

ANA LUISA DE OLIVEIRA PIRES

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA: ANÁLISE
CRÍTICA DOS SISTEMAS E DISPOSITIVOS DE
RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE APRENDIZAGENS
E DE COMPETÊNCIAS**

**Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da
Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e
Tecnologia**

Lisboa

2002

**Este trabalho de investigação foi apoiado financeiramente pelo
Programa Praxis XXI, Fundação para a Ciência e Tecnologia,
Ministério da Ciência e Tecnologia (ref. PRAXIS XXI/BD/13332/97)**

Aos meus avós, Luísa e João Rebelo, que não me puderam acompanhar até ao final deste percurso. Para Sempre.

Aos meus pais, Maria de Lourdes e João António de Oliveira Pires, que me apoiaram e deram a confiança necessária para avançar para esta “aventura incerta”.

Ao Mário Forjaz Secca, ao Pedro e à Inês. A nós.
Por tudo, com todo o meu amor.

Agradeço à Professora Doutora Teresa Ambrósio, minha orientadora, cujo estímulo e desafio no sentido da abertura a novas perspectivas e abordagens, de questionamento, interpelação permanente e de reflexividade, foram decisivos para a realização deste trabalho de investigação.

A todos os colegas e “companheiros de percurso” das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação e da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da FCT/UNL, pelo carinho e pelo incentivo com que sempre me têm acompanhado.

Às instituições e pessoas que disponibilizaram informação pertinente para a realização do trabalho empírico fica também o meu agradecimento.

SUMÁRIO

Este trabalho de investigação, desenvolvido no domínio da Educação/Formação de Adultos, centra-se no estudo dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências adquiridas pelos adultos em contextos não-formais e informais, ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais.

O objectivo é contribuir para o aprofundamento da compreensão de uma problemática inovadora – o reconhecimento e a validação –, principalmente na perspectiva da Educação e Formação ao Longo da Vida.

Considerando que esta problemática se situa na interface entre o sistema educativo, o mundo do trabalho e a sociedade em geral, o quadro teórico de referência foi construído a partir de uma abordagem multidisciplinar, de forma a fornecer um quadro compreensivo que pudesse abarcar a complexidade dos fenómenos em questão, na perspectiva da investigação educativa.

O estudo empírico foi desenvolvido através de uma análise comparativa realizada a nível internacional, com a finalidade de identificar e caracterizar os sistemas e dispositivos – já implementados ou em vias de implementação – num conjunto significativo de países.

A partir deste estudo realizámos uma análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação, à luz do referencial teórico construído sobre os processos de aprendizagem de adultos e de desenvolvimento de competências, procurando evidenciar as tensões e paradoxos existentes.

Como conclusão, verificamos a existência de vários discursos teóricos e práticos sobre os actuais sistemas e dispositivos estudados, que nem sempre são convergentes com o referencial teórico de suporte das Ciências da Educação. Procuramos, assim, desocultar esta não convergência e apresentar pistas de diálogo interdisciplinar, num contexto de Educação e Formação ao Longo da Vida.

ABSTRACT

This research, developed in the area of Adult Learning, is focused on the study of the systems of Recognition and Accreditation of Prior Learning, acquired by adults in non-formal and informal contexts, throughout their personal, social and professional trajectories.

The objective is to contribute to the deepening of the understanding of a innovative domain of problems – recognition and accreditation – mainly in the perspective of Life Long Learning.

Considering that the problem lies on the interface between the educational system, the work environment and society in general, the theoretical framework was constructed from a multidisciplinary approach, in order to provide a comprehensive picture that could encompass the complexity of the phenomena involved, from a educational research perspective.

The empirical study was developed using a comparative analysis performed at an international level, with the aim of identifying and characterizing the Recognition and Accreditation of Prior Learning systems, based on a theoretical framework built upon the processes of adult learning and development of competences, trying to highlight the existing tensions and paradoxes.

As a conclusion, we confirm the existence of several theoretical and practical discourses about the studied systems, which are not always convergent with the supporting theoretical framework of the Educational Sciences.

We try in this way to uncover this non-convergence and to present paths of interdisciplinary dialogue, in the context of Life Long Learning.

Índice de Matérias

INTRODUÇÃO GERAL	1
PARTE I – A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	15
Capítulo 1 – Contexto	
. Introdução	17
1.1. Os desafios da Sociedade do Conhecimento e da Informação	18
1.2. A Economia do Conhecimento e a produção dos saberes nas organizações	24
1.3. A evolução do mundo do trabalho e das organizações	31
1.3.1. A evolução das formas de organização do trabalho	34
1.3.2. O novo paradigma das organizações	36
1.3.3. A flexibilidade organizacional	38
1.3.4. Estratégias de modernização nas empresas	39
1.3.5. Consequências ao nível da formação de recursos humanos	42
. Conclusão	46
Capítulo 2 – A Educação/ Formação de Adultos à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida	
. Introdução	49
2.1. Linhas europeias de orientação para a Educação/Formação	50
.Livro Branco da Educação e Formação	50
.Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida	54
.Os Futuros Objectivos Concretos dos Sistemas Educativos	59
.Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade	62
2.2. Análise crítica do discurso político	65
2.3. Distintos enfoques sobre a Sociedade da Aprendizagem ao Longo da Vida	72
2.4. As tendências da Aprendizagem ao Longo da Vida	74
. Conclusão	78

Capítulo 3 – Problemática do estudo, caminho heurístico de investigação e metodologia geral

. Introdução	81
3.1. A problemática do reconhecimento e da validação das aprendizagens experienciais dos adultos – relevância e pertinência do estudo	82
3.2 . Quadro geral de investigação	85
. Objectivos do estudo	85
. Pressupostos teóricos de investigação	86
. Hipóteses de partida para o trabalho de investigação	87
3.3. Caminho heurístico de investigação	89
3.4. Metodologia geral de investigação	96
. Construção do quadro teórico de referência	97
. Metodologia do trabalho empírico	99
. Limites e dificuldades	107

Parte II – APRENDIZAGEM DE ADULTOS: PRINCIPAIS TEORIAS E ABORDAGENS

Capítulo 4 – Quadros conceptuais dos processos de Aprendizagem de Adultos

. Introdução	113
4.1. A filosofia da educação progressista	115
4.2. A abordagem humanista da aprendizagem centrada no sujeito	120
4.3. O modelo andragógico da aprendizagem dos adultos	125
4.4. A conscientização	130
4.5. A reflexividade e a perspectiva individual de sentido	134
. Conclusão	143

Capítulo 5 – A Aprendizagem Experiencial: origens e conceitos

. Introdução	147
5.1. O conceito de experiência	147
5.2. O papel da experiência na aprendizagem dos adultos	155
5.3. Aprendizagem Experiencial / Formação Experiencial	166
5.4. Aprendizagem Experiencial e Educação Informal / Experiencial	174

5.5. As quatro <i>Villages</i> da Aprendizagem Experiencial: um modelo de sistematização das diferentes abordagens	177
. Conclusão	185

Capítulo 6 – A Aprendizagem em Contexto de Trabalho

. Introdução	189
6.1. A Aprendizagem Organizacional	191
6.2. As Organizações Qualificantes	198
6.3. Condições e factores de aprendizagem nas organizações	206
6.4. A Aprendizagem Experiencial e o contexto de trabalho	211
. Conclusão	218

Parte III – ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA E DO SEU DESENVOLVIMENTO

Capítulo 7 – Contributos para a compreensão do(s) conceito(s) de Competência

. Introdução	225
7.1. Quadro multidisciplinar compreensivo do conceito de competência	226
7.1.1. Contributo da Linguística	228
7.1.2 Contributo da Psicologia	230
7.1.3 Contributo da Ergonomia	236
7.1.4 Contributo das Ciências da Educação/Formação	239
7.1.5 Contributo da Sociologia do Trabalho	243
7.1.6 Contributo da Gestão de Recursos Humanos	247
7.2. Competência: um conceito multireferenciado	252
7.2.1. Uma abordagem sistémica de competência	254
7.2.2. A dimensão individual e colectiva das competências	259
7.2.3. A competência como uma construção social	261
7.2.4. Os saberes integrativos da competência	262

7.3. O desenvolvimento de competências	266
7.3.1. A construção e o desenvolvimento de competências: a articulação entre vários contextos e o percurso existencial do sujeito	267
7.3.2. A tipologia do desenvolvimento de competências de Wittorski	271
. Conclusão	277

Capítulo 8 – Modelos de educação/formação baseados em competências

. Introdução	281
8.1 . As origens do(s) modelo(s) da educação/formação baseado(s) em competências	281
8.2. A abordagem da educação baseada em competências na actualidade	284
8.3 A educação/formação baseada em competências no Reino Unido	285
8.4. A educação/formação baseada em competências em França	296
8.5. A educação/formação baseada em competências na Austrália	301
8.6. A educação/formação baseada em competências no Québec	311
8.7. Uma abordagem holística sobre o desenvolvimento de competências	320
. Conclusão	322

Parte IV – ESTUDO EMPÍRICO DOS SISTEMAS E DISPOSITIVOS DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO

Capítulo 9 – Reconhecimento e validação das aprendizagens e das competências – Quadros empíricos e de acção

. Introdução	327
9.1. A emergência de novas práticas educativas	327
9.2. Clarificação dos conceitos utilizados	331
9.3. A avaliação das aprendizagens e das competências	337
9.4. Os paradigmas da avaliação	349
9.5. A implementação dos sistemas de reconhecimento e validação	353
9.5.1. As lógicas dos sistemas de reconhecimento e validação	355
9.5.2. Os princípios de base	356
9.5.3. As condições necessárias	358
9.6. Os paradoxos do reconhecimento e validação	362
. Conclusão	368

Capítulo 10 – Estudo empírico dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação	
. Introdução	371
1. Canadá (Québec)	374
2. França	397
3. Reino Unido	421
4. Irlanda	437
5. Austrália	446
6. Finlândia	453
7. Espanha	458
8. Alemanha	461
9. Portugal	465
10. Noruega	492
11. Bélgica	497
12. Itália	499
. Conclusão	500
Parte V – CONTRIBUTO PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS SISTEMAS DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO	
Capítulo 11 – Contributo para a análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação	505
Capítulo 12 – Conclusões Gerais	555
Bibliografia Geral	581
Anexo 1 – Listagem de Actores	611
Anexo 2 – Documentação de suporte ao Trabalho Empírico	613
Índice de Autores	625

Índice de Figuras:

Figura 1 – Ciclo de Kolb	156
--------------------------	-----

Índice de Quadros:

Quadro 1 – Estratégias de modernização	40
Quadro 2 – Flexibilização da organização do trabalho / qualificações	42
Quadro 3 – Mudança, Educação e Formação	75
Quadro 4 – Saberes, funções formas de aquisição e de manifestação	265
Quadro 5 – Tipologia dos processos de desenvolvimento de competências	274
Quadro 6 – Abordagens do conceito de competência	321
Quadro 7 – Abordagens de avaliação de competências	346
Quadro 8 – Paradigmas da avaliação	352
Quadro 9 – Designações dos Sistemas e Dispositivos	499
Quadro 10 – Entidades Responsáveis	500
Quadro 11 – Objectivos	501
Quadro 12 – Público-Alvo	503
Quadro 13 – Metodologias	504
Quadro 14 – Referenciais	505

Introdução Geral

1. Da dinâmica do percurso pessoal (de educação, formação, aprendizagem) ao objecto da investigação

Todo o conhecimento é autobiográfico, numa perspectiva fenomenológica, na medida em que é assimilado, integrado, construído a partir das características e das situações de vida que constituem o percurso do investigador¹. Qualquer trabalho de investigação tem que ser entendido à luz de uma dupla contextualização: a partir de uma realidade de ordem subjectiva, do posicionamento do sujeito-autor-investigador (experiência adquirida, percurso desenvolvido, motivações, interesses, projectos, etc.) e a partir de um contexto histórico, social, cultural onde este se insere². Desta forma, procuro explicitar as razões, que, de um ponto de vista pessoal e profissional, me levaram a realizar este trabalho de investigação.

As questões articuladas com a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos têm assumido sempre um lugar de destaque ao longo do meu percurso pessoal e profissional. As opções que fui tendo a oportunidade de fazer ao longo da minha trajectória de vida foram-me sempre alargando o horizonte de escolhas, abrindo-me a porta para novos caminhos. A razão dessas opções e o motivo dessa procura, são mais profundos, na medida em que se prendem com a minha forma pessoal de viver e de compreender a vida.

A formação de base em Psicologia, na área Clínica, proporcionou-me uma formação extraordinariamente enriquecedora (na perspectiva pessoal, social e profissional) e os alicerces que me possibilitaram a compreensão dos aspectos relativos ao desenvolvimento humano, à educação, formação e aprendizagem. A semente ficou lançada e o terreno em que iniciei a minha prática profissional – Formação de Formadores³ – foi suficientemente fértil para me permitir experienciar, construir novos saberes, levantar interrogações, confrontar com paradoxos e para reforçar a minha necessidade de aprendizagem ao longo da vida. E,

¹ No domínio das ciências sociais, tanto o sujeito como o objecto da investigação são simultaneamente intérpretes, pesquisadores de sentido, e produtores de sentido, sendo impossível separar o investigador do objecto de investigação. “Sujeito e objecto, as pessoas e o mundo, são co-constituídas e constituem-se mutuamente” (Usher *et al*, 1997:181).

A perspectiva fenomenológica entende que a intersubjectividade e a objectividade se encontram interligadas, que sujeito e objecto fazem parte de um contínuum, permitindo ultrapassar o dualismo cartesiano (Kazanjian, 1998). A consideração da existência de uma continuidade entre sujeito-objecto permite superar as barreiras impostas pela tradicional dicotomia e descontinuidade entre sujeito e objecto.

² Referenciando-nos em Sousa Santos (1991), “todo o conhecimento é auto-conhecimento”. O autor defende a importância das trajectórias de vida (ao nível pessoal e colectivo) que dão sentido à investigação e ao trabalho científico. “No paradigma emergente, o carácter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido” (*op.cit.*: 53).

³ No Centro Nacional de Formação de Formadores do Instituto do Emprego e Formação Profissional, em 1987.

principalmente, para confirmar a pertinência e a relevância do trabalho desenvolvido na área da formação de adultos.

O trabalho desenvolvido na Formação de Formadores veio consolidar uma postura interrogativa e de confronto entre as práticas desenvolvidas e a reflexão, sempre que possível enquadrada teoricamente, bem como a constatação da necessidade de desenvolver estudos científicos que pudessem contribuir para o aprofundamento das problemáticas que emergem no domínio da educação e formação de adultos. Sempre senti como prementes as questões relativas ao confronto, por um lado, e à interdependência dinâmica existentes entre a teoria e a prática. A reflexão sobre a experiência, a sua articulação com um referencial teórico que lhe desse sentido, as interrogações e avanços resultantes desta dinâmica formativa constituíram um motor desencadeador de um percurso investigativo, de questionamento e de tomada de consciência da necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre os fenómenos relativos à educação e formação de adultos.

A experiência desenvolvida no campo da formação de adultos foi significativamente produtora de conhecimentos, por um lado, e de interpelações, por outro, o que me levou a sentir a necessidade de aquisição de novas referências, novos quadros conceptuais, que de alguma forma permitissem dar pistas de resposta às interrogações então em emergência. Este foi o motor desencadeador de um percurso formal de investigação, que se iniciou com o mestrado em Ciências da Educação – Educação e Desenvolvimento, realizado na FCT/UNL. Neste âmbito, desenvolvi um trabalho de investigação subordinado ao tema “Desenvolvimento Pessoal e Profissional – Estudo dos Processos e Contextos de Formação das novas Competências Profissionais”, sob a orientação da Prof. Doutora Teresa Ambrósio, centrado na problemáticas das competências (não técnicas) consideradas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional e nos seus processos de aquisição e de desenvolvimento, a partir de uma abordagem suportada no contributo de diferentes campos disciplinares. Este trabalho, muito gratificante, para além de contribuir para a construção de novas perspectivas de sentido, proporcionou-me a tomada de consciência da complexidade dos fenómenos educativos e reforçou o desejo de continuar a desenvolver a investigação no domínio da educação/formação de adultos.

Com a conclusão do mestrado, em 1995, e após uma breve passagem pela Formação de Formadores (IEFP), continuei o meu percurso profissional no INOFOR⁴, no âmbito do projecto de investigação “Evolução das Qualificações e Diagnóstico de Necessidades de Formação” – em que a problemática das competências se constituiu como um dos eixos centrais da investigação⁵. Novas questões emergentes vieram enriquecer a minha reflexão sobre a problemática da educação e formação de adultos e fazer amadurecer a vontade de prosseguir o percurso de investigação anteriormente iniciado com o mestrado.

Na medida em que reconheço a relevância do contributo formativo proporcionado pelos vários contextos que marcaram o meu percurso pessoal e profissional e tendo consciência de que para tal contribuíram tanto aprendizagens formais como não-formais e informais, e principalmente porque, do ponto de vista científico, tenho vindo a acompanhar a emergência de uma nova problemática no domínio da educação e formação de adultos articulada com as questões do reconhecimento e validação destas aprendizagens, decidi, no momento em que as condições me foram favoráveis⁶, aprofundar esta nova problemática através da realização da presente investigação.

A finalidade deste trabalho de investigação é contribuir para a compreensão de um novo fenómeno emergente no domínio educativo: o reconhecimento e a validação das aprendizagens⁷ que os adultos realizam ao longo das suas trajectórias de vida, à margem dos contextos formais de educação e formação. Temos vindo a assistir, principalmente a partir dos anos oitenta, à implementação de sistemas e de dispositivos (tal como são designados nos diferentes países) com esta finalidade, no âmbito educativo. A introdução destes sistemas e dispositivos parece ocorrer em articulação com um conjunto de mudanças ao nível dos sistemas de educação/formação, levando-nos a questionar se se tratará apenas de uma mudança técnico-organizativa ou se se traduzirá numa mudança mais profunda, a nível das concepções educativas, na medida em que esta problemática vem confrontar os sistemas de educação/formação com novos desafios, interpelando e sendo simultaneamente interpelada

⁴ INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação, nesta fase inicial (Abril/Maio 1995) ainda designado de Comissão para Inovação na Formação.

⁵ Pela natureza de um dos objectivos do estudo, que consistiu na construção de um referencial de perfis profissionais baseados em competências, e pela problematização dos contributos dos sistemas de educação/formação e do mundo do trabalho na construção, desenvolvimento e gestão das competências.

⁶ Nomeadamente pelo apoio concedido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, através de uma bolsa de doutoramento ao abrigo do programa Praxis XXI (1998/2001).

⁷ Utilizamos aqui o termo genérico de aprendizagem; no entanto, as designações adoptadas pelos diferentes sistemas e dispositivos estudados são: “*learning*”, em língua inglesa, “*acquis*”, em língua francesa, e “competências”, em português. O título deste trabalho procura traduzir, de uma forma mais próxima da realidade estudada, o objecto dos sistemas e dispositivos estudados.

por um novo paradigma educativo⁸. Assim, o objecto do estudo centra-se nos sistemas e dispositivos que têm vindo a ser recentemente implementados por um conjunto de países, com vista ao reconhecimento de aprendizagens e de competências adquiridas pelos adultos em contextos não-formais e informais, no âmbito de um paradigma de Educação e Formação ao Longo da Vida.

2. Educação, Formação, Aprendizagem ao Longo da Vida

As referências aos conceitos de Educação ao Longo da Vida, Formação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida, nas fontes bibliográficas consultadas, nem sempre aparecem suficientemente clarificadas. A necessidade de aprofundar o seu significado implicou uma pesquisa, cujo resultado evidenciou, relativamente a educação, formação e aprendizagem, uma multiplicidade de significações, de abordagens e de concepções subjacentes⁹. Para além destes conceitos serem entendidos sob diferentes perspectivas, de acordo com o campo disciplinar em que são analisados e com as abordagens teóricas que os suportam, também o facto de serem utilizados em diferentes domínios e a partir de linguagens distintas – científica, técnica, política –, dificulta a sua clarificação. A dificuldade aumenta, se considerarmos que tanto em língua inglesa como francesa se revestem de significados conceptuais diferentes; a sua tradução, em diferentes línguas, não possui as mesmas representações.

⁸ Utilizamos o conceito de paradigma para nos referirmos ao conjunto de ideias, princípios, conceitos, e teorias, que, num dado momento, é partilhado por uma determinada comunidade científica.

⁹ Josso (1991-b) analisa o conceito de formação através de diferentes perspectivas disciplinares – sociologia, psicologia social, antropologia, psicologia, ciências da educação. Segundo a autora, a sociologia e a psicologia social entendem a educação como processo de socialização, evidenciando a função socializadora da educação; a sociologia, aborda a educação enquanto interiorização da realidade socialmente construída, que fornece ao indivíduo um conjunto de comportamentos e de significados; a psicologia social, através de uma abordagem sobre a interação social, compreende a socialização através das relações interpessoais e intergrupais. A antropologia põe o enfoque na “enculturação”, o processo através do qual o indivíduo adquire a cultura do grupo, da classe, ou segmento social; como se desenvolve a aquisição de modelos de comportamento, a linguagem, os costumes, etc.

Para Josso, a psicologia entende a formação como aprendizagem das condutas, constituição e articulação das instâncias psíquicas, construção da pessoa e actualização das suas potencialidades. O contributo deste domínio disciplinar para a compreensão do conceito de formação (principalmente a partir do trabalho de Piaget, Delpierre, Jung e Rogers, que representam correntes diferenciadas) reside, para a autora, na consideração da sua dimensão dinâmica, de abertura e criatividade; a capacidade criadora do *anthropos* como fonte de autonomização; as possibilidades do ser “*en devenir*”, e a liberdade fundada na responsabilidade no seu futuro.

No âmbito das Ciências da Educação, Christine Josso identifica diferentes leituras do conceito de formação, de acordo com abordagens diferenciadas: enquanto aprendizagem de competências e de conhecimentos (Not, Debesse, Mialaret, Besnard e Lietard, Palmade, Berbaum); como processo de mudança (Bateson, Nuttin); e como projecto, produtor da sua vida e de sentido (Freire, Rogers, Honoré, Dominicé e Pineau) (*id.*).

Se, por um lado, a acepção geral de educação tanto se pode referir à acção educativa, ao processo organizado por instâncias exteriores à pessoa, no sentido do desenvolvimento das suas capacidades, potencialidades, conhecimentos, atitudes, etc., dizendo quase sempre respeito ao ser humano enquanto criança ou jovem¹⁰, pode, por outro lado, ser entendida de uma forma mais abrangente, não se limitando às instâncias externas, ao período inicial da vida do ser humano, nem aos contextos formais onde tradicionalmente se realiza¹¹.

Enquanto acção educativa, “exercida” pela sociedade e pelas instâncias educativas, a separação tradicional entre os domínios da educação e da formação (conceito inicialmente circunscrito ao domínio profissional) também se torna cada vez mais difícil, na medida em que, tanto na perspectiva das instituições, como nas finalidades, objectivos e funções preconizados, como da natureza e dos conteúdos do processo, as fronteiras tradicionais se vão esbatendo.

Por outro lado, se entendermos a educação e a formação na perspectiva de processos, não se podem nunca reduzir à acção desenvolvida pelas instâncias exteriores à pessoa, pois dizem respeito ao processo pessoal de aprendizagem, intrinsecamente articulado com as dinâmicas de desenvolvimento da pessoa. São os processos de aprendizagem que se encontram na base do que nos torna humanos. A concepção de aprendizagem veiculada pela escola ao longo do tempo, que tem dominado as práticas educativas em diferentes níveis e tipos de ensino bem como as práticas de formação, assenta na ideia de que a aprendizagem resulta da assimilação de informações que são transmitidas (Bourassa *et al*, 1998). No entanto, diversos são os autores que defendem que a aprendizagem não se resume à mera aquisição de informações, de conhecimentos, de comportamentos e atitudes, a concepção mais largamente difundida. As diferentes tradições (correntes e abordagens) que influenciaram a psicologia da aprendizagem – domínio disciplinar que mais tem contribuído para a compreensão do conceito de

¹⁰ Na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, a educação é entendida como “Acção ou efeito de educar, de formar uma criança, uma pessoa, de desenvolver as suas faculdades físicas, morais, intelectuais”. “Constituem a educação todos os processos conscientemente adoptados por uma dada sociedade para realizar nos indivíduos os ideais que são aprovados pelo agregado social a que eles pertencem (...)” “Educar – desenvolver as faculdades físicas, intelectuais, morais; criar; ministrar educação”, “Domar, ensinar, adestrar”.

No “Dictionnaire encyclopédique de l’Éducation et de la Formation” (1998), a educação é entendida como “o conjunto das acções e das influências exercidas voluntariamente por um ser humano sobre outro ser humano, em princípio por um adulto sobre um jovem, e orientada para um fim, que consiste na formação das disposições de toda a espécie do ser jovem (...)”.

¹¹ Destacamos o contributo significativo do movimento da Educação Permanente, no início dos anos setenta. A Educação Permanente enquanto “princípio reorganizador de todo o processo educativo” tinha como referência central a emergência da pessoa como sujeito de formação, e partiu dos seguintes pressupostos-chave: continuidade, diversidade e globalidade do processo educativo, enfatizando a dimensão cívica da educação (Canário, 1999). O conceito de Educação Informal (Pain, 1990), e a Teoria Tripolar da Formação (Pineau, 1989, 1991), mais recentes, constituem contributos incontornáveis para a compreensão dos processos de educação/formação para além da visão institucionalizada.

aprendizagem – e que podem ser entendidas à luz da relação entre a pessoa e o meio social, segundo a ênfase atribuída às influências internas ou externas (Tennant, 1997)¹², veiculam distintas concepções de aprendizagem.

A aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos são conceitos dinâmicos e aparecem actualmente estreitamente interligados: o desenvolvimento comanda as aprendizagens e as aprendizagens intervêm no desenvolvimento (Danis e Solar, 1998). No campo da educação de adultos, nos últimos vinte anos, têm emergido novas concepções sobre a aprendizagem dos adultos numa perspectiva desenvolvimental, visando aprofundar a dinâmica dos processos de aprendizagem. Diversos autores têm vindo a reforçar a pertinência da relação entre o desenvolvimento global do adulto e os aspectos afectivos, sócio-afectivos, físicos, intelectuais, sociais, profissionais, criativos, morais, etc., que se encontram interligados com a evolução do pensamento, da afectividade e da acção do adulto ao longo da sua vida (Danis e Solar, 1998)¹³.

Esta concepção de aprendizagem parece-nos encontrar-se em consonância com um conceito de formação (Josso, 2000, Couceiro, 2000, 1992, Honoré, 1992, Dominicé, 1990, Pineau, 1991, entre outros) em que se valoriza a dimensão de processo, a dimensão da dinâmica do sujeito, a dimensão temporal ao longo da vida, a dimensão de construção de si próprio (a construção da pessoa).

Como também constata Couceiro (2000), a distinção entre os conceitos de educação de adultos e de formação de adultos não é clara. O conceito de formação pode ser entendido sob

¹² . As teorias que enfatizam o primado da pessoa explicam a aprendizagem e o desenvolvimento a partir de processos internos (integridade ou dinâmica autónoma, independentemente da influência do meio social); no âmbito destas teorias referenciam-se as que focalizam o desenvolvimento emocional – psicologia humanista (Rogers e Maslow), teorias psicodinâmicas (Freud) e seus desenvolvimentos posteriores; Merriam e Cafarella (1991) têm vindo a desenvolver a sua investigação sobre a aprendizagem dos adultos a partir dos contributos decorrentes destas perspectivas. Estas teorias propõe um modelo para a compreensão do funcionamento da pessoa em termos de personalidade adulta, autónoma e independente;

. As teorias que se focalizam nos processos de construção de conhecimentos e de aquisição de capacidades cognitivas, centrando-se nos processos que ao longo do desenvolvimento contribuem para a compreensão do mundo (desenvolvimento cognitivo – Piaget, desenvolvimento moral – Kohlberg).

. As teorias que privilegiam o meio social, entendem a aprendizagem e o desenvolvimento como resultantes de forças externas à pessoa, que é entendida a partir de uma posição dependente, e produto da influência social: as abordagens que postulam a existência de uma relação mecanicista entre as influências sociais (recompensas e sanções) e o comportamento da pessoa; o behaviourismo (Skinner); as que atribuem um papel mais activo à pessoa na relação dialéctica entre a pessoa-sociedade; a aprendizagem e o desenvolvimento são entendidos como decorrentes de uma interacção permanente entre a pessoa e o meio social, e são ambos elementos activos neste processo dialéctico; na educação de adultos destacam-se Freire, Brookfield, e Mezirow, que valorizam o papel dos processos sociais na formação da identidade individual e que destacam a necessidade de resistir a formas de enculturação que consideram alienantes e opressivas.

¹³ A aprendizagem entendida como um fenómeno evolutivo, no qual intervêm interactivamente aspectos cognitivos e desenvolvimentais permite, para Danis e Solar, uma melhor compreensão da “dinâmica que sustém, no adulto, a integração das aprendizagens realizadas bem como a evolução pessoal que lhe corresponde” (*op.cit.*: 17/18).

múltiplos pontos de vista e, na perspectiva das Ciências da Educação, “este conceito tem não só sido objecto de incidências específicas e de objectivos dominantes ao longo do tempo, como na época actual permite a co-existência de perspectivas e correntes várias, em particular no que se refere à formação de adultos.” (Couceiro, 2000: 11). Presentemente o campo actual da formação de adultos pode ser caracterizado de acordo com três eixos distintos: formação como processo de aprendizagem de competências e de conhecimentos técnicos e simbólicos, formação como processo de mudança, formação como construção de si e de sentido (Josso, 2002).

A necessidade de se desenvolver uma nova abordagem da educação é evidenciada por Honoré (*in* Josso, 1991-b): de um ensino orientado para preocupações sócio-económicas e adaptativas, para uma formação centrada no desenvolvimento pessoal, e na expressão das potencialidades das pessoas, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento do meio. Esta mudança também parece reflectir-se na literatura actual de língua inglesa, que tem vindo a evidenciar um deslizamento do enfoque da Educação de Adultos (*Adult Education*) para a Aprendizagem de Adultos (*Adult Learning*). Esta mudança parece não se limitar a um deslizamento terminológico; procurámos compreender o seu significado com vista à clarificação dos conceitos utilizados neste trabalho.

Para Raggatt *et al* (1996) os conceitos de educação permanente, educação ao longo da vida e educação recorrente – que balizavam há trinta anos o campo da educação dos adultos – tinham em comum o facto de centrarem a sua atenção na educação, nos promotores e na oferta; também entendiam que era principalmente o estado o responsável pela criação de instituições e pelo fornecimento de recursos para o desenvolvimento das políticas da educação dos adultos. Actualmente, os autores constataam a utilização de conceitos distintos, nomeadamente aprendizagem ao longo da vida (*Lifelong Learning*) e sociedade da aprendizagem (*Learning Society*).

A aprendizagem de adultos é compreendida actualmente numa perspectiva mais globalizante, integrando a dimensão sociocultural e não apenas psicológica (Usher, Bryant e Johnston, 1997). É um conceito que ultrapassa a aprendizagem realizada em contextos formais (balizada por instituições, programas e objectivos pré-determinados); significa a aprendizagem em sentido lato, que tanto pode ser realizada dentro como fora das instituições de educação/formação que pode ocorrer em qualquer tempo ou momento da vida da pessoa. Não é limitável a tempos/espacos/finalidades específicos. Pode ter um carácter intencional ou expontâneo, sistemático ou aleatório. Nesta perspectiva, a educação (entendida como um

campo formalmente constituído) não é mais a detentora do monopólio da aprendizagem (Usher, Bryant e Johnston, 1997).

O alargamento da perspectiva tradicional de educação e de formação para além dos espaços/tempos formais coincide com a atribuição de maior relevância ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. A noção “ao longo da vida” significa um alargamento das dimensões temporal e espacial¹⁴ da aprendizagem, da educação e da formação. O fenómeno da aprendizagem ao longo da vida não é um resultado da sociedade contemporânea, mas a sua importância é cada vez mais valorizada num contexto sujeito a rápidas mudanças, à incerteza e à imprevisibilidade¹⁵.

Na medida em que encontramos eixos de convergência entre o conceito de “Educação e Formação ao Longo da Vida” – que, na nossa perspectiva, integra a noção de processo, de dinâmica pessoal, de alargamento a diversos tempos e contextos que não os institucionalmente definidos pelas instâncias educativas e que têm como finalidade o desenvolvimento e a construção global da pessoa humana, nas suas múltiplas dimensões – e o conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida” – tal como é definido por Usher, Bryant e Johnston (1997) –, situámo-nos perante um “dilema desorientador”: que conceito adoptar para este trabalho de investigação? A escolha não foi simples nem fácil, mas teve que ser feita.

Decidimos utilizar o conceito português de “Educação e Formação ao longo da Vida”, que na língua francesa se traduz por “Education et Formation tout au long de la vie”, e que no entanto na língua inglesa se encontra mais próxima de *Lifelong Learning*, na acepção acima apresentada. Na semântica portuguesa e francesa¹⁶, aprendizagem tem uma representação mais redutora do que na inglesa. Como exemplo referimos a forma como este conceito é utilizado no “Livro Branco da Educação e da Formação, rumo à Sociedade Cognitiva”; “Enseigner et Apprendre, vers la Société Cognitive”; “Teaching and Learning, towards the

¹⁴ Segundo Santos Silva (1997) “a ideia da formação ao longo da vida, num processo permanente de aprendizagem, significa que a formação nunca está terminada, que a aprendizagem é co-extensiva da vida das pessoas, e da actividade dos grupos e das sociedades.” (1997:155).

¹⁵ Em língua inglesa, o conceito de *Lifelong Learning* foi generalizado nos anos 70, tendo como significado “as estruturas e estratégias organizacionais e didácticas que permitem que a aprendizagem ocorra desde a infância até à idade adulta” (P.J. Sutton *in* International Encyclopedia of Adult Education and Training, ed. By Tuijnman, 1996: 27). No entanto, este conceito reaparece nos anos 90, enquanto conceito político e estratégico para o desenvolvimento dos países industrializados (em situação de ajustamentos estruturais rápidos), em parte pela influência da OCDE (*ibid.*).

¹⁶ Como também constata Dominicé, na introdução do livro de Mezirow recentemente traduzido para francês: “os problemas ligados à aprendizagem adulta encontram-se pouco trabalhados em língua francesa, a não ser na sua versão cognitiva” (*in* Mezirow, 2001: 10); para evidenciar mais uma vez a questão semântica, o título original de Mezirow em inglês é “Transformative Dimensions of Adult Learning”, e a sua tradução para francês resultou em “Penser son expérience – développer l’autoformation”.

Learning Society”. Neste contexto, a dimensão da aprendizagem que é valorizada é a cognitiva, mas em inglês o seu significado é muito mais abrangente, possuindo uma representação mais alargada.

Optámos por manter a designação de “Aprendizagem ao longo da Vida”, na Parte I deste estudo, nos títulos e no texto que lhe dá corpo, principalmente porque se trata de um conceito de natureza política e é com esta designação que aparece nas fontes consultadas. Também ao longo do texto é possível encontrar este conceito – em referências cujo original é de língua inglesa, ou quando aparece explicitado desta forma no documento original em outras línguas – por uma questão de rigor terminológico com as fontes consultadas. Desta forma, as referências a “Educação e Formação ao Longo da Vida” e a “Aprendizagem ao Longo da Vida”, ao longo do trabalho de investigação, não traduzem uma falta de coerência e de rigor metodológico, se tivermos em consideração as razões acima apresentadas.

Ao adoptarmos o conceito “Educação e Formação ao Longo da Vida”, temos subjacente a nossa própria visão do processo de desenvolvimento da pessoa, quer ao nível da aquisição de conhecimentos, de competências e de capacidades para a vida – pessoais, sociais, profissionais, cívicos e éticos –, que pressupõe um processo de construção da pessoa e que mobiliza uma multiplicidade de dimensões (que não meramente cognitivas nem comportamentais), de acordo com uma visão antropocêntrica.

3. Estrutura geral do trabalho de investigação

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro partes, sub-divididas em capítulos, sub-capítulos e pontos. A lógica que presidiu à sua organização procurou conciliar a facilidade da sua leitura, com a coerência conceptual e metodológica e a natureza dos conteúdos e temas abordados e com o percurso investigativo realizado.

. Parte I – Aprendizagem ao Longo da Vida

O objectivo desta 1ª parte é a construção do enquadramento geral da investigação. Subdividida em três capítulos – Capítulo 1: Contexto; Capítulo 2: A Educação/Formação de Adultos à luz do Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida; Capítulo 3: Problemática do Estudo, Caminho Heurístico de Investigação e Metodologia Geral.

Procuramos caracterizar o actual contexto, através da análise de alguns eixos que traduzem a complexidade e a interdependência de factores económicos, tecnológicos e organizacionais e

que se articulam dinamicamente com o domínio da educação/formação de adultos, nomeadamente na sua relação com a aprendizagem ao longo da vida. Analisamos, a partir do contexto europeu, algumas das principais linhas de orientação para a educação/formação, principalmente as que se articulam mais estreitamente com esta concepção de aprendizagem e que têm vindo a ser evidenciadas pelo discurso político. Na medida em que co-existem diferentes enfoques sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida, procuramos dar conta das diferentes perspectivas e identificar algumas das tendências de evolução que emergem na sociedade actual.

Apresentamos a problemática de investigação – o reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos –, a sua relevância e pertinência e construímos o quadro geral de investigação – os objectivos do estudo, os pressupostos teóricos subjacentes as e questões de partida da investigação. Procuramos explicitar o caminho heurístico realizado e a metodologia geral que suportou a realização deste trabalho.

. Parte II – Construção do referencial teórico sobre a Aprendizagem dos Adultos

Nesta parte do trabalho construímos o referencial teórico que nos permite compreender os processos de aprendizagem dos adultos e que enquadra um dos eixos da problemática do estudo. Estruturada em três capítulos – Capítulo 4: Quadros Conceptuais dos Processos de Aprendizagem dos Adultos; Capítulo 5: A aprendizagem Experiencial: origens e conceitos; Capítulo 6: A Aprendizagem em Contexto de Trabalho – tem como finalidade a apresentação do quadro conceptual e dos conceitos que fundamentam a perspectiva defendida sobre aprendizagem de adultos e que se encontram directamente articulados com a problemática do reconhecimento e validação. Na medida em que estes processos inovadores se focalizam sobre as aprendizagens e as competências adquiridas pelos adultos noutros contextos que não os formais e através de processos de aprendizagem que não os tradicionais, procurámos compreender, do ponto de vista teórico, quais são os fundamentos que suportam esta visão de aprendizagem.

. Parte III – Abordagem multidisciplinar do conceito de competência e do seu desenvolvimento

A terceira parte do trabalho, que também fornece elementos para o enquadramento teórico da investigação, procura contribuir para a compreensão do conceito de competência a partir da construção de um quadro multidisciplinar, considerando que este conceito emerge no cruzamento de domínios disciplinares distintos – dos quais privilegiámos a Psicolinguística,

Psicologia, Ergonomia, Ciências da Educação/Formação, Sociologia do Trabalho e Gestão de Recursos Humanos. Para além da clarificação do conceito e das distintas abordagens que o sustentam, é nosso objectivo compreender como é que, na perspectiva da educação/formação, emergiram e se desenvolveram modelos educativos baseados em competências, e a partir de que concepções educativas se encontram fundamentados. Desta forma, organizámos esta parte do estudo em torno dos seguintes capítulos: Capítulo 7: Contributos para a compreensão do(s) conceito(s) de Competência; Capítulo 8: Modelos de Educação/Formação baseada em competências.

Parte IV – Estudo Empírico dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação

Esta parte do trabalho de investigação encontra-se estruturada em torno de dois capítulos: Capítulo 9: Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências – Quadros Empíricos e de Acção; e Capítulo 10: Estudo comparativo dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação. A parte IV inicia-se com a análise dos quadros empíricos e de acção que suportam as novas práticas de reconhecimento e de validação. A clarificação dos termos e conceitos utilizados¹⁷ – reconhecimento, validação, certificação –, a enunciação dos princípios e das condições que servem de suporte para a acção, parece-nos constituir uma etapa essencial ao estudo dos sistemas e dispositivos em causa. Estes conceitos, emergentes do terreno empírico e utilizados no âmbito das práticas desenvolvidas, encontram-se estreitamente articulados com o contexto específico em que são desenvolvidos – educativo, social, cultural.

O trabalho empírico realizado, tendo como objectivo o estudo dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação de aprendizagens e de competências adquiridas pelos adultos para além dos contextos formais de educação/formação, delimita-se a um conjunto de países – europeus e não só, como o Canadá e a Áustria – que implementaram (ou se encontram em vias de implementação), estas novas práticas educativas, principalmente no âmbito dos sistemas de educação/formação, ou com eles articulados. Os sistemas e dispositivos estudados são caracterizados a partir de um conjunto de dimensões – de natureza técnico-organizativa e político-social –, de forma a permitir uma leitura que faça evidenciar regularidades, especificidades, ou algumas tendências comuns. Os sistemas e dispositivos encontram-se

¹⁷ Considerando que os conceitos de validação (língua francesa) e acreditação (língua inglesa) dizem respeito à mesma realidade, optamos por utilizar o termo de validação sempre que nos referimos a estes processos de uma forma global; no entanto, em referências e citações, e no estudo empírico, mantemos as designações originalmente utilizadas em cada país.

organizados por países e a ordem com que são apresentados reflecte o critério temporal da sua emergência e implementação.

Parte V – Contributo para uma análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação

A última parte deste estudo integra um **Capítulo Conclusivo**, em que procuramos contribuir para a análise crítica dos sistemas de reconhecimento e validação, partindo do trabalho empírico realizado e de um conjunto de questões orientadoras emergentes à luz da investigação educativa. Procuramos analisar os sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação – as suas finalidades, estrutura, lógicas, metodologias, referenciais de suporte, ..., – com vista à identificação das convergências/divergências, tendências, paradoxos e tensões que emergem desta nova problemática. Pretendemos articular pressupostos e conceitos decorrentes do quadro conceptual de suporte do estudo, interrogando estas novas práticas principalmente a partir de uma concepção de Educação/Formação ao Longo da Vida.

As **Conclusões Gerais** que se apresentam pretendem contribuir para a construção de um quadro compreensivo da problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências dos adultos. Apresentamos um conjunto de reflexões que, apesar de relevantes à luz da investigação educativa, não esgotam a complexidade da problemática em causa – multidimensional e multireferenciada –, mas que poderão fornecer pistas para um diálogo interdisciplinar.

O trabalho finaliza-se com a apresentação da **Bibliografia Geral**, a identificação dos actores que contribuíram para a realização do trabalho empírico e a listagem da documentação que lhe serviu de suporte. Apresentamos ainda o **Índice de Autores** referenciados no texto, que facilita a visualização dos que contribuíram, em termos de suporte teórico, de uma forma mais significativa para a elaboração deste trabalho.

Parte I

A Aprendizagem ao Longo da Vida

Capítulo 1 – Contexto

Nesta parte do trabalho procuramos caracterizar o actual contexto social, económico, tecnológico e cultural, de acordo com um conjunto perspectivas que traduzem as profundas alterações que têm vindo a ocorrer na sociedade contemporânea. Segundo Giddens (2000), encontramos-nos na era da globalização, em que a nossa forma de viver em sociedade está a ser afectada por uma profunda reestruturação¹⁸.

A globalização é entendida como uma “rede complexa de processos”, que agem de forma contraditória, e mesmo em oposição. Face à complexidade dos fenómenos emergentes, é difícil delimitar os contornos da sociedade actual, orientada por movimentos não lineares, fruto de influências múltiplas e diversas. O actual contexto social é complexo, marcado pela incerteza¹⁹ (Handy, 1995) e pelo risco²⁰ (Giddens, 2000), por paradoxos e perplexidades²¹ (Santos, 1994), e, como tal, de difícil abordagem.

De entre as principais mudanças com que actualmente nos confrontamos no actual contexto, salientamos as seguintes:

- . rápida evolução científica e tecnológica, com impacto em todos os domínios da vida humana;
- . transição da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento;
- . grande impacto da tecnologia nos processos de comunicação, aquisição de conhecimento, processos de produção e formas de organização do trabalho;
- . alterações profundas nas fontes e formas de aprender; deslocamento do papel das instituições tradicionais de educação/formação para outras estruturas, organizações e contextos de aprendizagem;

¹⁸ Tanto a nível económico, como político, tecnológico e cultural; a globalização tanto diz respeito aos grandes sistemas – ordem financeira mundial – como aos aspectos que se relacionam directamente a vida pessoal das pessoas – como exemplo, os valores familiares –, levando ao “reaparecimento das identidades culturais em diversas partes do mundo” (Giddens, 2000:24). O autor considera a globalização como um processo multicausal, sujeito a contingências e incertezas.

¹⁹ Ver Handy (1995): “A era da incerteza – uma reflexão sobre as transformações em curso na sociedade moderna”; o autor analisa, ao longo de um conjunto de ensaios, os processos de mudança que caracterizam a actual sociedade – no mundo das empresas, do trabalho e da educação –, destacando um elemento comum: a incerteza.

²⁰ Segundo Giddens, o conceito de risco diz respeito a “perigos calculados em função de possibilidades futuras. Só tem uso corrente numa sociedade orientada para o futuro.” (2000: 33); a aceitação do risco é fundamental para uma sociedade inovadora, e a era da globalização em que vivemos implica a capacidade de enfrentar novos factores de risco.

²¹ Entre as várias “perplexidades” analisadas pelo autor, destacamos o acentuar da interdependência transnacional e das interações globais, o que parece conduzir à desterritorialização das relações sociais (com a ultrapassagem de “fronteiras” como as nações, a língua, as ideologias), mas simultaneamente – e de forma aparentemente contraditória –, ao reforço de novas identidades regionais e locais.

. emergência de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

Assim, de entre os aspectos que consideramos mais significativos para a contextualização do nosso trabalho, salientamos os seguintes eixos temáticos:

- . a Sociedade do Conhecimento e da Informação;
- . a Economia do Conhecimento e a produção de saberes nas organizações;
- . a evolução do mundo do trabalho e das organizações;

Os eixos que servem de base à análise do actual contexto fornecem-nos uma leitura redutora, com algum risco de simplificação, por não ser possível optar por uma análise das relações sistémicas em presença²² que traduza de uma forma mais adequada a confluência dinâmica e a interdependência dos diversos factores em jogo; contudo, tendo em vista uma análise mais detalhada, optámos por uma leitura sistematizada em diferentes pontos.

Na bibliografia que nos serve de suporte à contextualização da investigação, encontram-se autores que representam diversas correntes de pensamento (bem como distintos quadros ideológicos). Não cabe no âmbito deste trabalho fazer uma análise crítica destas correntes nem dos quadros que os suportam; no entanto, dada a evidência objectiva das leituras da realidade que expõe, tomámos como referência um conjunto de questões e de problemas que emergem do seu confronto. A contextualização procura traduzir diferentes perspectivas (económicas, sociológicas, políticas,...), e faz emergir um conjunto de questões relevantes para a nossa investigação.

1.1 Os desafios da Sociedade do Conhecimento e da Informação

A rápida evolução tecnológica com que nos temos vindo a confrontar nas últimas décadas tem provocado profundas mudanças na sociedade, levando numerosos investigadores a analisar os seus efeitos e as suas consequências em termos de organização do sistema social em geral, e, particularmente, ao nível do acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

²² Ver Durand (1992): “a tomada de consciência cada vez mais profunda da complexidade e da incerteza do mundo contemporâneo conduz à difusão lenta mas inexorável do paradigma (ou modelo sistémico). Só podemos ser optimistas sobre o desenvolvimento desta visão ou desta estratégia que permite tomar em consideração e tratar de forma adequada , não apenas complexidade e incerteza, mas também ambiguidade, acaso,...” (1992: 121).

“Uma das abordagens mais correntes considera que a transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial é uma mudança ainda mais radical do que foi a passagem da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial. Em particular, prevê-se que, na sociedade pós-industrial, não serão nem a energia nem a força muscular que liderarão a evolução, mas sim o domínio da informação. Nesta óptica, os sistemas da sociedade, humanos ou organizacionais, são basicamente pensados como sistemas de informação” (Livro Verde para a Sociedade da Informação²³, 1997:7).

Assistimos actualmente à emergência da Sociedade do Conhecimento e da Informação²⁴, baseada na rápida evolução das tecnologias da informação, caracterizada pelo uso sistemático e intensivo da informação, do conhecimento, da ciência e da cultura (Rodrigues, 1997). Os seus efeitos conduzem a uma profunda reorganização da sociedade, e fazem-se sentir tanto ao nível da esfera produtiva como no mundo da educação/formação, fazendo convergir “os modos de aprender” e os “modos de produzir”, exigindo o mesmo tipo de capacidades e de competências para o domínio destas situações.

Fruto do rápido desenvolvimento tecnológico, as pessoas têm cada vez mais facilidade em aceder e em relacionar-se com uma multiplicidade de fontes de informação e do conhecimento, facilitando a diversificação das fontes e dos modos de aprendizagem. A aprendizagem ultrapassa os limites espacio-temporais das instituições tradicionais de educação/formação (escolas, centros de formação, universidades, ...), e desenvolve-se ao longo da vida activa, para além dos espaços/ tempos formalizados. Diversificam-se os contextos e os processos de aprendizagem, e reconhece-se a emergência da Sociedade do Conhecimento, marcada por novas formas de produzir, utilizar e difundir o conhecimento. A sociedade actual é uma sociedade baseada no conhecimento, e este encontra-se directamente relacionado com o acesso e com a gestão da informação.

²³ O “Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal” resulta de um conjunto de contributos de autores pertencentes a diversos sectores da sociedade portuguesa, sob a coordenação da Missão para a Sociedade da Informação, Ministério da Ciência e Tecnologia. Resulta de um debate amplo levado a cabo a nível nacional, sob o tema da Sociedade da Informação, e pretende sistematizar uma reflexão estratégica, bem como apresentar um conjunto de propostas de medidas conducentes à elaboração de planos de acção.

²⁴ A Sociedade da Informação refere-se “a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação da informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição de qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais.” (Livro Verde para a Sociedade da Informação, 1997: 7).

Temos vindo a assistir nos últimos anos à rápida evolução tecnológica no domínio das tecnologias da informação e da comunicação. Esta evolução veio contribuir para algumas transformações estruturais da sociedade, tanto ao nível económico, como ao nível social e organizacional.

Soete (2000-a) identifica algumas características das novas tecnologias da informação e da comunicação, que estão na base das grandes transformações sociais:

- . a drástica redução dos custos do processamento da informação e da comunicação;
- . a “convergência digital” das tecnologias da comunicação e da informática;
- . e o crescimento acelerado das redes electrónicas internacionais.

A rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação contribuiu para a alteração dos padrões de comunicação entre pessoas, entre organizações, e entre pessoas e máquinas. Para além destes aspectos, também introduziram grandes mudanças na produção e distribuição de bens e serviços, contribuindo para a transformação económica (*id.*).

Neste contexto emergiram novas áreas de mercado²⁵, e observou-se a confluência de outros domínios – telecomunicações, computadores e audio-visuais. Constroem-se, assim, novos modelos de comunicação e de relação humana, “com cidadãos activos e intervenientes, que interagem directamente com a fonte da informação e que são eles próprios fontes de informação.” (Marques, 1998: 12).

Mas as mudanças não se limitam às formas de comunicação, elas dão origem a novos modelos de pensamento – “o pensamento em rede” –, que não se compadece com a lógica linear e determinista (“começar num princípio, ter um meio, acabar num fim”), pois os novos modelos de pensamento adoptam a estrutura de uma malha, determinada pelo utilizador que interage com a informação. Este tipo de pensamento contribui para o reforço da diversidade e da individualização – contrastando com a uniformização e a massificação, características que marcaram anteriormente a sociedade (*id.*).

As novas tecnologias da informação e da comunicação também contribuíram para a introdução de profundas mudanças ao nível da produção, distribuição e organização das actividades de investigação e de produção de conhecimento. Para Soete (2000-a), a capacidade de investigação e inovação de um país, organização, ou sector, é cada vez menos entendida como a capacidade de explorar novos princípios tecnológicos, e mais como a

²⁵ Segundo o Livro Verde para a Sociedade da Informação, as novas áreas de mercado são o mercado das comunicações móveis, a internet, o comércio electrónico, a indústria multimédia, etc.

capacidade de explorar sistematicamente os efeitos que as novas combinações de conhecimentos “armazenados” produzem. Este novo modelo de redes de conhecimento implica o acesso sistemático aos bancos de conhecimento, detentores do *state of the art*, atribuindo um papel muito mais activo às universidades e centros de investigação, no que diz respeito à disseminação desse conhecimento.

“O sistema de ciência e de tecnologia está-se a mover em direcção a uma estrutura mais complexa de actividades de produção de conhecimento “socialmente distribuídas”, que envolvem uma maior diversidade de organizações que têm como objectivo explícito a produção de conhecimento.” (*op.cit.*:5)

A inovação tecnológica e o impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação em diversas áreas e a diversos níveis parece ser incontornável. Algumas das mudanças estruturais que ocorrem com a emergência da Sociedade da Informação são identificadas por Moniz (2000) da seguinte forma:

- . mudanças na natureza do trabalho, na estrutura do emprego e nas competências exigidas aos trabalhadores, resultantes de um efeito combinado da transformação do mundo económico, da utilização de novas tecnologias e da introdução de novas formas organizacionais;
- . emergência de novas áreas de actividade económica ligadas às tecnologias da informação, com a conseqüente emergência de novos domínios e actividades profissionais;
- . mudanças ao nível das qualificações, principalmente em sectores tradicionais, pelo efeito da utilização das tecnologias da informação;
- . mudanças ao nível da organização do trabalho, que se traduzem na evolução das competências necessárias para o desempenho profissional;
- . mudanças ao nível do sistema de educação/formação, por forma a dar resposta às novas necessidades de qualificação e de competências;
- . reconfiguração das formas tradicionais de organização da educação/formação, com a integração das novas tecnologias da informação.

No entanto, no que diz respeito à inovação e ao emprego, não se considera suficiente o incremento das tecnologias da informação para que ocorra a inovação no tecido empresarial, na medida em que a introdução destas tecnologias não fomenta por si mesma a flexibilidade organizacional e a qualidade no emprego; para tal será necessário uma implementação equilibrada das novas tecnologias no apoio à mudança organizacional nas empresas (*id.*).

O Livro Verde para Sociedade da Informação levanta uma questão primordial: as tecnologias da informação, apesar de serem consideradas como um motor de desenvolvimento a diversos níveis, podem também fazer aumentar o fosso entre os indivíduos que são capazes de as utilizar e os que não o são. A Sociedade da Informação encerra assim uma “potencial contradição”, valorizando por um lado a participação humana nos processos de produção, que transforma o conhecimento e a informação em valor económico; mas, por outro lado, vem introduzir a questão da desqualificação dos indivíduos que não detêm os saberes e as competências necessárias para trabalhar e viver nessa mesma sociedade.

“Pode ocorrer, no entanto, uma promoção desequilibrada das tecnologias de informação e das comunicações não atendendo a critérios sociais, criando um mercado de trabalho polarizado, de um lado com grupos aptos para utilizar essas tecnologias, e, do outro, os restantes *perdedores*.” (L.V.S.I., 1997: 54).

O Livro Verde chama ainda a atenção para questões-chave articuladas com a democracia e com a igualdade, questionando até que ponto a complexidade e o custo das tecnologias poderão fazer aumentar o desnível existente entre “as áreas industrializadas e as menos desenvolvidas, entre os jovens e os idosos, entre os que sabem e os que não sabem”.

É feita uma chamada de atenção para as causas do fenómeno da exclusão da sociedade da informação (“info-exclusão”), que tanto podem estar relacionadas com a falta de capacidade dos indivíduos para a utilização das tecnologias da informação (decorrente das suas aprendizagens anteriores), como com questões de natureza organizacional (a organização do trabalho não promove essas capacidades).

Assim, tanto o sistema de educação/formação como a organização do trabalho são directamente questionados pelos desafios emergentes. O primeiro – o sistema de educação/formação –, no que diz respeito à sua capacidade de desenvolver novos perfis de competências, mais alargados e complexos, necessários para viver e trabalhar na Sociedade da Informação. Destacam-se entre estas competências o “saber codificar/descodificar a informação electronicamente transmitida, ter capacidade para decidir *on-line*, ser capaz de constituir trabalho de acção/decisão em equipa electrónica (...)”(*op.cit.*: 55). A segunda – organização do trabalho –, é questionada na sua capacidade para a promoção das aprendizagens que estão na base do desenvolvimento individual e organizacional.

Segundo Kovács (1998-a), que vai mais longe do que a reflexão precedente, a análise das tendências de evolução do emprego e das qualificações com a introdução das TIC evidencia que não existe apenas uma única tendência de evolução, mas a possibilidade de existir uma diversidade de situações em função “de um conjunto de condições macroeconómicas, sociais

e culturais, principalmente da divisão internacional do trabalho, das políticas (económicas, de emprego, de educação e de formação, entre outras), das condições do mercado e dos produtos do trabalho, do sistema de ensino e formação, das estratégias sindicais, do conteúdo das negociações e do nível de educação/formação dos recursos humanos, entre outras” (*op.cit.*: 8). A autora chama a atenção para o fenómeno da divisão das competências nas empresas, que é desigual, e que leva a uma distribuição igualmente desequilibrada das qualificações e das oportunidades de aprendizagem em contexto de trabalho.

Também Soete (2000) chama a atenção para o aspecto das qualificações e das competências dos indivíduos: a longo prazo, o processo de “acumulação de conhecimento” depende das capacidades dos trabalhadores (“trabalhadores do conhecimento”), que são cruciais para a implementação, manutenção e adaptação das novas tecnologias. Daí que o investimento na educação e na formação seja considerado uma necessidade fundamental, tanto na perspectiva organizacional, como na perspectiva individual e social.

“As novas tecnologias da informação são simultaneamente uma fonte de preocupação e de fascínio. Após a revolução informática, abriram-se aparentemente possibilidades ilimitadas para a comunicação humana. A integração entre diferentes meios de comunicação irá provavelmente mudar o nosso meio, de uma forma ainda mais significativa. A educação e a formação não poderão ficar à margem. Terão que definir o seu papel e tornarem-se elementos decisivos na optimização e no uso destas tecnologias.” (Study Group on Education and Training²⁶, 1997)

A sociedade do Conhecimento e da Informação irá sem dúvida provocar profundas alterações no sistema de educação/formação, podendo ser um dos motores, segundo o Study Group (1997), de um novo paradigma no que diz respeito aos métodos e processos educativos, aos papéis e responsabilidades dos actores. Um novo conceito de educação e de formação encontra-se em emergência, reconhecendo-se que o processo educativo ultrapassa largamente os limites institucionais da escola, por um lado em termos de duração, por outro em termos de espaço. A multiplicidade das fontes de informação e de conhecimento promovem processos

²⁶ O Study Group on Education and Training foi estabelecido pela Comissão Europeia em 1995, sendo constituído por um conjunto de peritos independentes a nível europeu (do domínio académico, político e de acção), com a missão de promover um amplo debate relativo aos desenvolvimentos futuros da educação/formação. O relatório em causa – “Accomplishing Europe through education and training” – é um dos resultados do trabalho deste grupo, que contou com o contributo dos investigadores portugueses Prof. Doutora Teresa Ambrósio e Eng.º Roberto Carneiro.

de aprendizagem em diferentes tempos e contextos, para além dos formais. Para além da actividade profissional, desenvolvida em contexto de trabalho, reconhece-se cada vez mais a componente formativa implícita em actividades que não são intencionalmente organizadas nem estruturadas para a aprendizagem, tais como as actividades de lazer, e as situações da vida do quotidiano.

De acordo com o Study Group, as principais mudanças da actual sociedade (do Conhecimento e da Informação) podem ser sistematizadas da seguinte forma (*op.cit.*: 114):

- . “a transição do conhecimento objectivo para o conhecimento construído;
- . a transição da sociedade industrial para uma sociedade da informação;
- . a mudança da missão educativa, da transmissão da instrução para a aquisição de métodos de aprendizagem pessoal;
- . o aumento (talvez dominante no futuro) do papel da tecnologia no processo de comunicação e na aquisição do conhecimento;
- . o deslocamento das instituições educativas, como as escolas e as universidades, para “estruturas organizadas de aprendizagem”, que ainda terão de ser determinadas”.

A resposta dos sistemas educativos a estes desafios passa em grande parte por uma reflexão aprofundada sobre as suas consequências e implicações, ao nível das prioridades, dos modelos e das práticas desenvolvidas. O que, para diversos autores, se articula com a necessidade de promover uma reorganização mais profunda, sustentada numa reflexão sobre as finalidades e os pressupostos que sustentam a actividade educativa, e que poderá ser traduzida numa mudança paradigmática da educação/formação – mudança esta que será abordada no capítulo seguinte²⁷.

1. 2. A Economia do Conhecimento e a produção de saberes nas organizações

Do ponto de vista da esfera económica é possível analisar um conjunto de mudanças significativas que têm vindo a ocorrer, confrontando com novos desafios a sociedade em termos globais, e o domínio educativo em particular.

²⁷ Capítulo 2 “A Educação/Formação de Adultos à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida”.

. os desafios da globalização

A nova ordem económica, caracterizada pela globalização, teve a sua origem na revolução telemática e financeira, e foi rapidamente incrementada pela abertura de novas trocas comerciais – principalmente derivadas do GATT, da Organização Mundial do Comércio e das mudanças decorrentes da abertura dos países de leste (Rodrigues, 1997).

Segundo Edwards (1997), a conjuntura económica actual pode ser caracterizada pela revitalização da acumulação do capital baseado na globalização, o que tem vindo a dar origem à emergência de novas formas de produção, distribuição e consumo. A globalização é acompanhada da flexibilização do capital e dos mercados de trabalho, e da introdução de novas formas de informação e de comunicação. Uma das consequências deste fenómeno é o aumento da competitividade a nível mundial, e a exigência de maior flexibilidade, que se traduz ao nível das empresas²⁸ no deslocamento das formas tradicionais de organização do trabalho (caracterizadas pela produção massificada de bens e produtos) para as novas formas de organização caracterizadas pela redução das escalas de produção, maior orientação para o cliente, procura de nichos de mercado, etc. A globalização da vida económica veio dar origem ao aumento da competitividade a nível mundial, deixando frequentemente pouco salvaguardados os direitos sociais dos trabalhadores e os equilíbrios ambientais (Rodrigues, 1977).

A visão de que a globalização da economia e o aumento da competitividade exigem uma maior flexibilização do mercado de trabalho, sem garantir as condições ou sem considerar alternativas, é uma perspectiva que tem vindo a ser defendida por parte de alguns sectores, de forma preocupante (Edwards, 1997)²⁹. Avolumam-se assim as preocupações de natureza social, que se focalizam nas crescentes desigualdades que ocorrem tanto à escala global como local.

Para Rodrigues, “a globalização está a gerar, por outro lado, crescente sensibilidade dos movimentos de capitais às condições de investimento de cada país ou região, em função das suas externalidades e, particularmente, em função da relação que estabelecem entre qualificação e custos salariais” (1997: 7).

²⁸ As principais mudanças que têm vindo a ocorrer no seio das empresas são analisadas mais detalhadamente no ponto seguinte deste capítulo “A evolução do mundo do trabalho e das organizações”.

²⁹ O autor – investigador e professor no campo da educação de adultos – explora os desafios, as incertezas e as ambivalências dos actuais processos de mudança no âmbito da *learning society*, particularmente no que diz respeito ao conceito de flexibilidade, que se tornou central no debate educativo e político; ver Edwards (1997) “Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society”.

O risco de marginalização ou de exclusão de determinadas regiões ou países, pouco competitivas e pouco aliciantes para o investimento económico, tem que ser considerado e tem que ser alvo de uma estratégia de acção que previna e reduza a sua exclusão económica e social. Para além deste tipo de marginalização, à escala macro, constata-se um agravamento da polarização ao nível micro, os indivíduos nas organizações: entre os mais dotados, qualificados, competentes, e os mais desfavorecidos destas características³⁰.

A mudança económica tem colocado a ênfase na necessidade de aumentar a competitividade e na flexibilidade. De acordo com Edwards (1997), existem, no entanto, tendências e focos diferentes no discurso da mudança económica, nomeadamente as mudanças na macroeconomia associadas com a globalização do investimento do capital, as mudanças no tipo e organização do trabalho e as mudanças nas competências necessárias ao emprego. Ao nível dos discursos, identifica duas tendências distintas, que atribuem diferentes sentidos à flexibilidade: a primeira construída sobre o discurso da competitividade, e a segunda sobre o discurso da insegurança.

Segundo o autor, o discurso “dominante” coloca a necessidade da flexibilidade como desejável, inevitável, e direccionada para a economia; a flexibilidade é necessária à competitividade, ao crescimento económico e ao emprego; traduz-se na exigência de trabalhadores flexíveis (no contexto de trabalho e entre contextos de trabalho), multi-competentes, e detentores de competências flexíveis. O discurso “subordinado”, mais crítico e cauteloso, acentua as questões da insegurança como consequência das alterações associadas à flexibilidade. Os defensores deste discurso alertam para o aumento de diferenciação entre um núcleo relativamente seguro de trabalhadores e um grupo periférico de trabalhadores temporariamente empregados, em regime de *part-time* ou desempregados, uma espécie de “sub-classe” afastada dos benefícios económicos e sociais. Nesta perspectiva, o desenvolvimento económico pode contribuir para a produção de grupos cada vez mais vastos de população desempregada.

³⁰ A propósito de exclusão – de países, regiões, pessoas – ver V. Forrester (1996), no que a autora designa de “O Horror Económico”; Segundo Waters (1999), o actual modelo de estratificação emergente (ao nível internacional) evidencia, nas sociedades ricas, que os seus membros possuem maiores benefícios e possibilidades de consumo do que os elementos das sociedades em desenvolvimento; parece ser possível identificar, de acordo com Lash e Urry (1994, *in* Waters 1999: 89) uma “nova configuração que justapõe uma classe rica pós-industrial de serviços ou classe média, bem paga, com profissões relativamente autónomas, com um grupo *Gastarbeiter* em desvantagem, ou classe baixa, que mantém o seu consumo a partir de situações de trabalho precário, rotineiro e mal pago.”

“Apesar do discurso dominante assumir que a competitividade é uma condição para a criação de riqueza e para ultrapassar a insegurança e a pobreza (...) os críticos sugerem que estes dois aspectos estão intimamente articulados” (Edwards, 1997: 30).

Este discurso da competitividade acentua o valor da dimensão individual, através da actualização e desenvolvimento de competências: “aqueles que têm mais competências e qualificações testemunharão uma expansão de oportunidades, enquanto que os outros confrontar-se-ão com a contracção do emprego” (Glyn, *in op.cit.*: 31).

Segundo Edwards, o discurso da competitividade dominou o pensamento e as políticas de muitos governos durante as décadas de oitenta e noventa, no qual se entendia a flexibilidade como uma resposta instrumental para os desafios da competitividade. O autor constata a desregulação dos mercados, a perda de acção dos sindicatos, e a atribuição do “direito de gerir” aos gestores das empresas. Alguns governos procuraram criar condições para que os mercados pudessem funcionar mais eficazmente, e a própria Comissão Europeia definiu orientações para fazer evoluir os sistemas de educação/formação nos estados membros, e para reduzir a rigidez dos mercados de trabalho e do sistema de emprego. A valorização das “competências-chave”, a transferibilidade das competências, a flexibilidade dos trabalhadores são entendidas neste contexto como um meio para o desenvolvimento económico e para a criação de maiores oportunidades de emprego. A produção de novos conhecimentos, a reconstrução/recomposição dos saberes e das competências disponíveis, e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos indivíduos são assim perspectivados como elementos-chave para o desenvolvimento económico.

. a Economia do Conhecimento

Alguns dos factores de evolução decorrentes da Sociedade da Informação influenciaram fortemente o mundo da economia. O valor da informação e da produção do conhecimento, com vista à inovação, parece ser actualmente inquestionável.

Kessels (2000) defende que a economia se está a transformar na Economia do Conhecimento, em que o factor-chave do sucesso é o próprio conhecimento. Por um lado, é possível identificar as potencialidades que se abrem nesta nova economia, mas por outro, não é possível ignorar os desequilíbrios que se criam no novo contexto.

Daí emerge o enfoque colocado na necessidade dos indivíduos e das organizações desenvolverem competências adequadas, tendo em conta que o trabalho se baseia na “produtividade do conhecimento”. O autor considera no entanto que as abordagens

tradicionais da gestão, da formação e do desenvolvimento não proporcionam os ambientes de aprendizagem adequados a um trabalho baseado no conhecimento.

Segundo Kessels (2000), a inovação nas organizações implica a capacidade de recolher informação, criar novos conhecimentos, disseminá-los e aplicá-los. A criação de ambientes de aprendizagem nas organizações é o seu factor de sucesso³¹, o que implica uma avaliação crítica de instrumentos de diversa natureza, com vista ao desenvolvimento da “produtividade do conhecimento” e das competências a ele associadas. A “produtividade do conhecimento” exige a sinalização, a absorção e o processamento de informação relevante, a criação de novo conhecimento e a sua transposição para a inovação e melhoria de processos/ produtos e serviços.

Na base da economia do conhecimento encontra-se a capacidade de aprendizagem dos indivíduos, das organizações, do mundo do trabalho, da esfera política, e da sociedade em geral.

Existe actualmente um consenso relativamente alargado sobre a importância do conhecimento no desenvolvimento económico, designando-se frequentemente a nova economia como *knowledge-based economy* – a economia baseada no conhecimento. Por outro lado, constata-se a emergência de um novo conceito, relacionado com o anterior, que é o de *learning economy* – “a economia da aprendizagem”, que se baseia na hipótese da aceleração tanto da produção como da destruição do conhecimento, nas últimas décadas (Lundvall, 2000).

O conceito de *knowledge-based economy* foi inicialmente introduzido pela OCDE no final dos anos oitenta. Nos E.U. a “nova” economia enfatizava o impacto combinado da globalização e das novas tecnologias da informação, com um padrão de crescimento baseado em aspectos intangíveis, como o comércio electrónico e a criação das auto-estradas da informação (Soete, 2000-a). Mas, segundo Soete (2000-a e 2000-b) é mais adequada a designação de *knowledge-driven economy* – a economia guiada pelo conhecimento –, que vem alargar o debate com a inclusão de aspectos da esfera social, associados com a economia baseada no conhecimento e com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Segundo Tedesco (2001), a sociedade do conhecimento está associada a uma profunda transformação social, e um dos fenómenos emergentes consiste no aumento da desigualdade

³¹ Este tema é desenvolvido no capítulo 6 “A aprendizagem em contexto de trabalho”, particularmente no ponto “Condições e factores de aprendizagem nas organizações”.

social: desenvolvimento económico e aumento da desigualdade tendem assim a ser concomitantes.

Com consciência destes riscos, salientou-se na reunião do Conselho Europeu (Lisboa, Março 2000) a definição de novos objectivos estratégicos da União Europeia, com vista ao reforço do emprego, da reforma económica e da coesão social, considerados como importantes elementos da Economia baseada no Conhecimento: “Para o desenvolvimento de uma economia dinâmica e competitiva baseada no conhecimento, torna-se necessário conciliar um crescimento económico sustentado com a melhoria do emprego e o aumento da coesão social.”

Actualmente existe uma reflexão crítica relativamente aos problemas que advêm da Economia do Conhecimento. Alguns dos seus principais riscos podem ser sistematizados da seguinte forma:

- . a crescente tendência para a polarização (entre os mais qualificados e os menos qualificados, entre as regiões ricas e as mais pobres, e à escala global, entre os países mais ricos e os mais pobres;
- . o aumento de tensão entre os processos que excluem cada vez mais uma grande parte da população activa, e a grande necessidade de uma participação alargada no processo de mudança (Lundvall, 2000).

Estas tendências e tensões, se não forem atenuadas, podem ser factores que a longo prazo poderão condenar uma “Economia do Conhecimento”, na medida em que conduzem a um clima de polarização social agravada. Daqui a necessidade urgente com que a sociedade se confronta no sentido de promover uma distribuição de saberes e de competências mais equitativa, bem como a promoção da aprendizagem a todos os níveis (*id.*). Para o autor, o actual contexto exige novas estratégias a diferentes níveis: individual, empresarial, regional, nacional e ainda comunitário³². Por outro lado, faz emergir a necessidade de repensar as relações industriais e o papel dos parceiros sociais.

As grandes mudanças em curso exigem modificações integradas a diferentes níveis – ao nível organizacional, ao nível das dinâmicas do mercado de trabalho, ao nível ético e político.

³² O campo de acção desta análise situa-se à escala comunitária, considerando o contexto em que esta afirmação foi produzida: no âmbito de um seminário subordinado ao tema “Towards a Learning Society: innovation and competence building with social cohesion for Europe – a seminar on socio-economic research and European policy”, realizado em Portugal (Quinta da Marinha), 28-30 Maio 2000, sob a égide da Comissão Europeia, Direcção-Geral de Investigação.

Estratégias fragmentadas e isoladas não terão efeitos numa sociedade complexa, sendo necessário repensá-la de uma forma integrada.

Em conclusão, o advento da Economia do Conhecimento vem exigir novas regras, identificadas por Lundvall (2000) da seguinte forma:

. ao nível dos sindicatos, exige-se uma nova responsabilidade face à actual tendência para a exclusão social, o que implica o desenvolvimento de uma nova forma de solidariedade centrada na redistribuição da capacidade de aprendizagem (com o reforço do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos segmentos da população mais desfavorecidos, dos trabalhadores detentores de competências estreitas e restritas, dos trabalhadores mais idosos que se encontram mais desfavorecidos face ao mercado de trabalho); o papel dos sindicatos é valorizado nestes processos;

. ao nível da responsabilidade das empresas, é necessária a promoção alargada do acesso à aprendizagem, e a criação de condições para participação dos trabalhadores nos processos de aprendizagem colectiva, garantia das organizações qualificantes (geralmente nas empresas quem tem acesso à formação de tipo *upgrading* é que já tem mais formação, quem evidenciou a sua capacidade de aprendizagem);

. ao nível das relações industriais, exige-se a reintegração de funções e novas responsabilidades (articulação da construção das competências com os salários, tempos de trabalho, segurança social, e distribuição das capacidades de aprendizagem); a concertação entre os parceiros sociais é perspectivada como fundamental.

A esta análise de Lundvall acrescentamos outro nível de responsabilidade, que decorre do âmbito educativo, da esfera da educação/formação, e que decorre do papel que as políticas educativas desempenham na prevenção e atenuação da exclusão social. A promoção e o alargamento do acesso às oportunidades educativas, tanto ao nível da formação inicial como da educação/formação ao longo da vida é um factor essencial (tanto na perspectiva do desenvolvimento económico como para garantia da coesão social). Neste domínio, destacamos a importância que as políticas de educação/formação de adultos têm no combate ao desemprego e à exclusão social.

Os desafios da Economia do Conhecimento implicam a sociedade globalmente no seu conjunto. Assim, torna-se necessário criar novas perspectivas políticas, de uma forma coordenada a nível europeu: políticas sociais, de trabalho, de educação, de indústria, ambiente, e de ciência e tecnologia (Lundvall, 2000 e Soete, 2000-b).

Na sociedade da “economia baseada no conhecimento”, o principal recurso é o conhecimento, colocando-se o enfoque na sua criação, disseminação e utilização. Neste contexto, o reajustamento das políticas estruturais de educação, formação e trabalho é um dado essencial para o desenvolvimento e o crescimento económico, garantindo simultaneamente a coesão social. É nesta perspectiva de complementaridade e de articulação global das políticas que orientam as diferentes esferas da sociedade que nos posicionamos, salientando a necessidade crucial de compatibilizar objectivos económicos com objectivos sociais, como uma forma de promover uma sociedade mais justa e solidária para todos³³.

1. 3. A evolução do mundo do trabalho e das organizações

As novas exigências da economia pós-industrial deram origem a transformações significativas ao nível do sistema produtivo, das formas de organização do trabalho e das empresas. Num contexto marcado pela globalização e pela competitividade a nível mundial (com exigências ao nível da diversificação de mercados e produtos, e da elevação do nível da qualidade), as principais tendências identificadas nas empresas têm a ver com o aumento da capacidade de adaptação e da flexibilidade, o que implica uma reorganização das formas tradicionais de produção e de organização do trabalho. A qualidade do trabalho e a flexibilidade desempenham actualmente um papel essencial nas empresas, principalmente em questões articuladas com a sua produtividade e rentabilidade.

³³ Segundo Soros (1999), “vivemos numa economia global, mas mas a organização política da nossa sociedade global não é adequada”; para o autor, o desenvolvimento da economia global não tem sido devidamente acompanhado pelo desenvolvimento da sociedade, e a actual situação não é sólida nem sustentável. O autor identifica a erosão de um conjunto de valores sociais (interesses colectivos), face aos valores do mercado (interesses dos participantes individuais do mercado), e lança como o grande desafio do nosso tempo a definição de um conjunto de valores básicos aplicáveis a uma Sociedade Aberta.

Também Petrella (2002) constata a necessidade de construir uma sociedade à escala global, abandonando o sistema de valores da economia do mercado, responsável pelos fenómenos actuais do empobrecimento mundial crescente, a exclusão social e a degradação do ambiente.

Por outro lado, a introdução de novas tecnologias da informação e da automatização (fruto da evolução científica e tecnológica) vem introduzir novas dimensões na esfera económico-productiva³⁴. Observa-se uma evolução tanto ao nível da natureza e como do conteúdo do trabalho, o que exige uma maior polivalência e complexidade ao nível das actividades produtivas, bem como a capacidade de inovação e de criação de novas linguagens. O factor humano é reforçado neste contexto, observando-se uma mudança ao nível “do lugar e da composição do factor humano na combinação dos grandes factores da produção.” (Barbier, Berton e Boru, 1996: 17).

No actual contexto económico, tecnológico e social tem-se vindo a observar uma evolução das formas tradicionais de organização do trabalho (tayloristas e fordistas) para modelos mais orgânicos e flexíveis, o que vem introduzir uma mudança profunda ao nível das competências dos sujeitos (saberes mais complexos, mais abstractos, mais globalizantes e transferíveis). Assistimos à emergência do conceito de competência e à sua generalização, num contexto de evolução económica, tecnológica e social.

O novo paradigma técnico-económico, cujo cerne se encontra nas tecnologias da informação, tem como principais características os seguintes aspectos, sistematizados por Rodrigues³⁵ (1991: 92):

- . elevada taxa de mudança tecnológica num leque alargado de sectores;
- . redução de componentes electromecânicas e dos estádios de transformação de componentes;
- . poupança de capital e de energia na produção;
- . melhoramento na qualidade dos produtos, serviços e processos de produção;
- . maior flexibilidade e rapidez na mudança de produtos (que cada vez mais rapidamente se tornam obsoletos);
- . possibilidade de compatibilização da flexibilidade com o aumento da produtividade;
- . possibilidade de articulação na empresas das diferentes fases (concepção, fabrico, comercialização, gestão e apoio técnico);
- . possibilidade de ligação em rede entre empresas (fornecedores, montagem, serviços, etc.)

³⁴ “A inovação tecnológica, como processo caracterizador do funcionamento corrente das economias e das sociedades, reforça e potencia as tendências para a flexibilidade dos processos produtivos, mercados e competências (...)” (Lopes *et al*, 2001: 167); os actuais ciclos tecnológicos podem-se caracterizar pela “muito rápida obsolescência das actuais inovações, gerando ciclos tecnológicos sequenciais cada vez mais curtos; a grande relatividade espaço-temporal que igualmente os caracteriza, conducente a que coexistam soluções tecnológicas diferentes, para processos de produção idênticos, quando em economias, sectores e até mesmo empresas distintos”(idem: 167)

³⁵ Estes aspectos são sistematizados pela autora a partir dos contributos da escola de Sussex.

Para além destes aspectos, Rodrigues (1991) aponta uma das principais transformações desencadeadas pelas tecnologias da informação nas dinâmicas empresariais, principalmente sentidas ao nível dos saberes e das competências dos trabalhadores. Constatando que a descentralização e a flexibilidade continuam a ser uma importante vantagem, não são por si sós suficientes, e destaca a importância crucial da capacidade de gerir informação e de criar novas linguagens e saberes nas organizações.

As principais tendências de transformação que têm vindo a ser constatadas na esfera produtiva são sistematizadas de acordo com os seguintes aspectos por Moniz e Kovács (1997):

- . internacionalização e globalização da economia;
- . mercados mais instáveis e diferenciados;
- . crise da indústria tradicional (com recurso à mão de obra barata e pouco qualificada), e emergência de uma indústria baseada na informação e em recursos humanos competentes;
- . complexificação do sistema produtivo (com exigências ao nível da qualidade e da flexibilidade);
- . introdução de novas tecnologias, flexíveis;
- . recursos humanos mais escolarizados, com novas aspirações e valores face ao trabalho;
- . crise das formas de organização do trabalho que não atribuem ao factor humano um papel de centralidade.

Neste contexto, os autores destacam a crescente importância atribuída ao factor humano³⁶, nomeadamente no que diz respeito à sua qualificação, formação e motivação, questões que serão analisadas com maior detalhe no decorrer deste trabalho.

³⁶ Os autores são defensores de uma abordagem antropocêntrica, centrada no factor humano, que contrasta com uma visão tecnocrática de desenvolvimento dos sistemas de trabalho. No âmbito dos sistemas CIM (*Computer Integrated Manufacturing*), que representam “uma evolução fundamental na evolução recente das tecnologias de produção e dos sistemas de organização do trabalho (...) e uma nova mudança de paradigma na Sociologia Industrial moderna” (Kovács e Moniz, 1990: 21), os autores referem diversos estudos realizados que evidenciam o aumento da importância dos aspectos humanos e organizacionais, à medida que o sistema se vai complexificando e tornando-se mais integrado, e, por consequência, “mais vulnerável, mais frágil e mais sensível quanto aos factores de incerteza (não previstos, não rotineiros), incontroláveis por automatismos. O reconhecimento deste facto indica uma abordagem não tecnicista que parte de outro género de pressupostos.” (*op.cit.*: 23).

1.3.1 – A evolução das formas de organização do trabalho

O modelo burocrático-mecanicista (taylorista-fordista) foi considerado durante décadas pelas empresas como sinónimo de modernização, sensivelmente até aos anos sessenta, a partir dos quais se começou a pôr em causa a sua eficácia. Analisaremos seguidamente as principais características dos modelos que lhe estão na base, o modelo taylorista (concebido por Taylor), e o modelo fordista (concebido por Ford), que assinalaram uma importante ruptura na passagem da manufatura para a produção industrial.

Os princípios da “racionalização do trabalho” preconizados por Taylor (1856-1915), procuravam, através do estabelecimento de critérios exteriores e objectivos, criar uma organização científica do trabalho, para fazer aumentar a produtividade e diminuir os “tempos mortos”³⁷.

Para tal tornava-se necessário separar “o saber e o fazer”, “a concepção dos métodos da sua execução” (Stroobants, 1993-a). A aplicação à indústria dos princípios do método científico, e a divisão clara entre concepção (trabalho intelectual) e execução (trabalho manual) consistem no núcleo central do pensamento de Taylor (Freire, 1993).

Os novos princípios baseavam-se na selecção, especialização e separação das tarefas dos trabalhadores, e na análise racional das tarefas (através da observação, descrição, e medida), com vista à sua simplificação e à redução dos tempos de trabalho. Procurava-se, assim, fazer aumentar a produtividade, através da racionalização dos métodos e dos tempos de trabalho, que se traduziam na grande divisão e fragmentação do trabalho, na simplificação das tarefas de execução, na standardização e normalização dos procedimentos, na centralização das decisões e no controlo sobre a actividade de produção.

“A racionalização da empresa imaginada por Taylor deveria (...) resultar da progressiva racionalização das tarefas elementares, dos postos e das funções” (*op.cit.*: 67).

Este modelo foi concebido e principalmente orientado para a produção massificada de produtos e serviços, funcionando adequadamente num meio estável e relativamente previsível.

³⁷ Segundo Freire (1993: 65) “Taylor sonhou projectar um sistema integrado de produção, radicalmente diferente da oficina pelo modo de organização, capaz de obter bem melhores resultados, quer em termos de eficácia quer de benefícios económicos para todos: proprietários, trabalhadores e consumidores”; “Taylor faleceu convencido da superioridade e da bondade do seu sistema: dele adviriam inevitavelmente maiores produções e produtividades, mais altos salários, melhores lucros para as empresas e para os investidores, mais baixos preços para os consumidores, maior racionalidade para a vida económica e para as relações sociais no trabalho. Porém, uma coisa foi Taylor, o seu pensamento e as suas obras, outra coisa foi o uso que foi feito posteriormente do “taylorismo” ou as medidas racionalizadoras praticadas sob a sua evocação” (*op.cit.*: 66).

A definição taylorista da produtividade do trabalho encontra-se articulada por um lado com a dissociação existente entre o trabalho e o trabalhador, (em que o trabalho é entendido a partir de uma listagem pré-definida de operações realizadas num posto de trabalho, e o trabalhador como detentor de um conjunto de capacidades adequadas à ocupação desse posto), e por outro lado com a rapidez de execução do trabalho, com o débito da produção (Zarifian,1999).

Em continuidade com este sistema emerge o modelo Fordista, o qual, segundo Stroobants (1993-a), vai intensificar a parcelarização das tarefas, a divisão horizontal do trabalho, e a sistematização. O processo de produção, que já estava decomposto em operações especializadas e mecanizadas, vai ser ainda mais fragmentado. A standartização dos procedimentos alarga-se às peças, produtos e máquinas. A cadeia de produção é o mecanismo através do qual todas as tarefas se encadeiam de uma forma sucessiva, em continuidade, por forma a obter ritmos mais automatizados. Esta articulação dos postos de trabalho dos homens representa a primeira forma de automatização³⁸.

O fordismo pode ser entendido como a aplicação do taylorismo para uma empresa no seu conjunto. “(...) a fabricação em sequência contínua elevou o nível de aplicação da visão racionalizadora de Taylor, do trabalhador individual e núcleos elementares da produção, para o conjunto da instalação fabril (...)” (Freire,1993: 69). De acordo com Stroobants (1993-a), o fordismo não consiste apenas num método de organização do trabalho, mas constituiu-se num episódio que ocorrendo numa conjuntura particular, contribuiu para um relançar da economia e para o triunfo da sociedade de consumo.

As potencialidades destes modelos – o sucesso e o crescimento económico a que estão associados no início do século – fundavam-se principalmente numa produção massificada e estandardizada, num contexto de relativa estabilidade e de previsibilidade. Estes modelos que contribuíram na época para a abertura de “caminhos de prosperidade”, começaram a sentir o seu desgaste num contexto marcado pela instabilidade e imprevisibilidade, em que as condições socio-culturais, económicas e tecnológicas se começaram a modificar profundamente (Kovács, 1992, e Stroobants,1993-a).

³⁸ A primeira cadeia de montagem automóvel teve lugar em 1913, nas oficinas da Ford em Detroit.

1.3.2. O novo paradigma das organizações

A partir da vasta literatura existente nesta área, é possível identificar a emergência de um novo paradigma nas organizações, caracterizado por uma maior flexibilidade tecnológica, organizacional e de recursos humanos. As novas formas de produção em emergência, baseadas em modelos mais flexíveis (flexibilização de processos e de produtos), surgem como resposta às crescentes exigências dos mercados em contextos de incerteza e de imprevisibilidade e estão muitas vezes associadas à inovação tecnológica³⁹. Observam-se tendências de evolução no sentido do enriquecimento (no que respeita à divisão vertical do trabalho) e do alargamento das tarefas (no que respeita à repartição horizontal), implicando a renovação/recomposição dos saberes e das competências tradicionais⁴⁰.

As mudanças organizacionais encontram-se articuladas com um maior desenvolvimento das funções intelectuais (comparativamente às funções ditas operativas), com a maior participação dos trabalhadores nos processos utilizados, e com o desenvolvimento da dimensão cognitiva nos processos de produção⁴¹. As evoluções sentidas a este nível têm também repercussões sobre as formas de gestão dos recursos humanos, nomeadamente no que diz respeito às estratégias de valorização dos recursos cognitivos e afectivos dos trabalhadores (Barbier, Berton e Boru, 1996).

³⁹ No entanto, Castillo (1998-a: 45) defende que a forma de pensamento que opõe fordismo à especialização flexível “acarreta uma série de pressupostos dicotómicos que limitam a nossa capacidade de compreensão das mudanças em curso: obriga a pensar em termos de *ruptura (antes e depois)* em vez de em termos de processos complexos; obriga a supor a existência de *um* modelo dominante, ou que *deverá* sê-lo no futuro; impede-nos de ver realidades organizativas (eventualmente paralelas, simultâneas, a extensão de formas organizativas “em manchas de pele de leopardo”, inclusivamente dentro da mesma empresa. E, além disso, impede-nos de ver em que medida todas e cada uma dessas formas organizativas fazem parte da mesma realidade, são a sua cara e a sua coroa.”

⁴⁰ A este propósito ver os trabalhos publicados pelo INOFOR, na colecção Estudos Sectoriais, desenvolvidos no âmbito do projecto “Evolução das qualificações e diagnóstico de necessidades de formação profissional”; este projecto de investigação, desenvolvido através de uma metodologia de diagnóstico e prospectiva, de âmbito sectorial, procura fazer o diagnóstico das variáveis de caracterização socioeconómica do sector, das estratégias empresariais (mercados, produtos, tecnologias, modelos organizacionais e gestão de recursos humanos), e as suas repercussões ao nível dos empregos e das competências; a partir da construção de cenários de evolução do sector de actividade, identifica as exigências ao nível do comportamento estratégico das empresas, no volume e na qualidade do emprego e das competências; a construção de perfis profissionais com base na situação actual e tendo em conta as tendências de evolução do sector; o levantamento da oferta formativa disponível e a identificação de necessidades de formação a curto, médio e longo prazo; e ainda a identificação de outro tipo de estratégias com vista à redução dos déficits de competências, bem como a competitividade do sector. Destacamos a título exemplificativo o estudo “Hotelaria em Portugal”, (1999), no qual a autora participou como elemento da equipa de investigação.

⁴¹ Os efeitos da mudança tecnológica ao nível das competências e qualificações, segundo Kovács (1998-c), suportada em estudos internacionais, traduzem-se tendencialmente em termos de saberes predominantemente de carácter intelectual, da supressão gradual de actividades de transformação física, capacidades do domínio interpessoal, e capacidade de aprendizagem contínua, entre outras.

As actuais mutações no conteúdo do trabalho articulam-se-se com três aspectos principais, segundo Zarifian (1999): a importância atribuída aos acontecimentos, à comunicação e à relação de serviço.

Uma parte crescente das operações de trabalho é absorvida pelas máquinas, pela automatização dos sistemas industriais, pela difusão da informática e das tecnologias da informação. Neste contexto, a actividade humana reposiciona-se face ao confronto com os acontecimentos (entendidos como o que se produz de forma imprevista, e que perturba o desenvolvimento regular do sistema de produção), passando a ser necessário uma análise crítica e sistemática destes acontecimentos e sua a antecipação preventiva.

A comunicação torna-se também uma componente essencial do trabalho, na medida em que este deixa de ser concebido a partir da divisão e separação de tarefas e de responsabilidades, passando a depender fortemente da qualidade das interações e das comunicações (no seio de uma equipa de trabalho, entre *ateliers*, entre *ateliers* e serviços conexos, entre diferentes actividades, etc.). A comunicação – entendida não apenas ao nível individual, mas ao nível das políticas de comunicação das organizações – torna-se uma questão central, tocando profundamente as actividades de trabalho. E por fim, o entendimento da produção como uma prestação de serviço. A “produção de serviço” é o que dá sentido e pertinência à produção moderna. Segundo Zarifian (1999), estas mutações profundas no trabalho vêm introduzir uma nova abordagem social da qualificação e das competências dos trabalhadores.

Em relação directa com estas mutações do trabalho é possível identificar algumas tendências ao nível das mudanças organizacionais, principalmente nas grandes empresas (*id.*):

- . a organização celular (organização em equipas pequenas, dotadas de grande autonomia e responsável pelos objectivos fixados);
- . a organização em rede (associação de equipas diferentes na mesma rede de trabalho, que funcionam de uma forma flexível e que podem adoptar diferentes configurações; a responsabilidade do resultado conjunto é atribuída a cada equipa, estimulando a comunicação interequipa e interprofissional);
- . a organização em projectos (uma equipa multiprofissional em torno de um projecto inovador; é uma forma de organização temporária, que estimula a interação multiprofissional).

A ideia que começa a ganhar algum terreno, de acordo com Zarifian, consiste na associação destas três mutações organizacionais na mesma organização: uma organização celular, em rede, animada por projectos.

Da análise das mutações do trabalho e das mutações organizacionais emergem dois fenómenos fundamentais: um movimento de retorno do trabalho sobre o trabalhador, em que o trabalho é entendido como a “actualização organizada da potencialidade do pensamento e da acção do trabalhador, da sua competência”, e um “movimento de apreensão subjectiva do carácter cada vez mais socializado e interdependente das actividades profissionais.” (*op.cit.*: 66).

1.3.3. A flexibilidade organizacional

Num contexto marcado pela diversidade, complexidade e incerteza, os modelos de organização de trabalho dinâmicos e flexíveis encontram-se melhor apetrechados para fazer face a esses desafios. A produção flexível é uma forma de resposta mais adequada ao actual contexto socio-económico, em que se procura satisfazer os actuais desafios da competitividade: qualidade, cumprimento de prazos, resposta às necessidades específicas dos clientes, inovação e diversificação dos produtos (Kovács,1992). A possibilidade de modificar a natureza dos produtos e as suas características é considerado um imperativo num contexto de grande competitividade. O sentido da organização flexível da produção é assegurar uma produção que combine a rapidez com a diversidade (Stroobants, 1993-a).

A introdução das novas tecnologias, factor de flexibilidade e de modernização, não é no entanto considerada como suficiente para o desenvolvimento das empresas. Segundo Stroobants (1993-a), uma mesma tecnologia produzirá efeitos diferentes consoante o contexto onde for concebida e desenvolvida, encontrando-se estes efeitos relacionados com as estruturas sociais implementadas. A tecnologia, por si só, não determina a organização do emprego e do trabalho, podendo ser utilizada de diferentes formas, pois as empresas podem socorrer-se de uma variedade de estratégias para manter a produtividade e a competitividade (Edwards,1997).

É possível identificar quatro estratégias de flexibilidade, de acordo com Atkinson e Meager (1990, *in op.cit.*):

- . flexibilidade numérica, que permite às empresas aumentar ou diminuir a força de trabalho em função das alterações de produtos/serviços. As estratégias associadas à flexibilidade numérica podem recorrer a recursos suplementares através de trabalho temporário, *part-time*, contratos de curto termo e trabalhadores pontuais; podem ainda alterar os regimes temporais de trabalho (horas extraordinárias, variações dos padrões existentes, etc.); este tipo de flexibilidade induz à “casualização do trabalho”;
- . flexibilidade funcional, associada à noção de multi-competências, transferibilidade e competências-chave; este tipo de flexibilidade distribui a força de trabalho dos trabalhadores em função das exigências do mercado;
- . estratégias de distanciamento, que funcionam com a sub-contratação de bens e serviços a outras organizações;
- . flexibilidade de remunerações, que normalmente suporta a flexibilidade numérica e funcional, e que substitui os contratos de remunerações e de funções estandardizadas.

A competitividade no mercado global e a pressão para a flexibilização das empresas nem sempre produz a equidade desejada, como tem vindo a ser apontado na última década por diversos autores. Segundo Edwards (1977), alguns dos custos têm sido a precarização do emprego, o aumento das taxas de desemprego, e o aumento dos níveis de pobreza⁴².

De acordo com Iribarne (1997, *in* Kovács, 1998), a flexibilidade conduz à precarização do vínculo salarial – através dos contratos a prazo e a tempo parcial e da passagem do trabalho assalariado para o trabalho autónomo –, atribuindo-se assim, num contexto de incerteza, a responsabilidade da gestão do trabalho a quem o executa⁴³.

1.3.4. Estratégias de modernização nas empresas

Como aponta Kovács (1992), as empresas procuram tornar-se mais competitivas, sem no entanto introduzirem mudanças ao nível das suas estruturas, nas formas de organização da produção e /ou nas formas de gestão de recursos humanos. A autora também chama a atenção para o facto da introdução das novas tecnologias não ser suficiente para eliminar as insuficiências das organizações – podendo ainda agravá-las –, defendendo que “o esforço de

⁴² De acordo com Glyn (*in* Edwards, 1977) a exigência de flexibilidade no âmbito das organizações flexíveis pode dar origem a um subgrupo de trabalhadores com menos oportunidades de mobilidade social e económica, degradação das condições de trabalho e de remuneração.

⁴³ Esta posição é partilhada por Stroobants (1998, 2002) e por Alaluf (1994), como analisaremos no capítulo 7 deste trabalho, “Contributos para a compreensão do(s) conceito(s) de competência(s)”.

modernização em equipamentos não substitui o esforço de modernização na organização”. Para Lopes (1999), o “trinómio crítico da mudança organizacional” é composto pela articulação entre a introdução das novas tecnologias, a organização do trabalho e as competências dos trabalhadores – com destaque para as competências cognitivas indispensáveis a um modelo de “produção reflectida” e para as competências relacionais.

Kovács (1992) identifica a existência de duas estratégias de modernização: uma baseada no factor tecnológico, que assenta fortemente na introdução das novas tecnologias de produção e outra que acentua o factor humano e os aspectos organizacionais, baseada na qualidade dos recursos humanos, na organização “inteligente” do trabalho, na rentabilização dos processos de informação, e na eficácia das relações que se estabelecem entre as equipas de trabalho, a todos os níveis hierárquicos da organização. Essas estratégias podem caracterizar-se da seguinte forma:

Quadro 1 - Estratégias de modernização nas empresas

Estratégia centrada no factor técnico	Estratégia centrada no factor humano e organizacional
Introdução de novas tecnologias para reduzir custos de mão-de-obra	Introdução de novas tecnologias para obter flexibilidade funcional
Redução de mão-de-obra, recurso ao emprego periférico (temporal e parcial), instabilidade do emprego	Melhoria da qualidade dos recursos humanos pela integração da formação no trabalho, estabilidade no emprego
Opção por soluções técnicas centralizadoras	Opção por soluções técnicas descentralizadoras
Práticas de trabalho rígidas baseadas nos princípios tayloristas de centralização e especialização (separação vertical e horizontal rigorosa de funções e tarefas)	Práticas de trabalho flexíveis:descentralização e polivalência (integração vertical de funções e tarefas)
Rígidas demarcações hierárquicas e profissionais	Imprecisão de fronteiras
Papel passivo a nível operacional: execução de tarefas simples	Nova profissionalidade a nível operacional: autonomia para realizar tarefas variadas e complexas, capacidade de resolução de problemas
Integração das diversas partes da empresa pela centralização de informações, decisões e controlo	Integração da empresa pela formação, comunicação-cooperação, acessibilidade de informações, participação nas decisões e auto-controlo

(Kovács,1992: 30)

No entanto, a autora constata que não existe apenas uma tendência no que diz respeito à evolução tecnológica e organizacional das empresas – tendo em consideração que as opções são tomadas em função das orientações estratégicas, que são distintas⁴⁴.

Kovács evidencia que estas estratégias podem promover novas formas de estratificação entre os trabalhadores. Segundo a autora, uma estratégia de recursos humanos de longo prazo que valoriza as pessoas tende a circunscrever-se às mais competentes e às que possuem as “qualificações-chave” mais raras de obter no mercado, enquanto que os grupos periféricos são geridos de acordo com as abordagens tradicionais (numa lógica de curto prazo, e em que o “factor humano” é entendido como um custo). Desta forma “as transformações técnico-organizativas não afectam de forma uniforme todos os sectores de actividade nem todas as empresas no que diz respeito às qualificações, podendo haver variações inclusivamente dentro da mesma empresa” (Kovács, 1998-a:12/13).

A flexibilização ao nível organizacional e de recursos humanos põe uma nova ênfase nas questões relacionadas com a estrutura da organização e com o factor humano. Assim, a estrutura das empresas simplifica-se (diminuição dos níveis hierárquicos, descentralização das decisões e da responsabilidade, maior participação do pessoal na tomada de decisão), eleva-se o nível de cooperação funcional, estabelecem-se canais de comunicação e de informação mais eficazes, atribui-se mais autonomia e polivalência ao pessoal, reconhece-se que as aprendizagens (individuais e colectivas) constituem um motor de desenvolvimento das organizações.

A verificar-se esta tendência de evolução, são exigidas novas competências aos indivíduos: maior autonomia, flexibilidade, polivalência, criatividade, capacidade de participação, de comunicação e de trabalho em equipa, etc.

De acordo com Kovács (1992, 1998-c), a flexibilidade na organização do trabalho tem algumas implicações importantes ao nível das qualificações dos sujeitos:

⁴⁴ Segundo Kovács (1998-a), podem obedecer a quatro modelos distintos: estratégia de redução de custos (principalmente de mão de obra); estratégia de inovação “tecnocêntrica”; estratégia de inovação inspirada nos modelos de *lean production*; estratégia de inovação antropocêntrica, centrada nas pessoas e na organização.

Quadro 2 - Flexibilização da organização do trabalho / qualificações

Flexibilização da organização do trabalho	Implicação nas qualificações
redução da hierarquia e descentralização para as unidades de trabalho	nova profissionalidade a nível operacional, autonomia e criatividade, nível mais elevado de formação de base e inicial
opção por soluções técnicas descentralizadoras	responsabilização dos operadores, necessidade de compreensão dos mecanismos técnicos do processo produtivo
integração vertical e horizontal de tarefas	polivalência, aumento de nível e maior homogeneidade das qualificações
melhor integração das diversas partes a empresa e a comunicação-cooperação, acessibilidade às informações necessárias nos diversos pontos da empresa	remoção das fronteiras profissionais, principalmente entre colarinhos brancos e azuis
postos de trabalho integrados em equipas polivalentes	aumento da importância da formação pelo trabalho variado e alargado

(Kovács,1998-c: 86)

Articulando a questão da flexibilidade com a aprendizagem em situação de trabalho, a autora refere que a flexibilização qualitativa (ex: promoção do trabalho de grupo, polivalência de funções como um meio de redução de custos), podem não contribuir para a elevação do nível de qualificações, nem para a elevação do nível de conhecimentos sobre o processo produtivo; desta forma, não contribuem para que “o trabalho seja uma fonte contínua de aprendizagem que se reflecta no aumento das qualificações” (Kovács, 1998-a:12/13).

1.3.5. Consequências ao nível da formação de recursos humanos

Como evidenciámos, os modelos flexíveis de organização do trabalho repercutem-se na natureza das qualificações e introduzem uma evolução ao nível das competências dos indivíduos. No entanto, não têm um efeito linear sobre as qualificações detidas pelos trabalhadores.

Segundo Kovács (1998-b) os sistemas antropocêntricos de produção baseiam-se em recursos humanos qualificados e em tecnologias flexíveis, em contextos organizacionais descentralizados e participativos. Uma abordagem antropocêntrica “implica o desenvolvimento de sistemas com arquitecturas específicas concebidas de acordo com a

valorização da dimensão humana e com novos princípios organizacionais, tais como a autonomia, criatividade, profissionalidade, descentralização, participação e cooperação. Exigem-se novas competências técnicas e sociais que questionam os conteúdos tradicionais de ensino-formação” *op.cit.*: 93).

Tendo em conta a emergência de um novo paradigma nas organizações, cada vez parece ser maior a exigência de competências pessoais (esferas socio-afectiva e cognitiva), e uma maior integração dos conhecimentos formais (adquiridos nos sistemas de educação/formação) e dos conhecimentos informais (adquiridos em contextos de vida ou de trabalho). Observa-se também a necessidade de elevação do nível de qualificação das pessoas (tanto em termos de formação geral como profissional). O enriquecimento dos conteúdos de trabalho articula-se com o enriquecimento e o alargamento das competências dos indivíduos (através da integração de diferentes níveis hierárquicos – concepção, execução e controlo –, e de diferentes domínios de saber) (Kovács,1992, e Lopes,1999).

Segundo Lopes (1999), os benefícios em termos de conhecimentos (decorrentes dos processos de descentralização de decisões e do controlo e de uma maior rotatividade) associados à economia e leveza das estruturas, contribuem para a produção de respostas mais rápidas face a situações imprevistas, característica dos sistemas flexíveis. No entanto, a autora chama a atenção de que isto poderá ser possível em situações onde é possível transferir horizontalmente as competências, havendo outras em que a diminuição dos níveis hierárquicos evidenciou uma acentuação da especialização funcional.

Apoiando-se num conjunto de trabalhos desenvolvidos pelo Cedefop sobre o impacto dos novos modelos produtivos sobre o trabalho, Méhaut (1994) aponta algumas das principais tendências ou conjuntos de fenómenos que afectam as qualificações. Segundo o autor, são os seguintes:

- . uma das respostas à “flexibilidade produtiva” é o desenvolvimento da polivalência operacional, na medida em que permite a reestruturação das tarefas e a deslocação dos indivíduos ao longo do processo produtivo; em situações mais avançadas observa-se um alargamento da gama dos saberes técnicos e profissionais;

- . o esbatimento das fronteiras funcionais, com a integração de funções tradicionalmente separadas (ex: manutenção e controlo de qualidade integradas na produção), dando origem à

polifuncionalidade – alargamento dos saberes a conteúdos conexos ou diferentes da profissão de base;

. aumento dos saberes de gestão, por um lado articulados com a não-prescrição do trabalho, e por outro ao aumento das pressões comerciais na produção;

. as exigências de conhecimentos e capacidades decorrentes das questões da qualidade (ex: conhecimentos controlo de qualidade, capacidades de correcção, etc.);

. com o desenvolvimento da complexidade de coordenação (de colectivos e entre colectivos de trabalho), evidencia-se a capacidade de mobilizar e desenvolver capacidades de comunicação, e dos conhecimentos relativos aos códigos de linguagem utilizados.

Face aos desafios que actualmente se colocam às empresas e ao mundo do trabalho, os processos de modernização mais eficazes implicam um desenvolvimento conjunto dos seus recursos humanos, tecnológicos e organizacionais.

Como também apontámos, a introdução das novas tecnologias não se traduz linearmente numa evolução das formas de organização do trabalho, nem na elevação do nível de competências dos trabalhadores; por outro lado, algumas das estratégias implementadas pelas empresas com vista ao aumento da flexibilidade podem contribuir para o aumento da desigualdade (económica e social), para a criação de um clima de maior insegurança e para o aumento da exclusão.

Para os críticos, o principal desafio não se situa apenas ao nível do desenvolvimento de competências, mas sim na direcção das políticas económicas, considerando as consequências que provocam (Edwards, 1997).

Mas não podemos ignorar paralelamente a emergência de novas lógicas empresariais que procuram valorizar cada vez mais o factor humano nas organizações, a par com o desenvolvimento tecnológico. Nestas lógicas, as competências dos trabalhadores são cada vez mais valorizadas, como referimos, de maneira a assegurar a plena exploração das potencialidades tecnológicas e organizacionais. Os indivíduos são cada vez mais considerados como um potencial imprescindível nas organizações, como actores do processo de mudança. Nesta perspectiva, a formação não visa apenas a adaptabilidade dos indivíduos ao trabalho,

mas o desenvolvimento das competências que lhes permitem a modificação do próprio trabalho.

As mudanças em curso no sistema produtivo e nas organizações traduzem-se na emergência de desafios significativos para o sistema de educação/formação, em termos latos, e para a gestão de recursos humanos nas organizações (responsável pelas políticas de recrutamento, de formação e de mobilidade interna), em termos mais específicos.

Ao nível do sistema educativo, por um lado, reflectem-se na natureza das qualificações: exigem um nível de qualificação cada vez mais elevado, e saberes de base mais alargados e integrativos, tanto no domínio da formação académica como profissional, e que dizem respeito a aspectos cognitivos, operativos, afectivos e relacionais; por outro lado, questionam a estrutura e a organização da própria oferta formativa, no que se refere ao acesso e à mobilidade.

Moniz e Kovács (1997) reconhecendo a importância do sistema de educação/formação como potenciador da inovação, e indutor de mudanças no sistema produtivo (e não apenas como um “instrumento de adaptação às mudanças”), defendem as seguintes orientações:

- . o desenvolvimento de competências gerais, tanto técnicas como sociais, que permitam a compreensão e a gestão dos processos de polivalência e de mobilidade, e que não se limitem a exigências determinadas por um posto ou função;
- . a diversificação das estruturas de educação/formação;
- . o desenvolvimento de uma oferta formativa que contemple a reciclagem e a actualização das qualificações existentes;
- . o desenvolvimento da formação nas empresas, como uma forma de resposta às necessidades específicas das mesmas, decorrentes da diversificação das práticas de trabalho existentes.

Em síntese, partindo dos pressupostos de que “quando aumenta a liberdade de escolhas tecnológicas e organizacionais, aumenta igualmente a importância do conhecimento local ou qualificação tácita, proveniente das práticas de trabalho bastante diversificadas nas empresas” (*op.cit.*: 29), e de que os sistemas de educação/formação manifestam alguma dificuldade em responder atempadamente às necessidades de formação sentidas pelas empresas (novas e diversas), parece-nos de particular relevância perspectivar novas formas de formação contínua nas organizações. A este nível, constata-se que é necessário promover novas formas de

aprendizagem *na e pela* organização⁴⁵, o que implica uma actualização das metodologias e dos conceitos; nesta perspectiva, a aprendizagem deverá ser entendida como um processo, e como tal deverá ser integrada tanto ao nível do planeamento estratégico como também no das actividades correntes (Lopes, 1999).

Conclusão

A partir da identificação de alguns eixos das actuais mudanças sociais, económicas, tecnológicas e organizacionais, procurámos caracterizar o actual contexto em que nos situamos. A partir de diferentes perspectivas, procurámos evidenciar a relação existente entre a Sociedade do Conhecimento e da Informação, a Economia baseada no Conhecimento, e a evolução do mundo do trabalho e das organizações com as questões educativas, particularmente na perspectiva do desenvolvimento dos recursos humanos.

A consideração da aprendizagem como uma necessidade permanente, não só como uma forma de resposta às transformações económicas, tecnológicas e organizacionais, mas também como um meio de prevenir a exclusão social e atenuar as desigualdades entre grupos, é cada vez mais relevante no actual contexto. E, principalmente, porque a emergência destes novos conceitos e formas de pensar a sociedade contemporânea – Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Informação, etc. – deverão ser interrogados à luz de uma reflexão crítica que evidencie as suas contradições e paradoxos.

As mudanças em curso vêm confrontar os sistemas de educação/formação com desafios que não é possível contornar – nomeadamente ao nível de conteúdos e formas organizativas, mas principalmente ao nível da relação estabelecida com a esfera económico-produtiva e com o sistema social –, e que impulsionam estes sistemas no sentido de uma profunda reflexão.

A crise dos modelos de organização do trabalho que marcaram a sociedade industrial (tayloristas e fordistas) e dos pressupostos que lhes estão subjacentes (decorrentes de um paradigma analítico e positivista) no actual contexto económico-produtivo, encontra um paralelismo ao nível dos modelos de educação/formação tradicional. Da mesma forma, a

⁴⁵ Como evidenciámos, nem todas as formas de organização do trabalho se encontram em consonância com as novas exigências de aprendizagem em contexto de trabalho; é frequente identificar situações em que não existe correspondência entre inovação tecnológica e inovação organizacional (ex: “taylorismo informático”); estes contextos podem-se caracterizar através da existência de muitos níveis hierárquicos de decisão e baixos conteúdos de qualificação (Lopes *et al*, 2001); as questões da aprendizagem organizacional são desenvolvidas mais detalhadamente no capítulo “A aprendizagem em contexto de trabalho”.

racionalidade das práticas educativas, influenciadas pelo mesmo paradigma positivista da ciência, é actualmente posta em causa pela sua inadequação e desajustamento.

A complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade dos fenómenos sociais, económicos e produtivos exige uma nova abordagem educativa, que contemple novas categorias conceptuais, e que permita a construção de novos percursos e modalidades de formação mais coerentes e adequados a uma nova realidade emergente.

Capítulo 2 – A Educação/ Formação de Adultos à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida

No capítulo anterior analisámos algumas das principais linhas que enquadram e caracterizam o actual contexto de mudança socioeconómica, e algumas das suas repercussões em diversos domínios da sociedade contemporânea. A sociedade do conhecimento (em sentido lato), pelas profundas modificações que introduz na estrutura económica, social e política, vem, como temos procurado evidenciar, colocar novos desafios aos sistemas de educação/formação – instâncias através das quais são veiculados formalmente os conhecimentos, os valores, a cultura, enfim, as formas de estar e de viver em sociedade⁴⁶.

A sociedade europeia é atravessada por correntes de pensamento, no campo das ciências culturais e das ciências sociais e humanas – no âmbito das quais se situam as teorias da educação – , que também contribuem para a caracterização do actual contexto europeu⁴⁷. As interdependências que se estabelecem entre a sociedade contemporânea e a educação repercutem-se na emergência de algumas tendências: a sociedade contemporânea parece atravessar uma fase de recuperação de valores, defensores de uma filosofia antropocêntrica (e que frequentemente tem sido desconsiderada no discurso económico). Pelo seu lado, a educação tem vindo a retomar e a dar visibilidade a esta tendência de evolução, caminhando a par com uma tendência cultural europeia defensora dos valores humanistas.

Neste capítulo procuramos problematizar o papel da educação e da formação de adultos no actual contexto, na confluência dinâmica das forças sociais, económicas, culturais e políticas que contribuem para a definição das suas finalidades, estratégias e práticas.

⁴⁶ Como foi analisado no capítulo anterior, em que procuramos enunciar algumas das principais mudanças com que se confronta a sociedade contemporânea, à luz dos desafios da Sociedade do Conhecimento e da Informação, da Economia do Conhecimento, e da evolução do mundo do trabalho e das organizações.

⁴⁷ De acordo com Waters (1999), a globalização pode ser definida como “um processo social através do qual diminuem os constrangimentos geográficos sobre os processos sociais e culturais, e em que os indivíduos se consciencializam cada vez mais dessa redução”(op.cit.: 3). Para o autor, “uma cultura globalizada admite um fluxo contínuo de ideias, de informações, de compromissos, de valores e de gostos, mediados através da circulação de indivíduos, de garantias simbólicas e de simulações electrónicas.” (op.cit.:121); Waters destaca o contributo de Featherstone (1990), ao considerar que são estes fluxos que interligam áreas culturais (antes isoladas e homogéneas), forçando a uma relativização – por um lado assumindo a forma de uma auto-análise reflexiva e, por outro, permitindo o desenvolvimento de “culturas genuinamente transnacionais, desligadas de qualquer sociedade-estado-nação”.

Assim, iniciamos este ponto com uma breve análise sobre algumas das orientações políticas que nos últimos anos se têm produzido no domínio da Educação e da Formação⁴⁸ no contexto europeu, particularmente os que abordam questões articuladas com a aprendizagem de adultos, aprendizagem formal, não-formal e informal, desenvolvimento de competências e aprendizagem ao longo da vida. O detalhe relativo aos documentos da Comissão Europeia serve para identificar conceitos e termos operacionais, que poderão ser posteriormente compreendidos à luz das abordagens teóricas de diferentes disciplinas⁴⁹.

A partir desta análise tentaremos identificar os eixos considerados mais significativos, os pressupostos que lhe estão subjacentes, bem como algumas das prioridades e estratégias apontadas em matéria de educação/formação de adultos. Procuramos identificar os principais desafios com que os sistemas de educação/formação se confrontam na actualidade, decorrentes do contexto social, económico, cultural e político, procurando evidenciar os pontos críticos, os paradoxos e algumas perspectivas de evolução. Por outro lado, pretendemos identificar os principais enfoques que se têm desenvolvido sobre a Sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida, bem como algumas das tendências mais relevantes que a caracterizam.

2.1. As linhas europeias de orientação para a Educação e a Formação

a) O Livro Branco sobre a Educação e a Formação “Ensinar e Aprender, rumo à sociedade cognitiva”

O Livro Branco⁵⁰ procura sintetizar as principais questões que actualmente se colocam aos sistemas de educação/formação, e apresenta algumas propostas respeitantes a iniciativas a desenvolver no contexto comunitário. Assim, procura por um lado identificar os desafios

⁴⁸ No âmbito da C.E., não podemos deixar de referir o “Livro Branco da Educação e Formação - rumo à Sociedade Cognitiva” (1995), o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida” (2000), o “Report from the Commission: the concrete future objectives of education systems” (2001), e a comunicação “Tornar o espaço europeu ao longo da vida uma realidade” (2001).

⁴⁹ Nomeadamente o conceito de competência, que pode ser analisado à luz de diferentes campos disciplinares (esta análise é aprofundada no capítulo 7); o conceito de aprendizagem, segundo as abordagens psicossociológicas da aprendizagem de adultos (capítulos 4, 5 e 6); os conceitos de reconhecimento, validação, acreditação, que, devido ao facto de serem ainda muito recentes, serem principalmente analisados a partir de quadros empíricos e de acção (capítulo 9). Procuramos fornecer um quadro compreensivo destes conceitos através de uma abordagem multidisciplinar.

⁵⁰ O livro, lançado pela Comissão Europeia em finais de 1995, faz parte de uma linha de acção comunitária com vista à análise e definição de linhas orientadoras no campo da educação e da formação.

emergentes no domínio da educação/formação, no contexto europeu, e, por outro, delinear orientações e linhas de acção que contribuam para o desenvolvimento da qualidade destes sistemas.

Destacando a importância que a educação/formação detêm no plano económico, no acesso ao emprego e na manutenção da empregabilidade, no combate ao desemprego e à exclusão social e na promoção da igualdade de oportunidades, o Livro Branco realça ainda o papel que a educação e a formação desempenham na “identificação, integração, promoção social e realização pessoal” dos cidadãos europeus, procurando conciliar a perspectiva da inserção social, da empregabilidade e da realização pessoal.

Os principais desafios com que a sociedade europeia se confronta são identificados face a três “choques-motores”: o advento da sociedade da informação, que é entendida como uma nova revolução industrial, tão ou mais importante como as que a precederam, e cujas incidência se faz sentir tanto na esfera produtiva como na educativa, tanto a nível económico como social; a mundialização da economia e o aumento da competitividade a nível mundial (bem como os riscos de fractura social que lhe estão associados); a rápida evolução científica e tecnológica, e a cultura da inovação daí decorrente, que vem reforçar a necessidade da educação/formação promoverem o desenvolvimento de uma cultura científica e técnica, e de uma postura ética fundamentada na responsabilidade.

Face a estes desafios, as respostas preconizadas pelo Livro Branco em matéria de educação/formação dizem respeito à promoção do “acesso à cultura geral” e ao “desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a actividade”; a finalidade da formação é entendida de forma a “desenvolver a autonomia da pessoa e a sua capacidade profissional”, procurando conciliar as vertentes do desenvolvimento pessoal e profissional.

O desenvolvimento da cultura geral, entendida como “a capacidade de captar o significado das coisas, compreender e formular juízos”, é considerado o primeiro factor de adaptação à evolução da economia e do emprego. O Livro Branco destaca a importância da aquisição de “uma base cultural sólida e vasta”, em diversos domínios (filosófico, científico, técnico e prático), aquisição esta que não se limita nem à formação inicial nem ao espaço do “ensino”, preconizando uma convergência cada vez maior entre a esfera produtiva e a esfera educativa, e procurando conciliar o ensino geral e a formação especializada. Valoriza também o papel da cultura científica, histórica e geográfica, para o exercício da democracia e da cidadania, e para a formação da compreensão e do espírito crítico, que permitem um posicionamento mais crítico e responsável numa sociedade cada vez mais exigente e complexa.

A segunda resposta apontada no Livro Branco diz respeito ao papel da educação e da formação no desenvolvimento da aptidão para o emprego e a actividade, identificando as capacidades necessárias – conhecimentos sólidos de base, competências técnicas e aptidões sociais. Estas “capacidades” são adquiridas e desenvolvidas em diferentes espaços: no sistema formal de educação/formação (principalmente os conhecimentos de base e as línguas), na empresa (alguns dos conhecimentos técnicos, as aptidões pessoais), e noutros espaços sociais, como a família, a comunidade, etc.

“A aptidão de um indivíduo para o emprego, a sua autonomia, a sua capacidade de adaptação dependem do modo como puder combinar e fazer evoluir estes diferentes conhecimentos. Neste aspecto, o indivíduo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação: está apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação” (*op.cit.*: 18).

Para tal torna-se necessário diversificar as ofertas educativas e as saídas profissionais, e promover as oportunidades para adquirir experiência profissional e mobilidade, consideradas decisivas para que o indivíduo possa construir um percurso formativo e profissional com qualidade.

Relativamente à aquisição destas capacidades, o Livro Branco identifica por um lado a “via tradicional” – o diploma, adquirido nos contextos formais de educação/formação –, e por outro a “via moderna”, através do reconhecimento e da acreditação de competências parciais detidas pelos indivíduos, a partir de “um sistema de acreditação fiável”.

Neste sentido, para promover o acesso à educação e à formação, é indispensável construir sistemas de informação e orientação que permitam o acesso à informação sobre a oferta formativa disponível, e um aconselhamento personalizado aos candidatos; para incentivar a mobilidade no contexto europeu torna-se necessário criar mecanismos de reconhecimento mútuo dos diplomas e o levantamento dos bloqueios (entraves jurídicos e administrativos) à mobilidade transnacional.

O Livro Branco também reconhece que o acesso à educação/formação “deve ser garantido ao longo da vida”, e que se deve aumentar o esforço feito até à data, considerado insuficiente, nomeadamente por parte das empresas, no que diz respeito a grupos mais fragilizados no mercado de trabalho (trabalhadores idosos, menos qualificados, minorias étnicas, imigrantes, etc.).

No que diz respeito à “via moderna”, do reconhecimento e validação das competências adquiridas pelas pessoas em contextos de educação/formação que não os formais, o Livro Branco sugere a criação de um “cartão pessoal de competências”, no qual é possível registar as competências ou os conhecimentos fundamentais como as línguas e a informática, entre outros e, ainda, os conhecimentos técnicos já sujeitos a avaliação interna nas empresas. Para tal seria necessário implementar um sistema de acreditação facultativo, acessível em todo o espaço europeu, e que se constituísse como uma via complementar de aquisição do diploma.

O Livro Branco destaca ainda a necessidade de promover a cooperação entre instituições e agentes de educação/formação, a organização de parcerias entre empresas e instituições educativas, e a criação de redes internas e externas às empresas, com vista à adaptação e à melhoria dos sistemas de educação e de formação. O desenvolvimento da aprendizagem a nível europeu é entendido como um esforço que deve ser empreendido a partir da cooperação e das parcerias entre todos os agentes educativos.

A evolução dos sistemas implica também a sua flexibilização, a sua adaptação às novas necessidades de trabalho e de emprego, o alargamento a novos públicos, a diversificação da oferta formativa, etc. Por outro lado, a procura da qualidade, de novas formas de qualificação, do desenvolvimento da formação contínua e de novas formas de financiamento e de avaliação, constituem-se já como sinais de evolução dos sistemas e são consideradas como respostas em curso no âmbito dos estados-membros.

Com vista à promoção das orientações para a acção, a Comissão Europeia identifica cinco objectivos gerais, a saber:

- . fomentar a aquisição de novos conhecimentos
- . aproximar a escola da empresa
- . lutar contra a exclusão
- . dominar três línguas comunitárias
- . tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação.

Centrar-nos-emos de uma forma mais detalhada apenas no primeiro objectivo geral – “fomentar a aquisição de novos conhecimentos” –, considerado prioritário na “sociedade cognitiva” e que passa pela criação de novas formas educativas que promovam o reconhecimento das competências adquiridas: “A valorização do saber adquirido pelo indivíduo ao longo da vida implica criar novos modos de reconhecimento de competências,

para além do diploma e da formação inicial, o que deverá verificar-se em primeiro lugar aos níveis nacional e local” (*op.cit.*: 37). Assim, o Livro Branco propõe a criação de um espaço de confronto e de divulgação a nível europeu, baseado na cooperação de todos os agentes interessados, centrado na procura e discussão de métodos e práticas adequadas a esta nova problemática.

“Em complemento dos sistemas formais de qualificação, um sistema deste tipo permitiria introduzir maior grau de autonomia individual na construção de uma qualificação. Fará renascer o gosto pela formação naqueles que não querem ou não podem integra-se num sistema de ensino clássico” (*op.cit.*: 38). Um sistema desta natureza deveria ser capaz de oferecer meios flexíveis e parciais de reconhecimento e validação de competências, incentivando simultaneamente a aquisição de novas aprendizagens, ao longo da vida dos indivíduos.

Para finalizar, destacamos por um lado as preocupações manifestadas pela Comissão Europeia relativamente aos desafios de carácter económico, decorrentes da abertura da união europeia à economia mundial, que exigem recursos humanos preparados e qualificados; a elevação do nível de formação e de qualificação da população deve ser feita através do investimento na educação e formação, tanto ao nível inicial como ao longo da vida; por outro lado, é patente a preocupação relativa aos desafios de carácter social, nomeadamente no que diz respeito à luta contra a exclusão social (um risco agravado pela “sociedade cognitiva”), tanto ao nível da prevenção, reduzindo as fragilidades e a vulnerabilidade dos grupos em risco, como das acções concretas de redução das fracturas existentes.

A educação e a formação são assim entendidas como um meio para a garantia da competitividade económica e para o emprego e como um contributo importante para o combate à exclusão social.

b) Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000)⁵¹, em conformidade com as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa⁵², reforça a necessidade adoptar uma acção

⁵¹ Este documento foi elaborado pela Comissão Europeia com vista à implementação de uma “estratégia de aprendizagem ao longo da vida”, pretende ser um instrumento orientador do debate e da reflexão à escala europeia, no âmbito do método aberto de coordenação preconizado pela Cimeira de Lisboa (Março 2000).

⁵² Que destacam que “a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para a economia e uma sociedades assentes no conhecimento”.

concertada face às actuais mudanças económicas e sociais, através de uma nova abordagem da educação e da formação. A aprendizagem ao longo da vida é entendida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (*op.cit.*: 3), e os seus principais objectivos são a promoção da cidadania e o fomento da empregabilidade. A aprendizagem ao longo da vida é entendida como uma prioridade política europeia, sendo expressa a preocupação de “alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social” (*op.cit.*: 6).

Os conceitos de cidadania activa – articulada com a participação em todas as esferas da vida social e económica –, e de empregabilidade – enquanto a “capacidade de assegurar um emprego e de o manter”-, constituem os dois objectivos da aprendizagem ao longo da vida, que “estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados indispensáveis à participação na vida económica e social” (*ibid.*).

Os indivíduos são entendidos como “os actores principais das sociedades do conhecimento”, e é a sua capacidade de construir e de utilizar o conhecimento que é valorizada, num contexto de profundas mutações económicas e sociais.

A aprendizagem ao longo da vida é perspectivada como um processo “contínuo ininterrupto”, que considera por um lado a dimensão temporal da aprendizagem (*lifelong*) e, por outro, a multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem (*lifewide*). Os conceitos de aprendizagem formal, não-formal e informal aparecem caracterizados da seguinte forma:

- . aprendizagem formal, que se desenvolve em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações;
- . aprendizagem não-formal, que decorre de acções desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na comunidade, na vida associativa, etc., e que não conduzem necessariamente à certificação;
- . aprendizagem informal, resultante das situações mais amplas de vida, e que frequentemente não é reconhecida (individual e socialmente).

Ao reconhecer a importância que as aprendizagens não-formais e informais desempenham no processo de aprendizagem ao longo da vida (até aqui pouco valorizadas em termos educativos, sociais e políticos) o Memorando sublinha a necessidade de considerar a complementaridade entre os três domínios da aprendizagem.

O Memorando também reforça a necessidade de criar parcerias e uma estreita cooperação (entre ministérios, autoridades públicas, parceiros sociais, iniciativa privada, etc.), com vista à implementação de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, criando uma “osmose gradual entre estruturas de oferta”: “A visão de uma osmose gradual implica um duplo desafio: primeiramente, a consideração da complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal; e em segundo lugar, o desenvolvimento de redes abertas de oportunidades e o reconhecimento entre os três contextos de aprendizagem” (*op.cit.*: 11).

Este desafio coloca-se principalmente ao nível dos sistemas formais de educação/formação, tradicionalmente fechados, e que sempre têm manifestado dificuldade ao nível do reconhecimento e integração das aprendizagens realizadas noutros contextos que não os formais. Neste sentido, é necessário um esforço acrescido de mudança, o que põe em causa por um lado o estatuto dos saberes (saberes científicos, académicos, profissionais, experienciais) e a relação das pessoas com o saber (saberes construídos, saberes transmitidos). Exige uma modificação ao nível das representações e das práticas educativas, da concepção sobre aprendizagem, do papel dos agentes educativos, das abordagens e das estratégias metodológicas, etc.

. As mensagens-chave do Memorando

O Memorando apresenta um conjunto de seis mensagens-chave, que se constituem como o enquadramento para o debate, e em torno das quais se poderão construir as acções concretas que executarão uma estratégia “global e coerente” de aprendizagem ao longo da vida:

1. “Novas competências básicas para todos

Objectivo: garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento”

Esta mensagem vem, uma vez mais, evidenciar a necessidade de transformação e de actualização de um perfil de competências básicas, “necessárias a uma participação activa na sociedade e na economia do conhecimento”, perfil este que deve ser definido a partir de requisitos mínimos, no qual se destacam as competências em tecnologias da informação, as línguas estrangeiras, a cultura tecnológica, o espírito empresarial e as competências sociais, para além das competências básicas em literacia e numeracia. O documento sublinha também

a necessidade de adquirir competências “genéricas”, tais como “aprender a aprender, adaptar-se à mudança, e a compreender vastos fluxos de informação”, justificadas pelas exigências dos empregadores para fazer face a novos desafios e situações. Nesta mensagem chama-se a atenção para o domínio das competências básicas para todos, mas enquanto estrutura de base a partir da qual se poderão realizar as novas aprendizagens ao longo da vida, pois “os mercados laborais actuais exigem perfis de competências, qualificações e experiências em permanente mudança” (*op.cit.*: 12).

É evidenciado o papel e a responsabilidade que os sistemas de educação e de formação (incluindo os não-formais) detêm, em todos os níveis – inicial, superior, adulta/contínua – no processo de aquisição e actualização das competências dos indivíduos.

2. “Mais investimento em recursos humanos

Objectivo: aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos”

A Comissão Europeia considera que os níveis actuais de investimento em matéria de “recursos humanos” são insuficientes para a renovação das competências, devendo estes ser aumentados. Por outro lado, convida os estados-membros a repensar as formas que os investimentos deverão assumir, em função da especificidade de cada regime fiscal e contributivo. Propõe a celebração de acordos-quadro sobre a aprendizagem ao longo da vida, entre os parceiros sociais, bem como o desenvolvimento dos incentivos a nível individual (ex: contas individuais de aprendizagem); por outro lado, existem regimes de empresa são apontados como exemplos de medidas incentivadoras (concessão de bolsas ou de tempo para a formação). A ideia-chave é que a necessidade de aumentar o investimento em recursos humanos exige “uma cultura de responsabilidades partilhadas e para modalidades claras de co-financiamento de participação em acções de aprendizagem ao longo da vida” (*op.cit.*: 14).

3. “Inovação no ensino e na aprendizagem

Objectivo: desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida”

Esta mensagem sublinha a mudança das representações relativas à aprendizagem, chamando a atenção para os contextos e os métodos, que deverão evoluir e adaptar-se aos interesses, necessidades e exigências dos indivíduos e dos grupos, no contexto de uma sociedade do

conhecimento multicultural. “Este processo implica uma transição fundamental para sistemas de aprendizagem orientados para o utilizador, com fronteiras fluidas entre sectores e níveis” (*op.cit.*:15). No sentido de melhorar as práticas existentes, e de implementar novas abordagens, são cada vez mais valorizadas as tecnologias da informação e da comunicação, e a aprendizagem em contextos não-formais, por um lado, e as competências dos agentes educativos – “mentores e mediadores do processo de aprendizagem” –, por outro, o que implica a melhoria da formação inicial e contínua destes actores.

4. “Valorizar a aprendizagem

Objectivo: melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial a aprendizagem não-formal e informal”

Esta mensagem centra-se principalmente na tendência crescente da procura de formação reconhecida (certificada e qualificante), tanto por parte dos indivíduos como dos empregadores, e na necessidade de fazer evoluir os sistemas e práticas de certificação existentes, por forma a “garantir a visibilidade e o adequado reconhecimento da aprendizagem” e a sua utilização (“transportabilidade”) no contexto europeu – o que exige transparência e reconhecimento mútuo das qualificações.

O Memorando considera fundamental a criação de sistemas credíveis e de qualidade para validar as aprendizagens adquiridas pelos indivíduos. “Estes sistemas avaliam e reconhecem no indivíduo os conhecimentos, as competências e a experiência adquirida durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo situações de aprendizagem não-formal e informal” (*op.cit.*: 18). O reconhecimento explícito das aprendizagens é um factor que contribui para o aumento da motivação na aprendizagem, principalmente para aqueles que se encontram mais afastados dos sistemas de educação/formação tradicionais. O documento reforça ainda a necessidade de criar um envolvimento mais sólido entre os actores e as instituições que certificam, validam e reconhecem as aprendizagens, e ainda com os parceiros sociais e outras entidades com experiência neste domínio.

5. “Repensar as acções de orientação e de consultoria

Objectivo: Assegurar o acesso facilitado de todos a informações e aconselhamento de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida”

Esta mensagem sublinha a necessidade de se adoptar uma nova abordagem que perspective a orientação e o aconselhamento como serviços disponíveis a todos e acessíveis ao longo da vida. Tradicionalmente, este serviço era prestado numa etapa de transição entre o sistema de educação/formação e o mundo do trabalho – principalmente a públicos jovens –, mas o actual contexto exige que seja contínuo e que se oriente para novos públicos, que não os tradicionais. À medida que se diversificam e multiplicam as ofertas de aprendizagem, cada vez faz mais sentido uma orientação permanente, baseada num sistema de informação actualizado, e disponível preferencialmente a nível local.

6. “Aproximar a aprendizagem dos indivíduos

Objectivo: providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e ainda se necessário apoiadas em estruturas TIC”

O memorando reforça a implementação de oportunidades diversificadas de aprendizagem a nível local e regional, de forma a estar mais próxima dos que dela necessitam. Por outro lado, a diversidade cultural é um factor constitutivo da Europa, e o respeito pela especificidade é um factor de integração e de identidade na comunidade, e que confere sentido à educação/formação. A aprendizagem ao longo da vida é entendida como um motor de regeneração regional e local. A utilização das TIC alarga as possibilidades de partilha e de cooperação, de criação de intercâmbios transnacionais, e constitui-se como uma “plataforma natural para iniciativas de aprendizagem não-formal” (*op.cit.*: 22).

c) “Os futuros objectivos concretos dos sistemas educativos”

O relatório “The concrete future objectives of education systems”⁵³, elaborado pela Comissão Europeia na sequência no Memorando da Aprendizagem ao longo da Vida, define um conjunto de objectivos concretos – que servem de base para o trabalho conjunto dos Estados Membros para os próximos dez anos –, de forma a atingirem os objectivos preconizados na Cimeira de Lisboa. Estes objectivos concretos centram-se em torno das seguintes áreas:

⁵³ Publicado pela C.E. em 31.01.2001, Bruxelas.

. Elevação dos padrões de aprendizagem na Europa, de forma a promover uma sociedade mais dinâmica e competitiva, e de forma a que os seus cidadãos possam desenvolver as suas capacidades e competências, realizando o seu potencial enquanto indivíduos, membros da sociedade, e agentes económicos; a importância da qualidade da educação é assinalada por todos os Estados membros, neste contexto.

Este objectivo passa pela melhoria da formação contínua dos professores e formadores – cujo papel tem vindo a evoluir, deixando de ser considerados as únicas fontes de conhecimento –; também se articula em torno da elevação dos níveis de literacia e numeracia dos cidadãos, das suas capacidades de aprendizagem e de empregabilidade, e da sua capacidade em utilizar as tecnologias da comunicação e da informação;

. Facilitar o acesso à aprendizagem e alargá-la a todos os tempos de vida, através da adaptação dos sistemas educativos à sociedade da aprendizagem ao longo da vida, de forma a torná-los mais inclusivos, e potenciar o seu contributo na luta contra a exclusão social; melhorar a sua coerência interna, e torná-los mais atractivos tanto para jovens como para adultos (particularmente tendo em conta a evolução demográfica europeia).

Este objectivo é visto como o desafio mais significativo por todos os Estados membros, considerando as mudanças da natureza do trabalho e a facilidade de acesso à informação; os sistemas educativos terão que evoluir de forma a tornarem-se acessíveis para todos os cidadãos, e em todos os estádios da sua vida; a orientação/aconselhamento terá que se tornar mais acessível neste contexto, bem como a individualização dos percursos formativos, nomeadamente através dos sistemas informatizados; o reconhecimento das aprendizagens não formais e informais também desempenha um importante papel para a consecução deste objectivo; por outro lado, torna-se necessário que a aprendizagem se torne mais atractiva (nomeadamente através de novos incentivos, e da criação de novas formas de articulação entre emprego e aprendizagem, não mutuamente exclusivas); a coerência interna dos sistemas educativos e a sua flexibilidade (de forma a permitir pontos de entrada em qualquer etapa do percurso, mobilidade entre diferentes qualificações, e o acesso à educação de nível superior), são outros dos elementos considerados fundamentais para a consecução deste objectivo; finalmente, considerar o papel da educação enquanto promotor de equidade e da coesão social, implica a adaptação dos seus conteúdos às necessidades dos diferentes grupos envolvidos (particularmente desenvolvendo novas áreas como a igualdade de oportunidades, luta contra o racismo e discriminação);

. Actualizar a definição das competências básicas para a Sociedade do Conhecimento, considerando tanto as competências que garantem uma base segura para vida e para o trabalho, e que cobrem tanto o domínio técnico e profissional como o domínio pessoal e social; torna-se necessária a actualização permanente destas competências, tendo em conta a rápida evolução social e económica, e o desenvolvimento das TIC (com particular impacto ao nível das escolas, no que diz respeito à introdução dos equipamentos, formação dos professores, utilização de redes e de recursos). O desenvolvimento das competências profissionais é considerado um desafio de relevo, considerando a complexificação da organização do trabalho. As competências pessoais (“adaptabilidade, tolerância para com os outros e para com a autoridade, trabalho em grupo, resolução de problemas, assunção de riscos, independência”), são cada vez mais valorizadas neste contexto, particularmente a “capacidade de aprender”, sem a qual não será possível a aprendizagem ao longo da vida – daí a relevância do desenvolvimento da investigação educativa e da formação de professores durante os anos mais próximos. As competências específicas mais valorizadas pertencem ao domínio científico da matemática e das ciências naturais (que têm vindo a sentir um decréscimo de interesse por parte dos estudantes) e que são consideradas fundamentais para a economia no futuro;

. Alargar a educação e a formação ao meio envolvente, à Europa e ao Mundo, face não apenas ao aumento de mobilidade profissional e geográfica, (durante a vida profissional), mas também como uma forma da Europa se adaptar às mudanças da economia global. No contexto multicultural Europeu, torna-se necessário desenvolver o ensino das línguas estrangeiras (uma sociedade multilinguística), potenciar a mobilidade e o intercâmbio educativo. Por outro lado, o reforço dos laços com a indústria e o desenvolvimento do espírito empresarial são considerados como fundamentais para este alargamento da educação; as escolas e organismos de formação são assim encorajados a criar novas relações com as empresas e a introduzir novos elementos nos *curricula*, garantindo o desenvolvimento das capacidades empresariais nos públicos mais novos;

. Fazer o melhor uso dos recursos, tanto humanos como financeiros, criando sistemas de garantia de qualidade em escolas e organismos de formação, de forma a identificar as suas potencialidades e fragilidades; fazendo corresponder os recursos às necessidades, através de medidas que tornem a educação mais transparente para os cidadãos e que garantam a sua eficácia;

. Desenvolver uma nova parceria com as escolas, considerando que os problemas ocorrem principalmente a nível local, deverão ser resolvidos em termos locais, devendo as escolas possuir os meios e o poder necessário para tal, de uma forma efectiva e com os recursos disponíveis; a descentralização da gestão pode assumir formas diversificadas, e as escolas podem desenvolver novas parcerias com as autoridades públicas, e com outros actores que não apenas os do sistema educativo (por exemplo, com entidades privadas como as empresas).

Estes objectivos são considerados pela Comissão Europeia como um trabalho a desenvolver na próxima década, pelas autoridades nacionais e regionais, recorrendo aos parceiros sociais sempre que tal seja considerado apropriado. Sugere-se que estes objectivos poderão ser atingidos através de uma aprendizagem mútua entre todos os Estados membros, no âmbito de um processo de coordenação aberto. Num contexto de interdependência (social e económica), todos os Estados membros deverão reconhecer que estes objectivos são comuns, apesar de se preservarem as diferenças estruturais que reflectem a identidades das regiões e países europeus. A educação é entendida neste contexto como um meio de promover os cidadãos europeus e a Sociedade Europeia no novo milénio.

d) “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”

A Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”⁵⁴, elaborada na sequência do processo de consulta sobre o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida⁵⁵, vem ampliar por um lado os desafios já identificados decorrentes das mutações económicas e sociais, e reforçar, por outro, a necessidade de adoptar uma nova abordagem da educação e da formação. “A mensagem é inequívoca: os sistemas tradicionais devem ser adaptados, a fim de se tornarem mais abertos e mais flexíveis, obstando a que as desigualdades existentes se perpetuem,

⁵⁴ Foi editada pela C.E. em 21.11.2001, Bruxelas.

⁵⁵ O processo de consulta desenvolvido à escala europeia, contou com uma ampla intervenção dos cidadãos e dos organismos nacionais competentes; a nível europeu, foram consultados os parceiros sociais, o Parlamento Europeu, o Comité Económico e Social e o Comité das Regiões; o processo finalizou-se com a realização de uma conferência em Bruxelas, em Setembro 2001.

facultando aos aprendentes o acesso a percursos individuais de aprendizagem à medida das suas necessidades e interesses, em qualquer estágio da sua existência.” (op.cit: 5)

O espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, segundo o documento, deverá permitir aos cidadãos enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento e a circulação livre entre diferentes espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países; ao nível da União Europeia e dos países que a constituem, deverá contribuir para a melhoria da prosperidade, integração, tolerância e democracia; neste sentido, os Estados-membros são encorajados a adoptar acções concertadas em termos europeus, de acordo com as prioridades definidas.

O documento reforça a necessidade de criar um quadro global para a educação e a formação, que se articule com as políticas de emprego, integração social, juventude e investigação.

. O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

Como resultado da consulta desenvolvida com base no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, evidenciaram-se reservas relativamente ao enfoque excessivo da dimensão do emprego e do trabalho na aprendizagem ao longo da vida; procurou-se reforçar a integração de aspectos mais latos e abrangentes – tais como a dimensão cultural e espiritual da aprendizagem. Ressaltou-se, assim, a necessidade de alargar o âmbito da definição de aprendizagem ao longo da vida, não a limitando aos aspectos económicos ou à educação de adultos, mas considerando desde a aprendizagem pré-escolar até à aprendizagem pós-reforma, cobrindo integralmente aprendizagem formal, não-formal e informal; os objectivos desta aprendizagem devem integrar a “cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social”, não deixando de fora aspectos relacionados com o emprego; por outro lado, coloca-se a tónica no papel central quem aprende, enfatizando a igualdade de oportunidades e a qualidade e pertinência das oportunidades de aprendizagem.

Ao reforçar a necessidade de re-equacionar as políticas de educação e formação (“de uma forma radicalmente nova”) no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, coloca a tónica “nas pessoas e nas aspirações colectivas de uma sociedade melhor”, considerando que as políticas actuais em matéria de educação e formação se encontram principalmente focalizadas nos aspectos institucionais.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida é entendido como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, e/ou relacionada

com o emprego.” (*op.cit.*: 11). Alargando o âmbito deste conceito, o documento também evidencia a amplitude da aprendizagem, que deve ser tida em conta nas vertentes formal, não-formal e informal.

As linhas de força deste documento centram-se na promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida a partir de uma colaboração mútua entre os Estados-membros; a C.E. considera que as intervenções terão que ser adaptadas aos contextos locais e nacionais, respeitando a definição de estratégias globais e coerentes e a concepção e a gestão dos sistemas, em função das especificidades existentes (sistemas de educação/formação, mercado de trabalho, etc.), não se perdendo no entanto de vista os mesmos objectivos concretos.

O reforço da cooperação e o intercâmbio de boas práticas no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida são considerados os principais vectores para a continuidade deste trabalho. Nesse sentido, a C.E. propõe-se a constituir uma base de dados sobre boas práticas e as experiências relevantes neste domínio, de forma a suportar a implementação da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Ao nível do financiamento, diversos projectos e acções serão apoiados no âmbito dos programas e acções comunitárias em curso (Socrates, Leonardo, Juventude); os principais instrumentos do financiamento da aprendizagem ao longo da vida (o F.S.E e o FEDER) serão revistos tendo em conta as prioridades estabelecidas; também a iniciativa comunitária EQUAL terá um papel de relevância na implementação de novas estratégias de aprendizagem ao longo da vida. Por seu lado, o 6º Programa Quadro de investigação é considerado um elemento fundamental para o reforço da investigação neste domínio (particularmente através da Prioridade 7: “Os cidadãos numa sociedade fundada no conhecimento e na mutação”).

. Estratégias coerentes e globais de aprendizagem ao longo da vida

Este documento identifica um conjunto de “estratégias coerentes e globais” para a sua promoção – suportadas num conjunto de “módulos constitutivos”, concebidos de forma a apoiar os Estados membros a diversos níveis. Estes módulos valorizam:

- . o trabalho em parceria (a nível nacional, regional e local);
- . a identificação das necessidades de aprendizagem (dos cidadãos, das comunidades, da sociedade em geral, do mercado de trabalho) – destacando-se a importância da literacia, numeracia, TIC e das competências de base já mencionadas no Memorando;

- . a mobilização dos recursos adequados – a necessidade de aumentar os níveis de investimento, de criar novas modalidades de investimento, a distribuição dos recursos pela aprendizagem formal, não-formal e informal, a consideração de novas funções e papéis dos actores da formação;
- . a facilitação do acesso às oportunidades de aprendizagem, nomeadamente através de uma maior visibilidade das oportunidades existentes, da sua flexibilização e integração; destacamos neste domínio a necessidade de reequacionar, no âmbito do sector formal, os critérios de admissão, progressão e reconhecimento, considerando a aprendizagem não-formal e informal, a importância dos serviços de informação, orientação e consultoria enquanto *interfaces* imprescindíveis entre as necessidades e a oferta existentes;
- . fomentar a cultura da aprendizagem, através da criação de medidas que façam aumentar a motivação dos participantes e os seus níveis de participação; entre outras, é referida a valorização das aprendizagens não-formais e informais, o encorajamento às empresas com vista a evoluírem para “organizações aprendentes”;
- . a procura da excelência, através de mecanismos de promoção de qualidade na aprendizagem, nos processos e nos serviços a si associados.

2.2. Análise crítica do discurso político⁵⁶

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, apesar de reforçar algumas das ideias já preconizadas no Livro Branco, introduz no entanto uma nova perspectiva de aprendizagem, mais complexa e alargada, diluindo as fronteiras entre educação e formação, e reconhecendo a importância dos contextos não-formais e informais na aprendizagem dos adultos. A aprendizagem inscreve-se num contínuo temporal (*lifelong*), e numa multiplicidade de contextos (*lifewide*), no âmbito da Sociedade do Conhecimento. A aprendizagem deixa de pertencer ao monopólio da educação/formação formal, alarga-se e expande-se para além das fronteiras tradicionais. Daí a necessidade de fazer articular as diferentes dimensões da aprendizagem, nomeadamente através do reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais. Este é um eixo considerado crucial, pois a valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida permite a sua potenciação e constitui-se como um ponto de

⁵⁶ Esta análise do discurso presente nas políticas europeias – explicitadas principalmente no Livro Branco e no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida – é feita à luz dos conhecimentos educativos que resultam da investigação no domínio da educação/formação de adultos.

partida para a aquisição de novos saberes, impulsionando uma nova dinâmica para a aprendizagem.

Outro aspecto de fundo presente no Memorando é a clara explicitação da necessidade de se avançar para políticas educativas que articulem as questões sociais, culturais e económicas, no âmbito da uma perspectiva integradora da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Encontramos nos documentos referenciados – “Livro Branco da Educação/Formação”, “Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida”, “Objectivos concretos dos Sistemas Educativos” e “Tornar o espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida uma realidade” – um pensamento educativo que reflecte perspectivas teóricas do domínio da educação/formação de adultos⁵⁷, mas também identificamos algumas tensões e contradições, nomeadamente na forma como operacionalizam as questões educativas e nas propostas de acção – onde ressaltam posições que traduzem algumas perspectivas economicistas (adequação da formação ao emprego) e behaviouristas (abordagem parcelarizada e cumulativa dos saberes), e que contradizem os quadros teóricos actuais de suporte da formação de adultos. Apesar de reconhecermos que o processo de consulta efectuado à escala europeia sobre o Memorando da Aprendizagem ao longo da Vida forneceu um significativo contributo para o re-equacionar de algumas perspectivas, alargando e amplificando o conceito de aprendizagem, e re-valorizando a dimensão pessoal e o sentido de quem aprende no processo de aprendizagem, importa ainda desocultar e dar visibilidade a um conjunto de pontos críticos passíveis de serem problematizados.

. A responsabilização individual

Uma das principais críticas⁵⁸ que pode ser feita ao discurso político presente no Livro Branco, prende-se com o facto deste atribuir uma grande responsabilidade aos cidadãos, sob o plano individual, colocando a ênfase na sua capacidade de aprendizagem e de aquisição dos conhecimentos considerados necessários para acompanhar a evolução social: “A capacidade de aprender e a aquisição dos saberes fundamentais passarão a situar cada vez melhor os

⁵⁷ Ver capítulos: 4 “A aprendizagem de adultos”, 5 “Aprendizagem experiencial”, 6 “Aprendizagem organizacional”.

⁵⁸ Stroobants (1998) sustenta que a responsabilização do sujeito pelo desenvolvimento do seu “potencial”, actualização da sua formação e das suas competências (“sujeito actor e responsável pela *construção da sua qualificação*” faz parte de uma perspectiva de educação permanente como um imperativo ao serviço da competitividade, e não como um direito dos indivíduos. Ver capítulo “Contributos para a compreensão do(s) conceito(s) de competência”.

indivíduos nas relações sociais. A posição de cada um no espaço do saber e da competência será portanto decisiva. Esta posição relativa, que se pode designar como “relação cognitiva”, vai cimentar cada vez melhor as nossas sociedades.” (*op.cit.*: 6). Nesta perspectiva, como abordar a questão das desigualdades existentes – sociais, culturais, cognitivas – que não decorrem apenas da responsabilidade individual?

Ainda nesta linha de pensamento, o enfoque colocado na competência, enquanto “instrumento de medida do desempenho individual”, continua a fazer sobressair a dimensão individual da aprendizagem num espaço que é também colectivo e social. Esta abordagem centrada na perspectiva individual reflecte uma lógica de racionalidade e um conjunto de valores que podem ser questionados ⁵⁹.

Também Kovács (1998) critica esta perspectiva que enfatiza a responsabilidade individual na aprendizagem e que é evidenciada nomeadamente através da forma como é perspectivada a relação do indivíduo com as novas tecnologias da comunicação e da informação: “A transferência da responsabilidade da aprendizagem para o indivíduo fica sobretudo justificada com a existência das novas modalidades de aquisição do saber relacionadas com o suporte de tecnologias de informação, sistemas multimédias e internet. Parte-se da ideia de que estes novos meios chegam a todos os lados, oferecendo inúmeras oportunidades a cada indivíduo para aceder à informação e ao saber. Esta visão tecnicista não tem em conta que o uso depende da medida em que se supera o analfabetismo funcional informático (...). Este problema afecta tanto os que se encontram excluídos ou marginalizados no mercado de trabalho como também aqueles que se situam na base da estrutura do emprego” (*op.cit.*: 22/23).

Desta forma, corre-se o risco de acentuar os desníveis existentes (e as oportunidades de aprendizagem) entre quem tem acesso e é capaz de tirar proveito das novas tecnologias e entre quem ou não têm acesso e/ou não possui os recursos culturais e sociais que permitam utilizar as novas tecnologias em seu benefício. A excessiva responsabilização dos indivíduos na gestão das suas oportunidades de aprendizagem pode desta forma contribuir para o reforço e agravamento das desigualdades existentes.

⁵⁹ A necessidade de fazer conciliar a dimensão individual e colectiva das competências é defendida por Merle (1997-a), Le Boterf (2000), Denieuil (1997); ver capítulo 7 “Contributos para a compreensão do(s) conceito(s) de competência”.

A visão instrumental da aprendizagem

O enfoque colocado nas competências, e a formação das competências com valor no mercado tornou-se um dos pontos mais significativos da agenda política (Usher *et al*, 1997). No entanto, esta perspectiva tem vindo a ser alvo de críticas, na medida em que traduz uma visão da educação/formação principalmente orientada para a satisfação das necessidades do mercado, numa lógica economicista e instrumental⁶⁰.

Também Canário (1997, 1999) aponta os limites da abordagem instrumental presente no Livro Branco⁶¹, que “traduz uma sobredeterminação dos problemas da educação por uma lógica económica, e tendencialmente reduz a formação à formação profissional, tendendo a subordinar a formação profissional à lógica económica, em particular à lógica do mercado” (1997:52). Para o autor, a dupla perspectiva da instrumentalidade e da eficácia traduz uma visão redutora que não é nem pertinente, nem realista (Canário, 1999). Questionar os limites desta abordagem torna-se assim uma tarefa fundamental. O discurso dominante económico da mudança põe a ênfase na “relevância” da formação em função da sua adequabilidade para o mundo do trabalho e para a competitividade (Edwards, 1997).⁶²

De acordo com Federighi (2001: 34)⁶³, “formar” diz respeito ao “homem multidimensional”, e a abordagem analítica das competências, que se reflecte na perspectiva da empregabilidade, não corresponde a este modelo de homem. Para o autor, “a actualidade é importante, mas há que estar consciente de que ela se localiza entre o passado e o futuro.” A formação do homem multidimensional fundamenta-se em quatro elementos:

. a possibilidade de vivenciar de forma crítica tudo o que vem do passado, sendo o acesso à cultura um elemento essencial;

⁶⁰ Os limites da adequação da educação/formação ao emprego têm vindo a ser amplamente evidenciados por numerosos trabalhos de investigação, desde há mais de uma década a esta parte, por autores como Lucie Tanguy, Jean-Jacques Paul, Philippe Méhault, Claude Dubar, Marcelle Stroobants entre outros.

⁶¹ Alguns dos exemplos apresentados pelo autor, que sustentam a crítica ao discurso político, prendem-se com forma como no Livro Branco é valorizado o “desenvolvimento da cultura geral”, enquanto “primeiro factor de adaptação à economia e ao emprego”, e a importância de uma “base cultural sólida e larga” que se justifica como “ponto de passagem necessário para a reconversão profissional de assalariados pouco qualificados ou muito especializados” (Canário, 1999: 91).

⁶² A crítica da perspectiva economicista das competências é feita à luz de uma perspectiva académica que se tem desenvolvido no domínio da educação/formação de adultos (enquadrada no pós modernismo e na pedagogia crítica) e que encontra eco nos investigadores e professores Robin Usher, Ian Bryant, e Rennie Johnston, da Universidade de Southampton, e em Richard Edwards, investigador e professor na Open University, Londres.

⁶³ Paolo Federighi é Presidente da Associação Europeia para a Educação de Adultos, Universidade de Florença, e esta perspectiva foi defendida no âmbito da Conferência Europeia “Educação e Formação de Adultos na Europa – As competências-chave para a Cidadania e Empregabilidade”, organizada pela ANEFA (Junho 2000), na qual participámos.

- . a possibilidade de viver no presente, participando na produção do conhecimento e fazendo parte integrante da humanidade;
- . a possibilidade de desenvolver uma acção produtiva inteligente, como a transformação das condições de vida e do trabalho;
- . a possibilidade de pensar o futuro, a partir de uma visão ética e utópica (*ibid.*).

Estes pressupostos que sustentam uma abordagem holística de “homem multidimensional” contrastam com os que decorrem de uma visão instrumental que muito tem influenciado o discurso educativo sobre a aprendizagem e as competências⁶⁴. A perspectiva da formação do “homem multidimensional” valoriza a educação e a formação global e completa da pessoa; em termos de finalidades, coloca o enfoque no desenvolvimento de capacidades que permitem a acção crítica e a emancipação do homem.

. Uma perspectiva determinista

Segundo Kovács (1998-a), o Livro Branco da Educação e da Formação veícula um discurso de determinismo tecnológico, na medida em que defende uma “única tendência de evolução, imposta pelas tecnologias da informação e da comunicação, que exige a adaptação das pessoas, das organizações, das formas e das relações sociais e institucionais. A reflexão limita-se a como conseguir a melhor adaptação.” (*op.cit.*:23). Segundo esta linha de pensamento, “as pessoas têm que se adaptar às mudanças produzidas pelas tecnologias da informação e da comunicação, que são consideradas como as grandes forças que modelam as relações sociais, económicas e políticas, dando origem a um novo tipo de sociedade: a sociedade da informação. (...) Nesta perspectiva, a aprendizagem ao longo da vida é um dos principais meios de adaptação, constituindo uma fonte importante da alta *performance*, ou seja, da manutenção ou aumento da competitividade” (*op.cit.*:5). Para a autora, este discurso não tem em conta a “coexistência de tendências diferentes e até contraditórias” e a possibilidade de construção de futuros alternativos, fazendo apelo à participação dos actores sociais. Kovács defende uma perspectiva não determinista do futuro, aberta, construída com a participação dos actores, e reflectindo os seus valores e interesses, numa perspectiva democrática. Por outro lado, o “caminho “único” da competitividade, enquanto um fim em si

⁶⁴ Esta problemática é aprofundada no capítulo 7 “Contributos para a compreensão do(s) conceito(s) de competência”, e 8 “Modelos de educação/formação baseados em competências”.

mesmo, também é criticado pela autora, que evidencia as possíveis consequências (diferenciadas) a nível humano, social e ambiental ⁶⁵.

A perspectiva da educação e da formação como um meio de adaptação à economia e ao emprego, numa perspectiva determinista, encontra-se presente no discurso político; na medida em que sentimos a necessidade de manter o futuro em aberto, cuja construção só faz sentido se for negociada e partilhada de uma forma democrática, então a educação e a formação deveriam ser um meio de desenvolver nos cidadãos as capacidades para a sua participação plena na construção do futuro. Desta forma, a construção de um novo sentido para a educação/formação representa uma tarefa imprescindível, que passa obrigatoriamente por uma reflexão aprofundada sobre as suas finalidades.

. Contradições e paradoxos no discurso sobre as aprendizagens

No Memorando, o conceito de aprendizagem ao longo da vida é entendido como “toda e qualquer actividade de aprendizagem com um determinado objectivo, empreendida numa base continua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”. Apesar da consulta efectuada à escala europeia ter evidenciado a perspectiva redutora desta concepção (alargando os objectivos desta aprendizagem à “cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social”), a definição proposta leva-nos a identificar um conjunto de questões que nos parecem essenciais para a clarificação deste conceito, que passaremos a analisar:

- Por um lado, a existência de um “objectivo” na aprendizagem; a noção de objectivos na aprendizagem foi utilizada nos contextos educativos formais, na tradição da “pedagogia por objectivos” – em que se procuram identificar metas (mais ou menos) precisas, alvos a atingir em termos de aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos; a definição dos objectivos é uma acção prévia ao processo de aprendizagem, orientando-o num determinado sentido, com vista à obtenção de determinados resultados⁶⁶. A questão que se coloca é a de como conciliar esta perspectiva de aprendizagem, característica dos contextos formais, com a

⁶⁵ Para Kovács (1998-a), num contexto de liberalização do mercado e de desregulação das actividades económicas, o poder de decisão e de influência de determinadas forças de competição tem efeitos ao nível do aumento das desigualdades sociais, da exclusão social e económica, e do agravamento dos problemas ecológicos, entre outros.

⁶⁶ A pedagogia por objectivos foi fortemente influenciada pela corrente behaviourista da psicologia (Gillet, 1998), Rey (1998), Malglaive (1995); ver capítulo 8 “Modelos de educação/formação baseados em competências”. Segundo Gerard Malglaive (1995), a definição de objectivos pedagógicos “é de essência taylorista”, e a problemática clássica da sua definição encontra-se nos dias de hoje ultrapassada.

abordagem das aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais. É principalmente nestes contextos que as aprendizagens ocorrem de uma forma não estruturada e não intencional. Este aspecto é principalmente relevante nas aprendizagens informais, que não são pré-definidas, e que, geralmente, não são explicitadas nem formalizadas, ocorrendo “por contacto directo”, através de um processo experiencial⁶⁷. A noção de objectivo não nos parece ser compatível com a perspectiva da aprendizagem não intencional, e vem assim reduzir e delimitar a riqueza e a complexidade das aprendizagens que a pessoa realiza ao longo da vida. Algumas questões articuladas com esta visão parecem-nos pertinentes: como se define este objectivo? E quem o define? Qual é o papel atribuído à pessoa neste processo? A aprendizagem dos adultos, numa perspectiva holística, globalizante, remete para a diluição entre fronteiras (espacio-temporais); a aprendizagem não se confina a resultados pré-determinados nem a contextos e instituições formais. Assim, torna-se necessária uma nova concepção sobre a formação dos adultos que reforce o “lugar” de quem aprende por oposição ao discurso tradicional, e às formas institucionais; e que compreenda a dimensão discursiva e socio-culturalmente contextualizada da aprendizagem dos adultos (Usher *et al*,1997).

- Por outro lado, a aprendizagem como “melhoramento dos conhecimentos, aptidões e competências”, faz emergir igualmente outras questões. Os conhecimentos, as aptidões e as competências não se “melhoram” (numa perspectiva remediativa), antes desenvolvem-se, constroem-se activamente, e neste processo a pessoa desempenha um papel fundamental – a aprendizagem dos adultos é um processo onde factores como as aspirações, motivações, e intencionalidade desempenham um papel fundamental.

A opção de partida – considerar a pessoa a partir do seu potencial, ou, inversamente, a partir do seu *déficit* –, traduz o valor que lhe é atribuído face às formas institucionalizadas de educação de adultos, e determina fortemente a relação que a pessoa estabelece com a aprendizagem e os saberes.

A aquisição dos conhecimentos e a construção das competências são processos para os quais é fundamental a existência de um quadro de referência e de um projecto que lhes dê sentido, que implique e mobilize a pessoa numa dinâmica de aprendizagem que se pretende manter ao longo da vida. O gosto e o prazer de aprender – motivações intrínsecas, mais duradouras e consistentes – constituem antes de mais as aprendizagens de base que possibilitarão as aprendizagens futuras.

⁶⁷ A problemática das aprendizagens experiencial é desenvolvida no capítulo “A aprendizagem experiencial – origens, conceitos, questões”.

Para Usher *et al* (1997) torna-se necessário problematizar a dicotomia existente entre o querer e as necessidades; tradicionalmente, privilegiam-se as necessidades educacionalmente definidas sobre a vontade de quem aprende. Segundo o autor, torna-se necessário questionar o papel da normalização proposto pela educação (normalmente fundada sobre um conjunto de valores e de ideias sobre o progresso, racionalidade e conhecimento).

- O “aprender a aprender” e “a adaptar-se à mudança” são identificados nestes documentos como as competências que permitem a aprendizagem ao longo da vida, e como uma necessidade dos mercados de trabalho e dos empregadores. Esta concepção leva-nos a questionar o seu significado, pois pode ser transformado num “saco onde tudo cabe” ou num “chavão” esvaziado de sentido. Aprender o quê e Aprender para para quê? Aprender para a adaptação ou aprender para a emancipação? Aprender por aprender, por princípio e como um fim em si mesmo? Aprender o que é imposto do exterior, normalizado, tipificado? Aprender o que faz (ou não faz) sentido para a pessoa? Aprender para dar resposta às exigências do mercado? Aprender para exercer mais plenamente o papel de cidadão? Aprender estratégias de pensamento e de acção que permitem a aquisição de novos conhecimentos? Aprender a adoptar uma atitude de abertura perante a vida, e de procura de enriquecimento permanente? Aprender uma postura crítica e reflexiva nos contextos em mudança? Aprender a viver solidariamente no mundo global?

E também se coloca a questão do “como”, pois questiona directamente as práticas e os modelos tradicionais de ensino–aprendizagem desenvolvidos pelos sistemas de educação/formação. Segundo Canário (1999), a visão instrumental da educação é complementada por uma visão técnica das práticas educativas, e que reflecte frequentemente a procura da “eficácia” e da “qualidade” (transpondo critérios de ordem empresarial para a esfera educativa).

2.3. Distintos enfoques sobre a Sociedade da Aprendizagem ao Longo da Vida

A aprendizagem ao longo da vida sempre foi uma realidade, sempre fez parte integrante do processo de desenvolvimento do homem, mas nunca foi tão valorizada como no actual contexto da Sociedade do Conhecimento, defensora de que a riqueza da sociedade reside nas competências e nos conhecimentos das pessoas. Para Young (1998) esta ideia é poderosa, e pode ser simultaneamente entendida como um conceito e como uma ideologia:

“Como uma ideologia, propõe uma justificação para as desigualdades, mascarando a extensão de como as sociedades modernas, simultaneamente dependentes das competências e conhecimentos das populações, também se baseiam nas crescentes desigualdades de poder e de riqueza (Adonis e Pollard, 1997). Como um conceito, a ideia de sociedade de aprendizagem fornece um *rationale* para a aprendizagem ao longo da vida, para a democratização da educação e o alargamento do acesso às oportunidades de aprendizagem.” (*op.cit.*: 141). Neste sentido, o autor levanta uma questão crucial: que tipo de sociedade de aprendizagem e para quem?

Partindo do pressuposto de que o conceito de sociedade da aprendizagem se pode basear em interpretações distintas e conflituais, Young (1998) elabora uma análise dos conceitos subjacentes e das suas prioridades, propondo uma leitura compreensiva através da identificação de três modelos distintos⁶⁸, que enfatizam diferentes estratégias educativas:

. o modelo escolar, que enfatiza altos níveis de participação na formação pós-obrigatória, como um meio de elevar o nível educativo das pessoas; este modelo coloca o enfoque na formação de tipo académico; os seus principais limites situam-se principalmente ao nível da sua falta de abertura ao exterior, assumindo que a educação é uma actividade preparatória para a vida, e não para ser continuada ao longo da vida;

. o modelo “credencialista”, que prioriza a obtenção de qualificações e de competências certificadas (principalmente relacionadas com o emprego) pela vasta maioria da população; ao articular as qualificações com as ocupações específicas, este modelo assenta num conceito ultrapassado de divisão do trabalho, baseado na estabilidade, conduzindo a uma espécie de “inércia vocacional”; numa sociedade de aprendizagem, as necessidades não podem ser definidas a partir de modelos que foram utilizados com sucesso no passado, mas nas capacidades das pessoas em inovar e promover a mudança dos processos de trabalho.

. o modelo do acesso, que coloca a ênfase na liberdade de escolha das pessoas sobre os processos, os conteúdos, os tempos e ritmos da aprendizagem; promove a aprendizagem através da sua des-institucionalização, através da expansão das funções de acompanhamento e orientação, de reconhecimento e de acreditação das aprendizagens anteriores; defende que as instituições, através das suas políticas educativas, adoptam uma postura de exclusão, e não de inclusão, principalmente em relação aos mais desfavorecidos, enfatizando a diversidade cultural; no entanto, ao considerar que a responsabilidade da aprendizagem é principalmente

⁶⁸ Estes modelos reflectem a visão disciplinar com que é feita a análise sociológica; ex: gestão escolar, gestão do emprego, educação de adultos, etc.

de quem aprende, fragiliza paradoxalmente quem se encontra mais desfavorecido e menos capacitado para assumir esta responsabilidade.

De acordo com Young (1998), estes três modelos de sociedade de aprendizagem enfatizam diferentes aspectos: a participação nas instituições, a obtenção das qualificações e o acesso individual às oportunidades de aprendizagem, mas não colocam directamente a questão das relações e dos processos de aprendizagem. Partindo desta constatação, o autor propõe um quarto modelo compreensivo – o modelo conectivo – apontando para a diversificação e interconexão de contextos de aprendizagem, para a mudança de localização e de papel dos especialistas educativos, e para o estabelecimento de novas relações de aprendizagem. Enfatiza a necessidade de construir novos conceitos sobre:

- . especialização curricular e institucional, para substituir a divisão entre aprendizagem escolar e não-escolar, e entre currícula académico e profissional;
- . processos de qualificação, para substituir os modelos “credencialistas” tradicionais;
- . a reconceptualização das relações entre aprendizagem e produção, de forma a poder ter em conta as mudanças na natureza do trabalho.

As questões decorrentes da problemática da aprendizagem ao longo da vida são complexas e desafiantes, e vêm estimular a reflexão e as práticas no campo da educação/formação em geral – e particularmente no domínio da formação de adultos – no sentido de uma mudança crítica, reflectida e responsável. Partilhamos com Usher *et al* (1997), a necessidade de “problematizar, reconfigurar e legitimar o que são oportunidades de aprendizagem” tendo em consideração as tendências e os desafios emergentes.

2.4. As tendências da Aprendizagem ao Longo da Vida

É possível identificarmos algumas tendências emergentes da Sociedade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Este conceito – simultaneamente político e operacional – pode ser entendido à luz de diferentes perspectivas; tendo em conta o campo em que nos situamos – educação/formação de adultos – partimos de um enfoque educativo, baseado principalmente no contributo de Edwards (1997).

Para o autor, a mudança económica, cultural, tecnológica e demográfica com que a sociedade se confronta, tem sido utilizada para promover determinadas prioridades no âmbito de um

interesse generalizado na aprendizagem ao longo da vida, e o resultado dos diferentes discursos tem sido extremamente influente na forma como é entendida actualmente a aprendizagem ao longo da vida.

A oferta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida deverá ser alvo de análise e reflexão, pois obedece a lógicas e finalidades distintas.

O autor apresenta um quadro que sintetiza as principais formas de mudança, bem como as principais respostas ao nível da educação/formação:

Quadro 3 - Mudança, Educação e Formação

Mudança	Respostas de educação/formação
Económica	oportunidades de aprendizagem ao longo da vida relevantes para as “necessidades” da economia para garantir a competitividade
Cultural	ênfase no indivíduo como consumidor de produtos de educação/formação e uma abordagem de aprendizagem para a “vida”
Tecnológica	maior oferta científica e tecnológica para todos os grupos de idade
Demográfica	maior diversidade e oferta para adultos durante o seu espaço de vida

(Edwards, 1997: 63)

De acordo com o autor, assistimos à “des-diferenciação”⁶⁹ das fronteiras da educação/formação de adultos, a diversos níveis:

1. Entre as fronteiras da oferta formal (sector formal), variada, constituída pelas instituições cuja função única constitui o desenvolvimento de oportunidades de educação/formação de adultos; assiste-se à modularização dos *curricula*, à acumulação e transferência de créditos, e à flexibilização das formas de oferta (cursos em horário completo, a tempo parcial), etc.
2. Entre as fronteiras da oferta formal e não-formal (instituições, grupos e organizações cuja oferta é apenas uma das suas funções); os empregadores assumem um papel cada vez mais importante no desenvolvimento da oferta não-formal, cujos resultados podem ser avaliados e

⁶⁹ Des-diferenciação é a nossa tradução livre para *de-differentiation*; o autor utiliza este conceito para ilustrar a evoluções sentidas no campo da educação/formação de adultos. Por diferenciado (*differentiated*) o autor entende um campo ou um espaço bem delimitado. A diferenciação depende do estabelecimento de demarcações claras em volta de campos de práticas, de estudos, políticas, etc., que estabelecem o que pode ser discutido legitimamente. Para o autor, as mudanças que estão a ocorrer na sociedade podem ser caracterizadas como processos de des-diferenciação em condições crescentes de globalização.

acreditados; assiste-se ao aumento de organizações e de grupos que desenvolvem formação não-formal; à medida que as instituições da oferta formal vão perdendo o monopólio da oferta de oportunidades de aprendizagem, vão-se movendo para a oferta de formas de avaliação e acreditação para englobar as aprendizagens desenvolvidas noutros contextos;

3. Entre as fronteiras da oferta desenvolvida por instituições (para os outros), e da oferta informal desenvolvida por indivíduos e grupos (para si mesmos); este tipo de oferta coloca a ênfase no desenvolvimento pessoal e nos projectos dos indivíduos, em detrimento das competências profissionais; muitas das aprendizagens são derivadas da experiência;

4. Entre as fronteiras da oferta em que a aprendizagem resulta de uma actividade estruturada com essa finalidade e da oferta cuja aprendizagem é incidental e ocorre como resultado de outras actividades.

Para o autor, estas fronteiras são entendidas como problemáticas e sujeitas a processos de “des-diferenciação”. Citando Field (1995), constata que se vão tornando cada vez mais permeáveis facilitando os fluxos de conhecimento, dando origem a um enorme potencial de aprendizagem.

Edwards analisa de uma forma particular algumas das vertentes da “des-diferenciação”, entre as quais se encontra a produção do conhecimento.

Segundo o autor, assistimos à permeabilidade das fronteiras entre diferentes corpos académicos de conhecimento, entre o conhecimento académico e outras formas de conhecimento (nomeadamente as disponíveis pelos media). Tanto o processo de produção de conhecimento como o objecto do conhecimento vão sendo “des-diferenciados”, à medida que as fronteiras dos domínios de estudo se vão quebrando e as abordagens metodológicas se tornam mais diversas e ecléticas. A diversidade de conhecimento e a diversidade da subjectividade parecem ser assim uma característica da aprendizagem ao longo da vida. “As possibilidades incluem uma implicação maior com uma gama diversa de conhecimento, alunos, contextos e práticas, e são produtoras de conhecimentos mais complexos, ambivalentes e culturalmente localizados.” (*op.cit.*: 97). Esta “des-diferenciação” traz a possibilidade de enriquecimento do campo de estudo da educação/formação de adultos, tanto em termos de conceitos derivados de uma vasta gama de situações, como de objectos de conhecimento.

Por outro lado, o autor constata a tendência da “desfronteirização” entre a educação, a formação e o lazer, o que vem afectar não só as formas da disponibilização das oportunidades de aprendizagem, mas também a redistribuição de responsabilidades entre quem a desenvolve

e financia. Numa perspectiva de “diferenciação”, a educação, a formação e o lazer são desenvolvidas enquanto ofertas separadas e específicas. Estas fronteiras (tradicionais) têm vindo a sofrer mudanças, deslocando-se ou tornando-se mais permeáveis. No âmbito da educação, desenvolvem-se diferentes práticas com a finalidade de promover o desenvolvimento global da pessoa: através das competências básicas, de conhecimentos disciplinares, do “desenvolvimento pessoal”, de capacidades e conhecimentos para o mundo do trabalho e para a cidadania. No âmbito da formação profissional, procura-se desenvolver capacidades e competências orientadas para o mundo do trabalho, mas simultaneamente competências interpessoais e “multicompetências”, o que não fazia parte do seu domínio tradicional. A preocupação crescente com as “competências-chave”, “competências transversais”, “competências pessoais”, é um reflexo desta abertura. A tendência actual na formação profissional é marcada por discursos centrados no “desenvolvimento de recursos humanos”, desenvolvimento do “potencial humano”, que procuram ter uma visão mais alargada do processo de formação e de desenvolvimento da pessoa (*id.*).

A atenuação das fronteiras entre educação e formação profissional parece-nos caminhar no sentido de uma maior abertura e enriquecimento mútuo. Esta abordagem da educação/formação de adultos posiciona-se numa lógica mais integrativa e holística, contrastando com a visão atomizada e parcelarizada característica das abordagens positivistas. A formação do “homem multidimensional”⁷⁰ exige uma maior integração entre estes dois domínios tradicionalmente separados (a educação académica e a formação profissional).

A problemática da aprendizagem ao longo da vida – tal como o campo da educação/formação de adultos –, é de difícil delimitação, pois as fronteiras vão-se atenuando e esbatendo: entre educação, formação profissional, lazer, trabalho, entre outras. A diversidade de contextos e de oportunidades de aprendizagem torna-se cada vez mais vasta, obrigando a uma maior articulação entre aprendizagens formais e não-formais. A questão que se coloca é como garantir a igualdade de oportunidades para todos, e a garantia da sua progressão. A flexibilidade e abertura dos sistemas de educação/formação surge assim como uma condição essencial para a garantia do acesso e da progressão. A aprendizagem ao longo da vida exige uma reorganização profunda ao nível da oferta das oportunidades de aprendizagem existentes. A perda do monopólio e do estatuto privilegiado das instituições de educação/formação enquanto contextos de aprendizagem, leva-as à necessidade de introduzir algumas alterações

⁷⁰ Como foi referido anteriormente, o conceito de “homem multidimensional” faz parte de uma abordagem holística, globalizante.

de fundo nos sistemas, de forma a poderem responder de uma forma mais adequada às necessidades das pessoas e da sociedade. A procura de novas ligações inter-institucionais, por um lado, e a implementação de novas formas e modalidades de aprendizagem, tais como a formação aberta e a distância, a modularização do *curricula*, o reconhecimento e a acreditação das aprendizagens não-formais, constituem algumas das actuais tendências que se desenham no campo educativo. Para Edwards (1997), a procura da flexibilização através de práticas como a reconhecimento das aprendizagens anteriores, a acumulação e a transferência de créditos, o enfoque na aprendizagem em contexto de trabalho, a avaliação centrada em critérios, a oferta de orientação e de aconselhamento, são elementos que fazem parte das tendências educativas actuais.

A questão que se coloca é a de saber quais são as lógicas que se encontram subjacentes a estas tendências, e quais são as que contribuem para a construção de um novo paradigma educativo⁷¹.

Conclusão

Neste capítulo analisámos algumas linhas de orientação de natureza política, relativas à educação e formação no contexto europeu, procurando evidenciar principalmente os aspectos articulados com o processo de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong e lifewide*). De entre os aspectos presentes no discurso político, salientámos a necessidade de alargamento do acesso e da mobilidade formativa, o desenvolvimento de competências necessárias à vida económica, social, cívica, a valorização da aprendizagem não-formal e informal dos adultos e o seu reconhecimento e validação pelas instâncias educativas, enquanto conceitos fundadores de uma nova perspectiva educativa. Do ponto de vista da nossa problemática de investigação, interessa-nos compreender como é que o reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos pode efectivamente contribuir para a construção de uma sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida. A criação de sistemas e dispositivos com esta finalidade encontra-se presente na agenda política e educativa da União Europeia e as expectativas criadas relativamente a estas novas práticas educativas enquanto dinamizadoras de uma Sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida são elementos do actual discurso político.

Se, por um lado, a utilização destes conceitos (aprendizagens não-formais e informais, mobilidade formativa, desenvolvimento de competências, reconhecimento e validação de

⁷¹ As questões que foram sendo levantadas ao longo deste capítulo encontram-se subjacentes ao longo do trabalho de investigação, e serão retomadas nas conclusões finais.

aprendizagens, etc.) ao nível do discurso político, encontra alguns pontos de convergência com a reflexão decorrente da investigação educativa, é também o objecto de tensão entre distintas perspectivas e abordagens (educação/formação ao serviço da economia e do mercado e educação/formação ao serviço do homem “multidimensional”, educação/formação para a adaptabilidade e educação/formação para a emancipação, entre outras).

Reconhecendo a existência de um enquadramento político-ideológico que fornece um determinado quadro de actuação política, e que pode ter efeitos perversos ao nível da acção educativa, na medida em que a empobrece reduzindo-a à esfera da empregabilidade e da competitividade, consideramos fundamental a tarefa de desocultar as lógicas subjacentes e o repensar de novos caminhos para a educação/formação.

Consideramos que algumas das tendências encontradas no actual contexto educativo – diversificação e interconexão de contextos de aprendizagem, mudança de localização e de papel dos agentes educativos, construção de novas relações de aprendizagem (Young, 1998) podem contribuir efectivamente para a configuração de um novo paradigma de aprendizagem – ao longo da vida –, mas cujos contornos, ainda pouco estabilizados, não se encontram, à partida, definidos.

Se considerarmos as tendências emergentes, identificadas por Edwards (1997), como elementos caracterizadores de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida, constatamos que o sistema educativo, no sentido lato, se confronta com uma multiplicidade de questões, decorrentes da complexidade dos fenómenos sociais, económicos, culturais e demográficos que caracterizam a actual sociedade. Na perspectiva educativa, procuramos compreender como é que o sistema de educação/formação se poderá re-equacionar de forma a lidar com as novas questões emergentes (que parecem fazer apelo a modelos mais flexíveis, abertos e integradores, e a uma nova concepção sobre ensinar e aprender), centrando-nos principalmente nos aspectos articulados com a educação e formação dos adultos, domínio a partir do qual desenvolvemos a nossa problemática de investigação. Na medida em que as tendências actuais evidenciam:

. a necessidade de desenvolver saberes e competências que garantam o desenvolvimento económico e social, sem perder de vista a formação da pessoa “para a vida”, promovendo uma sociedade mais solidária, democrática, justa e equilibrada, diminuindo as desigualdades face ao saber e atenuando os factores de exclusão social e económica;

. a consideração da diversidade e multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem, que não apenas os institucionais – espaços de construção de saberes, competências e identidades, tanto ao nível individual como colectivo;

. a necessidade de reconhecer por um lado, e articular e integrar as aprendizagens adquiridas em contextos não-formais e informais com aquelas que o sistema educativo valoriza em contextos formais, por outro.

Consideramos que um paradigma de aprendizagem ao longo da vida se constrói na interdependência das diferentes esferas da vida social, e pela redistribuição dos papéis e das responsabilidades entre todos os actores envolvidos: os cidadãos, o estado, as empresas, e as instâncias de educação/formação. Por outro lado, as questões introduzidas pela problemática do reconhecimento e validação – que aparecem como um dos eixos centrais de um paradigma de educação e formação ao longo da vida –, podem efectivamente contribuir para a sua configuração. A educação formação ao longo da vida e o reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos são, nesta perspectiva, fenómenos que se encontram numa relação de interdependência mútua.

Capítulo 3 – Problemática do estudo, caminho heurístico de investigação e metodologia geral

A evolução das políticas sociais e educativas, que tem vindo a acompanhar 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 procura de respostas inovadoras face às problemáticas emergentes.

Este trabalho de investigação, desenvolvido no campo da educação/formação de adultos, centra-se sobre a problemática do reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos, processos que têm vindo a constituir-se como novas práticas educativas⁷², principalmente no âmbito de alguns sistemas de educação/formação. A implementação de novos dispositivos no seio dos sistemas educativos não se faz sem tensões e contradições, em espaços de maior ou menor conflitualidade, e que reflectem o confronto de diferentes lógicas: política, técnica e científica.

A problemática do reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos é relativamente recente – apesar das primeiras práticas terem emergido após a segunda guerra mundial, na América do Norte, só muito recentemente têm vindo a ser generalizadas (principalmente a partir das décadas de oitenta e noventa) na maior parte dos países europeus, confrontando os sistemas de educação/formação com novos desafios. Ela inscreve-se numa problemática mais alargada de educação/formação ao longo da vida⁷³, ou seja, das aprendizagens que os adultos realizam ao longo das suas trajectórias 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 dos adultos constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje.

Tomando como objecto de análise os dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens e das competências dos adultos – centramo-nos nas práticas desenvolvidas em

⁷² Adoptamos o conceito de prática proposto por Honoré (1992), ou seja, uma actividade que se situa num determinado meio, que é datada em termos evolutivos, que é dinamizada e organizada de acordo com um conjunto de regras e princípios, e valorizada através da sua acção ou dos resultados que produz.

⁷³ Aprendizagens *lifelong* e *lifewide*, segundo o “Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida”, como foi evidenciado no capítulo anterior “A educação/formação de adultos à luz do paradigma de aprendizagem ao longo da vida”.

diferentes países a partir de experiências concretas e em curso –, procuramos identificar e analisar as lógicas, as tendências, regularidades, conflitualidades e paradoxos que emergem no âmbito educativo. A análise crítica destas experiências, incidindo sobre diferentes dimensões que as caracterizam e constituem, poderá contribuir para uma maior compreensão do contributo destas práticas educativas emergentes para a mudança educativa. É, em certa medida, tendo em vista a compreensão das tensões e contradições inerentes à implementação destas práticas inovadoras – que fazem naturalmente parte de um processo evolutivo de constituição e de crescimento – que procuramos desenvolver este trabalho de investigação.

3.1. A problemática do reconhecimento e da validação das aprendizagens experienciais dos adultos – relevância e pertinência do estudo

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. No contexto das 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 particular⁷⁴.

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. No entanto, este facto não se traduz directamente na homogeneização ou uniformização das tendências, se se tiver em conta que a pós-modernidade é simultaneamente mais diversa e mais homogénea do que a modernidade (Green, 1997 *in* Nóvoa, 2001).

⁷⁴ Tal como procurámos explicitar no capítulo de contextualização deste trabalho e no capítulo anterior, “A educação/formação de adultos à luz do paradigma de aprendizagem ao longo da vida”.

Os motivos subjacentes à emergência deste novo campo de pesquisa são múltiplos: os saberes adquiridos pelos adultos 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 e tecnológicas, económicas, etc., 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 é cada vez mais localizado e simultaneamente globalizado, desenvolve-se localmente através da acção das pessoas e organizações, e difunde-se rapidamente através de novas redes e sistemas 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, pela sua natureza, 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 vida⁷⁵ e obedecem a uma lógica de construção e de difusão distinta daquela que tem sido até muito recentemente a lógica dominante (disciplinar, transmissiva), traduzida no âmbito educativo através de um conjunto de modelos e práticas pedagógicas⁷⁶. 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 racionalismo⁷⁷. Em termos epistemológicos, a valorização destes últimos no seio dos sistemas tradicionais de educação/formação representa

⁷⁵ A problemática das aprendizagens experienciais será abordada no capítulo 5 deste estudo.

⁷⁶ De acordo com Canário (1999), o funcionamento da organização escolar caracteriza-se pela compartimentação standardizada 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.

⁷⁷ 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 (1999:100) 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”.

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, socio-culturais – e que implica a renegociação de um conjunto de regras de valorização das acções e dos actores humanos.

Assim, 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 profissional e social, são parte das ambições das novas práticas emergentes.

São estes os processos que se encontram na base dos dispositivos de reconhecimento e de validação que têm vindo a ser recentemente implementados num conjunto significativo de países e numa diversidade de contextos: no âmbito dos sistemas de educação/formação, das empresas, dos sindicatos, e de associações de diversa natureza; a sua abrangência é variável, podendo o alcance ser a nível nacional, comunitário, sectorial, ou empresarial. Temos vindo a assistir no âmbito da comunidade europeia ao desenvolvimento de projectos e de estratégias conjuntas no sentido do aprofundamento desta problemática⁷⁸. 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 europeu⁷⁹.

Na nossa perspectiva, consideramos fundamental o aprofundamento dos conceitos e o questionamento crítico deste novo domínio, que se inscreve numa abordagem dos fenómenos educativos ao longo da vida, de forma a podermos contribuir com alguns elementos de reflexão para a mudança do pensamento educativo e das suas práticas.

⁷⁸ Nomeadamente explicitadas no Livro Branco e no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida; a Comissão Europeia lançou, no final da década de noventa, um conjunto de debates e apoiou projectos (ex: “Carteira Pessoal de Competências”, “Portfolio de Competências”, “Sistema Europeu de Acreditação de Competências”) com vista ao desenvolvimento de novas iniciativas neste domínio.

⁷⁹ Esta problemática tem sido alvo de estudos académicos, multidisciplinares, que se podem detectar nos documentos políticos referidos (C.E.); há uma década atrás, estes documentos não possuíam bases académicas, eram principalmente produzidos na perspectiva das ciências e tecnologias da acção, e principalmente numa óptica económica, com vista à consecução de determinados objectivos estratégicos do desenvolvimento (particularmente na esfera do emprego).

Face ao alargado campo de acção em que esta problemática se tem vindo a desenvolver, e dadas as limitações inerentes a um trabalho de investigação desta natureza, delimitámos o campo da nossa pesquisa à esfera educativa, isto é, à perspectiva dos processos educativos e formativos, centrando principalmente o nosso estudo nos dispositivos de reconhecimento e de validação das aprendizagens experienciais dos adultos que se têm constituído no âmbito dos sistemas de educação/formação, ou que com eles mantêm uma estreita articulação.

Mais uma vez reforçamos a perspectiva em que este trabalho de investigação é desenvolvido: a partir de um ponto de vista educativo, ou seja, na óptica do conhecimento dos processos de aprendizagem e de formação da pessoa, e na compreensão de como é que estes processos se organizam para responder às questões da actual sociedade. A investigação educativa situa-se ao nível da compreensão (na perspectiva das teorias educativas) das razões subjacentes e do impacto dos sistemas de reconhecimento e validação⁸⁰.

3. 2. Quadro geral de investigação

. Objectivos do estudo

. Procuramos com este trabalho de investigação compreender como é que as aprendizagens (em sentido lato) que os adultos realizam à margem dos sistemas formais de educação/formação são reconhecidas e validadas pelos mesmos, e que dispositivos se têm vindo a conceber e a desenvolver com vista à sua formalização e valorização, tanto no plano individual como social.

. Pretendemos também fornecer alguns elementos de reflexão sobre os desafios decorrentes da introdução destas novas práticas no âmbito dos sistemas de educação/formação, principalmente se as entendermos, de acordo com uma perspectiva sistémica, como um potencial factor de evolução do sistema educativo na sua globalidade, e nas suas relações com o desenvolvimento.

. O objectivo do estudo é desenvolver uma reflexão que permita a compreensão aprofundada deste novo fenómeno educativo, que se situa na interface com o sistema económico e social, e

⁸⁰ Não se trata de uma investigação aplicada, orientada para a melhoria dos sistemas; é uma investigação académica, de compreensibilidade; mas a partir da análise das questões levantadas é possível contribuir e favorecer a evolução da decisão política e das práticas educativas. Segundo Alonso (1998), o valor e a coerência da investigação educativa reside na sua capacidade de compreender e resolver problemas educativos e contribuir para transformar e fazer evoluir as práticas educativas.

para uma leitura crítica do mesmo, sem ter como objectivo a produção de orientações políticas ou técnicas para a acção.

. Pretende-se assim contribuir para o aprofundamento conceptual desta problemática inovadora e para o enriquecimento do debate científico neste domínio, procurando levantar questões pertinentes, que possam ser por sua vez promotoras e potenciadoras de novas reflexões.

. Pressupostos teóricos da investigação

Partimos para este trabalho de investigação com base num conjunto de pressupostos teóricos – que serão desenvolvidos e aprofundados na primeira parte deste estudo – e que caracterizam o quadro axiológico, filosófico e sociológico com que se procura analisar cientificamente a reflexão e a investigação educativa⁸¹:

. A aprendizagem é uma actividade permanente de construção pessoal, um processo holístico, que integra dimensões afectivas, cognitivas, socio-culturais, relacionais; é através deste processo que se constroem saberes, desenvolvem atitudes, se formam as identidades;

. Aprendizagem e experiência são interdependentes; a experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem dos adultos; a experiência é um “material bruto” que, acompanhado de uma dinâmica reflexiva e questionante, se transforma em aprendizagem; a experiência é uma fonte privilegiada de aprendizagem, e produtora de saberes e de competências;

. As aprendizagens dos adultos não se limitam ao espaços-tempos institucionalizados, pois a vida é em si mesma um contexto de aprendizagem, o terreno onde se fazem e pensam as experiências; os adultos aprendem, e constroem os seus saberes e competências a partir de uma multiplicidade de situações e de contextos (formais, não-formais e informais) que constituem a sua história de vida;

⁸¹ Estes pressupostos orientam a escolha dos movimentos teóricos e dos autores de suporte, bem como os resultados dos centros de investigação que os reflectem, ou que melhor correspondem a esses pressupostos.

. As aprendizagens que os adultos realizam à margem dos contextos formais, bem como os saberes resultantes deste processo experiencial, foram durante muito tempo desvalorizados, principalmente por parte dos sistemas formais de educação/formação, herdeiros de uma concepção científica que privilegia um saber universal e conceptual; a evolução deste pensamento tem-se traduzido ao nível da elaboração de novos quadros conceptuais e de práticas educativas que promovem a integração, a recomposição, a valorização e a legitimação dos saberes experienciais dos adultos.

Hipóteses de partida para o trabalho de investigação:

. A emergência de novas práticas educativas, centradas no reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências adquiridos experiencialmente, parece encerrar significativas potencialidades na óptica da formação dos adultos, na medida em que, ao promoverem a sua visibilidade e a legibilidade, se constituem como um importante motor de novas dinâmicas formativas:

- . contribuindo para a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais, articulando os saberes detidos com as motivações e as aspirações da pessoa,
- . abrindo caminho para novas oportunidades de educação/formação – não numa lógica “carenalista” mas sim de “experiencialidade”⁸² –, facilitando a integração e a mobilidade formativa, promovendo a aprendizagem ao longo da vida;
- . desenvolvendo a auto-estima, a auto-imagem, a autonomia, fazendo elevar a motivação e o nível de implicação dos adultos nos processos de aprendizagem;
- . contribuindo para o reforço e a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais.

⁸² 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 procura 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.*: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”.

. A introdução destas práticas parece exigir um questionamento aprofundado e uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação; os processos de reconhecimento e de validação, na óptica de um paradigma de formação de adultos ao longo da vida, não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias⁸³, numa perspectiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem; ao nível dos actores, implicam a evolução das representações e das práticas sobre a aprendizagem; ao nível das estruturas, implicam uma 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 parece confrontar os sistemas educativos com uma complexidade de questões, que traduzem uma mudança paradigmática ao nível das representações e das práticas educativas, 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 sub-sistemas que o compõe, das representações dos actores institucionais (decisores políticos, gestores, conceptores, professores, formadores, técnicos), etc.

Estas hipóteses de trabalho fornecem-nos um fio condutor para a pesquisa e servem-nos de ponto de partida para a formulação das seguintes questões de investigação:

. Quais são os confrontos, tensões, convergências ou divergências que os processos de reconhecimento e de validação de aprendizagens e de competências dos adultos fazem emergir, à luz das Ciências da Educação/Formação?

. Que lógicas científicas e de acção se podem identificar através da análise dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação que têm vindo a ser implementados (lógicas que se traduzem nas finalidades e objectivos propostos, nas formas de estruturação e organização dos dispositivos, nas metodologias e procedimentos utilizados,...)?

⁸³ Uma “poção mágica”, de acordo com Bjornavold (2000-b); ver “Making learning visible – identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe” Pub. CEDEFOP.

. Que sínteses, saltos qualitativos, novos quadros de referência se podem construir, pelo confronto interdisciplinar de conceitos e de implicações que estes dispositivos fazem emergir?

3. 3. Caminho heurístico de investigação

A procura de resposta a estas questões de investigação obriga-nos a aprofundar conceptualmente um conjunto de eixos / dimensões de investigação multidisciplinar⁸⁴. Por um lado, torna-se necessário analisar o que se entende por reconhecimento e por validação, clarificando as suas funções, e, por outro, identificar o seu objecto, ou seja, procurar saber que aprendizagens e competências são reconhecidas e validadas pelos sistemas e dispositivos em causa. Os processos de reconhecimento e de validação comportam lógicas distintas, mas encontram-se directamente articulados⁸⁵. A análise destes processos, das suas lógicas e finalidades constitui um eixo fundamental para a compreensão desta problemática.

O objecto do reconhecimento e da validação diz respeito às aprendizagens que os adultos realizam ao longo das suas trajectórias de vida, aprendizagens realizadas fora dos contextos tradicionais de educação/formação, e frequentemente designadas de “não-formais” e “informais”⁸⁶.

⁸⁴ Diferentes termos são utilizados para designar a interdisciplinaridade no sentido genérico, que significa, de acordo com Colet (2002), “pôr em relação as disciplinas científicas”. Para a autora, dependendo do tipo de troca e interacção estabelecido, a interdisciplinaridade pode revestir-se de formas diversificadas. De acordo com Berger (1972, *in* Colet, 2002), a variabilidade das modalidades de colaboração entre diferentes disciplinas leva a uma hierarquização destas formas de colaboração; de um nível mais simples para o mais complexo, é possível identificar a pluridisciplinaridade (simples justaposição entre disciplinas), a interdisciplinaridade (baseada na interacção disciplinar), e a transdisciplinaridade (axiomática comum a um princípio de disciplinas, em que estas se interpenetram, dando origem a um salto qualitativo). “A interdisciplinaridade corresponde a uma interacção entre duas ou mais disciplinas, o que implica trocas entre si, de tal forma que estas se modificam ou enriquecem. A transdisciplinaridade é uma etapa suplementar onde a interacção corresponde à emergência de uma meta-ciência” (op. cit.: 24). Assim, é possível identificar a utilização de diferentes termos para designar a interdisciplinaridade no sentido genérico, um conjunto de projectos não disciplinares que compreendem modalidades como a pluri, multi, *cross*, inter e transdisciplinaridade (Colet, 2002).

⁸⁵ O reconhecimento é o processo que permite ao sujeito identificar, explicitar, nomear as aprendizagens adquiridas, dando-lhes visibilidade; enquanto que a validação é o processo através do qual se atribui um estatuto formal a essas aprendizagens (em função de um referencial determinado), e que se traduz sob a forma de diferentes resultados (obtenção de diplomas ou de partes constituintes, créditos, etc.), comportando sempre uma dimensão social e institucional. A clarificação dos conceitos é feita no capítulo 9 “Reconhecimento e validação das aprendizagens e das competências – Quadros empíricos e de acção”.

⁸⁶ A distinção entre aprendizagens formais, não-formais e informais é estabelecida por Bjornavold (2000-b) da seguinte forma:

- . aprendizagem formal é a que ocorre num contexto estruturado e organizado, e que geralmente dá origem a um reconhecimento formal (o diploma ou certificado);
- . a aprendizagem não-formal ocorre através de actividades planeadas ou em ambientes com componente formativa, mas não explicitamente orientados para a aprendizagem;

A compreensão dos processos de aprendizagem dos adultos pode ser feita a partir de diferentes quadros conceptuais, de diferentes abordagens e de campos teóricos distintos. É a partir da identificação das correntes de pensamento existentes que podemos situar a nossa problemática face a um determinado quadro conceptual⁸⁷. Tornou-se, assim, necessário aprofundar o nosso conhecimento teórico sobre a aprendizagem de adultos, particularmente no que diz respeito aos processos de construção de saberes a partir da experiência. Estas aprendizagens realizadas através de um processo experiencial têm vindo a constituir objecto de estudo das ciências da educação, onde emerge o conceito de aprendizagem experiencial, considerado central neste trabalho. Na medida em que a aprendizagem experiencial cobre um leque alargado de contextos e de situações de vida da pessoa, onde se inclui nomeadamente o contexto de trabalho, pareceu-nos relevante procurar identificar como é que do ponto de vista conceptual estas aprendizagens são entendidas na perspectiva organizacional, levando-nos a procurar aprofundar os conceitos que lhe são próximos, nomeadamente de aprendizagem organizacional, e de organização qualificante.

Por outro lado, as aprendizagens dos adultos têm vindo a ser traduzidas através de uma lógica de competências, ao nível dos sistemas educativos, o que nos leva à necessidade de clarificar este conceito, e à análise das diferentes abordagens que se têm vindo a desenvolver neste domínio. As práticas de reconhecimento e validação incidem sobre as aprendizagens experienciais dos adultos, em sentido lato, mas a natureza de cada dispositivo condiciona o enfoque privilegiado. O reconhecimento e a validação desenvolvem-se a partir de determinados quadros de referência operacionais (baseados tanto em saberes decorrentes de aprendizagens escolares e académicas, como de aprendizagens profissionais), e estes referenciais podem ser construídos a partir da lógica dos conhecimentos académicos e disciplinares, ou com base numa lógica de competências.

Partindo da constatação que o conceito de competência é polissémico, e que traduz ao nível conceptual abordagens distintas, parece-nos pertinente procurar identificar:

- . as distintas abordagens que sustentam este conceito;
- . como é que estas abordagens se têm vindo a reflectir e traduzir no âmbito dos sistemas de educação/formação;

.a aprendizagem informal ocorre nas situações de vida, ou em actividades desenvolvidas no trabalho, na família, ou de lazer.

⁸⁷ “Todo o trabalho de investigação se inscreve num contínuum e pode ser situado dentro de, ou em relação às correntes de pensamento que o precedem e o influenciam.” (Quivy *et al*, 1992: 48).

. e, por fim, qual(is) a(s) que se encontra(m) em consonância com as perspectivas actuais da aprendizagem de adultos, principalmente marcadas por uma visão humanista e antropocêntrica, que atribuem um lugar de destaque à centralidade do sujeito; nestas abordagens, a aprendizagem é perspectivada como um processo global e holístico, valorizando as suas múltiplas dimensões, nomeadamente a emancipatória.

Na medida em que a lógica das competências parece ter vindo a afirmar-se e a ganhar um espaço cada vez mais significativo nos sistemas educativos actuais – tanto no âmbito da educação/formação profissional como no da educação básica e académica, e também nos dispositivos de reconhecimento e de validação –, parece-nos relevante levantar algumas questões de fundo, que se prendem com as razões que fundamentam a sua transposição para a educação/formação. Numa lógica de racionalidade e de eficácia socioeconómica, perspectivase o desenvolvimento de competências como uma resposta às necessidades do mercado de trabalho e da economia, como um meio de aumentar a competitividade e garantir a sobrevivência no mercado global. Esta posição, que sob o ângulo da formação da pessoa humana pode ser entendida como limitada e redutora, atribui à educação/formação uma finalidade utilitarista⁸⁸, ao serviço das exigências económicas, pouco compatível com uma visão de educação mais alargada e holística, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da pessoa, e o seu enriquecimento individual – entendida como factor do desenvolvimento e enriquecimento colectivo. Nesta última perspectiva, as competências mais valorizadas não são apenas que têm valor no mercado de trabalho, mas todas as que contribuem para um desenvolvimento global da pessoa (numa perspectiva emancipatória) e da sociedade. Estas visões conflituais sobre a educação/formação traduzem-se, a um nível operacional, no tipo de referenciais de competências adoptados pelos sistemas de educação/formação, e também pelos dispositivos de reconhecimento com estes articulados.

Assim, na nossa perspectiva, a abordagem da educação/formação baseada em competências, é um fenómeno que exige um questionamento a vários níveis:

. por um lado, saber quais são as competências que fazem hoje sentido, no contexto da actual sociedade (do conhecimento, da educação/formação ao longo da vida, etc.);

⁸⁸ A redução da educação “à condição de base funcional das aptidões para o emprego, para a produção, sem considerar que é intérprete e interveniente na formação pessoal e social dos cidadãos, seria uma falta de visão do futuro” (Ambrósio, 2001: 19).

. e, por outro, saber quais os modelos mais adequados para o seu desenvolvimento (as finalidades e as lógicas subjacentes, as estratégias de operacionalização, etc.)⁸⁹.

Os processos através dos quais se procura dar visibilidade e legitimidade aos saberes experienciais dos adultos fundamentam-se no pressuposto de que a experiência é fonte de aprendizagem, e contexto de construção de competências. A vida no sentido amplo, e as situações de trabalho em particular, configuram-se como espaços-tempos privilegiados de construção de conhecimento, ultrapassando as fronteiras estabelecidas pelos espaços-tempos de educação/formação formal, e contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos adultos. Estes pressupostos fazem parte integrante da problemática do reconhecimento e da validação. São eles que lhe conferem sentido, e é face a eles que as novas práticas se legitimam na esfera da educação/ formação de adultos.

Procuramos compreender até que ponto os processos de reconhecimento e de validação conseguem abarcar a diversidade, a riqueza e a complexidade das aprendizagens experienciais dos adultos (quais são as aprendizagens que são efectivamente reconhecidas e validadas nos actuais dispositivos), e são dinamizadores de uma dinâmica formativa – o que nos leva a desenvolver o trabalho à luz de uma grelha de leitura que procura explicitar e integrar os contributos decorrentes da investigação educativa.

Em articulação com esta perspectiva de leitura, procura-se compreender em que medida as práticas implementadas se encontram em consonância com os pressupostos de base das correntes actuais da educação/formação de adultos – aprendizagem de adultos, aprendizagem experiencial, aprendizagem organizacional –, que, ultrapassando a perspectiva da aprendizagem formal, nos fornecem um quadro conceptual para a compreensão das aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais.

E, por outro lado, interessa-nos compreender em que medida as práticas de reconhecimento e de validação emergentes se posicionam efectivamente numa lógica de Educação/Formação ao Longo da Vida, ou seja, proporcionando a elaboração de projectos, a recomposição dos saberes, facilitando o (re)início e a continuidade dos percursos formais de educação/formação dos adultos, e promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional numa perspectiva crítica e emancipatória. Neste sentido, levantamos as seguintes questões:

⁸⁹ As distintas perspectivas sobre o desenvolvimento de competências podem ser entendidas à luz de diferentes paradigmas – quantitativo e funcionalista, que valoriza as competências enquanto somatório de parcelas, ou qualitativo, que valoriza os significados de quem aprende num contexto determinado – conduzem a distintas perspectivas e modelos de pensamento e de acção (Alonso, 1998).

- . Quais são os desafios que as novas práticas de reconhecimento e de validação colocam aos sistemas tradicionais de educação/formação?
- . Até que ponto estas práticas podem constituir-se como um motor de evolução dos actuais sistemas de educação/formação tradicionais?

Estas são as questões para as quais gostaríamos de contribuir com a formulação de alguns elementos de resposta.

Assim, os eixos orientadores deste trabalho de investigação sobre o reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências dos adultos articulam-se em torno de conceitos como aprendizagem de adultos, aprendizagem experiencial, aprendizagem organizacional, competências, reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências, conceitos estes que se cruzam e interligam de uma forma dinâmica nesta problemática. Na medida em que não existe apenas um corpo teórico de referência para a compreensão destes conceitos, recorreremos a uma conjugação de diferentes contributos provenientes de campos disciplinares distintos para o seu enquadramento teórico. Assim sendo, o enquadramento teórico deste estudo faz apelo a contributos da psicologia da educação, da sociologia do trabalho, da economia e da gestão de recursos humanos. Parece-nos imprescindível adoptar uma perspectiva multidisciplinar, sem a qual não será possível abordar a complexidade dos fenómenos em questão, o que obriga à procura da convergência e da coerência dos diversos contributos⁹⁰. É no cruzamento de vários campos disciplinares que levantamos as questões de investigação e procuramos avançar algumas pistas de resposta, que por sua vez se podem vir a constituir como novas hipóteses de trabalho investigativo.

- Uma abordagem humanista e antropocêntrica

Procuramos construir um quadro de leitura que nos permita interrogar as novas práticas emergentes, à luz de uma abordagem compreensiva dos processos de aprendizagem dos adultos – referenciada num paradigma de educação/formação⁹¹ que valoriza a centralidade da

⁹⁰ Considerando que actualmente a investigação em educação/formação não se limita a um “objecto” de reduzidas fronteiras e questões”, tem que ser integrada “em problemáticas e contextos que apelam para a convergência de quadros multireferenciais e multidisciplinares”, de acordo com Ambrósio (1994).

⁹¹ Defendendo a visão da ciência proposta por Kuhn (1970), Usher *et al* (1997) reforçam que todo o processo de investigação comporta sempre uma dimensão hermenêutica/ interpretativa, em que não é possível separar os dados da teoria, e em que “os factos não falam por si próprios”, e não são simplesmente “descobertos”, pois todo o tipo de fenómenos é interpretado pelos investigadores a partir de um determinado quadro de referência epistemológico.

pessoa no processo formativo, e que procura promover o desenvolvimento global e integrado da pessoa humana, numa perspectiva humanista e antropocêntrica, conducente à sua emancipação.

Os desafios actuais fazem apelo a um paradigma educativo que enfatiza a Educação para a Cidadania, a Educação centrada na Pessoa, a Aprendizagem ao Longo da Vida, numa diversidade de contextos interculturais (Ambrósio, 2001-a). No actual contexto social e económico, o repensar da educação/formação à luz de um novo paradigma constitui uma tarefa essencial, a construção de uma base sem a qual não será possível fazer evoluir os sistemas educativos, e os dispositivos emergentes. No entanto, a mudança dos quadros referenciais educativos no sentido da revalorização da pessoa (na perspectiva antropológica) não parece ser possível perspectivar de uma forma isolada e desencadeada apenas no âmbito educativo (“adivinha-se como uma quase utopia, impossível de ser pensada apenas a partir de dentro do próprio sistema educativo”), de acordo com Sá-Chaves (2002: 109). Segundo a autora, a “consciencialização e construção deliberada” deste redireccionamento poderá ser forçada por factores sociais externos, que são os sintomas mais visíveis das incoerências com que nos confrontamos na actual sociedade (violência, intolerância, exclusão)⁹².

A educação/formação centrada na pessoa, requisito fundamental para a mudança educativa, é a que é pensada do ponto de vista do sujeito. Deve ser orientada para a apropriação e integração de um “saber-viver”, que integra diferentes dimensões: saber-amar, saber-apreciar, saber formar-se, saber-pensar, saber-fazer e saber-ser sócio-cultural (Josso, 2001). Segundo a autora, as aprendizagens podem ser entendidas à luz de lógicas e dimensões distintas, cabendo à pessoa a sua gestão concertada (a formação/transformação enquanto pessoa, enquanto profissional e enquanto actor-social).

Torna-se urgente perspectivar a educação/formação no âmbito de um paradigma antropocêntrico, que confia no pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, na sustentabilidade das relações humanas (do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo em que vive) e que, seguindo o pensamento de Carneiro (2001-b), valoriza a liberdade

⁹² Segundo Sá-Chaves (2002: 108) “As sociedades deparam-se hoje com problemas decorrentes desta inversão, ou, pelo menos, desvio das finalidades educativas fundamentais ao desenvolvimento humano, que trazem ao quotidiano de todos, sinais de desmembramento nas relações que supostamente seriam de aceitação mútua, de solidariedade, de justiça e coesão para se confrontarem com situações cada vez mais frequentes, mais próximas e mais brutais de incomunicabilidade entre pessoas, entre gerações, entre culturas, entre povos e entre civilizações”.

de consciência e de escolha, simultaneamente o resultado e a condição essencial do exercício da autonomia e da responsabilidade.

Um paradigma humanista da educação permite superar os determinismos biológicos, sociais, culturais e étnicos, de acordo com Tedesco (2001); num contexto de profundas incertezas, o futuro não está escrito, não é pré-determinado. Para Tedesco (*id.*), a perspectiva humanista valoriza a capacidade que o homem tem para superar problemas, para construir novas oportunidades.

A educação “é condição de libertação, autonomia, desenvolvimento, cultura”, mas para tal torna-se necessário “reinventar o pensamento educativo” (Ambrósio, 2001-a). A reconstrução deste pensamento e o seu cumprimento (“para além da retórica dos discursos e das boas intenções”) passa pela “determinação colectiva de um sentido no qual os interlocutores possam reconhecer-se e a participação e empenhamento pessoais na construção dos caminhos possíveis e desejáveis para cada situação e momento à luz dos valores do humano parecem constituir outro indicador de qualidade fortemente compulsor de mudança nos processos intra-educacionais e nos resultados sociais que, deles, se esperam.” (Sá-Chaves, 2002: 109).

Em síntese, o objectivo deste trabalho de investigação visa, em termos gerais, o aprofundamento da reflexão sobre as práticas de reconhecimento e de validação das aprendizagens (em sentido lato) dos adultos. Face a este objectivo geral desenvolvemos um percurso investigativo e elaborámos um quadro de leitura compreensivo que se centra em torno das seguintes fases heurísticas⁹³:

1. a construção de um quadro de leitura compreensivo dos processos de aprendizagem dos adultos, aprendizagem experiencial, e aprendizagem organizacional;
2. a construção de um quadro de leitura compreensivo sobre o(s) conceito(s) de competência e sobre os processos da sua construção/desenvolvimento;
3. a elaboração de uma análise crítica sobre as principais abordagens subjacentes à educação/formação baseadas em competências;
4. a análise e clarificação dos conceitos emergentes da nova problemática do reconhecimento e da validação;
5. a identificação dos princípios, lógicas e finalidades que orientam a implementação dos dispositivos / sistemas de reconhecimento e validação;

⁹³ Esta organização corresponde a várias fases heurísticas: do ponto 1 ao 3, elaboração do quadro teórico; do ponto 4 ao 6, desenvolvimento do trabalho empírico e sua leitura, no ponto 7, leitura crítica e conclusões gerais.

6. a caracterização de algumas práticas de reconhecimento e validação, a partir das concepções subjacentes (princípios, lógicas e finalidades), dos actores, dos processos, das metodologias e técnicas utilizadas;

7. a elaboração de uma análise crítica sobre os seus limites, as potencialidades e paradoxos, no contexto de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida.

3.4. Metodologia geral de investigação

Na medida em que pretendemos analisar a problemática inovadora do reconhecimento e da validação no âmbito de sistemas educativos contextualizados em diferentes países, operacionalizada em dispositivos que reflectem as dinâmicas dos sistemas sociais e dos efeitos da globalização, sentimos a necessidade de nos dotarmos de instrumentos conceptuais e metodológicos de suporte que possam dar conta da complexidade dos fenómenos envolvidos⁹⁴.

As metodologias das ciências sociais têm que ter em conta as dinâmicas inerentes aos fenómenos sociais, devendo para tal ser capazes de fazer apelo a abordagens da complexidade; no entanto, pensamos que não possuímos ainda os instrumentos conceptuais e metodológicos que nos permitam afirmar desenvolver uma abordagem da complexidade, limitando-nos a uma aproximação. A metodologia adoptada neste estudo procura proporcionar uma leitura compreensiva e hermenêutica, multidisciplinar (na medida em que não se recorre a um quadro disciplinar único de referência); procuramos assim desenvolver um caminho heurístico que contemple a colaboração entre diferentes campos de saber, de forma a podermos contribuir para a construção de novos elementos compreensivos face a esta realidade complexa. Uma metodologia interactiva e multidisciplinar passa pelo desenvolvimento da capacidade de integrar recursos e de construir redes de comunicação interdisciplinar (Goussot, 2001).

O trabalho de investigação desenvolvido não correspondeu a um modelo pré-definido à partida. O percurso investigativo foi sendo construído de uma forma dialéctica, através da

⁹⁴ “A complexidade inerente aos fenómenos sociais e, especialmente, no que se refere às possibilidades da Educação em todas as modalidades e níveis, confere aos problemas educacionais uma multideterminação à qual apenas sistemas conceptuais, organizacionais, metodológicos e funcionais também complexos conseguem responder com alguma eficiência” (Sá-Chaves, 2002: 110).

identificação e análise das práticas, da compreensão das lógicas encontradas e da sua interpelação permanente com o corpo teórico, que por sua vez foi sendo elaborado, alargado e reformulado a partir das interrogações que o terreno empírico fez emergir⁹⁵. Segundo Quivy *et al* (1992), a investigação consiste num movimento de “vai-vém” entre uma reflexão teórica e um trabalho empírico, no qual as hipóteses desempenham um papel de charneira, assegurando a amplitude e a coerência entre as partes que a constituem. Não existe uma ordem cronológica e sequencial entre a construção do corpo teórico de referência e o desenvolvimento do trabalho empírico. Foi a partir deste movimento dinâmico de interpenetração teórica e empírica que fomos procurando progressivamente desenvolver o nosso percurso investigativo.

. Construção do quadro teórico de referência

Como referimos, o objectivo geral deste estudo centra-se na reflexão sobre um novo fenómeno emergente no campo educativo: o reconhecimento e a validação de aprendizagens (não-formais, informais, experienciais) e de competências dos adultos. Procuramos contribuir para a compreensão dos novos sistemas e dispositivos – dos modelos e processos que se têm vindo a implementar e a desenvolver, das lógicas que privilegiam, das suas fragilidades e potencialidades –, e dos desafios que colocam aos sistemas educativos. Para tal, propusémos-nos realizar uma análise compreensiva e crítica o que implicou a clarificação de um conjunto de conceitos e a construção de um quadro teórico de referência, à luz de uma abordagem multidisciplinar, como referimos anteriormente.

A abordagem metodológica adoptada situa-se numa perspectiva hermenêutica/interpretativa. Esta perspectiva contribui em termos de fundamentação teórica para a investigação qualitativa e interpretativa, e encontra-se em consonância com a problemática da educação de adultos (Collins, 1996).⁹⁶

⁹⁵ A procura de um sentido é feita sempre a partir de um quadro interpretativo, e é sempre parcial e circular – a interpretação da parte depende da interpretação do todo, e vice-versa. Este processo é designado de círculo hermenêutico da interpretação, à luz do qual a criação do conhecimento deriva do que já é conhecido, sendo o processo circular, interactivo e em espiral – em vez de linear e cumulativo (Usher *et al*, 1997).

⁹⁶ A perspectiva hermenêutica/ interpretativa permite ultrapassar as restrições das concepções baseadas numa abordagem racional da ciência. O paradigma positivista da ciência considera que o conhecimento se baseia em certezas, e em referências fixas e universais; procura-se o conhecimento “objectivo”, o domínio do mundo ao serviço do desenvolvimento do homem.

À luz do paradigma positivista, “as práticas educativas legitimam-se e tomam forma nas grandes narrativas do progresso e emancipação, através do domínio do conhecimento e do conhecimento que domina” (Usher *et al*, 1997: 11). O paradigma hermenêutico e interpretativo, pelo seu lado, assume que toda a ação humana é portadora de um sentido, e que só pode ser compreendida e interpretada a partir dos contextos históricos e

A problemática da investigação, desenvolvida em torno de fenómenos sociais complexos que apenas podem ser apreensíveis através de uma dinâmica multidisciplinar, exige uma leitura compreensiva e crítica que faz apelo ao contributo de diversos campos científicos, tal como já referimos, nomeadamente o das ciências da educação/formação, da psicologia da educação, da psicologia organizacional, da sociologia do trabalho, da economia e gestão de recursos humanos⁹⁷. Na medida em que o pensamento educativo contemporâneo é marcado pelo reconhecimento da complexidade, interdependência e multicausalidade dos fenómenos educativos, não existem teorias universais que os possam enquadrar.

A concepção de aprendizagem de adultos apresentada neste trabalho resulta do contributo de um conjunto abordagens relevantes no domínio das ciências da educação/formação, tanto de origem anglófona (norte-americana, britânica e australiana) como francófona (francesa, canadiana e suíça). Estas abordagens, que defendem a centralidade da pessoa no processo de aprendizagem, são fortemente influenciadas por uma visão humanista e antropocêntrica.

No domínio da psicologia da educação destacamos as diferentes abordagens e tradições científicas que têm sido desenvolvidas sobre a aprendizagem – traduzindo-se algumas em

culturais, recusando assim o modelo de produção de conhecimento proposto pelo paradigma positivista da ciência. O abandono das grandes narrativas da ciência faz-se a favor da valorização dos contextos culturais e específicos, e o conhecimento é local e particular.

⁹⁷ “A complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar, e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas” (Nicolescu, 2000:27); para o autor, esta explosão (*big-bang*) disciplinar está a dar origem a uma “realidade multiesquizofrénica complexa”, que parece tomar o lugar de uma “realidade unidimensional simples do pensamento clássico”; o *big-bang* disciplinar conduz ao “aprofundamento sem precedente do conhecimento do universo exterior, e assim contribui *volens nolens* para a instauração de uma nova visão do mundo” (*idem*: 28). Nicolescu defende que a transdisciplinaridade é uma nova visão do mundo – este conceito diz respeito “àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. O seu objectivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (...). Por outro lado, a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica gerada pela acção de vários níveis de *Realidade* ao mesmo tempo. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar” (*idem*:35/36). A necessidade de estabelecer laços entre diferentes disciplinas traduziu-se, no séc. XX, na emergência da pluridisciplinaridade – entendida como o estudo de um objecto de uma disciplina por várias disciplinas simultaneamente, o que leva ao enriquecimento do objecto pelo cruzamento dos vários contributos disciplinares – e da interdisciplinaridade – que diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Tanto a pluridisciplinaridade como a interdisciplinaridade ultrapassam a visão disciplinar, “mas a sua finalidade permanece inscrita na pesquisa disciplinar” (*idem*). De acordo com o autor, as pesquisas disciplinar e transdisciplinar são complementares, e não antagónicas: “A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento” (*idem*: 37).

Nota: Basarab Nicolescu é investigador no CNRS, e presidente do CIRET (Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires); ver “O Manifesto da Transdisciplinaridade” (2000), Hugin Editores, Lisboa.

posicionamentos conceptuais conflituais –, que se reflectem de uma forma indirecta nas diferentes concepções sobre competências⁹⁸.

A partir da psicologia organizacional construímos um quadro compreensivo sobre as aprendizagens realizadas em contextos organizacionais, que se encontra em consonância com a perspectivas de aprendizagem de adultos e de aprendizagem experiencial desenvolvidas pelas ciências da educação. Considerámos também que as abordagens da sociologia do trabalho, da economia e da gestão de recursos humanos constituem um contributo imprescindível para a construção do quadro teórico de referência, na medida em que complexificam e enriquecem a compreensão da problemática das competências e do seu desenvolvimento, bem como nos permitem desenvolver uma perspectiva conceptual mais alargada e aprofundar questões emergentes do mundo do trabalho e das organizações. Considerando que esta realidade é dinâmica, interessa-nos compreender em que medida a evolução da esfera económico-produtiva tem vindo a influenciar, e em que sentido, a forma como se equacionam as questões relativas à educação/formação de adultos.

No entanto, reconhecemos os limites da nossa intenção, na medida em que tanto a formação pessoal de base como a experiência investigativa desenvolvida até aqui não nos permitem alcançar o rigor conceptual e científico exigido pela investigação disciplinar noutros domínios.

Em suma, para o enquadramento teórico deste estudo construímos dois quadros de referência: o primeiro, centrado na aprendizagem dos adultos, recorrendo aos conhecimentos actuais sobre a educação/formação de adultos e o segundo, elaborado em torno da problemática das competências e do seu desenvolvimento, a partir de uma visão multidisciplinar.

. Metodologia do trabalho empírico

O trabalho empírico desenvolvido faz apelo a uma abordagem comparativa, que tem como principal contributo a possibilidade de fazer emergir tendências, hipóteses, formular novas interpretações e construir novos modelos compreensivos. De acordo com Comaille (2001) “a comparação é uma realidade institucionalmente, politicamente, cientificamente construída”, e não uma realidade em si mesma. Do ponto de vista da investigação, o interesse nas abordagens comparativas reside na possibilidade que oferecem de identificar convergências e

⁹⁸ A saber, abordagem behaviourista (ou comportamentalista), cognitivista e humanista; que serão abordadas nos capítulos 7 “Contributo para a compreensão do(s) conceito(s) de competência” e 8 “Modelos de educação/formação baseados em competências”.

divergências num domínio particular, e a finalidade científica reside na procura das causas das evoluções, e na compreensão do sentido dessas mesmas evoluções (Comaille, 2001).

As abordagens comparativas internacionais, cuja metodologia assenta na realização de estudos de caso, tem como principais vantagens a possibilidade de identificação das especificidades e das dinâmicas locais dos processos estudados (Stake, 1991, em Huberman e Paquay, 2001). No entanto, a disparidade dos casos analisados a partir de abordagens comparativas internacionais (com recurso a estudo de casos locais) apenas permite a identificação das tendências comuns que os atravessam, segundo estes autores. Para que os resultados destes estudos possam ser cientificamente validados, de acordo com Huberman e Paquay (2001), torna-se necessário desenvolver uma investigação de uma forma simultaneamente rigorosa e flexível. Neste tipo de abordagens, e ainda de acordo com Huberman e Paquay, o investigador é confrontado com o desafio colocado pela procura da compreensão da complexidade de cada caso específico no seu contexto, e com a intenção de identificar constantes ou regularidades nos casos estudados.

Para Nóvoa (2001) a criação de novas abordagens comparativas – emergentes num contexto marcado pela articulação entre a reorganização do espaço mundial, a recomposição dos sistemas educativos e a reestruturação do trabalho científico – poderão permitir, entre outros aspectos, a análise dos fenómenos educativos não apenas a partir dos seus enquadramentos nacionais, mas apreendendo a dinâmica existente entre os processos de globalização e de localização, e compreender as mudanças que estão a ocorrer actualmente nos sistemas e nas práticas de educação e de formação.

Mas é necessário ter consciência de que o exercício comparativo é sempre situado, não pode ser compreendido sem referência ao contexto onde se desenvolve: toda a comparação em educação é situada histórica, geográfica, política, social e culturalmente (Goussot, A., 2001), o que nos leva a adoptar uma atitude de prudência investigativa, reconhecendo os limites e as fragilidades do caminho empreendido. Goussot (2001) interroga até que ponto é possível construir “quadros comparados” sobre os processos inovadores nos diferentes sistemas educativos, e os critérios de construção dessa comparação. Para o autor, numa abordagem comparativa, o observador deve ser capaz de estudar e de se aproximar das “nuances possíveis” das instituições sociais, políticas, culturais, e educativas; por outro lado, e na medida em que os critérios de comparação se articulam intrinsecamente com os códigos culturais e cognitivos do investigador, este deve ter consciência “que o seu modelo comparativo é sempre a expressão de um ponto de vista particular”, adoptando assim uma postura de “prudência metodológica” que lhe permita ultrapassar aquilo que o autor designa

de “atitude autoreferenciada”, a qual, na sua opinião, permite evitar um “agir conceptual instrumental”⁹⁹ (*op.cit.*: 198). Desta forma, “o espaço conceptual da comparação apenas se pode apresentar como um espaço de comunicação intersubjectivo, uma co-construção onde os indicadores e os critérios de comparação são o produto de um processo de construção interactivo.” (*op.cit.*:199)

O autor defende que, quando o objecto da comparação é a inovação em educação, se trata de um objecto complexo, multidimensional e plurilateral, interdisciplinar e plurisectorial. “A abordagem comparativa implica a multiplicidade dos factores, a pluralidade de espaços e de níveis; tudo isto no âmbito de um sistema de interpretação aberto e dinâmico” (*op.cit.*: 203).

Apesar de conscientes das dificuldades inerentes às análises comparativas – diferentes contextos institucionais, condicionados por factores socio-históricos específicos, utilização de taxonomias distintas, orientações teóricas variadas, de acordo com as tradições nacionais, entre outros, segundo Sirota (2001) – as vantagens que evidenciam parecem-nos significativas tendo em conta as finalidades do trabalho empírico que pretendemos desenvolver, na medida em que podem proporcionar a emergência das similaridades e das regularidades ou das diferenças entre dispositivos. Desta forma, o recurso a uma abordagem comparativa parece-nos constituir uma opção metodológica coerente com o nosso objecto de estudo.

No que diz respeito ao trabalho empírico, passamos a explicitar as opções tomadas em termos metodológicos, nomeadamente no que diz respeito à delimitação do campo de análise, à elaboração do *corpus*, à construção dos instrumentos de observação e de recolha de dados, e à análise dos dados recolhidos.

. Delimitação do campo de análise

O objecto de análise deste estudo, como mencionámos anteriormente, são os dispositivos de reconhecimento e validação introduzidos no âmbito dos sistemas educativos, em sentido lato, independentemente do nível de escolaridade ou de formação a que conduzem¹⁰⁰. O nível de

⁹⁹ Reportando-se a Habermas (1986), *Théorie pour une action communicationnelle*, Goussot refere o significado do “agir instrumental ou teleológico”, que tem como finalidade a simplificação dos processos, a construção de mecanismos de regulação do outro, dum ponto de vista autolegitimante; por seu lado, o “agir comunicacional”, levanta mais questões do que fornece respostas, e legitima os diferentes sistemas de pensamento através de um “espaço de comunicação intersubjectivo.” Goussot suporta-se em Dewey ao defender que a Educação “é um espaço transactional onde os conhecimentos e os saberes se adquirem e produzem através de uma negociação contínua.” (2001: 199)

¹⁰⁰ Tanto ao nível do ensino secundário como do superior, da escolaridade obrigatória como da pós-obrigatória, do ensino académico como do profissional, da formação inicial e da formação contínua.

investigação em que nos situamos é internacional, com vista à identificação das tendências, convergências ou divergências que emergem a partir dos dispositivos estudados¹⁰¹.

O campo de análise para este trabalho foi delimitado inicialmente a um conjunto de países situados no espaço europeu – Portugal, França, Bélgica, Reino Unido, Irlanda, Espanha, Alemanha, Itália, Noruega, e Finlândia. Estes países foram escolhidos em primeiro lugar em função da existência dos dispositivos alvo do nosso estudo (já implementados ou em fase de implementação), e por outro lado por critérios de proximidade geográfica e política (União Europeia).

Posteriormente decidimos alargar o campo da pesquisa empírica para além do contexto europeu, englobando outros países exemplificativos – o Canadá e a Austrália – nos quais esta problemática também se tem vindo a afirmar, e que também têm vindo a produzir um corpo relevante de conhecimentos empíricos e teóricos. O Canadá (Québec), na medida em que foi um dos países pioneiros em termos de valorização formal das aprendizagens experienciais dos adultos, e que veio a influenciar decisivamente a introdução destas práticas em França (por razões de ordem histórica e fruto da tradição de intercâmbio no domínio científico e educativo). A Austrália, país da Commonwealth, que, também por razões de ordem histórica e cultural, mantém uma ligação estreita com o Reino Unido (nomeadamente no domínio educativo) e onde estes dispositivos começaram também a ser implementados.

O período de tempo que delimita a análise situou-se entre a emergência dos primeiros sistemas / dispositivos – sensivelmente a partir do início dos anos oitenta – e a presente data.

Ao pretendermos estudar os dispositivos implementados num conjunto significativo de países no plano europeu e internacional, não podemos deixar de referir a importância das especificidades históricas, sociais, culturais e educativas que os caracterizam¹⁰². A diversidade sócio-histórica e cultural é um aspecto sempre presente, e influencia de forma distinta as lógicas de funcionamento dos sistemas educativos, nos quais se inscrevem os

¹⁰¹ Este é um trabalho de investigação que consideramos inacabado; na sua sequência, poderíamos posteriormente orientarmo-nos para uma análise mais fina destes dispositivos, por exemplo, um estudo desenvolvido a nível micro, com uma população ou grupo-alvo específico (adultos desempregados, pouco qualificados, ou jovens em contexto universitário) ou um estudo centrado na análise das práticas, com maior profundidade, desenvolvido apenas num país, ou num sub-sistema educativo específico.

¹⁰² Segundo Nicolescu (2000: 101), “A despeito da enorme diversidade entre os sistemas de educação de um país ao outro, a mundialização dos desafios da nossa época leva à mundialização dos problemas da educação. Os abalos que permeiam o campo da educação, num ou noutro país, são apenas os sintomas de uma única e mesma fissura entre os valores e as realidades de uma vida planetária em mutação. Se não existe, é verdade, uma receita milagrosa, há no entanto um *centro comum de questionamento* que convém não ocultar se desejamos reamente viver num mundo mais harmonioso.”

dispositivos estudados. Tendo em conta esta diversidade, procuramos identificar se a implementação destas novas práticas educativas faz parte ou não de um movimento generalizado, se é possível identificar tendências comuns, e identificar quais são os principais desafios que estas novas práticas introduzem aos nível dos sistemas educativos, compreendidos em sentido lato. A procura da convergência e a construção de políticas comuns de educação/formação no contexto europeu parece ter contribuído decisivamente para o impulsionar da reflexão e das práticas neste domínio específico em diversos países europeus e para a promoção da partilha e discussão alargada de questões emergentes; no entanto, reconhecemos que, mesmo que a problemática seja idêntica, a forma como se articula com as diferentes realidades nacionais nem sempre o é, resultado das formas de racionalidade e do tipo de relações sociais prevalentes em cada país. Tendo consciência que a grelha utilizada para caracterizar estes dispositivos se centra principalmente em elementos estruturantes dos mesmos, reconhecemos no entanto os seus limites no que diz respeito a uma análise mais fina, que pudesse dar conta das lógicas dos actores envolvidos¹⁰³.

A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental inicial, e da participação em seminários temáticos¹⁰⁴ centrados nesta problemática, foi-nos possível no princípio deste trabalho identificar um conjunto de países europeus que tinham iniciado recentemente a implementação destes dispositivos, ou que se encontravam numa fase inicial de operacionalização. Realizámos ao longo deste estudo diversas deslocações ao estrangeiro, com a finalidade de identificar e recolher um leque alargado de documentação relevante.

¹⁰³ O que poderia dar corpo a uma investigação centrada nas representações dos actores que intervêm nestes dispositivos (ex:decisores políticos, gestores e técnicos do processo). Por outro lado, seria indispensável complementar esta perspectiva com a dos sujeitos destinatários dos processos de reconhecimento e de validação, ao nível das suas expectativas, estratégias e motivações, e efeitos sentidos ao nível pessoal, profissional e social. Tendo em consideração este tipo de objectivos, seria necessário recorrer a outro tipo de técnicas de recolha empírica (questionários, entrevistas, abordagens biográficas, etc.).

¹⁰⁴ Conferência Internacional “Comment valider les compétences dans une société de la connaissance?”, Institut de la Méditerranée, 2 e 3 de Fevereiro 1998, Marselha;

. Workshops temáticos organizados pela Associação Industrial Portuense sobre o tema da validação de competências, com a participação de peritos (nacionais e estrangeiros) e de técnicos da área da formação e da gestão de recursos humanos: “O Balanço de Competências”, 27 Maio 1998: apresentação da experiência francesa “Reconhecimento dos Adquiridos” e da experiência portuguesa (projecto desenvolvido no âmbito do FORCE); “Validação de Competências”, 25 Junho 1998: apresentação e discussão do sistema “Validation des Acquis Professionnels” (VAP) francês.; apresentação e discussão do sistema “National Vocational Qualifications” (NVQ) inglês.

. Seminário “Novas Estratégias na Europa para a Educação e Formação ao Longo da Vida”, Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos, Universidade do Algarve, Faro, 11 e 12 de Dezembro 1998.

Partimos então para a clarificação dos conceitos utilizados no âmbito dos dispositivos, que considerámos como uma etapa-chave deste trabalho de investigação, nomeadamente os de: reconhecimento, validação, acreditação e certificação. A terminologia e os conceitos utilizados dependem fortemente do contexto nacional em que são utilizados e da língua em que se expressam¹⁰⁵, pelo que considerámos fundamental em termos metodológicos a realização deste trabalho prévio.

. Construção do *corpus*

A partir da identificação dos sistemas e dispositivos relevantes para o estudo empírico¹⁰⁶, construímos o *corpus* de investigação através de uma abordagem qualitativa, partindo de uma recolha de dados documentais e de informações complementares fornecidas por peritos.

A caracterização dos principais sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens e competências dos adultos foi feita a partir de uma análise documental, com base numa diversidade de fontes documentais de natureza técnica e política, de orientações para a acção, de estudos e balanços efectuados, de reflexões e análises produzidos nos diversos países nos quais o estudo se centra.

A documentação recolhida provém tanto de instituições e de organismos responsáveis pela implementação dos dispositivos, como do trabalho efectuado por investigadores sobre as práticas desenvolvidas nos seus países. A listagem deste corpo documental encontra-se incluída em anexo do nosso trabalho de investigação.

Para além da consulta das fontes escritas, foram também sendo recolhidas informações orais provenientes de actores significativos (peritos/técnicos/investigadores)¹⁰⁷, que contribuíram para clarificar e complementar alguns domínios menos explícitos na documentação escrita ou algumas falhas documentais.

Alguns encontros, workshops e seminários internacionais constituíram-se como o terreno privilegiado para conhecimento e identificação de fontes pertinentes, tanto ao nível dos

¹⁰⁵ Tendo em conta as nossas competências linguísticas, não nos foi possível analisar documentação cuja língua de suporte não fosse a inglesa, francesa e castelhana.

¹⁰⁶ O objecto de análise são os sistemas/dispositivos de reconhecimento e de validação das aprendizagens e de competências dos adultos, identificados no plano internacional e europeu.

¹⁰⁷ A listagem dos actores que contribuíram desta forma para a realização do trabalho empírico encontra-se no final deste trabalho.

actores como das instituições que desempenham um papel relevante no domínio do estudo. Ao longo do trabalho de pesquisa e de recolha dos dados fomos tendo a oportunidade de confrontar ideias e de participar no debate então iniciado em Portugal¹⁰⁸.

As questões e os problemas que emergiram dos debates muito contribuíram para a abertura, o alargamento e o aprofundamento desta problemática. Constituíram-se como significativos motores da dinâmica investigativa, como importantes pistas de reflexão e de questionamento. Ao longo do trabalho de investigação fomos também procurando sistematizar a informação recolhida – sob a forma de relatórios, publicações e artigos¹⁰⁹.

. Análise do *corpus*

O material recolhido foi posteriormente organizado e sistematizado recorrendo a uma análise de conteúdo qualitativa¹¹⁰, com base numa grelha de leitura construída para o efeito, cujos itens foram identificados de forma a permitir caracterizar, por um lado, e fazer uma leitura comparativa, por outro, dos diferentes sistemas e dispositivos identificados.

Segundo Vala (1986), a categorização e a classificação são operações através das quais é possível identificar, estabilizar ordenar e atribuir sentido a um conjunto de dados complexos; as categorias presentes na análise de conteúdo são normalmente compostas por termos-chave,

¹⁰⁸ . Workshop “Estratégias e Metodologias de Validação de Competências”, Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos, Lisboa, Março 1999;

. Workshop “Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”, Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos, Lisboa, Julho 1999;

. Workshop TTnet “Validação de Competências e e profissionalização dos formadores”, CEDEFOP, Cascais, Maio 2000;

. Conferência Internacional “Educação e Formação de Adultos na Europa – as competências-chave para a cidadania e empregabilidade”, ANEFA, Évora, Junho 2000;

. Encontro Nacional “Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”, ANEFA, Seixal, Março 2001

. Seminário “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas por vias não formais”, IEFP, Lisboa, Outubro 2001;

. Seminário “Avaliação e Acreditação”, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, Lisboa, Novembro 2001.

¹⁰⁹ “Sistemas e dispositivos de reconhecimento/ validação/ acreditação das aprendizagens informais e não-formais” (1999), Relatórios 1 e 2, CICSA, FCT/UNL, Lisboa

“O reconhecimento das aprendizagens experienciais na América do Norte - o caso dos E.U.A. e do Canadá” (2000), *in* Rev. Formar nº 35, IEFP, Lisboa

“O reconhecimento das aprendizagens experienciais em França”(2000), *in* Rev. Formar nº 37, IEFP, Lisboa

“O reconhecimento das aprendizagens experienciais no Reino Unido” (2001), Rev. Formar nº 41, IEFP, Lisboa

“O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos no contexto europeu”(2001), Rev. Formar nº 41, IEFP, Lisboa

¹¹⁰ Segundo Quivy *et al* (1992), a análise de conteúdo ocupa um lugar cada vez mais relevante na investigação social, na medida em que permite o tratamento metódico de informações que possuem um determinado nível de complexidade e de profundidade.

e podem ser estabelecidas a partir da interpenetração entre a parte teórica e as características concretas dos materiais em análise.

A partir deste primeiro trabalho de sistematização, elaborámos um conjunto de questões orientadoras da leitura crítica do corpus, articuladas com as questões de investigação mencionadas na problemática, com vista a um trabalho de análise mais fino, que permitisse a articulação dos dados recolhidos com algumas das linhas de reflexão emergentes do enquadramento teórico do estudo.

Assim, a matriz orientadora desta análise compreendeu um conjunto de categorias relacionadas com:

- . a dimensão técnica e organizativa, através da qual se identificam as estruturas, os actores, os instrumentos e procedimentos utilizados;
- . a dimensão política e social, que abarca as suas finalidades, o processo de legitimação e a sua articulação com outras esferas sociais.

Procuramos fazer uma leitura crítica dos diferentes sistemas à luz de critérios que emergem da abordagem da educação/formação ao longo da vida, mas suportados pelo contributo dos quadros teóricos educativos sobre a educação/formação dos adultos e sobre o desenvolvimento das competências.

As questões que orientaram uma leitura mais aprofundada do *corpus* são as seguintes:

1. Que sistemas/dispositivos têm sido implementados para o reconhecimento e a validação de aprendizagens e de competências?
 - . Como se caracterizam (finalidades, objectivos, metodologias, instrumentos, etc.) ?
2. Quais são os princípios de base nos quais assentam estes sistemas de reconhecimento e a validação das aprendizagens e das competências?
 - . Em que medida estes princípios obedecem ou se articulam com os princípios identificados no quadro teórico deste estudo?
3. Quais são as lógicas que presidem à implementação dos sistemas de reconhecimento e de validação?

4. Quais são as metodologias utilizadas nas práticas de reconhecimento e validação?
5. Que referenciais são utilizados? Que estratégias de concertação se encontram na sua origem? Que concepções de competência se encontram na base destes dispositivos? (análise crítica à luz das abordagens de competência, dos referenciais de educação/ formação baseados em competências, etc.)
6. Quais são os seus limites e potencialidades, no contexto da sociedade da Educação/Formação ao Longo da Vida?

A resposta a estas questões implicou um trabalho de articulação entre os elementos recolhidos e sistematizados – dados provenientes dos quadros empíricos e de acção –, e o referencial teórico que constitui a primeira parte deste estudo¹¹¹. Em alguns momentos deste trabalho de interpelação apercebemo-nos de que a análise poderia ser enriquecida recorrendo a novos contributos bibliográficos, que permitissem complementar esta leitura crítica e fornecer novas pistas para a sua compreensibilidade.

. Limites e dificuldades

Na medida em que bibliografia de suporte a este trabalho de investigação (tanto para o enquadramento da parte teórica do estudo como para a realização do trabalho empírico) provém de países de língua inglesa e francesa, colocou-se-nos a questão da interpretação dos textos originais e dos conceitos neles incluídos; constatando que aos mesmos conceitos nem sempre corresponde uma representação idêntica (como procurámos já evidenciar, através de exemplos concretos, na introdução geral deste estudo), optámos no entanto por traduzir da forma mais fiel as designações e os conceitos originais referenciados nas fontes consultadas.

¹¹¹ A análise crítica é feita à luz das teorias e abordagens educativas antropocêntricas. Os critérios que estão na base desta análise assentam em pressupostos axiológicos de educação/formação ao longo da vida, que colocam questões diferenciadas, distanciando-se da perspectiva tradicional da aprendizagem escolar.

Para Canário (1999: 110), o reconhecimento da centralidade do sujeito nos processos de aprendizagem e as actuais concepções do conhecimento são divergentes da visão “cumulativa, molecular e tramissiva própria da forma escolar tradicional”. Segundo o autor, “a ideia que tende hoje a ser prevalecente, no campo das teorias da formação, nomeadamente nas teorias da formação de adultos, conferindo uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao seu papel de “âncora” na produção de novos saberes, procura articular a lógica da continuidade (sem referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica)” (*op.cit.*:111).

Assim, ao longo do texto, as citações de autores a partir de bibliografia inglesa ou francesa (tal como constam na bibliografia) foram sendo traduzidas para português.

Uma das dificuldades sentidas ao nível do trabalho empírico diz respeito ao tratamento da documentação que o suporta; com efeito, a diversidade das fontes e a grande heterogeneidade existente entre a documentação recolhida dificulta em certa medida o seu tratamento, tanto pela ausência de elementos e critérios comuns, como pela diferente natureza do registo discursivo em causa (técnico, científico, político).

Sendo uma problemática recente, constatámos que a documentação técnica e científica relativa às práticas em questão não é extensa; alguns documentos consultados são o resultado de investigações e experimentações ainda em curso. O acesso a esta documentação encontra-se limitado, na medida em que grande parte da informação técnica não se encontra divulgada fora das instituições responsáveis. A produção científica sobre esta problemática também se revelou escassa, provindo principalmente dos países que iniciaram o desenvolvimento destas práticas há mais tempo e que possuem já algum retorno reflexivo sobre a experiência desenvolvida.

Também se coloca a questão da validação dos dados documentais e da sua credibilidade; mas, partindo do pressuposto que os documentos oficiais têm a credibilidade dos organismos que os emitem, e que a produção dos investigadores se baseia em critérios de rigor científico, entendemos aceitar como válidas e autênticas as informações neles contidas.

Constatámos também que os sistemas e dispositivos estudados se posicionam claramente num percurso evolutivo. Uma das limitações deste estudo reside no seu carácter temporal: o que é válido hoje, não o será amanhã, fruto da experimentação e da evolução das práticas analisadas.

A realidade não é estática, mas dinâmica, o que significa que alguns dados da pesquisa empírica podem vir a tornar-se obsoletos num horizonte temporal próximo. Apesar de conscientes desta limitação, pensamos no entanto que este trabalho de pesquisa poderá contribuir de uma forma relevante para o enriquecimento da reflexão em curso, e poderá dar origem a novas hipóteses de partida para investigações futuras.

Por outro lado, as teorias que nos servem de referência são sempre “uma tradução da realidade” e como tal aproximações da mesma, o que nos conduz à aceitação da dimensão de incerteza inerente ao processo de produção do conhecimento¹¹².

¹¹² Segundo Morin (2000), o mundo é incerto; e para compreender a realidade – que não é facilmente legível, pois as teorias não são o reflexo mas sim uma tradução da realidade – é necessário ter em conta a dimensão da incerteza que a caracteriza. O conhecimento é uma “aventura incerta”, uma “navegação num oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”.

A investigação é sempre uma prática social desenvolvida por comunidades de investigação, e o que se constitui como “conhecimento”, “verdade”, e “objectividade” é definido a partir do paradigma que dá forma a essas comunidades. (Usher *et al*, 1997).

Parte II

Aprendizagem de adultos: principais teorias e abordagens

Capítulo 4 – Quadros conceptuais dos processos de Aprendizagem de Adultos

Neste capítulo apresentamos um conjunto de abordagens, de quadros conceptuais e de modelos que contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem de adultos. O objectivo é identificar algumas linhas de pensamento e pressupostos teóricos que, na nossa perspectiva, sustentam um conceito de aprendizagem de adultos articulado com as dimensões da experiência, da reflexão, do significado, do sentido, e do desenvolvimento global da pessoa. Estas dimensões, que têm sido valorizadas por um conjunto significativo de autores ao longo deste século, constituem, na nossa opinião, alguns eixos estruturantes para a compreensão do conceito de aprendizagem experiencial, que será aprofundado no capítulo seguinte.

Tendo presente este objectivo, delimitamos a pesquisa a um conjunto circunscrito de referências, plenamente conscientes de que estas não esgotam a complexidade e a riqueza conceptual com que actualmente é abordado o processo de aprendizagem de adultos¹¹³.

A partir dos contributos referenciados, que marcam (ou marcaram) o pensamento educativo contemporâneo, procuramos construir um quadro conceptual de referência, destacando um conjunto de pressupostos e de conceitos de base que permitem compreender a aprendizagem dos adultos como um processo dinâmico, integrativo e integrador, intrinsecamente articulado com o seu desenvolvimento; que valorizam o papel da experiência, da autonomia e da reflexividade na aprendizagem dos adultos, e que atribuem à pessoa um papel central na sua aprendizagem.

Constatando a necessidade de construir um olhar multidisciplinar sobre a aprendizagem dos adultos, recorreremos a perspectivas que decorrem de diferentes domínios disciplinares¹¹⁴. Desta forma, procuramos integrar contributos de natureza filosófica (filosofia da educação), psicológica (psicologia humanista), psicossociológica e socio-política, de forma a construir um quadro de referências que permita o nosso posicionamento conceptual.

. No campo da filosofia da educação, diversos autores são unânimes a destacar o contributo de John Dewey, que, apesar de não ter especificamente trabalhado o domínio da educação de adultos, contribuiu para a introdução de uma nova linha de pensamento – a educação

¹¹³ A este propósito ver Couceiro (2000) “Autoformação e coformação no feminino – abordagem existencial através de histórias de vida”, que aprofunda a compreensão dos processos de formação dos adultos.

¹¹⁴ Cf. Nicolescu (2000), referenciado no capítulo anterior.

progressista – e de importantes princípios educativos que vieram a influenciar de forma decisiva o pensamento educativo deste século; destacamos particularmente o seu contributo para a definição do conceito de aprendizagem experiencial e para a valorização do pensamento reflexivo.

. No âmbito da psicologia (abordagem humanista), com raízes na clínica e na psicoterapia, destacamos o contributo de Carl Rogers, considerado fundamental para a compreensão do sujeito como o centro da aprendizagem, para a valorização da aprendizagem significativa em educação, para a valorização da experiência no processo de aprendizagem dos adultos, e para o questionamento da finalidade e dos objectivos atribuídos à educação.

. O trabalho de Malcolm Knowles também foi fortemente influenciado pela abordagem humanista, e o modelo por si construído sobre a aprendizagem dos adultos – o modelo andragógico – parte da especificidade que os caracteriza, por oposição ao modelo pedagógico, até então defendido. A influência decorrente deste modelo de orientação mais pragmática sobre as práticas de educação de adultos foi, na época em que emergiu, largamente reconhecida.

. Destacamos também o conceito de “conscientização”, no âmbito do pensamento de natureza socio-política e crítica desenvolvido por Paulo Freire no domínio da educação de adultos: a pedagogia crítica, ou a educação para a libertação, que põe em evidência o potencial libertador da educação, articulado com a análise crítica da experiência. O autor atribui um lugar destacado à dimensão da reflexão na experiência.

. No âmbito de uma abordagem psico-sociológica evidenciamos o contributo de Jack Mezirow, considerado um dos autores com maior visibilidade no domínio da aprendizagem dos adultos: os conceitos de atribuição de sentido, de transformação de perspectivas e de reflexividade crítica e o entendimento da aprendizagem como um processo transformador e emancipatório, são alguns dos seus principais contributos.

Finalizamos este capítulo com uma breve síntese conclusiva relativamente às principais linhas de pensamento analisadas, e que sustentam a construção do conceito de aprendizagem de adultos defendido neste trabalho.

4.1 – A filosofia da educação progressista (John Dewey)

O trabalho de Dewey (1859-1952), filósofo da educação, marcou de uma forma incontestável o pensamento educativo deste século. Considerado como um teórico de referência no domínio da educação, Dewey foi o porta-voz e o símbolo da educação progressista nos E.U. e no mundo (Deledalle,1995)¹¹⁵.

Dewey desempenha nos anos vinte um papel fundamental com a sua filosofia da educação, dando origem a uma nova abordagem do processo educativo, que correspondeu ao movimento progressista da educação. Este movimento nasceu como uma forma de contestação face ao formalismo existente nas concepções educativas tradicionais; para Dewey, educação e democracia encontravam-se estreitamente interligadas, e os valores democráticos encontram-se presentes tanto na defesa de uma nova relação entre quem aprende e quem ensina (maior igualdade e interactividade), como entre conteúdos educativos tradicionalmente separados – cultura e educação profissional. O movimento progressista procurou integrar diferentes dimensões: política, pedagógica e epistemológica, tendo como ideia de fundo a procura de uma melhor articulação entre a educação, a sociedade e a vida.

Para Dewey (1916: 79), a educação tanto pode ser concebida de uma forma retrospectiva como prospectiva; a primeira, diz respeito a um processo “de acomodação do futuro no passado”, enquanto que a segunda, denominada de progressista, utiliza “o passado como recurso do futuro em desenvolvimento”. Uma das ideias-chave do seu pensamento reside na concepção da educação como uma “contínua reconstrução da experiência” (*op.cit.*: 80).

Dewey defendeu um conjunto de princípios filosóficos no domínio da educação, e as suas ideias sobre a natureza da educação e sobre o valor da experiência na aprendizagem foram bastante significativas; entre os autores que evidenciam a relevância do seu pensamento educativo, destacamos Deledalle (1995), que considera que o princípio da continuidade da experiência é um dos aspectos marcantes do seu trabalho – a educação é considerada uma experiência contínua, uma “experiência transaccional”. Dewey defendia que o homem se encontra em continuidade com o seu meio, não existindo dois pólos separados (o homem e o

¹¹⁵ Dewey teve discípulos influentes nos Estados Unidos – foi responsável pela “Escola-laboratório” da Universidade de Chicago de 1879 a 1903, fez parte do Comité dirigente do Movimento para o estudo da criança (fundado em 1885); Kilpatrick, Counts e Childs, foram discípulos que desenvolveram as suas ideias a partir da Universidade de Columbia em Nova Iorque; a sua influência fez-se sentir na China (reforma de 1922), Turquia (1924), URSS (1928), e em alguns países árabes; ver Deledalle (1995) “John Dewey”.

meio), mas uma transacção contínua entre ambos, ao longo da vida, que vai sendo marcada pelo aparecimento de descontinuidades e pela criação de novas continuidades. Esta transacção entre o homem e o seu meio é a educação: “Reconstrução contínua da experiência com a finalidade de alargar e aprofundar o seu conteúdo social, ao mesmo tempo que o indivíduo adquire o domínio dos métodos implicados.” (Dewey, 1916, *in* Deledalle, 1995:11).

Para Knowles (1990), os principais conceitos-chave do pensamento de Dewey são a experiência (toda a educação genuína é realizada através da experiência); a democracia (um contexto social democrático promove uma experiência humana com mais qualidade, tornando-a mais acessível e gratificante); continuidade (o princípio da continuidade da experiência exemplifica-se através do crescimento e do desenvolvimento físico, intelectual e moral); e interacção (conceito posteriormente substituído por transacção) – uma experiência normal resulta da interrelação de dois tipos de factores (objectivos e internos), devendo ser ambos considerados.

Segundo Knowles (1990) e Deledalle (1995), as ideias de Dewey sobre a escola progressista foram distorcidas ou mal-interpretadas pela geração seguinte¹¹⁶. Os autores consideram que as ideias de Dewey ainda se podem considerar de actuais no pensamento contemporâneo sobre educação.

Diversos autores reconhecem o seu contributo para a valorização do papel da experiência na educação¹¹⁷. Dewey atribuiu um lugar de destaque às experiências individuais, às dinâmicas pessoais e à autonomia das pessoas no processo de aprendizagem. Segundo Dewey, “toda a

¹¹⁶ O insucesso da pedagogia progressista nos E.U. deve-se, segundo Deledalle (1995), à utilização da mesma enquanto receita ao nível das práticas; é nos princípios filosóficos da pedagogia que se deve ir retirar a inspiração para métodos (ex: o princípio da continuidade da experiência); e destaca o “refrescamento” de questões extremamente actuais que foram objecto do pensamento de Dewey, tais como a relação da educação com o mundo do trabalho, a importância da educação democrática humanista, etc. No que diz respeito ao papel da escola na preparação dos jovens para o mundo do trabalho, Dewey adoptou uma postura crítica em relação à profissionalização do ensino secundário, com base nos seguintes argumentos: não é justo forçar os jovens a escolher uma carreira num momento em que ainda não se encontram preparados para o fazer; numa sociedade democrática ideal cada pessoa deve poder escolher a sua vocação, de forma a poder desenvolver plenamente as suas potencialidades. Os jovens não podem escolher aos 13, 14 anos uma profissão, na medida em que nem conhecem as suas exigências, nem as suas próprias capacidades. Por outro lado, o mundo evolui rapidamente, e os programas desactualizam-se e não conseguem acompanhar estas mudanças, o que pode conduzir a que os jovens estejam a ser preparados para actividades profissionais que deixam de existir num curto espaço de tempo (Deledalle, 1995). A educação secundária, para Dewey, deveria fornecer as bases necessárias (conhecimentos de carácter geral, conhecimentos aplicados em diversos domínios) que permitissem a aquisição das aprendizagens posteriores.

¹¹⁷ Kolb (1984), Knowles (1990), Weil e McGill (1996), Deledalle (1995), Landry (1991), Bourgeault (1991), Boud, Keogh e Walker (1996), Barkatoolah (1991), Chené e Theil (1991), Pineau (1989), Thibault (2000), Andresen *et al* (1995), entre outros. O seu contributo será abordado no capítulo seguinte “A aprendizagem experiencial dos adultos”.

educação genuína provém da experiência (mas)... nem todas as experiências são genuínas ou igualmente educativas” (Dewey, 1939, *in* Andresen *et al*, 1995: 211).

Para Dewey (1897: 115), a educação não é uma preparação para a vida, mas é em si mesma uma vida: “eu creio que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida (...) eu creio que a educação que não tem em consideração as formas da vida, formas que merecem ser vividas por si mesmas, é sempre um substituto pobre da realidade autêntica (...)”. O autor critica a escola enquanto um espaço onde se transmitem informações e se formam hábitos, com vista a um futuro longínquo, e em que não se tem verdadeiramente em conta a experiência detida pelos indivíduos; considera que as ideias novas adquiridas na escola devem assentar sobre o fundo da experiência passada, de forma a garantir a continuidade do desenvolvimento. Segundo Dewey, a preparação para a vida do amanhã significa a aprendizagem do domínio de si próprio, implica uma formação para o uso pleno de todas as capacidades pessoais, incluindo os gostos e os interesses (*id.*).

Para Dewey, a finalidade da educação, no contexto de uma sociedade democrática, é “possibilitar aos indivíduos continuarem a sua educação”, e o objecto e a recompensa da aprendizagem é a capacidade contínua de desenvolvimento (Dewey, 1916).

Dewey critica as concepções tradicionais do conhecimento, a natureza da educação, a sua finalidade e o seu alcance. Contrapõe às abordagens educativas tradicionais (suportadas na transmissão dos conhecimentos teóricos, no ensino do saber, sem articulação com a experiência de quem aprende) uma abordagem dita de progressista, em que valoriza a aprendizagem pela experiência, a individualidade de quem aprende (nomeadamente através do conhecimento das suas capacidades, interesses), fazendo um apelo “à reconstrução radical dos princípios pedagógicos, fundada numa nova concepção” (Dewey, 1913).

De acordo com o autor, da mesma forma que a teoria e a prática são vistas como opostas, assim também se encontram polarizadas as concepções sobre a inteligência e a execução, o conhecimento e a actividade (Dewey, 1916).

Dewey constata que o pensamento é entendido (tanto em termos teóricos como na prática educativa) como separado da experiência, e que a concepção dominante entende o seu desenvolvimento de uma forma isolada, na medida em que decorre de uma faculdade mais elevada (a razão); a experiência é relegada para “os sentidos e apetites”, para o mundo material (*id.*).

A valorização da experiência na actividade educativa é um dos pontos chave da sua filosofia da educação. O autor destaca as potencialidades da experiência prática como um método educativo. Mas o estabelece a diferença entre actividade e experiência: “a mera actividade não constitui experiência”; a experiência implica uma avaliação, que é feita através da percepção das relações e das continuidades, implicando um trabalho cognitivo, a descoberta de um sentido. Através da reflexão, é possível atribuir um sentido à experiência.

De acordo com o papel desempenhado pela reflexão, Dewey identifica dois tipos de experiência: aquela que decorre das situações denominadas de “tentativa e erro”, em que existe uma conexão entre o acto e a sua consequência, fruto das circunstâncias, mas em que faltam as ligações, os detalhes da conexão; e outra situação em que através da compreensão, de uma interpretação do seu significado, é possível identificar as articulações entre a causa e o efeito, entre a actividade e a sua consequência. Dewey designa este tipo de situação de “experiência reflexiva” (*id.*).

As características gerais da experiência reflexiva são, de acordo com Dewey (*id.*), as seguintes: um estado de confusão, perplexidade, dúvida, face a uma situação cujas características ainda não se encontram determinadas; elaboração de conjecturas, em antecipação, uma tentativa de interpretação dos elementos; estudo cuidadoso sobre o que pode clarificar o problema (exame, introspecção, exploração, análise); elaboração de tentativas de hipóteses; passagem das hipóteses para um plano de acção aplicável à situação (testagem das hipóteses). O pensamento, para Dewey, deve contemplar estas etapas – sentido de um problema, a observação das condições, a elaboração racional de uma conclusão, e a sua testagem experimental. Para Dewey (*id.*), enquanto que todo o pensamento resulta em conhecimento, o valor último do conhecimento encontra-se subordinado ao seu uso pelo pensamento.

Apesar de Dewey entender a experiência reflexiva numa perspectiva de experimentação (em paralelismo com as etapas do método experimental da ciência), tem o mérito de valorizar o papel da experiência na aprendizagem, e a necessidade da sua articulação com a teoria.

A consideração de que o pensamento, a reflexão, a aprendizagem são processos dialécticos que se articulam com a acção e a experimentação, constituem ideias de fundo na sua filosofia educativa. Questionando a separação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na educação, valorizava os processos que exigiam actividade reflexiva, e uma maior implicação

e responsabilidade por parte de quem aprende, em detrimento daqueles que se confinavam a uma absorção passiva e reprodutora da informação (Dewey, 1932) ¹¹⁸.

Defensor de uma educação universal, não apenas no sentido de todas as pessoas lhe pudessem ter acesso, mas principalmente de que a educação deveria ser adaptada a todas as variedades de necessidades individuais. As vantagens para a sociedade seriam equacionadas “através do desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõe, obtendo o benefício dos vastos recursos de todos os seus membros, recursos que no passado estiveram latentes devido ao facto de que poucas pessoas tiveram a oportunidade de realizar as suas plenas capacidades.” (*op.cit.*: 110). Um novo tipo de educação, orientado para o desenvolvimento das plenas potencialidades das pessoas, seria, para Dewey a promessa de um novo tipo de cultura, na qual as antigas barreiras seriam quebradas, e na qual a aprendizagem e a busca do conhecimento seriam entendidas como um benefício para toda a sociedade.

Para Dewey (1933), o desenvolvimento do pensamento reflexivo deveria ser considerado uma das finalidades da educação ¹¹⁹.

O pensamento de Dewey, ao atribuir um papel de relevo à experiência na aprendizagem, teve uma repercussão significativa na definição do conceito de aprendizagem experiencial (McGill Weil, 1995, Landry, 1991 e Bourgeault, 1991). No mesmo sentido Boud, Keogh e Walter (1996) valorizam o seu contributo para a compreensão do pensamento reflexivo. Para Dewey, a reflexão é o processo que identifica as conexões e as ligações entre as partes da experiência. “Ele defendia que o contexto de reflexão é a incerteza, e que o ambiente e a actividade da pessoa nesse contexto eram esforço intencional para a descoberta das conexões específicas que aumentavam a certeza.” (Boud, Keogh e Walter, 1996: 39).

Segundo Barkatoolah (1989) deve-se a Dewey a unificação da teoria e da prática de uma nova filosofia sobre a aprendizagem experiencial. Dewey desenvolveu uma teoria da experiência pessoal que põe em evidencia o seu potencial educativo, valorizando a expressão individual por oposição à imposição de conteúdos, a aprendizagem pela experiência e a pedagogia activa

¹¹⁸ “Monastery, Bargain Counter, or Laboratory in Education?”, Dewey (1932) in “The later works (1925-1953)”, vol. 6.

¹¹⁹ “How we think – a restatement of the relation of reflexive thinking to the educative process”, in “The Later Works (1925-1953)”, vol. 8. O autor define pensamento reflexivo como uma reelaboração da experiência; este tipo de pensamento não ocorre espontaneamente, mas decorre de um confronto, de uma situação que causa perplexidade, dúvida, dificuldades, face à qual o indivíduo se reorganiza em termos de procura, pesquisa, recolha de material que possa dar sentido à perplexidade. Depende de um esforço consciente e voluntário, no qual o estado de dúvida funciona como estímulo.

em detrimento das disciplinas e da mediação pelos textos, e sublinhando a “relação orgânica que existe entre a educação – no sentido mais lato do termo – e a experiência pessoal.” (Barkatoolah, 1989: 49).

4.2. A abordagem humanista da aprendizagem centrada no sujeito (Carl Rogers)

O contributo de Carl Rogers para a compreensão da aprendizagem dos adultos decorre da sua reflexão sobre a experiência como psicoterapeuta¹²⁰. Partindo do pressuposto que “de uma forma geral, a terapia é um processo de aprendizagem”, o autor desenvolveu um conjunto de ideias que, apesar terem as suas raízes no campo da psicoterapia, foi possível utilizá-las no âmbito da educação de adultos, constituindo uma abordagem da aprendizagem centrada no sujeito¹²¹.

Para Rogers, a terapia e a educação constituem-se como agentes poderosos da mudança individual e social. O autor estabelece a distinção entre aprendizagem sem significado, opressiva e alienante (presente na educação formal), e a aprendizagem significativa, experiencial, que envolve a pessoa na sua globalidade: “Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas da sua existência.” (Rogers, 1983-a: 253).

Carl Rogers critica os pressupostos do processo educativo tradicional, baseados tanto na superioridade do docente sobre quem aprende (no que diz respeito ao saber e ao poder), na

¹²⁰ Rogers considera que os artigos “Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender” e particularmente “A aprendizagem significativa na terapia e na educação” (in “Tornar-se Pessoa”, 1983-a) são resultado, do seu ponto de vista, das implicações que se podem retirar da psicoterapia para a educação. Consciente de que a orientação defendida se encontra muito afastada das correntes educativas e das tendências pedagógicas existentes, o autor reconhece que se levantam muitas questões difíceis, para as quais não possui respostas definitivas: “Quais são os actuais resultados do tipo de educação que descrevi? Temos necessidade de um grande número de investigações rigorosas, profundamente pensadas, para conhecer os resultados actuais deste tipo de educação comparados com a educação convencional. Poderemos então optar com base nos factos.” (op.cit.: 265). “Talvez possamos utilizar aquilo que expus como um ponto de partida pessoal para uma resposta nova que vá contra a opinião pública corrente e os actuais conhecimentos nas ciências do comportamento” (op.cit.: 267).

¹²¹ Em termos conceptuais, a abordagem *student-centered teaching* é paralela à *client-centered therapy* (Knowles, 1990).

suposição de que ao acto de ensinar corresponde o acto de aprender, e na desvalorização das relações interpessoais (afectivas e emocionais) no processo de transmissão de conhecimentos, em detrimento dos aspectos cognitivos (Hanoun, 1980).

Para Rogers (1983-a), quem aprende deve poder exercer livremente as suas escolhas, não devendo ser obrigado ao conformismo, ao sacrifício da sua criatividade, e à vivência de uma vida de acordo com modelos estandardizados.

Valorizando as dimensões afectivas e emocionais da aprendizagem, e a importância da relação pedagógica, Rogers desenvolve um conjunto de ideias sobre o processo de aprendizagem – consideradas como ponto de partida para a reflexão –, que passamos a destacar. As cinco hipóteses preconizadas por Rogers são as seguintes:

- . não se pode ensinar uma pessoa directamente; apenas se pode facilitar a sua aprendizagem;
- . uma pessoa só aprende de forma significativa o que é percebido como relevante para si, para a manutenção ou desenvolvimento da estrutura do *self*;
- . a experiência, se é assimilada, envolve uma modificação na organização do *self* (que tende a resistir através da negação, distorção ou simbolização); a estrutura e organização do *self* torna-se mais rígida sob ameaça, e resiste à experiência que é percebida como inconsistente; esta só pode ser assimilada com o relaxamento e alargamento da organização do *self*;
- . a situação educativa que promove a aprendizagem significativa é aquela que menos ameaça o *self* do sujeito, e que facilita uma percepção diferenciada do campo (Rogers, 1951, *in* Knowles, 1990)¹²².

Valorizando a aprendizagem significativa em educação, Rogers (1983-a: 258/260) evidencia um conjunto de condições necessárias para que efectivamente as aprendizagens se tornem significativas para o sujeito, possibilitando-lhe uma transformação construtiva (ao nível da personalidade, do comportamento, das acções, e da utilização do próprio conhecimento): o contacto com os problemas, a autenticidade do professor, a aceitação e a compreensão, os recursos disponíveis, e o motivo fundamental, que passaremos a descrever:

- . As situações sentidas como problemáticas pelo sujeito favorecem a aprendizagem significativa. O contacto com os problemas e o seu reconhecimento é uma condição de partida

¹²² A preocupação com o *self* é, Segundo Tennant (1997) uma marca da psicologia humanista, que emergiu como uma reacção às abordagens “científicas” da pessoa, reduzida ao estatuto de “objecto” face aos métodos científicos utilizados. “Por contraste, a psicologia humanista reafirma as qualidades humanas da pessoa – como a liberdade individual, escolha e a validade da experiência subjectiva. Entre os teóricos do *self* na psicologia, os nomes mais significativos são os de Kurt Golstein (1939), Carl Rogers (1951), Gordon Allport (1961), e Abraham Maslow (1968).” (*op.cit.*: 12); ver Mark Tennant (1997) “Psychology & Adult Learning”.

para a aprendizagem significativa; em termos de implicações educacionais, dever-se-á proporcionar o estabelecimento do contacto real com os problemas considerados efectivamente importantes, por forma a que a pessoa possa identificar as questões que pretende resolver;

. A congruência ou autenticidade de quem ensina (professor, formador) é uma condição essencial no processo de aprendizagem: ele deve ter consciência dos seus sentimentos e atitudes, do que “é” efectivamente nas suas relações com os alunos. O professor é “uma pessoa”, que aceita os seus sentimentos, e não “a encarnação abstracta de uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração”;

. Da mesma forma que o professor/formador se aceita como é, deve ser capaz de aceitar e compreender os alunos, os seus sentimentos e atitudes. Deve ser capaz de estabelecer uma “consideração positiva incondicional”, criando uma relação empática. A valorização dos sentimentos e das atitudes em ambiente de aprendizagem favorece a evolução da pessoa e o seu funcionamento efectivo, e é considerada fundamental para a aquisição dos conhecimentos disciplinares;

. O professor/formador é um recurso (considerando a sua experiência e conhecimentos) à disposição de quem aprende; é uma fonte de referência que não deve ser “impositiva”, nem ter uma “influência restritiva”. A qualidade da relação deve ser trabalhada neste sentido;

. A pessoa que aprende, que está em contacto real com os problemas, parte de um desejo de aprender, de crescer, de se desenvolver, de descobrir, de criar; a relação pedagógica deverá basear-se neste princípio, por forma a promover esta tendência da pessoa, e por forma a criar o clima necessário para a sua realização natural.

Segundo o autor, o educador desenvolve um papel de facilitador da aprendizagem, devendo agir com autenticidade e prontidão na sua relação com o adulto. A valorização dos sentimentos e opiniões do adulto, a sua aceitação e valorização como pessoa, a criação de uma relação baseada na compreensão empática, constituem as características que o facilitador deve assumir. A relação pedagógica é, neste sentido, fortemente valorizada por Rogers.

A aprendizagem é entendida como um processo interno, controlado pelo sujeito, e que implica o empenhamento global da pessoa na interação com o meio (segundo a forma como este é percebido). A centralidade do processo de aprendizagem está na pessoa. A liberdade de escolha e o reconhecimento das motivações pessoais são vistas como alternativas positivas ao conformismo, sacrifício da criatividade e standardização do tipo de vida.

Defensor de que os objectivos da educação deveriam ser estabelecidos no sentido da construção da liberdade individual, da actualização das potencialidades da pessoa (permitir a pessoa ser ela própria), do desenvolvimento da autonomia, rejeita os modelos educativos que defendem a aquisição de conhecimentos factuais. Educar é, nesta linha de pensamento, permitir o desenvolvimento integral da personalidade, proporcionar condições para a formulação de um projecto de vida, e ajudar a desenvolver as capacidades para esse fim, num contexto de liberdade e de responsabilidade.

Rogers (1983-a: 264/265) questiona a finalidade e os objectivos atribuídos à educação tradicional:

“Se apreciamos sobretudo a aquisição de conhecimentos, podemos afastar como inúteis as condições que referi, uma vez que não se torna evidente que elas promovam um grau mais elevado ou a uma maior extensão do conhecimento factual. (...) Mas se dermos o devido valor à capacidade criadora, se deplorarmos o facto de todas as nossas ideias fecundas em física atómica, em psicologia e noutras ciências provirem da Europa, então talvez queiramos tentar formas que facilitem a aprendizagem doutro modo a torná-la mais prometedora da liberdade espiritual. Se dermos valor à independência, se nos sentimos incomodados pela crescente conformidade dos conhecimentos, dos valores e das atitudes a que o nosso sistema conduz, então talvez queiramos estabelecer condições de aprendizagem que favoreçam a originalidade, a autonomia e o espírito de iniciativa na aquisição do saber.”

A perspectiva defendida por Rogers, apresenta, para si próprio, algumas limitações: apesar de lhe reconhecer as vantagens na concretização de determinados objectivos, deixa no entanto em aberto a sua exploração em relação a outro tipo de objectivos, mais convencionais. O autor questiona por um lado se é possível “que o conhecimento se organize no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado para o indivíduo”, e, por outro, se “nos queremos opor à corrente violenta que procura fazer da educação um conhecimento meramente factual.” (*op.cit.*: 266)

Finger (1989-a) critica o modelo de “pessoa” defendido pela psicologia humanista, na medida em que esta perspectiva o desenvolvimento humano como uma melhoria ou crescimento ou actualização de potencialidades; no desenvolvimento da pessoa não são suficientemente considerados as dimensões sociais e culturais (o desenvolvimento como adaptação ou como interiorização subjectiva da sociedade), abstraindo-se das estruturas e das instituições

sociais. Estas são entendidas como barreiras que impedem este desenvolvimento. Para Finger (*id.*), a psicologia humanista pensa a formação a partir da pessoa, favorecendo o processo de auto-actualização, mas independentemente da realidade sócio-política. A dimensão sociológica e cultural encontram-se ausentes da posição rogeriana, na medida em que esta não tem em conta a relação que a pessoa estabelece com a sociedade: o enfoque é posto na “actualização da pessoa”, e a formação é pensada exclusivamente a partir da “pessoa”: “A pessoa não é para Rogers um sistema que procura posicionar-se num estado de estabilidade e equilíbrio confrontando-se com o seu meio societal; é ao contrário um processo auto-suficiente total (incluindo o afectivo, cognitivo, etc.) que tende a actualizar-se” (*op.cit.*: 49).

Também Hanoun (1980:125) reconhece esta fragilidade na concepção rogeriana¹²³: “Se a acção educativa procura formar o homem de amanhã, é claro que não pode considerar esse homem fora de todo o contexto cultural, e portanto, material e social.” Para este autor, a acção educativa deve permitir a conquista da liberdade e da realização do homem, tendo em conta a dimensão cultural e social do mundo onde este se situa, na medida em que o indivíduo é histórica e culturalmente determinado.

Apesar de considerar que este modelo não aprofunda a compreensão da relação entre o homem e a sociedade, Finger reconhece no entanto que um dos seus contributos também reside na concepção de “pessoa”, que procura o controlo das suas próprias experiências, que se afasta das influências da sociedade moderna, resistindo a ser o resultado de um processo de adaptação à modernização. Esta concepção, que não se encontra ligada ao projecto de modernidade, pode no entanto permitir a ruptura e abrir caminho para uma nova perspectiva da formação dos adultos. A principal contribuição dos humanistas é entendida como a defesa de um paradigma globalizante da pessoa humana, integrando diferentes dimensões (intelectuais e cognitivas, afectivas e relacionais), em termos dinâmicos, com vista ao desenvolvimento do homem enquanto entidade autónoma e criativa.

O grande contributo de Rogers foi, na nossa perspectiva, a defesa de uma educação libertadora, que promovesse o desenvolvimento da pessoa e de uma sociedade mais justa, em detrimento das formas de educação dominantes. De entre os seus principais contributos,

¹²³ Hanoun elabora uma crítica à atitude rogeriana (no plano filosófico, psicológico e pedagógico), destacando as tanto suas fragilidades como os contributos positivos do autor; ver “A atitude não-directiva de Carl Rogers” (1980), Livros Horizonte

destacam-se os conceitos de aprendizagem significativa, do papel que o facilitador (educador, grupo) assume no processo de aprendizagem, da valorização da experiência no processo de aprendizagem dos adultos, e da aprendizagem como processo de realização pessoal.

Como educador humanista, Rogers tinha consciência da dificuldade de encontrar formas alternativas de trabalhar com adultos no âmbito de um sistema educativo baseado num currículo prescritivo e uniformizador, baseado em “standards” avaliados externamente. A sua crítica ao modelo educativo dominante contribuiu nos anos de 1960/ 70 para abrir novos caminhos, e ainda hoje o seu contributo se reflecte nas actuais correntes sobre a aprendizagem dos adultos.

4.3. O modelo andragógico da aprendizagem de adultos (Malcolm Knowles)

Malcolm Knowles constituiu, numa dada época¹²⁴, uma referência relevante no domínio da formação dos adultos, particularmente pelo seu contributo na construção de um “modelo andragógico” de aprendizagem dos adultos. Ainda hoje são diversos os autores que reconhecem o seu contributo para a formulação de uma teoria da aprendizagem dos adultos¹²⁵, centrada no desenvolvimento da pessoa que aprende (valorizando as suas necessidades, motivações e a auto-direcção), e valorizando o papel da experiência adquirida, em detrimento da acção educativa externa. O seu trabalho reflecte uma forte influência da psicologia humanista, defensora das qualidades humanas da pessoa, do respeito pela liberdade pessoal e do direito de escolha, e da valorização da experiência subjectiva.

Muitos autores o reconhecem como o “pai da andragogia”, por si definida como “a arte e a ciência de promover a aprendizagem dos adultos” (Knowles, 1996). Constatando que os conhecimentos sobre a aprendizagem eram produzidos a partir de estudos realizados com crianças, e que a maioria das teorias sobre a aprendizagem entendiam a educação como um

¹²⁴ Segundo Canário (1999:131), a importância do conceito de andragogia deve ser entendida à luz do contexto dos anos de 1960, “marcada, por um lado, pela rápida expansão e diversificação da oferta educativa dirigida aos adultos e, por outro lado, pela procura sistemática das teorias e dos procedimentos mais pertinentes e adequados a esta nova população-alvo da acção educativa deliberada”; a ideia subjacente centrava-se na identificação do conhecimento das características e das especificidades dos adultos com vista a uma melhor adequação das estratégias formativas.

¹²⁵ A teoria de Knowles teve uma forte repercussão nos E.U.A. e no Reino Unido, mas não tanto noutros países europeus, onde, de acordo com Edwards, Hanson e Raggat (1996), as diferentes tradições intelectuais e culturais integraram a andragogia mais como uma disciplina académica, e menos como um contributo para a diferenciação entre a aprendizagem de adultos e de crianças.

“processo de transmissão de cultura”, Knowles (1996) considera que a pedagogia¹²⁶ – “a arte e a ciência de ensinar as crianças” –, se constitui como um resultado destas teorias e pressupostos, e que não se adequa à especificidade do adulto que aprende.

“De facto, na minha opinião, a principal razão pela qual a educação de adultos não atingiu o impacto de que seria capaz na nossa civilização, é porque a maior parte dos professores de adultos só sabem ensinar adultos como se estes fossem crianças. Outro problema com a pedagogia é que ela se baseia numa concepção arcaica da finalidade da educação, nomeadamente a transmissão de conhecimentos.” (Knowles, 1996: 82)¹²⁷

Knowles constata que durante este século se tem vindo a assistir a grandes mudanças culturais – como a rápida produção de novos conhecimentos, a inovação tecnológica, o aumento da mobilidade das pessoas, a mudança política e social –, e que estas mudanças se produziram a um ritmo muito acelerado, tornando rapidamente obsoletos os conhecimentos adquiridos pelas pessoas. Assim, considera que “já não é funcional definir a educação como um processo de transmissão do que é conhecido; ela deve ser definida como um processo de descoberta ao longo da vida sobre o que é desconhecido.” (*op.cit.*:83)

O modelo andragógico de Knowles (1990) baseia-se nos seguintes pressupostos, que o autor entende como distintos dos do modelo pedagógico:

1. a necessidade de conhecer

Os adultos precisam de conhecer o que necessitam de aprender, antes da ocorrência da aprendizagem; investem mais energia na aprendizagem quando estão conscientes dos benefícios daí decorrentes. Daí a importância atribuída à tomada de consciência das necessidades da aprendizagem, às suas consequências na qualidade de vida e no desempenho futuro (a utilização das aprendizagens na vida real). Assim sendo, uma das principais tarefas do facilitador deve consistir na facilitação da apropriação desta consciência pelos adultos.

¹²⁶ O termo pedagogia deriva do grego *paid* (criança) e *agogos* (condução); andragogia, por seu lado, tem na sua origem a palavra grega *aner* (*andr*), que significa homem (Knowles, 1996).

¹²⁷ Ver “Andragogy: an emerging technology for adult learning”, in “Boundaries of Adult Learning” (1996), Ed. by Edwards, Hanson e Raggat, Routledge, London; “The Adult Learner – a neglected species” (1990), Gulf Publishing Company, Texas.

2. o conceito de si (*self-concept*)

Os adultos possuem um conceito sobre si próprios, de serem capazes de tomar as suas próprias decisões, de decidirem sobre a sua própria vida, e necessitam de ser vistos e entendidos pelos outros como sendo capazes de se auto-dirigirem. Assim, tendem a resistir a situações de imposição, em que a vontade dos outros se sobrepõe à sua. A necessidade profunda de auto-direcção entra em conflito com o modelo escolar tradicional em que o aluno é entendido como uma entidade dependente. Muitos adultos reagem a este conflito afastando-se da situação que o provoca, fazendo aumentar as taxas de abandono na educação de adultos. Torna-se, assim, necessário construir experiências de aprendizagem para que os adultos transitem de uma situação de dependência para uma situação de auto-direcção.

3. O papel da experiência

Os adultos possuem um manancial de experiências de vida, quantitativa e qualitativamente diferentes do das crianças e dos jovens, o que vem introduzir diferenças significativas na educação de adultos. Qualquer grupo de adultos é mais heterogéneo em termos de diferenças individuais – experiências passadas, estilos de aprendizagem, motivações, necessidades, interesses, objectivos, etc. –, devendo-se assim enfatizar mais a individualização do ensino e das estratégias de aprendizagem. Por outro lado, em muitas aprendizagens os recursos mais ricos residem nos próprios adultos, daí a ênfase que deve ser colocada nas “técnicas experienciais” – tais como as discussões em grupo, os exercícios de simulação, as actividades de resolução de problemas, o método dos casos, os métodos de laboratório –, em detrimento das “técnicas transmissivas”.

A valorização da experiência na aprendizagem articula-se ainda com os aspectos identitários. A identidade vai-se construindo ao longo da vida, primeiro a partir de definidores externos, e depois integrando as experiências que se vão vivenciando. Para os adultos, a sua experiência é “quem são”, construindo a sua identidade a partir das suas experiências. Quando a sua experiência é desvalorizada ou ignorada, o adulto entende que não é apenas a sua experiência que está em causa, mas a rejeição da sua própria pessoa.

4. Disposição para a aprendizagem

Os adultos manifestam uma disposição para a aprendizagem, tornando-se “prontos” para aprender o que necessitam, e fazem-no de forma a lidar efectivamente com as situações da vida real. Uma das fontes desta disposição tem a ver com as “tarefas desenvolvimentais”, articuladas com o seu processo de desenvolvimento, que se processa de estádio para estádio.

Este pressuposto evidencia a importância da articulação dos “*timings*”, entre as experiências de aprendizagem e as tarefas desenvolvimentais. É possível induzir a prontidão para a aprendizagem, através da utilização de modelos e técnicas apropriados – tais como o aconselhamento de carreiras e os exercícios de simulação, entre outros.

5. Orientação para a aprendizagem

Os adultos desenvolvem a sua orientação para a aprendizagem a partir de aspectos da vida, de tarefas e de problemas. Os adultos dispõem energia para aprender quando entendem que as aprendizagens contribuem para o desempenho de tarefas, ou para a resolução de problemas da vida real. A aprendizagem mais efectiva de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes ocorre quando é desenvolvida em contextos de aplicação a situações da vida real. (Knowles adopta o conceito de Tough sobre o “projecto de aprendizagem dos adultos”, como ponto de partida para a organização de programas de educação/formação).

6. Motivação

As principais fontes motivacionais dos adultos estão relacionadas com motivos internos, tais como a satisfação no trabalho e a auto-estima, apesar dos adultos também responderem a motivos externos, tais como as promoções, a melhoria dos salários, etc. Os adultos são motivados para o seu crescimento e desenvolvimento, mas frequentemente o seu processo de aprendizagem é bloqueado por barreiras diversas, tais como um auto-conceito negativo como estudante, a inacessibilidade a oportunidades e recursos, constrangimentos temporais e programas que não obedecem aos princípios da aprendizagem dos adultos.

A finalidade das práticas defendidas por Knowles consiste na procura da congruência entre o processo de aprendizagem dos adultos e a sua necessidade de desenvolvimento pessoal.

As suas principais ideias, em termos de síntese, são as seguintes:

- à medida que o sujeito vai adquirindo maturidade, o conceito que tem de si próprio (*self-concept*) evolui de um ser humano de personalidade dependente para um ser humano auto-dirigido (*self-directing*);
- vai acumulando um reservatório de experiência que se torna num recurso crescente para a aprendizagem; o papel da experiência do adulto é fundamental no processo de aprendizagem, e deve ser enfatizado;
- a sua disposição para aprender vai-se orientando crescentemente para o desenvolvimento das tarefas do seu papel social, por forma a poder lidar com as situações da vida real;

- a perspectiva temporal evolui de uma aplicação retardada do conhecimento para uma aplicação mais imediata, e conseqüentemente a sua orientação para para a aprendizagem desloca-se de uma centração no assunto para uma centração no problema;
- a motivação dos adultos mais poderosa reside nas suas pressões internas (desenvolvimento pessoal, satisfação pessoal, auto-estima, etc.), apesar de responderem a factores motivacionais externos;

Um dos principais contributos de Knowles para a compreensão da aprendizagem dos adultos diz respeito ao papel da experiência na aprendizagem, considerado como aspecto-chave neste processo (Bourgeault, 1991). Knowles (1990) valoriza a dinâmica da consciência de si e da autonomia progressiva, que se encontram na ideia de experiência como fonte e recurso de aprendizagem: “Se o ponto forte da educação dos adultos é a experiência, é também por outra razão, mais subtil. Ela diz respeito à identidade de quem aprende. (...) Para as crianças, a experiência significa o que lhes aconteceu, enquanto que para os adultos significa *o que eles são.*” (*op.cit.*: 72).

De acordo com Tennant (1997), o modelo defendido por Knowles relativamente ao tipo de relação desejável entre o professor e o aluno reflecte o modelo da relação conselheiro-cliente na clínica psicológica humanista¹²⁸. A ênfase colocada na relação entre o facilitador e o aluno adulto é uma das características da concepção de Knowles sobre o papel do facilitador, que deve aceitar cada aluno como uma pessoa de confiança, respeitando os seus sentimentos e ideias. Tennant refere que Knowles acrescenta alguns “princípios de ensino” a esta relação, com a finalidade de encorajar a identificação de necessidades, estabelecer objectivos, estabelecer contratos e avaliar os resultados. Segundo Tennant, Knowles constrói o papel do facilitador fazendo apelo a práticas decorrentes de diferentes tradições psicológicas: a humanista e a comportamentalista. O modelo emergente leva a uma visão de educação como identificação e eliminação de déficits ou fossos de conhecimento, desempenho, e de conceito de si.¹²⁹

¹²⁸ As práticas educativas defendidas – baseadas no respeito mútuo, colaboração, confiança mútua, etc.– traduzem os princípios da psicoterapia.

¹²⁹ Tennant (1997) refere um exemplo significativo: um dos princípios citados por Knowles “o professor ajuda o aluno a identificar os problemas de vida que experienciam fruto dos *déficits* do seu equipamento pessoal”, localiza a fonte dos problemas no indivíduo, e não nas instituições, e as soluções são enraizadas na relação pedagógica; um outro problema situa-se ao nível do modelo educativo relacionado com o diagnóstico dos *déficits* (necessidades), na medida em que estes são determinados não apenas pelo indivíduo, mas por interesses externos a si próprio (professor, instituição, etc.), não tendo em conta os conflitos de interesses que daí podem resultar.

Hanson (1996) evidencia a ênfase colocada por Knowles na individualidade dos adultos, mas considera que é uma forma de individualismo abstracto, em vez de ser uma efectiva implicação dos adultos com as situações da vida real.

Como evidenciámos, o modelo de aprendizagem de adultos proposto por M. Knowles parte dos pressupostos de que as características do adulto são diferentes das das crianças, tornando-se necessário respeitar a sua especificidade no processo de aprendizagem. No entanto, esta visão encontra os seus limites tendo em conta “o seu carácter simplificador, dicotómico e normativo sobre a acção educativa”, de acordo com Canário (1999). Uma das críticas mais generalizadas feitas ao seu trabalho evidencia a dicotomia existente entre os conceitos de pedagogia e andragogia, considerados inicialmente por Knowles em oposição¹³⁰; o próprio autor veio a reconhecer posteriormente que as diferenças não seriam assim tão polarizantes, pois alguns dos pressupostos da andragogia poderiam ser utilizados na pedagogia, e vice-versa, em circunstâncias determinadas.

Outro aspecto crítico da sua abordagem é a existência de alguma fragilidade ao nível da sistematização e fundamentação das ideias, que não poderiam assim constituir-se como uma teoria para a educação de adultos. No entanto, apesar das limitações inerentes a este modelo, alguns elementos formulados por Malcolm Knowles ainda podem ser considerados como relevantes para a compreensão da aprendizagem dos adultos, nomeadamente a valorização do papel da experiência neste processo – considerada como recurso fundamental para a aprendizagem, por um lado, e para a construção da identidade do adulto, por outro –, para crítica dos limites do modelo escolar tradicional, e para o questionamento das finalidades educativas – da transmissão de conhecimentos para um processo de descoberta ao longo da vida.

4.4 – A conscientização (Paulo Freire)

Freire é considerado um dos teóricos mais influentes no domínio da educação de adultos, desenvolvendo os fundamentos da “educação crítica”, ou “educação libertadora”, e construindo o conceito chave de “conscientização”.

Para Tennant, a noção de “diagnóstico de necessidades” pode-se tornar um novo mecanismo de legitimação das concepções existentes sobre o que é necessário e sobre o que “vale a pena” em educação.

¹³⁰ Segundo Hanson (1996), os valores humanistas são tão válidos para adultos como para crianças, e o debate entre andragogia/pedagogia torna-se assim artificial.

No centro das suas ideias sobre a educação situa-se uma concepção humanista sobre as pessoas, e a expectativa de que a educação pode conduzi-las a uma maior participação no mundo. Para Freire, a educação não pode ser um processo neutro; ela é identificada como facilitadora da liberdade ou, no seu oposto, como “educação para a domesticação”. Na sua perspectiva, a educação nunca pode ser entendida como neutra, pois é considerada como uma instituição social que é controlada por processos sociais e políticos, e que conduz ao conformismo do que é socialmente prescrito, tanto em termos cognitivos como comportamentais (Jarvis, 1995).

Freire é um autor de relevo no domínio da educação e da aprendizagem dos adultos, e um dos princípios que defende é a centralidade das percepções individuais na aprendizagem. No entanto, atribui maior ênfase aos aspectos culturais e políticos¹³¹ do que aos psicológicos no processo de aprendizagem. Tendo como base o pressuposto de que quem aprende tem uma visão pessoal do mundo, que é culturalmente induzida, então os sentidos e o significado que cada pessoa atribui às coisas só pode ser compreendido a partir do contexto social e político onde se insere (Boud, Keogh e Walker, 1996).

Para Freire (1997) é necessário respeitar os saberes de quem aprende – saberes que são construídos socialmente –, e discutir esses saberes em relação aos conteúdos instituídos, à realidade concreta, “estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que têm como indivíduos.” (*op.cit.*: 34).

Para Weiler (1996), a pedagogia de Freire baseia-se na visão de transformação social: valoriza os pressupostos que dizem respeito à opressão, consciência, e mudança histórica. Segundo a autora, a sua pedagogia fundamenta-se numa visão de consciência que vai para além dos discursos dominantes, atribuindo-lhe uma capacidade crítica; valoriza os homens como sujeitos e actores da história, com um forte empenhamento na justiça, com a capacidade de visão de um mundo melhor e com um potencial de libertação¹³².

Paulo Freire não nega os os condicionalismos inerentes ao homem – genéticos, culturais, sociais –, mas nega os determinismos: “somos seres condicionados, mas não determinados”.

¹³¹ A pedagogia de Freire desenvolveu-se num contexto histórico e político particular; o trabalho que desenvolveu no Brasil, no início dos anos sessenta, e posteriormente no Chile e na Guiné-Bissau – na alfabetização de adultos – foi influenciado pelo cristianismo e pelo papel revolucionário da teologia da libertação na América Latina (Weiler, 1996).

¹³² Alguns dos sistemas de opressão identificados por Freire têm a ver com a classe, o sexo e a raça. O autor desenvolve a pedagogia da libertação “em termos de dualismo entre oprimidos e opressores, e entre humanização e desumanização (...) Para Freire, a humanização é o objectivo da libertação; esta não poderá ser atingida enquanto os opressores oprimirem os oprimidos” (Weiler, 1996: 131).

Para o autor, “a História é tempo de possibilidade e não de determinismo”, e o futuro “é problemático e não inexorável” (1997: 21). Freire entende o homem como ser histórico e inacabado, aberto à existência e à produção de novos conhecimentos. A consciência do “inacabamento humano”¹³³ é o que, de acordo com o autor, permite ir mais longe, ultrapassando uma visão adaptativa do homem ao mundo, uma “posição de quem luta para não ser apenas *objecto*, mas sujeito também da história.”

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento.” (*op.cit.*: 64).

Freire (1970, 1974) constrói o conceito de “conscientização” referindo-se ao processo através do qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é modelado por forças históricas e sociais, que se opõe aos seus interesses pessoais. A “conscientização” conduz à consciência crítica, à capacidade de reflectir e agir sobre o mundo com vista à sua transformação (Tennant, 1997, Weiler, 1996). A “conscientização” é entendida como um processo através do qual os falsos entendimentos se transcendem, através da educação (Boud, Keogh e Walker, 1996). A educação é perspectivada como “a prática da liberdade”; é um processo através do qual a pessoa se descobre a si própria, atinge um nível mais completo de humanidade, e age sobre o mundo com vista à sua transformação (Jarvis, 1995).

Segundo Freire (1977), o apelo à conscientização, iniciado nos anos sessenta, como “um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos”¹³⁴ continuava actual no final da década de setenta: “Contra toda a força do discurso fatalista neo-liberal pragmático e reaccionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua actualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da tomada de consciência do mundo, dos factos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser, que inacabado, se sabe inacabado.” (*op.cit.*:60).

¹³³ “O inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1997:55).

¹³⁴ Segundo Freire (1997) obstáculos são as condições materiais, económicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que as pessoas se encontram, e que constituem “barreiras de difícil superação para o cumprimento da nossa tarefa histórica de mudar o mundo” (*op.cit.*: 60).

A pedagogia de Freire é uma forma crítica às formas existentes de opressão, e considera-a como um caminho para mudar o mundo, criando novas formas de humanização. A uma educação “domesticadora” contrapõe uma educação libertadora das potencialidades humanas: “Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimentos, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos factos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. (...) É preciso que, por outro lado e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção da sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (Freire, 1997: 140).

Nesta perspectiva, defende que o formando se deve assumir como produtor do saber, e “se convença que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (*op.cit.*: 24/25).

Criticando o papel transmissivo da educação, o autor valoriza uma dimensão mais alargada do processo educativo, nomeadamente destacando o contributo da aprendizagem informal: “É uma pena que o carácter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a actividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.” (*op.cit.*:49).

Freire defende que é através da aprendizagem, perspectivada como abertura criadora, que se pode transformar o mundo: “Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso somos os únicos que em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição* dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se sem abertura ao risco e à aventura de espírito” (*op.cit.*:77).

Freire valoriza a dimensão da reflexão na aprendizagem experiencial. “O seu ciclo de aprendizagem experiencial inicia-se com a colocação de problemas, que fornecem a base para a elevação da consciência crítica sobre o papel que o contexto social desempenha na modelagem das nossas interpretações sobre a experiência. A acção colectiva e pessoal, com a

finalidade de mudar as estruturas sociais e os processos que mantêm a desigualdade, são os objectivos do seu processo de conscientização” (McGill e Weil, 1996: 247/8).

Enfatiza a relação dialéctica entre a acção e a reflexão, como aspectos-chave da educação libertadora: “A libertação é a praxis, a acção e a reflexão dos homens (*sic*) sobre o seu mundo com vista à sua transformação. Quando um mundo é privado da sua dimensão da acção, a reflexão sofre com isso automaticamente (...) por outro lado, se a acção é enfatizada exclusivamente, em detrimento da reflexão, o mundo é convertido activismo.(...) Os homens não se constroem no silêncio, mas pelas palavras, no trabalho, em acção-reflexão” (Freire, 1973, *in* Andresen, 1995: 212).

Valorizando a articulação entre a acção e a reflexão (praxis), Freire reconhece a existência da capacidade que os indivíduos possuem de trabalharem as suas experiências através da reflexão, encontrando-se esta capacidade na origem da tomada de consciência de novas realidades.

Para Freire (1997) a condição humana fundadora da educação reside na “inconclusão do nosso ser histórico do qual nos tornamos conscientes” (1977: 162); o autor defende uma concepção de condição humana aberta à “possibilidade do seu aperfeiçoamento físico e moral, da sua inteligência sendo produzida e desafiada” (*ibid.*); neste sentido, a educação deve proporcionar o desenvolvimento da condição humana, um processo permanente de busca, de um ser humano inacabado. “Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.” (*op.cit.*:163).

Ao pensar a educação como uma prática da liberdade, que permite a descoberta do sujeito e da sua capacidade de interagir com o meio, contribuindo para a mudança, Freire defende que o processo de aprendizagem conduz à conscientização e à participação mais activa dos indivíduos no mundo. Na sua abordagem encontra-se uma perspectiva política fortemente enraizada, a par das influências humanistas que valorizam o homem e o desenvolvimento do seu potencial transformador.

4.5. A reflexividade e a perspectiva individual de sentido (Jack Mezirow)

O contributo de Mezirow é considerado de grande relevância para a compreensão do processo de aprendizagem dos adultos; o autor valoriza a dimensão social e cultural no processo de

aprendizagem, valoriza o papel da consciência crítica e da reflexividade na aprendizagem dos adultos, e perspectiva a aprendizagem e o desenvolvimento como processos emancipatórios. Diversos autores têm destacado o contributo de Mezirow ao nível do conceito “significado ou sentido” (*meaning*), e a “perspectiva individual do sentido” (*meaning perspectives*), que guia a forma de nos compreendermos a nós mesmos nas relações que estabelecemos (Couceiro, 2000, Tennant, 1997, McGill e Weil, 1996, Hanson, 1996, Jarvis, 1995).

Para Mezirow (1991), aprender é construir sentido; o sentido é o que torna compreensível e coerente a experiência. A aprendizagem é um processo através do qual se atribui um sentido, partindo das experiências e dos conhecimentos já adquiridos; é uma re-interpretação de uma experiência. A atribuição de sentido – *making meaning* – é um elemento fundamental da aprendizagem dos adultos.

A atribuição de sentido encontra-se no âmago do processo de aprendizagem, que pode ser entendida como o desenvolvimento da nossa capacidade de entender o mundo, os outros e nós mesmos – a capacidade de explicitar um determinado aspecto da nossa relação com o meio, com os outros e conosco próprios, de a esquematizar (associando-a a um determinado quadro de referência), de a apropriar (aceitando-a e integrando-a em nós), de a memorizar, de a validar, e agir em consequência (tomar uma decisão, mudar de atitude, modificar uma perspectiva ou agir). A aprendizagem, para o autor, implica este conjunto de operações – explicitar uma nova experiência, esquematizá-la e apropriá-la, e agir em conformidade; é um “processo de interpretação de carácter dialéctico”, que mobiliza um quadro de leitura pré-existente, os “hábitos de antecipação anteriores”.

Os *meaning schemes*, esquemas de sentido, são constituídos por conhecimentos, crenças, julgamentos de valor, sentimentos, que se articulam nas interpretações. São manifestações concretas das perspectivas de sentido, que guiam e orientam as acções; são critérios que servem de referência para julgamentos e avaliações sobre os outros e sobre si próprios (Mezirow, 1991).

As “perspectivas significativas” – *meaning perspectives* – são fundamentais para a aprendizagem dos adultos, e permitem desenvolver uma consciência crítica com base na experiência passada.

“Escolhi o termo de *meaning perspectives* para referir a estrutura dos pressupostos no âmbito dos quais cada um transforma a experiência assimilada em nova experiência” (Mezirow, 1991: 42). Para o autor, as perspectivas significativas referem-se a estruturas de pressupostos

culturais e de assumpções psicológicas no âmbito das quais as novas experiências são assimiladas à luz – e transformadas pela – experiência passada, e adquirem-se através do processo de socialização, mas vão evoluindo através de um processo de tomada de consciência e de crítica. Representam o conjunto de expectativas que constituem os quadros de referência que os adultos utilizam nos seus modelos simbólicos, e que serve como um sistema de crenças tácito para interpretar e avaliar o significado da experiência. Sempre que o quadro de referência de uma pessoa se mostra insuficiente ou inadequado para a compreensão de uma experiência, desencadeia-se um processo de questionamento, um processo de reconstrução – a transformação de perspectivas – em que a reflexão assume o papel fundamental.

Para Mezirow (1990), a reflexão proporciona-nos a possibilidade de corrigir as distorções das nossas crenças, envolvendo a crítica dos pressupostos sobre os quais elas foram construídas.

O conceito de “transformação de perspectiva” significa para Mezirow um processo de reestruturação dos quadros de referência do adulto, ao longo da sua vida, com vista à atribuição e à compreensão do sentido. A “transformação de perspectiva” ocorre quando o quadro de referência se mostra insuficiente para a compreensão das situações e experiências. A transformação de perspectiva implica o desenvolvimento da “reflexividade crítica” (vector fundamental no pensamento de Mezirow ¹³⁵), sobre os pressupostos culturais que orientam o pensamento e os sentimentos dos adultos.

Este processo de transformação vai contribuindo para o alargamento de perspectivas da pessoa, o que lhe permite compreender e adoptar perspectivas mais abrangentes, e mais distanciadas de pontos de vista pessoais e locais. Este processo de desenvolvimento evolui no sentido da aquisição de perspectivas mais inclusivas, discriminantes, e mais integrativas da experiência. É um “processo emancipatório” da pessoa ¹³⁶.

A aprendizagem transformadora – *transformative learning* – é aquela que desenvolve este processo mas a partir de um novo conjunto de referências, de “novas antecipações”, o que faz

¹³⁵ “Reflexividade é o acto de tomada de consciência de uma percepção, significado ou comportamento específicos, sobre nós mesmos ou sobre os nossos hábitos de visão, pensamento ou acção.” (Mezirow, 1981, *in* Boud, Keogh e Walker 1996: 40).

¹³⁶ “O processo emancipatório de se tornar criticamente consciente sobre como e porquê a estrutura dos pressupostos psico-culturais constrange a forma como nos vemos a nós e às nossas relações, reconstruindo esta estrutura de forma a permitir uma integração da experiência mais inclusiva e discriminante, e agindo sobre as novas compreensões. É o processo de aprendizagem pelo qual os adultos reconhecem os papéis e as relações de dependência induzidos culturalmente e as razões para tal, e agem com vista a ultrapassá-los.” (Mezirow, 1983, *in* Tennant, 1997)

com que a pessoa atribua à experiência um novo sentido e uma nova perspectiva. A aprendizagem da modificação destas estruturas de sentido, é para Mezirow (1991), “profundamente transformadora”. Segundo Mezirow, a aprendizagem dos adultos pode-se desenvolver de quatro formas distintas: através dos esquemas de sentido já existentes, através da sua modificação, da construção de novos esquemas, ou da transformação das perspectivas de sentido.

Para Mezirow (1991), a aprendizagem transformadora envolve a transformação reflexiva das crenças, atitudes, opiniões, reacções emocionais que constituem os nossos esquemas de significado (*meaning schemes*) ou transformam as nossas perspectivas de sentido (*meaning perspectives*).

A aprendizagem experiencial para Mezirow enraíza-se num dilema desorientador (McGill e Weil, 1996). A “transformação das perspectivas” acarreta uma luta, pois as pessoas avaliam as suas antigas perspectivas de sentido e procuram evoluir para novas perspectivas, de forma a dar sentido a si próprios e ao seu passado, o que implica uma crítica às forças socio-políticas que influenciam e constroem as percepções e as escolhas da pessoa. A partir desta luta, emergem novas formas de ser e de relação. Mezirow enfatiza a interrelação que existe entre o significado pessoal e social, a luta, e a dificuldade de internalizar e depois agir sobre algo que está claro nas mentes humanas, e que tem uma grande relevância sobre a suas próprias experiências (*id.*).

O trabalho de Mezirow contribui de uma forma significativa para a compreensão do processo de aprendizagem em situações não-formais: a aprendizagem é considerada um processo que ocorre como resultado da reflexão sobre a experiência¹³⁷.

Mezirow (1991) avança um conjunto de propostas para a educação de adultos, considerando que a sua finalidade é ajudar a torná-los mais criticamente reflexivos, e a participarem de uma forma mais plena no discurso e na acção; a educação deverá promover a evolução para perspectivas de sentido mais inclusivas, discriminantes e integrativas da experiência; deverá criar condições para a sua participação no discurso crítico, nomeadamente através da

¹³⁷ Mezirow (1991) estabelece uma equivalência entre a reflexão em Dewey e o “exame de validade”, na sua teoria da transformação. Dewey abordou a reflexão na perspectiva da resolução de problemas de tipo racional, de acordo com o modelo hipotético-dedutivo (identificação do problema, pensamento através de informações, criação de hipóteses, testagem e sua reformulação em função dos resultados da pesquisa efectuada). Apesar dos limites inerentes a esta concepção, Mezirow valoriza a dimensão da reflexão no processo de aprendizagem, defendida por Dewey, constatando que se encontra ausente de outras teorias da aprendizagem contemporâneas.

liberdade, democracia, igualdade, justiça e cooperação; a ênfase deve ser colocada nos reais interesses e nas necessidades dos adultos; a avaliação das aprendizagens deve incidir nos aspectos transformativos: mudança de interesses, de objectivos, nível de consciência dos problemas, abertura a perspectivas alternativas e capacidade de participação no discurso racional.

Segundo Mezirow (1996), a tradição racionalista ocidental defende um conjunto de pressupostos que se encontram na base dos conceitos de realidade, aprendizagem, e educação, e que constituem um paradigma positivista da aprendizagem – “estas concepções são frequentemente desafiadas por um paradigma interpretativo de aprendizagem.” A teoria da transformação (*Transformation Theory*) desenvolvida pelo autor, é por si considerada uma teoria crítica da aprendizagem dos adultos e uma terceira via para compreender a aprendizagem.

A teoria da transformação da aprendizagem dos adultos – que estabelece a diferença entre aprendizagem instrumental e aprendizagem comunicacional, enfatizando o papel da reflexão crítica e do discurso na comunicação humana –, é suportada por um paradigma emancipatório, e constitui, para o autor, uma síntese dialéctica entre o paradigma positivista e o paradigma interpretativo.

Para Mezirow (1996), a teoria da transformação é uma teoria em evolução sobre a aprendizagem dos adultos, e pode ser sumarizada num conjunto de proposições-chave, das quais destacamos as seguintes (*op.cit.*: 162/164):

. “Uma teoria de aprendizagem enquadrada num modelo geral, abstracto, idealizado, utilizada para explicar a estrutura genérica, as dimensões e as dinâmicas do processo de aprendizagem, pode ser útil para a orientação da acção dos educadores.”

. “A aprendizagem é compreendida como o processo que recorre a interpretações prévias para construir ou visitar novas interpretações do significado da experiência de cada um, com vista a orientar a acção futura.”

. “Atribuímos significado projectando imagens e modelos simbólicos, esquemas de significado, baseados em aprendizagens prévias, nas nossas experiências sensoriais e utilizamos imaginativamente analogias para interpretar novas experiências.”

. “Algumas percepções são filtradas por um quadro de referência que molda selectivamente e delimita a percepção, cognição, e sentimentos predispondo as nossas intenções, expectativas e finalidades.”

. “O quadro de referência é composto por duas dimensões: as perspectivas de sentido, consistindo em predisposições de orientação alargadas e generalizadas; e os esquemas de sentido constituídos por um *cluster* de crenças específicas, sentimentos, atitudes, e julgamentos de valor que acompanham e dão forma às interpretações. Um quadro de referência mais completamente desenvolvido (mais funcional) é aquele que é mais inclusivo, diferenciado, permeável, criticamente reflexivo, e integrativo da experiência (Mezirow, 1991)”.

. “Uma crença é um hábito que orienta a acção. As crenças cristalizam-se em conceitos. Qualquer acção guiada por crenças é também um teste a essa crença. Quando as acções orientadas pelas crenças (e as interpretações que as articulam) falham na prática ou se tornam problemáticas sob circunstâncias modificadas, os nossos quadros de referência podem ser transformados através da reflexão crítica sobre os seus pressupostos. Procurar concordância nas nossas interpretações e crenças e a possibilidade e potencial da reflexão crítica são conceitos cardinais do processo de aprendizagem dos adultos.”

. “A aprendizagem ocorre pela elaboração ou transformação dos esquemas de sentido existentes, ou pela transformação das perspectivas de sentido (...) As transformações pessoais mais significativas envolvem uma crítica das premissas que dizem respeito ao *self*”.

. “Existem dois domínios distintivos de aprendizagem com diferentes finalidades, lógicas de questionamento e formas de validar as crenças: a *aprendizagem instrumental* – aprendizagem para controlar e manipular o meio ou outras pessoas, e a *aprendizagem comunicacional* – aprendizagem do que os outros significam quando comunicam com a pessoa (Habermas, 1984).”

. “A acção sobre os *insights* reflexivos envolve frequentemente constrangimentos situacionais, motivacionais, e informacionais, que também pode exigir novas experiências. Uma experiência de aprendizagem transformadora exige que o aluno tome uma *decisão* reflexiva e informada para agir. A decisão pode resultar numa acção imediata, retardada devido a constrangimentos situacionais ou falta de informação sobre como agir, ou resultar numa reafirmação pensada dos padrões de acção existentes.”

. “O desenvolvimento dos adultos é compreendido como um processo de aprendizagem. As competências instrumentais para lidar com o mundo exterior envolvem a aquisição de capacidades orientadas para o desempenho que também podem envolver a resolução reflexiva de problemas, e por vezes o levantamento de problemas. A competência comunicacional refere-se à habilidade do aluno negociar as suas próprias finalidades, valores e significados, em vez de aceitar simplesmente as dos outros. Um aluno pode adquirir a competência

comunicacional tornando-se mais consciente e criticamente reflexivo das assumpções, mais capaz de participar livremente e de uma forma completa no discurso, e a ultrapassar constrangimentos através da acção reflexiva”.

Para Mezirow, a síntese é realizada pelo reconhecimento da validade das teorias da aprendizagem instrumental e da aprendizagem comunicacional, que dizem respeito a duas formas complementares e interactivas de aprendizagem. A teoria da transformação “representa uma síntese dialéctica dos pressupostos da aprendizagem objectivista de tradição racional, através da incorporação do estudo das regularidades nomológicas e dos *insights* interpretativos da revolução cognitiva, incorporando o conceito de estruturas de sentido, e a sensibilidade à importância da inclusão e interpretação do significado da interação simbólica. A teoria da transformação vai mais além da tradição racional e da revolução cognitiva, ao focalizar-se na crítica reflexiva emancipatória baseada nas estruturas da competência comunicacional intersubjectiva. Através da reflexividade crítica, tornamo-nos emancipados da comunicação que é distorcida pelos constrangimentos culturais sobre a livre participação no discurso.” (*op.cit.*:165)

Segundo o autor, apesar das diferenças serem significativas entre estes tipos de aprendizagem (instrumental e comunicacional), não se devem dicotomizar os domínios, tendo em consideração que a maior parte das aprendizagens envolve interactivamente elementos de ambas.

Em síntese, neste capítulo procurámos fazer a análise de algumas das principais teorias, abordagens e modelos que contribuem para a formulação de um quadro teórico de referências no domínio da aprendizagem dos adultos. A lógica que prevaleceu à sua construção articulase em torno das concepções defendidas pelos diferentes autores, nomeadamente no que diz respeito aos conceitos-chave para a nossa problemática:

- . aprendizagem de adultos como um processo estreitamente articulado com o desenvolvimento pessoal, com a autonomia, com a liberdade individual, com a formação da identidade, com a emancipação da pessoa;
- . aprendizagem entendida como um processo holístico, que envolve a pessoa no seu todo, tanto em termos de adaptação (ao mundo) como de transformação (de si própria e do mundo);

- . aprendizagem de adultos numa perspectiva interaccionista e contextualizada, reconhecendo a influência da dimensão sócio-cultural na construção da estrutura de representações e de significações da pessoa, incluindo os aspectos identitários;
- . aprendizagem de adultos enquanto processo de transformação social, a partir da tomada de consciência das dimensões sócio-políticas e culturais, da sua crítica e da emancipação;
- . aprendizagem de adultos como processo articulado em torno de eixos fundamentais como a experiência, a tomada de consciência e a reflexividade crítica.

Os teóricos que se inscrevem nas correntes humanistas – Rogers e Knowles, principalmente – ou que integraram alguns dos seus contributos – Freire, Mezirow –, associam a aprendizagem dos adultos ao desenvolvimento pessoal¹³⁸. A motivação ocupa nesta linha de pensamento um lugar de destaque. A centralidade do sujeito no processo de aprendizagem é valorizada por todos os autores referidos, apesar da influência das correntes humanistas ser mais marcante nos trabalhos de Rogers e de Knowles.¹³⁹

No que diz respeito ao papel da reflexão no processo de aprendizagem dos adultos, alguns destes autores – Mezirow, Freire – atribuem-lhe uma importância fundamental, apesar de a analisarem sob diferentes pontos de vista; destacamos o conceito de reflexividade crítica, e a identificação de vários níveis de reflexividade (Mezirow); a conscientização e importância da dimensão reflexiva na aprendizagem experiencial (Freire);

O papel da experiência na aprendizagem é um dos eixos centrais do pensamento de diversos autores: Dewey, com a valorização do papel da experiência na educação; Rogers e Knowles que atribuem um destaque significativo à experiência na aprendizagem dos adultos; o confronto com a experiência como desencadeador do processo de aprendizagem, para Mezirow; e a experiência como suporte e ponto de partida para a reflexão, em Freire. A

¹³⁸ Jarvis (1995) considera que Mezirow e Freire desenvolveram uma perspectiva teórica compreensiva sobre a aprendizagem dos adultos; e que o modelo de Knowles adquiriu o estatuto de uma teoria, sem ter sido no entanto sistematicamente trabalhado. No entanto, reconhece a importância das suas implicações no campo das práticas de educação/formação de adultos.

¹³⁹ Para Dominicé (1996) os autores da corrente humanista entendem a aprendizagem como uma parte do trabalho de actualização de si ou emancipação, e consideram o investimento afectivo como um factor desencadeador: “Segundo estas correntes de pensamento, aprender funciona como motor de um processo de produção de si mesmo. Aprender a tornar-se si próprio situa-se no centro de uma luta, tanto pessoal como social, destinada a lutar contra as normas sociais alienantes, interiorizadas ao longo do seu percurso educativo (1996: 102)

experiência (apesar de se revestir de diferentes significações) é considerada um elemento crucial na estruturação e desenvolvimento dos adultos.

Com o objectivo de delinear um enquadramento sobre a educação e a formação de adultos, Foley (1995-a) apresenta uma sistematização das principais escolas de pensamento, a partir da qual seleccionamos os seguintes contributos:

. A escola da “auto-actualização”, cujos principais autores são Rogers e Knowles; os objectivos da educação de adultos são o desenvolvimento pessoal dos sujeitos, com vista à auto-realização e auto-actualização; o enfoque da aprendizagem é individual; não existe um corpo de conhecimentos a adquirir, e o processo de aprendizagem é mais valorizado do que o conteúdo da mesma, sendo este último mais orientado para a vertente afectiva do que cognitiva, centrando-se nas atitudes e sentimentos; a principal fonte das aprendizagens é a experiência pessoal; os pares e o educador/formador são considerados como facilitadores da aprendizagem; o ensino é pessoal e centrado no sujeito, entendendo-se este como capaz de decidir sobre as suas aprendizagens; esta escola defende a utilização de métodos experienciais, de simulações e de discussões.

. A escola progressista e reformadora, na qual se destaca Dewey; os objectivos da educação são o crescimento da pessoa e a promoção de uma sociedade democrática (os indivíduos são vistos como os promotores de uma democracia saudável); o enfoque é individual, num contexto social; a liberdade individual é valorizada; os conteúdos da aprendizagem são as necessidades e os problemas da pessoa; é colocada a ênfase na reflexão e na acção, e na participação das pessoas em todos os estadios da aprendizagem; a relação entre os alunos e professores é de parceria e de aprendizagem mútua; os métodos preconizados são a resolução de problemas, o método científico e o estabelecimento de projectos e contractos de aprendizagem.

. A escola da transformação social, na qual se enquadra Freire, e na qual a finalidade da educação de adultos é a criação de uma nova ordem social; o principal enfoque é colocado na emancipação e na transformação social; os conteúdos mais valorizados são a experiência colectiva dos participantes, que é codificada pelos educadores; o formador é um participante que trabalha com o grupo e que com ele constrói o currículo; os métodos defendidos são a colocação de problemas, a acção e a reflexão sobre a acção, sendo o diálogo um elemento essencial deste processo.

. A abordagem de Mezirow, que enfatiza o papel da reflexão crítica na aprendizagem dos adultos, o que lhes permite questionar e modificar os seus quadros de referência, representa

uma abordagem crítica que valoriza os aspectos da aprendizagem e da reflexão sobre a realidade sócio-cultural e política, conduzindo à emancipação. Esta abordagem crítica e emancipatória da aprendizagem dos adultos apresenta algumas afinidades com a perspectiva defendida por Freire. A importância dos factores sócio-culturais é entendida como factor significativo no processo de aprendizagem dos adultos.

A aprendizagem e o desenvolvimento são entendidos numa interação constante, em que o desenvolvimento pessoal e o meio social fazem parte de um processo dialéctico. “Na educação de adultos esta abordagem geral é reconhecida nos trabalhos de Freire (...), Brooklin, Mezirow, e outros, que chamam a atenção para o trabalho dos processos sociais na formação da identidade individual, e para a necessidade dos adultos resistirem a formas de enculturação que são alienantes e opressivas.” (Tennant, 1997: 5).

Conclusão

As abordagens apresentadas neste capítulo valorizam dimensões distintas mas complementares sobre a aprendizagem dos adultos: a valorização do papel da experiência na aprendizagem dos adultos, o papel da atribuição de sentido e da reflexividade, a centralidade da pessoa no seu processo de aprendizagem e de formação, a dimensão emancipatória da aprendizagem, entre outros, constituem importantes contributos para a elaboração de um referencial teórico que nos permite compreender, por um lado, e posicionarmo-nos, por outro, relativamente à problemática do reconhecimento e da validação das aprendizagens dos adultos.

Por outro lado, também procurámos fundamentar a crítica aos modelos tradicionais de educação, que valorizam a aquisição (“imposição”) de conteúdos de natureza teórica, afastados da realidade e da experiência de vida dos adultos (Dewey, Rogers, Freire, Knowles), em detrimento da formação global da pessoa humana (desenvolvimento da personalidade, do pensamento, construção de projectos de vida, capacidade de agir e de se transformar a si próprio e ao mundo envolvente).

Desta forma, a concepção de aprendizagem de adultos defendida neste trabalho reflecte algumas das concepções de base apresentadas, procurando integrar a perspectiva psicológica, sociológica e filosófica:

- . entendemos aprendizagem como um processo holístico e dinâmico, centrado na pessoa, integrando aspectos afectivos e emocionais, cognitivos e intelectuais, éticos, estéticos, criativos, identitários, etc.;
- . a aprendizagem está na base das transformações profundas e de reestruturação dos sistemas de significação da pessoa (transformação dos quadros de referência, das representações sobre si e sobre o mundo, redefinição de si próprio, desenvolvimento da personalidade, construção da identidade), conduzindo a uma postura mais crítica e emancipada;
- . o processo de aprendizagem é entendido numa perspectiva desenvolvimental; a aprendizagem e o desenvolvimento (considerando as dimensões psicológicas, sociais, culturais) encontram-se estreitamente articulados; são processos interactivos e dinâmicos, interdependentes;
- . aprendizagem e desenvolvimento são processos activos que implicam uma interação contínua entre a pessoa e o meio social e cultural, numa dialéctica em permanente construção;
- . a experiência de vida e o significado a ela atribuído – através da reflexividade – são fontes privilegiadas para a aprendizagem e a transformação da pessoa, numa perspectiva crítica, integradora e dinâmica.

Ao fundamentarmo-nos nestas abordagens de aprendizagem dos adultos – a aprendizagem como processo de conscientização (Freire), aprendizagem como processo transformador (Mezirow), aprendizagem como potenciadora da descoberta, do desenvolvimento pessoal e da liberdade (Rogers), aprendizagem como dinâmica da consciência de si e da autonomia (Knowles) –, procuramos construir uma articulação com a problemática do reconhecimento e da validação, nos seguintes termos:

- . o reconhecimento das aprendizagens adquiridas é em si mesmo um processo de aprendizagem: sobre a própria pessoa (conhecimentos, capacidades, atitudes, personalidade, interesses, motivações, etc.), e sobre as condições sociais, culturais, históricas que balizaram essas aprendizagens;
- . o reconhecimento das aprendizagens é suportado pela tomada de consciência, por um processo reflexivo – fazendo apelo à reflexividade crítica;
- . desta forma, a tomada de consciência das aprendizagens adquiridas em múltiplos contextos possui uma dimensão transformadora, na medida em que transforma as perspectivas de sentido, e faz emergir novas formas entendimento e de posicionamento da pessoa (face a si própria e face a um determinado contexto sócio-cultural);

- . a tomada de consciência das aprendizagens anteriores e a sua valorização social transforma por um lado a imagem que a pessoa tem de si própria, e, por outro, a sua relação com o saber; conseqüentemente, modifica a sua posição face a um jogo de forças de poder (“saber é poder”), permitindo o seu reposicionamento face a si própria e face ao contexto no qual ela se situa, nomeadamente o educativo;
- . a aquisição de novos saberes e de novos poderes pode constituir-se como o motor desencadeador de novas dinâmicas formativas do adulto, em permanente procura enquanto ser inacabado.

Capítulo 5 – A Aprendizagem Experiencial – origens e conceitos

Abordamos no capítulo anterior alguns conceitos-chave que, na nossa perspectiva, se articulam com a problemática da aprendizagem experiencial; esta visão dos processos de aprendizagem dos adultos remete para uma abordagem da educação e da formação ultrapassa a sua visão institucionalizada, na medida em que reconhece que a aprendizagem é um processo desenvolvido ao longo da vida, a partir das suas trajectórias pessoais, sociais, profissionais, e numa multiplicidade de contextos. Só muito recentemente se tem vindo a valorizar a dimensão experiencial da aprendizagem no processo de formação dos adultos; tradicionalmente, o enfoque privilegiado tem sido posto nas aprendizagens formais, que se realizam nos contextos de educação/formação formais e institucionalizados, remetendo para segundo plano todas as aprendizagens adquiridas à margem dos sistemas de educação/formação¹⁴⁰. Neste capítulo pretendemos compreender o conceito de aprendizagem experiencial, bem como os que lhe estão próximos ou articulados; neste sentido, analisaremos os principais conceitos emergentes da literatura existente: experiência, aprendizagem experiencial, formação experiencial, educação informal.

Também procuramos identificar os diferentes enfoques que têm sido privilegiados nas actuais abordagens da aprendizagem experiencial, bem como caracterizar as suas perspectivas, objectos e metodologias. Com essa finalidade, apresentamos o modelo das *villages* de Weil e McGill (1996) que pensamos representar um importante contributo para a sua sistematização.

5.1. O conceito de Experiência

O conceito de experiência aparece directamente articulado com a aprendizagem experiencial. Este conceito pode ser analisado a partir de múltiplos pontos de vista, mas o que nos interessa particularmente neste trabalho é compreender a perspectiva das Ciências da Educação, na medida em que considera a experiência como um recurso-chave do processo de aprendizagem dos adultos.

¹⁴⁰ Como vimos anteriormente, tem-se atribuído cada vez maior relevância às aprendizagens informais, ao nível do discurso político, principalmente pela importância que estas assumem no contexto da sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem ao Longo da Vida (tal como procurámos evidenciar no capítulo 2 “A Educação/Formação de Adultos à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida”).

Diversos são os autores que têm contribuído para a compreensão do conceito de experiência na actualidade. Neste ponto destacamos o contributo de Roelens (1989, 1991), Vermesch (1991), Bonvalot (1991) e Nadeau (1991), entre alguns dos mais significativos neste domínio.

Roelens (1989) desenvolve uma concepção de experiência como o centro de toda a transformação / reestruturação das formas de pensamento e e de acção, como o centro de produção de novas representações e interações¹⁴¹.

A autora identifica duas concepções de experiência: “a experiência como confrontação a algo de novo para a pessoa, como uma ruptura do curso habitual das coisas”, em que a pessoa é confrontada com uma situação sobre a qual ainda não possui uma representação adequada; e, por outro lado, a “experiência já constituída, estabilizada, imobilizada, estruturada como quadro de pensamentos e de acções”, que lhe permite estabelecer as suas interações com base nas representações já adquiridas (Roelens,1989: 68).

Roelens considera que estas definições compreendem os principais conceitos que são as situações, as interações, as representações e o lugar. O que varia da primeira para a segunda é a posição do sujeito, pois numa situação a relação entre os elementos assume um carácter de evidência, de domínio, enquanto que na outra o sujeito tem que procurar uma estrutura que lhe permita dominar a situação, que lhe é nova. A autora considera que existe “uma causalidade circular entre a presença ou ausência de representações provadas como adequadas, e a possibilidade de se situar num lugar a partir do qual se organizarão as interações pertinentes com aquilo que foi discriminado como importante desse ponto de vista.” (*op.cit.*: 69).

Um dos conceitos considerados importantes para a compreensão de experiência, é a “situação”, entendida como o contexto no qual o sujeito se situa, do qual faz parte integrante como um elemento de uma estrutura de relação. A situação põe em jogo o lugar que a história do sujeito lhe atribuiu. Roelens diferencia as situações que fazem parte do “curso normal das coisas” e as situações experienciais, pois nestas últimas a experiência supõe “a confrontação com uma situação que é experiencial na medida em que o sujeito não pode organizar a percepção em virtude de uma falta de representações suficientemente fiáveis para assegurar que as suas impressões correspondem bem à realidade. O conjunto das relações concretas que

¹⁴¹ Centrando-se no processo destas transformações – constituição da experiência –, a autora analisa-o numa perspectiva temporal, definindo três momentos: *l'épreuve*, que é o momento em que o sujeito se confronta com uma situação experiencial; *la quête*, como condição da possibilidade de confrontação, e *l'oeuvre*, que é a finalização numa efectivação da formação experiencial e que tende à sua socialização. São estas três modalidades que caracterizam o processo dialéctico do sujeito com as situações experienciais (Roelens, 1989).

constituem a situação experiencial não têm, para o sujeito, equivalência na estrutura de representações operatórias e culturais que lhe permitam a assimilação a situações conhecidas” (*op.cit.*: 70).

Neste sentido, a experiência¹⁴² vem destabilizar a identidade, pois tanto é antagónica com o “curso normal das coisas” como do domínio que este pensa ter sobre a realidade, confrontando-o com aspectos desconhecidos ou pouco conhecidos do real (da vida, dos outros e de si mesmo).

Para que haja experiência, o sujeito tem que confrontar a inadequação das suas representações, não basta situar-se numa situação que exija novas representações, pois se assumir uma posição de evitação ou de negação face ao desconhecido, estas não serão postas à prova. Para Roelens só existe experiência quando existe uma “ruptura dos posicionamentos e das representações anteriores” a partir de uma situação onde o sujeito é confrontado com a necessidade de encontrar um espaço sem ter as representações provadas como adequadas e que lhe permitem ajustar as suas interações com as pessoas e com as coisas, que ele reconhece como significativas do ponto de vista do espaço procurado. “A situação experiencial cria uma ruptura no “curso normal das coisas”, e o sujeito não sabe como se situar, pois não consegue representar a situação com um mínimo de certezas.” (Roelens, 1991: 221). Por outro lado, quando a experiência se torna constitutiva da realidade, existe uma situação onde o sujeito é capaz de desenvolver uma prática ou um comportamento estruturado, pressupondo que adquiriu as competências que permitem ajustar as suas interações com as pessoas e os objectos significativos, em função das representações que constatou como adequadas para interagir a partir de um determinado espaço.

A autora, baseando-se na análise das mudanças produzidas nas representações da situação e do espaço que o sujeito possui, define “a experiência como a problemática para um sujeito de aspectos ainda desconhecidos do mundo, e de aspectos ainda desconhecidos em si mesmo pela sua irrupção em situação” (*ibid.*). É a inadequação das representações anteriores que cria um espaço vazio entre a “coerência da realidade e da identidade”, e é neste espaço de ruptura

¹⁴² A autora define experiência para o sujeito como “(...) a problematização de aspectos ainda desconhecidos do mundo, e de aspectos ainda desconhecidos de si mesmo, pela sua irrupção numa situação. Esta irrupção produz-se pela inadequação das suas representações anteriores para interagir e encontrar um lugar nesta situação.” (*op.cit.*: 70).

A outra concepção de experiência, como experiência estruturada em forma de pensamento e de acção, é “o momento onde esta problematização do desconhecido do mundo e de si é integrado no conjunto das representações que constitui para o sujeito a sua realidade e o conjunto correlativo que constitui a sua identidade.” (*ibid.*).

que podem ser introduzidos novos aspectos de si e do mundo, através de um trabalho de transformação.

Encontramos no pensamento de Roelens um paralelismo com a teoria de Mezirow (1991), na medida em que a pessoa, ao ser confrontada com uma situação para a qual não existem representações (perspectivas da realidade) ou as mesmas não se mostram adequadas, inicia um processo de transformação de perspectivas, que a leva à reestruturação dos seus quadros de referência. E ainda nos é possível identificar um paralelismo com o conceito de pensamento reflexivo de Dewey (1933), entendido como um processo de procura desencadeado por uma perplexidade, uma dúvida, com vista à procura de novas significações e entendimentos da realidade.

Este trabalho de transformação pode ser analisado de várias perspectivas, como refere Roelens: o vivido pode constituir o material bruto com o qual o sujeito constrói a sua experiência, ou, por outro lado, é a experiência no seu imediatismo que constitui o material bruto para a construção dos saberes¹⁴³.

Roelens defende que quando há experiência não se pode separar de um lado um sujeito e do outro uma matéria prima separada dele, e sobre a qual se opera uma transformação exterior, pois considera que o objecto e o sujeito se encontram num “espaço intermediário” (segundo Winnicot), em que a experiência se torna constitutiva do sujeito¹⁴⁴.

Para Vermersch (1991), o conceito de experiência confunde-se com a existência do sujeito no mundo e com as interações em permanência que ele estabelece com o mundo e consigo mesmo, considerando também “os não factos, as não acções, as não comunicações.” Considera que as diferentes concepções de experiência derivam da existência de uma diversidade de experiências que representam diferentes tipos de relações do sujeito com as

¹⁴³ “O vivido não é um material bruto à disposição da nossa consciência para a construção da experiência, porque o vivido nem é bruto nem é informal, é apenas o que está mais afastado da nossa consciência individual, no que é intrinsecamente inter-humano.” (Roelens, 1991: 222). Esta perspectiva reduz o vivido àquilo que somos capazes de perceber e compreender, e a autora prefere referir-se ao que é posto à prova, experimentado, de forma a deixar ao vivido “a dimensão do que está para descobrir”. Por outro lado, também considera que o que é vivido faz parte de um encadeamento de causalidades ramificadas no tempo e no espaço, do qual apenas entendemos uma parte do nosso ponto de vista particular.

¹⁴⁴ “É porque a experiência se torna constitutiva da pessoa do sujeito que ela é irreversível, e que toda a negação desta experiência “será um buraco” na unidade daquele que foi confrontado e nas suas relações com os outros e com o mundo.” (*op.cit.*: 223).

suas vivências, nomeadamente ao nível dos diferentes graus de tomada de consciência face aos acontecimentos.

Isto pode ser compreendido através de um eixo de referência temporal que existe em relação a uma determinada situação, pois para Vermersch é possível identificar três tempos em todas as experiências:

- um tempo que precede a experiência, que é de preparação, de antecipação, ou de planificação; quanto mais estruturado é este tempo, mais o sujeito se aproxima da experiência no sentido da experimentação;
- um tempo de realização da tarefa, onde o sujeito se situa “na” experiência, e em que adopta uma determinada atitude face aos acontecimentos de interação sujeito/meio, que poderá ser mais ou menos rica de propriedades abstractas do real;
- um terceiro tempo de retorno reflexivo sobre a experiência, pois é necessário viver a experiência e explorá-la, compreendê-la, para que possa haver aprendizagem. Esta elaboração da experiência implica “uma estratégia deliberada e necessária que conduz a uma reorganização dos conhecimentos” e que denomina de tomada de consciência, no sentido Piagetiano do termo¹⁴⁵.

Assim, parte do pressuposto de que os sujeitos detêm conhecimentos não-conscientes, e que exercem a sua acção na organização das actividades, e que, de acordo com as leis da tomada de consciência, a elaboração dos conhecimentos efectua-se da periferia para o centro, ou seja, os elementos mais determinantes são os mais centrais, e também os mais abstractos. Aponta algumas pistas relativamente à natureza e ao conteúdo destes conhecimentos não conscientizados: são elementos isolados, elementos próximos da acção e elementos directamentes perceptíveis. São considerados como elementos isolados na medida em que a construção de unidades de informação e de acção mais alargadas que os integram só é possível através do processo de reorganização a que a tomada de consciência conduz. São elementos próximos da acção pois estão ligados à procura de uma finalidade, a um efeito

¹⁴⁵ Partindo da teoria operatória da inteligência de Piaget, Vermersch baseia-se na concepção de que “o ser humano, qualquer que seja o seu nível de *expertise* só tem consciência de uma parte dos conhecimentos e dos procedimentos que põe em jogo na acção. Este facto é inerente às próprias características do processo de elaboração dos conhecimentos a partir da sua própria experiência e actividade.” (Vermersch, 1991: 276) O autor refere que “a tomada de consciência é uma conduta, ou seja, pressupõe da parte do sujeito um trabalho cognitivo. Não é apenas uma simples transposição de conhecimentos até então na obscuridade, em direcção à luz da consciência, mas corresponde a uma reconstrução e a uma reorganização dos conhecimentos num outro plano. Para Piaget, a tomada de consciência é sinónimo de conceptualização” (*op.cit.*: 277).

produzido directamente. São elementos directamente perceptíveis, pois nas etapas da tomada de consciência existe o primado do que é directamente visível.

A ordem destes elementos funciona de acordo com a proximidade, quer seja temporal quer espacial, e a causalidade funciona de acordo com os efeitos simples e mecânicos, perceptíveis de uma forma directa.

“Globalmente, o que é não-conscientizado está directamente ligado à própria experiência do sujeito, e será da ordem do descritivo, do sequencial, do vivido. Isto significa que os dados ainda não estão inseridos num quadro racional, dedutivo, causal, explicativo, estão simplesmente inscritos no desenvolvimento da actividade, e será inexacto qualificá-los de irracionais, ou de os identificar como relevantes de um nível de funcionamento primitivo.” (Vermersch, 1991: 278).

A hipótese que Vermersch coloca é a de que estes dados de base só podem ser acessíveis após um questionamento do sujeito, através de uma solicitação privilegiada, que se encontre em coerência com a expressão do próprio sujeito.

Para Bonvalot (1991: 317) “uma experiência é o encontro do sujeito com um dado (qualquer coisa ou qualquer um) do mundo objectivo, social ou subjectivo. Este encontro comporta sempre alguma imprevisibilidade.” A experiência tem sempre qualquer elemento de novidade, de imprevisível, que pode ser limitado ou circunscrito, mas que nunca é nulo.

“A experiência pressupõe um sujeito que apreende um dado¹⁴⁶; mas pressupõe também que o sujeito seja posto em questão por este encontro. É na medida em que ele faz qualquer coisa com a diferença com a qual é confrontado que a experiência lhe provoca uma modificação. Por exemplo, novas informações obrigam a reorganizar a estrutura dos seus conhecimentos; a tomada de consciência de uma realidade que ignorava conduz à modificação das suas prioridades e do comportamento”(op.cit.: 318).

“Uma experiência finaliza-se quando a reacção do sujeito responde à solicitação que lhe vem do dado. Isto coloca o sujeito em desequilíbrio. Ele sente-se questionado por um problema técnico, para tomar posição, solicitado na sua emotividade; ele encontra uma solução para o problema, toma uma decisão, reage afectivamente. O equilíbrio perturbado é restabelecido. A

¹⁴⁶ Para Bonvalot, um dado é qualquer coisa que se impõe ao sujeito, é o elemento de passividade que está presente em toda a experiência e que pode ser um facto, uma sensação, uma ideia, que constituem um dado quando são objecto de uma constatação.

experiência é acabada” (*op.cit.*: 319). Segundo o autor, a experiência comporta duas vertentes em conjugação: a passividade e a actividade. Estes dois elementos conjugam-se e finalizam-se numa transação entre o sujeito e o meio, e entre o sujeito e ele mesmo. A experiência tem um carácter dinâmico. O sujeito evolui quando toma em consideração e integra o que é diferente de si. Esta transação é fundamental para a sua evolução¹⁴⁷.

Bonvalot considera que o encontro directo entre o sujeito e um dado é sempre mediatizado pelo meio social ao qual o sujeito pertence e cada experiência é sempre articulada com o conjunto de experiências que faz parte do seu reportório. O dado é apreendido pelo sujeito através da forma como este o interpreta e o estrutura, ou seja, ele é também construído pelo próprio sujeito. “Esta construção opera-se com a mediação do meio social no qual o sujeito vive. Ele descreve o que vê com as palavras que tem, numa linguagem que constitui já um sistema de interpretação do mundo. Ele está impregnado dos modelos sociais dos comportamentos dominantes.” (*op.cit.*: 319/320) Assim, defende que não se pode separar a experiência do discurso que a apresenta, quando não somos nós a fazer a experiência, mas quando esta nos é relatada. Pelo contrário, quando somos nós mesmos a realizar a experiência, “é possível interrogar directamente o dado e distanciarmo-nos da instância mediadora. isto pressupõe uma atitude crítica, face ao meio social no qual estamos imersos.” (*op.cit.*: 320).

As experiências de um indivíduo não são isoláveis umas das outras, pois o “homem tende a fazer das suas experiências sucessivas uma totalidade coerente” (*ibid.*). Opera-se, assim, um duplo movimento: as experiências passadas são reavaliadas à luz das novas experiências, e as novas experiências são construídas tendo em conta as experiências passadas. Existe um movimento recíproco que contribui para uma “totalidade coerente”, que faz o sujeito evoluir sempre que é posto em causa pelas novas experiências, integrando o seu passado.

As características da experiência são entendidas da seguinte forma:

“A experiência considerada isoladamente é um encontro durante o qual o sujeito estabelece uma relação (uma transação) com um dado do mundo objectivo, social ou subjectivo. A mediação social e a integração numa história de vida tendem a incluir esta relação numa rede de relações sociais e pessoais. A experiência global do sujeito é um conjunto de reencontros

¹⁴⁷ “No limite, podemos pensar que o sujeito só é feito a partir destas transações: elas fazem mais do que o caracterizar, elas constituem-no. Na experiência o homem constroi-se ao mesmo tempo que dá ao mundo uma forma humana e que transforma os acontecimentos da história.” (Bonvalot, 1991: 319).

pelos quais o sujeito estabelece uma rede de relações com o mundo, e através disso constitui-se a si próprio.” (*op.cit.*: 320/321).

Nadeau (1989) analisa o conceito de experiência, relacionando-o por um lado com a vivência de acontecimentos, com a vivência de emoções, e por outro, com o efeito deste vivido para os sujeitos sobre a sua compreensão do mundo, deles próprios e dos outros. “Fala-se então de experiência como do fruto do conhecimento pessoal directo obtido através de gestos, emoções, impressões (no sentido de ser imprimido por), participação nos acontecimentos, etc.” (*op.cit.*: 98).

Para Nadeau, a experiência não é no entanto apenas uma impressão sensível ou afectiva, é também a interpretação do que acontece, bem como o efeito desta interpretação. A experiência não se reduz apenas a uma dinâmica pessoal, há que considerar também a sua vertente social, contextual e cultural¹⁴⁸.

A partir dos contributos referenciados pelos diferentes autores, é-nos possível sustentar um conceito de experiência que remete simultaneamente:

- . para uma situação concreta, uma vivência, um acontecimento; que é vivido, sentido (e pensado) de uma forma singular pelo sujeito, à luz de uma estrutura prévia de representações, dos seus quadros de referência (ou dos esquemas e perspectivas de sentido, segundo Mezirow);
- . e para as aquisições estruturadas e integradas, (os quadros de referência) detidos pela pessoa, e que são dinâmica (re)construídos ao longo da sua vida;

Estas aquisições vão sendo reconstruídas em função das situações e vivências (transformadoras) que ocorrem numa grande diversidade de contextos; desta forma a experiência, na medida em que confronta (ou não) os quadros de referência da pessoa, assim pode ser (ou não) formadora, no sentido da modificação dos mesmos. Esta transformação incide sobre múltiplas dimensões: compreensão de si e do mundo, esquemas de pensamento e de acção (conhecimentos e competências) e também sobre os aspectos identitários. A experiência (enquanto confronto directo com uma situação), pode ser entendida numa perspectiva temporal, decorrendo em três tempos: o antes, o durante e o depois, sendo o último momento essencial para a aprendizagem (em que ocorre a tomada de consciência, a

¹⁴⁸ Como foi também evidenciado por Roelens (1991) e Bonvalot (1991).

elaboração dos conhecimentos, a mudança das representações, a restituição do equilíbrio perturbado).

Outro aspecto fundamental que retiramos do pensamento dos autores apresentados é a consideração de que a pessoa e o meio (contexto social e cultural onde ocorre a experiência, e que fornece os recursos para a sua interpretação) são consideradas entidades interligadas e indissociáveis. Desta forma, a apreensão e a interpretação da experiência é mediatizada por um quadro social e cultural que lhe confere um determinado sentido.

5.2. O papel da experiência na aprendizagem dos adultos

O conceito de aprendizagem experiencial foi enriquecido ao longo do século XX com os contributos de diversos autores já referenciados¹⁴⁹.

Procuramos neste ponto analisar o papel da experiência na aprendizagem dos adultos, recorrendo ao contributo de outros autores significativos, como Kolb (1984), Villers (1991), Dominicé (1989), Josso (1991-a), Landry (1991), Barkatoolah (1991), e Pineau (1991). Boud, Keogh e Walker (1996) também são autores que enfatizam o papel da experiência e da reflexão no processo de aprendizagem, e que desenvolvem um modelo da aprendizagem de adultos com base nestas dimensões.

. O modelo de David Kolb

O papel da experiência na aprendizagem dos adultos foi evidenciado por Kolb (1981, 1984), que construiu um modelo sobre a aprendizagem experiencial. A aprendizagem consiste no “processo através do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência.” (Kolb, 1984: 38). Esta definição, segundo o autor, enfatiza os seguintes aspectos:

. A ênfase é posta na aprendizagem como processo, e não nos conteúdos e resultados finais – *outcomes* –, em oposição à perspectiva behaviourista (positivista), que se desenvolve a partir de diferentes bases epistemológicas e filosóficas;

. O conhecimento é um processo de transformação, continuamente recriado, e não uma entidade independente que é adquirida e transmitida;

¹⁴⁹ Entre os quais destacámos no capítulo anterior Dewey, Rogers, Knowles, Mezirow e Freire, no âmbito das abordagens e teorias sobre a aprendizagem dos adultos.

- . A aprendizagem é entendida como um processo contínuo, cuja base é a experiência; a aprendizagem transforma a experiência tanto na sua forma objectiva como subjectiva; para entender a aprendizagem é necessário entender a natureza do conhecimento, e vice-versa;
- . O processo de aprendizagem exige a resolução de conflitos entre modos dialecticamente opostos de adaptação ao mundo;
- . A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo.

De acordo com Kolb (1984), quando a aprendizagem é entendida como um processo holístico, permite estabelecer pontes conceptuais entre diferentes situações e contextos (como por exemplo a escola e o trabalho), de uma forma contínua, ao longo da vida.

O autor propõe um modelo conceptual sobre o processo de aprendizagem compreendendo-o como um ciclo composto por quatro fases distintas – identificado como “o ciclo de Kolb”. Este modelo encontra-se largamente difundido, identificando as etapas da aprendizagem experiencial.

O processo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) comporta quatro dimensões estruturais, a partir das quais se identificam quatro pólos distintos. Pode ser esquematizado como um ciclo que comporta quatro etapas:



Figura 1 – Processo de Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984: 42)

. a situação que inicia o ciclo é a experiência concreta (1), seguida de observação reflexiva (2), a partir da qual se formam os conceitos abstractos e a generalização – etapa da conceptualização abstracta (3) –, que conduz à criação de hipóteses sobre as implicações dos conceitos abstractos em novas situações. A aplicação das hipóteses em situações reais dá origem a novas experiências – etapa da experimentação activa (4) – que, por sua vez, poderão constituir a base de um novo ciclo de aprendizagem.

Kolb considera que a aprendizagem resulta da tensão ou de conflitos entre as duas dimensões dialecticamente opostas, que são bipolares. A primeira dimensão inclui num pólo a experiência concreta e no outro a conceptualização abstracta; enquanto que a segunda dimensão comporta a acção prática e a experimentação num pólo e a observação reflexiva no outro. A tensão / conflito entre as dimensões que incluem pólos opostos faz parte integrante do processo de aprendizagem, que é considerado dialéctico.

O modelo assenta em dois eixos fundamentais: um eixo vertical que designa a apreensão da experiência (com o pólo da “apreensão” e o pólo da “compreensão” da experiência) e o eixo horizontal que diz respeito à transformação da experiência (com os pólos da “intenção” e da “extensão”).

O eixo da apreensão compreende:

- . o pólo da “apreensão”, em que o sujeito faz recurso à experiência concreta, baseando-se nas características da experiência;
- . o pólo da “compreensão”, que consiste no recurso às representações e à interpretação que o sujeito faz da experiência, através da conceptualização abstracta.

O eixo da transformação compreende duas formas distintas de transformar a experiência:

- . através da “intenção”, que consiste numa reflexão interior, numa interiorização psíquica, dizendo respeito à observação reflexiva;
- . através da “extensão”, que consiste numa manipulação activa do mundo exterior, na sua extensão social; inscreve-se na experimentação activa.

Segundo Kolb, os eixos da aprendizagem encontram-se interligados e são indissociáveis: é necessário apreender, compreender, transformar através da reflexão e da nova acção exterior para que a experiência se transforme em aprendizagem. De acordo com o modelo proposto, Kolb identifica quatro formas de aprendizagem, resultantes do cruzamento dos elementos

considerados – duas formas de apreensão e duas formas de transformação –, sendo assim identificados quatro estilos de aprendizagem¹⁵⁰.

O ciclo completa-se com a passagem pelas quatro etapas, necessárias e complementares, mas reinicia-se para cada nova aprendizagem.

“A experiência directa pode ser o desencadeador que se encontra na origem da aquisição de um novo conhecimento; na aprendizagem experiencial ela tem o valor de uma condição necessária mas não suficiente. O processo de aprendizagem caracteriza-se pela actividade mental do sujeito, suscitada pela experiência vivida: trabalho de reconstituição distanciada do acontecimento, de reflexão, de análise dos elementos em função dos conhecimentos e experiências anteriores, procura de princípios explicativos, problematização a partir da conceptualização abstracta. O sujeito deve por fim verificar as suas hipóteses através de um reenvestimento em experiência activa, que tem nesse momento o valor de situação experimental que permite controlar a validade dos princípios elaborados. É apenas no final deste processo que se pode considerar a aquisição de novos conhecimentos pelo sujeito, que são reinvestíveis noutras experiências directas.” (Thibault, 2000: 226)

De acordo com Bourgeault (1991), Kolb coloca em oposição e em tensão dialéctica a acção e a reflexão, a experiência concreta e a conceptualização. “A teoria de Kolb evidencia como todo o saber está de qualquer maneira enraizado na experiência concreta (ou sensível, ou imediata) (...) (o saber) passa pela reflexão sobre esta experiência concreta observada antes de se finalizar pela abstracção, a uma conceptualização cuja validade e pertinência serão julgadas e verificadas na experimentação, ou seja, num retorno deliberado e activo à experiência; evidencia assim a dinâmica circular da aprendizagem, dita experiencial porque ela tem assim na experiência e na vida concreta a sua fonte e a sua finalização.” (*op.cit.*: 44/45)

Para McGill e Weil (1996), a teoria de Kolb pode conduzir a novos desenvolvimentos e orientar novas reflexões. Consideram esta teoria como uma importante contributo teórico, mas sustentam que para além dos aspectos individuais é necessário ter em linha de conta os aspectos sociais da aprendizagem, pois esta ocorre sempre num contexto social. Também

¹⁵⁰ O inventário dos estilos de aprendizagem de Kolb permite, segundo Landry (1991) compreender e valorizar o contributo da experiência concreta na aprendizagem, e considerar tanto os adquiridos experienciais como os teóricos. Os estilos são entendidos por Kolb como aprendidos, não inatos, resultantes das experiências vividas pelas pessoas. O inventário dos estilos de aprendizagem por si propostos tem a vantagem de indicar as potencialidades e as fraquezas de cada estilo, e apontar os caminhos para melhorar a capacidade de aprendizagem (Bourassa *et al*, 1999).

Tennant (1997) chama a atenção para a importância da dimensão cultural da aprendizagem que não é considerada neste modelo. No entanto, o autor refere que estas objecções não excluem a possibilidade de utilizar este modelo de aprendizagem experiencial nas práticas de educação de adultos, pois fornece um bom enquadramento para o planeamento das actividades de aprendizagem.

O modelo de Kolb, segundo Jarvis (1995), representa uma compreensão simplista do processo de aprendizagem, não o abarcando na sua complexidade. Jarvis parte inicialmente deste modelo para a construção de um outro mais complexo, que integra uma maior diversificação de respostas face à experiência. O ciclo de aprendizagem pode iniciar-se em qualquer uma das etapas, e segundo Jarvis (*id.*), deve ser compreendido como uma espiral contínua.

De acordo com Finger (1989-b), o conceito de aprendizagem experiencial, inspirado no conceito “*experiential learning*” de origem anglófona (Estados Unidos e Inglaterra), veicula uma concepção redutora da experiência. Esta concepção tem as suas raízes na filosofia progressista e pragmática¹⁵¹ defensora dos ideais da sociedade moderna, e da adaptação do indivíduo à sociedade. O resultado do processo de aprendizagem experiencial (tomando como referência o ciclo de Kolb) é a adaptação do sujeito ao meio. A aprendizagem experiencial é entendida como um mecanismo de adaptação, através do qual o indivíduo se vai progressivamente integrando (adaptando) na sociedade.

Criticando uma concepção de aprendizagem em que os principais motores são a razão e a reflexão, Finger evidencia o papel das emoções, sentimentos, intuições e experiências de vida, defendendo uma perspectiva mais holística de pessoa.

. Experiência e formação de adultos

Articulando a questão da experiência com a aprendizagem experiencial, Guy de Villers (1991) defende que a aprendizagem experiencial “consiste numa *démarche* complexa de problematização da experiência primeira por um processo de modificação da representação das relações do sujeito com os outros e com o mundo, e por uma suspensão das evidências que asseguram a compreensão.” (*op.cit.*: 19). Como corolário deste processo o sujeito elabora

¹⁵¹ Finger identifica a influência de Dewey neste domínio (filosofia progressista); segundo Finger (1989-b), esta concepção tem na sua base um ideal de experimentação científica da realidade, perspectivando a aprendizagem como uma resolução de problemas e o sujeito da aprendizagem como um investigador científico que visa construir um conhecimento objectivo da realidade; ver “Apprentissage experiential ou formation par les expériences de vie? La contribution allemande au débat sur la formation expérientielle”, *in* Education Permanente n° 100-101, e “Apprendre une issue. L’Éducation des adultes à l’âge de la transformation de perspective”

um novo saber, sendo capaz de elaborar uma nova racionalidade, uma inteligibilidade que se encontra em ruptura com a sua experiência primeira. A problematização da experiência é a base de um questionamento que implica o sujeito no seu próprio projecto de criação e que é, de acordo com Villers, o efeito mais significativo da formação experiencial.

Pierre Dominicé (1989) debruça-se sobre o conceito de experiência, articulado com o processo de formação dos adultos. O autor reconhece que a formação dos adultos passa em grande parte pela sua experiência, mas também que o património cultural das nossas civilizações não é apenas dado a conhecer através da experiência de vida; constata que mesmo que a experiência desenvolva a sensibilidade e introduza um contacto directo com os temas principais da história das ideias e da produção artística, a dimensão formadora da experiência depende em grande parte dos recursos culturais que lhe permitem dar um sentido. Alerta também para os perigos de uma abertura cega à experimentação, e pelo fechamento que decorre das aprendizagens “armadilhadas” pelos saberes empíricos. Para o autor, a experiência não é um acto bruto, para ser formadora tem que ser construída e reflectida. A partir do trabalho desenvolvido através das abordagens biográficas, constata que a experiência evocada pelos sujeitos como fulcral para a sua formação é aquela que produz um eco ulterior, que foi pensada e simbolizada.

Dominicé (1989) defende a existência de uma relação de forte interdependência entre aprendizagem e experiência, na medida em que “a experiência não constitui em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode passar-se sem experiência.”¹⁵²

O autor evidencia a existência de uma separação entre a aprendizagem do conhecimento dito científico e a aprendizagem que resulta da experiência.

Para Dominicé, a tradição didáctica assenta sobre esta concepção, sobre o corte entre a aprendizagem e a experiência, pois a formação dos conhecimentos constitui-se de uma forma independente da experiência, mesmo apesar da experiência permitir a sua aplicação posterior¹⁵³. O autor destaca o contributo da psicologia humanista¹⁵⁴ – particularmente em

¹⁵² Baseando-se em Honoré (1977), estabelece a distinção entre conhecimento e experiência, defendendo que se “a experiência não é o saber, ela caracteriza a relação do sujeito ao saber”. No entanto, considera que a reflexão sobre a experiência é produtora de sinais/marcas, tornando-se assim a formação um espaço de experiências que suscitam a tomada de consciência.

¹⁵³ Na sua opinião, os cursos escolares têm-se baseado nesta concepção dominante, herdada do racionalismo, que também se tem reflectido nas universidades e na formação contínua, em que “a experiência anima o conhecimento, mas não contribui para a sua elaboração”, e em que a concepção de aprendizagem prevalecente ignora o sujeito que aprende.

reação ao pensamento behaviourista, que tem inspirado algumas práticas de formação de adultos. A experiência, nesta óptica, impõe-se como a norma para realização das potencialidades humanas. Na perspectiva do sujeito, a realização de novas experiências permite um melhor conhecimento de si próprio, e torna-se uma condição para o desenvolvimento pessoal. A aprendizagem, nesta perspectiva, deriva da experiência, e constitui-se como um princípio unificador de desenvolvimento que dá sentido ao conjunto de experiências do adulto¹⁵⁵.

Da mesma forma que Mezirow, procura “aprender” a compreender o sentido das experiências dos adultos, não opondo aprendizagem e experiência, mas procurando aprofundar na experiência uma ocasião de aprendizagem.

Dominicé também reconhece em Jarvis (1987) a mesma linha de pensamento, ao defender que “toda a aprendizagem tem uma base experiencial”, atribuindo, como Mezirow, “um papel fundamental à interpretação da experiência, que, para si, solicita recursos provenientes quer do percurso educativo do adulto e do seu meio sócio-cultural.(...) a experiência é considerada como material indispensável à dinâmica da aprendizagem. O conhecimento formal não é superfluo, mas submetido à pertinência que se reveste na interpretação da experiência.” (Dominicé,1989: 62).

Uma referência importante para esta problemática é formulada por Josso (1989, 1991-a), para quem as experiências são vividos particulares, “transacções”, que atingem o estatuto de experiências a partir do momento em que são trabalhados, incidindo esta análise sobre o que se passou, o que se observou, apercebeu, sentiu. “O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência.” (Josso, 1991-a: 192).

Segundo Josso, a formação perspectivada do ponto de vista do adulto que se forma, é um “conceito gerador em torno do qual se constelam progressivamente conceitos descritivos tais como processo, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer,

¹⁵⁴ Como abordámos no capítulo anterior, “Quadros conceptuais dos processos de Aprendizagem dos adultos”, particularmente o contributo das abordagens humanistas.

¹⁵⁵ No entanto, Dominicé critica o extremismo que se atingiu a partir desta concepção na formação de adultos, com a aceitação de que todas as experiências são benéficas para o seu desenvolvimento, alertando para os perigos que daí decorrem. Refere também o papel de outras correntes críticas que procuram “situar o trabalho de formação sobre a interpretação da experiência, e especificamente pôr em questão os pressupostos que enfermam, num universo restrito de significação, as aprendizagens que daí podem derivar.” (1989: 62).

temática, tensão dialéctica, consciência, subjectividade, identidade” (1989: 162). Para compreender a formação, é necessário compreender uma pluralidade de registos que se integram na pessoa, é necessário “questionar os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, económica, política, cultural (...)” (*ibid.*). A aprendizagem é entendida como um processo de integração que reinvia para a pluralidade de registos já mencionados¹⁵⁶.

“A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sócio-cultural; quer dizer que comporta sempre as dimensões sensíveis, afectivas e conscienciais. A experiência serve de referencial para avaliar uma situação, uma actividade, um acontecimento novo.” (Josso, 1991-a: 192). A autora reagrupa as experiências de acordo com três tipos de aprendizagem e de conhecimentos:

- as aprendizagens e os conhecimentos existenciais (“como é que eu me conheço como ser psicossomático?”)
- as aprendizagens e os conhecimentos instrumentais e pragmáticos (“como é que me conheço como capaz de interações com as coisas, a natureza e os humanos?”)
- as aprendizagens e os conhecimentos compreensivos e explicativos (“Como é que me conheço como ser capaz de representações?”)

Josso (1991-a) refere que por convenção os saberes resultam da experiência¹⁵⁷ e que os saberes socialmente valorizados são elaborados de acordo com modalidades sócio-culturais precisas. A transformação do vivido para a experiência implica a utilização de um mediador que é a linguagem, e a utilização de competências culturalmente adquiridas. As experiências são objectivadas a partir do trabalho consciente, e são descritas em registos de expressão de diferentes dimensões (psicológico, cultural, sociológico, psicossociológico, político e económico), e a riqueza pode estar no trabalho feito a partir dos diferentes registos. Também os contextos socio-culturais nos quais os acontecimentos se produzem podem ser extremamente variados, e é muito difícil estabelecer correlações sistemáticas entre os contextos e as aprendizagens, pois identificam-se uma grande diversidade ao nível das lógicas individuais:

¹⁵⁶ A aprendizagem experiencial é perspectivada no sentido “de uma capacidade para resolver problemas, mas acompanhada por uma formulação teórica e / ou de uma simbolização” (Josso, 1989: 163).

¹⁵⁷ Através de dialécticas entre saber e conhecimento, interioridade e exterioridade, individual e colectivo (Josso, 1991-a).

“Não somente as vias de acesso a uma aprendizagem são diferentes, mas aprendizagens totalmente diferentes podem ser realizadas no seio de contextos socio-culturais análogos ou idênticos. Dito de outra forma, se a lógica da educação é de transmitir padrões culturais, a lógica da formação é a da sua integração e da sua subordinação negociada.” (*op.cit.*: 193).

Para compreender a construção da experiência, Josso defende que é necessário ter experiências, fazer experiências e pensar as experiências, o que significa que é preciso diferenciar as experiências feitas *a priori* e *a posteriori* e introduzir níveis lógicos no processo experiencial (entre uma aprendizagem ocasional, uma aprendizagem reflectida e a atribuição de um sentido existencial a um conjunto de experiências). Os contextos onde se elaboram as experiências são espaços de interações e de transações entre pólos diferentes: consigo mesmo, com os outros e com as coisas, ou com o meio natural, enquanto que os contextos em que perspectivamos as experiências são referenciais sócio-culturais formalizados.

Josso (1991-a) concebe um esquema para a compreensão deste processo, no qual situa no centro os processos de elaboração dos vividos em experiências, comuns aos processos de aprendizagem, conhecimento e de formação, e que incluem o alargamento do campo consciencial, mudança, criatividade, autonomização, responsabilização.

Essencial para a dinâmica da elaboração são a abertura a si mesmo, ao outro e ao meio, e traduz-se numa atitude de disponibilidade face aos acontecimentos, um espírito de exploração e a procura da sabedoria da vida.

Os momentos do processo de construção da experiência *a posteriori* são os seguintes:

- numa primeira etapa, existe a surpresa do vivido, a confrontação com o imprevisto, com o desconhecido, a interrupção de uma lógica, a suspensão dos automatismos;
- numa segunda etapa, existe a tomada de consciência de que algo de novo está a acontecer, o início de trabalho interior de sobre o que aconteceu, que ainda não é formalizado;
- na terceira etapa acontece o confronto do sujeito com o outro, a “nominação” do que aconteceu, a “simbolização”, resultado da interação através da linguagem (o que implica o recurso aos sistemas de referência que permitem uma interpretação social ou cultural);
- na quarta etapa passa-se a um novo questionamento que tem a ver com o passo seguinte, com a utilização da experiência noutros contextos, com a sua potenciação.

A experiência construída *a priori* (na qual Josso inclui a experiência científica, e a experiência de formação em situação educativa), distingue-se da anterior, pois no seu início já existe uma formalização, uma simbolização e é o seu nível de sistematização e de organização que contribui para a diferenciação das duas formas.

Mas existe sempre um aspecto de desconhecido neste processo, que é comum aos dois tipos de experiência, que é o trabalho de explicitação para si mesmo do que aconteceu, à procura de uma simbolização. Também a questão do uso da experiência é comum neste processo e será a sua última etapa.

A terceira modalidade de elaboração da experiência, que de acordo com Josso é a denominada “pensar as experiências”, diz respeito a um conjunto de vividos e não apenas a um só, que são trabalhados para se constituírem como experiências. Implica um trabalho de reflexão (“o que é que eu extraio como conhecimentos e saberes-fazer do conjunto destas experiências?”), e que implica a dialéctica entre o individual e o colectivo, em que, a partir da nossa auto-interpretação, se procura uma co-interpretação da experiência.

Para Josso, “é neste movimento dialéctico que nós nos formamos como humanos, quer dizer, sobre o pólo da auto-interpretação como capaz da originalidade, da criatividade, da responsabilidade, da autonomização, mas ao mesmo tempo, sobre o pólo da co-interpretação como partilha de um destino comum, na nossa pertença a uma comunidade. É nesta polaridade que nós vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e colectivas” (*op.cit.*: 197).

A autora distingue “experiência existencial” de “aprendizagem pela experiência”, pois a primeira envolve toda a pessoa, implicando de uma forma profunda a sua identidade (“metamorfose do ser”), enquanto que a segunda diz apenas respeito às transformações mais superficiais como a aquisição das competências ou um saber-fazer instrumental ou pragmático. Quando se refere a formação experiencial, Josso refere-se “à experiência existencial que implica a presença activa do ser psicossomático com as suas qualidades socio-culturais numa plasticidade dinâmica” (*op.cit.*: 198).

Josso (2002) defende que a experiência é formadora na medida em que é possível explicitar (*a priori ou a posteriori*) as aprendizagens, “em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber-pensar e de saber situar-se” (*op.cit.*: 178). A explicitação e o reconhecimento destas aprendizagens em contextos formais de educação/formação vêm abrir caminho para uma nova

concepção dos dispositivos de formação, das situações e modalidades de aprendizagem, o que, para a autora, não é sinónimo de simplificação, mas de complexificação do processo educativo.

. O modelo de Boud, Keogh e Walker

Boud, Keogh e Walker (1996) desenvolvem um modelo compreensivo da aprendizagem dos adultos que enfatiza o papel da reflexão no processo de aprendizagem. Para os autores, a reflexão é uma forma de resposta que o sujeito produz ao ser confrontado com a experiência. No seu modelo de aprendizagem existem duas componentes: a experiência, que tanto pode ser desencadeada por um agente externo como interno e a actividade reflexiva desenvolvida a partir da experiência: “A experiência consiste no conjunto de respostas de uma pessoa face a uma situação ou a um acontecimento: o que pensa, sente, faz e conclui na situação e imediatamente a seguir.(...) Após a experiência, ocorre uma fase de processamento: é o domínio da reflexão. A reflexão é uma actividade humana importante pela qual as pessoas se reapropriam da sua experiência, pensam sobre ela, a amadurecem e a avaliam. É este trabalho com a experiência que é importante para a aprendizagem.” (*op.cit.*: 32/33).

Segundo os autores, a capacidade de reflexão não é idêntica em todas as pessoas, variando de nível em diferentes sujeitos, mas é uma actividade consciente, que permite a avaliação, a realização de escolhas e a tomada de decisões. A reflexão é uma actividade intelectual e afectiva na qual o sujeito se implica para a exploração das suas experiências e que o conduz a novas compreensões; é uma actividade que pode ocorrer tanto em situação de isolamento como em situação colectiva, podendo ser bem ou mal sucedida.

Os elementos fundamentais do processo reflexivo são o retorno sobre a experiência, a atenção aos sentimentos, e a re-avaliação da experiência. É a partir destes elementos que a experiência é trabalhada, que se articulam os novos conhecimentos com os já adquiridos, que se analisa a experiência inicial à luz dos objectivos do sujeito, que a aprendizagem é integrada nos referenciais do sujeito, permitindo a actividade posterior.

Os factores mais significativos do processo de aprendizagem do adulto são as suas características e aspirações; as respostas que dá face a novas experiências são sempre influenciadas pela experiência previamente adquirida, que determina a sua leitura e compreensão da realidade. As intenções do sujeito são consideradas particularmente importantes, pois influenciam a forma de abordar a situação e a forma de processar a

experiência; estas dependem de sujeito para sujeito, e variam segundo o tipo de tarefa em causa: “As intenções impregnam cada estágio do processo, desde a decisão de implicação na actividade até aos resultados finais do processo reflexivo.” (*op.cit.*: 39).

Os pressupostos que estão na base da aprendizagem baseada na experiência – *experience-based learning*, ou *experiential learning* – são, para Boud, Cohen e Walker (1993, in Andresen, Boud e Cohen, 1995) os seguintes:

- . a experiência é a base e o estímulo para a aprendizagem;
- . os sujeitos constroem activamente a sua própria experiência;
- . a aprendizagem é um processo holístico;
- . a aprendizagem é socialmente e culturalmente construída;
- . a aprendizagem é influenciada pelo contexto socio-emocional onde ocorre.

Assim, a aprendizagem é entendida como um processo que envolve a pessoa como um todo, na dimensão afectiva, intelectual, e sensorial. Apropria as experiências anteriores da pessoa, que são integradas no seu sistema de valores e de conhecimentos. Implica um processo de reflexão contínuo sobre a experiência, que permite a sua transformação e um nível mais profundo de compreensão.

Neste ponto destacámos o papel da experiência na aprendizagem dos adultos, a partir do contributo de autores significativos. Experiência e aprendizagem encontram-se intrinsecamente articuladas, mas para que a experiência seja formadora, ela tem que ser reconstruída e reflectida, pensada e simbolizada. A experiência, enquanto aprendizagem, envolve a pessoa na sua globalidade (dimensões afectivas, cognitivas, relacionais, comportamentais, etc.) e contribui para o seu desenvolvimento.

Na experiência há que considerar sempre as dimensões individual e a colectiva, que se articulam e se confrontam mutuamente (os pólos da auto-interpretação e o da co-interpretação) e os contextos sociais e culturais onde esta ocorre.

5.3. Aprendizagem Experiencial /Formação Experiencial

A partir da análise bibliográfica realizada, constatámos a utilização dos conceitos de aprendizagem experiencial e de formação experiencial, que, no entanto, nos parecem dizer

respeito à mesma realidade¹⁵⁸. Procuramos assim analisar o contributo de diferentes autores no sentido de compreender os pontos de convergência existentes entre estes conceitos.

Landry (1989) considera que o termo de formação experiencial (neologismo) ainda não se encontra suficientemente clarificado em França, onde foi introduzido durante os anos de 1980, tendo a sua origem no termo anglo-saxónico *experiential learning*. Para uma definição da formação experiencial, Landry recorre a Keeton e Tate (1978), referindo a existência de duas condições necessárias: o contacto directo – entre quem aprende e o fenómeno em estudo – e a possibilidade de agir – possibilidade de exercer uma acção com impacto na situação. Esta perspectiva de formação experiencial, para além de compreender as situações de ensino-aprendizagem planificadas especificamente com esta finalidade, também compreende todas as situações da vida corrente, profissional ou outras, que, desde que cumpram as condições necessárias, podem ser formação experiencial¹⁵⁹.

Para Landry (1989), o conceito de formação experiencial é um conceito multidimensional, e os seus enfoques têm sido múltiplos. Sublinha que “a formação experiencial deve finalizar-se na acção, que visa melhorar, enquanto que outras abordagens colocam o acento sobre o facto de ser um processo global, que conduz a mudanças a diversos níveis (sem se limitar à acção). Por outro lado, a formação experiencial não se limita ao vivido e à experiência; ela pressupõe uma actividade intelectual intensa, a fim de confrontar a experiência, de a integrar, de lhe atribuir um sentido e de a re-investir.” (*op.cit.*:17).

Theil (1989) constata a ambivalência do conceito de aprendizagem experiencial, que pode ser considerada como “o acto de existência de adquiridos experienciais e de saberes de experiência acumulados ao longo da vida ou no local de trabalho (Shulman, 1978), através de uma forma indutiva de conhecimento (Preston, 1981), de um tipo de saber orientado para e pela acção (Dewey, 1938, Kolb, 1984) e de um saber sincrético.” (Theil, 1989: 31/32).

¹⁵⁸ Cf. Introdução Geral da tese, onde é abordada a questão do significado de aprendizagem, educação e de formação, em língua inglesa e francesa.

¹⁵⁹ Referindo-se a Chickering (1977), Landry reconhece que a formação experiencial necessita de um contacto directo entre o sujeito e o objecto e que normalmente se finaliza na acção. Está presente neste processo “uma implicação da pessoa em todas as suas dimensões (cognitivas, afectivas, comportamentais, etc.) e as mudanças provocadas pela formação experiencial fazem-se sentir a diferentes níveis (conhecimentos, capacidades, comportamentos, atitudes, auto-imagem, etc.). A formação experiencial não se limita ao desenvolvimento do saber-fazer ou de capacidades instrumentais.” (1989: 16).

A aprendizagem experiencial é muitas vezes explicitada como o oposto da aprendizagem realizada no sistema formal de educação, “fundada sobre a certeza do modo dedutivo de conhecimento, oferecendo um carácter de universalidade.” (*op.cit.*: 32).

A abordagem da *self-directed learning* aparece no campo da formação de adultos no continente norte americano (Canadá), com o contributo de Tough (1967, 1971). O autor evidencia a importância da aprendizagem experiencial na população de formandos adultos, e valoriza os projectos de aprendizagem “auto-planificada e auto-dirigida”, que se desenvolvem no exterior das instituições de formação. O contributo de Tough valoriza a aprendizagem adulta no sistema educativo (no qual aparece como residual), comparando-a como o ponto emergente de um iceberg. A investigação desenvolvida por Tough leva-o a desenvolver uma abordagem da aprendizagem dos adultos, que dá origem ao conceito de *self directed learning* – aprendizagem auto-dirigida – em que problematiza a autonomia da aprendizagem dos adultos no contexto do sistema educativo. De acordo com Theil, assistiu-se posteriormente a “uma passagem da problemática da autodidaxia como aprendizagem experiencial autónoma **do** contexto educativo a uma problemática da aprendizagem autodirigida em termos de autonomia **no** contexto do sistema educativo. Esta transformação é a actualização de um duplo movimento de redução da autodidaxia ao *self directed learning* e à assimilação deste ao todo da aprendizagem experiencial.” (*op.cit.*: 33).

Para Theil, o trabalho de Tough revelou um processo de aprendizagem que, apesar de se desenvolver num contexto experiencial – que não se encontra intencionalmente estruturado como educativo –, conduz no entanto a aprendizagens de qualidade. A valorização que se fez posteriormente foi no sentido da existência de um tipo “autónomo” de aprendizagem adulta, pois Tough tinha valorizado a autonomia como fonte de motivação na aprendizagem dos adultos¹⁶⁰.

Chené e Theil (1991) reconhecem a existência de uma proximidade conceptual entre “formação experiencial” e “aprendizagem experiencial”, ou “adquiridos experienciais” e “saberes da experiência”. Defendem que a aprendizagem experiencial se caracteriza pelo seu potencial heurístico, pois é a partir da sua interação com o meio que o sujeito descobre novas

¹⁶⁰ Theil refere que “por autonomia, Tough queria simplesmente significar a diferença de natureza entre o contexto experiencial e o contexto do sistema educativo” (Theil, 1989: 33).

estratégias cognitivas¹⁶¹. Para os autores, o conceito de aprendizagem experiencial opõe-se à aprendizagem estruturada em contexto escolar, e não assume um significado normativo, pois reenvia para o sentido que a pessoa atribui à relação com a realidade¹⁶².

Por outro lado, a partir da abordagem fenomenológica ou hermenêutica, a experiência é compreendida “numa perspectiva temporal e intersubjectiva, e faz evidenciar o papel activo da pessoa na relação que ela estabelece com a realidade e com o constituir da sua formação. Neste ponto de vista, o saber fazer sentido compreende a experiência como abertura sobre as experiências passadas e as interações de acções futuras, e sobre as outras com as quais o sujeito se encontra em comunicação. Os conceitos de experiência e de formação não são intermutáveis. A formação designa quer a acção da experiência sobre a pessoa, quer o seguimento destas acções ou das transformações que a experiência engendra na história do sujeito. A experiência é um momento da formação.” (*op.cit.*: 203).

Barkatoolah (1989) questiona o significado de aprendizagem experiencial, pois na actualidade constata-se um amplo movimento de interesse em relação a esta matéria. Refere que sob o mesmo vocábulo é possível encontrar um conjunto de “esquemas conceptuais, estratégias educativas, métodos e técnicas de avaliação e de desenvolvimento pessoal, uma filosofia social de conscientização como meio de pôr em causa os valores e a ética de uma determinada sociedade.”¹⁶³ (*op.cit.*: 47).

Procurando encontrar um denominador comum entre diferentes práticas, Barkatoolah apresenta o seguinte referencial comum:

“. A aprendizagem é uma actividade permanente de desenvolvimento pessoal que mobiliza o indivíduo ao longo da sua vida;

¹⁶¹ De acordo com o modelo da aprendizagem experiencial de Kolb, e com a aprendizagem pela experiência, de Dewey. Baseados em Mezirow, defendem que a finalidade da aprendizagem é fazer com o adulto seja capaz de entender o sentido das suas experiências, e destacam o papel da reflexão crítica na formação dos adultos: “o conjunto dos pressupostos culturais ou psicológicos segundo os quais uma nova experiência é assimilada às experiências do passado, e por elas transformada, é susceptível de se modificar com a problematização da reflexão crítica. Opera-se então uma transformação do sentido da experiência ou do sentido da vida.” Chené e Theil, 1991:202).

¹⁶² Por um lado, esta filosofia está de acordo com o “humanismo rogeriano centrado no sujeito, no construtivismo ou no progressivismo de Dewey, que sobrepõe aos dados da experiência primeira o construto experimental. A experiência é geralmente associada a um processo mental interno e é a reacção do sujeito ao meio ou a sua interação com ele, ou o resultado de ambos, e acumula-se ao longo da vida. A aprendizagem é considerada como o resultado de uma transformação da experiência.” (Chené e Theil, 1991: 202); estas abordagens foram analisadas com maior profundidade no capítulo precedente, “A aprendizagem dos adultos.

¹⁶³ Weil e McGill (1996) elaboram um modelo de sistematização das diferentes abordagens, denominado de “4 Villages da Aprendizagem experiencial”, que explicita as diferentes abordagens existentes sobre a aprendizagem experiencial, e é desenvolvido no ponto seguinte deste capítulo.

. Realizam-se aprendizagens de ordem experiencial dentro e fora do sistema formal de formação. É necessário avaliar e validar estes adquiridos experienciais;

. O processo de aprendizagem não é apenas cognitivo, requer uma implicação total da pessoa;

. Ao nível da aprendizagem experiencial, o acto de aprender desenvolve-se num determinado contexto, e este contexto nunca é neutro. Aprender conduz a uma tomada de consciência de si e da sua relação com um contexto que pode finalizar sobre acções susceptíveis de desequilibrar a ordem estabelecida” (*op.cit.*: 48).

A autora refere que diversos autores concebem a aprendizagem como “um processo de mudança no qual o saber é resultante da transformação da experiência. Este processo é descrito como sendo uma dialéctica entre reflexão e experimentação.” (*op.cit.*: 49). Uma experiência em si, uma vivência, não é suficiente para existir aprendizagem. É necessário a existência de uma actividade de conceptualização, pois a aprendizagem implica uma organização dos dados através da reflexão, da abstracção, da acção do espírito crítico¹⁶⁴.

Roelens (1991) define como formação experiencial “a descoberta progressiva por um sujeito (individual ou colectivo) da sua capacidade de pensar e de produzir realidade a partir de cada experiência, metabolizando, de forma singular, as potencialidades heurísticas das situações onde inscreve a sua identidade. Ela tende assim necessariamente à emergência de realidades tão plurais como os sujeitos na diversidade das suas histórias de vida, e tão diversificadas como as constelações de situações nos quais se encontram. A emergência desta pluralidade ao nível colectivo introduz complexidade e tensões conflituais a gerir, para que estas realidades entrem em interpelação mútua, e enriqueçam a colectividade. É aqui que a formação experiencial é antagónica da enculturação “invasiva”¹⁶⁵ (*op.cit.*: 220).

¹⁶⁴ Reportando-se ao modelo de Kolb, Barkatoolah defende que “após ter sido durante muito tempo desvalorizada por um rigor académico que privilegia a abstracção e a formalização, a experiência concreta adquire uma respeitabilidade científica pois ela está na génese da conceptualização abstracta. A experiência concreta não tem hipótese de aceder ao estatuto de saber generalizável a não ser pelo caminho da abstracção e da reflexão, e esta última não atinge a sua plena dimensão a não ser através da sua transformação em acção, que por sua vez não tem valor a não ser que se apoie numa sólida reflexão.” (1989: 50).

¹⁶⁵ A enculturação “invasiva” significa para Roelens a substituição do espaço potencial de descoberta da pessoa pelas representações exteriores, diminuindo nela a sua capacidade de produzir as suas próprias representações a partir da sua experiência. Significa a atribuição do poder de definir a realidade por outros que não o sujeito. A autora distingue a transmissão cultural desta enculturação, pois a transmissão cultural estimula o processo de pensamento e apoia a estruturação, e não toma o lugar do que a pessoa pode descobrir pela experiência. Pelo contrário, a enculturação separa o trabalho cognitivo entre aqueles que possuem um determinado estatuto e fornecem as representações da realidade e os que não dispõem deste estatuto e que aceitam preencher o seu espaço potencial de descoberta pelas representações criadas pelos outros. Ao nível individual, os sujeitos podem resistir a esta invasão forçada do seu espaço, frequentemente através da rejeição, preservando no entanto os seus próprios referenciais da experiência própria, mas apenas a um nível implícito. Ao nível colectivo, esta enculturação oferece uma leitura homogénea da realidade e do saber (Roelens, 1991).

A questão da experiência faz, para Roelens, aparecer uma problemática social dos aspectos ocultos da formação, abrindo-lhe um espaço de visibilidade no explícito. Mas para que se possa afirmar através de novas práticas sociais, é necessário compreender o processo de formação através da experiência, de acordo com a autora: “Se só é visível socialmente através dos seus resultados, ela inibe-se ou activa-se na profundidade das relações que cada pessoa estabelece consigo mesma e com os outros nas interações quotidianas. É então necessário compreender não somente os desafios sociais da formação experiencial, mas também esta “caixa negra” do espaço subjectivo no qual ela opera.” (*op.cit.*: 221).

Pineau (1989, 1991) define formação experiencial como aquela que ocorre por contacto directo¹⁶⁶, mas reflectido. O objecto ou sujeito da situação aparece como um acontecimento, sem intermediário e por vezes sem interrupção. Pineau refere que a interrupção do contacto directo, da experiência, não é muito frequente, pois entre o organismo e o meio existe uma zona intermediária, feita das trocas que se estabelecem entre o organismo e o meio, e pode servir de “tampão”, nada fazendo acontecer.

“Num primeiro tempo, a experiência é a ruptura desta continuidade; a introdução de uma descontinuidade pelo aparecimento, o acontecimento em directo de uma novidade. Esta novidade não é formadora em si, nem imediatamente” (Pineau, 1989: 25). Para que este acontecimento seja formador é necessário que seja reconstruído, é necessário reorganizar a continuidade¹⁶⁷.

Quando refere que deve a experiência deve ser “reflectida”, quer dizer que existe uma dimensão cognitiva nas transações reunificadoras, um trabalho reflexivo que se efectua sobre a matéria prima da experiência, que lhe dá uma forma¹⁶⁸.

Pineau considera que existe um trabalho reflexivo hipercomplexo que transforma o contacto bruto, massivo, em conhecimento. Considera a existência de uma ruptura de uma situação anterior em que o organismo se encontra em continuidade com o seu meio, ruptura esta que abre uma brecha, através da qual os novos elementos entram em contacto directo (elementos

¹⁶⁶ Por “contacto directo”, o autor entende a aprendizagem sem a intervenção ou mediação dos veículos tradicionais, como os formadores, programas, conteúdos definidos, que fazem parte da formação institucionalizada.

¹⁶⁷ Citando Dewey, sustenta que “a experiência educativa é uma experiência reconstruída, quer dizer, com a descontinuidade integrada, compreendida, tomada em si” (1989: 25).

¹⁶⁸ Para compreender este processo, Pineau reenvia para o modelo de Kolb (1984), que considera a aprendizagem experiencial como “um trabalho reflexivo que têm as suas lições na experiência – pondo em jogo duas operações mentais diferentes mas ligadas: a apreensão da experiência e a sua transformação. Cada uma destas operações articula duas acções diferentes: a apreensão e a compreensão pelo agarrar da experiência: a sua interiorização psíquica (intenção) e a sua exteriorização social (extensão) para a sua transformação.” (Pineau, 1989: 25)

estes tanto interiores como exteriores). Cria-se, assim, uma nova situação, que é necessário reorganizar, dar uma forma, um sentido. E assim sucessivamente, sempre que se repete este processo. Pineau considera que este processo pode ser ameaçador para o indivíduo, pois implica por lado o confronto com uma situação desconhecida, desorganizante e, por outro, a procura de uma saída que, por vezes, pode vir a reforçar as defesas do indivíduo, tornando-o mais defensivo, menos flexível, menos aberto ao imprevisto e ao desconhecido.

Enriotti (1991) também analisa o conceito de formação experiencial, na vertente do seu processo, das suas características e da noção de interface¹⁶⁹.

A partir da sua própria experiência de formação experiencial, a autora analisa e explicita este processo, reconhecendo-lhe a existência de três fases: a fase da acção, a da reflexão, e a da socialização:

. a fase de acção caracteriza-se pela elaboração de esquemas ou modelos de acção, a partir de uma representação mais ou menos “selvagem”, completa e consciente da situação, que completam e complexificam a representação inicial da situação. A partir da experiência, forma-se a representação da situação e um esquema de acção, que iniciam o “vivido”;

. a fase da reflexão, em que o “vivido” se torna experiência se houver uma acumulação de acções e vividos da mesma natureza; estes vividos integram-se e constituem um “saber implícito e pluridimensional”, que engloba as dimensões cognitiva e afectiva. A experiência é a síntese de uma dimensão diacrónica e sincrónica. A passagem do vivido à experiência requer um trabalho de reflexão individual, que exige um investimento pessoal importante, e exige tempo;

. a fase de socialização consiste na passagem do implícito ao explícito; esta socialização pode ser feita num grupo de pares em que exista qualidade de escuta e confiança recíproca, e onde a atitude de julgamento esteja ausente.

Esta fase de explicitação favorece a tomada de consciência, o reconhecimento e a dinamização.

Para Enriotti (1991), este processo de três fases (acção, reflexão e socialização) desenvolve-se no tempo, de acordo com um modelo em espiral, e não linear ou circular¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Para a autora, a formação experiencial, a investigação operacional e a investigação-acção são interfaces entre a experiência e a formação, a investigação e o operacional, a investigação e a acção.

¹⁷⁰ Como o faz Kolb, que descreve o processo da formação experiencial em quatro fases e de forma circular. A autora refere que não se pode limitar ao aspecto cognitivo (trabalho das duas últimas fases de Kolb), nem apenas à dimensão individual do auto (*self*).

“O movimento em espiral permite o aprofundamento dos elementos de formação experiencial numa dimensão e a sua complexificação pela integração de diferentes dimensões (cognitiva, afectiva, corporal, e de actor social). A espiral dá mais do que o círculo a noção de abertura no espaço, no tempo e no multidimensional: a acumulação de experiências tanto parecidas como diferentes integra-se com outros tipos de experiências para passar a um nível superior. O conceito de espiral permite conferir à repetição um aspecto mais dinâmico do que o do círculo, considerando as três dimensões fundamentais – diacrónica, sincrónica e o sentido dado pelo projecto – da formação experiencial. A gestão do tempo deve ser do domínio da pessoa que se forma, senão existe o risco de de estilhaçar o seu processo de formação experiencial” (*op.cit.*: 189).

Segundo Enriotti, a formação experiencial coloca a questão da avaliação e da transferabilidade de uma forma completamente diferente da formação institucionalizada, pois na formação experiencial é o sujeito que melhor pode avaliar e transferir a sua experiência, e que tem o domínio deste processo, mas pode ser apoiado pelo grupo de pares e pela situação, pois a avaliação intersubjectiva dos pares é necessária para a avaliação, e a situação é importante por dois aspectos: porque permite a distanciação (na situação de socialização em grupo pluridimensional) e a transferabilidade (em situações de diferentes contextos de vida).

No entanto, têm que existir algumas condições – nas situações instituídas e em particular nas situações de formação – para que os sujeitos possam tomar consciência e apropriarem-se dos seus processos de formação experiencial, e também para que as situações de trabalho ou de formação possam ser uma fonte de vividos multidimensionais e evolutivos.

A partir da leitura dos contributos referenciados, parece-nos ser possível afirmar que os conceitos de aprendizagem experiencial e de formação experiencial dizem respeito à mesma realidade, abarcando principalmente as aprendizagens que são realizadas à margem dos contextos de educação/formação formalizados e valorizando o potencial formativo da experiência. No entanto, as diferentes abordagens que se têm vindo a desenvolver sobre este conceito reflectem distintas tradições, tal como Landry (1989), Finger (1989-b) e Barkatoolah (1989) também evidenciam.

5.4. A Aprendizagem Experiencial e a Educação Informal / Educação Experiencial

Os conceitos de educação informal (Pain, 1991), educação experiencial (Gelpi, 1989) e de aprendizagem/formação experiencial são vizinhos e emergem como elementos coerentes da mesma problemática.

Pain (1991) defende que o diálogo da educação informal com a formação experiencial pode ser frutuoso, na medida em que aí se pode descobrir um terreno rico para explorações futuras: “As relações com a acção, através da experiência prévia do adulto, e através das finalidades da formação desejada, são um ponto de partida útil para re-situar a acção educativa. O que aproxima a Educação Informal da Formação Experiencial é o reconhecimento do primado do indivíduo enquanto fonte do pedido, porque é um ser inacabado e piloto da sua própria formação; a inserção da acção educativa no percurso vital do indivíduo como instrumento de auto-produção e finalmente porque a acção é considerada como fonte de necessidades educativas.” (*op.cit.*: 59).

O autor situa o conceito de educação informal em relação a determinadas características: uma situação em que existe uma forte implicação dos sujeitos, a consideração dos problemas ligados à sua vida social e política, no plano individual e colectivo, a integração imediata dos resultados do processo de formação na acção quotidiana. Em relação ao conteúdo da formação, este é aberto, pois contextualiza-se a partir do meio e dos acontecimentos da vida quotidiana (em oposição aos conteúdos bem definidos das outras modalidades de formação) e é variado e variável, pois encontra-se ligado aos fenómenos sociais e naturais¹⁷¹.

De acordo com Pain (1991), a educação informal refere-se a fenómenos educativos que se desenvolvem no exterior das estruturas educativas formalizadas; não têm um conteúdo definido nem um programa pré-estabelecido; não pressupõe a existência de conhecimentos prévios por parte do sujeito para que seja despertado o seu interesse; os conteúdos não estão organizados segundo uma lógica de aprendizagem, mas segundo a sua própria lógica ligada à acção; o sujeito desempenha um papel decisivo. Este tipo de educação acompanha as outras modalidades (formal – sistema escolar –, e não-formal – acções educativas desenvolvidas fora do sistema escolar).

Segundo o autor, é possível fazer uma abordagem inovadora da educação, a partir do cruzamento da variável tempo (a vida individual) com os meios educativos existentes

¹⁷¹ Segundo Pain (1991), a noção de conteúdo aberto e não fechado coloca-se tanto ao nível individual como social, pois cada pessoa faz a sua selecção a partir dos seus interesses e a partir da sua situação. O conteúdo aberto implica um processo contínuo, de renovação de conteúdos e também um processo permanente de educação.

(multiplicidade de factores que contribuem para a aprendizagem). É possível criar uma matriz, na qual se pode situar a acção dos meios educativos (formal, não formal, media, etc.) em relação aos momentos de vida do sujeito. Esta matriz permite fazer uma leitura dupla: pelos meios educativos, verifica-se que enquanto a escola tem principalmente a sua acção na infância e na juventude, os media agem em todas as idades, e a formação contínua tem a sua acção durante a vida dos adultos; a leitura por etapa de vida (formação inicial, vida activa, reforma), ou por idade (infância, adolescência, juventude, idade adulta, etc.), permite constatar que os adultos activos recorrem pouco à formação formal. Assim, Pain constata que existe um campo de acção que não é coberto pelas modalidades educativas existentes, e que diz respeito às actividades quotidianas de todas as idades, ligadas às actividades familiares, sociais, de lazer, à produção, etc. Refere que este campo não tem interessado aos especialistas de educação, apesar de ser um terreno com forte potencial educativo. Também lhe parece viável o alargamento do campo de acção dos formadores, nomeadamente através do estudo das influências do contexto organizacional e físico onde o sujeito desenvolve as suas actividades.

Torna-se importante clarificar os efeitos educativos sobre os sujeitos, o modelo organizacional e o seu funcionamento real numa empresa, num grupo de formação, numa associação, etc., bem como analisar as condições de transmissão, a aceitação e a apropriação das mensagens explícitas ou implícitas, com ou sem intencionalidade educativa, próprias de um determinado meio.

Apesar do quadro institucional desempenhar um papel fundamental, pois a forma como se reconhece e valoriza a iniciativa individual ou do grupo influencia o desempenho pessoal, Pain reconhece no entanto que a existência de condições favoráveis não é por si só suficiente, pois os sujeitos devem dominar os instrumentos necessários para recolher e tratar a informação, produzir as informações necessárias, comunicar, estabelecer trocas com os colegas, trabalhar intelectualmente de forma autónoma. Existem um conjunto de competências fundamentais, tais como procurar, investigar, trabalhar em grupo, negociar, escrever, etc. Este sujeito activo, detentor de uma “autonomia educativa”, caracteriza-se pela sua motivação, pelo domínio de instrumentos para a aprendizagem autónoma e pela sua autonomia pessoal.

De acordo com o autor, a tentação de institucionalizar a educação informal, de criar estruturas para o seu desenvolvimento, é um risco que pode empobrecer este conceito, importante para uma concepção global da formação, correndo o risco de o reduzir a uma técnica para a formação dos adultos.

Gelpi (1989) utiliza o conceito de educação experiencial no sentido daquela que não se restringe no espaço e no tempo e não é delimitável através de limites e de fronteiras. O autor constata como um dado da nossa própria experiência que o saber nem sempre é disponibilizado pelas estruturas educativas formais e mesmo pelas estruturas produtivas, devido à existência de determinadas barreiras sociais e económicas. Gelpi refere que “as instituições de educação formal transmitem frequentemente um saber inadaptado, e aqueles que possuem novos saberes não estão interessados na sua transmissão. O saber torna-se, na nossa sociedade, um produto precioso, porque a produção está associada à investigação e ao saber.” (*op.cit.*: 93).

Gelpi sustenta que a principal fraqueza da sociedade reside na dificuldade que tem evidenciado em explorar o potencial dos seres humanos¹⁷².

“A educação experiencial e a educação formal são dialécticas, mas não necessariamente sempre em oposição: a educação experiencial pode ser uma parte da educação formal, e pode ser ligada pelo ensino à distância com as instituições de educação formal. É por isso que uma separação clara entre estas abordagens da educação pode ser limitativa.” (*op.cit.*:94)

O autor considera que o actor da educação experiencial é em primeiro lugar o indivíduo, só ou em interação com os outros, e em segundo lugar os educadores. Mas é “necessário por vezes descondicionarmo-nos para nos permitirmos aprender através de um processo de investigação criativa” (*ibid.*), pois a educação experiencial pode parecer ser mais arriscada do que a educação formal (“sabe-se onde começa e para onde vai”), na medida em que os seus resultados são inesperados.

“A auto-aprendizagem individual e colectiva é uma experiência enriquecedora para o indivíduo: a auto-aprendizagem torna-se uma necessidade, porque de uma lado todo o mundo exige uma educação e, por outro, a mudança científica e tecnológica efectua-se a uma tal velocidade que nenhum país tem a possibilidade de financiar esta exigência ilimitada de educação” (*ibid.*).

Para Gelpi, as estruturas produtivas têm muito interesse em utilizar os resultados da educação experiencial, mas nem sempre se encontram prontas para valorizar aqueles que aprenderam desta forma.

Neste ponto salientámos a proximidade conceptual entre os conceitos de aprendizagem experiencial e educação informal (a que ocorre no exterior das estruturas educativas

¹⁷² O próprio sistema de avaliação, segundo Gelpi (1989), reflecte esta limitação, pois efectua uma leitura limitada deste potencial, contrariamente à avaliação educativa realizada no âmbito da educação experiencial, que é mais livre, não possui uma natureza selectiva, moral e discriminatória e que é pela suas próprias características uma avaliação formativa.

formalizadas) e que reconhecem o primado da pessoa no seu processo de aprendizagem. Salientamos a pertinência e a necessidade de fazer articular as aprendizagens adquiridas à margem dos sistemas formais de educação/formação com aquelas que são adquiridas num quadro institucional, tendo em consideração o carácter holístico da aprendizagem dos adultos. A consideração da dialéctica existente entre as aprendizagens formais e as informais (que se interpelam mutuamente) implica a adopção de uma nova abordagem educativa, por parte das instâncias de educação/formação, que passa em primeiro lugar pela valorização formal das aprendizagens experienciais/informais.

5.5 – As “4 Villages da Aprendizagem Experiencial”: um modelo de sistematização das diferentes abordagens da aprendizagem experiencial

Barkatoolah (1989), Landry (1989), Weil e McGill (1996), Boud (1996), entre outros autores que têm aprofundado a problemática da aprendizagem experiencial dos adultos, constataam que o conceito de “aprendizagem experiencial” é referido na actualidade com um largo espectro de significados, práticas, ideologias, pressupostos, etc. Analisando esta diversidade de significados, Weil e McGill (1996)¹⁷³ propõe um modelo que identifica os principais enfoques atribuídos a este conceito, identificando assim quatro *clusters* ou *villages*, sendo cada uma destas abordagens caracterizada por um conjunto de ideias e preocupações específicas, bem como por um conjunto de práticas associadas.

O modelo proposto – “As 4 *villages* da aprendizagem experiencial” – pretende fornecer um “enquadramento de sentido” à diversidade de significados e de práticas existentes. Passamos a apresentar cada uma das *villages* do modelo de Weil e McGill (1996):

¹⁷³“ Ver “Making Sense of Experiential Learning - diversity in theory and practice” (1996); este livro apresenta uma multiplicidade de significados e de práticas associados à aprendizagem experiencial, num contexto internacional.

“A aprendizagem experiencial, é para nós, simultaneamente uma filosofia educativa, uma paleta de metodologias, e um referencial para uma forma de estar, ver, pensar e agir, a nível individual e colectivo. Ela envolve a transformação activa e a integração de diferentes formas de experiência.(...) A aprendizagem experiencial conduz-nos a uma implicação com as interrelações do *self* e do contexto social, experiência interna e experiência exterior, conteúdo e processo, e novas formas de conhecimento.”(McGill e Weil, *op.cit.*:245/6).

Village 1: o enfoque desta abordagem é colocado na avaliação e na acreditação¹⁷⁴ das aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida em sentido lato, e da experiência de trabalho, em particular; funciona como uma base para a definição de novos percursos formativos no âmbito da educação/formação, no âmbito das oportunidades de emprego e também para a aquisição de um estatuto profissional.

Nesta abordagem, a aprendizagem experiencial refere-se à aprendizagem que não foi previamente validada, no âmbito de um sistema educativo ou profissional. Uma das suas finalidades é procurar reduzir as desigualdades existentes na sociedade, bem como a criação de novas oportunidades para os grupos mais desfavorecidos. A aprendizagem experiencial é entendida como uma forma de promover o acesso ao ensino superior e à formação contínua de grupos que tradicionalmente são pouco representados (em função da sua idade, raça, estatuto socioeconómico, nível de qualificação, etc.), e contribui para o reconhecimento profissional e pessoal dos adultos. Nesta *village* defende-se que quando se proporcionam oportunidades para uma reflexão sistemática sobre a experiência (particularmente àqueles que se encontram mais afastados das oportunidades de formação e de trabalho), pode-se contribuir para o aumento da auto-estima e da auto-confiança.

Para esta abordagem, é mais importante identificar o que foi aprendido e que pode ser avaliado, do que compreender onde, como ou porquê as aprendizagens se realizaram, processos estes que apenas são vistos como um meio para a aquisição dos conhecimentos.¹⁷⁵

Segundo os autores, “uma assunção implícita desta *village* é a de que a aprendizagem experiencial é neutra, e as experiências particulares podem ser seleccionadas, interpretadas e avaliadas sem considerar a influência do contexto social sobre estes processos.” (*op.cit.*: 7).

¹⁷⁴ Tradução do original *accreditation*; nos países anglo-saxónicos, é o termo utilizado para o reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais, tal como é explicitado no capítulo 9 “Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências – Quadros Empíricos e de Acção”.

¹⁷⁵ “Em relação à prática, esta *village* enfatiza a responsabilidade do candidato em suportar o seu pedido relativamente aos conhecimentos e capacidades derivadas das aprendizagens experienciais com provas apropriadas. O foco desta abordagem é posto nos resultados da aprendizagem anterior à avaliação e acreditação; as experiências de aprendizagem são perspectivadas apenas como meios através dos quais conhecimentos e capacidades específicos são adquiridos” (*op.cit.*: 5).

As pessoas que trabalham no âmbito desta abordagem desenvolvem formas de avaliação das aprendizagens experienciais, de maneira a que sejam aceites como válidas e de confiança (por parte dos académicos, empregadores, entidades profissionais e de formação). Recentemente (nos E.U.A., Canadá, Inglaterra, França, etc.) esta abordagem pretende não apenas fornecer caminhos alternativos para o acesso aos cursos no ensino superior, mas também ser uma forma de entrada nas profissões e nos empregos e de facilitar a progressão e o desenvolvimento profissional. Preocupa-se com as questões associadas com a regeneração económica e a reconversão dos adultos, bem como com a necessidade de formação contínua decorrente da evolução tecnológica e da elevação do nível dos conhecimentos. Os empregadores e as instituições académicas desempenham um papel importante na definição das evidências e nos procedimentos de avaliação utilizados, bem como na definição do tipo de conhecimentos, capacidades e competências que são consideradas válidas. Esta problemática é aprofundada no capítulo 9 “Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências – Quadros Empíricos e de Acção”.

Village 2: centra-se principalmente na aprendizagem experiencial como uma base para a mudança das estruturas, propostas e *currícula* para a educação pós-escolar e para a formação. A ênfase na aprendizagem experiencial tanto pode ser feita através do uso de determinado tipo de técnicas de ensino, como da referência à filosofia da aprendizagem centrada em quem aprende¹⁷⁶. Defende-se que as abordagens da aprendizagem experiencial contribuem para que a educação superior forneça respostas mais eficazes a uma faixa mais alargada da população. Enquanto filosofia da educação, procura promover o desenvolvimento e integração de um leque mais alargado de capacidades, e um sentido mais forte de empenhamento pessoal e de responsabilidade.

Esta abordagem contrasta fortemente com a visão educativa tradicional (Cowan e Garry, *in* Weil e McGill, 1996), em que não existe a preocupação de relacionar o que é aprendido com aquilo que já foi compreendido previamente; não se encontram nos programas esforços concretos no sentido da identificação das necessidades relevantes de quem aprende; não se identificam ou constroem aprendizagens experienciais relevantes; os participantes são tratados de igual forma, presumindo-se que as suas aprendizagens são da mesma natureza; e em que a motivação é mais extrínseca do que intrínseca, o que pode conduzir a uma aprendizagem mais superficial.

Alguns autores desta *village* (Chickering e Marineau, 1982) acentuam, de acordo com Weil e McGill, a importância e a relevância das abordagens e das filosofias da aprendizagem

¹⁷⁶ “Qualquer que seja o grau com que as pessoas desta *village* se encontram envolvidas na aprendizagem experiencial, elas tendem a partilhar duas preocupações principais: a experiência prévia das pessoas, particularmente dos adultos, é valorizada e utilizada como recurso para aprendizagens posteriores; e a aprendizagem é activa, com um determinado significado, e relevante para as *agendas* da vida real.” (*op.cit.*: 8).

Os autores referem o contributo de Kolb (1984), que entende a aprendizagem experiencial como “o processo que liga educação, trabalho e desenvolvimento pessoal” e que põe a ênfase na necessidade de criar “ambientes de aprendizagem” para aumentar as oportunidades de aprendizagem. Kolb critica a tendência académica para sobreenfatizar a aprendizagem simbólica e a especialização precoce, e pelas dificuldades que evidencia em oferecer suficientes oportunidades para o seu desenvolvimento e integração, o que se encontra relacionado com a capacidade de aprender a aprender e com as competências de criação, manipulação e comunicação do conhecimento.

Também evidenciam o contributo de Rogers (abordagem sobre o desenvolvimento e crescimento pessoal), no que diz respeito à centração da aprendizagem em quem aprende (*learner centred*, e no auto-controlo da aprendizagem).

Neste grupo identificam-se autores que enfatizam a utilização de determinados métodos e técnicas de aprendizagem, de acordo com as preocupações atrás apontadas - nomeadamente os *roleplays*, exercícios estruturados, simulações, trabalho de projecto, de laboratório, de campo, etc.) e que podem ser utilizados nos cursos tradicionais. Outros enfatizam a educação cooperativa, aprendizagem pela acção em organizações de trabalho, e experiências transculturais. Outros ainda enfatizam as actividades *outdoor*, actividades de grupo, etc.

experiencial para o desenvolvimento das pessoas no sentido de não apenas aceitação da mudança, mas também na capacidade de desafiar e questionar o *status quo*. De uma forma geral, os autores desta *village* preocupam-se em introduzir alterações principalmente ao nível da formação contínua, no âmbito das estruturas, processos e conteúdos de educação, por forma a facilitar a mudança necessária numa sociedade em permanente evolução¹⁷⁷. O grupo de autores desta *village* concebe a aprendizagem experiencial como um processo integrativo, que fornece oportunidades para o desenvolvimento de diferentes tipos de capacidades (de natureza perceptiva, afectiva, analítica e comportamental, entre outras) e que atribui um sentido à teoria, investigação e comunicação, em variadas situações educativas (em sala ou no exterior, individualmente ou em grupos, etc.). A filosofia da aprendizagem experiencial para esta *village* centra-se no processo de aprendizagem, e considera que o processo e o seu produto se encontram em interação. Coloca a ênfase no desenvolvimento individual, e na satisfação de objectivos pessoais e profissionais, e considera o contexto social como um mediador entre o desenvolvimento individual e a experiência de grupo, sendo um conceito não muito valorizado (com algumas excepções em disciplinas e profissões particulares). “Algumas abordagens nesta *village* partem no entanto do princípio de que a aprendizagem experiencial potencia a capacidade dos alunos para entenderem o conhecimento como contextual e relativista.” (*op.cit.*: 11).

Village 3: nesta abordagem a aprendizagem experiencial é enfatizada como uma base para o desenvolvimento da consciência de grupo, acção comunitária e mudança social. Na *village* da mudança social, defende-se que a crítica das concepções dominantes, “dadas como adquiridas”, relativamente à aprendizagem experiencial, contribui para o esclarecimento e para o aumento de poder face a à mudança pessoal e social¹⁷⁸.

Os autores desta *village* preocupam-se em saber como é que são reconhecidas as interiorizações sobre os conceitos e ideologias dominantes na sociedade, e para tal

¹⁷⁷ Tais como o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, o alargamento do acesso à educação de nível superior, o desenvolvimento de programas de formação contínua relevantes e, também, o estabelecimento de parcerias, nomeadamente entre a educação de nível superior e o mundo empresarial.

¹⁷⁸ Para os autores desta *village* existe diferença entre “aprendizagem a partir da experiência e “aprendizagem experiencial” (clarificada com o contributo de Brath e Hoy), em que a experiência individual não é independente das relações de poder existentes na sociedade, valorizando nos sujeitos a atribuição de um sentido das suas histórias pessoais, através das ligações entre as suas autobiografias, histórias de grupo e processos políticos e sociais.

consideram que um meio importante para o *empowerment* pessoal e colectivo consiste na reflexão sobre as aprendizagens anteriores¹⁷⁹.

Neste âmbito encontram-se autores que defendem que a percepção, a linguagem e a aplicação do conhecimento não podem ser separados do seu contexto social (enfatizando o desenvolvimento de conhecimento para “além das aparências”), e no domínio da “estrutura essencial da realidade” (Youngman, 1986). Para estes autores, quando a experiência é “descontextualizada e vista no vazio”, “os significados sociais e as consequências de algumas posições sociais tendem a ser submersos.” (*op.cit.*:12).

Nesta *village* existem diversos grupos de autores, com diferentes enfoques nas suas interpretações sobre a aprendizagem experiencial. Por um lado, encontram-se os que estão envolvidos na acção comunitária, redes de apoio, que procuram modificar a relação dos grupos entre si, mais do que desafiar e modificar as estruturas sociais, e cuja preocupação “é evoluir para novas formas de conhecimento e para novos significados, que sejam relevantes para a complexidade da sua própria experiência vivida. Esta relação modificada fornece uma base para o uso da *expertise* dentro das estruturas sociais dominantes, com validade pessoal e colectiva, e que são relevantes face aos desafios sentidos.” (*op.cit.*: 13).

Também se encontram os que para além de se preocuparem com a libertação dos sistemas e estruturas dominantes, centram a sua acção no desafio e na modificação destes sistemas através da acção pessoal e colectiva. Colocam a ênfase na aprendizagem pela experiência, com base na sua “percepção e análise das inadequações, desvios e opressões dos sistemas e estruturas formais”¹⁸⁰.

A perspectiva desta *village* sobre a educação pós-escolar é a de que esta enfatiza a “transmissão em detrimento da transformação” e que se assiste a uma enfatização da educação como “apolítica, acurricular, reactiva e orientada para o consumidor da empresa,

¹⁷⁹ Fazendo parte desta linha de pensamento é referido Jarvis (1987), que destaca a ideia de que este é o processo através do qual as pessoas tomam consciência de que o sistema de significados existente e imposto socialmente não é o único sistema possível, nem necessariamente o melhor para si próprias, e que existem sistemas alternativos. A partir desta tomada de consciência é possível as pessoas repensarem a sua posição no mundo, e agirem de acordo com tal. Também Rich (1972) é referido, principalmente em relação ao seu conceito de “re-visão”, que se refere à reflexão sobre a experiência prévia como uma base para novas aprendizagens, e para uma nova acção sobre o mundo. O processo de “re-visão” é entendido como o acto de “olhar para trás, de ver com novos olhos, de compreender um velho texto a partir de uma nova direcção crítica”. A re-visão é um processo de aprendizagem experiencial, onde a experiência pode ser reavaliada e dar origem a interpretações alternativas.

¹⁸⁰ Para muitos autores, seria um anátema avaliar e acreditar estas aprendizagens por uma instituição formal, sendo necessário olhar para a experiência de acordo com novas perspectivas, e não através dos valores dominantes, defendidos pelas estruturas e as instituições da sociedade. Outros autores questionam o alcance que os produtos da aprendizagem resultantes destes processos de acreditação têm, na medida em que “desafiam inevitavelmente as concepções do *status quo* do conhecimento e da experiência.” (*op.cit.*: 13).

tornando o educador no papel de *expert* de marketing e um técnico da máquina do ensino-aprendizagem” (Wildemeersch, *in op.cit.*:14).

De acordo com os autores, procura-se compreender quais são os padrões que cruzam a experiência individual, a base para a descoberta dos caminhos nos quais a interpretação individual da experiência pode ser tanto a função da diversidade humana, como as dinâmicas do poder que operam no contexto social¹⁸¹.

Existem autores nesta *village* que criticam a abordagem da aprendizagem experiencial numa óptica individual, valorizando os processos de reflexão desenvolvidos no seio dos grupos. “O contexto (económico, político e histórico) no qual a experiência ocorre e é compreendida, é o conteúdo para a aprendizagem. O processo de aprendizagem, no âmbito de qualquer tipo de grupo, também pode ser visto como conteúdo, na medida em que perpetua as percepções particulares e as relações de poder que restringem as escolhas e as acções individuais. O *empowerment* pessoal e grupal são frequentemente vistas como integrais uma para a outra.” (*op.cit.*: 15).

“Apesar da mudança social ser entendida como um fim comum, o seu significado pode variar dentro desta *village*. Para alguns, pode ser a sequência necessária para tomarem a responsabilidade de si mesmos e passar à acção, mas de forma que não afecta fundamentalmente as estruturas sociais, mas modificam as suas relações com elas; para outros, a mudança social é a sequência de um desafio directo às estruturas e sistemas sociais, aos seus valores e assunções dominantes. As noções de participação, diálogo e *empowerment* são críticas nesta *village*, apesar do seu significado poder variar consideravelmente na prática.” (*ibid.*).

***Village 4*: Crescimento e Desenvolvimento Pessoal**

Esta abordagem centra-se no desenvolvimento pessoal e na elevação da consciência de si (*self-awareness*) e da efectividade do grupo. Na *village* do crescimento e desenvolvimento pessoal defende-se que a mudança individual e social surge através do aumento de

¹⁸¹ “Por exemplo, algo que um indivíduo interpretou como um insucesso pessoal na sua vida, pode ter sido em função de como percebeu a sua posição na sociedade, e em função das estruturas que reforçam essas percepções e esse posicionamento social. A reflexão sobre a experiência de uma perspectiva social mais alargada em grupos, pode ajudar as pessoas a decidir quais são as acções que desejam tomar em relação a si próprias, ao seu papel na sociedade, e à sociedade em si mesma.” (*op.cit.*: 15).

consciência face a si próprio e aos outros, e pela melhoria das capacidades de aprendizagem a partir da experiência, seja esta passada ou presente. O aspecto considerado mais importante neste grupo é a experiencição (*experiencing*) pessoal e interpessoal, que é vista como uma base para o crescimento e desenvolvimento pessoal. De acordo com Weil e McGill, encontram-se autores para os quais a aprendizagem experiencial é compreendida no contexto dos objectivos terapêuticos, procurando aumentar a capacidade de *insight* relativamente a experiências passadas, e para outros é entendida como uma forma de fazer elevar a preocupação sobre as formas de relacionamento com os outros, e o nível de compreensão relativamente às influências do funcionamento dos grupos sobre o comportamento das pessoas. Para os autores, existe nesta *village* a preocupação em fazer aumentar a eficácia pessoal e grupal, a autonomia, a escolha, e a realização pessoal¹⁸².

Os objectivos propostos nesta *village* são normalmente conseguidos em trabalho de grupo, ou através de uma relação de aconselhamento individual, a partir do compromisso explícito de crescimento e desenvolvimento pessoal, em que as principais preocupações têm a ver com empatia, *feed-back* construtivo, apoio e resolução de problemas de uma forma criativa e participativa. É a partir da reflexão sobre a experiência prévia, e ainda da experiência do “aqui e agora”, em grupo ou em si mesmo, que se constitui a base para o *insight* e para a mudança¹⁸³.

“A aprendizagem experiencial torna-se a base para a aprendizagem cognitiva, perceptual, afectiva e comportamental, e para a exploração de caminhos que possam ser integrados na situação de trabalho e para além dela.” (*op.cit.*: 17)

A ênfase desta *village* é colocada na experiencição individual e interpessoal. “A experiência tende a ser tratada como neutra e livre de valores, em relação a um contexto social mais alargado, mas não em relação à experiência individual.” (*op.cit.*: 19)

Nesta *village* encontram-se abordagens terapêuticas e de aconselhamento, que põem ênfase na experiencição passada e interior, onde a consciência é a base para a compreensão de si

¹⁸² “O desenvolvimento pessoal é perspectivado nesta *village* como a criação de oportunidades para explorar novas formas de estar no mundo; para reconhecer padrões improdutivo na nossa forma de responder; aprender que o que dizemos que fazemos pode ser contraditório com o nosso comportamento; para mudar velhos caminhos de resposta em situações interpessoais, e para afirmar aspectos de nós próprios que talvez sejam subestimados.” (*op.cit.*: 16).

¹⁸³ Diversos são os autores da corrente da psicologia humanista que têm uma grande influência neste grupo – tais como Carl Rogers, Abraham Maslow, e Rollo May. Também se verificam algumas influências da psicoterapia e da psicanálise, destacando-se Moreno e Jung. Kurt Lewin também influencia o pensamento deste grupo, com o trabalho desenvolvido sobre a dinâmica de grupos.

próprio, bem como para a melhoria dos funcionamento dos grupos. Existem outras abordagens, mais adequadas a contextos educativos e de trabalho, em que se integra na aprendizagem experiencial a compreensão de como os aspectos emocionais, como as emoções, os medos, a ansiedade, os mecanismos de defesa, etc., e os valores e as atitudes assumem um papel determinante nos comportamentos.

O papel do facilitador é muito valorizado, ao nível do suporte, bem como da criação de um clima favorável à assunção de riscos, de desafios, etc. A mudança é perspectivada ao nível da autonomia pessoal, capacidade de escolha, de realização pessoal e de eficácia interpessoal.

“As abordagens identificadas nesta *village* tendem a assumir que a mudança social resulta do aumento de oportunidades para as pessoas se tornarem mais conscientes de si próprias, mais genuínas, com maior capacidade de compreensão das perspectivas e experiências dos outros, e em maior harmonia em relação com os factores que influenciam a eficácia grupal e interpessoal.” (*ibid.*).

Weil e McGill (1996) constataam a existência de uma grande diversidade entre todas estas *villages*. Existem grandes diferenças tanto relativamente aos meios utilizados, como ao nível das ideologias e do quadro referencial que as suportam. Mas constataam que também é possível encontrar alguns aspectos comuns, tais como o significado de aprendizagem experiencial e o seu entendimento como um meio para a mudança (pessoal ou social)¹⁸⁴.

De acordo com os autores, a centração apenas numa *village* pode contribuir para uma visão limitada, e para a perda da riqueza que emerge dos diferentes significados de aprendizagem experiencial. É através do diálogo entre as diferentes *villages* que se poderá adquirir novas perspectivas, e para a conceptualização de novas possibilidades para a aprendizagem experiencial.

McGill e Weil (1996) consideram a aprendizagem experiencial como um meio pelo qual se pode deixar de fragmentar a experiência e as formas de conhecimento (nas suas diferentes dimensões: intelectual, intuitiva, social e comportamental). Será possível através dos ciclos e processos de aprendizagem experiencial, descobrir padrões e conexões latentes, bem como temas centrais inseridos num todo mais alargado. Para McGill e Weil, no centro da aprendizagem experiencial está a atribuição de um sentido das pessoas a si mesmas, na relação que estabelecem com o mundo. “Em síntese, interpretamos aprendizagem experiencial

¹⁸⁴ Que pode ser entendido como “a aprendizagem que emerge da experiência pessoal de quem aprende” (Boud e Pascoe) ou a noção de “encontro directo” (Keeton e Tate) *in* (Weil e McGill, 1996).

como o processo através do qual as pessoas, individualmente e em associação com os outros, se implicam nos contactos directos, e intencionalmente reflectem sobre eles, validando, transformando, atribuindo um sentido pessoal e social e procurando integrar os resultados deste processo em novas formas de estar, agir e interagir em relação com o seu mundo. Aprendizagem experiencial conduz à descoberta de possibilidades que podem não ser evidentes a partir da experiência directa em si mesma.” (*op.cit.*: 248).

Conclusão

Neste capítulo debruçámo-nos sobre o conceito de aprendizagem experiencial, e sobre aqueles que se encontram estreitamente articulados – formação experiencial, educação informal, educação experiencial.

A experiência é perspectivada como um contacto directo, um encontro, uma confrontação com o desconhecido ou inesperado, provocando um confronto entre a identidade e a realidade, dando origem a um novo estado. A experiência é uma fonte de evolução. É através da experiência que o sujeito estabelece a sua relação com o mundo, com os outros, com as coisas, que se constrói a si próprio; ela está no centro de toda a reestruturação das formas de pensamento e de acção, implicando uma ruptura das representações anteriores. A experiência passada é reavaliada à luz das novas experiências e por sua vez as novas experiências são confrontadas com as experiências passadas, sendo esta a dinâmica que promove o desenvolvimento do sujeito. A experiência encontra-se também estreitamente articulada com os aspectos identitários do sujeito.

Mas para que haja aprendizagem é necessário um trabalho cognitivo de re-elaboração, de desconstrução/reconstrução das representações, dos conhecimentos, dos esquemas de acção, trabalho que é feito à luz do sentido que o sujeito atribui às experiências. A transformação da experiência em saber depende fortemente dos recursos pessoais (cognitivos, sociais e culturais) que permitem a atribuição do sentido; a sua explicitação depende de competências cultural e socialmente adquiridas (nomeadamente a linguagem, que funciona como mediador neste processo). No entanto, a experiência não pode ser apenas entendida como uma dinâmica pessoal, pois está intrinsecamente articulada com o contexto onde o sujeito se situa, sendo para tal necessário considerar a dimensão social e cultural.

O conceito de aprendizagem experiencial apresenta alguma proximidade conceptual com os de formação experiencial, educação informal, educação experiencial. Estes conceitos demarcam-se de uma concepção de aprendizagem estruturada em contexto escolar, de uma acção organizada explicitamente com a finalidade de proporcionar a aquisição de um conjunto de saberes sistematizados e formalizados; têm um conteúdo aberto, que se estrutura em função dos acontecimentos do meio e da vida quotidiana; no entanto, as aprendizagens experienciais podem ocorrer em contextos formais, de uma forma residual e implícita, não controlável. Estes aprendizagens ocorrem numa diversidade e multiplicidade de contextos e de situações de vida das pessoas; os contextos são espaços de interação da pessoa consigo mesma, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato.

Apesar da experiência ser considerada como um elemento central na aprendizagem dos adultos, esta é ainda pouco valorizada no âmbito de uma concepção educativa que privilegia a aprendizagem do conhecimento científico em detrimento da aprendizagem derivada da experiência.

Como constatámos, a aprendizagem experiencial pode ser abordada sob diferentes perspectivas, e a partir de distintos campos de práticas. Baseamo-nos no contributo de McGill e Weil (1996), para quem é possível identificar quatro *villages* na aprendizagem experiencial, em função dos diferentes enfoques de análise desta problemática. A partir da diversidade e do diálogo que se pode estabelecer entre as distintas *villages* é possível chegar a “novas integrações – uma nova *village* global da aprendizagem experiencial”. Procuram assim integrar as ideias dos diferentes grupos, e levantar questões a partir de um diálogo mais alargado. No seu entender, “nenhuma teoria ou modelo no presente explica adequadamente os assuntos levantados pelo cruzamento das quatro *villages*”.

A aprendizagem experiencial encontra-se no cerne da problemática deste estudo, que se centra sobre o reconhecimento e a validação das aprendizagens adquiridas fora dos contextos tradicionais de educação/formação.

Na medida em que consideramos que a experiência, para ser formadora, tem que ser apropriada (pensada, reflectida, simbolizada, interpretada) pelo sujeito, então o lugar atribuído à explicitação e à formalização desta experiência e das aprendizagens daí resultantes assume

um lugar determinante nos processos de reconhecimento e validação. Considerando que nem sempre a pessoa tem consciência das aprendizagens adquiridas, devido ao carácter informal das situações e contextos que proporcionaram essas mesmas aprendizagens e ao carácter não-intencional da aprendizagem, a mediatização assume assim um papel determinante no processo de explicitação.

A tomada de consciência das aprendizagens adquiridas à margem dos contextos formais é um trabalho que envolve uma avaliação intersubjectiva (por si e pelos outros), num espaço intercomunicacional (auto-interpretação e co-interpretação), e depende fortemente dos recursos (cognitivos, relacionais, linguísticos e culturais) que permitem à pessoa a atribuição de um sentido. Exige a implicação e a responsabilização da pessoa num processo de auto-avaliação, o que se articula com questões identitárias, reforçando ou fragilizando a imagem de si própria.

Outro aspecto relevante para a problemática do reconhecimento e da validação, na nossa perspectiva, diz respeito ao carácter holístico das aprendizagens experienciais dos adultos: na medida em que a aprendizagem resulta de uma integração dinâmica e não cumulativa – é da ordem da recomposição e não da adição –, torna-se extraordinariamente complexa a tarefa de identificação, separação e compartimentalização dos saberes adquiridos, com vista a estabelecer uma correspondência com os referenciais que balizam as práticas de validação. Colocamos como hipótese que uma grande parte da riqueza das aprendizagens experienciais – holísticas, por natureza – se possa perder, quando submetidas a um olhar positivista da realidade.

Capítulo 6 – A aprendizagem em contexto de trabalho

Temos vindo a assistir gradualmente à diluição das fronteiras tradicionais entre educação/formação e trabalho: o espaço-tempo de produção, na medida em que contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento das competências dos indivíduos, constitui-se como um espaço-tempo formativo, promovendo as aprendizagens individuais e colectivas dos que nela se integram.

Constata-se que os novos modelos de organização do trabalho¹⁸⁵ propiciam novas formas de aprendizagem em situações de actividade profissional, conduzindo ao reconhecimento de outros processos de formação (informais, experienciais), não institucionalizados¹⁸⁶. Para além da formação que é desenvolvida formalmente nas empresas, que geralmente tem como objectivos o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho profissional, começa-se, cada vez mais, a valorizar as aprendizagens informais realizadas para além destes contextos e que ocorrem de uma forma não intencional, não organizada/sistematizada. As empresas, as organizações, através das potencialidades formativas implícitas que oferecem, podem desenvolver as aprendizagens individuais e colectivas daqueles que nelas participam, favorecendo a sua própria evolução. A experiência de trabalho pode constituir-se como uma significativa fonte de produção de saberes, mas estes obedecem a uma lógica distinta daqueles que decorrem das situações de aprendizagem formal¹⁸⁷.

“A complexidade crescente da actividade profissional e a rapidez das suas evoluções solicitam saberes e saberes-fazer que escapam aos referenciais clássicos da formação inicial estruturada por disciplinas.(...) Simultaneamente a mobilidade profissional, cada vez mais activa no interior de uma organização (o “mercado interno”) ou por intermédio do “mercado” (externo) do trabalho solicita novas formas de “qualificação social” que englobam a experiência.” (Carré, 1997: 201).

Assim, as aprendizagens realizadas em contexto de trabalho constituem-se como um valor acrescentado para o indivíduo, para a organização, e para o mercado de trabalho. Estas

¹⁸⁵ As principais tendências identificadas nas empresas apontam para a reorganização das formas tradicionais de produção e de organização do trabalho, e para a emergência de um novo paradigma das organizações, marcado pela flexibilidade tecnológica, organizacional e de recursos humanos; (como foi analisado no ponto 3 do capítulo Contexto, “A evolução do mundo do trabalho e das organizações”).

¹⁸⁶ Como foi abordado no capítulo anterior, “A aprendizagem experiencial”.

¹⁸⁷ Ver ponto 7.3 “O desenvolvimento de competências”; segundo Levy-Leboyer (1996), as aprendizagens resultantes dos modelos de formação tradicional (entendida como uma actividade anterior ou paralela ao trabalho, e baseados numa lógica transmissiva de saberes) não se encontram em conformidade com os desafios colocados pelo desenvolvimento das competências, mais próximas da lógica da acção

aprendizagens não se limitam à aquisição de um conjunto de saberes e saberes-fazer necessários para o desempenho profissional: elas também contribuem para o desenvolvimento e evolução dos indivíduos – desenvolvimento pessoal – e encontram-se fortemente articulados com questões identitárias.

“Hoje em dia, o trabalho e a empresa tendem a ser vistos não apenas como espaços de produção de bens e serviços mas também como espaços de produção social e cultural, ou seja como espaços de expressão de subjectividade, de identidade e de integração para indivíduos e grupos. O trabalhador deixa de ser encarado como um mero instrumento de produção para ser considerado como actor, isto é, um ser activo e autónomo que em vez de ser submetido a um controlo hierárquico é susceptível de auto-controlo pela interiorização da cultura organizacional” (Kovács,1992: 20).

O reconhecimento do contexto de trabalho como um espaço formativo que abarca múltiplas dimensões – social, cultural, profissional, pessoal, identitário, etc.– inscreve-se num movimento mais vasto, que reconhece a importância e a centralidade da pessoa nos processos e nas dinâmicas da mudança¹⁸⁸.

Para Field (1995), o principal interesse evidenciado pelas empresas na aprendizagem organizacional prende-se com um conjunto de factores, nomeadamente:

- . a turbulência do meio envolvente;
- . o reconhecimento que o conhecimento é um recurso fundamental;
- . a mudança multidimensional;
- . a existência de fronteiras mais permeáveis e fluídas;
- . a redução dos tempos de referência;
- . a internacionalização dos mercados.

Num contexto de mudança e de transformação organizacional, os processos de aprendizagem nas organizações têm vindo a ser alvo de uma atenção particular. A aprendizagem é entendida como um factor de mudança e de evolução, na perspectiva organizacional e cada vez mais se torna imprescindível a compreensão dos processos e das dinâmicas que a favorecem. A grande generalidade dos trabalhos desenvolvidos sobre esta problemática incide sobre duas

¹⁸⁸ De acordo com uma visão antropocêntrica, referida no capítulo 1 e no capítulo 3 deste estudo.

noções-chave: a de aprendizagem organizacional e a de organização qualificante. Nestes trabalhos, “a aprendizagem é essencialmente apreendida como um processo de construção de novas regras, o que implica simultaneamente a integração da dimensão temporal e da dimensão cognitiva das regras individuais e colectivas produzidas” (Berton e Ollagnier, 1996: 129).

Procuramos neste ponto fazer o aprofundamento conceptual de alguns conceitos articulados com a aprendizagem em contexto de trabalho, principalmente através de uma abordagem psicossociológica, que faz apelo aos contributos da psicologia e da sociologia do trabalho e das organizações.

Assim, considerámos como fundamental a compreensão do conceito de aprendizagem organizacional, e do conceito de organização qualificante¹⁸⁹, que passaremos seguidamente a analisar. Para além desta clarificação conceptual, considerámos também como imprescindível a análise das condições e factores que influenciam a aprendizagem nas organizações, a partir do contributo de alguns autores relevantes neste domínio.

Finalizamos este ponto com uma articulação desta problemática com a aprendizagem experiencial em situação de trabalho.

6.1. A aprendizagem organizacional

Segundo Carré *et al* (1997) e Berton e Ollagnier (1996), a corrente da aprendizagem organizacional emergiu nos E.U.A., resultante do cruzamento de diversos campos: o da intervenção e consultoria nas organizações, e o das “ciências da acção”, onde se destaca o contributo de Argyris e Schon (1974, 1978), que transpuseram as noções da psicologia cognitiva para a análise do comportamento organizacional; e ainda do contributo de diversos campos disciplinares, dos quais se destaca a sociologia das organizações e as ciências da gestão.

Argyris e Schon (1978) consideram que as organizações não são apenas um conjunto de indivíduos, mas também que não existem organizações sem esses conjuntos; da mesma forma, a aprendizagem não é meramente uma aprendizagem individual, ainda que as organizações aprendam através da experiência e das acções dos indivíduos que as integram.

¹⁸⁹ *organisation qualifiante, entreprise apprenante, learning organisation* consoante a língua de origem.

Segundo Argyris e Schon (1978) a aprendizagem organizacional ocorre quando os indivíduos de uma organização, agindo a partir das suas representações, detectam convergências ou desvios entre os resultados esperados e os resultados obtidos. Quando se constata a existência de desvios, os indivíduos procuram a sua correcção, formulando novas hipóteses e criando novas estratégias. Para que exista aprendizagem organizacional, estas descobertas têm que ser codificadas nas representações partilhadas pelos indivíduos, ou nos elementos das “teorias em uso” na organização. Por outras palavras, os indivíduos agem segundo os seus mapas cognitivos (representações) e elaboram expectativas relativamente aos resultados; sempre que a combinação entre expectativas e resultados não se mostra adequada, esta discrepância é considerada como erro; este erro é detectado pelos indivíduos e corrigido, através de um processo de aprendizagem. Os indivíduos criam novas estratégias, baseadas em novos pressupostos, de forma a corrigir os erros detectados. A produção de novas estratégias, a sua avaliação e generalização fazem parte de um ciclo complexo de aprendizagem.

No entanto, para que a aprendizagem organizacional ocorra, é necessário que as descobertas e inovações sejam incorporadas na memória organizacional: “devem ser codificadas nas imagens dos indivíduos e nos mapas partilhados das teorias em uso organizacionais a partir das quais os mesmos indivíduos agem. Se esta codificação não ocorrer, os indivíduos terão aprendido mas as organizações não o terão feito” (*op.cit.*: 19). Sintetizando, “não existe aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual, mas a aprendizagem individual é condição necessária mas não suficiente para a aprendizagem organizacional” (*op.cit.*:20).

O modelo do processo de aprendizagem proposto por Argyris e Schon (1978) considera três tipos distintos de ciclo de aprendizagem:

1 . A aprendizagem em ciclo simples (*single loop learning*), em que o sujeito aprende através da correcção da sua acção, em relação aos objectivos propostos; neste tipo de aprendizagem não existe modificação ao nível dos objectivos, dos valores e princípios orientadores do sujeito, nem das suas representações; as “teorias da acção” que guiam a sua acção não se modificam; esta aprendizagem (inicial) é correctiva, adaptativa, não introduzindo alterações nos pressupostos de funcionamento da organização, e as novas estratégias de comportamento servem para atingir os mesmos objectivos, no âmbito das políticas já definidas; a *single-loop learning* funciona como uma acção correctiva em função dos objectivos estipulados (como que um termostato que detecta a temperatura ambiente e a corrige – aumentando-a ou reduzindo-a –, em função da temperatura estipulada);

2 . A aprendizagem em ciclo duplo (*double loop learning*) ocorre quando o erro é detectado e corrigido através da modificação das normas, políticas ou objectivos da organização; o sujeito aprende ao pôr em causa os seus objectivos e pressupostos, fazendo evoluir os seus esquemas operatórios e as suas representações; as “teorias da acção” do sujeito são revistas e repensadas; esta aprendizagem (posterior) é generativa ou transformacional, pois implica uma alteração ou substituição dos pressupostos, valores, normas políticas e objectivos da organização. A aprendizagem *double-loop learning* enquadra-se melhor nos meios envolventes caracterizados pela turbulência, pois trata-se de uma aprendizagem transformacional (contrastante com a aprendizagem adaptativa de ciclo simples), implicando o questionamento dos pressupostos existentes. No entanto, os autores constataam (a partir de estudos de caso desenvolvidos em organizações) que a aprendizagem organizacional é frequentemente limitada ao *single-loop learning*, pois estas não se implicam facilmente nos processos que envolvem o *double-loop learning*.

3. A aprendizagem em ciclo triplo (*deutero-learning*), em que o sujeito modifica a sua forma de aprender, com base nas aprendizagens efectuadas, reflectindo sobre os contextos que as proporcionaram (o que foi facilitador ou inibidor) e codificando este resultado nos seus mapas e imagens. O resultado traduz-se na criação de novas estratégias de aprendizagem.

. A aprendizagem *na acção e sobre a acção*

Baseando-se em Argyris e Schon (1985), Bourassa *et al* (1999) sustentam que os profissionais têm vantagem em conhecer as suas “teorias da acção”, para se tornarem mais eficazes. A partir desse conhecimento, compreendem melhor a razão das suas escolhas e orientam as suas intervenções, podendo adquirir maior flexibilidade, nomeadamente para ultrapassarem situações “sem saída”, abandonando a tendência a repetir as mesmas estratégias, mesmo quando estas são ineficazes. “Eles aprendem a fazer uma reflexão, não apenas na acção, mas sobre a sua acção, com a finalidade de descobrir os princípios directores subjacentes e tácitos da sua teoria da acção. Podem então adquirir uma distância crítica em relação a estes princípios e modificá-los em função da realidade.” (Bourassa *et al*, 1999: 49).

Argyris e Schon analisam a aprendizagem segundo duas perspectivas: a aprendizagem *na* acção, e a aprendizagem *sobre a* acção. Segundo os autores, a aprendizagem da prática profissional apenas se pode realizar *na* acção, e *sobre a* acção, através da reflexão.

A reflexão é considerada um vector fundamental no processo de aprendizagem: é através de um trabalho de reflexão sobre o resultado das acções empreendidas pelo sujeito que este aprende, tornando-se mais eficaz e competente. Cada sujeito desenvolve assim, a partir de um processo reflexivo, as suas teorias da acção, que o orientarão para a acção futura.

Donald Schon (1983, 1996, 1998) atribui um papel determinante à reflexão, que ocorre em momentos distintos. A reflexão-na-acção (*reflecting-in-action*) é entendida como o pensamento sobre o que se faz na acção. Pode-se reflectir *na* acção (*reflecting-in-action*) e *sobre a* acção (*reflecting on action*).

Para Schon (1983), o nosso conhecimento sobre o desempenho espontâneo e intuitivo, nas acções do dia a dia, não é facilmente descritível. O autor considera este conhecimento como “tácito”, implícito nos padrões da acção e dos nossos sentimentos. O conhecimento é entendido como fazendo parte da acção: “O nosso conhecimento está na nossa acção”. Da mesma forma, o autor considera que a vida profissional depende do conhecimento tácito, implícito na acção, o conhecimento-na-acção (*knowing-in-action*)¹⁹⁰.

O conhecimento-na-acção (*knowing-in-action*) é entendido por Schon (1983, 1996, 1998) da seguinte forma:

- . existem gestos, acções, reconhecimentos e julgamentos que se fazem espontaneamente, e que não é necessário pensar neles (reflectir) com antecedência ou durante a acção;
- . frequentemente não se tem consciência da aprendizagem dessas acções e saberes;
- . quer se tenha ou não consciência do nosso nível de compreensão ou de conhecimentos, normalmente não é possível descrever o saber que a acção revela.

Transposto para o campo profissional, Schon utiliza o conceito de prática reflexiva (*reflection-in-practice*). Os profissionais desenvolvem um repertório de expectativas, imagens e técnicas, aprendendo a responder de acordo com as finalidades. O conhecimento adquirido pela prática tende a ser tácito, espontâneo, e automático (Schon, 1983, 1996). Através da reflexão, os profissionais analisam e criticam os seus pressupostos tácitos, que adquiriram

190 “Qualquer profissional competente é capaz de reconhecer o fenómeno (...) para o qual ele não é capaz de fazer uma descrição precisa e ou completa. Na sua prática do dia-a-dia ele faz inúmeros julgamentos de qualidade para os quais não é capaz de declarar as regras e os procedimentos. Mesmo quando faz uso consciente de teorias e técnicas de pesquisa, ele depende de reconhecimentos, julgamentos, e desempenhos tácitos.” (Schon, 1996:19).

através de experiências repetitivas e estáveis e podem atribuir novos sentidos às situações de incerteza, únicas ou inesperadas, que lhes é dado experienciar. Os profissionais reflectem sobre os seus conhecimentos práticos (*knowing-in-practice*), de uma forma retrospectiva, ou durante a acção (este caso, trata-se de reflexão na acção).

Por outro lado, Schon considera que é frequente o pensamento dos profissionais sobre a sua acção, após a acção, ou por vezes durante a própria acção. “Frequentemente, a reflexão sobre o conhecimento-na-acção ocorre conjuntamente com a reflexão sobre o que está a ocorrer (...) quando o indivíduo tenta atribuir um significado a isso, ele também reflecte sobre os pressupostos que estão implícitos na sua acção, pressupostos que ele analisa, critica, reestrutura e integra na acção seguinte” (Schon, 1996: 20). É este processo de reflexão *sobre* a acção que é central para o desempenho em situações de incerteza, instabilidade e de conflito de valores, e que permite a construção de um novo conhecimento. O processo de elaboração de novos conhecimentos integra os já adquiridos, re-elabora-os através da reflexividade e projecta-os na acção futura. O conhecimento é construído através de uma dinâmica que interpela aprendizagens retrospectivas e aprendizagens prospectivas.

“Quando um profissional reflecte na sua acção e sobre a sua acção, os possíveis objectos da sua reflexão são tão variados como os tipos de fenómenos e os sistemas de conhecimento-na-acção que possui. Ele pode reflectir sobre as normas e apreciações tácitas que são a base do seu julgamento, ou sobre as estratégias e teorias implícitas num padrão de comportamento. Ele pode reflectir na intuição sobre uma situação que o levou a adoptar um determinado curso de acção, sobre o caminho por onde conduziu o problema que tenta resolver, ou sobre o papel que construiu para si próprio num contexto institucional mais alargado. A reflexão-na-acção, nestas diversas formas, é central na arte através da qual os profissionais lidam com as problemáticas situações ”divergentes” da prática.” (Schon, 1996:27).

Os profissionais podem tornar-se “investigadores reflexivos” em situações caracterizadas pela incerteza e instabilidade, singularidade ou conflito, pois a investigação, sob este ponto de vista, faz parte integrante das actividades de um profissional (Schon, 1998)¹⁹¹.

¹⁹¹ O processo de aprendizagem (investigação reflexiva) em contexto organizacional pode assumir uma grande diversidade de formas e de meios; Schon (1998) dá alguns exemplos, entre os quais se destacam:
· a aprendizagem pelo sucesso (análise reflexiva de episódios da prática que foram bem sucedidos);
· a aprendizagem pelo bloqueio (investigação sobre a prática na qual existiram bloqueios e dificuldades, entendidos como obstáculos à aprendizagem);

Articulando esta questão com a formação dos adultos, o autor defende uma formação “que consiste em ajudar o profissional a reflectir o seu saber escondido a fim de identificar as regras às quais se submete, as estratégias de acção que utiliza, e a sua forma de estruturar os problemas. Esta forma de educação exige aos profissionais a descoberta do que eles já sabem (...)” (Schon, 1998: 212).

Segundo Canário (1999: 111), a abordagem que defende a reflexão na acção como processo de conhecimento, na articulação dialéctica entre saberes construídos na acção e saberes formalizados de natureza teórica, “representa o aspecto principal da evolução teórica e epistemológica que consistiu em estabelecer uma ruptura com uma epistemologia da prática que a reduz a um estatuto de ‘aplicação’ da teoria. Esta ruptura implica o re-equacionamento do papel (na produção de novos conhecimentos) dos saberes, prévios a uma situação de aprendizagem”.

O conhecimento construído a partir das situações reais da prática – não standardizado – “integra o agir prático na linha de uma nova epistemologia da Praxis, encontra-se oculto no silêncio interior da relação do sujeito com a multidimensionalidade de cada situação, é retro e prospectivo, está constringido pelas dimensões ecológicas e culturais dos contextos, é instável e dinâmico, como a própria situação, e apenas se pode vislumbrar se o protagonista, deliberada ou intencionalmente, aceitar verbalizá-lo ainda que, ao fazê-lo, possa acrescentar-lhe as limitações que o discurso comporta, quer pelas anomias que consente, quer pelas heteronomias que atribui” (Sá-Chaves, 1994:96).

Consideramos que o contributo de Schon traz uma nova luz à compreensão das aprendizagens realizadas em contextos organizacionais, e, tal como evidencia Sá-Chaves (1994), é possível estabelecer uma ponte com a problemática do reconhecimento das aprendizagens – com o processo de dar visibilidade aos conhecimentos construídos na acção –, evidenciando a sua complexidade.

. aprendizagem pela transferência reflexiva (a partir de uma análise sobre o seu saber e reflexão-na-acção manifestadas numa situação particular da prática, o indivíduo pode formular uma descrição susceptível de ser utilizada noutros casos comparáveis; pode assumir a forma de uma “generalização temática”);

. aprendizagem pela formação profissional (“a prática reflexiva”, que é a reflexão sobre a prática ou sobre a sua descrição, é sempre desejável em qualquer acção de formação, independentemente dos modelos de formação em causa).

Na impossibilidade de analisar exaustivamente a riqueza do pensamento existente na actualidade sobre os fenómenos da aprendizagem organizacional, optamos por referenciar, ainda que de forma sintética e porventura limitada, algumas abordagens de investigação desenvolvidas neste domínio.

Berton e Ollagnier (1996), que procuram analisar no seu conjunto os processos de aprendizagem das empresas e dos seus actores face às suas mudanças e transformações, referem o contributo de Charue e Midler (1992), autores que analisam a aprendizagem na óptica de uma organização que valoriza a experiência e os comportamentos dos sujeitos, adoptando uma visão interacionista do funcionamento organizacional. A sua intervenção centra-se sobre a formação e a evolução dos saberes mobilizados na acção e sobre as construções cognitivas colectivas. A sua abordagem valoriza os processos colectivos de formação e de evolução das representações dos actores, onde a cooperação se encontra de uma forma postulada ou implícita, e em que se valoriza o papel da coordenação eficaz dos actores. A aprendizagem colectiva da mudança é entendida como o resultado da elaboração de diferentes formalizações, e pelo resultado de um movimento interactivo entre a acção e a reflexão-formalização.

Analisando a noção de aprendizagem organizacional desenvolvida por Argyris e Schon, apontam alguns pontos comuns com o trabalho desenvolvido por De Terssac (1990) no que diz respeito ao processo de construção das regras, defendendo a complementaridade e não a oposição entre “regras informais” e “regras prescritas”.

Para os autores, os elementos que caracterizam a aprendizagem organizacional são os seguintes: as aprendizagens não se inscrevem num quadro pré-estabelecido; realizam-se na maior parte das vezes segundo uma estratégia de “tentativa e erro”; possuem uma dimensão colectiva; têm um carácter específico (Berton e Ollagnier, 1996: 134).

Os autores identificam estas características da aprendizagem organizacional em Iribarne (1990), para quem as referências não são elaboradas nem de uma forma linear nem imediata, para quem a aprendizagem diz respeito à própria construção dos actores, à produção da sua identidade colectiva; e em Crozier (1989), que defende que a aprendizagem do futuro apenas pode ser construída de uma forma colectiva e a partir do quotidiano.

6.2. As organizações qualificantes

Diversos têm sido os trabalhos centrados no estudo dos potenciais formativos das situações de trabalho (Senge, 1990, Stahl *et al*, 1993, Zarifian, 1992, Mallet, 1995, Onstenk, 1995, Madelin e Thierry, 1992, Amadiou e Cadin, 1996, entre outros).

A emergência dos conceitos de organização qualificante (*organisation qualifiante*) e de organização formadora ou que aprende¹⁹² (*learning organization* ou *entreprise apprenante*) vêm reforçar a importância que a organização do trabalho assume para as aprendizagens individuais e colectivas – na qual se integra o desenvolvimento das competências – e para o desenvolvimento organizacional. Analisaremos em primeiro lugar o conceito de “organização qualificante” e posteriormente debruçar-nos-emos sobre o de “organização que aprende”.

. A “abordagem qualificante das organizações”

Segundo Berton e Ollagnier (1996), a “abordagem qualificante das organizações” possui explicitamente dois objectivos: por um lado a sua eficácia económica, e por outro a melhoria da sua capacidade formativa. Outros autores reconhecem no conceito de organização qualificante a necessidade de articulação entre objectivos económicos e objectivos sociais (Parlier, 1996, *in* Koch, 1999).

A transformação da estratégia, da estrutura e da cultura das empresas, com vista à implementação de um sistema integrado de aprendizagem (Stahl, Nyham e D’Aloja, 1993) é entendida como o factor de sobrevivência das empresas face às novas exigências socioeconómicas¹⁹³. Nesta óptica, a emergência do conceito de “organização qualificante” articula-se com critérios de eficácia económica e de “sobrevivência” através da competitividade, na qual as aprendizagens assumem um papel particular. Noutra perspectiva, o conceito de organização qualificante articula-se com uma nova forma de pensar o trabalho e

¹⁹² A partir da pesquisa bibliográfica efectuada, constatámos a utilização dos termos referenciados; apesar de se centrarem na mesma problemática da aprendizagem das organizações e de valorizarem aspectos interrelacionados e complementares, optámos por manter as designações tal como são referenciadas pelos autores.

¹⁹³ Esta visão foi trabalhada no âmbito da Comunidade Europeia, suportada pelos estudos da Eurotecnet; ver “A Organização Qualificante – uma visão para o desenvolvimento dos recursos humanos” (1993), Thomas Stahl, Barry Nyhan e Piera D’Aloja, Eurotecnet, C.C.E; A aprendizagem da organização é perspectivada como permanente, globalizante, envolvendo todos os elementos que a compõe; a relação entre o trabalho e a aprendizagem promove simultaneamente as competências individuais e a inovação organizacional: “a empresa na sua globalidade movimenta-se, assim, numa espiral ascendente onde a inovação nos métodos ou práticas de trabalho, oferece oportunidades de aprendizagem que geram o desenvolvimento de novas competências e critérios que por sua vez influenciam e alteram o modo como o trabalho é efectuado.” (Stahl *et al*, 1993: 59).

a formação, para além dos modelos de racionalidade técnica (tayloristas). O contributo dos novos modelos de organização emergentes podem ser analisados à luz de critérios tais como a “democratização do trabalho” e a “valorização das valências qualificantes do seu exercício”, numa “prospectiva claramente optimista”, de acordo com Correia (1997: 28), chamando a atenção para o facto de que a alternativa que estes novos modelos podem constituir deverá ser sempre referenciada em opções de carácter ético, social ou político.

. Origens do conceito de “organização qualificante”

Amadiou e Cadin (1996) procuram clarificar a origem do conceito de organização qualificante, identificando um conjunto de filiações (teóricas e decorrentes de práticas organizacionais) que, na sua opinião, são importantes para a compreensão do mesmo.

Por um lado, decorrente da “filiação” da formação contínua, reconhecem a importância das correntes da aprendizagem realizada através da experiência, e da descoberta do potencial formativo das situações de trabalho. A corrente de desenvolvimento e análise da formação em alternância vem aprofundar a interação educativa entre contextos teóricos de formação e contextos de trabalho. As inovações introduzidas pela transformação da função formação nas organizações vieram trazer uma nova legitimidade à avaliação do potencial formador de um cenário organizacional.

Por outro lado, também reconhecem a influência da corrente socio-técnica, que defende as escolhas técnicas em função das características dos actores e dos grupos sociais, e integra a ideia de uma “dinâmica da autonomia e da aprendizagem desde a concepção das escolhas organizacionais.” A noção de organização qualificante, nesta perspectiva, deixa em aberto a evolução da organização, que poderá tomar diferentes formas, sendo possível a sua reconfiguração em função das competências dos actores que nela participam.

Outra influência de referência para a compreensão da noção de organização qualificante deve-se, segundo os autores, à elaboração e implementação de estratégias de gestão previsional de recursos humanos¹⁹⁴.

¹⁹⁴ No âmbito do trabalho desenvolvido em 1990 em França por “Développement et Emploi” (gabinete de aconselhamento em gestão de recursos humanos), a organização qualificante é concebida como uma organização do trabalho capaz de ser mais rica em conteúdos de actividade, capaz de ser mais educativa, ao desenvolver a aprendizagem permanente e capaz de ser mais competitiva.

. Caracterização das “organizações qualificantes”

Para Amadieu e Cadin (1996), o ideal-tipo da organização qualificante deve integrar os seguintes elementos¹⁹⁵:

- . a consideração do carácter formador das situações de trabalho, segundo determinadas condições e limites;
- . o reconhecimento da decomposição do trabalho como elemento da estratégia de formação;
- . a legitimação da intervenção do formador na organização.

Este ideal-tipo também integra os seguintes contributos:

- . a organização é concebida em função das competências dos seus actores, e não o inverso;
- . a organização é entendida numa perspectiva evolutiva que se reconfigura em função da evolução e do desenvolvimento dos seus actores.

Um dos autores que tem contribuído significativamente para a compreensão da noção de organização qualificante é Zarifian (1992), cuja abordagem analisaremos seguidamente. O autor reconhece uma organização qualificante quando esta obedece a determinados princípios de base:

- Uma organização onde se abordam os acontecimentos de trabalho na óptica da resolução de problemas, ou seja, quando os indivíduos se confrontam na sua actividade de trabalho com acontecimentos passíveis de serem resolvidos por estratégias de análise e compreensão, de generalização e de comunicação – atribuindo um papel mais activo ao indivíduo;
- a actividade de trabalho pressupõe a existência de um suporte comunicacional, acentuando a comunicação pluriprofissional (com um alargamento dos quadros de referência), e a existência de objectivos e linguagens comuns que reforcem o processo de comunicação – substituindo uma organização assente em funções especializadas;
- permite um trabalho de reelaboração dos objectivos por parte do indivíduos directamente implicados, atribuindo-lhes maior iniciativa e responsabilidade – modificando o papel tradicional da hierarquia;
- permite ao indivíduo projectar-se no futuro, na medida em que reconhece os seus projectos profissionais, e lhe oferece a possibilidade de os conciliar com o projecto da organização,

¹⁹⁵ Para além destes aspectos, os autores evidenciam ainda a importância do sistema de salários e de carreiras baseado nas competências (e não nos empregos, postos e funções ocupadas), e ainda a importância da negociação colectiva.

integrando-os como uma potencialidade – potencializando as suas competências, motivações e aspirações.

Outro autor de referência, Mallet (1995), considera uma organização qualificante quando esta oferece possibilidades de aprendizagem aos sujeitos que a integram – na sua totalidade ou em parte;

- A formação não é apenas entendida como como uma actividade de formação no local de trabalho, separada da actividade de produção, mas como uma organização da actividade produtiva com componentes formadoras. A formação é informal, resultado da própria actividade de produção, e encontra-se integrada na actividade de trabalho;
- Estas características dependem fortemente dos percursos dos actores, que influenciam a organização nesse sentido;
- As oportunidades de aprendizagem não são iguais para todos, nem ocorrem de uma forma contínua, tendo a ver com a descontinuidade dos processos de aprendizagem, e com a necessária estabilidade na divisão das tarefas;
- A organização qualificante não pode ser entendida como o oposto a especialização, pois a formação informal pode contribuir para a especialização (novas formas de especialização, ligadas à plasticidade das situações).

Este tipo de organização é mais rica em conteúdos de actividade e assume-se como uma organização educativa, na medida em que potencia as aprendizagens dos seus intervenientes (Madelin e Thierry, 1992).

. A “Organização que Aprende”

Senge é considerado o autor que divulgou o conceito de *learning organization*: este tipo de organizações permite o desenvolvimento contínuo de capacidades para atingir os resultados desejados, e a criação de novos modelos de pensamento, através da libertação das aspirações colectivas e de processos colectivos de aprendizagem.

As mudanças são operadas tanto a nível comportamental como cognitivo, sendo garantidas através de cinco aspectos-chave (Senge, 1990, *in* Moreira, 1997):

- . pensamento sistémico – este tipo de pensamento permite aos indivíduos a compreensão do conjunto e das interrelações que se estabelecem nos diferentes sub-sistemas organizacionais, e na relação do sistema com o meio; para tal é necessária a mudança de paradigma dos

elementos da organização, e da própria organização; só assim será possível antecipar a mudança, com vista à garantia da vantagem competitiva da organização;

. domínio pessoal – é considerado como a base espiritual da *learning organization*, sendo necessária para o aprofundamento das relações pessoais, para a manutenção da energia, etc.

Os elementos da organização são encorajados a desenvolver a abertura de espírito;

. modelos mentais – consistem nos valores e pressupostos que servem de referência aos indivíduos para a compreensão da realidade, e para a tomada de decisão; os modelos mentais influenciam tanto o comportamento individual como o colectivo, podendo facilitar ou bloquear o desenvolvimento da organização; assim, os indivíduos são estimulados no sentido da identificação e questionamento dos seus modelos mentais, com vista à evolução;

. visão partilhada – este tipo de visão resulta da partilha das visões pessoais, e é estimulada na medida em que promove o desempenho individual e colectivo, e o compromisso, no âmbito da organização;

. aprendizagem em grupo – é mais valorizada do que a aprendizagem individual, pois o grupo é considerado a unidade fundamental da organização.

Outros autores que também utilizam os termos de “organização que aprende” ou “formadora”, valorizam a sua capacidade de auto-regulação, na relação que esta estabelece com o meio (Mack, 1995, Parlier, 1996, *in* Koch, 1999). Evidenciam também o desenvolvimento da autonomia do grupo (Parlier, *id.*), a estrutura da coordenação que se desloca da hierarquia para o trabalho de equipa, e a implementação de novos sistemas de informação e de gestão (Senge, 1995, *in* Koch, 1999).

O contributo significativo das abordagens qualificantes do trabalho reside na possibilidade de se constituírem como “uma nova forma de pensar a organização sociotécnica do trabalho explicitamente articulada com o trabalho de formação” (Correia, 1997:27). E ainda, segundo o autor, para dar visibilidade “ao regime nocturno do trabalho” e para a revalorização dos saberes experienciais.

. Aprendizagem nas organizações e produção de competências

Berton e Ollagnier (1996) reconhecem que a abordagem da organização qualificante, macro-organizacional, encontra uma transposição para o plano micro-organizacional, nomeadamente nos trabalhos sobre as competências em contexto de mudança organizacional. “O seu ponto

comum é o posicionamento da competência em relação à acção. Trata-se de saberes em acção, postos em situação. A interação entre o potencial humano em presença na empresa e as opções organizacionais determina a natureza das mudanças na organização do trabalho.(...) a actividade do indivíduo é objecto de uma construção interna que resulta da mobilização dos seus saberes e do enriquecimento do seu potencial individual pelo exercício da acção presente. A prestação do indivíduo no trabalho inscreve-se num processo colectivo de acção, e toda a modificação inerente ao potencial individual traduz-se por novos comportamentos no trabalho. A transformação da produção situa-se, assim, no ponto de convergência entre dois tipos de evolução, o dos constrangimentos técnicos e económicos da produção, e o dos perfis de competências derivados da experiência adquirida em equipas de trabalho.” (*op.cit.*: 130/131).

Esta abordagem entende as competências como saberes em acção, contextualizados, e valoriza a dimensão colectiva do seu processo de desenvolvimento. Os efeitos formadores das organizações são considerados um importante contributo para o desenvolvimento das competências e não podem ser deixados ao acaso. A acção da organização formadora é entendida como um complemento da formação organizada (que dispensa tradicionalmente os saberes que esclarecem a acção), pois é no seu contexto que os sujeitos confrontam os seus saberes com a experiência, que os transferem sobre o terreno, construindo assim as competências¹⁹⁶ (Reinbold e Breillot,1993).

Para Correia (1997), a abordagem das organizações qualificantes permite evidenciar a importância do sistema social em que os agentes se inscrevem, e que o enfoque nas competências na perspectiva cognitiva, individual, dá lugar a uma abordagem mais ampla, valorizando a dimensão colectiva em situações de trabalho. No campo da formação, o autor destaca a importância que esta nova concepção assume, ao reforçar que “a formação não visa, pois, transformar os indivíduos para os adaptar ao trabalho, mas a transformação do próprio contexto de trabalho” (*op.cit.*: 28).

Onstenk (1995) também considera que a aprendizagem em contexto de trabalho é cada vez mais importante para a construção das competências e das qualificações. Para o autor, o novo paradigma caracteriza-se pela existência do grupo de trabalho como unidade fundamental, substituindo a função individual, e a forte imprevisibilidade das tarefas, decorrentes do

¹⁹⁶ “Não se trata assim de processos paralelos (primeiro fluxo de competências produzido pela formação, segundo fluxo de competências produzido pela organização), mas de dois momentos complementares de um mesmo processo: o saber adquirido confronta-se com a experiência e gera o saber prático, que a organização valida no tempo, produzindo a competência” (Reinbold e Breillot, 1993: 90)

confronto com o imprevisto, o que implica a necessidade de resolução de problemas no quotidiano. As novas características da organização do trabalho e das formas de produção exigem outro tipo de competências que não as tradicionais, e é neste contexto que o autor refere a necessidade das “qualificações-chave”, a percepção do sistema, e as competências de largo espectro, para além dos conhecimentos profissionais específicos e processuais. De acordo com Onstenk (1995), as qualificações-chave não podem ser apenas adquiridas no sistema de formação inicial, mas sim ao longo da vida activa do sujeito, nas empresas, valorizando o papel das organizações como fundamental na construção das competências. O papel formador das empresas não se resume apenas à organização de cursos de formação profissional, formalizados, mas também – e cada vez mais – às formas informais de aprendizagem nos locais de trabalho, que oferecem potencialidades formativas aos sujeitos que neles participam. Para Onstenk, que valoriza a importância da aprendizagem contextual em situações práticas reais, “a aprendizagem no local de trabalho não deve ser confundida com a formação no local de trabalho, caracterizada por uma estruturação explicitamente pedagógica, nomeadamente por objectivos e programas de formação explicitamente formulados pela participação activa do formador, ou pela utilização de material didáctico, projectos didácticos e avaliações (...). Aprender no local de trabalho é um processo multidimensional, passível de ser subclassificado em função das diferentes dimensões, próprias das actividades e situações laborais.” (*op.cit.*: 35).

O autor analisa o potencial de aprendizagem da situação de trabalho, que se constitui como o resultado de uma interação entre as características dos sujeitos (formação e experiência, competências detidas, capacidades individuais, disponibilidade para a aprendizagem, motivação) com as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo meio (características da função, ambiente de trabalho), e ainda com a oferta de formação no local de trabalho – formação que deve ser pensada em coerência e em articulação com as aprendizagens não-formalizadas. Segundo Correia (1997: 32), “a desejável aproximação entre contextos de formação e os contextos de trabalho não pode ser pensada segundo o registo da adaptabilidade. Ela é uma aproximação crítica, funcionalmente ‘desadaptada’ às relações instituídas de trabalho, preocupada com a requalificação dos colectivos de trabalho; a formação é, em suma, um agente catalizador das trocas entre as diferentes ‘linguagens do trabalho’, um catalizador das potencialidades formantes do exercício do trabalho, exercendo simultaneamente uma permanente vigilância crítica sobre a organização, sobre as tendências que tendem a desqualificá-la”.

Em síntese, procurámos analisar os conceitos de organização qualificante e de organização formadora, a partir do contributo de diversos autores. Estes conceitos emergem num contexto de mudança organizacional e de valorização do potencial formativo das situações de trabalho, associados com a revalorização de saberes experienciais, informais (competências implícitas), construídos na acção e pela acção. Para Correia (*op.cit.*: 31), “o que a abordagem qualificante do trabalho traz de novo não é, pois, a descoberta destas competências, mas o anúncio da possibilidade de elas não serem apenas defensivas, mas constituírem um dos suportes essenciais ao funcionamento dos colectivos de trabalho”.

- . A organização é compreendida numa perspectiva evolutiva, que se reconfigura a partir das aprendizagens e do desenvolvimento de competências (individuais e colectivas) dos seus actores. As características deste tipo de organizações têm a ver com diversos aspectos:
- . o trabalho é entendido na óptica da resolução de problemas, e da gestão do imprevisto, o que exige dos actores capacidades de análise e compreensão, de reflexão e crítica;
- . a comunicação pluriprofissional é valorizada, criando-se novas linguagens e lógicas comuns;
- . os objectivos são re-elaborados pelos actores, aumentando o seu nível de participação e de responsabilização;
- . os conteúdos da actividade são mais ricos;
- . procura-se a conciliação de projectos pessoais e profissionais, na óptica da valorização das motivações e competências;
- . valoriza-se a aprendizagem informal, integrada na actividade produtiva, e a actividade produtiva é reconhecida como formadora;
- . formação formal e informal são entendidas como integrantes e interpelantes;
- . a aprendizagem que ocorre não é linear nem contínua, e pressupõe a existência de um equilíbrio dinâmico entre mudança e estabilidade;
- . os actores desempenham um papel fundamental, pois são considerados o motor da evolução da organização;
- . os actores são valorizados na perspectiva cognitiva e relacional (pensamento sistémico, modelos mentais, comunicação pluriprofissional, etc.);
- . a dimensão colectiva do trabalho e da aprendizagem são fortemente valorizados;

As organizações qualificantes são compreendidas como organizações que promovem o desenvolvimento das competências dos seus actores, e simultaneamente “qualificam” os

mesmos, na medida em que essas competências, construídas em contexto de mudança e de evolução, têm um valor de uso acrescido no mercado de trabalho.

6.3. Condições e factores de aprendizagem nas organizações

É possível identificar um conjunto de factores que são considerados como relevantes para a aprendizagem em contexto de trabalho. Estes factores são de diferente natureza, e incluem aspectos como a organização do trabalho, a cultura da organização, o clima da organização e o tipo de relacionamento estabelecido, a margem de autonomia e de responsabilização dos actores, a complexidade do trabalho, e o sistema de incentivos praticado, entre outros.

A nível organizacional, identificam-se um conjunto de situações que foram analisadas em investigações recentes como fontes de desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente as mudanças de função, as carreiras de rápida rotação, os postos que implicam grandes dificuldades, as experiências frutuosas, etc. (Levy-Leboyer, 1996).

A partir de um trabalho de investigação sobre formação em contexto de trabalho¹⁹⁷ (Rolo,1996), foi possível identificar algumas das dimensões formativas presentes, que passamos a destacar:

- uma organização (escola) aberta ao meio, rica em interesses e experiências, contribui para o sentimento de satisfação dos actores;
- uma organização (escola) com projectos (contribuem para a aprendizagem colectiva, são inovadores e afectam todo o conjunto da organização), apela fortemente à participação dos actores;
- o trabalho de equipa surge como forma de desenvolvimento de uma cultura de participação (este tipo de trabalho é valorizado positivamente e resulta da necessidade de resolver problemas e de encontrar soluções no âmbito do funcionamento da organização);
- existência de oportunidades para o desenvolvimento de dinâmicas formativas e de valorização dos espaços informais;

¹⁹⁷ O estudo, desenvolvido num contexto escolar, incidiu sobre as potencialidades e dinâmicas formativas que a diversidade das práticas propicia para os seus actores, e aponta para a compreensão das dinâmicas formativas dos professores como resultado de práticas individuais (práticas didácticas) e das práticas organizacionais (como organizam a escola e como se organizam entre si).

- existência de factores favoráveis ao desenvolvimento de relações entre os actores, e que são vivenciadas como positivas: grande estabilidade (corpo docente), conhecimento mútuo, afinidades pessoais, conhecimento local, papel activo da equipa da direcção;
- informalidade ao nível das relações estabelecidas.

No contexto de uma organização formadora, as situações de trabalho são consideradas como situações problema, e a aprendizagem é facilitada através de diferentes factores:

- . a implicação da pessoa, o esforço pessoal na procura da solução e na sua validação; a autonomia e a responsabilidade sobre os resultados obtidos;
- . o sentido que o trabalho tem para o sujeito (que também depende do sentido que o trabalho tem para a organização);
- . a riqueza, a variedade de dados e de informação a tratar, que se tornam um estímulo; a discussão, a partilha, a abertura entre os membros das equipas de trabalho (Reinbold e Breillot, 1993).

Baseando-nos em Onstenk (1995), apresentamos seguidamente alguns dos aspectos considerados como fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento de competências em contextos de trabalho:

- alargamento do conteúdo de tarefas (mais amplas e completas, que impliquem maior globalidade disciplinar e o alargamento dos conhecimentos e das competências);
- rotatividade de tarefas e dos postos de trabalho na organização (que possibilita um melhor conhecimento da organização, para além dos aspectos técnicos);
- novos problemas, metodologias, técnicas, (aquisição de experiência resolução de problemas, desenvolvimento de competências de planeamento e organização, de comunicação, etc.);
- possibilidades de regulamentação externa e interna;
- possibilidades de contacto;
- liberdade de acção, de decisão e de experimentação;
- oferta de apoio e *feed-back* ;
- ambiente social do local de trabalho (relações interpessoais, comunicação entre colegas e chefias, etc.);
- tipo de cooperação e de coordenação estabelecido;
- características físicas e materiais do local de trabalho;

- cultura da organização (valorização da autonomia, participação dos trabalhadores no desenvolvimento da carreira, ambiente que valoriza a aprendizagem organizacional, tónica dada aos processos de reflexão).

Mallet (1995) refere que para que existam condições de aprendizagem, a organização tem que ser evolutiva, ou seja, tem que haver evolução ao nível da distribuição das tarefas e das responsabilidades; mas ao mesmo tempo é necessário considerar que a evolução não se pode traduzir numa forma contínua e permanente de instabilidade. É necessário encontrar um nível de coerência dinâmica entre a mudança e a estabilidade, por forma a criar condições para que a aprendizagem ocorra.

Também a gestão do tempo é considerada fundamental para os processos de aprendizagem; a compreensão implica disponibilidade de tempo e existência de intercâmbios, exigindo um tipo de relacionamento diferente com os outros, para além do relacionamento prescritivo. “Uma organização submetida a uma permanente urgência, e portanto, pressionada no sentido de distribuir o trabalho das melhores capacidades actuais (o indivíduo que sabe fazer e que faz mais depressa), não poderá proporcionar oportunidades de aprendizagem” (*op.cit.*: 15).

A procura do equilíbrio entre a mudança e a estabilidade e a gestão do tempo parece ser um aspecto complexo desta problemática.

A aprendizagem assenta fortemente numa componente reflexiva¹⁹⁸. A reflexão e a atribuição do sentido são indispensáveis nos processos formativos da pessoa, o que implica efectivamente que se considerem os tempos interiores do sujeito, necessários ao seu próprio processo de aprendizagem.

Zarifian (1995) valoriza nos processos de mudança organizacional os seguintes aspectos:

- o interesse em definir a organização não a partir de uma estrutura estável, mas sim das suas potencialidades de evolução;
- a necessidade de envolvimento dos seus profissionais na concepção da mudança, esta entendida não como uma meta mas sim como uma análise de situações dinâmicas.

¹⁹⁸ “A aquisição de conhecimentos sobre o próprio trabalho, de forma crítica e reflexiva, – antecedentes, empreendimentos, objectivos das acções – requer uma maior capacidade de aprendizagem dos trabalhadores, a sua receptividade relativamente à reflexão e ao *feed-back*, e a sua disponibilidade para pensar nos problemas com que se debatem no trabalho, para promover o debate sobre as normas, e para aprender a aprender” (Onstenk, 1995: 35/36).

O aumento de complexidade e quantidade das informações em jogo coloca um importante desafio às organizações: a necessidade de se dotarem de regras relativamente não só a modalidades de coordenação mas também em relação ao sistema de incentivos, que tem que ser necessariamente repensado face às novas situações. Para Mallet (1995), existem duas formas de incentivo, sendo uma exterior à actividade laboral (remunerações, prémios, ou outras regalias), que não intervém na organização do trabalho, mas que obriga a agir de acordo com as regras e normas estabelecidas (e que se encontra mais de acordo os sistemas tayloristas); a outra forma de incentivo é intrínseca à actividade laboral está directamente ligada com a realização do trabalho (prazer pela realização, pela aprendizagem, articulada com as aspirações e com os processos de construção da identidade), e está relacionada com os sistemas pós-tayloristas.

Esta forma de incentivo intrínseco está estreitamente articulada com a motivação e a intencionalidade do sujeito. “Utilizar as oportunidades de aprender como um factor de incentivo interno exige uma certa possibilidade de escolha da parte do indivíduo. O exercício desta escolha e da responsabilidade a ela inerente constituem factores de incentivo, pois escolher obriga a argumentar, tomar posição, racionalizar. O nível de envolvimento do indivíduo que opera a escolha é mais importante que o do indivíduo que aplica normas” (Mallet, 1995: 16).

Assim, a autonomia também pode funcionar como um importante incentivo interno para o desenvolvimento do trabalho. O grau de autonomia atribuído aos actores faz elevar o seu nível de implicação e de participação. Zarifian (1995) defende que é mais importante compreender qual é o significado de “um percurso de aquisição de autonomia do que tentar estabelecer rigidamente o que deve ser uma equipa dotada de autonomia” (*op.cit.*: 8).

Para o autor, a competência – “entendimento individual e colectivo das situações de produção” – pressupõe “a estabilização dos quadros de acção que garantam uma real acumulação dos conhecimentos e que se assemelham mais a um dispositivo de experimentação do que à experiência, experimentação que é, contudo, construída a partir de situações de produção reais” (*op.cit.*: 9).

As aprendizagens realizadas pela experiência exigem formas novas de gestão e de participação nos locais de trabalho. A participação é indispensável para uma produção criativa. De acordo com Gelpi (1989) este tipo de abordagem não é compatível com estruturas produtivas burocráticas e hierarquizadas, o que mais uma vez reforça que os aspectos da

aprendizagem em contextos de trabalho se encontram fortemente articulados com os modelos de organização do trabalho implementados.

Quando se aborda a questão dos incentivos externos, torna-se essencial questionar o sistema de remunerações. As regras de remuneração baseiam-se na generalidade das empresas na noção de posto de trabalho, sendo o posto a base do sistema de classificação e de remuneração (Amadiou e Cadin, 1996).

A gestão dos salários e das carreiras fundada sobre as competências implica uma renovação ao nível destes sistemas, que está longe de ser pacífica e consensual. Para Amadiou e Cadin, a consulta dos representantes dos assalariados e ainda a negociação de um acordo colectivo são elementos-chave para a implementação das organizações qualificantes.

Segundo Stahl *et al* (1993), o conceito de organização qualificante implica uma redefinição dos objectivos e das estratégias ao nível da gestão de recursos humanos. Os sistemas de selecção, admissão, de mobilidade, de evolução e de promoção de pessoal têm que ser redimensionados para que efectivamente o contexto de trabalho possa ser considerado um contexto estratégico de aprendizagem. No actual contexto, as políticas de gestão de recursos humanos são cada vez mais consideradas como instrumentos fundamentais para a promoção das aprendizagens e para o desenvolvimento de competências em contextos organizacionais. Para que a gestão de recursos humanos acompanhe e dinamize a mudança é necessário que seja partilhada, de uma forma concertada e negociada.

Um outro aspecto que nos parece importante para a compreensão do fenómeno da aprendizagem organizacional tem a ver com a flexibilidade, ainda no âmbito da gestão dos recursos humanos. A flexibilidade pode conduzir à instabilidade das formas de emprego¹⁹⁹, com custos muito mais elevados a médio e longo prazo, tanto para os trabalhadores como para as empresas. O capital de conhecimentos adquiridos por uma dada organização assenta na sua base nas pessoas, nos conhecimentos e nas competências detidas pelos seus actores. Se os níveis de rotatividade (externa) são elevados, o investimento qualitativo dos recursos

¹⁹⁹ Como abordámos no capítulo I “Contexto”, a flexibilidade pode traduzir-se na precarização das formas de emprego (emprego a tempo parcial, contratos a prazo, sub-contratação); a flexibilidade dos recursos humanos por vezes é compreendida como uma forma das organizações se adaptarem mais facilmente às exigências da produção, na medida em que lhes permite reduzir ou aumentar quantitativamente o número de pessoal efectivo, gerindo os seus recursos económicos de uma forma mais rentável em termos imediatistas, e reduzindo os seus custos de produção.

humanos não pode ser devidamente rentabilizado. Assim, torna-se necessário um nível mínimo de estabilidade que permita a produção e a difusão dos saberes na organização.

Segundo Kovács (1998-a:16), existe uma “forte tendência em relação à diferenciação das possibilidades de aprendizagem no trabalho, segundo as condições de trabalho, dependentes dos níveis de formação e qualificação exigidos e do grau de estabilidade do emprego”. Em situações de emprego instável e de trabalho desqualificado, não existem condições que promovam a aprendizagem, de acordo com a autora; a insegurança decorrente da precariedade da situação profissional também se reflecte na saúde psicológica e física dos trabalhadores, como tem sido evidenciado nomeadamente por pesquisas realizadas em Inglaterra (*id.*).

6.4 . A Aprendizagem Experiencial e o contexto de trabalho

Neste ponto procuramos articular a problemática da aprendizagem em contexto de trabalho, a partir de uma perspectiva organizacional, com a abordagem da aprendizagem experiencial, desenvolvida a partir da perspectiva do sujeito, e que foi trabalhada no capítulo anterior.

Courtois (1992) defende que a situação de trabalho comporta um potencial formativo, mas a aprendizagem realizada em situação de trabalho pressupõe a interação da pessoa (em termos individuais e colectivos) com estas situações; considera assim que não é suficiente que as situações possuam um potencial formativo, pois nem todas as experiências resultam em aprendizagens. Retomando o conceito de Pain (1991)²⁰⁰, valoriza a intencionalidade e o sentido dos sujeitos no processo de aprendizagem.

Também Barbier (1992) reconhece os efeitos formadores das situações de trabalho, em diferentes dimensões – a formação no posto de trabalho, a formação informal, a aprendizagem experiencial ou a socialização profissional. O trabalho implica a mobilização de capacidades, de conhecimentos, de competências, de componentes identitárias e o seu exercício modifica todos estes elementos.

²⁰⁰ “Educação informal”, tal como foi analisado no capítulo anterior.

Segundo Courtois (1992), o reconhecimento da aprendizagem experiencial em situações de trabalho faz parte de um novo paradigma, e suporta-se em Marsick (1991)²⁰¹ para o caracterizar nos seguintes termos:

- . A aprendizagem não pode ter apenas uma finalidade instrumental, pois corre o risco de se tornar facilmente prescritiva;
- . O modelo organizacional funciona como um modelo de aprendizagem, através de factores como a flexibilidade da sua estrutura e da margem de autonomia do indivíduo;
- . O desenvolvimento pessoal e profissional processa-se de uma forma globalizante e integrada – tem a ver com os aspectos de atribuição de sentido, e de intencionalidade dos actores, e também da construção de identidades;
- . A aprendizagem é um processo que se constrói em interação ou individualmente;
- . O papel da reflexão crítica do indivíduo é valorizado, na medida em que se considera que este não se modifica de uma forma determinante pela acção de factores organizacionais.

Bonvalot (1989) é um dos autores que se tem debruçado sobre a relação entre a experiência que é adquirida pelos sujeitos em situações de trabalho, e a aprendizagem/formação experiencial. Actualmente é atribuída à experiência de trabalho uma grande centralidade, por um lado porque dela se depende economicamente, e por outro porque constitui uma importante forma de inserção social. A relevância do estudo deste processo de desenvolvimento de experiência em contextos de trabalho é significativa, pois, de acordo com Bonvalot, “se a experiência ‘forma’, parece útil estudar a formação que resulta da experiência do trabalho” (*op.cit.*:151).

Para Bonvalot “a experiência de trabalho, como toda a experiência, tem um sujeito e um objecto. A interação entre um e o outro é patente. O trabalho age sobre o objecto da experiência: é a sua razão de ser. Mas ao mesmo tempo ele mobiliza o sujeito, leva-o a confrontar com o objecto, para desenbocar no resultado procurado. O sujeito é, assim, afectado pela experiência” (*op.cit.*: 152).

No contexto de trabalho, o sujeito é confrontado com situações problemáticas diversas, o que o leva a desenvolver estratégias para resolução de determinado tipo de problemas. As estratégias no entanto podem ser diferentes: a repetição de estratégias da mesma natureza permite ao sujeito adquirir automatismos para a resolução de problemas, criando hábitos;

²⁰¹ V. Marsick (1991) “Learning in the workplace”, Jossey Bass Pub., in Courtois (1992).

permite adoptar soluções adequadas às situações; e permite antecipar, numa perspectiva previsional e prospectiva. Segundo Bonvalot, os conhecimentos técnicos de um indivíduo não se limitam ao produto das suas experiências vividas, mas englobam também todos os conhecimentos resultantes de experiências científicas das quais se foi apropriando. No entanto, defende que o valor da experiência vivida é local, não tem pretensões a um saber de natureza universal. É um conhecimento local e contextualizado.

A experiência não pode ser separada das suas dimensões social e técnica. Ela não existe de uma forma descontextualizada. “A experiência de trabalho não se desenvolve num vazio social. O trabalhador não é apenas um técnico que resolve os problemas técnicos apoiando-se em experiências anteriores ou dos seus conhecimentos científicos ou técnicos. É também um assalariado, e para ele, resolver problemas técnicos é também pôr à disposição de uma empresa a sua força de trabalho e as suas capacidades, e participar no funcionamento do conjunto no quadro de um contrato de trabalho. Ter uma experiência de trabalho é indissociavelmente viver ao mesmo tempo estas duas dimensões: técnica e social” (*op.cit.*: 153).

É através do contrato que o indivíduo estabelece com a empresa que são definidas as regras de funcionamento, as normas, os valores, que são características definidas num determinado quadro social. Para Bonvalot, o trabalhador encontra-se incluído em campos sociais de ordem superior a este campo social da empresa²⁰², que são o campo económico e o campo político, que o determinam em parte.

Quando o autor se refere à formação experiencial, não considera apenas as pessoas que se formam por si, pois na maior parte do tempo as pessoas estão acompanhadas pelos colegas,

²⁰² Segundo Bonvalot (1989), a posição do trabalhador no campo social da empresa levanta determinado tipo de questões: a questão do seu lugar e do tipo de trabalho que lhe é atribuído; a questão do sistema de lugares no qual se posiciona e para o qual ele contribui ao nível do seu funcionamento e desenvolvimento; as finalidades da empresa na qual ele se insere e mobiliza a sua força de trabalho. Estas questões são consideradas fundamentais pois é nelas que se inscrevem os jogos mais importantes, tais como os salários, as relações estabelecidas com os membros da empresa, e mais importante, o sentido e o interesse do trabalho desenvolvido. No actual contexto das empresas, Bonvalot sublinha que a empresa aparece como um contexto privilegiado para a formação de novas técnicas e instrumentos de trabalho, considerando que a inovação técnica e tecnológica se desenvolve presentemente nas organizações, que a grande massa dos trabalhadores é envolvida neste processo, e não apenas uma elite, e também esta formação experiencial não é desenvolvida por todos da mesma maneira, tendo em conta as dificuldades que alguns tipos de população manifestam (principalmente os de nível de qualificação mais baixo).

superiores hierárquicos ou peritos externos às empresas. Também aqui a rotação do pessoal joga um papel determinante, pela possibilidade de difusão de novas técnicas e procedimentos.

Assim, Bonvalot (1989) valoriza os seguintes aspectos:

- a empresa não forma o trabalhador; são as experiências que ele vive e o modo como as vive que o formam;
- o contrato de trabalho situa-se num determinado campo social, com as suas próprias características; assim, a formação experiencial não se situa apenas ao nível das capacidades técnicas do indivíduo, mas diz também respeito à sua dimensão social;
- o papel da formação permanente e dos formadores de adultos deve ser também considerado ao nível da formação experiencial; como contribuir para explicitar, orientar e valorizar esta formação, constitui-se assim uma questão fundamental;
- os trabalhadores constatarem que nem sempre o trabalho permite a sua realização plena (muitas vezes trabalho é imposto e não escolhido, tem finalidades unicamente utilitárias, e predominam as relações de tipo hierárquico nas empresas);
- este facto pode conduzir ao desinvestimento dos trabalhadores ou à diminuição da sua participação;
- estes aspectos colocam desafios a toda a sociedade, pois cada vez mais emerge a contestação do lugar central do trabalho no mundo actual.

Ollagnier (1991) perspectiva a empresa como um “quadro de experiência e de formação”. Considera que a formação experiencial é “a formação com a experiência, quer dizer, a utilização da experiência para fins pedagógicos em formação” (*op.cit.*: 141).

Para a autora, é a partir do contexto de trabalho, e mais particularmente das empresas, que faz mais sentido falar na formação através da qual a experiência assume um papel mais importante. A experiência valorizada nas formações em contexto de trabalho é a experiência de ordem profissional, e é constituída pela “história de trabalho” de cada sujeito. “Ela não está forçosamente ligada à empresa ou à profissão, mas mais ao conjunto de elementos que fazem com que o trabalho seja realizado de determinada maneira. Para uma mesma tarefa, as estratégias individuais ou colectivas são diferentes e derivam desta experiência” (*op.cit.*: 142).

Este aspecto obriga a considerar a articulação entre a experiência individual e a experiência colectiva, pois são consideradas complementares: “A experiência individual não é posta em causa por ninguém. A experiência colectiva é, pelo contrário, mais discutida. Ela tem um sentido, na medida em que a realização de determinadas tarefas está intimamente ligada a um

conhecimento e a uma compreensão comum de um sistema de produção. A representação deste sistema varia de pessoa para pessoa, mas não constitui um obstáculo a uma atitude colectiva dos operadores, manifestação da experiência.”²⁰³ (*ibid.*).

Para que a formação em contexto de trabalho possa de facto constituir-se como uma nova experiência colectiva, é necessário repensar as estratégias postas em prática e o papel do formador. Um dos aspectos importantes tem a ver com o nível de conhecimento do formador sobre o mundo do trabalho e das empresas, por forma a facilitar as modificações dos comportamentos face ao trabalho. Segundo Ollagnier (1991), não é suficiente “escutar os valores profissionais”, o formador deve ser capaz de entender os discursos dos sujeitos e as componentes das situações de trabalho.

É necessário fazer apelo à experiência, e saber explorá-la, pois é importante fazer explicitar em que é que consiste a experiência dos adultos em formação. A autora refere que, na generalidade, os formadores não estão preparados para compreender e utilizar a experiência do mundo do trabalho, pois a exploração desta experiência profissional requer estratégias e competências específicas pouco utilizadas e mesmo desconhecidas no mundo da formação dos adultos²⁰⁴.

Considerando o objectivo de fazer reconhecer e capitalizar a experiência do meio de trabalho, por forma a que esta se constitua como um saber colectivo, Ollagnier (1991) refere a existência de distintas abordagens:

- a abordagem etnológica: análise em profundidade, qualificada de etnológica;
- a abordagem de “retorno da experiência”: de acordo com Vermersh, o formando é apoiado pelo formador, que assume o papel de mediador, para o ajudar a explicitar o seu caminho aquando de uma experiência, reconstituindo o “como”, a análise dos erros, e organizar a leitura desta explicitação. Esta abordagem encontra-se no cruzamento de trabalhos realizados no domínio da psicoterapia, psicologia do trabalho e da ergonomia;

²⁰³ Tal como é entendida, a experiência dos operadores constitui-se a partir dos conhecimentos comuns de um determinado contexto de trabalho, e das funções que são desempenhadas, similares ou comuns. Também a história da organização e a cultura vigente na empresa reforçam a existência de uma experiência comum, muitas vezes não formalizada, donde que a sua capitalização não seja feita de uma forma sistematizada e objectivada. A formação pode ser um meio que permite identificar a experiência individual e colectiva das organizações, através de estratégias que possibilitem “trocar e aprofundar os diferentes aspectos que constituem o seu saber profissional, permitindo a formalização de um capital comum.” (*ibid.*)

²⁰⁴ A visão tradicional da formação dos adultos assenta ainda numa abordagem “escolarizada” da aprendizagem, orientada por uma lógica transmissiva de conhecimentos e de reprodução de comportamentos

- a análise do conteúdo de trabalho: esta abordagem é desenvolvida a partir dos princípios da ergonomia, e a análise do conteúdo do trabalho é considerado um meio de considerar a experiência no seu conjunto, utilizando-se instrumentos que permitem comparar os procedimentos prescritos e a actividade real de trabalho dos sujeitos. A análise desta actividade real dos sujeitos inclui o tratamento das informações, a resolução de problemas, a resposta aos incidentes, etc., que são consideradas como inerentes à experiência individual e colectiva. A análise das representações faz parte desta abordagem²⁰⁵;
- análise dos disfuncionamentos: pode assumir muitas formas diferentes, e refere-se a diferentes tipos de disfuncionamentos: identificação e análise dos erros, dos incidentes e acidentes (pela utilização da “árvore das causas”, pode-se compreender e considerar os factores potenciais dos acidentes técnicos e humanos). Também a análise de uma falha pode permitir identificar os conhecimentos necessários.
- análise da variação das condutas intelectuais: parte do princípio de que se as variações das condutas operatórias estão ligadas a situações de fadiga, motivação, etc., outras estão ligadas à aprendizagem. O trabalho sobre a experiência com os operadores é necessário ao bom funcionamento do sistema (fiabilidade).

Jobert (1991) tem procurado compreender o papel da experiência nas empresas, e constata que um grande número de problemas técnicos e humanos não consegue ser resolvido pela mobilização de saberes constituídos, produzindo os sujeitos e os grupos envolvidos na situação uma parte dos conhecimentos necessários para a resolução dos problemas, conhecimentos estes que fazem parte da sua experiência.

De acordo com Jobert, é importante reconhecer que “ a experiência é um conhecimento, e que este conhecimento pode tornar-se num saber a partir do momento em que é formalizado (traduzido em palavras) e partilhado. Por outro lado, esta experiência designa o conhecimento “posto à prova” por aquele que a constitui, o possui e o utiliza, e o sentido que lhe atribui.” (*op.cit.*: 76). Assim, identifica-se um duplo movimento: um primeiro em que se prende ao indivíduo o que vem do exterior e outro que reenvia este conhecimento singular a um referencial que lhe atribui um sentido, estando em presença de dois objectos distintos – o conteúdo cognitivo e emocional da experiência e os mecanismos da sua constituição na

²⁰⁵ A representação que os sujeitos têm das suas tarefas e dos seus conhecimentos é “a finalização das experiências do operador e a condição para novas experiências” (Montmollin, 1984:144). Considerando que as representações condicionam a aprendizagem e a própria *performance*, o desempenho dos sujeitos é fortemente influenciado pela compreensão da experiência adquirida (o que muitas vezes passa pela verbalização, pois a palavra é um organizador do pensamento).

intimidade do sujeito; e outro, o sentido que os sujeitos atribuem a esta experiência, e que poderá vir a influenciar as suas acções.

A preocupação existente relativamente à avaliação dos efeitos da formação nas empresas leva o autor a questionar as abordagens mais tradicionais. Para Jobert, a preocupação com o uso que as pessoas fazem das aprendizagens resultantes da formação, na sua prática do quotidiano, deve ser relacionada com a forma como eles experienciam novos comportamentos, e como integram os novos conhecimentos com o seu saber experiencial já adquirido²⁰⁶.

Jobert (1991) refere-se a uma formação não apenas quantificável – formação formal –, mas a totalidade da qualificação que se adquire no posto de trabalho, através da experiência, pela pertença aos grupos de produção, pela confrontação pessoal e directa com as situações e problemas a resolver, numa perspectiva mais alargada que compreende as aquisições que o sujeito realiza na sua vida profissional. Para que esta formação possa ser capitalizada, torna-se necessário estabilizá-la, defini-la, sob uma forma que permita a sua acumulação e a sua transmissão.

Segundo o autor, não considerar a concertação, a informação e a implicação dos sujeitos nas estratégias ou projectos levados a cabo nas empresas, é agir em exterioridade com os sujeitos, e é frequentemente a razão pela qual estratégias ou soluções tecnicamente “perfeitas” falham aquando da sua aplicação. O sucesso de um projecto tem a ver com a sua aceitação pelas pessoas, com a sua implicação e é necessário que estas se mobilizem tanto no plano intelectual como afectivo, condição necessária para se apropriarem do projecto. As metodologias e estratégias utilizadas muitas vezes não têm em consideração o sentido que as pessoas atribuem ao que lhes é proposto. “Se se admite que o que é necessário compreender está inscrito no âmago da experiência das pessoas e dos grupos, e que não está dado mas que é necessário construí-lo com as pessoas, ao longo de um trabalho que pode ser longo, significa que o investigador-consultor vai tentar colocar-se do ponto de vista das pessoas, quer dizer, construir o seu objecto de investigação a partir deste ponto de vista, desta posição” (*op.cit.*: 80).

²⁰⁶ A medição dos efeitos da formação a partir de rácios e de indicadores pode ser importante, mas só se podem apreender determinados efeitos (por vezes os mais interessantes) através de uma análise mais aprofundada, de nível qualitativo, do que se passa em situação de trabalho, “onde se confrontam saber importado e experiência, e onde o saber é posto à prova numa realidade local e singular, onde a aprendizagem é indissociável da socialização” (Jobert, 1991: 78). Para além do “efeito-formação” quantitativo, é fundamental analisar qual é a sua coerência com o projecto global da empresa.

Na actualidade é extremamente pertinente apoiar as pessoas na produção de conhecimentos a partir da sua experiência, a partir dos seus saberes resultantes das práticas, o que se denomina de saber experiencial.

Gelpi (1989) reconhece que a “educação experiencial” pode transformar as experiências sociais e produtivas em experiências educativas, pois tem sido reconhecido recentemente que a educação é uma parte integrante do processo produtivo. No entanto, esta exige a existência de novas formas de gestão e de participação nos contextos de trabalho, pois “esta abordagem é impossível no interior de estruturas produtivas burocráticas e hierarquizadas” (*op.cit.*: 92). A participação é considerada como um aspecto de maior relevância neste processo²⁰⁷. Segundo o autor, a educação é influenciada pelo meio educativo (material e humano) e pela iniciativa do indivíduo, considerando que a aprendizagem não consiste numa resposta mecânica aos estímulos do meio, pois o homem “é actor e receptor do seu próprio comportamento” e um meio social e produtivo criativo, em detrimento de um meio rígido e repetitivo, pode suscitar uma educação experiencial significativa.

Conclusão

Procurámos neste capítulo analisar o contributo das “ciências da acção” para a compreensão da aprendizagem organizacional, e encontrar os pontos de convergência com a problemática da aprendizagem experiencial, desenvolvida a partir de uma abordagem que centrada no sujeito. Argyris e Schon (1974, 1978, 1985) e Schon (1983, 1996, 1998) evidenciam a importância da reflexão (*na acção e sobre a acção*), para a descoberta dos princípios que regem a acção, para a sua crítica, e para a aprendizagem de novas estratégias, o que permite a evolução e a mudança, tanto a nível individual como organizacional. Schon destaca a importância do conhecimento tácito, implícito, construído através da experiência, que é de difícil formalização, e a importância da prática reflexiva, que transforma este conhecimento e que permite atribuir novos sentidos à experiência, contribuindo para a evolução das representações dos actores. Assim, a actividade reflexiva desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, contribuindo para a melhoria do desempenho e da acção futura, num contexto organizacional. Esta perspectiva encontra-se em consonância com a abordagem

²⁰⁷ Ela é perspectivada como “a conduta de uma educação experiencial permanente, e é indispensável à produção criativa. A participação é também o resultado de uma educação experiencial na vida quotidiana, social, cultural e produtiva.” (Gelpi, 1989: 92).

da aprendizagem experiencial analisada nos capítulos precedentes – a experiência é uma fonte legítima de aprendizagem; a experiência é a base a partir da qual, através de uma dinâmica reflexiva, é possível dar forma ao “vivido” e transformá-lo em conhecimento; a passagem do implícito ao explícito só é possível a partir de um trabalho de explicitação (exige um forte investimento pessoal, e requer tempo), e articulando a dimensão individual com a dimensão social. Estas abordagens representam uma ruptura epistemológica com as concepções positivistas quanto à natureza e validade do conhecimento, que reduzem a prática a uma mera aplicação da teoria, reposicionando assim a legitimidade dos saberes experienciais face aos saberes científicos.

Procurámos evidenciar a importância das abordagens qualificantes do trabalho (organizações qualificantes, organizações que aprendem) que se podem constituir como relevantes contributos em diversos domínios, nomeadamente para a democratização do trabalho, a valorização das suas valências qualificantes, a articulação entre saberes formais e informais a reconceptualização do trabalho de formação, entre outros (Correia, 1997).

Autores como Charue e Midler (1992) evidenciam a necessidade da adopção de uma visão interacionista do funcionamento organizacional, defendendo que os saberes se desenvolvem na acção e de uma forma colectiva, através da colaboração, e em que coordenação também joga um papel significativo. Mudança e aprendizagem encontram-se estreitamente articuladas, e a aprendizagem colectiva da mudança resulta da interação entre acção e reflexão-formalização. Berton e Ollagnier (1996) caracterizam a aprendizagem organizacional a partir de um conjunto de elementos, entre os quais se destaca a imprevisibilidade – a ausência de um quadro pré-estabelecido –, o seu carácter colectivo, e a sua especificidade.

A valorização da dimensão colectiva nos processos de aprendizagem organizacional também se encontra numa linha de convergência com aspectos evidenciados pela aprendizagem experiencial, na medida em que se considera que esta é também influenciada pelo contexto organizacional, e com as modalidades de relação estabelecidas (Pain, 1991, Gelpi, 1989, Correia, 1997).

Procurámos também evidenciar os factores e as condições considerados necessários para a promoção da aprendizagem em contexto de trabalho. Esses factores e condições são de natureza diversa, incluindo aspectos como a organização e a complexidade do trabalho, a cultura e o clima da organização, a gestão do tempo, a margem de autonomia e de

responsabilização dos actores, e as políticas de gestão de recursos humanos da organização, nas quais se incluem as estratégias de recrutamento e selecção, o sistema de incentivos, de remunerações, de promoções, etc. Para que as situações de trabalho se possam efectivamente constituir como contextos de aprendizagem, torna-se necessário em primeiro lugar, garantir as condições que, a nível organizacional, potenciam a aprendizagem – condições essas que tanto dependem das prioridades e as políticas internas da organização, como das formas de gestão de recursos humanos, através do estabelecimento de um clima e de uma cultura de aprendizagem, e da implementação das estratégias adequadas.

Procurámos fazer no último ponto uma abordagem da aprendizagem experiencial em contexto de trabalho, centrando-nos na perspectiva do sujeito. A compreensão do processo de aprendizagem a partir do sujeito que aprende é uma visão indispensável, que vem complementar a perspectiva da aprendizagem organizacional. A aprendizagem é um processo que envolve o sujeito e o meio no qual está inserido, no qual se inscrevem aspectos individuais, colectivos e organizacionais; considerar apenas um destes elementos torna-se insuficiente para a compreensão da complexidade dos processos formativos dos adultos, que só podem ser entendidos a partir de uma relação dinâmica que integre todos estes elementos. Considerar a dimensão formativa do contexto de trabalho e a dimensão individual, da pessoa, numa perspectiva de complementaridade – “a irreduzível complementaridade entre aprendizagem individual e organizacional” (Lopes, 1993) –, procurando conciliar lógicas por vezes opostas, e mesmo paradoxais, o que implica a procura de novos caminhos e soluções, é um dos desafios emergentes no domínio da educação/formação dos adultos.

Esta problemática faz atribuir um papel de relevo aos formadores e aos agentes formativos que desenvolvem a sua actividade em contextos organizacionais, que vêem assim o seu campo de acção alargado. Na medida em que a aprendizagem não ocorre apenas nos espaços-tempos formalmente delimitados para tal, através das acções de formação planeadas e estruturadas, mas também (e principalmente) através do contacto directo e reflectido com as situações do quotidiano, novas questões se vêm colocar neste domínio. A promoção e valorização da aprendizagem experiencial, a articulação entre diferentes tipos e formas de aprendizagem, e a criação das condições que as potenciam no seio das organizações passam a fazer parte integrante das funções dos formadores, enriquecendo o conteúdo funcional da sua actividade profissional. O papel tradicional do formador é, assim, forçado a evoluir, na

confluência dos novos desafios trazidos à luz pelas novas concepções de organização do trabalho e de aprendizagem dos adultos nas organizações.

Como evidenciámos, o contexto de trabalho é um contexto de aprendizagem (individual e colectiva), e promove a construção de saberes e de competências necessárias à evolução organizacional. Desta forma, coloca-se como pertinente a questão de saber como é que as aprendizagens experienciais realizadas neste contexto são reconhecidas e validadas institucionalmente, através dos sistemas e dispositivos que têm essa finalidade.

Esta questão articula-se directamente com a natureza e a amplitude dos referenciais utilizados pelos referidos sistemas, que podem ser mais ou menos inclusivos. Por outro lado, a produção de saberes nas organizações (tácitos, implícitos, não formalizados) interroga os saberes estabilizados nos referenciais educativos (standardizados), sendo a questão particularmente crítica no que diz respeito ao processo de correspondência. E ainda, por outro lado, aparece como pertinente a questão da sua actualização. Até que ponto estes referenciais são capazes de integrar os saberes inovadores emergentes do mundo do trabalho, é uma questão que evidencia o carácter complexo desta problemática, e que se encontra articulada com a dimensão socio-política do reconhecimento e da validação.

Parte III
**Abordagem multidisciplinar do conceito de competência e
do seu desenvolvimento**

Capítulo 7 – Contributos para a compreensão do(s) conceito(s) de competência

“Antes de ser uma solução, a competência é um índice de problemas” (Lichtenberger, 1999)

Nesta parte do trabalho procuramos aprofundar a problemática das competências. As competências fazem parte do processo de desenvolvimento dos adultos, na medida em que se adquirem, desenvolvem e actualizam ao longo da vida – através de processos de aprendizagem que ocorrem numa multiplicidade de contextos – e contribuem para a construção das identidades pessoais e profissionais²⁰⁸. São várias as perspectivas que procuram definir e compreender o que são as competências. Por vezes são convergentes, outras vezes paradoxais. A noção de competência não é consensual. O conceito é polissémico, reveste-se de diferentes significados, e tem vindo a ser utilizado em diferentes domínios disciplinares, traduzindo uma diversidade de abordagens possíveis²⁰⁹. As concepções subjacentes às diversas abordagens remetem para paradigmas distintos, em certos casos não conciliáveis. O conceito de competência é uma “construção social”, que se reveste de significados cultural e socialmente construídos. Apesar da inexistência de consenso, a utilização deste conceito tem vindo a ganhar espaço em diferentes domínios – entre os quais o educativo –, concorrendo para uma generalização e utilização plenas de ambiguidade.

Assim, analisaremos o conceito de competência a partir da perspectiva de diferentes quadros disciplinares que contribuem para a sua clarificação, procurando compreender a origem e a evolução do conceito; procuramos analisar as competências na óptica da psicologia, da

²⁰⁸ A abordagem da identidade é desenvolvida por Dubar (1991, 1997), enquanto produto de socializações sucessivas, integrando a dimensão social e a pessoal; por Barbier (1994, 1998), como produto das acções e das experiências de um agente individual e colectivo; segundo o autor, a “noção de competência tende a desenvolver-se nos sistemas de mobilização de componentes identitárias como por exemplo os sistemas de trabalho, e é particularmente valorizada nos novos sistemas de socialização profissional que não distinguem espaço de produção e espaço de mobilização de componentes identitárias, como é o caso de numerosas ‘novas formas de formação’: organização qualificante, formação integrada no trabalho, tutorado, etc.” (Barbier, 1998: 13).

²⁰⁹ Quando se trabalha com conceitos polissémicos, multidisciplinares, extensivos, que se situam no cruzamento das práticas e da reflexão teórica, os investigadores sentem necessidade de negociar o seu significado; segundo Ambrósio (1994: 87), a utilização “de conhecimentos multidisciplinares sem método, é conduzir a investigação com uma amálgama de conceitos e lógicas que escamoteiam muitas vezes a ingnorância. Torna-se pois necessário, para o investigador ou equipa de investigação, constituir quadros de racionalidade científica através da discussão de saberes e da sua representação disciplinar, a fim de evitar conceitos ‘vagos’, em que cada um vê neles o que quer ou que deseja.”; ver “Exigências de investigação multidisciplinar em formação”, in Actas do Colóquio “Estado Actual da Investigação em Formação”, Maio 1994, Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa. Também Bjornavold e Tissot (1998) constatam a dificuldade de trabalhar em termos operacionais com conceitos ligados à acção social, sujeitos a diferentes interpretações, na medida em que estes são produtos sociais que traduzem determinadas concepções, conhecimentos e culturas.

ergonomia, das ciências da educação/formação, da sociologia do trabalho, da gestão de recursos humanos. Por outro lado, procuramos apresentar uma abordagem multidisciplinar, mais integrativa, que nos permita ultrapassar os limites dos enfoques disciplinares específicos. Mas é sobretudo na perspectiva educativa – sobre os processos de construção e desenvolvimento de competências, principalmente a partir de uma articulação entre diversos contextos e aprendizagens (formais, não formais e informais) – e na óptica da promoção do desenvolvimento humano, que procuramos compreender a problemática das competências²¹⁰. No capítulo seguinte analisaremos e caracterizaremos alguns modelos de educação/formação baseados em competências, partindo das suas origens e acompanhando os desenvolvimentos posteriores. Pretendemos identificar os movimentos que influenciaram estes modelos, bem como apresentar uma reflexão e análise crítica sobre os seus principais limites e fragilidades.

7.1. Quadro multidisciplinar compreensivo do(s) conceito(s) de competência

Sendo a competência um conceito central neste trabalho de investigação, obriga-nos a fazer uma análise do conceito e da problemática do seu desenvolvimento segundo várias perspectivas e abordagens. Recorremos, assim, ao contributo de vários domínios disciplinares para a sua compreensão, numa perspectiva disciplinar, mas o nosso objectivo final é analisar as relações entre a educação/formação e o desenvolvimento das competências, procurando criar um quadro de referência multidisciplinar para o desenvolvimento da acção educativa²¹¹. Na impossibilidade de fazer uma análise bibliográfica completa, tendo em conta multiplicidade de escolas existentes, e a relevante produção e reformulação de conhecimentos neste domínio, obrigamo-nos a fazer opções, circunscrevendo assim as nossas fontes de

²¹⁰ De acordo com Alaluf (1994), a competência impõe-se como dimensão privilegiada na análise da formação, mas, apesar de parecer conduzida por uma *demarche* decorrente de várias disciplinas, escapa precisamente a cada uma delas; ver “Recherche en Formation et Interdisciplinarité”, *in op.cit.*.

²¹¹ Esta reflexão foi já iniciada no trabalho de mestrado realizado sobre a problemática das competências, subordinado ao tema: “Desenvolvimento Pessoal e Profissional; um estudo dos processos e contextos de desenvolvimento das novas competências profissionais” (1995), FCT/UNL, Lisboa. Neste estudo abordámos a problemática das competências transversais, na perspectiva da educação/formação, pondo em destaque o papel que os diferentes contextos (formais e não-formais) assumem no desenvolvimento destas competências. Na medida em que temos vindo a acompanhar nos últimos anos a evolução investigativa neste domínio, constatamos que, apesar do desenvolvimento sentido ao nível da produção teórica e da pesquisa empírica, ainda não existe um referencial teórico consolidado e estabilizado.

pesquisa a um conjunto de autores e de instituições, que, do nosso ponto de vista, nos parecem mais relevantes e pertinentes para analisar a evolução do conhecimento nesta área²¹².

O conceito de competência tem vindo a ser utilizado em diversos domínios disciplinares, tendo emergido no campo da psicolinguística, a partir do trabalho desenvolvido por Chomsky, na década de sessenta. A psicologia, a ergonomia, as ciências da educação, a sociologia, a economia e a gestão de recursos humanos são os principais domínios em que este conceito tem sido analisado, contribuindo para a sua compreensão ao longo das últimas décadas.

Segundo Aubret *et al* (1993: 19/20), cada um destes campos disciplinares tem contribuído para uma clarificação específica deste conceito, de acordo com três níveis de análise:

- . o nível individual – através da psicologia, da ergonomia e das ciências da educação;
- . o nível do grupo e do significado social da avaliação – através da sociologia e da psicologia social;
- . o nível da utilização na empresa – através do direito, da microeconomia e das ciências da gestão.

O conceito de competência aparece, assim, no cruzamento de diversos campos disciplinares, sob a influência de abordagens distintas, e tem evoluído ao longo do tempo. “(a noção) não designa uma realidade totalmente nova, mas constitui frequentemente uma nova forma de apreender e de codificar as realidades já apreendidas sob diferentes ângulos no campo da investigação e das práticas” (*ibid.*). Para os autores, a noção de competência é uma “construção social”.

Aubret *et al* (1993) analisam a noção de competência a partir do enfoque dos diferentes campos disciplinares, contribuindo para a construção de um quadro de entendimento mais alargado. A partir deste contributo estruturante desenvolvido por Aubret *et al*, bem como da reflexão de outros autores de relevância neste campo, procuramos desenvolver e aprofundar esta problemática e construir um quadro teórico de referência sobre o conceito de competência.

²¹² Por exemplo, com o Institute of Education da Universidade de Londres, com a Universidade de Manchester, com o CNAM e a Universidade de Paris 5 – René Descartes (IUT), em Paris.

7.1.1 – Contributo da Língua (Noam Chomsky)

Em termos históricos, diversos autores situam a emergência do conceito de competência a partir do campo da linguística, sendo posteriormente adaptada a outros contextos. Atribui-se a Chomsky, o criador da gramática generativa²¹³, a introdução da noção de competência²¹⁴, entendida como uma faculdade genérica, como uma potencialidade, com um significado distinto de desempenho (*performance*).

De acordo com Chomsky (1987) a capacidade da linguagem é “geneticamente determinada”, é uma “componente do espírito humano”. Os seres humanos adquirem as gramáticas – entendidas como “um sistema que especifica as propriedades fonéticas, sintáticas e semânticas de uma série infinita de frases possíveis” (*op.cit.*: 64), a partir das quais se conhece a língua. Segundo Chomsky (*ibid*), “Esta gramática é uma representação da sua “competência intrínseca”. Na sua representação da linguagem, a criança desenvolve igualmente “sistemas de *performance*” para pôr este saber em acção (por exemplo, estratégias de produção e percepção). O que sabemos das propriedades gerais dos sistemas de *performance* é tão pouco que só podemos especular sobre o fundamento do seu desenvolvimento. Eu emitiria, quanto a mim, a hipótese de que, como para as gramáticas, um sistema fixo e geneticamente determinado constrange estreitamente as formas que podem tomar estes sistemas.”

Chomsky considera que, apesar da interação com o ambiente ser necessária ao desabrochar dos processos geneticamente determinados, a maturidade das estruturas não é no entanto

²¹³ Noam Chomsky é considerado o fundador da gramática ou da linguística generativa, um sistema conceptual que, apesar de estruturado sobre a linguagem e o desenvolvimento das estruturas cognitivas, veio a influenciar numerosos trabalhos científicos em diversos domínios.

Por definição, a gramática universal é invariante em relação aos indivíduos, às línguas, às influências culturais, na medida em que a sua natureza reenvia para o que é constitutivo da espécie humana, para as estruturas neurológicas do homem; para Chomsky, a faculdade para a aquisição da linguagem é um estado inicial, próprio da espécie e invariável, inscrita no genoma humano; a competência é uma propriedade abstracta que se atribui ao “estado estacionário” (*steady state*) a que chega o locutor ideal no curso do seu desenvolvimento biológico e como resultado da sua exposição às informações linguísticas pertinentes. (Piattelli-Palmarini, *in* Piaget e Chomsky (1987). As teorias chomskyanas adquiriram um estatuto paradigmático na comunidade científica - particularmente no domínio da psicologia, da linguística e da filosofia da linguagem -, destacando-se as teses sobre o inato e o adquirido, as estruturas biológicas e cognitivas, etc. O confronto das teorias de Chomsky com as de Piaget (a linguística generativa e a epistemologia genética) deram origem a significativos debates e discussões, cuja riqueza pode ser revisitada em “Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem” (1987), Piaget e Chomsky, com Bateson, Changeux, J-P, Godelier, Inhelder, Jacob *et al*.

²¹⁴ Segundo Bronckart e Dolz (2002), a expressão de competência linguística foi introduzida por Chomsky em 1955, no âmbito de um artigo considerado como um dos textos fundadores da “revolução cognitiva” nas ciências humanas, produzido com o objectivo de combater o “behaviourismo linguístico” – defensor que a linguagem é resultado de uma aprendizagem por tentativa e erro, reforços e condicionamentos, pelo determinismo do meio; para Chomsky, a disposição linguística é inata e universal.

determinada pela sua interação com o ambiente. Para Chomsky, o comportamento, a *performance*, só atinge indirectamente a natureza da competência linguística – o conhecimento da língua –, que é um dos factores da *performance*.

Chomsky estabelece a distinção entre competência e desempenho, considerando competência como a capacidade de um sujeito de produzir uma língua, e o desempenho como o uso efectivo da língua em situações concretas. A competência seria o conjunto de saberes linguísticos de um locutor, que lhe permitiria compreender e produzir um número infinito de frases aceitáveis. (Gillet, 1998, Rey, 1998, Aubret *et al*, 1993, Ropé, 1994, Eraut, 1994).

Segundo Chomsky (1971) a competência linguística é um sistema de regras interiorizadas pelo sujeito, que lhe dá a possibilidade de compreender e emitir no âmbito de uma língua uma infinidade de enunciados. Esta capacidade é inacessível do ponto de vista da observação externa. Por sua vez o desempenho é a utilização da linguagem, que é observável, e actualiza a competência do sujeito, numa situação de comunicação. O autor vem estabelecer uma das mais importantes invariantes das ciências humanas, presente também nas situações educativas, que é a “a inferência do interior para o exterior, do visível ao invisível, a sobretudo a percepção de um virtual, de um possível e de um efectivo, o realizado e o realizável ou a realizar.” (Gillet: 25, 1998).

Para Chomsky, a competência linguística seria uma faculdade genérica, uma potencialidade do sujeito, “uma capacidade de produção infinita” de acções não-programadas, uma capacidade de improvisação e de invenção²¹⁵ (Perrenoud,1997). A competência é entendida deste ponto de vista como um poder generativo, transversal, como uma capacidade que permite a adaptação a novas situações, em função da sua singularidade.

²¹⁵ Segundo Perrenoud (1997), Chomsky entende a competência como “uma característica da espécie humana, constituindo-se na capacidade de criar respostas sem as tirar de um repertório”; para Perrenoud, esta perspectiva é contestável, pois considera que as potencialidades do sujeito só se transformam em competências efectivas através da aprendizagem; são “aquisições” e não “virtualidades da espécie”; de acordo com Perrenoud (2002), esta faculdade visada por Chomsky actualiza-se através do desenvolvimento e da aprendizagem; é uma virtualidade que só se pode desenvolver através da história do sujeito.

São pressupostos fundamentais, para Chomsky: as leis de ordem provêm do interior, não atribuem estrutura intrínseca ao ambiente, ao exterior; as leis desta ordem são concebidas como relativas à espécie, invariáveis através das épocas, indivíduos e culturas; Chomsky não nega que a linguagem e o conhecimento necessitam da interação social e da cultura para se desenvolverem, mas não os consideram “pertinentes para resolver o seu problema”, que se centra na descoberta da estrutura do sujeito universal abstracto (Piattelli-Palmarini, 1987).

A distinção entre competência e desempenho (*performance*), estabelecidas por Chomsky respectivamente como “o conhecimento que o locutor tem da sua língua” e “a utilização efectiva da língua em situações concretas” reenvia para uma leitura dicotómica herdeira de uma tradição racionalista clássica, cartesiana (segundo Monot e Premack, *in* Piattelli-Palmarini, 1987).

Assim, de acordo com diversos autores, deve-se a Chomsky a introdução do conceito de competência como potencial, como estrutura de base a partir do qual é possível produzir uma infinidade de respostas consoante as situações, diferenciando-a dessas mesmas produções, que são entendidas como o desempenho, como actos observáveis, como comportamentos especificados.

7.1.2 . Contributo da Psicologia

Como referimos, o conceito de competência só passou a fazer parte do léxico da psicologia a partir do contributo de Chomsky. No Dicionário de Psicologia (Richelle, *in* Doron e Parot, 2001), a competência é apresentada em analogia com a concepção de Chomsky, entendendo-se como uma capacidade que pode não se manifestar na sua totalidade ou de forma clara no comportamento, tanto por acção de interferentes aquando a tradução em desempenho, como pela insuficiência de métodos de observação que permitem a sua apreensão. A oposição identificada por Chomsky entre competência e desempenho inscreve-se no âmbito das teorias cognitivistas, que estabelecem a distinção entre as estruturas e os mecanismos mentais (privilegiados por estas correntes) e os comportamentos observáveis (privilegiados pelas correntes behaviouristas)²¹⁶.

No domínio da psicologia, identificam-se alguns **conceitos vizinhos** da noção de competência, com a qual se encontram directamente interligados, tais como: capacidade – *capacité* na língua francesa, e *ability, skill, competence*, em língua inglesa – e aptidão – *aptitude* em língua francesa e *ability* em língua inglesa (Aubret *et al*, 1993).

. Capacidade

O conceito de capacidade²¹⁷ é definido como a possibilidade de executar com êxito uma tarefa determinada, e uma das condições deste êxito é a posse pelo sujeito de uma determinada aptidão (Piéron, *in* Aubret *et al*, 1993, e Prévost, *in* Doron e Parot, 2001). O grau de êxito pode ser avaliado, o que define a capacidade do sujeito, tanto directamente num

²¹⁶ A influência das correntes da psicologia é analisada mais detalhadamente neste ponto.

²¹⁷ *Capacité* na língua francesa; *capacity* na língua inglesa.

contexto escolar como profissional, como indirectamente através de testes diversos. A partir da capacidade também é possível (em determinadas condições) estimar a aptidão²¹⁸.

O termo *skill* reveste-se de uma ampla gama de significados, associados a uma conotação positivista de competência (Eraut, 1994). Para Eraut, a definição mais adequada é “uma combinação entre conhecimentos práticos e capacidades”.

Segundo Bleakley (1994), o termo *skill* é utilizado na educação com um significado diferente daquele que assume na cultura da formação profissional (na qual remete para aspectos psicomotores, com resultados observáveis). Neste campo, a origem do termo *skill* relaciona-se com “discriminação”, “distinção”, e “decisão”, com o sentido de dividir e distinguir componentes, e com o seu julgamento e avaliação. O foco desloca-se para resultados observáveis da aprendizagem, e o processo de aprendizagem é valorizado na sua relação com a avaliação. No domínio da educação, *skill* possui um significado múltiplo, envolvendo nove domínios da aprendizagem:

. domínio psicomotor, domínio cognitivo, domínio afectivo e ético, domínio emotivo, domínio imaginativo, domínio perceptual e da atenção, domínio transpessoal, domínio da memória e domínio da intuição.

. Aptidão

Numa perspectiva clássica, o conceito de aptidão²¹⁹ reenvia para os aspectos constitucionais do sujeito, determinados em parte por factores hereditários.

A abordagem construtivista e interaccionista da psicologia²²⁰ considera a importância tanto dos factores maturativos como dos factores ambientais para o desenvolvimento do sujeito. Nesta perspectiva, a aptidão é desenvolvida e actualizada em função das solicitações e exigências do meio exterior; a pessoa é um sistema aberto em interação permanente com o seu meio.

²¹⁸ No entanto, Aubret *et al* referem que frequentemente a distinção entre capacidade e aptidão é negligenciada, exemplificando que o termo *ability* da língua inglesa designa as duas noções referenciadas (capacidade e aptidão).

²¹⁹ *Aptitude*, na língua francesa; *Ability*, na língua inglesa.

²²⁰ A abordagem construtivista foi desenvolvida por Piaget, no âmbito do seu trabalho sobre a epistemologia genética; Piaget perspectiva o desenvolvimento cognitivo como um processo de transformação progressiva das estruturas mentais através da acção e na acção (concreta e simbólica); o desenvolvimento intelectual é entendido como o resultado de factores biológicos de maturação, de experiências do mundo físico e da interrelação e transmissão social; a experiência física - a acção exercida sobre os objectos - é considerada fundamental para o desenvolvimento das estruturas cognitivas; o sujeito tem um papel activo na construção do conhecimento e no desenvolvimento da pessoa; o conhecimento constrói-se através de um processo de transformação das estruturas de representações do sujeito.

A aptidão também pode ser definida como uma dimensão que permite diferenciar a conduta dos indivíduos, e estas diferenças residem não nas características observáveis mas em características subjacentes, tais como os aspectos cognitivos responsáveis pela tratamento e aquisição de informação. Estas características são distintas das motivacionais e temperamentais, que no entanto conferem uma determinada forma de funcionamento aos mecanismos cognitivos. (Reuchlin, 1991, *in* Aubret *et al*, 1993)

O conceito de aptidão (na psicologia que estuda a diferenciação interindividual, de tradição psicométrica) coloca em evidência dois aspectos que são considerados numa definição de competência: a aptidão não é observável, mas um “constructo cognitivo” que resulta de inferências sobre factos observáveis; é uma forma de expressão de um julgamento sobre um determinado potencial termos de probabilidade (Aubret *et al*, 1993).

As aptidões são entendidas em termos de substractos das capacidades; o desenvolvimento das aptidões, quer através da formação como da experiência, condicionam as capacidades do sujeito.

A abordagem da psicologia social, que se interessa pelas interações entre a personalidade individual e as influências sociais, aborda a questão das competências de uma forma indirecta através do estudo dos processos de influência social. A interação destes processos é fundamental para a compreensão de certos aspectos negligenciados pelas abordagens da psicologia centradas na diferenciação interindividual.

No domínio da psicologia do trabalho, Levy-Leboyer (1996) procura estabelecer a diferença entre aptidões e traços de personalidade e competências. As aptidões e os traços de personalidade permitem caracterizar os indivíduos e explicam a variância dos seus comportamentos (na execução de tarefas específicas); as competências dizem respeito à utilização integrada das aptidões, dos traços de personalidade e também dos conhecimentos adquiridos, para os finalizar na realização de uma dada missão num contexto de trabalho²²¹. As competências não podem ser desenvolvidas sem o suporte das aptidões, mas não são redutíveis a elas. Levy-Leboyer (*id.*) defende que, considerando a complexidade com que se revestem as situações de trabalho, o referencial das atitudes e das aptidões – decorrentes da

²²¹ O autor valoriza o contexto onde são mobilizadas – a empresa, as suas estratégias e a cultura; e também a sua interligação com os valores e conhecimentos adquiridos; chama a atenção para o carácter “local” das competências, na medida que dependem do quadro organizacional onde se elaboram e utilizam; ver “A gestão das competências” (1996), Les Éditions d’Organisation, Paris.

investigação no campo da psicologia diferencial – não é suficiente para a descrição das actividades em termos de competências.

. A influência das correntes da psicologia

A psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano foi-se construindo, ao longo do século XX, a partir de correntes distintas de pensamento – entre as quais se destacam a corrente behaviourista²²², a corrente cognitiva e construtivista, e a corrente humanista – e que, de uma forma indirecta, vieram a influenciar decisivamente as diferentes concepções de competência.

Durante o século XX emergiram no campo da psicologia diferentes perspectivas, dando origem a correntes “rivais”. No início do século, desenvolveu-se o movimento behaviourista, com o contributo de Watson (1912), que se afirmou como a corrente dominante da psicologia entre a década de trinta e a de sessenta. Este movimento procurou dar à psicologia o estatuto de ciência, através da utilização de métodos “científicos” e do estudo dos comportamentos directamente observáveis. As premissas em que se baseava eram as seguintes (Davidoff, 2001):

- . enfoque no estudo dos acontecimentos ambientais (estímulos) e nos comportamentos observáveis (respostas);
- . utilização de métodos objectivos como a experimentação e a observação (em substituição da introspecção);
- . estudo em paralelo do comportamento de animais, mais fácil de compreender e menos complexo do que o dos humanos;
- . centração em objectivos científicos, como a descrição, explicação, predição e controlo.

Apesar deste movimento ter começado a perder influência a partir da década de sessenta, actualmente ainda serve de referência em alguns domínios, fazendo no entanto sentir os seus efeitos de uma forma mais flexível e alargada.

A influência da psicologia behaviourista traduz-se numa perspectiva de competência fortemente articulada com o desempenho; a competência expressa-se nos comportamentos manifestos, em situações específicas, que podem ser observáveis e mensuráveis. A

²²² Derivada da palavra *behaviour* (comportamento).

competência é o resultado de uma soma de comportamentos fragmentados e atomizados. Valoriza-se o resultado final (produto), que é passível de ser objectivado²²³.

Foi principalmente a partir da década de setenta que as críticas e as resistências ao movimento behaviourista se consolidaram, a partir da emergência e consolidação das abordagens cognitivas, defensoras do estudo dos processos, estruturas e funções mentais. A dimensão cognitiva – existência e funcionamento da mente – é considerada como o traço distintivo dos seres humanos (*id.*).

A corrente cognitiva e construtivista, marcada pelo contributo de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, faz uma leitura de competência como mobilização de instrumentos cognitivos, de estratégias de resolução de problemas, exigindo processos de análise, de compreensão, de elaboração de quadros conceptuais e de representações (sistemas mais ou menos estruturados que funcionam como grelha de leitura da realidade).

A aquisição das competências não é entendida como um somatório de conhecimentos ou de condutas parcelares e atomizadas; os conhecimentos são construídos activamente pelo sujeito, articulados com a sua experiência e com os conhecimentos já adquiridos; a aprendizagem implica uma reorganização e a transformação das representações existentes. A aquisição das competências não é redutível a uma acumulação quantitativa de saberes. A evolução dos conhecimentos exige uma transformação do sistema de pensamento, sendo indissociável do desenvolvimento (Legendre, 1998).

Enquanto que Jean Piaget centrou o seu trabalho sobre o desenvolvimento cognitivo, atribuindo ao indivíduo um papel central no processo de aprendizagem – construtivismo cognitivo –, Vigotsky²²⁴ colocou a ênfase na dimensão social e colectiva do processo de aprendizagem, defendendo que este é um processo de enculturação numa determinada comunidade – dando origem ao construtivismo social (Boutin e Julien, 2000). Vigotsky atribuiu uma posição de destaque aos elementos sociais do contexto de aprendizagem, valorizando-os em relação aos elementos pessoais. A aprendizagem, numa perspectiva socio-construtivista, tem em conta não apenas a dimensão individual mas também a dimensão social.

²²³ A nível epistemológico, esta abordagem posiciona-se de acordo com o paradigma positivista da ciência.

²²⁴ Vigotsky, é uma referência relevante no domínio da psicologia construtivista (o autor atribui à colectividade um papel determinante); a sua abordagem (construtivismo social) contestou fortemente a abordagem de Piaget (construtivismo cognitivo).

A percepção que a pessoa tem da sua competência – competência apercebida – corresponde a uma construção cognitiva que o sujeito faz sobre si próprio, uma apreciação do seu valor, no plano cognitivo, social e físico; esta percepção tem um importante papel regulador da motivação, na medida em que ele se orienta para as actividades e se empenha na sua realização em função do seu próprio sentimento de competência (Durand, *in* Doron e Parot, 2001).

A corrente humanista, enriquecida principalmente pelo contributo de Maslow e de Rogers²²⁵, tem exercido uma influência decisiva no campo da psicologia, principalmente a partir dos anos de 1960/70. Valorizando a dimensão subjectiva da actividade humana – influência do pensamento fenomenológico –, a corrente humanista defende que cada pessoa experiencia e constrói uma perspectiva do mundo, a partir da sua interpretação pessoal. Segundo Davidoff (2001), as premissas da psicologia humanista são as seguintes:

- . o ser humano deve ser estudado como um todo integrado, e não de uma forma compartimentada, a partir das suas funções (percepção, aprendizagem, motivação, etc.);
- . o desenvolvimento do ser humano pode ser apoiado, a partir de uma melhor compreensão sobre si mesmo, no sentido do enriquecimento e da expansão ao longo da vida;
- . o enfoque é colocado no plano individual, em aspectos do desenvolvimento humano como a responsabilidade, autonomia, criatividade, satisfação, etc.
- . os problemas estudados são mais importantes do que os métodos; os psicólogos humanistas privilegiam uma ampla utilização de instrumentos de pesquisa, entre as quais as de cariz mais subjectivo.

A abordagem humanista da psicologia perspectiva o desenvolvimento humano como um processo global, integrador, e holístico. Valoriza as dimensões afectivas e relacionais da aprendizagem, defendendo a centralidade da pessoa e da sua subjectividade. A influência desta abordagem mais abrangente da pessoa humana e do seu processo de desenvolvimento também pode ser identificada nas concepções actuais de competência, principalmente naquelas que perspectivam as competências como um processo dinâmico, integrativo, holístico, e em que a dimensão subjectiva (traduzida em parte por aspectos como a motivação, intencionalidade, autonomia) desempenha um papel determinante.

²²⁵ O contributo de Rogers foi analisado no capítulo 4 “Quadros conceptuais dos processos de aprendizagem dos adultos”.

7.1. 3. Contributo da Ergonomia

As correntes mais recentes da ergonomia – “ergonomia da actividade humana” –, que se centram no estudo do trabalho humano com a finalidade de o melhorar, analisam o trabalho como um processo de interação entre o “operador” e o “meio técnico” (Aubret *et al*, 1993), e procuram compreender a importância que os saberes – saberes teóricos e saberes de acção – detêm no contexto de trabalho²²⁶ (Montmollin, 1998).

De acordo com Montmollin, a ergonomia do “operador-actor” acompanhou a evolução dos sistemas de trabalho no sentido da automatização e da informatização, fazendo evoluir as tarefas no sentido de uma maior complexidade, atribuindo maior relevância ao trabalho mental, e contribuindo para a passagem da análise de trabalho centrada nas tarefas para a análise dos processos de pensamento.

Fazendo a distinção entre “trabalho prescrito” e “trabalho real”, o autor considera que os saberes teóricos são constitutivos do primeiro, e que os saberes de acção são parte integrante do segundo, mas esta oposição não é suficiente para a sua compreensão; assim, salienta que :
. Tanto os “conhecimentos declarativos” como os “conhecimentos procedimentais”²²⁷ fazem parte integrante tanto dos saberes teóricos e como dos saberes de acção: “A análise de trabalho dos operadores mostra que os saberes teóricos e os saberes de acção se encontram ambos, por um lado nos saberes necessários, e em geral prescritos, para compreender e agir, e, por outro, na sua aplicação na acção, pelos operadores em situações reais. Convém na realidade fazer antes a oposição entre saberes teóricos (compreendendo os para a acção) a saberes na acção (compreendendo os teóricos).” (*op.cit.*:192).

²²⁶ Montmollin, a partir dos anos de 1960, contribuiu para a construção da identidade da ergonomia nos países francófonos; professor universitário (de ergonomia) desde o início dos anos de 1970 e investigador, tem simultaneamente desenvolvido trabalhos de intervenção no seio das empresas. Para Montmollin (1998), o ergónomo tanto possui conhecimentos teóricos sobre o trabalho como saberes de acção; não é um psicólogo nem um sociólogo, na medida em que, para além de observar e interpretar, e também resolve problemas práticos de concepção e melhoria; “O ergónomo é assim directamente envolvido na distinção entre saberes teóricos/saberes de acção, e de duas formas: pela sua análise de trabalho dos operadores, e pelo seu trabalho de análise, que o leva em particular a interrogar sobre as fronteiras da ergonomia, como disciplina e como profissão” (1998:189); ver “Savoir travailler. Le point de vue d’un ergonomiste” (1998), in “Savoirs théoriques et savoirs d’ action”, dir. Jean-Marie Barbier, Puf, Paris.

²²⁷ Montmollin socorre-se da psicologia cognitiva para clarificar a diferença entre “conhecimentos declarativos – (“como é que as coisas funcionam”?) traduzindo informações sobre o funcionamento – e “conhecimentos procedimentais” – (como fazer funcionar as coisas”?) correspondendo aos procedimentos e às instruções de funcionamento.

É por esta razão que o autor defende o “conceito unificador” de competências, na ergonomia, para a caracterização das actividades do operador.

O conceito de competência começou recentemente a ser utilizado no estudo da actividade humana no trabalho, e tem-se tornado indispensável para a explicação das condutas profissionais (Montmollin, *in* Aubret *et al*, 1993). Para Montmollin, as actividades dos trabalhadores pressupõem a existência de estruturas disponíveis e adaptadas à realização de determinadas tarefas e famílias de tarefas. Os processos de identificação dos trabalhadores estruturam-se a partir de uma profissão e a partir das suas competências profissionais. Montmollin define as competências como “conjuntos estabilizados de saberes e de saberes-fazer, de condutas-tipo, de procedimentos standardizados, de tipos de raciocínio, que se podem utilizar sem novas aprendizagens” (1984, *in* Aubret *et al*, 1993).

Segundo Montmollin, as competências compreendem três componentes: os saberes teóricos (tanto declarativos como procedimentais), que são conhecimentos que permitem compreender o funcionamento das coisas e que podem ser adquiridos na formação inicial de base, os saberes de acção, saberes-fazer que explicitam como fazer funcionar as coisas, e os metaconhecimentos, que permitem a gestão dos conhecimentos e que apenas são adquiridos através da experiência. Os metaconhecimentos (conhecimentos do operador sobre os seus próprios conhecimentos), permitem a gestão do “aqui e agora”, em função da evolução das situações.

A ergonomia propõe um conceito unificador de competências, para explicar as actividades desenvolvidas pelos operadores: “as competências, para o ergónomo, são os saberes utilizados (e tal como são utilizados) pelo operador nas diversas situações de trabalho. (...) Em cada caso ele utiliza saberes específicos, e transforma simultaneamente a sua competência para a situação, e a situação.” (Montmolin, 1998: 193).

Para De Terssac (1998: 223) a competência é entendida como “uma noção intermediária que permite pensar as relações entre o trabalho e os saberes detidos pelo indivíduo; com efeito, o que faz o sucesso e o desempenho dos indivíduos não se resume aos saberes que detêm, mesmo se estes saberes acumulados pela formação e pela experiência constituem uma condição essencial do sucesso.” O autor explicita esta ideia defendendo que os saberes não se utilizam automaticamente, que o contexto não é um espaço passivo onde se desenvolve a acção, e que esta não se desenvolve num vazio social. O contexto profissional nunca é neutro, nem o espaço social mais alargado onde este se insere, nem o sistema de valores dominante.

As competências servem para gerir a relação entre os conhecimentos e a acção, e para gerir o contexto da acção. O autor prolonga a noção de competência defendida por Montmolin, ao definir as competências como “tudo o que está implicado na acção organizada e tudo o que permite dar conta da organização da acção”, e considera a acção organizada mais ampla do que a resposta às tarefas. Também entende competência numa perspectiva mais alargada, como “tudo o que permite melhorar o potencial do indivíduo e em particular o retorno reflexivo sobre a acção, mas também os factores (especialmente organizacionais) que facilitam a melhoria do potencial” (*op.cit.*: 224).

Leplat (1991, *in* Aubret *et al*, 1993) identifica duas abordagens de competência: a comportamentalista – behaviourista – e a cognitivista. A abordagem comportamentalista entende as competências como as tarefas que o sujeito sabe executar, explicitadas num contexto, enquanto que a abordagem cognitivista considera competência como uma estratégia, um sistema de conhecimentos, que está na base da actividade²²⁸.

Para Leplat, não existe uma correspondência simples entre tarefa e competência, na medida em que as mesmas exigências podem ser satisfeitas por diferentes competências, e isto mesmo quando a tarefa é mais complexa. Segundo o autor (Leplat, 1990 e 1991, *in* De Terssac, 1998, e *in* Aubret *et al*, 1993), é possível identificar um conjunto de características das competências:

- . as competências são finalizadas, ou seja, é-se “competente para”; os conhecimentos (operativos ou funcionais) são utilizados para a realização de uma finalidade;
- . as competências são aprendidas, através de um processo de aprendizagem, quer na escola quer na empresa;
- . as competências são organizadas em unidades coordenadas, de acordo com hierarquias ou relações que estabelecem entre si;
- . a competência é uma noção abstracta e hipotética que serve para explicar a organização de uma acção, da qual apenas é possível observar as suas manifestações, através da inferência a partir do seu desempenho.

A competência pode ser caracterizada a partir das qualidades investidas na acção – saberes, crenças, representações, motivações, culturas, estratégias de cooperação, etc. –, valorizando assim o aspecto individual das competências, em detrimento da tradicional abordagem dos saberes pelos postos de trabalho.

²²⁸ Segundo Pastré (1999) a ergonomia cognitiva concebe as competências como singulares e fortemente contextualizadas.

7.1.4. Contributo das Ciências da Educação

Segundo Aubret *et al* (1993), é possível traçar uma linha convergente entre a conceptualização de competência para a ergonomia cognitiva e para as ciências da educação. As ciências da educação e da formação centram-se nos fenómenos que se situam na *interface* entre o sujeito e o meio social e profissional, no domínio da educação e da formação, manifestando uma dupla preocupação face ao sujeito que aprende e aos objectivos a atingir. Diversas definições são apresentadas para competência, neste domínio (*id.*):

- No Vocabulário de Língua Pedagógica de Foulquié (1971) a palavra competência deriva do latim *competens*, participio presente de *competere*, que significa “convir”, “estar adaptado a”. Seria a capacidade requerida para exercer determinadas funções, quer jurídica quer profissional.

- No Dicionário de Avaliação e da Investigação em Educação (1979), Landsheere apresenta uma definição de competência baseada na de Chomsky (linguística), que se opõe à de desempenho (*performance*). A competência é compreendida como a capacidade de um locutor em produzir uma língua e o desempenho como o uso efectivo da língua em situações concretas.

- Segundo o Vocabulário da Educação, organizado sob a orientação de Mialaret (1979), a palavra deriva do latim jurídico *competentia*, que quer dizer “relação justa”. A competência resulta de uma aptidão ou de uma capacidade ou habilidade. A aptidão refere-se ao que é individual e do foro mais psicológico, enquanto que capacidade ou habilidade reflecte as influências do meio, e sobretudo as influências da escola, manifestando-se na performance.

Gillet (1998) e Rey (1998) identificam como porta de entrada do conceito de competência no domínio da formação, a partir dos anos sessenta, a influência da pedagogia por objectivos, fortemente influenciada pela corrente behaviourista da psicologia. Assim, o conceito de competência inspirou-se inicialmente na pedagogia por objectivos, tendo por base a ideia de que precisando com clareza o objectivo de cada acção pedagógica – em termos do que os alunos deveriam ser capazes de fazer, expressa em termos de comportamentos –, se passava

de uma lógica de saber para uma de saber-fazer, contribuindo para uma maior exigência e eficácia da acção educativa (Rey, 1998).

Diversos autores, constatando a insuficiência do modelo behaviourista²²⁹, procuraram ir mais longe, nomeadamente na procura das capacidades subjacentes, internas, que estão na base dos comportamentos observáveis e que os unificam. Assim, os trabalhos sobre as taxonomias efectuados por Bloom (1956)²³⁰ – que tentou fazer a correspondência entre os comportamentos observáveis e as capacidades internas hierarquizadas, estas em estado de latência e de potencial – Gagné (1976) – introduzindo a categoria de resolução de problemas – e Hainault (1980) – com a taxonomia de estratégias intelectuais –, contribuíram de alguma forma para a abertura da problemática sobre as competências (Gillet, 1998).

No final da década de 1970, início dos anos de 1980, à medida que foram evoluindo as perspectivas sobre o mundo do trabalho – em que se começou a salientar a importância dos saberes e das capacidades dos trabalhadores, em detrimento da análise das tarefas e dos postos de trabalho – o conceito de competência foi introduzido em França no domínio da formação profissional e do ensino tecnológico, tendo-se generalizado principalmente a partir dos anos de 1980²³¹.

Gillet (1998) defende a legitimidade da importação do conceito de competência (da psicolinguística e da psicologia cognitiva) para o domínio da educação e da formação, defendendo a autonomia da linguagem da formação. O autor constata que a introdução do conceito de competência no domínio da educação/formação resulta de uma evolução fruto de tendências diferentes, e que apesar de ser acompanhada ou precedida de produção teórica significativa, esta evolução foi principalmente desenvolvida em contextos de formação profissional, fortemente pragmáticos²³².

²²⁹ Como foi analisado no ponto 7.1.2, no tema “a influência das correntes da psicologia”.

²³⁰ No entanto, de acordo com Malglaive (1995), a taxonomia de Bloom continua a reflectir as influências skinnerianas, pois a sua taxonomia “traduz por ‘aquisição de conhecimentos’ e ‘compreensão’ a memorização palavra a palavra e a memorização temática do seu inspirador” (*op.cit.*: 112).

²³¹ Stroobants (1998) constata que a partir de meados dos anos oitenta se começou a generalizar a utilização do conceito de competência nos domínios da educação e da formação. A diversidade de terminologias e de abordagens sobre competência que se têm difundido desde então leva a autora a afirmar que só apenas na perspectiva dos “conhecimentos” e das “qualificações” se pode demarcar o conceito. Considera que é por oposição à transmissão escolar tradicional e por oposição à lógica da qualificação que a originalidade do conceito de competência se pode afirmar, e justifica a necessidade desta abordagem inovadora tendo por referência a evolução do mundo do trabalho; Para uma análise mais detalhada ver capítulo 8, “Modelos de educação/formação baseada em competências”.

²³² “A palavra competência presta-se bem quando se desenvolve um esforço de racionalização, porque é comum e usado neste sentido, na abordagem das formações profissionais; de seguida, o conceito recorta uma constante

De acordo com Gillet (1998), a ambiguidade do conceito de competência²³³ existe na medida em que este reenvia simultaneamente para três níveis de linguagem (“linguagem objecto” – do domínio corrente dos agentes e actores –, “linguagem teórica” – do domínio dos investigadores e cientistas – e “linguagem instrumento” – emergente das práticas divergentes e inovadoras, e alvo de um processo de racionalização; resulta do confronto das teorias com os contrangimentos das práticas). Desta forma, faz parte da linguagem objecto e da linguagem teórica da psicologia e da psicolinguística, mas desenvolve-se como linguagem instrumento, no campo praxeológico, no domínio da educação e da formação²³⁴.

No domínio da educação e da formação o conceito de competência assume-se, geralmente, como uma trilogia de saberes, saberes-fazer e saberes-ser ou estar, afasta-se dos conceitos de aptidão e atitude, e organiza-se num quadro conceptual próprio. O conceito estabiliza-se sobre três aspectos (Gillet, 1991, 1998):

- . a competência reenvia para um conjunto, um sistema, uma rede de conhecimentos, de saberes;
- . orienta-se para a acção, tem uma finalidade operatória;
- . operacionaliza-se em situação.

Gillet considera a existência de “uma tensão dinâmica entre o potencial interno presentido no sujeito da educação, e o que deve, ou pode, ou deveria, ou poderia ser actualizado, nos resultados, nas produções exteriores observáveis” (1998: 29).

Segundo o autor, o conceito de competência desenvolve-se segundo duas vertentes: uma orientada para o interior do sujeito – as potencialidades e a organização interna (domínio da psicologia cognitiva) – e a vertente praxeológica, mais objectiva, que situa a competência em referência a uma classe de situações e de problemas (domínio da educação e da formação).

de toda a prática de formação e de educação que implica inferência do exterior para o interior, do observável observado ao potencial inobservável, aqui, na cojuntura histórica de uma mudança de olhar sobre o trabalho e sobre a aprendizagem humanos (sobre o qual o behaviourismo falha).”; (Gillet, 1998: 26). Ver “Pour une écologie du concept de compétence”, in “La compétence au travail”, Education Permanente n° 135.

²³³ A ambiguidade é por vezes resultado de opções paradoxais que se confrontam e por vezes se anulam; no entanto, é necessário confrontar diferentes visões, opções distintas, e procurar novas formas de complementaridade.

²³⁴ O autor apresenta como casos exemplificativos os programas escolares franceses (do ensino tecnológico, geral e elementar) e as reformas empreendidas na Bélgica e no Québec, baseadas na abordagem pelas competências.

“Na vertente praxeológica, a definição de uma competência e do seu conteúdo é uma operação de formalização, destinada a construir a formação, permitir a avaliação, organizar as relações entre os parceiros sociais da formação. Delimitar uma competência remete para a descrição, em termos de conhecimentos requeridos, de uma configuração operatória aplicável a uma família de situações problema. O conceito de competência é um instrumento de concepção e de planificação da formação.” (Gillet, 2000: 30).

A descrição das competências em termos de conhecimentos não é a descrição de um posto de trabalho ou de um desempenho, mas sim a identificação e objectivação do que é necessário saber para se tornar competente num determinado domínio: “Mais do que saber-fazer, é a questão do saber para fazer” (*op.cit.*: 31). A descrição das competências em termos de conhecimentos é um contributo desta abordagem praxeológica que faz apelo aos recursos de um sujeito activo e actor da formação. “Ela permite ultrapassar a ideia de desempenho e a de uma qualificação que resulta de puros saberes-fazer deduzidos de um posto de trabalho.” (*ibid.*).

O autor reconhece que o conhecimento possui uma significativa carga emancipatória, e valoriza este enfoque no desenvolvimento das competências. No entanto, constata que a abordagem das competências em termos de conhecimentos é muito mais complexa do que a abordagem em termos de desempenho.

Outro autor de referência nas Ciências da Educação é Perrenoud (1997), que, na linha das ciências cognitivas, define competência como “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.” (*op.cit.*: 7). A competência implica a passagem para a acção de um conjunto de “recursos cognitivos”, que incluem os conhecimentos (representações da realidade), construídos ao longo do tempo, através da experiência e da formação. As competências não são conhecimentos, mas integram-nos e mobilizam-nos na acção. Para Perrenoud (2002:53), competência e *performance* encontram-se interligadas: “a *performance* é uma acção situada, datada e observável. A competência é o que sustenta a *performance*, uma qualidade mais durável do sujeito, e inobservável como tal.”

Centrando-se na problemática do desenvolvimento de competências, Perrenoud defende que “a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma acção eficaz” (1997: 10). Estes esquemas internos desenvolvem-se e constroem-se em função da experiência e da

prática, associados a “uma postura reflexiva”. Vivenciar experiências e analisar as experiências são consideradas as bases da construção das competências.

7.1.6. Contributo da sociologia do trabalho

A sociologia do trabalho é a área da sociologia que mais tem aprofundado a questão das competências profissionais. Os conceitos de competência e de qualificação encontram-se articulados, são noções vizinhas, mas é importante clarificar as diferenças existentes.

Para Reinbold e Breillot (1993) a qualificação decorre de um julgamento oficial, tem uma legitimidade contratual ou legal, que é reconhecida e utilizada num determinado grupo social. Ela classifica e hierarquiza os indivíduos, diferenciando-os, a partir de uma classe de valores, em função dos seus conhecimentos e competências, e em relação a categorias de emprego. Esta atribuição pode formalizar-se nas grelhas de classificação das convenções colectivas ou dos estatutos da função pública.

A qualificação é construída socialmente²³⁵, de uma forma negociada e participada, organizando-se num sistema que necessita de ser objecto de revisões periódicas, pois está estreitamente articulada com o mundo do trabalho, e corre o risco de perder o seu valor com as alterações sociais, tecnológicas, e do mundo do trabalho.

“A qualificação torna-se centro de identidade e fonte potencial de conflitos: a “etiqueta” atribuída condiciona o estatuto, o nível de remuneração, o nível de responsabilidades, a imagem que o indivíduo forja de si próprio na interação social. Ela exprime as relações de força que regem a empresa ou o ramo profissional.” (*op.cit.*: 31).

A qualificação atribui às capacidades e conhecimentos profissionais um valor de troca no mercado de trabalho, e legitima socialmente o seu estatuto e remuneração, segundo estes autores. É considerada um instrumento de racionalização do mercado do emprego.

“(…)Pode-se considerar que os saberes, observáveis num momento preciso da história de uma sociedade, são implicados na acção sob a forma de qualificações, compreendidas como conjuntos de saberes provenientes de formações explícitas e susceptíveis de serem objecto de

²³⁵ Também Castillo (1998-b) considera que a qualificação é um conceito socialmente construído. A qualificação pode ser entendida *dentro de* e em *resultado de* uma determinada situação de trabalho; e a evolução das qualificações depende da distribuição dos saberes entre pessoas, máquinas e instituições em cada sociedade. O autor evidencia que as qualificações dependem da divisão do trabalho dominante em cada “trabalhador colectivo”.

medida e/ou certificados diversos, e sob a forma de competências, compreendidas como conjuntos de saberes indissociavelmente da formação inicial e da experiência da acção, e mais difíceis de avaliar” (Trépos, 2000: 16).

Segundo Trépos (1992), as qualificações são utilizadas para comparar diferentes forças de trabalho utilizando critérios sistemáticos, a partir da decomposição das componentes da força de trabalho e das grelhas de avaliação. Servem de bases de acordo para questões do emprego, salários, e atribuição de responsabilidade. Pressupõe a estabilidade destes elementos e do seu reconhecimento social.

A qualificação é analisada na perspectiva de um grupo social, e considera-se uma pessoa qualificada quando esta possui as capacidades necessárias para exercer determinada função ou deter determinado emprego. O julgamento é feito de uma forma antecipada, e o nível de formação desempenha um papel essencial na atribuição das qualificações (atribuídas normalmente a partir do nível do diploma). Grande parte dos autores vêem na qualificação a *interface* entre o emprego e a formação (Reinbold e Breillot, 1993).

Para estes autores, o sistema hierárquico das qualificações reflecte os valores dominantes numa determinada sociedade, e nem sempre traduz o valor operatório do trabalho ou o dos diplomas obtidos. Tem-se observado nas últimas décadas a desvalorização relativa das qualificações, pois actualmente para um emprego com a mesma qualificação exige-se um nível de escolaridade muito superior do que há vinte anos (*id.*)

. Do enfoque das qualificações ao enfoque das competências

Stroobants (1998) refere que a partir da última década, do ponto de vista da sociologia do trabalho, se tem vindo a assistir ao deslocamento do termo de qualificação para o de competência, e que este deslocamento não é apenas de ordem linguística, pois traduz uma evolução real das problemáticas e dos paradigmas anteriores (no entanto a autora considera que não se introduziu ainda a renovação necessária nesta área disciplinar).

Nos anos setenta, a sociologia centrava-se no estudo dos postos de trabalho e nas tarefas, enquanto que a partir dos anos oitenta, com a evolução das formas de produção industrial ²³⁶, a sociologia passou a interessar-se pelos conhecimentos utilizados no trabalho e pelas competências dos trabalhadores.

²³⁶ Entre outras, sob a influência das novas tecnologias da informação e da automatização.

Com a evolução do mundo do trabalho²³⁷, observa-se uma modificação na definição dos postos de trabalho, nas grelhas de classificação e nas práticas de recrutamento.

A qualificação, como referimos já, implica a existência de um sistema de classificação, hierarquizado e ordenado, quantificado, sistema este que tem vindo a ser posto em causa na actual sociedade, em função da evolução das práticas do mundo do trabalho (Stroobants, 1993, *in* Wittorski, 1998). Uma definição alargada de qualificação proposta pela autora, reenvia para “um processo que põe em equivalência as qualidades julgadas como adquiridas pelos trabalhadores e as qualidades julgadas exigíveis aos trabalhadores” (Stroobants, 2002: 62), o que, na sua perspectiva, faz restituir “o carácter socialmente construído desta articulação e das suas componentes, o julgamento social que intervém no seu reconhecimento respectivo, bem como a construção particular da relação entre formação e emprego” (*ibid.*).

O interesse dos investigadores sobre as competências, em detrimento da noção de qualificação, pode ser interpretado, segundo De Terssac (1998), pelos limites que a noção de qualificação tem vindo a evidenciar.

Segundo Pain e Boru (1996), a noção de competência vem interpelar as qualificações baseadas nos conhecimentos, formalizadas nas convenções colectivas, e as grelhas de classificação que reconhecem as qualificações. A noção de competência demarca-se da estabilidade das classificações convencionais, pois emerge num contexto fortemente marcado pela imprevisibilidade e pelo aleatório.

“A competência aparece como um novo dado, mais próximo da acção, na medida em que se refere não aos conhecimentos e habilidades que se estima que o indivíduo possua através da sua qualificação, mas à sua utilização numa situação precisa e única, nomeadamente face ao aleatório no quotidiano da produção” (*op.cit.*: 237). É pois num contexto de complexidade e de imprevisibilidade, fruto das novas exigências da produção, que os indivíduos mobilizam capacidades de acção (qualidades individuais e conhecimentos adquiridos) para fazer face à complexidade das situações de trabalho.

Stroobants (1998) refere que se assistiu a uma mudança de representações, em que o saber perde o estatuto de objecto, para ganhar em atributo do sujeito, e a relação cognitiva tende a ser definida sobre a maneira de ser (“ser competente”) e não sobre o ter (“ter um saber”). A autora coloca a questão de que este deslocamento do enfoque das qualificações para o das

²³⁷ Abordada no capítulo 1, “Contexto”, no ponto “A evolução das formas de organização do trabalho”; as definições de posto de trabalho tornam-se mais flexíveis e a descrição das actividades torna-se mais alargada. A flexibilidade implica o abandono das descrições de tarefas precisas, bem delimitadas, de acordo com um modelo taylorista. Também evidencia a ruptura com um modelo assente na certeza e na previsibilidade dos comportamentos.

competências faz perder a conotação da negociação, da distinção colectiva que a qualificação engloba. A qualificação tem um carácter convencional e relativo, mas as competências, enquanto consideradas como atributos pessoais, implicam um tratamento diferenciado entre os actores. A autora coloca como hipótese que a “promoção das competências não constitui a consequência lógica das carências de um sistema ultrapassado, mas uma forma estratégica de o enfraquecer” (2002: 62).

Também Pain e Boru (1996) identificam algumas dificuldades no campo da identificação e reconhecimento das competências:

- . por um lado, no plano social, a noção de competência é utilizada num momento em que as empresas defendem uma maior desregulamentação do trabalho, opondo a noção de competência à de qualificação, base tradicional das grelhas de classificação convencionais;
- . por outro lado, do ponto de vista teórico, coloca a questão da amplitude do campo de saberes e da identificação das suas componentes, bem como as condições da sua mobilização, tanto no plano individual como colectivo.

Ginsburger (1992, *in* Stroobants, 1998) fez uma análise no final dos anos oitenta sobre as organizações, constata que a evolução do mundo do trabalho implica a valorização de uma parte das competências que não estavam codificadas no sistema taylorista de qualificação, e vem pôr em causa um modelo de gestão do emprego baseado no nível escolar (a partir da avaliação de conhecimentos explícitos, formais, gerais, mensuráveis e testáveis).

Também pela influência do desenvolvimento das ciências cognitivas, a sociologia começou a interessar-se mais pelos saberes em si mesmos, do que pela forma pela qual são adquiridos pelos sujeitos, e como os utilizam e negociam (Aubret *et al*, 1993). Assim, a sociologia do trabalho tem-se centrado no estudo dos saberes, estabelecendo distinções entre si: saberes informais e saberes formais, saberes prescritos e saberes reais.²³⁸

Outro aspecto importante a considerar são as condições para o exercício das competências. Para Paradeise (1987, *in* Aubret *et al*, 1993), a aquisição das competências não se processa por decalque, independentemente das condições de utilização. Este autor defende que o processo de construção das competências não depende apenas da acção dos trabalhadores,

²³⁸ A partir desta diferenciação (saberes prescritos e saberes reais), coloca-se a questão do reconhecimento das competências pelos outros, e a questão da sua valorização. É importante compreender como é que as competências são reconhecidas nos diferentes espaços, nomeadamente no espaço das empresas (Aubret *et al*, 1993).

mas também da construção das condições sociais para tal. E o seu reconhecimento depende dos empregadores e do Estado (implica analisar as vantagens e benefícios, os obstáculos, etc.). O autor defende que a construção das competências é um processo em que participam diferentes actores:

- as empresas, através da antecipação da retribuição necessária para a manutenção das competências que forma;
- o Estado, a partir da criação de leis e de regulamentos, estipula as condições gerais do emprego e do trabalho; por outro lado, contribui através das políticas de emprego e de educação;
- os trabalhadores, através da sua acção individual e colectiva.

Nesta perspectiva, a competência e a qualificação surgem como elementos interligados no centro de uma relação social permanentemente posta em causa pela evolução do mundo do trabalho; a qualificação é um dado que é elaborado em função dos saberes exigidos para um posto de trabalho, e é resultado de uma negociação social permanente na qual participam diversos actores, que elaboram as suas estratégias em função dos seus interesses e das situações e momentos específicos nos quais se encontram (Aubret *et al*, 1993). A competência, por seu lado, articula-se com os conhecimentos e capacidades detidos e mobilizados pelo sujeito, fazendo apelo à dimensão individual.

7.1.6. Contributo da Gestão de Recursos Humanos

A Gestão de Recursos Humanos tem-se centrado nos últimos anos sobre a problemática da gestão das competências nas organizações. Diversas têm sido as abordagens utilizadas neste domínio, mas tem sido sobretudo ao nível da gestão de carácter previsional e antecipador que a questão das competências tem vindo a ter um impacto mais significativo. A gestão previsional procura antecipar as competências que a empresa necessitará no futuro, em função da evolução qualitativa e quantitativa dos empregos. Parte da criação de hipóteses sobre as necessidades futuras da empresa (natureza e número de empregos), em função do seu projecto e das tendências de evolução do mercado. Elabora projecções para um determinado período de tempo sobre o estado dos seus recursos humanos (qualitativa e quantitativamente), estimando as consequências. Em função dos desníveis encontrados (necessidades e estado futuro), define a combinação de meios que poderá ser implementada para reduzir estes

desníveis (Reinbold e Breillot, 1993). Os meios à disposição das empresas têm a ver com a acção das políticas de recrutamento e de saída dos trabalhadores (redimensionamento dos recursos humanos em função das previsões), e com as políticas de mobilidade, de formação e de organização do trabalho (ajustamento dos fluxos internos para preparar as necessidades futuras). A gestão antecipadora das mudanças preocupa-se com a preparação dos empregos que não são passíveis de ser conhecidos no presente, através da preparação para a mudança de competências sem referência a conteúdos profissionais precisos. O objectivo é trabalhar as situações de mudança (reconversão, mutação, orientação profissional), desenvolvendo competências transversais aos empregos (*id.*)

A gestão previsional e a preparação antecipada das mudanças perspectivam o desenvolvimento das competências como uma das prioridades das políticas de gestão de recursos humanos²³⁹.

Para Reinbold e Breillot (1993) a competência situa-se na *interface* entre a pessoa e a organização, e o seu desenvolvimento implica uma acção tripla ao nível da formação (acção sobre a pessoa), da organização enquanto contexto formador – “organização qualificante”²⁴⁰ – (acção sobre a organização por forma a potenciar os seus efeitos formadores), e da gestão voluntária da competência colectiva. Segundo os autores, o desenvolvimento das competências ultrapassa o contexto de produção (as empresas), depende da responsabilidade pública. “Ele evidencia a questão da articulação entre a acção da empresa e acção do sistema colectivo de desenvolvimento de competências (sistema educativo, acções públicas e privadas)” (*op.cit.*: 83).

A perspectiva previsional dos empregos e das competências (que procura fazer satisfazer as necessidades das empresas em termos de recursos humanos, de uma forma antecipadora) evidencia dificuldades de aplicação pois lida com objectivos contraditórios: a previsão do imprevisível, a formalização do informal, e a substituição do trabalho à tarefa pela fragmentação dos empregos. Esta abordagem da gestão de recursos humanos caracteriza-se em torno de três conceitos-chave (Baron, 1993, *in* Stroobants, 1998)²⁴¹:

²³⁹ O reforço e “fortificação” das competências é considerado como uma resposta face à evolução dos mercados, e à inovação tecnológica e cultural.

²⁴⁰ O conceito de Organização Qualificante foi já abordado neste trabalho, no capítulo 6: “A aprendizagem em contexto de trabalho”.

²⁴¹ Diversos autores, entre os quais Baron (1993, *in* Stroobants, 1998) questionam a real evolução do mundo do trabalho, pela pouca credibilidade que atribuem aos novos modelos (pouco credíveis e realistas); avançam a

- . o salariado-actor, responsável e autónomo, assumindo um papel contrastante com o tradicional executante dos sistemas tayloristas;
- . o emprego-tipo, formado por um conjunto de postos de trabalho ou famílias profissionais, mas que levam a uma grande segmentação das actividades profissionais;
- . a competência, unidade individual, que vem substituir o que anteriormente era construído e acordado de uma forma colectiva (qualificações e classificações).

O modelo de gestão baseado nas competências legitima as diferenças salariais pelas características individuais. Os critérios objectivados e colectivos (o diploma, a idade ou a antiguidade) são substituídos por critérios que reenviam para atributos subjectivos (Stroobants, 1998).

Alguns dos efeitos perversos deste deslocamento (das qualificações para as competências) são apontados por Stroobants, pois considera que o modelo das competências é contraditório, na medida em que valoriza a avaliação das aquisições individuais sem se ter estabilizado primeiro a avaliação ao nível colectivo. Por outro lado, considera que uma das consequências da relação salarial individualizada pode ser a precaridade do emprego²⁴². Neste contexto, a autora refere que o discurso sobre as competências (particularmente defendido pela C.E.) relativamente à educação/formação é criticável, na medida em que considera a educação permanente “não como um direito mas como um imperativo ao serviço da competitividade.”²⁴³(*op.cit.*: 20).

Nesta perspectiva, a formação ao longo da vida, tal como é perspectivada em termos políticos (C.E., 1995), como um imperativo, sob a responsabilidade dos indivíduos, representa para Stroobants (2002) “uma orientação estratégica e parcial”.

Como já referimos anteriormente, a noção de qualificação encontra-se estreitamente articulada com a dimensão colectiva, enquanto que a noção de competência reenvia para a

hipótese de que a organização do trabalho não evoluiu, o que se modernizou foram as ciências de referência, recombinao normas de engenharia com técnicas de avaliação psicológica (Stroobants, 1998).

²⁴² A este respeito, Alaluf (1994: 64) sustenta que “quanto mais a focalização sobre a competência isola as situações de trabalho de um processo de socialização mais vasto, mais o contraste se acentua entre as organizações ditas qualificantes e a precaridade do emprego.”

²⁴³ A autora critica o “discurso ofensivo” vinculado pela Comissão Europeia (nomeadamente através do Livro Branco da Educação e da Formação), no que diz respeito à desadequação entre a formação inicial (via do diploma) e as necessidades da economia, e que valoriza a via informal de aquisição de competências, em estreita ligação com as necessidades económicas das empresas. Este discurso responsabiliza cada sujeito na actualização do seu potencial, no desenvolvimento das suas competências, e na actualização da sua formação, no sentido da construção da sua própria qualificação.

relação do indivíduo com o trabalho, e introduz um deslocamento para uma crescente individualização da apreciação dos trabalhadores, o que vem colocar questões e problemas pertinentes, no âmbito da gestão de recursos humanos nas organizações: como se objectivam as competências? Como se avaliam e validam?

Como se gerem as competências? Como se capitalizam e transmitem nas organizações? ²⁴⁴

Ao nível da gestão das competências no mercado de trabalho, colocam-se questões igualmente complexas, que remetem para o domínio das relações laborais, e que ultrapassam largamente o enfoque deste trabalho. No entanto, não podemos deixar de reforçar a relevância e a complexidade destas questões.

As recentes mudanças organizacionais vêm confrontar a gestão de recursos humanos nas empresas com um conjunto de desafios complexos, entre os quais se destaca a inadequação das nomenclaturas tradicionais de classificação de pessoal – e igualmente das estratégias de negociação colectiva – que não abarcam os novos conteúdos profissionais, tornando-se assim necessário repensar um sistema de incentivos em conformidade (Lopes, 1995).

“A questão central que se poderá colocar é a da tendência para uma individualização cada vez maior da relação salarial, dada a relativa inadaptação das estratégias sindicais e dos comportamentos dos parceiros sociais neste domínio, ainda insuficientemente conhecido.” (*op.cit.*: 34).

Assim, o papel dos sindicatos e das associações profissionais parece enfraquecer com o deslocamento da negociação da esfera colectiva para a individual (as empresas e as estratégias individuais de avaliação); para diversos autores (Stroobants, 1998 e 2002, Alaluf, 1994), o deslocamento do enfoque das qualificações para as competências deixa os indivíduos mais fragilizados, e cada vez mais expostos num contexto marcado pela precaridade crescente do emprego e das relações laborais.

Em síntese, neste ponto procurámos identificar o contributo de distintos campos disciplinares para a clarificação do conceito de competência (linguística, psicologia, ergonomia, ciências da educação, sociologia do trabalho, gestão de recursos humanos).

Como fomos evidenciando, o sentido atribuído ao conceito de competência depende fortemente da abordagem que o sustenta, tendo identificado nas diferentes perspectivas a influência das correntes da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (principalmente

²⁴⁴ Em relação à primeira questão, procuramos contribuir com alguns elementos de resposta no capítulo 9, “Reconhecimento e validação das aprendizagens e das competências”; no que diz respeito às segundas, procurámos abordar no capítulo 6, “Aprendizagem em contexto de trabalho”, alguns aspectos articulados com esta problemática.

das correntes behaviouristas, cognitivas/ construtivistas e humanistas), cuja tradução se faz em termos de concepções de competência opostas e mesmo conflituais. A corrente behaviourista – que influenciou fortemente a concepção de competência na psicologia, na ergonomia, nas ciências da educação –, reduz a competência ao que é observável e mensurável, decompondo a realidade de uma forma atomizada, reflecte uma visão positivista da ciência e encontra-se em consonância com um modelo taylorista de organização do trabalho, na medida em que este assenta numa lógica de parcelarização e atomização das tarefas. Também é relevante a influência da corrente cognitivista/construtivista para a compreensão do conceito nos vários domínios disciplinares, na medida em que, ao valorizar a dimensão cognitiva da competência, atribui um lugar de destaque à mobilização de instrumentos cognitivos, de estratégias de resolução de problemas, de processos de análise e compreensão, de elaboração de quadros conceptuais e de representações; esta abordagem, ao nível das situações de trabalho, focaliza-se na identificação dos conhecimentos e das estratégias desenvolvidas pelos operadores, tendo em conta os contextos onde estes se situam, que não são neutros.

A abordagem humanista, que, pelo seu lado, coloca a ênfase nas dimensões afectivas e relacionais, na centralidade da pessoa e na valorização dos aspectos subjectivos, e que perspectiva as competências a partir de uma abordagem dinâmica e holística (valorizando a motivação, a intencionalidade, e a autonomia), parece-nos não ter tido tanta influência na forma como as competências são perspectivadas nos distintos domínios disciplinares.

A partir da sociologia do trabalho, analisámos o conceito de competência e de qualificação, próximos e interligados. Identificámos diversos autores que constatarem o deslocamento do enfoque nas qualificações para o das competências. A noção de qualificação articula-se com a dimensão colectiva, enquanto que a noção de competência reenvia para a relação do indivíduo com o trabalho; o interesse crescente manifestado pela sociologia do trabalho e pela economia e gestão de recursos humanos pelas competências dos trabalhadores, em detrimento das qualificações, traduz a evolução sentida no mundo do trabalho, e parece colocar novos desafios ao nível da negociação colectiva. Segundo Lichtenberger (1999), a competência – e também a qualificação – é uma realidade complexa que necessita de uma abordagem pluridisciplinar para que seja possível abarcar tanto o processo de mobilização das capacidades, como o processo de valorização e de reconhecimento.

Para Ropé e Tanguy (1994), a noção de competência tem um carácter polimorfo, e é utilizada com grande plasticidade numa grande diversidade de domínios: na esfera da educação e da formação, na esfera do trabalho, na esfera da economia. Para as autoras, a emergência e a disseminação desta noção, com carácter extensivo e durável, é testemunho das mudanças sociais em curso, e paradoxalmente constata uma certa congruência de orientações em torno desta noção, nos domínios da educação/formação e do trabalho.

7.2. Competência: um conceito multireferenciado

Uma revisão da ampla literatura existente sobre a noção de competências evidenciou que o conceito de competência é polissémico, e como analisámos, se suporta em diferentes abordagens teóricas. De entre as mais significativas, destacámos a influência de uma abordagem behaviourista, fortemente marcada por uma visão positivista da realidade, que valoriza os aspectos observáveis das competências (desempenho), e de uma abordagem “subjectivista”, que enfatiza o potencial e os atributos do sujeito²⁴⁵.

Assim, o conceito de competência numa perspectiva behaviourista remete para um comportamento observável, ligado com a tarefa concreta a que está associado. A ênfase é posta no resultado/produto final (*outcome*), e a competência evidencia-se através do seu desempenho (*performance*).

“A competência é concebida em termos de comportamentos separados, associados com a finalização de tarefas atomizadas. (...) Esta abordagem não valoriza as relações entre as tarefas e ignora a possibilidade de que o conjunto das tarefas pode conduzir à sua transformação (o todo não é mais do que a soma das partes)” (Hager e Gonczi, 1996: 247) .

Esta abordagem considera a competência como um somatório de comportamentos distintos, que se associam para a realização de tarefas atomizadas. Não tem uma visão integrada de conjunto, nem considera que a interação entre as partes é uma entidade distinta do seu somatório, e que pode conduzir à sua transformação.

A fragilidade deste modelo tem sido amplamente criticada, nomeadamente no que diz respeito ao seu carácter atomista e redutor, e que “...ignora os atributos subjacentes, ignora os processos grupais e o seu efeito no desempenho, é conservadora, ateorética, ignora a

²⁴⁵ Podemos estabelecer um paralelismo entre esta concepção e o conceito de competência sustentado por Chomsky, no ponto anterior.

complexidade do desempenho no mundo real, e ignora o papel do julgamento profissional no desempenho inteligente.” (Hager e Gonczi, baseados em Preston e Walker, 1993). Este conceito de competência mostra-se claramente insuficiente para uma compreensão mais alargada do problema: por um lado porque não considera a competência como uma realidade complexa, globalizante e dotada de um carácter dinâmico, e por outro porque ao centrar a sua atenção no produto final, observável e mensurável, desvaloriza os aspectos menos objectiváveis, mas fundamentais para a sua compreensão, tais como as dimensões cognitiva, socio-afectiva e relacional.

Outra abordagem sobre a competência, subjectivista, valoriza os atributos do sujeito como o aspecto mais importante do seu desempenho. “Neste modelo, as competências são entendidas como atributos gerais, ignorando o contexto onde são utilizadas.” (Hager e Gonczi, 1996: 248). Esta abordagem defende que estes atributos podem ser utilizados em diferentes situações, independentemente dos contextos onde se situa o sujeito. Nestes atributos genéricos incluem-se as competências ligadas ao pensamento crítico, à criatividade, à autonomia, à capacidade de comunicação, etc.

Van Der Heijden *et al* (1999) refere que esta abordagem de competência, que se centra no impacto do “talento inato” sobre o desempenho, considera que são as faculdades intelectuais gerais que influenciam fortemente o desempenho da pessoa; a fonte da competência reside num conjunto de qualidades, que seriam necessárias para garantir uma grande variedade de desempenhos específicos.

Esta concepção de competência, que se centra nas potencialidades da pessoa, valorizando a sua subjectividade independentemente das situações em que ela se encontra, e da relação que estabelece com meio, mostra-se também insuficiente por si só para a compreensão do problema, na medida em que não considera as *interfaces* e as relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu exterior, pois o sujeito é sempre um sujeito situado num determinado contexto, e a competência resulta de uma interação dinâmica entre os aspectos individuais e as condições e características do meio onde este se situa.

7.2.1. Uma abordagem sistémica de competência

Para além das abordagens atrás mencionadas, é possível identificar a partir da literatura existente uma abordagem distinta sobre as competências, que evidencia o seu carácter dinâmico e complexo, valorizando por um lado os atributos do sujeito, mas articulando-os com o contexto específico onde este se situa. É uma abordagem que procura ser mais abrangente, na medida em que fornece elementos para a compreensão da competência na sua globalidade. Esta perspectiva posiciona-se na linha das abordagens sistémicas, valorizando o carácter global, dinâmico, integrador, e contextualizado das competências.

“Esta abordagem vê as competências como combinações complexas de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e perícias) que são usados para compreender e funcionar em situações particulares nas quais os indivíduos se situam. Considera-se que a noção de competência é relacional. Ela agrupa elementos separados – capacidades dos indivíduos (que derivam de combinações de atributos) e as tarefas que precisam de ser desempenhadas em situações particulares.(...) Permite incorporar aspectos éticos e valores como elementos do desempenho competente, a necessidade de prática reflectida, a importância do contexto e o factor de poder existir mais do que uma forma de exercer competentemente.” (Hager e Gonczi, 1996: 249).

De acordo com uma abordagem sistémica, a competência é concebida como um processo dinâmico e não como um estado, dotada de uma complexidade própria. A passagem dos recursos (o potencial do sujeito, assente em conhecimentos, capacidades, atitudes, etc.) à acção implica um processo de integração e construção, conferindo às competências um valor acrescentado. A competência tem um duplo carácter operativo e finalizado; é competência para agir, e apenas faz sentido em relação à finalidade da acção, numa determinada situação. A competência é concebida como uma unidade bipolar, e só pode ser compreendida em referência ao sujeito e ao contexto na qual este se situa. O sujeito e o meio não são dois pólos isolados, mas constituem-se como uma “unidade funcional e bipolar”. O sujeito é sempre um sujeito situado, sendo a situação representada e percebida de acordo com os aspectos individuais (Le Boterf, 1994, 1997).

Toda a competência é finalizada e contextualizada, não podendo ser separada das suas condições de utilização. Para Le Boterf, que se suporta em Boudon (1986), as competências

estão condicionadas por um duplo efeito: um “efeito de posição” (relaciona-se com a posição do sujeito num determinado contexto, e que influencia a sua actividade) e um “efeito de disposição” (que tem a ver com as suas capacidades, conhecimentos e representações).

Não pode ser separada nem da motivação nem da intencionalidade do sujeito, pois está sempre ligada à “situação significativa” que o sujeito constrói.

Também se articula com a auto-imagem (*self-concept*), que vai sendo construída através da experiência, e em função do sistema de valores do sujeito e do seu meio. Uma imagem de si positiva ou negativa influencia fortemente a implicação na situação, bem como a confiança nos seus próprios recursos e capacidades.

A competência exige uma integração dinâmica de diversos tipos de saberes, que são finalizados na realização das actividades concretas. É compreendida como um sistema, que integra de forma combinatória diversos elementos.

Esta abordagem do conceito de competência permite-nos ultrapassar alguns dos limites evidenciados pelas abordagens anteriormente apresentadas.

A competência é entendida como um processo dinâmico e complexo, em permanente construção e recomposição, através da interação entre o sujeito e o meio – que não podem ser compreendidos como duas entidades isoladas.

A competência é de natureza combinatória, composta por saberes de diversas naturezas, que se finalizam na acção, através da realização das tarefas num determinado contexto. Ela vai-se construindo e desenvolvendo na e pela acção.

Defendemos esta visão dinâmica e globalizante de competência, pois parece-nos constituir um referencial mais adequado para a compreensão da sua complexidade. Apresentamos seguidamente de uma forma mais detalhada a abordagem sistémica de competência, conceptualizada por Le Boterf (1994, 1997).

Guy Le Boterf (1994) considera que o conceito de competência ainda não se pode considerar um conceito operativo, na medida em que é um “conceito em vias de construção”. Segundo o autor, trata-se de um *attracteur étrange*, na medida em que a sua dificuldade de definição aumenta com a necessidade de utilização. Le Boterf (1994, 1997) defende uma abordagem do conceito de competência baseada nos seguintes aspectos:

1. A competência realiza-se na acção

A competência não é um estado, mas sim um processo. Não se reduz ao domínio de conhecimentos, de capacidades ou de técnicas. Não reside nos recursos a mobilizar pelo sujeito, mas na própria mobilização destes recursos²⁴⁶.

Tanto é necessário um equipamento incorporado (saberes), como objectivado (máquinas, documentos, etc.). A competência é da ordem do “saber-mobilizar”, e a mobilização não é uma simples aplicação, pois implica uma construção²⁴⁷.

A competência manifesta-se na acção e o exercício é fundamental para o seu desenvolvimento.

2. A competência como acto de enunciação

O autor faz uma analogia entre a competência e a teoria da comunicação verbal. Uma frase pode ser dita de diferentes formas e dar lugar a diferentes interpretações, sendo assim importante compreender as características extra-linguísticas dos enunciados das frases, tais como as intenções e a identidade do interlocutor, o momento e o local da enunciação. Assim, compara a competência com um acto de enunciação, que não pode ser compreendido sem referência ao sujeito que a emite nem ao contexto no qual se situa. (Le Boterf, 1994, 1997).

3. A competência em situação

A competência exerce-se num contexto particular, é contingente. “Toda a competência é finalizada (ou funcional) e contextualizada” (*id.*). Não pode ser separada das condições em que é exercida. O autor refere o “duplo efeito de posição” descrito por Boudon (1986), que depende da posição do actor num contexto particular, e um “efeito de disposição”, que depende das suas capacidades e recursos, e que conduz a diferentes percepções da mesma realidade.

As competências são assim condicionadas por um efeito duplo, elas emergem no cruzamento de um saber e de um contexto, e a sua mobilização exerce-se sob um duplo constrangimento: o aspecto externo, que é o contexto, e o aspecto interno, subjectivo, do sujeito.

4. A competência como saber-integrar

²⁴⁶ Os recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, relacionais, etc.) são a condição da competência: “A competência requer um equipamento de saberes e de capacidades, mas não se reduz a este equipamento.” (Le Boterf, 1997: 51).

²⁴⁷ A passagem do saber à acção é uma reconstrução; é um processo de “valor acrescentado” (Le Boterf, 1994, 1997).

A competência é entendida como um sistema, que combina diversos elementos: é a capacidade de integrar saberes de diversa natureza para os finalizar na realização de actividades²⁴⁸. A competência é assim de natureza combinatória, e face a uma determinada situação constroi-se uma “arquitectura cognitiva” particular. Os saberes estruturam-se e reestruturam-se, estão em permanente recomposição. É o carácter integrativo da competência que faz com que não possa ser reduzida ao desempenho. Implica também a a capacidade de aprender e de se adaptar, possibilitando a transferência. As competências não são transferíveis em si mesmas; a sua transposição implica a combinação e a reconstrução das competências²⁴⁹.

5. A competência responsável

A responsabilidade é uma das características da competência²⁵⁰. A competência autoriza o sujeito, e ao mesmo tempo implica-o na acção. Envolve-o na sua totalidade, tanto a nível intelectual como de personalidade. A competência abarca componentes de poder e de querer (“é preciso querer para poder mobilizar, querer agir para saber agir”). A competência é um atributo do sujeito, tem uma forte componente biográfica (Stroobants, 1993, *in* Le Boterf, 1994).

Em síntese, para Le Boterf a competência é essencialmente um “saber-agir”, responsável e validado, que se baseia em “saber mobilizar”, “saber-integrar” e “saber transferir” recursos tão diversos como conhecimentos, capacidades, atitudes, etc. Para compreender a competência necessário ter em conta a dimensão sócio-cultural, pois o sujeito é orientado por um sistema de valores e de significados, de modelos socialmente partilhados. A construção das representações e da auto-imagem é influenciada pelo sistema social e cultural onde o sujeito se insere.

²⁴⁸ Partindo da definição de Montmollin (1984), que considera que a competência integra saberes e saberes-fazer, condutas-tipo, procedimentos standardizados, tipos de raciocínio, entre outros, Le Boterf defende que “para ser competente, é necessário saber seleccionar os elementos necessários no repertório de recursos, organizá-los e empregá-los para realizar uma actividade profissional, resolver um problema ou realizar um projecto.” (Le Boterf, 1994: 23)

²⁴⁹ Ver a tipologia do desenvolvimento de competências, de Richard Wittorsky, em que o autor analisa a questão da transferibilidade das competências (ponto 7.2.3).

²⁵⁰ “A atribuição das competências define um território de responsabilidade e de poder de intervenção. Existe aqui uma dimensão social; inegável. E mesmo política: que é do domínio da partilha das competências.” (Le Boterf, 1994: 28).

O modelo dinâmico da competência defendido por Le Boterf (1994, 1997) faz apelo, como referimos, a uma abordagem sistémica. O autor propõe um “modelo de intelegibilidade” da dinâmica da competência profissional, distinguindo:

- . a diversidade das situações e tarefas profissionais com que o sujeito se confronta, que depende de uma grande diversidade de actividades, de empregos, de contextos profissionais (entradas do modelo);
- . o conjunto de funções desenvolvidas pelo sujeito conducentes ao “saber-agir” que constitui a competência: elaboração de representações operatórias, consideração da imagem de si, activação de saberes memorizados, utilização de saberes-fazer cognitivos, construção de conhecimentos, tomada de decisões sobre a escolha das práticas;
- . as práticas ou condutas profissionais em acção (saídas do modelo), que podem ser objecto do julgamento da competência;
- . os círculos de aprendizagem; a actividade realizada pode ter efeitos sobre a produção de novos saberes, bem como sobre a transformação da auto-imagem.

O autor considera que o ponto de partida do modelo é a situação profissional do sujeito, que não pode ser dissociável do sujeito-actor²⁵¹. E, por outro lado, para a compreensão da dinâmica da competência é necessário ter em consideração a “representação operatória” que o sujeito constrói. É uma representação funcional da situação e das práticas profissionais, construída pelo sujeito de uma forma intencional, em função das finalidades que estabelece²⁵². A representação finaliza-se na acção.

Outro aspecto valorizado é o papel da auto-imagem do sujeito: a mobilização dos saberes mais pertinentes para uma dada situação não depende apenas dos recursos cognitivos, da representação operatória da situação, mas também do nível de confiança do próprio sujeito em

²⁵¹ Baseando-se na teoria de Nuttin (1980), considera que a situação profissional não é considerada como “exterior” ao sujeito, pois indivíduo e meio não funcionam como pólos isolados: constituem uma unidade funcional e bi-polar, o sujeito é sempre um sujeito em situação, e esta intervém segundo a forma como é percebida pelo sujeito. A intencionalidade do sujeito está sempre presente.

Baseando-se em Sperber e Wilson (1989) - que desenvolveram o conceito de “meio cognitivo” para a designação de factos, fenómenos e hipóteses que um indivíduo é capaz perceber e de tomar consciência, e que consideram que esta potencialidade depende tanto do meio físico como das capacidades cognitivas do sujeito - Le Boterf clarifica a noção de “competência potencial”. Esta encontra-se ligada aos constrangimentos e recursos do meio físico, e também ao campo dos potenciais abertos pelo o meio cognitivo dos indivíduos.

“O potencial das competências não reside num *stock* inicial de conhecimentos ou de capacidades que têm que ser actualizados até uma situação limite, mas numa capacidade de inferência susceptível de produzir novas informações a partir das representações existentes e em função de um contexto particular que condiciona a sua possibilidade” (1994: 53).

²⁵² Le Boterf valoriza o papel da construção das representações pois para o sujeito é uma forma de este agir sobre o seu próprio pensamento. “A representação funcional, verdadeiro teatro de operações mentais, permite exteriorizar o que se sabe e o que se saber fazer, de tomar consciência desse saber, e, como consequência, criar esse saber, modificá-lo ou fazê-lo progredir.” (1994: 60).

si mesmo, nas suas capacidades e no seu potencial de evolução. A forma como este se aprecia e auto-avalia é de grande relevância, na medida em que se reflecte na actividade²⁵³.

Os meta-conhecimentos também jogam um papel importante na construção da auto-imagem. Le Boterf define-os como “os conhecimentos que o sujeito tem dos seus próprios conhecimentos e capacidades”, e que lhe permitem fazer a gestão dos seus próprios saberes. Eles permitem interpretar e modelizar as próprias competências. A reflexividade tem neste processo um papel determinante: o sujeito distancia-se em relação às acções que realiza e o acto de conhecimento sobre o próprio conhecimento já é uma transformação.

A questão do sentido também é colocada²⁵⁴. O sujeito mobiliza as suas competências em função do significado da sua acção (no imediato, ou em termos de projecção no futuro).

7. 2. 2. – A dimensão individual e colectiva das competências

A competência não pode ser apenas compreendida numa perspectiva individual. Toda a competência comporta duas dimensões indissociáveis: a dimensão individual e a dimensão colectiva (Le Boterf, 2000). Por um lado, o indivíduo mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interacção com os outros, às normas e regras de uma comunidade de práticas, num determinado contexto colectivo. Por outro lado, a competência não é separável das condições sociais em que se produz, apoia-se em saberes que são construídos socialmente. A pessoa não é a única responsável pela sua produção, e o contexto de trabalho, os dispositivos de formação, a gestão dos recursos humanos nas organizações são assim co-responsáveis da actividade competente.

Também Merle (1997-a) critica a oposição entre dimensão colectiva e individual e considera necessário conciliar estas duas dimensões. Para gerir as competências no âmbito de uma organização é necessária a existência de uma lógica colectiva e não apenas individual. A dimensão colectiva da competência é um aspecto ao qual se tem vindo a atribuir uma

²⁵³ Como o autor refere, a sobrevalorização social do desempenho na actual sociedade pode ser um desencadeador de angústia face às situações a resolver. A falta de confiança em si ou uma auto-imagem negativa pode provocar inibição e dificuldade na resolução de problemas. Uma auto-imagem positiva é um dos aspectos importantes para a implicação do sujeito na actividade, para o estabelecimento de uma relação positiva com a sua actividade - principalmente quando se trata de fazer face a novas situações, ou de situações de resolução de problemas - e para o desenvolvimento das competências.

²⁵⁴ “a utilização das competências não depende apenas do saber agir e do poder agir, ela é fortemente condicionada pelo querer agir (...) para construir e utilizar as suas competências, o profissional tem necessidade do significado. A quem servem as suas competências? Para que desafios vão contribuir? Estão em conformidade com a sua reflexão ética? Em que é que são úteis socialmente?” (Le Boterf, 1997: 162).

relevância cada vez mais acentuada, pois a competência é indissociável dos aspectos colectivos, que contribuem para a sinergia dos aspectos individuais (Merle,1997-a e Zarifian,1999). Desvalorizar a dimensão colectiva é negligenciar o aspecto da construção social da competência, a sua componente interaccionista e cultural, e outros aspectos relacionados com o contexto social onde se desenvolve (Denieuil, 1997).

A competência colectiva reenvia para a possibilidade de construir novos modos operatórios e modos de acção colectivos e inovadores (Courtois *et al*, 1996)²⁵⁵.

Segundo Zarifian (1999) – suportado por estudos da sociologia do trabalho e da ergonomia –, para que a competência colectiva funcione, é necessária a partilha de referenciais comuns: a linguagem profissional, imagens operativas, necessidade de cooperação, etc²⁵⁶. As interações sociais produzem um efeito de sinergia das competências, desde que exista um referencial partilhado.

De acordo com Petit (1998), as competências colectivas manifestam-se e produzem-se na acção, na actividade de trabalho; elas constituem-se no seio de um colectivo, que se constrói na situação de trabalho e desaparecem com a sua dissolução. Dependem das condições oferecidas (investimentos humanos, técnicos, organizacionais) para a sua mobilização, da solidariedade dos elementos que o constituem e da existência de um colectivo de trabalho estável. Mas a grande dificuldade situa-se ao nível “da construção de elementos estáveis para situações efémeras e específicas”²⁵⁷, o que parece ser hoje uma tendência crescente ao nível das situações de trabalho.

Para além da noção de competências colectivas, a sociologia do trabalho e a ergonomia também se têm debruçado sobre a noção de operador colectivo. O conceito de “operador colectivo”, introduzido por Wittorsky (1994, *in* Courtois *et al*, 1996), fundamenta-se no princípio de que um grupo, para resolver uma situação ou problema inédito, “ultrapassa a simples mobilização dos procedimentos conhecidos e disponíveis para elaborar modelos de acção novos e colectivos”²⁵⁸ (*op.cit.*: 179).

²⁵⁵ Segundo os autores, ela diz respeito à “elaboração de um esquema cooperativo de resolução de problemas”

²⁵⁶ Zarifian (1999) dá como exemplo o que se passa nas pequenas empresas, que funcionam como um único colectivo. Mas este colectivo é delicado, pois necessita de complementaridade e de uma certa “entente” entre as pessoas envolvidas; o autor constata, paradoxalmente, que quanto mais este colectivo é forte, mais as pessoas que o compõe se tornam dificilmente substituíveis.

²⁵⁷ Dificuldades cada vez maiores na medida em que actualmente as empresas tendem a implementar “estruturas organizacionais, técnicas e salariais que multiplicam e diversificam fortemente as situações encontradas, tornando instáveis os recursos mobilizáveis para a sua resposta, e contrariando a constituição da competência colectiva” (Petit, 1998: 107).

²⁵⁸ “O operador colectivo é um local e um momento de aprendizagem colectivo, e funciona como uma dupla estrutura de trabalho e de formação. Ele elabora novas estratégias de trabalho colectivo acompanhadas de

Como analisámos anteriormente²⁵⁹, os saberes desenvolvidos em contexto de trabalho resultam de uma articulação entre a dimensão colectiva e a dimensão individual, consideradas como inseparáveis e complementares. Esta perspectiva, defendida por diferentes autores das Ciências da Educação (entre os quais destacamos Berton e Ollagnier, 1996, Ollagnier, 1991, Gelpi, 1989), encontra-se em consonância com a visão da sociologia do trabalho referenciada neste ponto (suportada por Merle, 1997-a, Zarifian, 1999, Petit, 1998, Wittorsky, 1994, e Le Boterf, 2000, entre outros).

7.2.3. A competência como uma “construção social”

Para Aubret *et al* (1993), a diversidade de abordagens científicas sobre a noção de competência não permite dispor de uma definição simples e de fácil compreensão, que possa englobar e conciliar diferentes abordagens.

Da diversidade de campos e utilizações científicas, os autores apresentam uma noção de competência sob a forma de um conjunto de traços que a compõe. É uma definição operacional, segundo os autores, uma “construção” que deve permitir:

- . centrar a observação sobre a pessoa que realiza a actividade e não sobre a actividade a realizar, mesmo que o ponto de partida seja esta;
- . orientar para o futuro e não para o presente ou passado do sujeito; em termos de gestão de recursos humanos, é importante ter uma abordagem desenvolvimental, no sentido de estimar as perspectivas de evolução em função das informações disponíveis;
- . considerar que a actividade humana resulta sempre de uma integração de componentes diversificadas, que não se pode resumir a um somatório de saberes, saberes-fazer ou saberes-estar identificados a montante da acção;
- . reconhecer a importância da identificação e do reconhecimento social das competências, para que estas possam ser utilizadas nas trocas sociais; a existência de “transparência social” é fundamental neste processo;
- . tornar possível a gestão e a acção, de uma forma coerente; as práticas de gestão de recursos humanos (recrutamento, gestão de percursos de formação e de qualificação, organização dos

representações colectivas indutoras de novas práticas que contribuem para a produção de efeitos operatórios (novas práticas) e identitários (novas imagens de si e para os outros) sobre os operadores” (*ibid.*)

²⁵⁹ No ponto “A aprendizagem experiencial e o contexto de trabalho”, capítulo 6.

empregos, mutações e adaptações à mudança) podem efectivamente utilizar este conceito de competência de uma forma “transversal”, em continuidade.

Os autores designam competência como uma “construção social”, que define as capacidades das pessoas, com um carácter preditivo, integra diferentes modalidades que podem ser identificáveis e utilizáveis em diferentes contextos de gestão.

Wittorski²⁶⁰ também considera a competência na perspectiva de processo, mais do que como um estado. No entanto, reconhece a possibilidade de ser inferida a partir do desempenho, ao defender que a competência é “o processo gerador de um produto acabado que é o desempenho (que pode ser mensurável e por vezes medido / avaliado em nome da competência).” (1998: 58). Ao considerar a competência como um processo, reconhece uma das principais dificuldades desta noção, pois questiona como é que esta pode ser formalizada e avaliada, na medida em que os instrumentos de avaliação existentes são principalmente orientados para a avaliação/identificação de estados. Segundo Wittorski, a competência é “sempre competência de um sujeito ou de um colectivo em situação. Ela é finalizada (e não abstracta), contextualizada, específica e contingente.”²⁶¹ (*op.cit.*: 59). Wittorski reconhece a complexidade do conceito, e propõe uma definição “minimalista”, compreensiva e não operatória: a competência é finalizada, é produzida por um indivíduo ou por um colectivo numa situação determinada, e é nomeada / reconhecida socialmente. A competência é uma mobilização de um conjunto de saberes combinados de uma forma específica numa acção, em função da percepção que o sujeito constrói sobre a situação.

7.2.4 . Os saberes integrativos da competência

Como referimos no início deste ponto, Le Boterf (1994, 1997) defende uma visão sistémica de competência, que pode ser entendida a partir de uma mobilização de saberes (recursos

²⁶⁰ Wittorski é professor na Universidade de Paris 5 – René Descartes (IUT) e investigador no CNAM, Paris; desenvolve uma abordagem psicossociológica sobre as competências, e tem produzido um conjunto de trabalhos de referência neste domínio.

²⁶¹ Baseando-se em Argyris e Schon (1978, 1989), acrescenta que a competência é produzida em função não apenas das características da situação, mas da representação que o sujeito constrói sobre a situação. A competência é também um “saber agir” reconhecido, ou seja, depende de um reconhecimento social. O autor chega a uma definição alargada de competência (suportando-se em Hillau), a partir de uma abordagem psicossociológica, que perspectiva a competência “como conteúdo cognitivo e como relação social”.

personais, incorporados, e recursos do meio, objectivados), com base na sua selecção, integração e combinação. O autor distingue diversos tipos de saberes cuja combinação e integração se manifestam na competência:

. os saberes teóricos,

que procuram compreender os fenómenos, objectos, situações, processos, etc., e que servem para descrever e explicar componentes ou estruturas, e identificar leis de funcionamento ou de transformação. Neste conjunto encontram-se os esquemas, os conceitos, os conhecimentos disciplinares, etc; estes saberes não têm uma finalidade prática, não são prescrições para utilização; são saberes heurísticos na medida em que permitem orientar a acção, facilitam a construção de representações operatórias, a formulação de hipóteses²⁶². Estes saberes têm estabilidade, e a sua evolução é lenta (as mudanças de paradigma implicam períodos de transição longos). Os saberes teóricos são objecto de formalização, o que permite a sua transmissão e aquisição. A escola e a formação são o contexto onde se adquirem este tipo de saberes, gerais, de base, e são denominados de “exógenos”.

. os saberes do meio,

que representam o conjunto de saberes que dizem respeito ao contexto no qual o sujeito se situa, e que podem constituir diferentes componentes (equipamento, sistema de gestão, regras e cultura organizacional, etc.). Estes saberes podem ser sobre os processos, sobre os materiais e produtos, sobre as organizações, e ainda sobre aspectos sociais.

. os saberes procedimentais,

que são saberes operativos, que orientam para a acção (como fazer), que prescrevem as regras e os procedimentos para agir. “Estes saberes operativos descrevem procedimentos, métodos, modos operatórios, quer dizer, encadeamentos explícitos de operações ou de séries ordenadas de acções orientadas para a realização de um fim determinado. São conjuntos de instruções a realizar numa ordem estabelecida.” (Le Boterf, 1994: 85, e 1997: 103) Podem tratar-se de conhecimentos para executar os procedimentos e também podem compreender as estratégias e métodos de resolução de problemas. Este tipo de saberes são adquiridos nos sistemas formais de educação e formação, mas são desenvolvidos e enriquecidos através da acção.

²⁶² Le Boterf refere o contributo de Malglaive (1990), que sustenta que a relação que os saberes teóricos estabelecem com a prática é uma relação de intervenção e não de aplicação; o saber teórico desenvolve-se segundo as suas próprias leis; não existe subordinação mútua mas questionamento crítico.

. os saberes-fazer procedimentais ou capacidades operacionais
são a aplicação dos saberes anteriores (saberes procedimentais) à acção. É através da aprendizagem e do treino que o saber procedimental se transforma em saber-fazer procedimental. Para que se possam traduzir numa execução num contexto apropriado, é necessária a intervenção de um processo psicológico (Hoc, 1979, *in* Le Boterf, 1994). Estes saberes podem resultar de um processo de operacionalização dos saberes teóricos, mas o treino é necessário para a sua aquisição.

. saberes-fazer experienciais ou saberes-fazer empíricos
são os saberes resultantes da acção, da experiência prática, que só podem ser produzidos através dela mesma. São saberes contextualizados e contingentes, não são passíveis de generalização, e compreendem o que é excluído das teorias: o que é local e particular, oral e temporal (Gelinier, 1991, *in* Le Boterf, 1994)

Estes saberes fazem apelo às percepções sensoriais (visão, postura, reflexos e sensibilidade). É um saber empírico indissociável da acção, e é validado pela sua eficácia pragmática e imediata. Baseia-se na experiência real do sujeito e não é um saber escolarizável. Pode ser apreendido através de uma relação de acompanhamento, mas não é explicitado. O saber fazer experiencial é singular e precário, e a sua transferibilidade é fraca²⁶³.

. saberes-fazer relacionais,
que são saberes identificados de diferentes formas, segundo a diversidade de abordagens encontradas, e que englobam capacidades, atitudes, qualidades pessoais, valores, etc. Estes saberes-fazer relacionais são adquiridos por um lado através de um processo de socialização profissional, e por outro na diversidade dos contextos de vida dos sujeitos, ao longo da sua biografia pessoal. São incorporados ao nível da própria personalidade dos sujeitos.

. os saberes-fazer cognitivos,
que correspondem às “operações intelectuais necessárias à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e à realização de projectos, à tomada de decisão, à criação ou à

²⁶³ Le Boterf menciona que estes saberes são denominados de “tácitos” (Polyani, 1962, Jones e Wood, 1984), e são de difícil expressão e formalização. Utilizando os conceitos de Schon, são saberes em acção (*knowing-in-action*) que o sujeito não é capaz de explicitar durante a acção, mas que quando são reconstruídos e formalizados após a acção se transformam em saberes sobre a acção (*knowing-on-action*). Ver capítulo 6: “A aprendizagem em contexto de trabalho”, onde se analisa o contributo de Schon.

invenção” (Le Boterf, 1994: 108, e 1997: 120). Segundo o autor, estas capacidades cognitivas são utilizadas e organizadas entre si em interação do sujeito com o meio. As capacidades cognitivas são utilizadas nas operações intelectuais, sob a forma de acções interiorizadas²⁶⁴.

Le Boterf propõe um quadro síntese com os diversos tipos de saberes mobilizáveis, as suas funções, os modos de aquisição correspondentes e algumas hipóteses sobre as suas formas de manifestação:

Quadro 4 – Saberes, Funções, Formas de Aquisição e Modos de Manifestação

Tipo	Função	Principal forma de aquisição	Modo de manifestação
saberes teóricos	saber compreender	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo
saberes do meio	saber adaptar-se saber agir em conformidade	Formação contínua e experiência profissional	Declarativo
saberes procedimentais	saber como proceder	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo e Procedimental
saberes-fazer operacionais	saber proceder saber operar	Experiência profissional	Procedimental
saberes-fazer experienciais	saber fazer num contexto <i>savoir y faire</i>	Experiência profissional	Procedimental
saberes-fazer sociais ou relacionais	saber comportar-se saber cooperar	Experiência social e profissional	Procedimental
saberes-fazer cognitivos	saber tratar a informação saber raciocinar	Educação formal Formação inicial e contínua Experiência social e profissional analisada	Procedimental

(Le Boterf, 1997: 132)

²⁶⁴ As capacidades cognitivas, segundo o autor, podem englobar-se numa ordem mais simples (enumerar, classificar, distinguir, comparar, etc.), ou em operações mais complexas (generalização indutiva, raciocínio analógico, pensamento hipotético, etc.).

Em síntese, ao valorizarem a competência como uma integração dinâmica de componentes e saberes de diversa natureza, e como um processo em permanente construção, em função das representações que a pessoa elabora sobre a situação, Le Boterf e Wittorsky defendem uma perspectiva sistémica (dinâmica, integrativa, globalizante) de competência. Esta leitura pode fornecer-nos alguns elementos de compreensibilidade que permitem ultrapassar as limitações das tradicionais abordagens analíticas e tayloristas sobre as competências, que entendem a competência numa perspectiva estática (como um resultado), passível de ser objectivada em termos dos comportamentos observáveis.

As distintas abordagens analisadas neste ponto evidenciam perspectivas paradoxais sobre este conceito – processo vs. resultado, potencial vs. desempenho, recursos vs. mobilização dos recursos, etc.– que se reflectem em diversos campos da actividade humana (educação/formação, trabalho, gestão de recursos humanos, ...).

Como referimos, a sua análise pode ser feita a partir de uma dupla perspectiva: como um resultado, um produto do processo de aprendizagem, num determinado momento de uma trajectória individual; e/ou como um processo de construção permanente, integrativo e dinâmico, nunca finalizado nem finalizável. Estas duas perspectivas, paradoxais, encontram-se presentes na noção de competência.

7.3. O desenvolvimento de competências

Neste ponto procuramos analisar as lógicas e as dinâmicas da construção e do desenvolvimento das competências – saberes mobilizados na acção –, entendidas como um processo nunca finalizado e em permanente recomposição. O desenvolvimento das competências tem sido tradicionalmente analisado a partir de diferentes enfoques, que traduzem a perspectiva e a lógica do sistema no qual se situam, e das relações que estabelecem entre si (sistema produtivo, sistemas de educação/formação, sistema familiar e social). Procurando adoptar uma perspectiva mais integrativa e abrangente, propomo-nos construir um quadro compreensivo que articula os diferentes contextos (formais, não-formais e informais) e o percurso existencial do sujeito.

7.3.1. Construção e desenvolvimento de competências: a articulação entre vários contextos e o percurso existencial do sujeito

A aquisição e o desenvolvimento das competências ocorrem na multiplicidade dos contextos de vida das pessoas, através de uma combinação de modalidades e processos de aprendizagem, e a partir da articulação de diversos contextos – formais, não-formais e informais. Esta dinâmica inscreve-se numa perspectiva desenvolvimental do adulto²⁶⁵ (Gaudart *et al*, 1999).

A problemática do desenvolvimento de competências é complexa:

. as competências desenvolvem-se (“constroem-se”, “fabricam-se”, segundo a linguagem adoptada) tanto em situações formais de educação/formação – na escola, nas universidades, nos organismos de formação, etc. –, em situações não-formais – nas empresas, sindicatos, comunidades, etc. – e em situações informais – no quotidiano, na vida familiar, associativa, política, profissional, social, etc.

A dinâmica do desenvolvimento das competências não pode ser apenas perspectivada a partir do contributo de um contexto específico, delimitado espacial ou temporalmente, pois ela ocorre no cruzamento e na interrelação entre os diversos contextos de vida da pessoa, e ao longo de toda a sua vida. As competências desenvolvem-se de uma forma progressiva, contínua ou descontínua, ao longo do percurso de vida da pessoa.

Segundo Merle (1997-a) o conceito de “construção” é distinto de aquisição tradicional das competências: traduz um deslocamento da concepção de um sujeito consumidor de formações para o de um indivíduo actor da sua formação e do seu próprio percurso profissional. A construção das competências é progressiva, e a experiência assume um papel determinante no processo de consolidação dos saberes. A construção das competências implica um movimento dialéctico entre acção e pensamento, entre a actividade e a sua conceptualização.

Trépos (1992) defende uma perspectiva “construtivista” das competências, evidenciando o carácter socialmente construído dos saberes, que apenas existem a partir do trabalho que os grupos exercem sobre eles. O autor utiliza o termo de “construção” para evidenciar que a competência se “forja” com o tempo, em situações específicas. O contexto é considerado

²⁶⁵ O adulto, ao longo da sua vida, é simultaneamente sujeito e actor do seu desenvolvimento, entendido nas suas múltiplas dimensões (pessoal, social, profissional).

fundamental na abordagem construtivista (a aprendizagem é sempre contextualizada, em termos pessoais e sociais).

Os fundamentos da construção progressiva das competências residem por um lado no mundo do trabalho, e na rápida transformação das organizações – conciliando as necessidades das empresas em termos de inovação e reactividade, com as aspirações dos sujeitos em termos de iniciativa e autonomia –, e por outro nos sistemas de formação, na constatação dos seus limites em relação ao processo de continuidade dos estudos (Merle, 1997-a).

Para Turkal (1998) a dinâmica de construção das competências tem que ser entendida a partir de uma articulação entre as aprendizagens adquiridas formalmente – cursos de formação – e o percurso existencial do sujeito. “Esta articulação constitui uma ligação circular e a sua construção é um processo onde a temporalidade é singular.” (in Dominicé, 1998: 55)

Valorizando a temporalidade das aprendizagens, o autor afirma que se as aprendizagens escolares ganham sentido com a experiência, as experiências ganham igualmente sentido apoiando-se nas aprendizagens escolares.

O processo de construção de competências é complexo, e de difícil apreensão em termos quantitativos, quando se pretende avaliar separadamente a vertente que decorre das aprendizagens escolares e a dos contributos experienciais. Este processo tem que ser entendido como uma dinâmica global e não dissociativa que integra estes dois campos de aquisição.

Também De Terssac (1998) considera que os saberes detidos pelas pessoas são numerosos e multiformes, e não se podem resumir àqueles que resultam da trajectória escolar e profissional, mas a todos os saberes constituídos nos diferentes domínios de vida das pessoas. Estes saberes estão articulados com o processo de aprendizagem permanente ao longo da vida.

Existe sempre uma relação de complementaridade e de recomposição entre as aprendizagens que decorrem da formação institucionalizada e as aprendizagens adquiridas através experiência, na dinâmica de construção das competências.

“As aprendizagens realizam-se na articulação entre estes dois campos de aquisição – entre saberes formais e experienciais, ligados pelo sujeito numa ligação de circularidade que lhe permite atribuir um sentido a uns e aos outros num escoramento recíproco.” (Turkal, 1998: 58).

Wittorski (1998) – que também defende que a noção de competência ainda se encontra em construção, pois ainda não existe um discurso teórico estabilizado que permita definir os atributos da competência – reconhece que este conceito se situa no cruzamento de três campos: o percurso de socialização e da biografia do sujeito, o campo da experiência profissional e o campo da formação. As competências desenvolvem-se assim na intersecção destes domínios. Também Le Boterf (1997) reconhece que as competências se constroem a partir da educação formal, da actividade profissional, da experiência social e de vida.

Dominicé (1998) sustenta que a articulação entre o passado escolar e as aprendizagens experienciais é decisiva para a relação dos adultos com o saber. A carga que a experiência escolar assume em relação à formação contínua é inegável; o sentido que o adulto atribui ao seu percurso escolar influencia fortemente a sua relação com a aprendizagem presente e futura, e com os sistemas de formação, articulando-se indirectamente com a sua eficácia²⁶⁶.

O sentido que a vida escolar tem para o adulto interfere com a motivação relativamente à aprendizagem, com as expectativas que o adulto formula, com a implicação pessoal que investirá no seu percurso de aprendizagens futuras. “Para que a formação contínua tenha sentido, convém que o adulto seja capaz de dar um significado às etapas anteriores da sua escolaridade” (*op.cit.*: 13). Para o autor, a eficácia do sistema de formação deveria ser analisada através das competências de aprendizagem dos adultos em formação contínua.

Neste sentido, interrogamos até que ponto os sistemas formais de educação/formação são capazes de promover efectivamente o desenvolvimento das competências dos adultos, tendo em consideração as aprendizagens anteriores; ou, explicitando de outra forma, até que ponto as aprendizagens formais são articuladas com as experienciais, respeitando o carácter holístico e integrativo do processo de aprendizagem dos adultos. Se, como defendemos, as competências se desenvolvem na articulação/intersecção entre diferentes domínios, numa perspectiva integrativa e de recomposição, então as práticas tradicionais de educação/formação adultos parecem não se adequar a esta finalidade. É necessário fazer evoluir, no âmbito dos sistemas educativos, a concepção tradicional do adulto como

²⁶⁶ “De uma forma geral, a tomada de consideração da escolaridade, em vez de ser entendida em termos de aprendizagens escolares, deve ser considerada como uma parte de aprendizagens existenciais que vão influenciar a relação dos adultos com a sua formação contínua. Os efeitos dos sistemas de formação dão-se a conhecer no momento em que são reactivados na vida adulta.” (Dominicé, 1998: 11).

“consumidor” de aprendizagens para o de adulto “actor da sua formação” e do seu percurso pessoal e profissional.

Esta questão coloca-se de igual forma no contexto das actividades de formação desenvolvidas nas empresas. Levy-Leboyer (1996) questiona até que ponto o desenvolvimento das competências faz efectivamente parte das actividades tradicionais de formação, pois constata que o modelo de formação mais difundido nas empresas visa a aquisição de conhecimentos e de práticas articulados com os objectivos das organizações. Procura também saber quais são os problemas que o desenvolvimento das competências coloca em certas culturas de empresa, pois considera que os seus princípios são diferentes dos da formação tradicional (inicial e contínua). E acrescenta que mesmo que o objectivo geral pareça ser idêntico (tornar os indivíduos mais aptos para satisfazer as necessidades das empresas) o desenvolvimento de competências é perspectivado de forma distinta²⁶⁷.

Por outro lado, a perspectiva tradicional da formação inicial, que procura preceder o trabalho, e a da formação contínua, dada pelas empresas com o objectivo de tornar mais eficazes os profissionais nelas inseridos, não são adequadas aos novos desafios. A aquisição das competências já não pode ser entendida como uma actividade anterior ou paralela ao trabalho, mas sim como uma actividade que se realiza ao longo do trabalho e pelo seu intermédio. As competências não se “ensinam” na lógica da transmissão dos saberes. Não são qualidade inatas que a experiência desenvolve. “São o fruto de uma experiência pesquisada e explorada activamente por aquele que nela participa, experiência que permite a integração com sucesso dos conhecimentos e dos saberes-fazer a fim de construir novas competências” (*op.cit.*:132).

Assim, o autor contesta o valor da formação tradicional desenvolvida nas empresas para o desenvolvimento das competências (em que se parte de um plano sistemático, e onde a análise das necessidades precede a organização da formação), pois considera que o desenvolvimento da formação e a gestão da carreira fazem parte da mesma actividade, na medida em que “é a mobilidade durante a carreira que cria as situações de desenvolvimento individual através da gestão das ocasiões de aprendizagem.”(*ibid.*).

²⁶⁷ A partir das diferenças apresentadas por Levy-Leboyer (baseado em Wood, 1994), salientamos as críticas mais significativas: o desenvolvimento de competências não pode ser perspectivado como uma técnica pedagógica imposta pela hierarquia, tal como é implementado na formação tradicional. Este desenvolvimento pressupõe uma atitude particular, tanto da parte do sujeito da formação como por parte da hierarquia da empresa. É necessária uma atitude de partilha, tendo por base a vontade e a procura individual dos meios mais adequados ao seu desenvolvimento.

Também para Reinbold e Breillot (1993) a formação não gera só por si a competência. É necessário que o sujeito se situe num contexto onde possa desenvolver a sua experiência. “Os conceitos inscritos nas nossas redes de saber formam-se em interação com o meio. Formam-se tanto no interior como no exterior do dispositivo de formação. Mas a existência de um dispositivo permite organizar a aprendizagem num tempo desejado, num sentido desejado, com uma eficácia controlada.” (*op.cit.*: 85).

A lógica da transmissão dos saberes tem sido a mais privilegiada ao nível das práticas de formação nas empresas – em parte porque permite a racionalização e a capitalização dos saberes –, mas não é a mais adequada, tendo em consideração as lógicas que se encontram presentes no desenvolvimento das competências dos adultos.

Assim, torna-se necessário perspectivar novas concepções e modalidades formativas, tanto no contexto educativo como no de trabalho, de forma a ultrapassar os limites e as fragilidades evidenciados pelos modelos tradicionais.

7.3.2. A construção e o desenvolvimento das competências: a tipologia de Richard Wittorsky

Wittorski (1998) propõe uma teorização da noção de competência articulando o contributo das ciências cognitivas e o das ciências da acção, por forma a criar um quadro compreensivo sobre os seus processos de desenvolvimento.

Assim, para o autor a competência resulta da combinação de cinco componentes – as componentes cognitivas, culturais, afectivas, sociais e praxeológicas, que se articulam a três níveis:

- o nível do indivíduo ou do grupo, produtores da competência (nível micro);
- o nível do meio social imediato (nível meso ou social, que é o do grupo social de pertença, do colectivo de trabalho);
- o nível da organização no qual estão inseridos (nível macro ou societal).

A interação entre as cinco componentes descritas e os três níveis resulta assim na seguinte concepção de competência:

- a componente cognitiva (nível micro) é constituída por um lado pelas representações cognitivas (os saberes e os conhecimentos adquiridos na formação) e os esquemas e teorias implícitas; por outro pela representação que o sujeito faz sobre a situação (imagem do

contexto e do meio). O meio é reconhecido como um factor importante na produção da competência.

- a componente afectiva agrupa três elementos: a imagem de si (valorizada ou desvalorizada), o investimento afectivo feito na acção (prazer ou desprazer), e a implicação ou a motivação do sujeito para a realização da acção. Esta componente é influenciada fortemente pelo meio de trabalho (nível meso ou social).

- a componente social integra duas vertentes: o reconhecimento efectuado pelo meio social (nível meso) ou pela organização (nível macro ou societal) sobre a prática do indivíduo e do grupo, por um lado, e por outro, a aposta que estes fazem sobre esse reconhecimento.

- a componente cultural corresponde à forma como a cultura da organização vai influenciar as competências produzidas. Esta componente provém da influência do nível meso e macro sobre o nível micro.

- a componente praxeológica tem a ver com o aspecto visível e observável da competência, sendo o seu produto (desempenho) objecto da avaliação social.

Segundo o autor, estas cinco componentes são mobilizadas e combinadas a nível micro sob a influência dos níveis social e societal. A competência é objecto de negociação e de reconhecimento pelos actores que pertencem ao mesmo contexto de trabalho, a nível social, e de uma avaliação e reconhecimento (codificação e hierarquização) a nível societal da organização.

Wittorski (*op.cit.*: 62) apresenta uma tipologia para a compreensão do desenvolvimento das competências (produção e desenvolvimento). Para tal, clarifica alguns conceitos prévios – saber, conhecimento, capacidade e profissionalidade:

. o saber – é entendido como um enunciado comunicável socialmente validado: “Designa um enunciado descritivo ou explicativo de uma realidade, estabelecido e reconhecido por e numa comunidade científica e cultural determinada, numa determinada época. Encontra-se disponível nas enciclopédias e nas obras especializadas.”

. o conhecimento – é perspectivado como “o resultado do processo de interiorização e de integração pelo indivíduo dos saberes que lhe são transmitidos. Neste ponto de vista, o conhecimento é o produto do processo de compreensão e de memorização: é o que o indivíduo conserva do saber que lhe foi transmitido (qualitativamente e quantitativamente)”.

. a capacidade – constitui-se como uma “disposição para agir, relativamente transversal. As capacidades são competências descontextualizadas, trata-se de potencialidades de acção adquiridas não investidas na acção mas disponíveis para agir.”

. a profissionalidade – reenvia para o conjunto das competências reconhecidas socialmente para o exercício de uma profissão.

O modelo do desenvolvimento de competências de Wittorski compreende cinco processos / vias de desenvolvimento de competências distintos, que possuem dinâmicas próprias:

1. A primeira forma corresponde ao modelo de formação em situação de trabalho, de aprendizagem na tarefa; novas situações profissionais produzem novas competências a partir de tentativas de ensaio e erro; trata-se de uma “lógica de acção”; a aquisição das competências através da acção (através de adaptações e ajustamentos sucessivos, sem reflexão) conduz à aquisição das rotinas, com tendência a tornarem-se específicas; o sujeito pode ter tendência a reagir à evolução das situações de trabalho, manifestando resistência à mudança. O autor designa estas competências de “competências incorporadas”.

2. A segunda forma corresponde à formação em alternância, na qual existe uma articulação entre a transmissão de saberes teóricos (situação formal de aprendizagem) e a produção de competências em estágio (na empresa); trata-se de uma “lógica de reflexão e de acção”; esta combinação entre a acção e a reflexão sobre a acção, que integra a estratégia de tentativa e erro e uma postura reflexiva, pode ser registada face a novas situações. O autor designa estas competências de “competências dominadas ou intelectualizadas”, que podem ser objecto de transferência para diferentes situações.

3. A terceira forma corresponde às situações de análise de práticas (em contexto de formação ou de empresa), através da formalização das competências implícitas produzidas na acção e na sua transformação em saberes de acção; trata-se de uma “lógica de reflexão sobre a acção”; É uma reflexão retrospectiva sobre a acção.

4. A quarta forma corresponde às situações de definição de novas práticas em antecipação, através de grupos de resolução de problemas ou de grupos de progresso; estas novas práticas serão posteriormente reinvestidas em situação de trabalho; trata-se de uma “lógica de reflexão para a acção”;

A reflexão é antecipadora da mudança, e esta forma produz as “competências de processo”.

5. A quinta forma consiste na integração dos saberes teóricos (adquiridos na formação) em conhecimentos, que irão alimentar as capacidades, e que tomarão a forma de competências segundo os contextos de utilização; trata-se da lógica da formação inicial (sem alternância), em que os indivíduos adquirem saberes que supostamente irão investir em futuras situações profissionais; é uma “lógica de integração/assimilação”; (aqui surge com toda a pertinência a questão da transferência dos conhecimentos nas práticas); a aquisição dos saberes teóricos pode ser acompanhada da aquisição de “competências metodológicas” (resolução de problemas, análise, etc.), se a estratégia utilizada for adequada a este tipo de produção (ex: estudo de casos) (*ibid.*).

Quadro 5 – Tipologia dos processos de desenvolvimento de competências de Wittorsky

Processos de transformação de competências	1. pela acção, tacteamento, por impregnação Lógica da acção	2. por interação acção e reflexão sobre a acção Lógica da reflexão e da acção	3. por reflexão retrospectiva sobre a acção Lógica da reflexão sobre a acção	4. por reflexão antecipadora da mudança sobre a acção Lógica da reflexão para a acção	5. por transmissão / produção controlada de saberes Lógica da integração / assimilação
Contexto de desenvolvimento do processo	Situação nova individual necessitando uma adaptação dos modelos de acção habituais	Situação inédita individual ou colectiva que põe em causa os modelos de acção habituais	Situação colectiva de formalização das práticas	Situação colectiva de formalização das práticas	Situação de aprendizagem de novos saberes
Competências de resultado do processo	competências incorporadas (no sentido de competências de acção incorporadas à acção)	competências dominadas ou intelectualizadas			competências metodológicas (análise, inferência, resolução de problemas)
Competências produzidas na ocasião do processo			competências de processo (analisar a sua acção, a estratégia, em situação)	competências de processo (analisar a sua acção, a estratégia, em situação)	
Funções asseguradas pelas competências	rotinas, tendem ser / tornarem-se específicas nos contextos de mobilização	Transferíveis (disposição para a transferência)	produzem meta-competências que permitem a gestão das capacidades de acção	produzem meta-competências que permitem a gestão das capacidades de acção	transferíveis para um grande nº de situações

(Cont.) – Tipologia dos processos de desenvolvimento de competências de Wittorsky

Processos de transformação de competências	1. pela acção, tacteamento, por impregnação Lógica da acção	2. por interação acção e reflexão sobre a acção Lógica da reflexão e da acção	3. por reflexão retrospectiva sobre a acção Lógica da reflexão sobre a acção	4. por reflexão antecipadora da mudança sobre a acção Lógica da reflexão para a acção	5. por transmissão / produção controlada de saberes Lógica da integração / assimilação
Saberes produzidos		saberes de acção (novos saberes na acção)	saberes de acção (novos saberes sobre a acção) as práticas são transformadas em saberes	saberes de acção (novos saberes para a acção) sequências operativas representadas mentalmente: novas disposições para agir	saberes teóricos: saberes disciplinares não ligados à acção
Características das competências e dos saberes produzidos	individual	individual ou colectivo	partilhado	colectivo	individual ou partilhado
Exemplos de práticas	Substituir uma pessoa Reproduzir uma forma de fazer observada	Formar uma pessoa Realizar um novo trabalho Trabalhar com diversas pessoas	Escrever sobre a sua prática Descrever o seu trabalho Participar num círculo de qualidade	Participar num círculo de qualidade Participar num grupo de progresso	Situação de aula Leitura de obras e de manuais
Formas dominantes de organização trabalho	Prescritivas (organização taylorista, certificação qualidade)	Trabalho colectivo (equipas autónomas) Organização por projecto	Grupos participativos (círculos de qualidade)	Trabalho colectivo (equipas autónomas) Grupos participativos	

(Wittorsky, 1998:64/65)

A tipologia de desenvolvimento de competências de Wittorsky faz a distinção entre processos que produzem competências individuais, colectivas ou partilhadas. O autor considera que as competências individuais se constroem e mobilizam sós, em interação com as características físicas do meio, e encontram-se na base das competências partilhadas, que são competências individuais socializadas (transmitidas de indivíduo para indivíduo através da demonstração ou da explicação). As competências colectivas são co-produzidas e inéditas, ou seja, não resultam de competências pré-existentes, como as anteriores.

Também é feita a distinção entre o fenómeno de adaptação das competências e o de transformação das competências: o primeiro diz respeito a uma situação nova que necessita apenas de uma adaptação dos modelos de acção habituais, sem no entanto os pôr em causa, enquanto que o segundo se trata de uma situação inédita que vem pôr em causa os modelos habituais de acção.

Outro aspecto apresentado por Wittorski diz respeito à distinção feita entre competências de resultado e competências de processo. As primeiras resultam da “lógica da acção” ou da “lógica da reflexão e acção” e intervêm directamente na acção em curso; as segundas resultam da “lógica da reflexão para e sobre a acção”, foram elaboradas a partir do processo de reflexão e centram-se sobre o processo de acção.

O autor defende a ideia de que os diferentes processos de produção de competências dão origem a diferentes tipos de saberes:

- . A lógica da reflexão e da acção faz emergir novos saberes na acção (saberes produzidos durante a acção, ligados ao saber-fazer);
- . A lógica da reflexão sobre a acção produz novos saberes sobre a acção (a acção transforma-se em saberes através da sua identificação, nomeação e formalização);
- . A lógica da reflexão para a acção elabora novos saberes para a acção (produzidos durante a reflexão antecipadora da mudança, dá origem a novas sequências operativas);
- . A lógica da assimilação/integração produz novos saberes teóricos não ligados à acção (saberes enunciados sobre propriedades de objectos ou de procedimentos).

Wittorski (1998) estabelece a articulação entre as diferentes formas de desenvolvimento de competências e a noção de organização formadora, qualificante e de aprendizagem:

- . a “lógica da acção” reenvia para uma organização formadora em que os indivíduos aprendem novas formas de fazer em situação de trabalho, mas que não reconhece estas aquisições;
- . As lógicas da “reflexão e da acção” e da “reflexão sobre a acção”, da “reflexão para a acção” são normalmente acompanhadas do reconhecimento das organizações, podendo assim considerar este tipo de organizações como qualificantes (criam formas de reconhecimento das competências adquiridas, ex: promoção interna) e de aprendizagem (retêm a informação aprendida).

O autor considera que estas cinco vias de construção de competências caracterizam processos diferentes de profissionalização e que conduzem a hábitos diferentes de aprendizagem. “...os cinco processos de desenvolvimento de competências estruturam sob o plano individual e colectivo “práticas de desenvolvimento de competências” (PDC) que são “figuras apreendidas e recorrentes” que dizem respeito à forma particular de gerar as competências. A noção de PDC assim proposta reenvia para a ideia mais geral segundo a qual um indivíduo tem uma forma particular de produzir as suas competências; dito de outra forma, existe uma ou várias estratégias recorrentes que um indivíduo utilizará para construir as suas competências. Modificar esta estratégia conduzirá a produzir outros tipos de comportamentos e de competências. Estes PDC estão fortemente ligados aos hábitos e às formas de aprendizagem resultantes da formação inicial e da actividade profissional.” (*op.cit.*: 67).

Wittorski questiona com a sua abordagem a questão da transferência, pois ao considerar que a “competência é sempre uma produção inédita numa situação particular, o que se transfere não é possivelmente da ordem da competência, mas da capacidade, que é descontextualizada” (*ibid.*).

O autor defende que o que é passível de ser transferido para diferentes situações são as capacidades e que aquilo que se designa de transferência de competências corresponde na sua perspectiva ao próprio processo de desenvolvimento das competências.

Conclusão

Neste capítulo construímos um quadro compreensivo de competência, a partir de diferentes campos disciplinares, e procurámos identificar as principais abordagens que sustentam este conceito. Se, por um lado, evidenciámos o seu carácter polissémico, também nos parecem existir um conjunto de dimensões que contribuem para a clarificação, e para a compreensão dos seus processos de desenvolvimento.

Parece-nos relevante a adopção de uma visão sistémica sobre as competências (dinâmica, integrativa e globalizante), que, do nosso ponto de vista, pode permitir ultrapassar alguns dos impasses das abordagens tradicionais (analíticas e tayloristas), e que tem em conta a articulação entre a dimensão individual e colectiva inerente às competências.

Constatámos também que o enfoque nas competências pode ser feito a partir de uma dupla perspectiva: como um resultado, um produto do processo de aprendizagem, num determinado momento de uma trajectória individual; e/ou como um processo de construção permanente, nunca finalizado nem finalizável.

Esta dupla perspectiva também parece encontrar-se presente nos processos de reconhecimento e validação, que englobam estas duas vertentes: por um lado, ao pretenderem identificar as competências detidas (num momento particular da trajectória das pessoas), consideram-nas como um resultado, passível de ser objectivado e avaliado; por outro, entendem as competências como um processo inacabado, para o qual é necessário criar condições para a continuidade do seu desenvolvimento, nomeadamente no contexto da educação/formação.

Do ponto de vista educativo, interessa-nos principalmente compreender os processos de desenvolvimento das competências, que se encontram intrinsecamente articulados com o processo de aprendizagem e de formação dos adultos.

O modelo de desenvolvimento de competências de Wittorsky evidencia a existência de diferentes estratégias de pensamento e de acção. As diferentes lógicas envolvidas: lógica da acção, lógica da reflexão e de acção (alternância), a lógica da reflexão sobre a acção, a lógica da reflexão para a acção e a lógica da integração/assimilação correspondem a distintas modalidades formativas, que, como o autor evidencia, podem ser utilizadas em diferentes contextos.

O modelo escolar tradicional, assente numa lógica de transmissão de conhecimentos, faz apelo à lógica da integração/assimilação, e é principalmente centrado na aquisição de saberes do domínio teórico e disciplinar. Como destacámos neste capítulo, as competências fazem apelo a uma integração de saberes de diferente natureza, entre os quais se encontram os saberes teóricos, mas não são reductíveis a estes. Para além das competências que resultam do próprio processo de aprendizagem (competências metodológicas: de análise, inferência, resolução de problemas) este modelo dificilmente poderá promover um desenvolvimento mais alargado de competências. No entanto, continua a ser o modelo mais difundido nas práticas correntes de educação/formação de adultos, principalmente no âmbito educativo.

Do ponto de vista do processo de aprendizagem e de formação dos adultos, analisámos já a importância da dimensão reflexiva neste processo, na segunda parte deste trabalho de investigação. Assim, as lógicas de desenvolvimento de competências que fazem apelo à reflexão (antes, durante ou após a actividade) são as que consideramos mais adequadas e em conformidade com a problemática da aprendizagem dos adultos.

E, da mesma forma, se as competências se desenvolvem através do exercício reflexivo na acção, sobre a acção e antecipando a acção, também não se poderá negligenciar o papel que a acção assume neste processo – o que implica a construção de situações aprendizagem em conformidade com este pressuposto.

Por outro lado, em contexto de trabalho, constatámos que os modelos de organização adoptados condicionam fortemente o tipo de competências desenvolvidas; as competências produzidas no âmbito de modelos prescritivos (organizações tayloristas) são geralmente as que são utilizadas em situações rotineiras, e tendem a tornar-se específicas do contexto onde são mobilizadas; contrastam com o tipo de competências produzidas através de grupos autónomos e participativos, trabalho de projecto, etc., – nomeadamente as metacompetências que facilitam a gestão das capacidades de acção. Se, no âmbito educativo, se procura promover a transferibilidade das competências para outros contextos, então será necessário ter em conta a forma como se organizam as aprendizagens, e os modelos que são privilegiados.

Capítulo 8 – Modelos de educação / formação baseados em competências

Assistimos a um movimento que se tem vindo a generalizar no âmbito dos sistemas de educação/formação, no sentido da utilização da noção de competência e dos referenciais baseados em competências. A abordagem pelas competências tem constituído um dos principais pilares das reformas efectuadas ou actualmente ainda em curso em alguns países. Este movimento, inicialmente mais significativo nas culturas norte-americana e anglo-saxónica, tem vindo gradualmente a ganhar espaço noutros contextos culturais, como é o caso dos países francófonos e nórdicos.

A abordagem da educação e da formação baseadas em competências não tem sido consensual, mas apesar disso esta tendência tem-se vindo a consolidar ao longo do tempo. Com uma raiz marcadamente influenciada pela corrente da psicologia behaviourista (comportamentalista), esta abordagem veio, no entanto, a alargar-se e enriquecer-se com outras perspectivas, nomeadamente a da psicologia cognitivista/construtivista e a das correntes humanistas.

Actualmente é possível encontrar uma vasta reflexão crítica sobre esta matéria, principalmente proveniente de países onde a abordagem pelas competências mais se tem afirmado.

Neste capítulo procuramos compreender as origens e os pressupostos em que se baseia a abordagem da educação e da formação pelas competências, a forma como se tem difundido na actualidade, e apresentar um conjunto de reflexões e de questões relevantes, emergentes de diferentes contextos educativos, geográficos e culturais.

8.1. As origens do(s) modelo(s) de educação / formação baseado(s) em competências: uma perspectiva histórica

O movimento da educação/formação baseada nas competências – *competence-based education and training* (CBET) – teve a sua origem em círculos educativos americanos no período do pós-guerra, e a sua difusão deu-se principalmente a partir dos anos de 1960²⁶⁸.

²⁶⁸ Boutin e Julien (2000) constataam que o movimento fundado nas competências teve múltiplas origens. Destacam a importância do taylorismo, no início do século, que procurava promover a “organização científica do trabalho”, com vista à sua máxima rentabilização, sendo para tal necessário decompor e dividir as tarefas a realizar pelos operários. Assim, este modelo industrial largamente difundido veio a encorajar o desenvolvimento das competências com vista à rentabilização e maximização do desempenho dos trabalhadores; ver capítulo 1: “As formas de organização do trabalho”;

Segundo Chapell *et al* (1995), o modelo de competência mais utilizado na educação de adultos remonta aos anos 50, e foi desenvolvido na América do Norte, no contexto das forças armadas, com a finalidade de desenvolver as competências técnicas das pessoas: “A formação baseada nas competências (*Competency-based training – CBT*), como foi denominada, baseia-se na perspectiva de que os resultados da formação standardizada podem ser atingidos por todos os alunos, se for realizada uma análise aos comportamentos demonstrados por um profissional competente, e depois transposta para um conjunto de sequências de aprendizagem standardizadas.”(Chapell *et al*, 1995: 176).

Esta abordagem, que reflecte a influência da tradição behaviourista²⁶⁹ no pós-guerra – influência dominante na América do Norte –, divulgou-se inicialmente no âmbito da formação profissional. Os primeiros exemplos da formação baseada nas competências (*competency-based training – CBT*), foram construídos a partir da análise de trabalho, realizada através de observações estruturadas. Valorizava-se o aspecto normativo da competência.

Uma das profissões que mereceu maior atenção por parte desta abordagem foi a dos professores, no final dos anos de 1960. Com efeito, emergiu nas escolas um forte movimento educativo no domínio da formação de professores – *competency-based teacher education*. (Eraut, 2000, Bowden e Marton, 1998, Tomlinson *et al*, 1995 e Hyland, 1994). Estes programas de formação baseavam-se na definição e especificação dos resultados finais da aprendizagem, e tornaram-se muito atractivos para os gestores, preocupados com a responsabilidade pública e o controlo da certificação na educação dos professores. As competências eram especificadas, descritas e decompostas em objectivos educacionais; a identificação das competências era feita a partir de análises de trabalho, e da análise das percepções das escolas, dos professores, e dos alunos (a caracterização dos “professores eficientes” fazia-se a partir da combinação e integração de vários pontos de vista)²⁷⁰.

Reflectindo a perspectiva da psicologia behaviourista, esta abordagem baseada nas competências também se tornou conhecida “como a abordagem baseada no desempenho

²⁶⁹ A influência da abordagem behaviourista da psicologia da aprendizagem foi analisada no capítulo 7 “Quadro disciplinar compreensivo do conceito de competência”; Os behaviouristas defendiam que todas as outras formas de formação eram ineficazes. A abordagem defendida na concepção dos programas de formação profissional baseava-se na articulação estreita entre as competências e os objectivos e estratégias das organizações.

²⁷⁰ A título de exemplo, o processo de elaboração de um programa de formação de professores na Universidade de Houston tinha na sua base 16 especificações de competências, que dava origem a centenas de objectivos educacionais, traduzidos em comportamentos observáveis.

(*performance-based approach*), associada à especificação de procedimentos rígidos e numa avaliação artificialmente fragmentada” (Tomlinson *et al*, 1995: 81).

Assim, do contexto da formação profissional dos professores esta abordagem alargou-se ao da educação, tendo sido designada de “educação baseada nas competências” (*competency-based education* – CBE), ou “educação e formação baseadas nas competências” (*competency-based education and training* – CBET).

O movimento punha o enfoque na decomposição da realidade em comportamentos observáveis e mensuráveis. A especificação das competências era feita de uma forma atomizada e parcelarizada (com base na elaboração de listas de exigências separadas) e a sua avaliação era feita a partir dos comportamentos observáveis.

A influência da corrente behaviorista também se encontra presente na abordagem dos objectivos comportamentais na educação/formação. Esta abordagem – principalmente defendida por Bloom – centrava o seu enfoque nos resultados dos programas de aprendizagem e incentivava os educadores para a utilização dos objectivos instrucionais como uma mudança dos comportamentos observáveis dos estudantes; a especificação dos objectivos era feita em termos de comportamentos directamente observáveis (Bowden e Marten, 1998). Procurava-se encontrar formas fidedignas de observação e de avaliação, que pudessem ser interpretadas de uma forma objectiva, de acordo com uma visão positivista da ciência.

No que diz respeito às finalidades educativas, defendia-se uma formação mais utilitária, que visava uma maior eficácia no mundo do trabalho: o sistema educativo era entendido como o responsável pela satisfação das necessidades do mundo do trabalho. A educação profissional era especificamente orientada para o mundo do trabalho, e os programas de formação desenvolvidos procuravam reflectir esta preocupação utilitarista²⁷¹.

Este movimento continuou a exercer a sua influência nos domínios da formação profissional e do ensino superior, e generalizou-se a outras áreas, tendo atingido o seu ponto alto na década de 1970. A partir dos anos de 1980 começou a sentir-se o seu declínio; no entanto, a sua influência continuou a manifestar-se em diversas áreas.

As críticas que emergiram face a esta abordagem são diversas, entre as quais se salientam a concepção estreita e limitada sobre a aprendizagem, o enfoque em comportamentos finais

²⁷¹ A filosofia subjacente a esta abordagem educativa tinha as suas origens na teoria da “eficiência social”, que foi fortemente influenciadora dos círculos educativos americanos do início do século XX (Hyland, 1994).

observáveis e mensuráveis, a decomposição atomista e taylorizada dos conteúdos educativos, etc., e a não consideração de aspectos mais amplos, como os sociais e políticos²⁷².

“Negligenciando as dimensões sociais e políticas da construção das competências, e tratando o processo como puramente técnico, tornou-se facilmente vulnerável às críticas e desenvolveu produtos que revelavam claramente as perspectivas limitadas dos seus conceptores.” (Eraut, 2000).

8. 2. A abordagem da educação/formação baseada nas competências na actualidade: alguns casos exemplificativos

A abordagem da educação e da formação pelas competências, inicialmente introduzida nos E.U.A., estendeu-se a outros países, entre os quais se destacam o Reino Unido, a Alemanha e a França durante a década de 1980 – principalmente no âmbito do ensino e da formação profissional –, a Austrália nos anos de 1990 – no domínio da formação profissional e no reconhecimento das competências profissionais –, no final dos anos noventa no Québec – em vários domínios da educação – e também em alguns países nórdicos, como a Finlândia e a Noruega, nas reformas da educação então empreendidas.

Segundo Bowden e Marton (1998), o alargamento deste movimento a outros países, em tempos diferentes, e de acordo com diferentes formas de operacionalização, manteve no entanto algumas características inalteráveis, no que diz respeito aos seus princípios de base: “Existe um enfoque nos resultados/produtos finais (*outcomes*), grande relevância dos resultados/produtos finais do mundo do trabalho enquanto competências observáveis, avaliação e julgamento sobre as competências, acentuação do reconhecimento das capacidades/perícias bem como uma acentuação na articulação e transferência de créditos.” (*op.cit.*: 99).

Analisando estas características de uma forma mais detalhada, a partir de uma revisão extensa da literatura existente, os autores evidenciam que a ênfase do processo educativo é colocada nos resultados finais, entendidos como competências. Este aspecto traduz-se de diversas

²⁷² No entanto, já antes dos anos de 1960 Dewey criticava esta abordagem: a definição estreita dos programas educativos, a sua falta de visão, o carácter rígido e prescritivo, impedor de um desenvolvimento futuro mais amplo. Dewey também enfatizou o facto de que as necessidades de uma sociedade em permanente evolução nunca podiam ser satisfeitas por uma formação estreita que negligenciasse a formação geral das pessoas. O autor defendia que qualquer tipo de educação profissional que fosse concebida a partir do modelo industrial existente continuaria a perpetuar a suas formas de divisão e as suas fragilidades (Hyland, 1994).

formas (tanto na perspectiva individual como na do próprio sistema): através do estabelecimento de indicadores de desempenho, da implementação de objectivos educativos nacionais, da introdução de declarações (*statements*) e de perfis para áreas-chave do currículo, e do desenvolvimento de programas de avaliação e monitorização de *standards* educativos. Por outro lado, identifica-se também de uma forma clara a preocupação em focalizar as competências relevantes para a empregabilidade – apesar de não serem entendidas de uma forma tão estreita como no início deste movimento. Assim, o conteúdo dos programas educativos reflecte a importância atribuída ao mundo do trabalho; a concepção dos *curricula* é feita em estreita articulação com as exigências do trabalho, através da análise e identificação das competências profissionais, que são organizadas em termos de *standards*. De forma a garantir a relevância das competências, são analisadas as necessidades das empresas, e envolvidos os profissionais e os peritos no domínio. Outra preocupação que caracteriza esta abordagem é a explicitação dos resultados finais da aprendizagem em termos de desempenho observável. Procura-se definir as competências de forma clara e precisa, nos vários domínios de actividade, para poderem ser utilizadas em termos de objectivos educacionais, para facilitar a comunicação com as empresas e para responder às necessidades do mundo do trabalho.

De acordo com Bowden e Marton (1998), existem dois aspectos a considerar nesta problemática. Um diz respeito ao acesso à educação/formação e ao reconhecimento das aprendizagens adquiridas pela experiência (geralmente obtida em situação de trabalho), que se focaliza no processo de obtenção de créditos nos cursos de educação/formação; a articulação entre a avaliação do desempenho e os conteúdos do trabalho, bem como os esforços desenvolvidos no sentido de facilitar a mobilidade entre cursos, é uma das preocupações presentes nesta perspectiva. O segundo aspecto diz respeito à relação entre a educação e o mundo do trabalho, e aos mecanismos através dos quais a experiência de um domínio é considerada como a preparação necessária para a participação no outro domínio. A forma como a problemática da relação formação/emprego é perspectivada determina em grande parte a identificação das competências consideradas relevantes no âmbito educativo.

8. 3. A educação/formação baseada em competências no Reino Unido

A abordagem do ensino e da avaliação baseados nas competências – como referimos, de origem norte-americana – foi adoptada no Reino Unido na década de 1980, e constituiu-se como a base da reconstrução do sistema de ensino técnico e profissional e de formação

profissional (Wolf, 1994, e Parkes, 1994). Segundo Wolf (1994), os pressupostos que serviram de referência aos sistemas de ensino/formação profissional em Inglaterra – a Escócia adoptou uma versão menos “purista” – eram essencialmente de origem americana, e reflectiam os princípios orientadores que os E.U.A. tinham adoptado na década anterior.

Durante a década de 1980 o movimento da educação e da formação baseadas nas competências difundiu-se em todos os níveis do sistema educativo no Reino Unido. Com a criação do NCVQ²⁷³ pelo governo em 1986, implementou-se uma estratégia nacional de racionalização do sistema de qualificações existentes, e a formação baseada em padrões (*standards*) de competências. O NCVQ trabalhou em estreita articulação com o SCOTVEC²⁷⁴ e com o Departamento de Emprego.

Desenvolveu-se um referencial nacional de qualificações profissionais – NVQ²⁷⁵ – com a finalidade de garantir *standards* nacionais de competências profissionais em todos os sectores de actividade.

Os pressupostos deste processo eram claramente orientados para o mercado do trabalho: “O nosso sistema de formação deve ser baseado em *standards* e qualificações reconhecidas baseados em competências – o desempenho exigido aos indivíduos para realizarem o seu trabalho com sucesso e satisfatoriamente. Estes *standards* devem ser identificados pelos empregadores e devem ser reconhecidos a nível nacional. É necessário um sistema orientado para as organizações empregadoras, para identificar e estabelecer *standards* e o seu reconhecimento, por sectores ou grupos profissionais.” (White Paper “Employment for the 1990’s”, 1988, *in* Eraut, 2000).

As qualificações do sistema NVQ implicaram uma nova conceptualização dos objectivos do ensino/formação profissional e de novas estratégias de avaliação.

O NCVQ introduziu as noções de competência e de resultados (*outcomes*) como a lógica orientadora da educação/formação, noções estas que foram posteriormente introduzidos na educação de nível superior (Barnett, 1996).

O sistema foi implementado em estreita colaboração com as organizações empregadoras – designadas de *Lead Bodies*–, e o seu papel consistia na supervisão do processo de definição de *standards* de competências, garantir a consulta com os empregadores, e difundir os *standards* como o foco da educação e formação profissional, incorporando-os nos NVQ. A participação dos formadores e professores foi limitada no processo de elaboração dos

²⁷³ O NCVQ (National Council for Vocational Qualifications) é actualmente designado de QCA (Qualifications Curricula Authority).

²⁷⁴ Scottish Vocational Education Council.

²⁷⁵ National Vocational Qualifications.

standards de competência, tendo sido atribuída a responsabilidade geral às organizações de empregadores.

As declarações de competência em cada esfera profissional eram derivadas da análise de funções nesse domínio específico e acompanhadas de critérios de desempenho (*performance criteria*), que identificavam apenas os aspectos essenciais da performance necessários para a competência e o seu âmbito (*range declarations*), que explicitava as diversas circunstâncias nas quais a competência era utilizada, podendo especificar diferenças ao nível do local físico, contexto de trabalho, e equipamentos utilizados (Hyland, 1994).

As declarações de competência compreendiam um conjunto de “unidades de competência”, que podiam ser acreditadas de forma separada. Estas unidades foram ainda subdivididas em “elementos de competência”.

“Um elemento de competência descreve o que pode ser feito; uma acção, comportamento ou resultado final que uma pessoa deve ser capaz de demonstrar. Cada elemento de competência está associado a um critério de desempenho, que define o nível esperado de desempenho... Uma unidade de competência resulta de um conjunto coerente de elementos de competência, valorizados pelos empregadores, e podem conduzir à sua acreditação em separado. As qualificações profissionais são constituídas por unidades relacionadas, e compreendem as declarações de competência relevantes para uma ocupação.” (Employment Department, 1991, *in* Eraut, 2000: 187)

O sistema foi estruturado em cinco níveis hierárquicos de competência, desde um nível básico, de desempenho rotineiro, até um nível de aplicação de princípios fundamentais e de técnicas, mais complexos. O sistema foi organizado de forma a garantir a progressão, e a uniformidade e harmonia em termos nacionais.

O quadro de referência do NCVQ serviu como modelo para a reforma da educação e formação profissional, emergindo a tendência para estabelecer a equivalência entre os cinco níveis de competência do sistema de NVQ e outras qualificações académicas e profissionais²⁷⁶. No entanto, esta equivalência não pode ser obtida de forma automática, pois só com base na sua prova – avaliação e testagem empírica – ela poderá ser obtida (Hyland, 1994).

²⁷⁶ Quando o nível 5 foi definido, a intenção era poder ser aplicado nos programas de nível superior, sendo para tal necessário elaborar *standards* com níveis de exigência mais elevados (Barnett, 1996).

. Críticas ao sistema NVQ:

O sistema NVQ tem vindo a ser objecto de uma ampla análise crítica, principalmente por parte de investigadores e educadores, mas também alguns dos seus constrangimentos começam a ser constatados por parte de empregadores, directamente envolvidos na sua concepção e utilização. Procuramos seguidamente analisar os principais pontos críticos e fragilidades deste modelo.

. O conceito de competência

A concepção de competência subjacente a este modelo é definida da seguinte forma: “a capacidade para desempenhar no trabalho funções ou tarefas, de acordo com os padrões exigidos no emprego” (NCVQ, 1989, *in* Parkes, 1994: 25).

Apesar do conceito de competência utilizado no sistema de NVQ (*competence based qualifications*) ser referido como uma integração de conhecimentos e capacidades (*skills*), bem como a capacidade de os utilizar em contexto real de trabalho, resulta na prática que a avaliação que é efectuada coloca a ênfase na avaliação do desempenho (*performance*) em contexto de trabalho, e desvaloriza os conhecimentos de base a ela associados.

Segundo Winter (1995), muitos académicos têm manifestado dúvidas relativamente ao modelo de competência. O autor sistematiza as críticas mais difundidas:

- . a lista de exigências específicas é behaviourista e atomística;
- . apresenta um problema de reducionismo, por oposição a holismo profissional;
- . a “avaliação baseada nas competências” é apresentada como o novo “fordismo no sistema de educação”, como um método de análise e organização no qual se reduz o leque da iniciativa e de responsabilidade em cada indivíduo no trabalho;
- . o enunciado da competência refere-se apenas a um aspecto comportamental da tarefa, e por isso não integra aspectos tão importantes como a maturidade, pensamento crítico, trabalho de grupo, e competências complexas, em geral;
- . constata-se falta de rigor intelectual;
- . as abordagens baseadas na competência levam à negação da compreensão teórica como base da prática profissional e como base ética para o trabalho profissional.

Como referimos, a concepção de competência estabelecida pelo modelo não é alvo de consenso entre investigadores, entre os quais destacamos Wolf (1991, *in* Parkes, 1994), que defende que a competência não se pode observar directamente, é um conceito “mental”; os

conhecimentos são fundamentais para o desempenho, e é possível inferir a sua existência a partir do desempenho eficaz; o conhecimento e a compreensão contribuem para a competência, mas não é possível observá-los directamente.

Wolf apresenta um conjunto de reflexões sobre a natureza de competência, que põe em causa a concepção defendida pelo sistema NVQ:

- . “o conhecimento e a compreensão não se encontram divorciados do desempenho. É mais adequado considerar que o comportamento (ou o desempenho) derivam das estruturas do conhecimento;

- . o conhecimento e a compreensão são conceitos que têm de ser inferidos do comportamento observável, tal como a própria competência;

- . o conhecimento é extremamente contextualizado. Para se inferir o conhecimento com confiança, especialmente quando este tem aplicações vastas, tem que se possuir amplas provas;

- . o conhecimento e a compreensão são frequentemente (e/ou) melhor adquiridos na prática;

- . as ilações sobre as formas de escorar o conhecimento e a compreensão têm de ser tiradas com a devida cautela, relativamente à possibilidade de esquemas alternativos ou incorrectos”.

(*op.cit.*: 27)

Também Barnett (1996) faz uma crítica de fundo relativamente à forma como o sistema NVQ lida com a dimensão de conhecimento e de compreensão: ao valorizar os resultados finais, o desempenho, e uma noção de competência behaviourista, lida com dificuldade com os aspectos ligados a processos de entendimento, reflexão e compreensão, inseparáveis da acção e da prática. A abordagem defendida é discutível, e representa uma visão do homem como um ser operacional e “performante”, negligenciando o sentido de homem como um ser que pensa e reflecte. As metacompetências, tais como a capacidade de reflexão, e uma ordem mais elevada de cognição encontram-se ausentes deste modelo.

Por outro lado, Barnett (1996) questiona a utilização do modelo NVQ no ensino superior, pois considera que a sua finalidade não se pode limitar ao desenvolvimento de competências para ocupações particulares; mesmo o ensino mais profissionalizante (como a farmácia, a formação de professores, a engenharia, entre outras) possuem objectivos de formação mais alargados do que apenas o desenvolvimento de competências para o exercício da actividade profissional.

Para Bleakley (1994), a abordagem das competências no Reino Unido é questionável, pois considera que as competências, objetivos e resultados da aprendizagem não representam de uma forma adequada a complexidade do processo de aprendizagem e a estrutura dos conhecimentos. Esta abordagem exclui os conhecimentos tácitos, os processos indutivos, os aspectos intuitivos e a dimensão ética. As declarações de competência tendem a ser fechadas e redutoras, enquanto que a relação entre experiência e aprendizagem é complexa, evolutiva, aberta, e inerentemente ambígua. O autor questiona se é possível em termos éticos reduzir a compreensão, a resolução de problemas, a criatividade e o desenvolvimento de valores (a formação global da pessoa) a resultados de desempenho, entendidos como competências. A desvalorização dos processos inerentes à aprendizagem, e a valorização dos resultados da mesma, nada contribui para a compreensão da própria aprendizagem, e não se constitui como um veículo para a continuidade da aprendizagem²⁷⁷.

. Os *standards* (padrões ou enunciados de competência)

Segundo Winter (1995) o modelo NVQ apresenta os *standards* de desempenho em termos de dimensão simples. Faz a progressiva subdivisão de uma proposta abstracta numa multiplicidade de tarefas concretas. A especificação de abordagem de competência envolve uma lógica hierárquica, na qual a “proposta-chave” de uma área ocupacional é “desagregada” passo a passo em “critérios de desempenho”, para cada “elemento de competência”. A lógica hierárquica de formato fornece um mapa de uma área ocupacional que é exaustivamente completa, e que se torna cada vez mais precisa em termos comportamentais à medida que subdivide uma abstracção original em componentes cada vez mais pequenos.

Winter (1995) defende que esta abordagem arrisca falhar numa incompreensão filosófica: mapas linguísticos da experiência não são sistemáticos, mas metafóricos, e são sempre abertos à interpretação. Não pode por isso haver a sugestão de que um documento deste tipo fornece *standards* objectivos. Para o autor, o que é importante compreender é que não se está a “medir” nada (com todas as aspirações de precisão não ambígua que estão integradas no relógio, no termómetro e na régua). Em vez disso, está-se a avaliar as evidências, e ainda é preciso aprender muito acerca das evidências “suficientes”, “*standards* de prova”, e outros

²⁷⁷ Bleakley (1994) utiliza a analogia do termómetro, para ilustrar este aspecto fulcral: o termómetro mede a temperatura, mas nada faz para a modificar. Assim as competências encontram-se limitadas pela sua instrumentalidade, e devem ser julgadas na perspectiva da sua eficácia como instrumentos. Na medida em que as competências evidenciam o que foi aprendido, não contribuem para compreender como é que ocorreu a aprendizagem. Esta abordagem reduz a riqueza e a complexidade da aprendizagem a declarações simplistas e limitadas.

conceitos-chave neste processo. Este documento supostamente sistemático leva a uma avaliação de critérios que:

- . nem é particularmente precisa nem particularmente consistente;
- . é mais gestonária que educacional;
- . fornece pouco apoio na indicação do nível educacional para o qual é apropriado.

O termo “critérios de desempenho” sugere uma evidência behaviourista /observável/ quantificável (e portanto medidas “objectivas”), mas a documentação do NCVQ inclui conceitos avaliativos que só podem ser utilizados com outro tipo de julgamentos (ex: “adequado”, “justo”), de natureza subjectiva; assim, o modelo apresenta algumas incongruências conceptuais. De acordo com Winter (1995), o formato de hierarquia lógica não cria um instrumento de medida objectivo mas um ordeira série de anotações que é útil para aqueles que já os conhecem. Parece haver alguma inconsistência no ordenamento da escala (alterna-se obediência a simples regras de trabalho com o papel de chefia intermédia, e com julgamento éticos complexos) , após um esforço maciço de hierarquia lógica. A razão parece ser que os critérios de desempenho não são para abranger um *standard* educacional unificado, (um nível de compreensão, conhecimento e preocupação), mas um *standard* de gestão, um subconjunto de várias dimensões nas quais a organização desejará eficácia, eficiência, lucro, conformidade com a legislação externa, bem como o enunciado da sua própria missão. Deste ponto de vista as inconsistências educacionais não interessam.

O NCVQ defende que os enunciados de competência (*standards*) não têm ligação necessária com um nível educacional: “Uma característica do modelo NVQ é que as unidades (competências) não são especificadas como um nível fixo dentro do enquadramento dos níveis. É a qualificação como um todo que garante o nível.” Os *standards* do NCVQ não são considerados *standards* educativos, mas, em última instância, são *standards* de gestão ou de controlo de qualidade (*id.*).

Também Wolf (1994) evidencia a fragilidade dos princípios que sustentam este sistema: os padrões de competência profissional, definidos pelos *Lead Bodies*²⁷⁸, são a base dos diplomas profissionais. Uma qualificação NVQ é sempre baseada nos padrões estipulados pelo respectivo organismo orientador; mas não existe nenhuma discussão curricular formal nem é

²⁷⁸ Como atrás referimos, os organismos que representam determinados sectores da indústria ou do emprego.

necessária a aprovação dos programas de ensino para o seu reconhecimento. “Parte-se do princípio que a utilização dos padrões assegurará a qualidade destes últimos” (*op.cit.*: 32).

Existe também o pressuposto de que para cada área de trabalho coberta pelo sistema NVQ só existe um modelo único sobre o que é considerado um desempenho “competente”; a cada função é associada uma noção de competência. Segundo Wolf (1994) este pressuposto é questionável; a autora interroga a possibilidade da existência de “padrões de competência”, que são definidos e explicitados pelos representantes da indústria; em última análise, considera este pressuposto um “mito”.

“Em muitos casos, os padrões estão a ser criados e enquanto isso pode, em alguns contextos, fornecer um mecanismo desejável para o melhoramento dos procedimentos praticados na indústria, significa também que muitas empresas, individualmente, não reconhecem nem aceitam aquilo que está a ser oferecido como um padrão de competência para uma indústria. Quanto mais nos afastamos das ocupações de massa, de nível mais baixo, mais agudo se torna o problema (...)” (*op.cit.*: 37).

E também interroga os *standards* adoptados no sistema NVQ, que dizem respeito às preocupações e aos interesses de grupos profissionais. Os *standards* são normalmente definidos pelos *Lead Bodies*, envolvendo os profissionais; os critérios de definição não integram no entanto as representações dos destinatários dos serviços prestados (ex: no domínio do serviço social, as práticas baseiam-se numa interação com os destinatários), o que leva a defender a existência de outras “vozes legítimas” na elaboração dos *standards* de competências, de forma a reduzir a sua parcialidade.

Por outro lado, o autor questiona a possibilidade de determinar antecipadamente o conhecimento necessário para a competência profissional, considerando que os conhecimentos do mundo do trabalho evoluem muito rapidamente. “A profunda mudança societal, internacional e ecológica (...) nega a validade da noção de competência, se esta é entendida como um conjunto de comportamentos, actividades ou respostas que terão amanhã o valor que têm hoje.” (*op.cit.*: 74).

O autor interroga quem define os conteúdos deste conhecimento, e o facto de considerarem que os conhecimentos de hoje serão os do futuro próximo, e suporta uma posição que se está na presença de “um profissionalismo estreito, caracterizado por um controlo apertado”, por parte de um corpo profissional.

A filosofia do modelo NVQ defende uma visão estreita de ser humano, empobrecedora, que perspectiva a acção humana como desempenho em função de *standards* externos, negando o

poder dos indivíduos como autores das suas acções e do pensamento: “os seres humanos são (considerados) meros desempenhantes em vez de actores reflexivos” (*op.cit.*:77).

. A avaliação das competências

A avaliação baseada nas competências, tal como é praticada no Reino Unido, fundamenta-se claramente nos princípios do modelo americano e estrutura-se em torno de três componentes-chave (Wolf, 1994):

- . O enfoque é posto nos resultados, que são considerados distintos e avaliados separadamente;
- . Os resultados são passíveis de ser especificados, em termos claros e “transparentes”, de forma objectiva, tanto para os próprios como para terceiros;
- . A avaliação é separada de programas, cursos e de instituições de ensino específicos.

A preocupação manifestada na procura da transparência e da objectividade da avaliação teve como resultado a produção de listas infindáveis de critérios de desempenho, que pudessem servir de referência aos avaliadores. A avaliação tem-se evidenciado extremamente problemática no âmbito do sistema, ao contrário do pressuposto que indiciava que seria simples e objectiva, e que limitaria a ambiguidade, através de um procedimento de comparação dos comportamentos dos indivíduos com os padrões dos critérios de desempenho. No entanto, a busca da clareza deu origem a uma metodologia bastante complexa e de difícil utilização (Wolf, 1994).

“Os arquitectos originais do sistema NVQ partiram do princípio que os requisitos do conhecimento seriam claramente compreendidos pelos professores e formadores, com base nos critérios de competência. Veio a provar-se que este ponto de vista era optimista. (...) a indução e extração de requisitos do conhecimento a partir dos padrões estabelecidos, demonstraram rapidamente que o conhecimento extraído não era, de facto, de forma alguma padronizado, mas sim sujeito a interpretações muito diversas. (...) finalmente acabou por se questionar a “transparência” dos requisitos de avaliação” (*op.cit.*: 34). Segundo a autora, foram sendo acrescentadas descrições mais especificadas dos conhecimentos, e actualmente os órgãos das indústrias ainda têm que acrescentar listas de especificações de avaliação aos padrões utilizados pelas entidades responsáveis pela realização dos exames²⁷⁹.

²⁷⁹ “Deste modo, é adicionado ainda um outro nível de detalhes e de centralização. Os níveis e as qualificações daí resultantes tornaram-se documentos extremamente extensos e densos. A noção aparentemente económica de competência tornou-se exaustivamente definida e reduzida. No decorrer do processo, torna-se cada vez mais impraticável e cada vez menos atraente para as entidades patronais, como base para os seus próprios programas de formação, ou como modo de certificar os seus empregados. Também se torna cada vez mais questionável,

Por outro lado, levanta-se a questão da diversidade de contextos que se constituem como locais de trabalho, da multiplicidade de situações possíveis, o que complexifica o processo de avaliação, e o torna mais subjectivo (Wolf, 1994, e Barnett, 1996). Por um lado, as simulações que servem de base à avaliação não representam a diversidade das situações reais. Por outro, o julgamento do avaliador integra sempre uma dimensão subjectiva, pois o desempenho observado é intrinsecamente variável.

. Uma nova perspectiva de competências

Uma das principais críticas ao sistema NVQ situa-se no seu enfoque sobre o desempenho no trabalho, negligenciando o papel dos conhecimentos subjacentes à actividade profissional. Por outro lado, o desempenho em si mesmo não é prova suficiente da competência. Para Boys (1995) o conhecimento sempre foi considerado como um dos aspectos necessários para um desempenho competente, apesar de nunca ser considerado como suficiente. O conhecimento e a compreensão podem, assim, ser utilizados para melhorar e alargar as especificações dos *standards*.

Edwards (1997) reconhece que os *standards* de competência foram introduzidos em Inglaterra segundo uma abordagem behaviourista, mas tem-se verificado a procura do seu enquadramento no âmbito de uma abordagem humanista que procura a centração na pessoa²⁸⁰. Face às críticas apontadas ao modelo, têm sido feitos esforços no sentido de o fazer evoluir. No início, as competências eram associadas a trabalhos práticos, menos qualificados, no âmbito de uma dualidade entre capacidades/conhecimentos. O conhecimento era excluído pois a sua concepção remetia para a valorização do conhecimento académico; com o desenvolvimento do conceito de competência, o conhecimento passa a ser imprescindível na medida em que é considerado uma componente fundamental da competência.

A abordagem centrada nos resultados da aprendizagem não se focaliza apenas num conjunto de critérios estabelecidos a partir do desempenho em situação de trabalho; alarga-se a um conjunto mais vasto de aprendizagens e pode também integrar a negociação com os sujeitos. Faz emergir a integração da dimensão pessoal e da formação da identidade do sujeito (Edwards, 1998).

como abordagem adequada, num mundo de rápida mudança tecnológica e em que se verifica uma fluidez nas fronteiras entre postos de trabalho” (Wolf, 1994).

²⁸⁰ A importância do movimento humanista nas concepções sobre aprendizagem foi já abordada no Capítulo 4 “Quadros conceptuais de Aprendizagem dos Adultos”, e no capítulo 7 “Contributos para a compreensão do conceito de competência”.

No âmbito destas duas abordagens começam a ser valorizados os atributos pessoais, nomeadamente através das competências-chave, competências transversais e genéricas. No entanto, continua a existir uma tensão entre as posições que defendem estas práticas com vista ao aumento da eficácia em situação de trabalho, e as posições que focalizam a eficácia na aprendizagem (Harrison, 1996).

A recente introdução das competências-chave – *Key-Skills* – no modelo NVQ²⁸¹, que supostamente podem ser utilizadas em domínios mais alargados, visa um enriquecimento ao nível da formação das pessoas. Para Edwards (1997) a valorização destas competências na formação das identidades tem a ver com dois aspectos em simultâneo: tanto faz parte do exercício da governamentalidade como é uma extensão do acesso e da progressão social.

A abordagem das competências-chave é uma estratégia para minimizar o carácter atomista e reducionista das competências contempladas no sistema NVQ. É uma forma de enriquecer os conteúdos especificados, e uma tentativa para lhes dar um carácter mais globalizante e integrador. Com a introdução das competências-chave, pretende-se, por outro lado, dar mais ênfase às formas de aprendizagem que potenciam a transferência.

No entanto, a implementação desta abordagem inovadora tem evidenciado alguns problemas, e está ainda longe de corresponder às expectativas que se criaram em relação ao seu sucesso (Oates, 2000). Segundo o autor, o entusiasmo inicial tem vindo a decair gradualmente, à medida que o debate público tem feito emergir as inconsistências da sua implementação e da avaliação destas competências.

De acordo com Oates (in Harrison, 1996), a questão da transferibilidade é complexa, e não se pode partir do pressuposto que as competências se “transplantam” e aplicam em diferentes situações²⁸². A noção de “competências transferíveis” é criticada na medida em que reproduz uma visão estática de competências, independentemente dos contextos e das situações em que estas são mobilizadas. A transferência só pode ser compreendida como uma modificação das estratégias e das competências em novas situações. Pressupõe uma interacção entre as competências detidas e as exigências da nova situação, à luz das quais elas são

²⁸¹ A introdução de módulos sobre aplicações numéricas, comunicação, tecnologia da informação, trabalho em equipa, melhoria da aprendizagem e do desempenho, resolução de problemas, tem como finalidade alargar as competências inicialmente consideradas pelo sistema - consideradas muito específicas - e integrar aspectos considerados fundamentais para o enriquecimento dos *standards* (tais como a dimensão relacional, cognitiva, etc.).

²⁸² Por exemplo, a resolução de problemas não opera no “vácuo”, diz respeito a problemas particulares em situações específicas; os factores contextuais desempenham um papel importante e não negligenciável.

reconstruídas²⁸³. A transferência implica uma intervenção de processos cognitivos (generalização, analogias, reflexão sobre a acção, etc.), a selecção e o controlo de capacidades e conhecimentos adequados ao contexto específico (Harrison, 1996).

A noção de “transferência de competências” parece ser mais adequada do que a de “competências transferíveis”, segundo Harrison, pois focaliza-se nas capacidades intelectuais que permitem lidar com situações desafiantes, e na capacidade de responder inteligentemente à mudança.

8. 4. A educação/formação baseada em competências em França

A introdução do termo competência em França, no domínio da educação/formação deu-se por volta do final dos anos setenta, início da década de oitenta, coincidindo com a evolução de perspectivas sobre a relação entre educação e mundo do trabalho (Tanguy, 1994) e com a evolução do próprio mundo do trabalho (Gillet, 1998).

O modelo pedagógico dos objectivos e das competências desenvolveu-se inicialmente em organismos da formação contínua e nos liceus profissionais, ao mesmo tempo que se institucionalizaram as relações entre a escola e a empresa: “A afirmação de um modelo pedagógico fundado sobre os objectivos e as competências no ensino técnico e profissional é o resultado de um conjunto de factores que vão desde a posição na qual se situa este ensino face aos seus utilizadores, até às convicções e disposições partilhadas pelos seus agentes.” (Tanguy, 1994: 42). Por um lado, este tipo de ensino precisava de justificar a validade das suas acções e resultados; e por outro, os seus agentes tinham uma relação com o saber diferente dos professores do ensino académico, defendendo que a validade do saber deveria passar pela sua aplicação em situações definidas.

A partir dos anos de 1980, com a evolução tecnológica e a introdução da automatização, o interesse começou a deslocar-se para os conhecimentos utilizados no trabalho²⁸⁴. Em França,

²⁸³ Em conformidade com a tipologia do desenvolvimento de competências, de Wittorsky, apresentada no capítulo precedente.

²⁸⁴ A evolução das perspectivas sobre o mundo do trabalho também influenciou fortemente este tipo de abordagens: da análise das tarefas e dos postos de trabalho, com o enfoque nas qualificações, passou-se para a importância do estudo dos saberes e das capacidades dos trabalhadores. Os objectivos da formação eram determinados a partir da análise dos postos de trabalho e das actividades profissionais; o contributo da ergonomia e da sociologia do trabalho, analisado no início do capítulo 7, clarifica este deslocamento do centro de interesses.

introduziu-se o termo competência nos referenciais do ensino tecnológico, tendo este sido introduzido de uma forma mais discreta na formação dos adultos (Gillet, 1998).

A abordagem pelas competências deu origem a um conjunto de métodos, de categorizações e de nomenclaturas – que influenciaram a definição dos conteúdos de ensino, a sua programação e avaliação, e a sua forma de transmissão e aquisição – dos quais se destacam os referenciais de competências. Os referenciais eram elaborados com base num método suportado em “definições precisas, que utiliza uma terminologia fixa e princípios de classificação sistemática, é apresentado e reivindicado e pelos seus adeptos como científico, no sentido positivista do termo, na medida em que privilegia a descrição de saberes ou de acções, a definição das relações que existem entre si e a medição dos seus efeitos.” (Tanguy, 1994: 43).

Ao nível da formação profissional, tanto os diplomas existentes (concebidos na óptica da formação inicial, e atribuídos pelo Sistema Nacional de Ensino), como os títulos profissionais (concebidos na óptica da formação contínua, e da responsabilidade do Ministério do Trabalho) são baseados em referenciais de emprego ou de actividade profissional e concebidos a partir da concertação entre os parceiros sociais (Merle, 1997-b). Nos últimos quinze anos, as competências têm assumido um papel cada vez mais relevante na elaboração dos diplomas, em detrimento dos conhecimentos formais; os referenciais são cada vez mais orientados para as situações de trabalho e para o desenvolvimento das competências profissionais (*id.*).

Todos os referenciais são construídos com base num procedimento regulamentado, codificando o que anteriormente era feito a partir de bases empíricas. Tanguy (1994) constata que a necessidade de designar, nomear, descrever, de ser exaustivo, como uma forma de objectivar “o não dito”, tem a ver com a preocupação de elaborar referenciais “objectivos” que possam servir de instrumentos de comunicação entre parceiros diferentes (os agentes da educação/formação e os do mundo do trabalho) que participam na elaboração dos mesmos referenciais. Por outro lado, refere que esta necessidade exacerbada – de objectivação, explicitação e de controlo –, embate paradoxalmente com a grande plasticidade e o carácter polissémico dos termos utilizados. Os referenciais de diplomas procuram ser instrumentos “que permitem estabelecer uma correspondência estreita entre a oferta de formação e a distribuição das actividades profissionais. Esta procura de eficácia, na adequação para o emprego, mobiliza um conjunto de procedimentos, de codificações baseadas numa lógica

dedutiva cuja compreensão exige a fixação do campo semântico das noções utilizadas neste dispositivo técnico.” (*op.cit.*: 44).

Em termos técnicos, os referenciais enunciam sempre em primeiro lugar as competências globais (“ser capaz de”), seguidos das capacidades gerais a que fazem apelo (através da utilização de verbos de acção), das capacidades e competências terminais, e finalizam-se com os saberes e os saberes-fazer associados.

Segundo Tanguy, este método pressupõe a existência de um domínio de referência que seja representável como um conjunto finito de elementos que são descritos. A metodologia é entendida como uma garantia de cientificidade e de eficácia. Paradoxalmente, tem-se evidenciado o oposto, pois resultou numa decomposição analítica e redutora: “a formalização com vista à transparência gerou abstracção e opacidade; a procura de flexibilidade e de adaptabilidade ocasionou rigidez e replicação” (*op.cit.*:46).

. As competências no ensino geral

Segundo Caillot (1994), a análise dos programas actualmente em vigor em França (tanto ao nível da escola primária como colegial ou liceal) evidencia uma referência explícita às “competências”, mesmo no âmbito das disciplinas científicas, o que o leva a questionar esta “omnipresença”. Por um lado, identifica a influência dos referenciais de competências do ensino tecnológico e profissional, e por outro, a influência da pedagogia por objectivos²⁸⁵.

Uma corrente de investigadores independentes, ainda na década de 1970, procurou desenvolver um trabalho com objectivos que se afastasse do modelo do ensino profissional, privilegiando a avaliação formativa e centrando-se nos processos de aprendizagem. Mas foi principalmente nos anos de 1980 que este trabalho se desenvolveu, particularmente em torno de dois eixos (Ropé, 1994):

. um eixo transdisciplinar de tradição marcadamente humanista, articulado com a avaliação formativa e sem referência a saberes disciplinares específicos; conceberam-se acções de

²⁸⁵ O movimento da pedagogia por objectivos - como vimos anteriormente, emergente na América do Norte – difundiu-se em França principalmente durante os anos de 1970. Ropé (1994) refere a introdução da pedagogia por objectivos em experiências tendo como finalidade o desenvolvimento da autonomia dos alunos, com base na pedagogia diferenciada; em diversas disciplinas definiram-se objectivos específicos e construíram-se avaliações tendo como referência o trabalho de Bloom; pretendeu-se conceber sequências de aprendizagem na perspectiva da progressão anual, explicitando-se objectivos gerais e objectivos operacionais. Ainda no âmbito da pedagogia diferenciada, esta abordagem foi introduzida com a finalidade de apoiar o trabalho dos professores, enquanto instrumento de observação das práticas e de organização de sequências de ensino.

formação, destinadas a formadores, em que os objectivos dos módulos desenvolvidos centravam-se na linha dos saberes universais e de uma formação aberta²⁸⁶;

. um eixo disciplinar, que se finalizava em “objectivos de referência” para o segundo ciclo do ensino; a finalidade era a formação de professores no âmbito de uma pedagogia em que aprendizagem e avaliação se encontravam estreitamente articuladas, com vista à melhoria do sucesso dos alunos; no âmbito do trabalho desenvolvido, explicitava-se as capacidades e as competências desenvolvidas na disciplina (“objectivos de referência”), que serviriam de base para a avaliação.

Também Caillot (1994) sustenta que o movimento da pedagogia por objectivos – na sua origem fortemente influenciado pela psicologia behaviourista – adquiriu contornos diferenciados em França: acentuava mais os saberes-ser (as atitudes, a personalidade dos alunos na sua globalidade, a socialização), do que os conhecimentos disciplinares.

O autor defende que este trabalho pioneiro caminhava na “contra-corrente” e mesmo em ruptura com a pedagogia por objectivos de tradição behaviourista (principalmente ao nível da primária). A influência das ciências cognitivas durante os anos de 1980 deu origem às tipologias clássicas dos conhecimentos – conhecimentos declarativos (saberes), procedimentais (saberes-fazer), etc. A utilização da noção de competência no ensino geral foi acompanhada por uma descentração da actividade educativa centrada no professor para a actividade de aprendizagem, centrada no aluno; também se observou uma maior preocupação com a avaliação das capacidades balizada em categorias precisas; mas ao nível dos conteúdos, pouco se fez nesse domínio, continuando-se a colocar a ênfase nos conhecimentos a adquirir. Como refere Caillot, “as críticas relativas ao formalismo, ao corte com a sociedade, podem-se continuar a fazer actualmente” (*op.cit.*: 113); quanto mais uma disciplina se encontra afastada do mundo industrial, mais a lógica dos saberes é a prevalecente na elaboração dos programas. Consoante a natureza das disciplinas, a tensão entre a função instrumental e a função cultural dos saberes será mais ou menos marcante, e dificilmente será possível utilizar a mesma lógica em todas (Ropé e Tanguy, 1995).

Os princípios directores que orientaram a elaboração dos conteúdos no ensino primário e liceal foram redefinidos no início dos anos noventa, utilizando um conjunto de noções-chave

²⁸⁶ Segundo Ropé, as acções foram desenvolvidas sob a orientação de Peretti; como exemplo da formação aberta: yoga, análise transaccional, linguística, neuropsicologia.

como competência, objectivos, avaliação. A noção de competência aparece como elemento central dos princípios preconizados²⁸⁷:

. “O programa não deve ser um empilhamento de conhecimentos incompatíveis pela sua amplitude com as faculdades dos alunos. Ele deve, em cada nível, fazer a lista das competências exigíveis implicando a aquisição de saberes e saberes-fazer correspondentes, tendo em conta as capacidades de assimilação dos alunos, e assegurando a exequibilidade do que é proposto.”(Charte des Programmes,1992:2).

. “O programa define explicitamente as competências terminais exigíveis no final do ano, do ciclos ou da formação, e associa as modalidades de avaliação correspondentes” (*op.cit.*: 4).

Para Ropé e Tanguy (1995), os princípios defendidos procuram articular a ideia de democratização (através da promoção do sucesso de cada pessoa) com a de eficácia (avaliada pelo desempenho, tanto dos alunos como do sistema educativo); esta dupla preocupação (política e gestionária) aparece como uma evidência em diversos sectores das políticas públicas.

A noção de competência difundiu-se rapidamente no meio escolar, com a preocupação subjacente de renovação do ensino, mas deu lugar a utilizações variadas, dependendo das instâncias e dos objectos (documentos oficiais, listas de objectivos de referência, grelhas de avaliação dos alunos, etc.) em que foi aplicada (Ropé e Tanguy, 1995). Significativa é a relação que esta noção estabelece com a de avaliação: a avaliação é considerada como um processo decisivo no âmbito das reformas dos programas e do processo de aprendizagem. Assim, desenvolvem-se estratégias com vista à avaliação do sistema educativo, das políticas educativas, dos professores e dos alunos. A focalização nos objectivos e nas competências é feita em paralelo com a implementação de novas práticas de avaliação no sistema educativo, que são “acompanhadas pela implementação de dispositivos técnicos, de procedimentos de categorização, de nomenclaturas e de classificações construídas sobre um mesmo modelo a partir de uma decomposição entre o domínio dos saberes e dos saberes-fazer” (*op.cit.*: 741). Para as autoras, o eixo orientador é sempre a elaboração de critérios objectivados e a mensuração da capacidade de fazer alguma coisa num determinada situação.

Ropé (1994) reconhece que actualmente as lógicas didácticas reflectem a influência da psicologia cognitiva e da psicolinguística. Os professores definem as tarefas que os alunos

²⁸⁷ No texto oficial “Charte des Programmes”, “Jornal Officiel”(1992), *in* Ropé e Tanguy (1995).

devem fazer numa situação determinada, com vista à aquisição de uma competência, que pode ser analisada em saberes e saberes-fazer mais precisos, saberes operatórios e conceptuais; os alunos, por sua vez, são levados a controlar as suas operações cognitivas de forma consciente. “Existe uma hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem, tanto do lado dos professores como dos alunos, e uma vontade de organizar o processo de aprendizagem através da sua decomposição em micro-procedimentos intermédios cuja soma é suposto contribuir para o todo.” (*op.cit.*: 75).

O fenómeno da racionalização presente nas sociedades modernas – legitimado pela ciência e pela técnica – está articulado com preocupações relativas à medição, à avaliação e ao controlo. A educação/formação baseadas em competências, suportadas por uma pedagogia por objectivos, pela objectivação dos comportamentos, e pela avaliação dos desempenhos, encontram-se em consonância com esta visão da racionalidade. Por outro lado, as preocupações crescentes de natureza avaliativa sobre a educação/formação, a identificação da sua eficácia e impacto, são também evidências deste fenómeno de racionalização²⁸⁸.

Actualmente assiste-se em França a um movimento – por parte das próprias empresas – de revalorização dos conhecimentos gerais, de uma base cultural, de competências ditas transversais (do domínio afectivo e relacional), que contrasta com uma visão limitada das competências profissionais específicas; o discurso social evidencia a necessidade do desenvolvimento de estratégias cognitivas, da reflexividade, questionando assim a perspectiva redutora de um ensino técnico e profissional baseado em referenciais de competências.

8. 5. A educação/formação baseada em competências na Austrália

Durante os anos oitenta, a política governamental Australiana acentuou a necessidade de desenvolver no país uma “mão de obra competente e educada”, enquanto componentes-chave do desempenho económico e da prosperidade nacional. O governo promoveu um debate

²⁸⁸ As preocupações com a racionalização do ensino e da aprendizagem são reforçadas por uma perspectiva gestionária e administrativa, que põe o enfoque numa cultura de avaliação que valoriza o impacto e a eficácia da acção pedagógica (Ropé e Tanguy, 1995).

público a nível nacional, e incentivou a implementação de um mercado aberto de formação, com o alargamento das fronteiras do financiamento a diferentes tipos de instituições. Os organismos privados foram incentivados a concorrer aos novos financiamentos da formação, e “Further Education Colleges” foram estimulados para assumirem uma maior responsabilidade em matéria de respostas às necessidades de formação da indústria. A Educação Comunitária de Adultos (*Adult Community Education – ACE*) – tradicionalmente focalizada na literacia dos adultos (anos de 1950), e no desenvolvimento pessoal e comunitário, e na mudança social (anos de 1970) – ganhou maior relevância, no âmbito das universidades, colégios e organizações privadas, e teve acesso ao financiamento nas áreas da educação e formação profissional (Whyte e Crombie, 1995).

Nos anos oitenta, o estado procurou desenvolver uma abordagem mais compreensiva e controlada em relação às políticas educativas. As iniciativas orientaram-se assim para a construção de um sistema pós-escolar mais compreensivo, e mais articulado com o sistema produtivo: universidades com maior ligação às empresas, focalizadas na investigação e na educação profissional, alargamento do sector da educação técnica e avançada, vocacionalização da educação comunitária de adultos, e acentuação da aprendizagem em contexto de trabalho (Foley e Morris, 1995).

Segundo Whyte e Crombie (1995), emergiram tensões inevitáveis resultantes das diversas tradições (literacia de adultos, educação liberal e educação/formação profissional), e a implementação destas mudanças foi complexa e bastante contestada (Foley e Morris, 1995).

. As reformas da educação/formação

As políticas educativas foram desenvolvidas pelo governo com base na negociação colectiva, baseadas em acordos entre empresas, sindicatos e estado. Os acordos implementados nas empresas privilegiaram a formação das competências e a sua articulação com os níveis salariais, como meio de aumentar a produtividade. Esta abordagem implicou a realização de levantamentos sobre as competências detidas pelos trabalhadores, o estabelecimento de *standards* de competências e a implementação de estratégias de formação e de avaliação baseadas em competências, articuladas com os *standards* definidos (*id.*).

Segundo Flowers e Hawke (2000), o Commonwealth e os governos estatais e territoriais decidiram em 1990 que o sistema de educação/formação deveria ser baseado em competências (*competency-based*), partindo do pressuposto que as competências necessárias pelos trabalhadores para desempenharem as suas funções poderiam ser identificadas e que os

processos formais de avaliação deveriam estar aptos para a certificação das competências demonstradas pelos indivíduos, independentemente dos processos de aquisição²⁸⁹.

No âmbito das mudanças em curso nos anos oitenta e início dos noventa, foi implementada a “Training Reform Agenda”, de âmbito nacional, que deu origem a um conjunto de reformas políticas com vista ao desenvolvimento da formação profissional²⁹⁰.

Em 1994 o governo definiu como política prioritária o crescimento económico sustentado, e o aumento da competitividade da indústria australiana no mercado global. A educação e a formação foram consideradas factores centrais para o sucesso desta estratégia: “Com vista a assegurar um lugar no primeiro *rank* das nações e a criar prosperidade e oportunidades no país, a Austrália necessita de uma força de trabalho altamente qualificada e flexível. A melhoria do desempenho na educação e formação é uma parte da estratégia para aumentar os níveis de produtividade e lançar a economia e o crescimento económico”²⁹¹. As prioridades nacionais foram assim definidas de forma a garantir que o país se posicionasse num contexto de competitividade internacional.

Assim, nos últimos anos o país desenvolveu um grande esforço na concepção da educação profissional e no desenvolvimento de *curricula* de formação em contexto de trabalho, de forma a contemplar as competências exigidas pelo sistema produtivo. Para Foley e Morris (1995) este enfoque promoveu a criação de *standards* de competências e o desenvolvimento da educação/formação baseada em competências.

. Os *standards* de competências

A Austrália desenvolveu um formato de *standards* de competências profissionais idêntico ao modelo britânico do NVQ (“National Vocational Qualifications”): organizado em unidades de competências – relativas a uma função alargada de trabalho –, divididas em elementos de competência mais pequenos – respeitantes a tarefas no âmbito da função –, e associados a critérios de desempenho – referências face às quais se faz a avaliação (Hager e Gonczi, 1996)

292

²⁸⁹ Os processos de RPL (*Recognition of Prior Learning*) aparecem assim como um desenvolvimento da introdução das competências no sistema educativo.

²⁹⁰ A adopção da “National Policy on Adult and Community Education” (Dezembro de 1993) e o estabelecimento em 1994 da “Australian National Training Authority” foi considerado um marco para o desenvolvimento da educação e formação de adultos na Austrália (Whyte e Crombie, 1995).

²⁹¹ “White Paper Working Nation”, (1994: 89), *in* Whyte e Crombie (1995).

²⁹² Segundo Hager e Gonczi (1996), a valorização da abordagem da educação/formação e da avaliação baseadas em competências é um fenómeno que se re-afirmou nos países anglófonos, encorajado pelo governo da *Commonwealth*. Para a maioria das profissões foram estabelecidos *standards* de competências, e implementadas

Apesar do modelo de referência ser o mesmo, existem diferenças entre este modelo e o britânico: os *standards* profissionais australianos são menos longos, com menos elementos de competência, e os critérios de desempenho são expressos em escrita normal (e não em termos de longas *check-lists* como em Inglaterra), com o sentido de respeitar a natureza holística da competência (*id.*). De facto, é clara na Austrália a preocupação em desenvolver uma abordagem holística de competência, que permita ultrapassar os limites e os constrangimentos que as abordagens tradicionais (principalmente as behaviouristas) têm evidenciado.

As razões pelas quais se defende na Austrália o desenvolvimento de *standards* de competências e de estratégias de avaliação de competências no âmbito profissional, são sistematizadas da seguinte forma (*id.*):

- . promove a concepção de meios de avaliação mais justos e a atribuição do estatuto profissional a trabalhadores formados no estrangeiro;
- . no âmbito de uma profissão, os *standards* (declarações públicas sobre as competências dos profissionais) permitem uma monitoragem mais efectiva da qualidade dos serviços prestados, clarificam as expectativas do público, e promovem o debate aberto sobre domínios como a saúde, educação, justiça, segurança social, etc.;
- . facilitam o reconhecimento mútuo das qualificações profissionais entre os diversos estados e territórios;
- . constituem-se como a base para a avaliação dos profissionais que pretendem voltar a trabalhar após períodos de ausência, e orientam a concepção de cursos de re-actualização;
- . estabelecem objectivos mais claros para a orientação da oferta de educação/formação profissional; pode ser potencialmente uma forma de dar maior coerência e tornar mais integrada a oferta existente;
- . tornam mais efectivos os programas de formação profissional contínua;
- . apoiam as associações profissionais e as autoridades responsáveis pela acreditação dos programas educacionais;
- . apoiam os organismos formadores na implementação da avaliação baseada em competências,
- . facilitam a mobilidade ao clarificar as expectativas dos profissionais;

estratégias de avaliação também baseadas nas competências, o que veio a influenciar tanto a educação de nível superior como a formação contínua.

- . permitem aos profissionais reflectir sobre a natureza do trabalho numa perspectiva mais ampla;
- . permitem melhorar os procedimentos de avaliação que conduzem à obtenção das qualificações.

. Limites da abordagem pelas competências

Para Chapell, Gonczi e Hager (1995) o conceito de competência continua a ser contestado na educação de adultos e não se mostram surpreendidos com esta constatação, pois referem que considerando os contextos onde este conceito tem sido utilizado – tem assumido papel central nas reformas da educação e da formação, tanto na Austrália como em outros países – esta reacção pode ser considerada como aceitável. Os autores identificam algumas das repercussões decorrentes dos *standards* de competências: “Os *standards* de competências de trabalho (*workplace standards*), os *benchmarks* para o desempenho em situações de trabalho, estão a ser utilizadas como bases para determinar os acordos das empresas, aumentos de salários, políticas de recrutamento, desenvolvimento de pessoal, selecção e promoção” (*op.cit.*: 175).

Segundo os autores, está em emergência um “novo vocacionalismo”, que surge com a finalidade de alinhar os objectivos educativos, de forma a que estes se aproximem das necessidades decorrentes das grandes mudanças industriais. Este “novo vocacionalismo” (de acordo com Burke e Mathews, 1989) postula que os conteúdos educativos devem estar relacionados com os conhecimentos e e competências requeridos pelo mundo do trabalho, no contexto da sociedade pós-industrial. Esta aproximação seria melhor conseguida, de acordo com os seus defensores, se se utilizassem os *standards* de competências *benchmarks* que são desenvolvidos pela indústria, por organizações ou associações de profissionais, de forma a constituírem-se como *inputs* para os programas de educação/formação. O estreitamento das finalidades da educação/formação no sentido utilitarista, parece assim fazer parte de um movimento mais amplo, idêntico ao verificado noutros países da América do Norte e europeus.

A partir da abordagem americana, a CBT desenvolveu-se, e adoptou o “*curriculum* como tecnologia” como uma abordagem da aprendizagem. “Nesta abordagem, o *curriculum* é visto como uma ferramenta para atingir objectivos de formação pré-especificados, que serão mais eficazmente atingidos se o *curriculum* funcionar num ambiente de aprendizagem altamente controlado (Blachford, 1986). Este processo de desenvolvimento de *curriculum* também é

reconhecido como um modelo de sistema instrucional de desenvolvimento de *curriculum*, e foi utilizado extensivamente na educação vocacional na Austrália.” (*op.cit.*: 176).

Chappel *et al* (1995) constata a grande relutância dos educadores na aceitação do conceito de competência, o que na sua opinião, pode ser atribuído à forma como foi introduzida e desenvolvida a formação baseada nas competências, numa perspectiva estreita e limitada. Procuram apresentar e discutir as razões dessa preocupação (a tentativa de simplificar e adoptar soluções redutoras para aspectos e domínios complexos), bem como sugerir uma noção de competência que ultrapasse os limites já mencionados. As principais críticas ao modelo da formação baseado nas competências que foi utilizado extensivamente na Austrália, principalmente no domínio da educação profissional, são sistematizadas da seguinte forma por Chappell *et al* (*id.*):

- traduz uma visão técnico-instrumental do trabalho, que ignora o papel crucial do homem (Smith, 1993);
- trivializa o trabalho e ignora as mudanças fundamentais que ocorrem nas organizações mais modernas (Mathews, 1989, Field, 1990);
- as metodologias utilizadas para o estudo das competências relacionadas com o trabalho não conseguem identificar os atributos cruciais requeridos aos trabalhadores (Gonczi *et al*, 1990);
- a concepção de competência utilizada é estreita, e fundamentalmente defeituosa.

Chappell *et al* (1995) analisam de várias formas este tipo de abordagem dos *curricula* dos CBT²⁹³.

. A definição estreita de competência torna-se em si uma limitação do conteúdo dos cursos; a ênfase das capacidades técnicas das tarefas contribui para a omissão de capacidades mais gerais, sociais, intelectuais e emocionais (ex: comunicação, cooperação, tomada de decisão, etc.) das descrições de competências, a partir das quais os cursos são desenvolvidos;

. A definição estreita de competência não só defende que a competência deve ser mensurável, mas também que a qualidade dos cursos deve ser avaliada de acordo com o critério de mensurabilidade das competências descritas (na concepção dos cursos exige-se a descrição e os critérios em enunciados de competências de forma a que estas possam ser medidas). Este aspecto pode ser conseguido se o foco se limita a tarefas relativamente simples, mas já não se

²⁹³ CBT: *Competence Based Training* no original.

torna possível quando as práticas de trabalho são mais complexas, e envolvem vários tipos de conhecimento e de capacidades.

A definição das competências de acordo com esta abordagem não consegue apreender a complexidade de muitas tarefas de trabalho (práticas de trabalho mais complexas, que envolvem, por exemplo, capacidades interpessoais, de planeamento e gestão, negociação, etc.);

. Este tipo de definição considera apenas um único resultado final aceitável, assim como o caminho para o atingir, apesar de a maioria das situações de trabalho envolver uma variedade de resultados possíveis para realizar a tarefa; “mais ainda, a noção de que só existe um único resultado aceitável nas práticas de trabalho ignora aspectos importantes da competência, tais como o pensamento crítico e criativo, que são necessários quando as circunstâncias requerem novas estratégias ou estratégias não usuais para uma performance com sucesso no trabalho.” (*op.cit.*:177). Esta visão sobrevaloriza os aspectos comportamentais em detrimento dos aspectos cognitivos e afectivos. Apesar de reconhecer que os conhecimentos e as atitudes são essenciais para um desempenho bem sucedido, este tipo de abordagem mantém o princípio de que estes têm que ser descritos em termos de comportamentos observáveis, sob a forma de objectivos comportamentais.

. Esta abordagem “objectifica o desempenho”, na medida em que separa o sujeito do objecto, considerando o desempenho objectivo como independente do sujeito, e de uma forma privilegiada em relação a este. “O desempenho assim entendido é alienado das experiências de trabalho das pessoas; primeiro pelo uso objectivos comportamentais desintegrados, que atomizam e tornam irreconhecíveis o trabalho real, e segundo, através do pressuposto de competência separada *de* e independente *do* indivíduo trabalhador.” (*ibid.*).

. Esta abordagem faz emergir as aprendizagens individualmente, acima das aprendizagens de grupo. “O processo de aprendizagem é perspectivado como começando e terminando na aquisição de pré-especificadas competências. O CBT de facto considera as aprendizagens de grupo de uma forma subvalorizada em relação às aprendizagens individuais.” (*ibid.*).

“Em suma, a reificação dos comportamentos, objectivação do desempenho, o uso de análises de tarefas, de ‘desempenhos competentes de trabalho’ e a primazia do individuo sobre o

grupo, são características gerais do sistema CBT baseado numa concepção estreita de competência.” (*op.cit.*: 177/178).

Os autores questionam este tipo de abordagem, na medida em que traduz uma visão positivista da realidade²⁹⁴. Esta visão parcelarizada e atomista da actividade de trabalho não integra os contributos da *gestalt*, defensora que o todo é mais do que a soma das partes; nesta perspectiva, a abordagem dos CBT entende o processo de aprendizagem como um somatório, uma justaposição de elementos, faltando-lhe a visão integrativa (processo de aprendizagem como uma integração entre comportamentos, conhecimentos, capacidades e atitudes). A sobrevalorização dos aspectos técnicos sobre os interpessoais, e do indivíduo sobre o grupo são características que se referenciam no paradigma positivista da ciência, de acordo com os autores; os problemas são vistos racionalmente à luz de uma “posição técnico-instrumental”²⁹⁵.

As experiências realizadas na Austrália no desenvolvimento de *curricula* baseados em CBT, para o ensino profissional, reproduzem este tipo de abordagem estreita. Os autores referem que os módulos construídos para o projecto inicial (ex: área da metalurgia) reflectem a visão das profissões na indústria mecanicista, orientada para a tarefa e fragmentada. “Eles ignoram as relações entre as tarefas, a possibilidade de que o global da profissão pode ser mais do que as tarefas individuais, a relação entre conhecimento, capacidades e atitudes, ou alguma teoria

²⁹⁴ “O conceito de competência que suporta as práticas do movimento do CBT é consistente com uma abordagem do mundo positivista. Uma das tendências do positivismo é considerar as partes de qualquer sistema acima do seu todo. Esta decomposição do sistema, com vista ao seu conhecimento, é uma forte característica do positivismo. Esta análise reducionista insiste que o trabalho competente não é mais do que a soma de comportamentos que são os componentes do trabalho competente.” (Chappel *et al*, 1995: 178). Os autores referem que outra das características do positivismo tem a ver com a defesa da racionalidade. “Um ser humano racional é visto como aquele que se situa exteriormente à vida do dia a dia, não implicado, objectivo, aquele que aceita e e emprega as regras estritas da razão. Este ideal de objectividade também é uma das características centrais do CBT, onde o foco é centrado na mensuração dos desempenhos directamente observáveis, de acordo com critérios pré-especificados e objectivamente desenvolvidos.” (*ibid*); ver “Competence-based education”, Chappell, Gonczi e Hager (1995) in “Understanding Adult Education and Training”, Ed. By G.Foley, Sydney; os autores são professores e investigadores da School of Adult Education da University of Technology, Sydney.

²⁹⁵ Chappell *et al* (1995) também criticam o modelo americano de certificação dos professores, que traduz uma visão positivista estreita de competência. Os professores são certificados tendo como referência os resultados de testes “multi-escolha” e standardizados, e testam conhecimentos básicos gerais e capacidades básicas, tais como a capacidade de comunicação. “São baseados no pressuposto de que a competência dos professores depende dos alicerces de capacidades e de conhecimentos de nível mais básico, e que estes são considerados como indicadores suficientes da sua competência. Esta visão ignora as considerações de que “a qualidade dos professores depende da combinação de traços, capacidades e conhecimentos que tornam os professores aptos a responder aos contextos nos quais se situam. A implicação disto para a avaliação dos professores é a de que os testes de certificação devem ter em consideração uma variedade de evidências, incluindo o desempenho actual dos professores, a perspectiva dos estudantes e dos pais, e as actividades profissionais desenvolvidas por si.” (Chappell *et al*, 1995: 179)

acerca da natureza das competências genéricas e da importância do contexto no desempenho competente.” (*op.cit.*:179)

. Uma visão mais alargada de competência

Actualmente assiste-se a um movimento de distanciação da abordagem tradicional dos CBT, na Austrália. Procura-se desenvolver uma abordagem mais integrativa e holística, e construir um “conceito mais alargado de competência, em todos os aspectos do desempenho de trabalho, que não inclui apenas capacidades para tarefas estreitas”, e que propõe um conjunto mais alargado de “competências-chave”, genéricas a todas as formas de trabalho. No entanto, apesar de se procurar distanciar da concepção comportamentalista da abordagem anterior, a nova abordagem “continua a enfatizar o desempenho e os resultados, em detrimento dos conhecimentos, aspectos cognitivos, e outros atributos do desempenho efectivo.” (*op.cit.*: 180).

Vários autores têm criticado o trabalho anteriormente desenvolvido (entre os quais Gonczi, Hager e Oliver), questionando o pressuposto de que a competência deve dizer apenas respeito à descrição dos resultados finais, propondo uma “abordagem integrada de descrição de competência que situa os resultados e os atributos que os sustentam em pé de igualdade no desempenho.” (*ibid.*).

A ênfase colocada pelo National Training Board nos resultados das competências, desvalorizando aspectos como o conhecimento e a compreensão das acções humanas na situação de trabalho ou noutras situações, bem como a adopção de uma visão tecnicista do trabalho alinhada com o modelo industrial de produção de competência, levou à sua contestação. As principais críticas apontadas defendiam que o trabalho envolve um nível elevado de interações pessoais e sensibilidade às necessidades dos outros, e que isto não pode ser julgado de uma forma completa através dos resultados (*outcomes*), o que levou à “redefinição dos resultados e do desempenho em termos de expectativas de desempenho e e em desempenho demonstrável ou defensável.” (*ibid.*).

Para os autores, uma visão mais alargada de aprendizagem referenciada em competências tem em conta os seguintes aspectos:

. diferencia desempenho e competência (defendendo que um largo número de atributos que sustentam o desempenho deve ser considerado em qualquer análise de competências);

- . rejeita os resultados únicos, enquanto indicadores do “desempenho competente” (propondo que na maioria das situações “os contextos multivariáveis conduzem inevitavelmente a resultados aceitáveis multivariáveis”);
- . defende o “processo desenvolvido pelo trabalhador durante a actividade de trabalho” como um indicador mais válido de competência (em vez dos produtos ou os resultados do trabalho);
- . enfatiza “a acção humana e as relações interpessoais nas descrições de competência”, dando grande importância ao aspecto colectivo (grupos de trabalhadores, processos interactivos e de diálogo).

De acordo com os autores, esta abordagem não nega a existência de subjectividade na avaliação das competências. As evidências são comparadas com um modelo de descrição das práticas (acordado através do debate e do diálogo), modelo que está aberto à negociação e mudança, e não como uma lista de resultados mensuráveis precisos, objectivamente delineados. Para estes autores, as características do alargamento do conceito de competência encontram-se em consonância com o paradigma humanista²⁹⁶. Defendem que este alargamento tem que incluir metodologias participativas como estratégias para o desenvolvimento das descrições das práticas, que incluem a negociação dos sujeitos implicados.

. A implementação de uma abordagem integrativa de competência

Chappel *et al* (1995) apresentam um exemplo de como é possível desenvolver *standards* de competências de uma forma holística e integrada, tal como foi implementado na educação básica para o ramo dos professores. As competências foram identificadas a partir de uma metodologia que inclui métodos variados, tais como *workshops* com peritos, observação dos desempenhos e entrevistas com professores. Em vez de se apresentar uma lista de tarefas que fragmentam a ocupação e que ignoram a relação entre conhecimentos, capacidades e atitudes, consideram as competências como uma combinação complexa de atributos nos critérios de desempenho e são descritas de acordo com um nível razoável de generalidade,

²⁹⁶ Os autores criticam a abordagem da CBT, questionando a sua falta de referência num projecto humanista: “Algumas vezes sustentado como referido a um paradigma interpretativo ou hermenêutico, o humanismo olha para o sujeito como crítico para o desenvolvimento do sentido e da explanação, e rejeita muitos aspectos do paradigma positivista.(...) No referencial interpretativo , os indivíduos são vistos como os arquitectos que constroem o significado.” (Chappell *et al*,1995:181).

compreendendo competências genéricas, e incluindo alguns exemplos de evidência das competências em certos contextos.

Segundo os autores, as principais críticas feitas ao modelo CBT defendem que o conceito de competência é baseado nas políticas de referencial positivista do racionalismo económico, e que o enriquecimento desta perspectiva a partir do contributo humanista não foi ainda suficiente para a compreensão da complexidade das questões em jogo²⁹⁷. Os actuais contextos de trabalho afastam-se dos modelos tayloristas e fordistas, e, apesar de por vezes ainda se estar longe deste modelo, os trabalhadores actualmente têm que tomar decisões, trabalhar em grupo, pensar criativamente e comunicar: “Mesmo em situações de trabalho que foram reorganizadas para atingir estes objectivos, as estruturas organizacionais e as relações de poder colocam limites à espécie de capacidades evidenciadas anteriormente. Trabalhadores e gestores têm frequentemente ideias opostas ácerca do significado de atingir a “eficiência”, “produtividade” e “conhecimento”, bem como sobre a natureza da aprendizagem em situação de trabalho.” (*op.cit.*: 185).

O papel que os trabalhadores desempenham na elaboração dos *standards* de competências (maior ou menor participação e autonomia), determinado em parte pela gestão (maior ou menor exercício de poder), influenciam decisivamente o formato final destas especificações de competência. Assim, os autores enfatizam a importância dos aspectos relacionados com as estruturas organizacionais e com as relações de poder que se estabelecem nas organizações, e que determinam, em parte, a abrangência e a riqueza destes referenciais.

8. 6. A educação/formação baseada em competências no Canadá (Québec)

A abordagem das competências no Québec foi principalmente introduzida nos anos oitenta no âmbito da formação profissional contínua, tendo já esta província do Canadá alguns anos de experiência neste domínio. A formação de adultos de âmbito comunitário foi uma das

²⁹⁷ Tendo em conta que tanto as visões positivistas como a humanista se tornam insuficientes e incompletas, na medida em que ignoram as relações de poder existentes na sociedade.

pioneiras da introdução da problemática das competências genéricas, destacando-se neste campo o trabalho do ICEA²⁹⁸.

O que é relativamente inovador – merecendo por isso um destaque particular – é a reforma do sistema de educação actualmente em curso, e que diz respeito a todos os sectores do sistema escolar: primário, secundário e universitário. Esta reforma, assente numa abordagem pelas competências, surge na sequência da elaboração de um conjunto de orientações e decisões²⁹⁹, propõe uma reorientação da escola quebequense relativamente a três domínios fundamentais: os programas de estudos, a diversificação dos percursos escolares, e a organização do ensino. A última reforma escolar no Québec remonta aos anos de 1960, e foi empreendida com o objectivo da democratização do ensino; a evolução da sociedade nas últimas décadas fez emergir novos desafios, e confrontou a escola quebequense com questões inovadoras, no campo da escolarização e da formação – dificuldades de adaptação e de aprendizagem dos jovens, abandono escolar sem a obtenção do diploma secundário, adultos “analfabetos funcionais”, etc.

. Objectivos da reforma em curso

Um desafio que se coloca actualmente é o da democratização da aprendizagem, e não apenas do ensino. As grandes tendências em matéria de necessidades de educação/formação apontam para a tomada de consideração de aspectos como a “internacionalização, mundialização, explosão dos conhecimentos, desenvolvimento acelerado das tecnologias, e complexificação da vida social”³⁰⁰.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação colocam a ênfase na “instrução, socialização e qualificação dos jovens”, desde a educação pré-escolar até ao final do secundário. A “peça mestra” da reforma actualmente em curso é o “Programa de Formação da escola quebequense” (Min. Education, 2000), de aplicação obrigatória em todas as escolas desde 2000-2001.

Neste documento, a missão da escola quebequense é entendida como uma articulação entre três eixos/ objectivos: instruir, socializar e qualificar:

²⁹⁸ ICEA - Institut Canadien d'Éducation des Adultes.

²⁹⁹ Presentes num documento resultante dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão dos Estados Gerais sobre a Educação, “L'énoncé de politique éducative du Ministère de L'Éducation: l'école, tout un programme” (1997)

³⁰⁰ Relatório “Préparer les jeunes au 21 siècle”, 1994, *in* Min. de l'Éducation (2000).

. “instruir, com uma vontade reafirmada

A escola não constitui o único local de aprendizagem da criança, mas detém uma função insubstituível no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e de recursos pessoais. Afirmar esta orientação, é atribuir importância ao desenvolvimento das actividades cognitivas e ao domínio dos saberes. No actual contexto da sociedade do saber, todo o estabelecimento escolar tem como primeira responsabilidade a formação do espírito de cada aluno;

. socializar, para aprender a viver melhor em conjunto

Numa sociedade pluralista como a nossa, a escola joga um papel de agente de coesão contribuindo para a aprendizagem da vida em conjunto e ao desenvolvimento de um sentimento de pertença à colectividade. Ela preenche esta função na medida em que dá atenção ao sentido que os jovens atribuem à vida, no plano pessoal e social. Deve assim promover os valores que fundam a democracia e preparar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis. Deve igualmente procurar prevenir no seu seio os riscos da exclusão que comprometem o futuro de muitos jovens;

. qualificar, segundo vias diversas

A escola tem o dever de tornar possível o sucesso escolar de todos os alunos e de facilitar a sua integração social e profissional, qualquer que seja a via escolhida. Para que disponha de meios para assumir este mandato, o Ministério da Educação define o *currículo* nacional de base. No entanto, os estabelecimentos escolares detêm a responsabilidade de respeitar os interesses e as atitudes de cada aluno, oferecendo diferentes percursos escolares. A formulação do Programa de Formação permite nomeadamente a passagem harmoniosa para programas de formação profissional.”

(*op.cit.*:3/4)

A opção por uma abordagem baseada nas competências é justificada pelas “recomendações decorrentes da análise crítica dos resultados da escolarização e de algumas implicações dos programas por objectivos. Também se apoia sobre os trabalhos de investigação que sublinham a importância de ajudar os alunos a dar sentido às suas aprendizagens articulando-as de forma explícita a contextos de utilização variados e significativos” (*op.cit.*: 5).

A competência é entendida como “um saber-agir fundado sobre a mobilização e utilização eficazes de um conjunto de recursos.” As características desta noção são explicitadas da seguinte forma:

- . o “saber agir” é distinto do “saber-fazer”, mais limitado e associado ao objecto do seu exercício;
- . o “saber-agir” reenvia para os contextos e situações nas quais se manifesta;
- . os conhecimentos a adquirir devem ser articulados com o seu uso e só atingem o estatuto de recursos quando o aluno os mobiliza em situações pertinentes;
- . a competência baseada numa utilização eficaz do conjunto de recursos, exige a sua selecção e organização em função das situações para as quais os mobiliza;
- . a competência é complexa, não se reduz a uma soma de componentes;
- . a competência é evolutiva e o seu enriquecimento é feito ao longo do percurso escolar, e para além deste.

Os programas de formação elaborados a partir da lógica das competências encerram um conjunto de incidências pedagógicas, que passam por:

- . tornar mais “viáveis e duráveis” as aprendizagens escolares, permitindo a sua transferibilidade para outros contextos que não apenas o escolar;
- . desenvolver competências intelectuais de nível elevado (exigidas na “sociedade do saber”), através do reforço da ligação entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento dos processos de pensamento, necessários à vida real;
- . articular os conteúdos de aprendizagem com situações significativas e reais, de forma a promover a atribuição de sentido aos saberes adquiridos;
- . facilitar a abertura disciplinar, através do desenvolvimento de competências transversais (necessárias nas situações de vida) para além das competências disciplinares específicas;
- . facilitar a diferenciação pedagógica, reconhecendo os recursos pessoais (intelectuais, sociais e afectivos) dos alunos, os seus interesses, e facilitando a diversificação dos percursos de aprendizagem.

O Programa de Formação adopta uma concepção de aprendizagem que se inscreve nas “perspectivas cognitivista e socio-construtivista”, reconhecendo que “a aprendizagem necessita de uma *démarche* de apropriação pessoal do aluno, que se apoia nos seus recursos cognitivos e afectivos e que sofre a influência do meio cultural e das interações sociais. A aprendizagem é considerada um processo simultaneamente cognitivo, afectivo e social. Este processo implica uma modificação das aprendizagens anteriores do aluno e uma reorganização da estrutura cognitiva que torna possível as novas aquisições” (*op.cit.*: 6).

A avaliação é entendida como parte integrante da aprendizagem, incidindo sobre as competências estipuladas pelo Programa, e deve ser coerente com as suas orientações. A planificação das aprendizagens e da avaliação deve ser feita de forma concomitante, de acordo com esta abordagem. Assim, tanto as aprendizagens como a avaliação devem ser definidas em função tanto dos seus resultados como dos processos desenvolvidos para os atingir.

O Programa de Formação serve de referência para a planificação da aprendizagem, do ensino e da avaliação. As competências e as suas componentes são idênticas desde o primeiro ciclo da primária até ao final do ensino secundário, diferindo os contextos de realização, as manifestações das competências disciplinares e os critérios de avaliação, para além dos conteúdos disciplinares. Todos os programas de formação obedecem a uma lógica de elaboração, que contempla de uma forma prescritiva um conjunto de elementos constitutivos: competências transversais e disciplinares; componentes das competências; conteúdos disciplinares; consideração de cada um dos domínios de experiência de vida e as aprendizagens do primeiro ciclo em ciência e tecnologia e as do domínio do universo social.

. A reforma e a formação dos professores

A reforma da educação/formação no âmbito do ensino primário e secundário acarreta consigo algumas evoluções no domínio da formação dos professores e formadores, tradicionalmente da responsabilidade das universidades. Segundo Martinet (2000), esta reforma exige um trabalho de concertação e de parceria entre as universidades (local de formação) e as escolas (local de exercício). Com efeito, as recentes mudanças no sistema educativo quebequense colocam desafios à formação dos professores e à sua profissionalização. Os trabalhos em curso desde 1999 têm incidido principalmente ao nível da elaboração de um Referencial de Competências Profissionais, assente em enunciados de competências, que são explicitadas e decompostas em componentes. Os diferentes saberes disciplinares, didáticos e pedagógicos não são identificados no Referencial, pois considera-se que são da responsabilidade das universidades (que possuem autonomia em matéria de elaboração de programas). Este Referencial é composto por onze enunciados de competência profissional, que cobrem o conjunto das actividades desenvolvidas pelos professores. Na concepção deste referencial procurou-se encontrar um equilíbrio entre a generalidade e a especificidade da

descrição das competências, para diminuir os riscos associados tanto aos enunciados de competência muito gerais como muito específicos³⁰¹.

O Referencial de Competências dos profissionais do ensino diz respeito a diferentes perfis de saída, em função dos domínios de aprendizagem do *curriculum* (domínio das línguas, tecnologia, ciências, matemática, artes, universo social, e desenvolvimento pessoal), e consoante o nível de ensino no qual o futuro professor irá desenvolver a sua actividade profissional (educação pré-escolar e ensino primário, ensino secundário).

. Análise crítica da reforma educativa

O movimento actual da abordagem da educação pelas competências apresenta um conjunto de características, enunciadas da seguinte forma por Boutin e Julien (2000)³⁰²:

- . exige uma ruptura com as práticas tradicionais;
- . privilegia a complexidade como ponto de partida para as aprendizagens;
- . as competências são pré-estabelecidas (definição prévia dos objectivos, dos critérios de desempenho e dos indicadores dos comportamentos observáveis) e fragmentadas;
- . as modalidades de intervenção têm como finalidade a modelização dos comportamentos observáveis;
- . a avaliação centra-se nos comportamentos observáveis e verificáveis.

A reforma do sistema educativo tem sido amplamente debatida na província do Québec e tem-se vindo a assistir à emergência de um movimento crítico que questiona as suas principais fragilidades. Segundo Gale (1994, *in* Boutin e Julien, 2000), as principais características desta abordagem são:

- . o enfoque é colocado nos resultados (e não no processo de aprendizagem);

³⁰¹ O Referencial de Competências Profissionais para o ensino comporta blocos de competências distintos (Martinet, 2000):

- . um “núcleo duro” relativo à concepção de situações de ensino-aprendizagem, pilotagem de situações de ensino-aprendizagem, adaptação do ensino para alunos deficientes ou com dificuldades, planificação, organização e supervisão do funcionamento do grupo;
- . um bloco de competências relativo ao desenvolvimento profissional e à ética profissional;
- . um bloco de competências relacionadas com o novo meio educativo, concertação com a equipa pedagógica, concertação com a escola, pais e parceiros sociais;
- . um bloco de competências na língua do ensino (língua enquanto instrumento de comunicação, objecto de cultura e de relação com a cultura, e como chave de acesso ao saber);
- . um bloco de competências para a integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

³⁰² Boutin e Julien são professores e investigadores na Universidade de Québec em Montreal; desenvolvem uma ampla crítica à actual reforma em curso, procurando identificar novas pistas de reflexão e de acção; ver “L’obsession des competences – son impact sur l’ école et la formation des enseignants” (2000), Ed. Nouvelles, Montréal

- . os fundamentos conceptuais e teóricos em que se suporta não se encontram suficientemente aprofundados;
- . as aprendizagens reduzem-se ao que é passível de ser observado;
- . a abordagem apenas pode ser aplicável a um conjunto de aprendizagens de nível inferior, tanto do ponto de vista cognitivo como psicomotor;
- . a elaboração dos *curricula* decorre do mundo do trabalho;
- . os critérios que conduzem à realização pessoal dos estudantes são ignorados.

Boutin e Julien (2000) questionam os fundamentos teóricos nos quais a reforma se baseia, que consideram “mal elucidados e paradoxais”, nomeadamente o que diz respeito à sua filosofia de base, inscrita nas correntes do “neoliberalismo e da rentabilidade”. Segundo os autores, os objectivos enunciados para a escola são “instruir, socializar e qualificar”, com vista à preparação dos cidadãos para a sociedade, não questionando que tipo de sociedade, mas defendendo “a sociedade da economia de mercado”³⁰³.

Os responsáveis por esta reforma consideram que para se atingir o sucesso dos alunos é suficiente mudar os programas de estudo e de formação, transformando-os em listas de competências (perfis de competências). “Esta ‘crença’ é acompanhada, pelos reformadores, por uma verdadeira obsessão pelas competências, que se substitui por uma incontornável análise das práticas, e à consideração dos saberes decorrentes da experiência dos professores.” (*op.cit.*: 9).

Segundo os autores, a situação actual reflecte o seguinte paradoxo: por um lado, a reforma apresenta um discurso de abertura, mas, por outro, prescreve todo um “arsenal de competências” a desenvolver, no contexto de um sistema educativo que ainda se rege por alguma rigidez. Contestam o sucesso desta reforma, pois na sua opinião ela não foi precedida nem acompanhada do debate necessário sobre a finalidade da escola e das suas relações com a sociedade.

Outra crítica de fundo à reforma em curso diz respeito aos seus fundamentos de base: os autores identificam a sua fundamentação em perspectivas teóricas contraditórias e

³⁰³ Os autores identificam nesta reforma uma concepção de homem e de sociedade em que se destaca a “ideologia do desempenho”: “(...) os poderes públicos manipulam os “assuntos educativos” ao serviço de uma ideologia do rendimento e da eficácia em detrimento da cultura e do desenvolvimento das pessoas, mesmo da própria aprendizagem.” (Boutin e Julien, 2000: 10). Dando voz a um conjunto de críticas, nomeadamente da parte de investigadores, de universitários e de organizações sindicais, os autores consideram a reforma como o resultado de “um movimento político de fundo cuja finalidade principal é preparar os alunos para trabalharem numa sociedade competitiva centrada no rendimento económico. A ‘APC’ é a ponta de lança do neoliberalismo (...)” (*op.cit.*: 13); APC significa *ApprochePar Compétences*.

difícilmente conciliáveis, nomeadamente a lógica positivista (abordagem pelas competências – APC) e o socioconstrutivismo (com os seus fundamentos na psicologia cognitivista). Julien e Boutin defendem que esta abordagem “é confusa ao nível conceptual, frágil do ponto de vista prático, e inadequada para responder às principais necessidades de uma sociedade de aprendizagem.” (*op.cit.*: 14). “A mistura de socioconstrutivismo, de psicologia cognitiva e de behaviorismo que sustenta o seu discurso torna-se cada vez mais desconcertante e geradora de mal-entendidos” (*op.cit.*: 15).

Em termos pedagógicos, a actual abordagem pelas competências é centrada nos resultados finais da aprendizagem, deixando para segundo plano o próprio processo de aprendizagem: “Fala-se cada vez mais na educação centrada nos resultados, que os americanos denominam de *Outcome-Based Education*, e que deixa muito pouco espaço ao processo de aprendizagem.” (*op.cit.*:13).

. Limites da abordagem pelas competências

Um dos riscos apontados decorrentes desta abordagem prende-se com o facto de que se pode desenvolver nos alunos uma concepção limitada e redutora do que é a aprendizagem (baseada nos produtos finais, e numa listagem de competências considerada como referência). A tensão situa-se ao nível de duas forças: entre uma perspectiva de escola “modelisadora” e uma perspectiva de escola “libertadora”, potenciadora de desenvolvimento pessoal, autonomia e abertura.

Por outro lado, esta abordagem favorece a dicotomia entre os saberes teóricos e os saberes práticos, na medida em que se valoriza apenas o que é observável. Do ponto de vista epistemológico, Boutin e Julien (2000) identificam a fragilidade deste modelo, nomeadamente no que diz respeito à sua concepção sobre a construção do conhecimento³⁰⁴.

Os autores consideram que o conceito de competência é utilizado a partir de definições provisórias e sumárias, evidenciando confusão entre competências e desempenho, competências e capacidades, competências e valores, competências e habilidades. Denunciam

³⁰⁴ Apesar dos referenciais teóricos decorrerem do behaviourismo, a abordagem em curso defende os princípios do socioconstrutivismo, o que para os autores evidencia uma forte confusão conceptual (as duas perspectivas são inconciliáveis): “O facto de se decompor os conteúdos de aprendizagem em partes (ou competências) entra em contradição directa com a própria noção de “construção do conhecimento”. Esta abordagem considera a aprendizagem como um processo cuja finalidade tem a ver com a própria pessoa, e que não pode ser imposta do exterior sob a forma de competências a desenvolver, ou de objectivos a atingir. Neste contexto, a pessoa que aprende julga, revê a sua posição, reflecte sobre a acção, modifica o seu comportamento, reconstrói sem cessar os conhecimentos pertinentes e úteis em ligação com uma determinada situação.” (*op.cit.*: 60).

nesta abordagem a sua visão redutora da aprendizagem, pois não tem em conta a complexidade do processo de aprendizagem, apenas interessando os seus resultados. A visão da “APC” apresenta lacunas ao nível da sua sustentação ideológica, defendendo “uma visão limitada da educação que se confina à instrução e à modelização”, sustentando-se numa visão mecanicista da aprendizagem – apenas interessam os comportamentos observáveis e o aluno é entendido como um organismo que reage aos estímulos externos. A concepção de aprendizagem subjacente valoriza os comportamentos definíveis, observáveis e verificáveis (e os autores sustentam que o facto do comportamento não se produzir não significa que a competência não exista). A lógica prevalecente é a da prova, e não a da descoberta, e também não tem em conta a intencionalidade do sujeito.

Por outro lado, os autores consideram que “a tomada de posição a favor do construtivismo social de Vigotsky em detrimento do construtivismo cognitivo de Piaget conduz a um desequilíbrio entre a individualização e a socialização do ensino.” (*op.cit.*: 65). As estratégias colectivas de aprendizagem – defendidas pelo socioconstrutivismo – devem, na opinião dos autores, ser equilibradas com as aprendizagens individuais, autónomas³⁰⁵, que facilitam a procura do sentido pessoal.

A questão que os autores colocam é a de saber qual é a competência de quem define as listas de competências, e como podem estas pessoas ter a pretensão de conseguirem prever todas as situações de aprendizagem. Por outro lado, questionam a legitimidade do processo de construção dos referenciais de competências, e dos actores que nela participam (os governos, os funcionários, a indústria) e perguntam qual é o espaço atribuído ao indivíduo neste processo de construção (qual é a parte do indivíduo, e qual é a possibilidade efectiva que tem de efectuar escolhas). Na mesma linha de pensamento, os autores questionam qual é o lugar atribuído ao aluno, neste contexto, pois o discurso defende que este deve ser submetido a um conjunto limitado e restrito de regras – as listagens de competências³⁰⁶.

Boutin e Julien (2000) sintetizam as críticas a esta concepção de aprendizagem, que procura a rentabilidade e que vai buscar algumas referências à ideologia do modelo industrial,

³⁰⁵ “O modelo de APC, tal como é praticado no Québec, não incita os alunos ao desenvolvimento da autonomia. Contrariamente ao que sustentam estas correntes, este tipo de abordagem corre o risco de formar indivíduos pouco criativos, presos a competências esperadas, como um colete de salvação. Pode-se questionar qual é o valor e a pertinência das competências consideradas essenciais para o sucesso numa disciplina.” (*op.cit.*: 69).

³⁰⁶ “Cada vez mais se critica na abordagem pelas competências o seu aspecto hegemónico que abstrai as dimensões pessoais e culturais ligadas ao acto de aprender, e sobretudo porque desvaloriza a identidade pessoal em detrimento dos referenciais externos à pessoa.” (*op.cit.*: 70).

recorrendo à modelização dos pensamentos e comportamentos negligenciando uma visão mais alargada do ponto de vista social e cultural, ou mesmo reduzindo estes aspectos aos comportamentos observáveis. Nesta perspectiva, acusam a escola de estar ao serviço do neo-liberalismo, caracterizando esta corrente de “monolítica e intransigente”.

8. 7. Uma abordagem holística sobre o desenvolvimento de competências

Constatámos que no domínio educativo o conceito de competência se pode revestir de diferentes significados, oscilando numa escala cujo extremos se podem caracterizar como uma abertura generalista e como um estreitamento utilitarista. No primeiro, situam-se as abordagens que contemplam as competências em termos vagos e genéricos, sem grande poder discriminante; no segundo, as abordagens reducionistas que as especificam em função da execução de tarefas determinadas e precisas, principalmente decorrentes das exigências específicas de uma determinada actividade de trabalho (fortemente influenciadas por uma visão positivista da ciência e pelas formas de organização do trabalho de tipo tayloristas).

Como analisámos no capítulo precedente, a plasticidade do conceito de competência e o seu carácter polissémico remete para uma grande diversidade de utilizações, podendo mesmo chegar-se a pôr em causa a utilidade desta noção.

É possível identificar diferentes abordagens sobre o conceito de competência, no âmbito dos sistemas de educação/formação: podem ser entendidas como sinónimo de desempenho numa determinada situação, como sinónimo de desempenho e de conhecimentos – “adicionados” –, como uma integração de desempenho e de conhecimentos, ou ainda numa perspectiva mais holística e globalizante. Estas diferentes perspectivas são sistematizadas por Bowden e Marton (1998) da seguinte forma:

Quadro 6 – Abordagens do Conceito de Competência

1. Behaviourista	Desempenho básico no posto de trabalho
2. Aditiva	Desempenho + conhecimento (normalmente com a avaliação do conhecimento separada da avaliação do desempenho, numa perspectiva aditiva)
3. Integrativa	Desempenho e conhecimentos integrados
4. Holística	Competência holística

(Bowden e Marton, 1998: 106)

Em cada uma destas perspectivas a competência é entendida segundo diferentes concepções, que se repercutem na adopção de um determinado modelo educativo. A abordagem behaviourista que identifica a competência a partir da análise das tarefas profissionais, traduz-se normalmente numa listagem infindável de especificações, com vista à preparação dos alunos para a vida profissional e geralmente as práticas desenvolvidas focalizam-se na procura de uma estreita articulação com o mundo do trabalho. As competências são descritas de forma a diminuir a ambiguidade e a incerteza dos resultados da avaliação, procurando adoptar uma definição objectiva e criteriosa.

A abordagem aditiva procura identificar as áreas da prática profissional em que é necessário demonstrar um nível mínimo de competência, identificando os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para o desempenho profissional. A principal diferença entre uma abordagem tipo 2 (Aditiva) e tipo 3 (Integrativa), consiste no facto de que a competência integrativa é entendida como conhecimentos em contexto, articulados com o desempenho. A competência holística integra o ponto de vista pessoal, a perspectiva pessoal do papel profissional que desempenha, da sua capacidade de o desenvolver, e os conhecimentos nos quais se alicerçam a sua identidade profissional e o desempenho.

Para Bowden e Marton (1998) as abordagens da educação/formação baseadas em competências apenas têm considerado os dois primeiros níveis apresentados: as perspectivas behaviourista e aditiva; os autores defendem no entanto que qualquer abordagem educacional se deve orientar pelas perspectivas integrativa e holística. A consideração deste ponto de vista implica diversos aspectos, de acordo com os autores: o aumento da complexidade dos resultados da aprendizagem, o alargamento das exigências curriculares, a complexificação das exigências da avaliação, o aumento da ambiguidade da relação entre objectivos e avaliação

dos resultados e o incremento da necessidade de interpretação e do julgamento profissional na avaliação.

A perspectiva holística do conceito de competência integra aspectos cognitivos, relacionais, interpretativos, intencionais e é uma visão contextualizada, que só pode ser compreendida a partir da relação estabelecida entre a pessoa e o meio. Na medida em que a intencionalidade é um aspecto determinante, esta perspectiva procura ter em conta o significado atribuído pela pessoa à aprendizagem e ao trabalho, aos seus conteúdos e finalidades.

Conclusão

Neste capítulo procurámos compreender as origens e a evolução do movimento da educação/formação baseadas nas competências e analisámos alguns sistemas educativos que se têm confrontado com esta problemática, tanto no contexto internacional (E.U.A., Canadá, Austrália) como no contexto europeu (Reino Unido e França). A difusão e generalização da noção de competência nos sistemas de educação/formação a nível mundial é um fenómeno que se tem vindo a constatar principalmente nas últimas duas décadas, apesar das origens deste movimento remontarem aos E.U.A, durante o período do pós-guerra. Partindo do domínio da educação/formação profissional, este movimento tem-se vindo a alargar à esfera da educação geral e académica, fazendo emergir um conjunto de questões críticas.

Inicialmente marcada por uma concepção behaviourista, a noção tem vindo a ser enriquecida com as perspectivas da psicologia cognitivista/construtivista, e com o contributo das correntes humanistas. A diversidade de concepções sobre as competências reflecte-se na forma como os sistemas de educação/formação as têm apropriado e operacionalizado nos seus referenciais de base, e como têm (ou não) desenvolvido modelos formativos de acordo com os princípios que os sustentam.

As reformas que os sistemas de educação/formação de vários países têm sentido nos últimos anos evidenciam uma preocupação crescente em torno das competências, dos objectivos e da avaliação, por um lado marcadas por preocupações de natureza política – a democratização do ensino, o relacionamento da escola com a vida profissional –, por outro de natureza pedagógica-didáctica e ainda por preocupações de natureza gestonária e administrativa.

A perspectiva holística do conceito de competência é integrativa (dimensão cognitiva, relacional, comportamental, ética) e é uma visão contextualizada, que só pode ser compreendida a partir da relação estabelecida entre a pessoa e o meio. Procura compreender a intencionalidade da pessoa e o significado atribuído à aprendizagem e ao trabalho. É uma visão que se encontra em coerência com um paradigma antropocêntrico da educação/formação, atribuindo um lugar de destaque à centralidade da pessoa humana na sua relação com os saberes, com os percursos e recursos formativos que se vão forjando e construindo ao longo de uma trajetória de vida. É esta perspectiva de competência que procuramos valorizar no contexto educativo.

Como evidenciámos neste capítulo, um leque alargado de investigadores e educadores têm vindo a produzir pertinentes reflexões críticas face à disseminação do conceito de competência na educação e à implementação das reformas baseadas nas competências. A análise que temos vindo a realizar ao longo deste trabalho de investigação tem procurado evidenciar as principais abordagens e concepções existentes, bem como as suas fragilidades inerentes.

Actualmente questiona-se, cada vez mais, o sentido e a finalidade das abordagens behaviouristas/ tayloristas das competências, tanto a partir do ponto de vista da formação da pessoa – que cada vez mais deve ser perspectivada no sentido global e integral da pessoa humana –, como do mundo do trabalho – que tem vindo a evoluir para modelos de organização mais complexos nos quais este modelo de competências parece não fazer mais sentido.

A tarefa de continuar e aprofundar a reflexão em curso sobre que modelos de educação/formação baseados nas competências são necessários, e para que modelo de sociedade, ainda se encontra hoje longe de estar esgotada.

Parte IV

Estudo empírico dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação

Capítulo 9 – Reconhecimento e validação das aprendizagens e das competências – Quadros empíricos e de acção

. Introdução

A problemática do reconhecimento e da validação das aprendizagens e das competências adquiridas em contextos não formais e informais de educação/formação é relativamente recente, e, do ponto de vista da investigação educativa, ainda pouco aprofundada. É principalmente a partir dos quadros empíricos e de acção que os conceitos têm vindo a ser desenvolvidos, e a sua utilização em diferentes contextos traduz ainda alguma ambiguidade. Neste capítulo procuramos por um lado clarificar os conceitos utilizados no âmbito deste novo campo de práticas educativas, e, por outro, identificar as abordagens que se têm vindo a desenvolver neste domínio, bem como as lógicas e os princípios que sustentam os sistemas e dispositivos implementados com esta finalidade – os quais serão objecto de estudo no capítulo seguinte.

9.1. A emergência de novas práticas educativas

Os países pioneiros das práticas de reconhecimento e de validação foram os E.U.A, no período do pós-guerra (final da década de 1940) e o Canadá (a partir dos anos de 1970), alargando-se posteriormente o seu campo de acção, principalmente na última década, a diversos países como a França, o Reino Unido, a Irlanda, a Austrália, entre outros. As principais experiências neste domínio foram desenvolvidas em meios académicos (de nível superior), e nos domínios da educação/ formação profissional³⁰⁷.

Esta problemática tem vindo a desenvolver-se progressivamente em diferentes países, e constitui-se hoje como um dos principais desafios da sociedade actual, na medida em que vem questionar os sistemas de educação/formação (inicial e contínua), confrontando-os com novos desafios, principalmente no âmbito da educação/formação ao longo da vida.

³⁰⁷ Como referimos no capítulo 3 "Problemática do estudo", a nível sectorial e empresarial também têm vindo a ser desenvolvidas algumas experiências de reconhecimento e de validação, as quais, no entanto, não se enquadram no âmbito deste trabalho, considerando a delimitação do nosso objecto de estudo.

O reconhecimento e da validação das aprendizagens experienciais – saberes adquiridos à margem dos sistemas tradicionais de educação/formação, em contextos não-formais e informais –, é uma nova problemática que se situa no cruzamento de diversos contextos: o mundo da educação/formação, o mundo do trabalho e das organizações e a sociedade em geral.

. 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 um processo de aprendizagem experiencial. A vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e das 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,...). O reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais pode desempenhar um papel importante neste domínio, como uma resposta pertinente na luta contra a exclusão, facilitando a (re)inserção escolar/formativa/profissional de grupos mais desfavorecidos.

Segundo Farzad e Paivandi (2000: VI), “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.”

É possível identificar um conjunto de factores que estão na base da emergência desta problemática:

- o reconhecimento cada vez mais generalizado da importância das aprendizagens não formais e informais que as pessoas realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais (até há relativamente pouco tempo insuficientemente valorizado) e a preocupação de lhes dar a visibilidade necessária, atribuindo-lhes um “valor de uso” no mercado de trabalho e na sociedade;

- a evolução do mundo do trabalho e das organizações, onde se destaca :

. a emergência de novas práticas e saberes profissionais, principalmente decorrentes da evolução tecnológica e organizacional;

. a evolução de novas formas organizacionais que promovem a aprendizagem não-formal e informal em contextos de trabalho, e a decorrente constatação da necessidade de reconhecer e valorizar as competências adquiridas e/ou desenvolvidas em contextos de trabalho;

. o aumento da mobilidade profissional das pessoas, tanto em termos de actividade, como de empresas, regiões e países; a diversificação das trajetórias pode traduzir-se num enriquecimento significativo do capital de saberes detidos pelas pessoas;

. a precarização das formas de emprego, o aumento do desemprego, a fragilização crescente dos trabalhadores face às novas formas de relação laboral (com o enfraquecimento da negociação colectiva e a crescente responsabilização individual no desenvolvimento e gestão das suas competências); a constatação da necessidade de desenvolver mecanismos de inserção mais inclusivos.

- a constatação de algumas insuficiências com que os sistemas de educação/formação (fechados e pouco flexíveis) se confrontam na actual sociedade, nomeadamente face a:

. à dificuldade com que acompanham e integram a rápida emergência de saberes produzidos em contextos organizacionais, e conseqüente enfraquecimento do papel dominante de produção de saber, em alguns domínios específicos;

. à integração e posicionamento da população adulta com características específicas (ex: experiência, interesses, necessidades específicas, etc.) e de uma população jovem, pouco ou mesmo não qualificada, num percurso formativo;

. à necessidade de racionalizar os meios e os recursos afectos à educação/formação; o esforço de re-aprendizagem de saberes já adquiridos pelas pessoas pode ser entendido como factor de desmotivação e também como um custo acrescido para o sistema formal;

. ao desenvolvimento da Educação e Formação ao Longo da Vida, acompanhando e respondendo às necessidades de uma população cada vez mais diversificada em termos de percursos e de aspirações, promovendo e encorajando uma nova dinâmica formativa;

- a dificuldade que os sistemas tradicionais de certificação manifestam face ao reconhecimento da aquisição de conhecimentos e de competências adquiridos fora dos sistemas formais de educação/formação;

- a necessidade de aumentar a flexibilidade, a transparência e a transferibilidade interna, dos sistemas de educação/formação;

- a necessidade de promover uma articulação mais dinâmica entre os sistemas de educação/formação, o mundo do trabalho e a sociedade em geral.

Face à pertinência e premência com que esta problemática se impõe na actualidade, iniciaram-se recentemente diversos trabalhos e estudos com a finalidade de analisar e aprofundar estas questões, particularmente em vários países europeus. A par das preocupações nacionais manifestadas por alguns países (procura de evolução dos seus sistemas, através da inovação e da experimentação de novas estratégias e metodologias), a União Europeia também se tem empenhado no sentido de impulsionar o desenvolvimento destas novas práticas³⁰⁸.

Para Bjornavold (1997), os sistemas de reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas à margem dos sistemas tradicionais de educação/formação podem constituir-se como instrumentos que promovem a transparência e a transferibilidade das competências. A introdução destes sistemas pode traduzir-se em ganhos significativos sob diferentes pontos de vista:

- na perspectiva dos indivíduos, pode facilitar o seu acesso aos sistemas de educação/formação formal, bem como melhorar a sua inserção socio-profissional, o seu reposicionamento no mercado de trabalho, na medida em que dão visibilidade às competências “invisíveis” de que estes são portadores;

308 Como evidenciámos, estas preocupações encontram-se presentes no Livro Branco da Educação/Formação (1995), no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), no Relatório da Comissão “The Concrete Future objectives of Education Systems” (2001); tal como analisámos no capítulo 2, enfatizam a necessidade de implementação de sistemas de reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais no contexto europeu.

- na perspectiva das organizações, pode significar uma melhoria ao nível da gestão de recursos humanos, promovendo uma gestão interna das competências mais eficaz, e construindo as bases para a mobilidade e evolução nas carreiras;
- na perspectiva mais global da sociedade, pode facilitar a transferibilidade das competências em diversos contextos, seja educativos, profissionais, familiares ou sociais; constituindo-se como uma estratégia de promoção social.

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. Consta-se no entanto que este domínio ainda não se encontra suficientemente aprofundado, reflectido e estabilizado, devido principalmente ao seu carácter inovador e à experiência recente de implementação dos sistemas e dispositivos actualmente em curso³⁰⁹.

Os desafios que emergem deste novo campo de pesquisa situam-se ao nível de diferentes esferas: social, económica, política, institucional, metodológica, e ética, o que evidencia a complexidade desta problemática, estimuladora da reflexão e da procura de novos caminhos.

9. 2. Clarificação dos conceitos utilizados

Os conceitos de reconhecimento, validação, acreditação e certificação de aprendizagens e de competências fazem parte de uma ampla literatura actual, principalmente proveniente de quadros empíricos e de acção, e são utilizados nos diversos sistemas e dispositivos que procuram dar visibilidade às aprendizagens adquiridas principalmente em contextos não-formais e informais.

Constata-se alguma diversidade ao nível dos termos e conceitos utilizados, que diferem de acordo com os contextos nacionais, com as suas características específicas e com os processos implementados. A utilização dos conceitos por diferentes instituições, e actores de cultura heterogénea dá origem a interpretações divergentes e a diferentes designações, fazendo aparecer terminologias particulares (Jacob e Lonchamp, 1994).

³⁰⁹ Segundo Bjornavold (2000), estas iniciativas políticas e práticas vão-se gradualmente deslocando de um estágio de experimentação pura para um estágio de implementação recente, e o desafio centra-se na identificação de problemas comuns que emergem da heterogeneidade das práticas em questão.

Torna-se, por isso, necessário clarificar os conceitos em causa, por forma a facilitar o seu entendimento, e de forma a compreender a vertente contextualizada das suas utilizações mais correntes.

Reconhecimento e Validação

Os termos de reconhecimento e de validação são principalmente utilizados em países francófonos³¹⁰ (França, Canadá, Bélgica), e dizem respeito a dois aspectos estreitamente articulados, mas não equivalentes.

Segundo Jacob e Lonchamp (1994), o verbo reconhecer é polissémico, e pode ser entendido como: perceber, identificar, lembrar, discernir, distinguir, reencontrar, aceitar, admitir. Pelo contrário, o termo validação é monossémico, e reenvia para o registo jurídico-administrativo, com o sentido de ratificar, homologar, confirmar.

Para Aubret e Gilbert (1994), os termos reconhecimento e validação das aprendizagens resultantes da experiência³¹¹ referem-se a “uma dupla faceta da mesma realidade: uma faceta pessoal (reconhecimento pessoal ou reconhecimento “por si” e/ou “para si”) e uma faceta institucional ou social (reconhecimento “pelo outro” e/ou “para o outro”)” (*op.cit.*:14). Estes aspectos não se encontram em oposição, mas sim em complementaridade:

. A primeira faceta, pessoal, tem a ver com a análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos ou projectos pessoais, sociais ou profissionais, com vista à sua valorização (reconhecimento de si para si próprio). O processo de reconhecimento pessoal traduz-se numa identificação e explicitação (das aprendizagens e competências adquiridas), que é comunicável, favorecendo o

³¹⁰ Em França, o acto oficial que consiste em certificar, através de uma autoridade devidamente autorizada pelo estado, os conhecimentos e as competências contempladas num diploma ou título homologado, é designado de validação. O processo de validação das aprendizagens profissionais (*Validation des Acquis Professionnels – VAP*, ou o recente *VAE – Validation des Acquis de l’Expérience*) permite a obtenção de um diploma ou título (no seu todo ou numa parte). Segundo Liétard (1997), a “validação cobre os diplomas e os títulos entregues sob a autoridade do estado, bem como as qualificações contratuais resultantes da contratação colectiva ao nível dos ramos profissionais.”

No Canadá - província de Québec - a terminologia é utilizada de forma distinta: o conceito de reconhecimento é entendido englobando a vertente oficial, institucional, como sinónimo do termo de validação. O reconhecimento formal das aprendizagens experienciais é entendido como o procedimento através do qual uma autoridade (estabelecimento escolar, corporação profissional, Ministério da Educação) atesta a aquisição de conhecimentos, capacidades ou atitudes que são exigidas em contextos específicos (num programa de formação, numa função de trabalho, etc.).

³¹¹ O termo utilizado: “*acquis*” tem como significado as aquisições resultantes da experiência, por oposição às aquisições resultantes da formação académica; os adquiridos são compreendidos em termos dos efeitos duradouros deixados pelas aprendizagens de natureza diversificada e que constituem o potencial da pessoa em termos de conhecer, ser e agir.

reconhecimento institucional. Este trabalho pessoal de identificação de saberes é da ordem metacognitiva, pois consiste numa elaboração de um novo saber a partir dos saberes já detidos (Farzad e Paivandi, 2000). E o trabalho de re-elaboração dos saberes é frequentemente uma descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente a pessoa não ter consciência do valor das suas aprendizagens, que o trabalho de explicitação faz emergir.

. A faceta institucional diz respeito às avaliações externas realizadas por diversas instâncias (sociais, profissionais, educativas) sobre as aprendizagens da pessoa. “Esta forma de reconhecimento baseia-se frequentemente em juízos de valor, instituídos, assentes em normas, critérios, regras de conduta admitidas pela colectividade a partir de uma cultura dominante da sociedade.” (Farzad e Paivandi, 2000:70).

Também Collardyn (1997) diferencia os conceitos de reconhecimento e de validação: o primeiro remete para um processo mais difuso, mas vital para um sistema de formação ao longo da vida, enquanto que o segundo diz respeito a um processo institucional e administrativo, enquadrado em normas previamente definidas.

Para o CEDEFOP (1998), a validação diz respeito a um processo flexível que procura reconhecer/atribuir um estatuto formal às competências detidas pelas pessoas, que tanto podem comportar aspectos parcelares de capacidades e/ou de unidades de conhecimentos, adquiridos no exterior do sistema de educação/formação, ou, em termos mais gerais, todas as aprendizagens anteriores (não-formais e informais) que decorrem da experiência pessoal e profissional.

O termo validação está articulado com disposições de natureza regulamentar, e à noção de garantia de um valor. “É o acto que atesta a conformidade dos adquiridos em relação a exigências fixadas e regulamentadas. É simultaneamente o acto que serve de garantia de valor em relação a uma utilização determinada.” (Aubret e Gilbert, 1994: 15). Segundo Cohrs e Ravat (1998) a validação é um acto de carácter jurídico que confere um valor legal à apreciação das aprendizagens anteriores. Também Farzad e Paivandi (2000) entendem a validação associada à noção de conformidade institucional e a regulamentação: quando se valida as aprendizagens anteriores, faz-se com base em exigências regulamentares e autoriza-se a pessoa a usufruir de um uso socialmente reconhecido. O sentido atribuído à validação é assim, o de um acto ou procedimento oficial que legitima e legaliza as aprendizagens detidas pelos sujeitos.

Para Colardyn (1996) a validação é um processo distinto do da certificação formal, pois reconhece um leque mais alargado de competências e de saberes adquiridos em contextos que não os formais. A validação tem como referência um determinado nível pré-estabelecido de desempenho, um referencial, um *standard*. Faz sempre apelo a quadros de referência face aos quais é feita uma comparação.

Os conceitos de reconhecimento e de validação encontram-se, como analisámos, articulados directamente: o reconhecimento (integra uma dimensão formativa) encontra-se a montante da validação (dimensão sumativa), que por sua vez pode condicionar a função do reconhecimento. Segundo Liétard (1997) existe uma dialéctica subtil entre estas duas funções sociais: no que diz respeito ao reconhecimento, a sua articulação com a validação serve para potenciar a sua portabilidade, ou o seu valor de uso. O reconhecimento é considerado um processo complexo de relação humana, que não se reduz a uma operação burocrática, e que faz apelo a uma cultura própria, exigindo a mobilização geral das percepções e das relações humanas; enquanto que a validação pode ser entendida como uma estratégia administrativa e formal (Farzad e Paivandi, 2000). A diferença entre estas práticas pode ser entendida para os autores como a diferença que existe entre um “processo” e um “procedimento”.

.Acreditação

O termo acreditação tem sido utilizado em diferentes situações e pode ser entendido como o processo que atribui um estatuto acreditado a uma instituição de formação ou a uma acção de formação. Este conceito também pode ser utilizado relativamente ao processo de avaliação de competências adquiridas em acções de formação modular. As competências adquiridas equivalem a determinados créditos, com um valor reconhecido num determinado percurso de formação. Por outro lado, também diz respeito ao processo de reconhecimento das aprendizagens não-formais e informais. (Bjornavold e Tissot, 1998)

O objectivo da acreditação é fornecer ao sujeito as condições e os meios necessários para que este possa comprovar que possui um determinado conjunto de competências e de saberes (Molsosa, 1998). A acreditação é um processo que integra uma etapa de avaliação, que pode ser de tipo tradicional (testes, provas, entrevistas) ou utilizar novas metodologias.

É geralmente nos países anglo-saxónicos que se utiliza o termo de acreditação das aprendizagens anteriores (dizendo respeito ao mesmo processo que é designado nos países

francófonos de validação). A forma que a acreditação assume é variada, de acordo com os contextos institucionais onde decorre, podendo traduzir-se em obtenção de créditos, de elementos constituintes das qualificações académicas e profissionais, isenção ou dispensa de algumas partes dos programas de educação e formação, ou posicionamento avançado nos programas de educação e formação.

No Reino Unido e na Irlanda encontram-se as seguintes designações:

. APL³¹² – acreditação da aprendizagem anterior, que se refere ao processo de reconhecimento das aprendizagens anteriores, independentemente dos contextos onde foram realizadas; este reconhecimento é formal, sendo as aprendizagens acreditadas em termos de qualificações profissionais ou de referenciais académicos;

. APEL³¹³ – avaliação da aprendizagem experiencial, que diz respeito ao processo que procura reconhecer as aprendizagens mais globais adquiridas através da aprendizagem não-formal e informal.

Segundo Nyatanga *et al* (1998) existem diferenças entre APL e APEL: inicialmente, a APL encontrava-se articulada com as aprendizagens prévias certificadas (cursos realizados previamente, módulos, seminários, *workshops*, etc.). Num sentido mais alargado, cobre dois aspectos destas aprendizagens: as intencionalmente organizadas, com ou sem certificação. APEL é o termo que se associa às aprendizagens não organizadas, “incidentais”, adquiridas através de experiências diversas, em contextos de lazer, vida familiar, de trabalho, que não estão certificadas.

. Certificação de competências

Tradicionalmente a certificação é associada aos sistemas e dispositivos formais de educação, formação ou de habilitação profissional. É entendida como a forma de atestação dos saberes e das competências de uma pessoa, através da atribuição de um estatuto oficial – assumindo a forma de diplomas ou certificados. A certificação “é um acto oficial e a confirmação formal dos conhecimentos e das qualificações, a ratificação do sucesso adquirido num curso de formação ou num exame. É um acto formal de confirmação social, administrativa ou legal, o que implica uma sanção, ratificação” (Bjornavold e Tissot, 1998:15).

São normalmente as autoridades públicas, os estabelecimentos de ensino, e os organismos de âmbito profissional que assumem a responsabilidade da certificação tradicional. Para

³¹² APL: *Accreditation of Prior Learning*, no original.

³¹³ APEL: *Assessment of Prior Experiential Learning*, no original

Bjornavold (1997), a certificação tradicional é uma noção associada à educação formal (ensino ou formação profissional), e não considera a globalidade das competências pessoais e profissionais da pessoa – as aprendizagens realizadas pela experiência não são geralmente contempladas nos dispositivos de certificação convencional.

Na mesma linha de pensamento encontra-se Bertrand (1997), para quem a certificação consiste na operação que autentifica as competências e os saberes das pessoas tendo como referência uma norma formalizada, e concretiza-se através de um documento com valor jurídico. Para o autor, a certificação encontra-se geralmente associada ao reconhecimento feito pelos sistemas de formação formais, relativos aos conhecimentos por estes desenvolvidos (principalmente para jovens) e é distinta da validação, que diz respeito às aprendizagens menos formalizadas e mais diversificadas (principalmente dos adultos).

A certificação, no contexto da formação, é um processo que garante, autentifica e legaliza as competências de uma pessoa (Charraud, *in* Feutrie, 1997). A certificação das competências é geralmente entendida como uma confirmação formal e oficial em termos sociais, administrativos e legais, tendo como referência uma norma formalizada, e finaliza-se num documento com valor jurídico (diploma, certificado).

Na maioria dos países, a certificação diz respeito às qualificações escolares ou profissionais reconhecidas a nível nacional³¹⁴, tendo como referencial um nível mínimo de competências, definido por normas gerais (em alguns países estas normas são definidas a partir das negociações colectivas, de uma forma tripartida, com o acordo dos poderes públicos, empregadores e trabalhadores).

Para se diferenciarem da forma tradicional de obtenção de diplomas e certificados, geralmente as novas práticas de reconhecimento das aprendizagens e das competências adquiridas à margem dos sistemas formais não utilizam o termo de certificação nos seus dispositivos ou sistemas. Como vimos, tanto em países francófonos como anglófonos, os termos utilizados são validação (*validation*) e “avaliação” ou “acreditação” (*assessment*” ou “*acreditation*). A validação ou acreditação finalizam-se num acto administrativo que atribui um certificado, um

³¹⁴ A certificação situa-se na charneira entre o sistema de formação e o mercado de trabalho. Se procura facilitar a evolução num determinado sistema de formação – transferibilidade – tende a valorizar o enfoque nas aquisições escolares; se procura o reconhecimento no mercado de trabalho – portabilidade –, tende a valorizar as competências necessárias para o exercício profissional (Doc. Proj. Leonardo, 1998).

título ou um diploma (na totalidade ou em partes que o compõe), dispensando a designação de “certificação”, considerada redundante³¹⁵.

9. 3. A avaliação das aprendizagens e das competências

O reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais inscrevem-se no campo da avaliação (Jacob e Lonchamp, 1994).

As práticas de reconhecimento e de validação implicam dois tipos de avaliação: a auto-avaliação (por si próprio) e a hetero-avaliação (pelos outros). Segundo Aubret e Gilbert (1994), a avaliação é uma produção de um julgamento de valor (sobre objectos, fenómenos, acontecimentos, comportamentos) que implica a referência (explícita ou implícita) a uma escala de normas ou valores (interna ou externa ao sujeito). O acto de avaliar consiste em situar um objecto em relação a uma escala de valor determinado. As normas ou valores em causa podem ser partilhadas ou não por grupos distintos de pessoas.

A avaliação das competências é entendida como uma identificação com uma finalidade informativa, centrada no processo de aprendizagens das pessoas e sobre os processos internos do ensino (Colardyn, 1996).

As práticas tradicionais de avaliação dos conhecimentos nos meios académicos não parecem encontrar-se adaptadas à identificação das aprendizagens experienciais, quer ao nível pessoal, quer profissional ou social. Assim, no domínio do reconhecimento e da validação assiste-se a um esforço de reflexão e de experimentação de soluções, com vista à clarificação dos critérios e das normas utilizadas. E aqui, o papel da negociação e do diálogo parece ser fundamental, na medida em que a pessoa avaliada participa neste processo através do seu próprio trabalho de auto-avaliação, e com a apresentação das provas decorrentes da sua experiência. A avaliação das aprendizagens experienciais dos adultos deverá ter em consideração a dimensão intersubjectiva inerente a este processo.

³¹⁵ No entanto, a utilização dos termos não é idêntica em Portugal: no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional, o termo utilizado encontra-se de acordo com a finalidade do sistema – a certificação profissional. Por Certificação Profissional entende-se “a comprovação da formação, experiência ou qualificação profissionais, bem como, eventualmente da verificação de outras condições requeridas para o exercício de uma actividade profissional”; “Entende-se por certificado profissional o diploma, título ou outro documento equiparado através do qual se faz a certificação” (artigo 2, Dec.Lei nº 95/92 de 23 Maio). No âmbito da ANEFA, utilizam-se os termos de reconhecimento, validação e certificação.

. Avaliação formativa e sumativa

No campo do reconhecimento e da validação, é possível fazer a distinção entre momentos e funções da avaliação: a função formativa da avaliação – função de regulação durante uma aprendizagem – está presente no reconhecimento, enquanto que a avaliação sumativa – que é final em relação a uma sequência de aprendizagem – se adapta às modalidades da validação (Aubret e Gilbert, 1994).

. A avaliação formativa tem uma função de diagnóstico, informa sobre o desenvolvimento e o progresso da pessoa, permitindo o reajustamento das estratégias pedagógicas com vista à melhoria do processo de aprendizagem da pessoa.

. A avaliação sumativa aprecia o nível das aprendizagens efectuadas, normalmente através de um exame, classificações, e atribuição de títulos ou diplomas (Farzad e Paivandi, 2000). Também se pode utilizar o termo de avaliação certificativa, pois designa uma sanção da formação realizada, e que se finaliza na obtenção de um diploma, atestado, etc. “A validação requer certificação, ou avaliação sumativa.” (Jacob e Lonchamp, 1994).

Segundo Abrecht (1994), os principais objectivos da avaliação formativa são a consciencialização, por parte de quem aprende, da dinâmica do processo de aprendizagem. A pessoa está no centro deste processo, competindo-lhe o papel principal; deve ser no entanto apoiada e motivada no sentido de uma “auto-gestão” progressiva do seu próprio processo de aprendizagem. “A avaliação formativa deverá levar o aluno a explicitar, cada vez mais, a sua trajectória e a interiorizar os critérios que lhe permitam identificar, por si próprio, os aspectos positivos e as falhas no seu percurso.” (*op.cit.*:19). A avaliação formativa passa pela consciencialização pessoal do sentido das aprendizagens, e permite o posicionamento da pessoa face aos seus objectivos, interesses e motivações. Através da avaliação formativa, a pessoa desenvolve atitudes de reflexão sobre si próprio e sobre as suas aprendizagens; a reflexão deve ser multidireccional e abranger as capacidades e as competências adquiridas, a pertinência destas com as suas necessidades e dificuldades (Abrecht, 1994).

Também para Ardoino (1987, *in* Farzad e Paivandi, 2000) é a problemática do controlo e da avaliação que dá sentido ao reconhecimento e à validação. As duas abordagens da avaliação – a “aberta” e a tradicional – reenviam para diferentes realidades; a avaliação “aberta” é mais dinâmica, menos formal, próxima da pessoa que aprende e organiza-se a partir da sua realidade; não existe um modelo, um referencial pré-existente ao processo de apreciação, este

é contruído durante o próprio processo. O processo de reconhecimento deve ser desenvolvido a partir desta perspectiva. Por outro lado, a avaliação tradicional é normalmente caracterizada por um funcionamento instituído de avaliação, notação e certificação, em que se ignora frequentemente a dimensão individual da aprendizagem (de processos, contextos, representações e motivações).

Uma questão de fundo que se coloca tem a ver com a identificação e inventoriação das aprendizagens adquiridas pela pessoa ao longo da sua vida: até que ponto é possível fazer a sua identificação exaustiva? O reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais fazem apelo a procedimentos de controlo, tendo em vista a sua apreensão e a enunciação de um julgamento; para tal, é necessário utilizar instrumentos que permitem observar, analisar e interpretar essas aprendizagens, instrumentos esses que fazem apelo a sistemas de normas e escalas de valor (Aubret e Gilbert, 1994).

Para um leque alargado de autores, ainda não é possível identificar metodologias fiáveis e definitivas neste domínio. Os procedimentos metodológicos utilizados decorrem geralmente do campo da avaliação: da docimologia (métodos de exame) e da psicometria (testes e questionários). Constata-se a necessidade de encontrar novas formas de avaliação, que possam ser utilizadas de forma combinada ou em alternativa às existentes e que sejam adequadas à natureza das aprendizagens que os adultos realizam ao longo da sua trajectória de vida. Neste domínio, perspectivamos ainda um longo caminho a percorrer.

Segundo Ardoino e Berger (1993) a avaliação age ao nível das representações que as pessoas constroem sobre si mesmas; age ao nível da forma como a pessoa se inscreve no seu meio, e como este a percebe; e age ao nível das interações entre diferentes actores. Nesta perspectiva, a avaliação é multirreferencial, mesmo que do ponto de vista instrumental se estruture em torno da identificação de dimensões, critérios e indicadores. A consideração do carácter processual da avaliação tem, de acordo com Ardoino e Berger (1993) as seguintes implicações:

. a avaliação deve ser sempre negociada:

exige uma negociação prévia sobre o objecto da avaliação, e sobre a identificação das informações mais pertinentes; o objecto da avaliação tem que ser construído (ele não é apenas um constructo teórico, é sobretudo uma construção social, que confronta diversos parceiros – sujeitos, colectivos, classes, etc.); a determinação do objecto deve preceder a identificação dos

procedimentos (grelhas de entrevista, grelhas de observação, etc.); a função maior da avaliação não reside na escolha dos instrumentos de recolha de dados, mas sim na construção do objecto da avaliação, através de uma dinâmica baseada na negociação entre avaliador e avaliado. Deixar apenas ao avaliador a identificação das fontes pertinentes (a partir de grelhas e de questionários) pode favorecer a comparação entre situações distintas, e medir a conformidade ou o desvio em relação a um determinado referencial, mas impede a abordagem do significado dessas informações, na medida em que o avaliador se encontra numa posição de exterioridade em relação à história em que estas acontecem. Deixar ao avaliado a função da auto-análise pode permitir aceder às suas representações, mas deixa de lado a sua articulação com os critérios e as dimensões do avaliado, por um lado, bem como os da instância de avaliação, por outro.

. a avaliação é sempre inacabada:

uma avaliação é sempre um processo vivo, tal como os “objectos-sujeitos” aos quais se aplica; ela alimenta em permanência a acção;

. a avaliação só é possível a partir de uma posição paradigmática conveniente:

os referenciais da avaliação são múltiplos, articulam-se em torno de campos heterogêneos e dão origem a novas redes de significação; o paradigma do método experimental não abrange a complexidade da avaliação em ciências humanas, nem é realizável a ambição do conhecimento total, absoluto e universal; o caminho mais adequado passa pela interiorização da complexidade, e pela “familiarização etnológica progressiva” com os objectos.

. A avaliação das competências: exercício virtual ou realidade?

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

Como temos vindo a evidenciar ao longo deste trabalho, o conceito de competência pode ser enquadrado a partir de abordagens distintas. A tomada de consciência desta diversidade é fundamental quando se passa para o domínio da avaliação 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.

Os principais contributos para esta problemática decorrem dos campos da psicologia, da educação/formação, da sociologia do trabalho, da ergonomia e da gestão de recursos humanos. Não existe ainda um corpo de conhecimentos suficientemente estabilizado relativamente à questão da avaliação das competências (a própria noção de competência está longe de se considerar estabilizada, como vimos anteriormente). A fragilidade dos modelos existentes e as limitações inerentes levam-nos a considerar que ainda existe um longo caminho a percorrer na procura de métodos e instrumentos adequados a esta nova realidade.

A questão de saber se as competências são ou não passíveis de ser determinadas encontra-se em aberto e pode ser entendida como um paradoxo. É um exercício necessário e simultaneamente uma questão insolúvel, e a abordagem desta problemática exige a tomada de consciência dos paradoxos, dos limites e dos perigos que encerra (Schwartz, 1997).

Do ponto de vista teórico, confrontamo-nos com este paradoxo: se a competência é entendida como um processo, como respeitar o seu carácter processual nas práticas de avaliação? Só através de uma abordagem processual de avaliação se pode assegurar a coerência conceptual; só considerando a avaliação como um processo inacabado, como defendem Ardoino e Berger (1993).

Coquillion (1997) também questiona a possibilidade de criação de um sistema de objectivação de competências, e, caso tal seja possível, o autor interroga qual o tipo de instrumentos mais adequados, pois defende que a objectividade total nunca é atingível. Também Bellier-Michel (1997) considera que a objectivação das competências representa um duplo desafio: por um lado, ao nível técnico (a objectividade absoluta não existe) e, por outro, no plano social. A autora interroga a possibilidade de estabelecer uma escala, grelha ou modelo de referência que suporte as decisões da gestão (orientação, promoção, etc.), com base na avaliação das competências e sinaliza os riscos do julgamento das pessoas numa perspectiva de mensuração.

Segundo Le Boterf (2000), o que é avaliável não são as competências, mas sim o que os dispositivos nomeiam como competências. De acordo com o conceito adoptado, assim se avaliam diferentes aspectos da realidade. “Reconhece-se a competência do ponto de vista de um certo julgamento social, relativamente a um tal julgamento. Para existir, a competência tem que ser reconhecida. Não ser reconhecido competente, é ser inútil socialmente. A auto-declaração de competência sem o reconhecimento do outro torna-se rapidamente inviável (...).

Tudo isto evidencia a importância de dispor de “olhares cruzados” sobre a competência (...) Diversos pontos de vista sobre a competência devem ser reunidos e confrontados. O diálogo e a confrontação intersubjectiva devem fazer parte do dispositivo de avaliação (...) nas ciências humanas, a objectividade é indissociável da intersubjectividade.” (*op.cit.*:109).

A validade da avaliação sobre as competências encontra-se assim estreitamente relacionada com o diálogo e com a partilha de diferentes perspectivas, com o cruzamento de visões, com o confronto intersubjectivo.

Os dispositivos de avaliação de competências adoptam uma definição de competência, operacionalizam-na e reconhecem-na como válida. Identificam as “declarações de competência” e as especificações relativas às suas evidências ou provas. Cada abordagem conceptual, cada referencial, cada metodologia, cada dispositivo, resulta de uma construção social, que são portadores de um significado específico. Como evidenciámos anteriormente, 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).

Considerando as reflexões que têm vindo a ser apresentadas ao longo deste estudo, e que evidenciam a complexidade da problemática das competências, procuramos seguidamente sistematizar um conjunto de questões que nos parecem relevantes, quando transpostas para o campo da avaliação das competências:

. Se o conceito de competência numa perspectiva sistémica (Le Boterf, Wittorsky, etc.) reenvia para uma combinatória integrativa de saberes diversos e heterogéneos – que não são passíveis de ser avaliados da mesma forma –, e se considerarmos que alguns destes saberes reenviam para aspectos articulados com representações, personalidade, identidade e valores, então dificilmente será possível estabelecer uma escala, uma norma, um referencial que abranja a complexidade destes elementos constitutivos;

. Se se adoptar por uma abordagem de avaliação dos saberes constitutivos da competência, separados e fragmentados, na lógica disciplinar ou escolar (ex: conhecimentos de matemática, de física, de química), dificilmente se pode contemplar a dimensão experiencial e os saberes tácitos, implícitos, que fazem parte constitutiva da competência; por outro lado, levanta-se a questão da dimensão integrativa e finalizada da competência, que não é apreensível através de uma lógica aditiva;

. Se se adoptar uma abordagem de competência distinta de desempenho (a competência influencia o desempenho, mas não é seu sinónimo), questiona-se o alcance redutor e limitado das avaliações baseadas no desempenho;

. Se o conceito de competência só pode ser entendido no âmbito de um contexto específico, sendo inseparável das condições contingentes da sua mobilização, questiona-se o alcance de uma avaliação obtida a partir de situações “artificiais”, que dificilmente reproduzem a complexidade e a diversidade dos contextos possíveis; por outro lado, coloca-se o problema da sua transferibilidade. As competências são transferíveis? Como e em que condições?

. Se a competência tem uma dimensão colectiva, sinérgica, dificilmente estabilizável e operacionalizável, o valor da avaliação da dimensão individual considerada isoladamente será sempre relativo e insuficiente, para abarcar a sua complexidade.

Estas questões evidenciam alguns dos paradoxos com que nos confrontamos no domínio da avaliação das competências, mas não esgotam a complexidade desta problemática; as questões colocam-se a diferentes níveis (social, político, ético e metodológico), mas, considerando a perspectiva com que desenvolvemos este trabalho, interessa-nos abordar esta problemática principalmente do ponto de vista dos processos de educação/formação dos adultos.

. Abordagens de avaliação de competências

Conscientes dos limites e dos riscos inerentes às práticas de avaliação de competências, apresentamos neste ponto algumas abordagens possíveis da avaliação das competências, sistematizadas por Michel (1993) e por Le Boterf (2000)³¹⁶.

A diversidade de abordagens existentes para a avaliação das competências é identificada por Michel (1993), no âmbito das estratégias de balanço de competências. A autora referencia seis abordagens possíveis: pelas aptidões, pelos saberes, pelos saberes-fazer, pelos saberes-ser, pelos saberes combinados e pelas estratégias cognitivas.

³¹⁶ Estas abordagens são principalmente trabalhadas no domínio da psicologia das organizações e da gestão de recursos humanos, mas pensamos que podem fornecer pistas para a reflexão para a avaliação das competências no domínio educativo, considerando que é através do confronto interdisciplinar e das questões que levanta que se pode contribuir para a evolução do conhecimento.

. a abordagem pelas aptidões

Esta abordagem pressupõe que as aptidões³¹⁷ mentais se encontram na base da competência; a diferença que se apresenta classicamente entre aptidões (ex: aptidão verbal, numérica, espacial, etc.) e inteligência, reside no facto das primeiras serem consideradas específicas, e a segunda geral; a corrente da psicologia diferencial procura avaliar as aptidões individuais específicas através da utilização de testes psicológicos; o resultado é de âmbito limitado, pois as situações de avaliação são fictícias, descontextualizadas, e o seu carácter preditivo é relativo.

. a abordagem pelos saberes

Este tipo de abordagem associa as competências à detenção de saberes; as competências são entendidas como “saberes em acção”, mas são avaliadas a partir dos conhecimentos que a integram. Nesta abordagem, é o domínio do saber que está na base do sucesso, e os que mais sabem são considerados os mais competentes; hierarquiza-se competência e o diploma é a sua prova. A formação é entendida como a forma privilegiada de aquisição de saberes, que estão na base da acção subsequente. Os principais limites desta abordagem, “simplista e incompleta”, prendem-se com o facto dos saberes fazerem parte da competência, mas não serem seus sinónimos. Existe uma distinção entre saberes enquanto componentes da competência, e saberes enquanto competência (entre saber e acção).

. a abordagem pelos saberes-fazer

Esta abordagem defende que a competência é um saber-fazer operacional, ligado à acção, que pode ser observável e verificável. Considera que a competência é operacionalizável, objectivável e mensurável, não reside no nível da intenção ou da potencialidade. Descreve a competência como acção, em termos de actividades. Assim, o valor acrescentado aos referenciais de actividades não é significativo (saber + actividade), pois situa-se ao nível descritivo da acção.

. a abordagem comportamental (saber-ser)

Esta abordagem valoriza os aspectos individuais (atitudes), que distinguem as pessoas entre si. O comportamento é entendido em relação directa com a personalidade (que por sua vez se

³¹⁷ Entendidas como “disposições para efectuar tarefas particulares com maior ou menor eficácia”, de acordo com Delay e Pichot, *in* Michel (1993).

traduz ao nível dos comportamentos). O comportamento integra saberes e saberes-fazer, mas a dimensão pessoal é o que dá o valor acrescentado à competência. Valoriza as “competências genéricas”, de ordem vária (competências de acção e de realização, competências de influência, de gestão, cognitivas, de eficácia pessoal). Os principais limites desta abordagem prendem-se com o facto de se situar predominantemente no domínio da psicologia, reenviar para conceitos fluidos e subjectivos, e, ao atribuir um lugar de destaque à dimensão pessoal, não permite criar referenciais operatórios utilizáveis (por exemplo ao nível da gestão de recursos humanos). Os instrumentos adequados para a identificação das competências são os testes e os questionários de personalidade (com algumas reticências, devido ao carácter dinâmico e interactivo da personalidade, dificilmente redutível a um conjunto de traços apreensíveis do exterior), as entrevistas (para explicitação de intenções e motivações, projectos, concretização em acções concretas, etc.). A competência pode ser entendida como a forma de materializar as intenções, daí que uma abordagem globalizante seja a mais adequada.

. a abordagem mista “saberes, saberes-fazer e saber-ser ou estar”

Esta abordagem é o resultado da justaposição das três anteriores e é, frequentemente, utilizada no contexto das empresas. Os inconvenientes situam-se ao nível da delimitação das fronteiras entre saberes, saberes-fazer e saberes-ser, e ao nível da homogeneidade. Os referenciais que daqui resultam (listagem exaustiva de saberes) são normalmente listagens longas e pesadas. Por outro lado, a noção de acumulação de saberes não é compatível com a de competência, que reenvia para um processo mais integrativo e dinâmico.

. a abordagem pelas competências cognitivas

Esta abordagem compreende a competência como a capacidade de resolver problemas de forma eficaz num determinado contexto, valorizando não a acção em si, mas a capacidade subjacente à acção. Esta capacidade é da ordem cognitiva, que orienta a acção e a torna possível. Nesta perspectiva, a competência não existe em si mesma, deve sempre ser entendida em função de um problema específico num contexto particular. Não se resume a uma sucessão ou acumulação de competências particulares, pois é da ordem combinatória. As estratégias intelectuais desempenham aqui uma função integradora e constituem a dinâmica do processo de resolução de problemas. Este processo faz apelo a saberes (quadro de referência) que condicionam o sucesso da acção; estes não dizem respeito a conhecimentos particulares, mas a “famílias de saberes”.

Segundo Michel (1993) as abordagens pelas aptidões e pelos comportamentos, em certa medida complementares e próximas quanto aos fundamentos de base, implicam a utilização de testes adequados. A abordagem pelos saberes implica o controlo dos conhecimentos, através de exames, testes e outro tipo de provas desta natureza. A actividade é decomposta em saberes, passíveis de serem controlados. A abordagem pelos saberes-fazer exige uma análise detalhada das actividades, que podem ser identificadas a partir da análise dos percursos profissionais, dos *portfolios*, e das observações reais. A abordagem interacionista dos saberes-ser implica a análise das motivações, interesses, etc., que são identificáveis a partir de metodologias qualitativas (ex: histórias de vida), ou de questionários e testes de interesses e motivacionais. A abordagem dos saberes, saberes-fazer e saber-estar, utiliza normalmente instrumentos combinados. A abordagem pelas competências cognitivas procura identificar as estratégias intelectuais dominantes na resolução de problemas e tornar consciente a sua transferibilidade, normalmente através do método dos incidentes críticos. Cada uma destas abordagens é caracterizada por uma concepção de base, um referencial teórico, e consequentemente, uma metodologia ou instrumento de avaliação mais adequado à sua especificidade. Nesse sentido, apresentamos um quadro síntese adaptado de Michel (1993), que procura evidenciar a coerência necessária entre os pressupostos de base e os instrumentos de avaliação:

Quadro 7 – Abordagens de Avaliação de Competências (adaptado de Michel, 1993)

	Aptidões	Saberes	Saberes-fazer	Saberes-ser	Saberes/ Sab.Fazer / /Sab. Ser	Cognitivo
concepção de base	Compet = características individuais	Compet. = conhecimentos	Compet. = experiência saber-agir	Compet. = caract. individuais	Compet. = Soma de S /SF / SS	Compet.= estratégias de resolução de problemas
referência teórica	psicologia clássica	psico-pedagogia	gestão de actividades	psicologia traços	psicologia clássica e gestão	psicologia cognitiva
método / instrumento	testes de aptidões	taxonomias testes de conhecimentos	descrição de actividades experiência	testes de personalidade entrevistas Histórias de Vida	descrição de actividades experiência	descrição de actividades experiência

Esta sistematização proposta por Michel (1993) parece-nos relevante na medida em que evidencia a importância que o quadro conceptual de referência detém na escolha da estratégia e dos instrumentos de avaliação, e ainda os limites inerentes a cada opção. As referências teóricas das abordagens apresentadas decorrem de diferentes domínios da psicologia (psicometria, psicologia educacional, psicologia social e das organizações, etc.), e de diferentes correntes (behaviourismo, cognitivismo /construtivismo), e ainda da influência das correntes da gestão de recursos humanos.

Na perspectiva da gestão de recursos humanos, a avaliação das competências tem-se constituído um verdadeiro desafio, no âmbito da evolução do trabalho e das organizações. As práticas de avaliação das competências têm vindo a desenvolver-se na medida em que são consideradas fundamentais nas organizações, mas as questões e as dúvidas que emergem neste domínio evidenciam a sua complexidade.

“Do ponto de vista das exigências da gestão, as competências de um sujeito não podem ser tomadas em conta sem que sejam validadas por um dispositivo que reconhece a sua existência. A competência não pré-existe em relação ao julgamento social que a procura reconhecer, avaliar, identificar.” (Le Boterf, 2000:107/8).

Não existe competência reconhecida sem julgamento social, e este depende da abordagem conceptual, dos critérios utilizados, do valor que se atribui ao seu resultado. Assim sendo, consideramos fundamental analisar as diferentes abordagens sobre esta problemática, que são identificadas por Le Boterf (2000) da seguinte forma: a abordagem pelo desempenho, a abordagem pela actividade e a abordagem pela singularidade.

1. A abordagem pelo desempenho pressupõe que a competência se traduz em resultados evidenciados por critérios de desempenho (no contexto das empresas, os exemplos são os indicadores e as taxas de produtividade, de avarias, de rejeições, etc.). Os indicadores de desempenho são utilizados como as referências de base da avaliação.

“Esta abordagem, que se baseia sobre um julgamento de eficácia ou de utilidade, pressupõe que é possível estabelecer uma relação directa entre um resultado observável e uma competência em acção.”(*op.cit.*:110).

Um dos pontos críticos desta abordagem é não considerar que numa grande diversidade de contextos, o desempenho depende não só das competências individuais, mas principalmente da articulação e cooperação entre as competências individuais. A dimensão colectiva

desempenha um papel fundamental que é negligenciado nesta abordagem. Por outro lado, é difícil discriminar ao nível do desempenho, o que depende da competência e o que decorre de factores contextuais e das condições operatórias. Não é possível estabelecer uma relação directa entre competência e desempenho, é necessário identificar os “parametros de exploração sensíveis” (factores que influenciam o exercício da competência); avaliar desempenhos considerando que se está a avaliar competências, significa que se estão a atribuir responsabilidades à competência que não lhe pertencem.

2. A abordagem pela actividade parte do pressuposto que a competência se manifesta no exercício de uma actividade profissional: “O sujeito deve demonstrar a sua competência pelo exercício de uma actividade em conformidade com critérios, especificações ou *standards*. (...) o julgamento é de conformidade” (*op.cit.*:111).

Esta abordagem implica a existência de guias ou protocolos de observação ligados às tarefas ou competências exigidas, face aos quais as competências são comparadas. Pressupõe a observação da actividade desenvolvida pelo sujeito, em situações reais ou muito próximas da realidade profissional, em função da natureza das actividades.

“Se a competência se reduz a um saber-fazer, a situação de avaliação limita-se à observação ou constatação de uma operação face à sua realização. Se a competência é da ordem do saber-agir, a situação de avaliação deve ser construída de forma a revelar a capacidade do sujeito em construir uma combinatória pertinente de recursos (saberes, saberes-fazer,...) para responder a um imperativo profissional. O objecto da avaliação é então o domínio de uma situação no seu conjunto e não de saberes-fazer particulares.” (*op.cit.*:113). Mas a observação directa de uma situação de trabalho não é suficiente para determinar os recursos mobilizados na acção, sendo necessário um trabalho de explicitação. Também é possível utilizar a realização de um projecto como estratégia de avaliação, pois integra aspectos diversos e diferentes modalidades de acção.

3. A abordagem pela singularidade incide “no reconhecimento do esquema operativo construído pela pessoa para realizar a actividade prescrita ou para reagir a um acontecimento.” (*op.cit.*:115). Se se considerar a singularidade de cada esquema operativo, então a avaliação das competências não pode ser efectuada através da medição dos desvios entre um referencial de competências exigidas e as competências detidas pela pessoa. “Se cada esquema operativo é singular, não pode haver correspondência ponto por ponto entre a

competência real e os referenciais exigidos.” (*ibid*). Nesta perspectiva, os referenciais só podem ser entendidos como pontos de referência, o que relativiza o seu alcance.

Esta abordagem só é válida se for entendida interactivamente, considerando o ponto de vista do avaliador e do sujeito avaliado, que explicita e descreve o seu esquema operatório. “O profissional competente não é apenas aquele que sabe agir com competência, é o que sabe descrever porquê e como age de uma determinada forma para ter sucesso. A reflexividade é essencial na construção das competências. O retorno sobre si mesmo é necessário para reactivar e explicitar os recursos (...) aos quais se fez apelo e que foram combinados e mobilizados.” (*op.cit.*:116).

A explicitação dos esquemas operatórios é considerada fundamental, o que implica um processo de reflexão pessoal sobre as estratégias de acção. A explicitação pode ser feita através da verbalização (em tempo real, diferida ou combinada).

As abordagens identificadas por Le Boterf, e que balizam as práticas de avaliação mais correntes no âmbito da gestão de recursos humanos, evidenciam diferentes concepções de competência, e condicionam a concepção das situações de avaliação, as opções metodológicas e instrumentais.

Dos contributos apresentados sobre as diferentes abordagens sobre a avaliação das competências (Michel, 1993, e Le Boterf, 2000), salientamos os seguintes aspectos:

- . existem abordagens distintas, que se fundamentam em diferentes concepções de competência;
- . estas abordagens decorrem de quadros conceptuais diferentes;
- . a escolha da estratégia de avaliação das competências não é neutra, e deve ser feita tendo consciência as suas implicações, os seus limites e potencialidades;
- . a avaliação das competências comporta sempre um julgamento de valor, cujos critérios devem ser o resultado de uma negociação intersubjectiva.

9. 4. Os paradigmas da avaliação

Na medida em que os sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação fazem apelo a procedimentos de avaliação, que, como analisámos, se podem suportar em diferentes metodologias e técnicas para a sua operacionalização, pretendemos neste ponto compreender

de que forma as abordagens de avaliação se referenciam ao nível epistemológico. Procuramos analisar neste ponto quais são os fundamentos epistemológicos que suportam as diferentes abordagens da avaliação.

Segundo Valadares e Graça (1998), os princípios que orientam a avaliação educativa encontram-se em conformidade com o paradigma no qual se enquadram. Os autores identificam três paradigmas fundamentais que sustentam o conceito de avaliação, e que se têm vindo a afirmar ao longo de um percurso histórico: o paradigma behaviourista, o paradigma psicométrico e o paradigma construtivista.

Para os autores, o paradigma behaviourista da avaliação, consentâneo com o paradigma positivista da ciência, defensor da racionalização e da objectividade, suporta práticas avaliativas orientadas para a mensuração de comportamentos (observáveis), e passíveis de normalização. Uma das influências deste paradigma traduziu-se na pedagogia por objectivos, colocando o enfoque na definição de objectivos pedagógicos.

“A pedagogia por objectivos (designação incorrecta) privilegia os aspectos comportamentais do ser humano ao sobrevalorizar um processo de ensino-aprendizagem linear e unidireccional que compreende três fases: 1ª estabelecimento do objectivo comportamental; 2ª selecção de situações de ensino-aprendizagem que permitem a aquisição pelo aluno do comportamento correspondente; 3ª testagem da referida aquisição” (*op.cit.*: 39). Esta abordagem simplificadora e reducionista da educação e da avaliação não considera nem o contexto, nem os aspectos individuais inerentes à pessoa. Centra-se na avaliação do resultado final, desvalorizando o processo de aprendizagem, a sua dimensão cognitiva, afectiva e relacional, e contextual.

O paradigma psicométrico, centrado na preocupação de medir as características do ser humano, através da sua comparação com escalas ou padrões de desempenho, impulsionou fortemente o desenvolvimento da psicometria. “Propunha-se caracterizar o desempenho de um indivíduo por contraste com o desempenho de outros, e, assim, praticar a seriação ou a ordenação numa escala, mas sem definir a forma precisa a naturezados processos cognitivos. Deste modo, a avaliação é encarada como uma medição, ou seja, como um processo que implica comparar e traduzir essas comparações através dos números.” (*op.cit.*:37).

O paradigma construtivista, segundo Valadares e Graça, defende que a construção do conhecimento é um processo dialéctico, entre a razão e a experiência, entre os esquemas ou representações mentais e o objecto do conhecimento, é influenciado por factores complexos, e é inseparável do contexto onde ocorre. O processo de aprendizagem é contextualizado e inseparável do sentido atribuído pela pessoa. O conhecimento é o resultado de uma

construção pessoal e social, dialéctica e evolutiva. Em conformidade com estes pressupostos, valoriza-se a dimensão dinâmica, contextualizada e formativa da avaliação. Esta assume um papel regulador do processo de aprendizagem.

De acordo com Valadares e Graça (1998), estes três paradigmas fundamentais de referência têm vindo a enquadrar as práticas de avaliação desenvolvidas no domínio da educação/formação. Os autores constatarem que actualmente se verifica a existência de tensões conflituais entre o paradigma psicométrico (avaliação orientada para a mensuração dos conhecimentos e capacidades dos alunos) e o paradigma construtivista, centrado na avaliação do desempenho de tarefas diversificadas de aprendizagem (integrando o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afectiva e psicomotora), e que aborda a avaliação numa perspectiva contextualizada, ou seja, inseparável do contexto onde a aprendizagem ocorre. Por outro lado, o paradigma behaviourista, centrado na procura da objectividade da avaliação, através da mensuração dos comportamentos observáveis – lógica sumativa –, também entra em confronto com a abordagem construtivista da avaliação, que valoriza o processo pessoal de construção na aprendizagem, e que defende a dimensão formativa e reguladora da avaliação – lógica formativa.

Partindo do quadro de leitura proposto por Valadares e Graça (1998), e cruzando-o com o contributo de Bowden e Marton (1998)³¹⁸ – defensores de uma abordagem de educação/formação integrativa e holística (que consideram ser frequentemente negligenciada em detrimento das perspectivas behaviouristas e aditivas), constatamos a ausência de uma visão holística nos paradigmas que sustentam as práticas de avaliação educativa. Considerando que esta ausência reflecte de uma forma significativa as limitações das práticas mais correntes de avaliação, principalmente no domínio das aprendizagens não-formais e informais, avançamos a hipótese de que a introdução de uma visão mais globalizante neste domínio poderia permitir ultrapassar os limites das perspectivas tradicionais.

Segundo Bowden e Marton (1998), a adopção desta perspectiva implica a complexificação dos resultados da aprendizagem e das exigências de avaliação, para além do alargamento das exigências curriculares. No entanto, pensamos que se pode constituir como uma alternativa coerente, principalmente se entendermos que a questão da avaliação de competências faz mais

³¹⁸ O contributo de Bowden e Marton (1998) foi analisado no final do capítulo anterior – “Modelos de educação/formação baseados em competências” – e constitui uma relevante sistematização das diferentes abordagens existentes sobre competências, no âmbito dos sistemas de educação/formação: abordagem behaviourista, aditiva, integrativa e holística.

sentido a partir de uma abordagem holística, em detrimento de uma visão parcelarizada e atomizada.

Assim, a partir de um quadro de leitura elaborado por Valadares e Graça (1998: 42) – que identifica o paradigma behaviourista, o psicométrico e o cognitivista –, acrescentamos o nosso contributo (introduzindo o paradigma holístico, influenciado por uma abordagem antropocêntrica), o que resulta na seguinte esquematização:

Quadro 8 – Paradigmas da Avaliação

Paradigma behaviourista	Paradigma psicométrico	Paradigma cognitivista	Paradigma holístico
Avaliação baseada em princípios associacionistas (atomização, fragmentação)	Avaliação influenciada pelas ciências experimentais (mensuração)	Avaliação influenciada pela psicologia construtivista cognitiva	Avaliação influenciada pela fenomenologia, pela abordagem humanista da psicologia, e por uma visão antropocêntrica da pessoa
Ênfase no produto final da aprendizagem	Ênfase na mensuração	Ênfase colocada no processo de aprendizagem	Ênfase colocada no processo de aprendizagem global e integrador
Avaliação baseada em objectivos pré-definidos	Avaliação baseada na mensuração de produtos de aprendizagem e em construtos psicológicos	Avaliação baseada nos processos cognitivos e em objectivos (pré-definidos ou não)	Avaliação (auto e co) baseada nos processos cognitivos, afectivos, relacionais e motivacionais
Antecipação de critérios	Antecipação de critérios	CrITÉRIOS não-definidos <i>à priori</i>	CrITÉRIOS não definidos <i>à priori</i> ; avaliação aberta
Dificuldade em aceitar a subjectividade e a ambiguidade	Dificuldade em aceitar a subjectividade e a ambiguidade	Facilidade em aceitar a subjectividade	Valorização da intersubjectividade

Acrescentamos ainda que o paradigma holístico, centrado no processo de aprendizagem – global e integrador –, promotor do desenvolvimento da pessoa nas suas múltiplas dimensões (cognitiva, afectiva, relacional, ética, etc.) procura a actualização e a realização das

potencialidades da pessoa, valorizando a dimensão emancipatória da aprendizagem. A visão antropocêntrica da educação e formação inscreve-se neste referencial paradigmático.

A transposição desta reflexão de natureza epistemológica sobre a avaliação educativa para o domínio das práticas de avaliação das aprendizagens e das competências, leva-nos a salientar os seguintes aspectos:

- . a tensão conflitual entre paradigmas (psicométrico, behaviourista, construtivista e holístico) reflecte-se igualmente ao nível das práticas de avaliação no âmbito dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação;
- . as várias abordagens sobre a avaliação das aprendizagens e das competências traduzem as diferentes perspectivas paradigmáticas em que se referenciam;
- . a complexidade inerente aos processos de avaliação das aprendizagens e das competências, e a existência de distintos quadros conceptuais de referência neste domínio, conduzem a uma “miscigenação” ao nível das práticas, recorrendo-se frequentemente a uma multiplicidade de estratégias de avaliação.

9. 5. A implementação dos sistemas de reconhecimento e validação

O desenvolvimento e implementação de sistemas de reconhecimento e validação tanto a nível europeu, como ainda no Canadá, Austrália, Nova Zelândia e África do Sul (estes últimos principalmente sob a influência do sistema britânico), constitui actualmente uma realidade no âmbito educativo. Uma das questões centrais articula-se com as aprendizagens e as competências que são valorizadas no âmbito destes sistemas, e com a participação que os diferentes parceiros – orientada por interesses nem sempre convergentes – têm efectivamente nos diferentes sistemas (instituições de educação/formação, empregadores, sindicatos, associações de diversa natureza, etc.).

Segundo Edwards (1997), existem três tendências principais ao nível das aprendizagens que são valorizadas pelos sistemas:

- . uma abordagem que tende a valorizar a aprendizagem associada com os padrões do conhecimento académico, e com um elevado nível de cultura de identidade nacional (“restauracionistas culturais”);

- . uma abordagem que valoriza a aprendizagem associada às capacidades, conhecimentos e atitudes relevantes para o mundo do trabalho, articulando-as com o discurso das competências (“modernizadores”);
- . uma abordagem que valoriza a aprendizagem associada com a cidadania, e com os conhecimentos dos grupos excluídos e marginalizados pela cultura dominante (“progressistas”).

Estas diferentes influências fazem-se sentir com maior ou menor peso nos diferentes sistemas implementados. Para o autor, os sistemas que privilegiam uma abordagem do primeiro tipo estão associados com a avaliação dos conhecimentos académicos, e as referências são normalmente os programas académicos; a avaliação é geralmente convencional, utilizando as técnicas tradicionais de examinação. Os sistemas da segunda abordagem estão associados com a avaliação das competências profissionais, baseados em referenciais decorrentes do mundo do trabalho. Os sistemas da terceira abordagem são geralmente considerados como híbridos das abordagens anteriores, procurando fornecer oportunidades para o alargamento das oportunidades de aprendizagem. Segundo Edwards (1997), a tensão existente entre o discurso da educação (presente na primeira abordagem) e o discurso da formação profissional (na segunda) mantém-se. Para o autor, o desenvolvimento de sistemas de validação é marcado por questões de poder entre as diferentes tendências, o que evidencia a grande complexidade e a dificuldade de existirem sistemas de validação que possam abranger as aprendizagens de todos os domínios. Para Edwards (1997) estes sistemas “diferenciados” deveriam evoluir para uma “des-diferenciação”, para que se possam atenuar as diferenças entre aprendizagens, e para que estas possam ser valorizadas de uma forma mais equitativa. A “des-diferenciação” poderá ser a este nível, de acordo com o autor, uma forma de promoção de uma coerência sistémica.

A partir das experiências e reflexões desenvolvidas por outros países europeus em matéria de reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais, nas quais se incluem as competências, é-nos possível apresentar um conjunto de lógicas, princípios e condições, cuja definição prévia é considerada imprescindível à implementação de um sistema com esta finalidade.

9.5.1. As lógicas dos sistemas de reconhecimento e validação

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

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

Para Kalika (1988), os sistemas de reconhecimento/validação devem-se inscrever nesta dupla lógica de auto-avaliação e de validação;

- devem ser flexíveis por forma a adaptarem-se à diversidade das formas e conteúdos de aprendizagem, em diversos contextos e em diferentes tempos, através dos múltiplos percursos cada vez menos lineares;
- a validação/acreditação deve ser compatível e coerente com a individualização da formação (facilitada nomeadamente pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, pelo ensino à distância, etc.).

Também Bjornavold (2000) coloca a questão das lógicas que prevalecem à implementação dos sistemas, identificando a lógica formativa (finalidades de aprendizagem) e a lógica sumativa (finalidade de certificação), frequentemente geradoras de tensão implícita. A lógica formativa privilegia o diagnóstico e a orientação dos processos de aprendizagem – das pessoas e das organizações –, enquanto que a lógica sumativa visa a aquisição de uma qualificação formal. Estas lógicas podem encontrar-se separadas, ou podem-se associar num dispositivo com finalidade combinada, mas é importante clarificar qual é a finalidade do sistema. As questões metodológicas articulam-se directamente com a finalidade do sistema em causa.

9.5. 2. Os princípios de base

Baseando-nos em Greffe (1988), apresentamos um conjunto de princípios³¹⁹, que são considerados fundamentais na implementação de qualquer sistema de validação: o princípio da coordenação, o princípio da transversalidade e o princípio da progressão. Apresentaremos seguidamente estes princípios orientadores:

. O princípio da coordenação

Independentemente do número e da natureza das instituições (públicas ou privadas) que participem na implementação de um sistema de validação/acreditação das competências, deve ser garantido um trabalho coordenado entre todas.

O ponto de vista do mundo do trabalho e dos empregadores deve estar presente. Deve ser assegurada a sua participação, como garantia de que o trabalho sobre as competências (identificação e decomposição em níveis testáveis) não decorra apenas sob o ponto de vista da gestão dos sistema de educação/formação, arriscando-se o sistema de validação/acreditação a sofrer um enviesamento académico.

A lógica de privilegiar instituições de tipo público ou privado não é considerada muito importante, pois parece ser preferível privilegiar uma lógica de associação dos dispositivos de educação/formação tradicionais ao processo de validação/acreditação, desde que estes se inscrevam ou se possam abrir a esta nova perspectiva, do que oferecer um espaço de concorrência que pode ser destrutiva entre os dois tipos de sistema (certificação dos diplomas e validação/acreditação das competências).

Existe uma linha de orientação que defende que os sistemas de validação/acreditação podem ser geridos por organizações não governamentais, que melhor poderiam federar os interesses e papéis de todos os que participam no desenvolvimento de um sistema desta natureza. Mas seria sempre imprescindível o apoio governamental neste tipo de processo.

As principais críticas à implementação de um sistema de validação/acreditação a partir do sistema de ensino público – principalmente nos países em desenvolvimento – fundam-se na constatação da sua incapacidade para tal, sobretudo face à sobressaturação dos diplomas escolares e ao monopólio deste sistema sobre as outras instituições, principalmente as do

³¹⁹ Estes princípios foram identificados a partir de um Forum de debate e reflexão mais alargada sobre a acreditação das competências. Ver “L’ Accréditation des compétences dans la société cognitive – comment valider les compétences dans une société de la connaissance”, Actas da Conferência organizada em Marselha (2/3 Fevereiro 1998), Institut de la Méditerranée.

mercado de trabalho. Seria necessário começar por uma modificação profunda do sistema e pela evolução das representações dos actores.

Em termos mais gerais, o principal requisito é a pilotagem em conjunto do sistema de validação/acreditação, garantindo, assim, que as instituições envolvidas intervenham activamente no processo, favorecendo o diálogo social, e que sejam considerados os interesses de todos, para que o sistema possa beneficiar um leque de destinatários o mais alargado possível.

.O princípio da transversalidade

Este princípio diz respeito ao tipo de competências a considerar no sistema de validação/acreditação, que devem abranger aquelas que têm um papel importante no mercado de trabalho, e que não são valorizadas suficientemente nos sistemas iniciais escolar e universitário (frequentemente são apresentados como exemplos deste tipo de competências aquelas respeitantes ao domínio das tecnologias da informação, das línguas aplicadas à gestão, dos serviços do pós-venda, etc.).

As recomendações têm em consideração dois tipos de critérios de identificação das competências:

- . a transversalidade das competências em relação ao mercado de trabalho (qualquer que seja o domínio de actividade considerado)
- . o atraso do reconhecimento destas competências nos sistemas tradicionais de ensino/formação ou o seu não reconhecimento como novos campos de conhecimento (dificuldade de comparação com os domínios disciplinares tradicionais).

Este princípio diz respeito às prioridades a seguir na identificação das competências, que é diferente da sua forma de operacionalização. A tradução destas competências em termos operatórios leva à consideração dos campos disciplinares tradicionais, apesar destes conhecimentos serem abordados como “saberes em acção” e não como “saberes teóricos”, no âmbito de uma nova abordagem articulada com a auto-avaliação e com o reconhecimento.

O princípio da progressão

O sistema de validação/acreditação deve permitir a cada pessoa a possibilidade de reconhecer as suas competências, de se situar e elaborar uma estratégia individual de aquisição das competências e de valorização das suas aprendizagens, sendo para tal fundamental que preveja a possibilidade de o fazer em relação a diferentes níveis, articulados entre si numa estrutura progressiva.

A decomposição das competências em níveis deve ser feita de acordo com a organização das competências em si e não segundo as lógicas de progressão disciplinar (presente na certificação tradicional, via diploma).

O sistema deve ser flexível e simples, para poder enquadrar diferentes estratégias de posicionamento e de progressão.

9.5. 3. As condições necessárias

A partir da análise das reflexões elaboradas por Kalika³²⁰ (1998) e por outros autores, procurámos fazer uma filtragem das principais condições estratégicas e operacionais que um sistema deve satisfazer. A sua implementação deve processar-se de acordo com quatro fases: a sua concepção, a testagem, a difusão e a continuidade.

a) A concepção de um sistema implica a existência de um conjunto de condições fundamentais, que podem ser enumeradas da seguinte forma:

. para que este exista, é necessário em primeiro lugar que haja procura social, a existência de um mercado, a existência de procura, de uma necessidade, que pode ser latente e não expressa;

. deve responder às expectativas das partes envolvidas, em termos de reconhecimento do seu papel, poder, de eficácia e eficiência; neste domínio os actores são diversos, tais como: os sistemas de educação e de formação, as empresas, os parceiros sociais, as empresas de formação, os poderes públicos no domínio do trabalho e da formação, etc.;

. deve implicar as partes envolvidas nas diferentes fases do processo de elaboração do sistema;

. deve definir-se claramente qual é o conteúdo da acreditação das competências; o conceito de competência é polissémico e suscita ainda alguma controvérsia, dependendo das abordagens utilizadas; a clarificação do posicionamento do sistema deve ser feita à partida;

. deve basear-se numa estratégia de modularização, considerando diferentes domínios de competências; as competências devem ser decompostas em unidades elementares, em subconjuntos autónomos que possam ter uma dupla pertinência, em termos académicos e profissionais.

³²⁰ No âmbito do Projecto Europeu de Acreditação de Competências, realizado numa perspectiva internacional, com a finalidade de implementar um sistema de “carteiras pessoais de competências” utilizando uma metodologia automatizada e multimédia para a testagem das competências.

b) A testagem do sistema

Qualquer sistema deve ser testado e experimentado, pois não é possível nem desejável que não sofra modificações. Assim sendo,

- . o sistema deve ser testado de uma forma aprofundada e a partir de múltiplos públicos, abrangendo os aspectos técnicos e a concepção do próprio sistema de avaliação;
- . a fase de testagem deve centrar-se na perspectiva da auto-avaliação das pessoas e não na lógica da validação;
- . a testagem deve realizar-se com uma diversidade de públicos-alvo, nomeadamente: empresas ou associações de empresas, escolas ou universidades, centros de formação, e ainda podem abranger o grande público;
- . é desejável a criação de um sistema técnico único e harmonizado;
- . a decomposição das competências em unidades elementares (módulos) deve ser avaliada em função da sua pertinência, daí que deva ser validada pelos meios profissional e académico;
- . a metodologia utilizada deve ser pertinente e objecto de validação científica;
- . deve ser assegurado o anonimato e a confidencialidade dos resultados da auto-avaliação experimental.

c) A difusão do sistema

- . deve ser feita através da criação de uma rede de entidades/organismos que assegurem as funções de execução e de controlo da validação/acreditação (ex: escolas, universidades, centros de formação, associações, etc.);
- . a motivação da rede de organismos é fundamental, pois experiências anteriores têm evidenciado que um sistema de acreditação não vingará se as modalidades de difusão previstas não forem adaptadas.

d) A continuidade do sistema

- . o desenvolvimento de um sistema de validação/acreditação é sempre feito de uma forma progressiva, alargando progressivamente os domínios temáticos e o âmbito geográfico onde actua;
- . para que o sistema se mantenha em funcionamento é necessário que continue a ter procura por parte do mercado, o que depende fortemente da sua qualidade e aceitação;

- . a continuidade do sistema pressupõe a clarificação das competências validadas/acreditadas e a divulgação do mesmo; daí a publicação e a divulgação de documentos / manuais/ outros instrumentos pedagógicos de apoio ao funcionamento do sistema;
- . é necessária a actualização e o renovamento das metodologias de avaliação por forma a garantir ao sistema o seu valor inicial;
- . a eventual utilização de uma “carteira pessoal de competências” deve garantir a continuidade do sistema: um documento pessoal que atesta as unidades de competências validadas, e que permite a capitalização das unidades de competências de acordo com o ritmo de cada pessoa;
- . o sistema deve assim assegurar a cada pessoa a flexibilidade e a possibilidade de gerir o seu percurso de validação.

Para além das condições já apresentadas, é ainda possível considerar como pertinente os seguintes aspectos, que dizem respeito às condições de parceria e participação:

- . a criação de organizações/grupos de *experts* responsáveis pelo estabelecimento das unidades de validação, estabelecendo os níveis precisos em diferentes domínios;
- . a articulação com organizações/grupos de *experts* responsáveis pela organização de oferta de formação;
- . a cooperação e a aceitação entre as entidades de educação/formação e as entidades profissionais, para assegurar a complementaridade e a capacidade integrativa do sistema;
- . a definição dos critérios e dos *standards* para a oferta de formação, por um lado, e para a validação das competências, por outro;
- . a formação e preparação técnica e científica das equipas de trabalho que serão responsáveis pela operacionalização do sistema.

Na perspectiva do mundo do trabalho, do ponto de vista empresarial, as condições que os sistemas de validação devem satisfazer têm a ver com (Robin, 1998):

- . Por um lado, com interesse do sistema para as empresas; este só pode ser interessante para as empresas e para os indivíduos se garantir credibilidade, daí a necessidade do rigor e da objectividade do mesmo;
- . Por outro, o sistema deve assegurar a proximidade da validação com as situações de trabalho, e permitir fazer a transposição das competências de uma actividade para outra;
- . o sistema de formação deve ser envolvido de perto com esta estratégia, pois as competências dos seus referenciais devem ser actualizadas, aperfeiçoadas e complementadas pela oferta de formação disponível; esta deve também evoluir de acordo com as necessidades.

As expectativas

Deve ser assegurada a existência de um conjunto de aspectos-chave para garantir o bom funcionamento do sistema. Segundo Robin (1998), e Kastler (1998), estes pontos são os seguintes:

- . assegurar a objectividade, imparcialidade e a apropriação dos indivíduos dos seus resultados;
- . assegurar a credibilidade do sistema, a sua fiabilidade: a validação deve ter reconhecimento no mercado; devem-se encontrar os meios que garantam a fiabilidade, que atribuem um estatuto reconhecido a estes diplomas;
- . assegurar a lisibilidade, a transparência do sistema: o sistema deve ser compreensível (nomeadamente nos referenciais utilizados); deve-se ter em atenção que os sistemas muito complexos são de difícil leitura;
- . assegurar a simplicidade, a acessibilidade, e o custo;
- . assegurar a descentralização sempre que possível, assegurando o controlo de qualidade.

Em termos de recomendações gerais, reforça-se a necessidade de considerar:

- . a pertinência das competências (identificação das competências consideradas como necessárias); a coerência do sistema, a partir da possibilidade de progressão por níveis, se possível permitindo estabelecer uma correspondência com os diplomas existentes (no todo ou em parte); a eficiência e eficácia do sistema.

De acordo com Aubret e Gilbert (1994) e Farzad e Paivandi (2000), a validação coloca questões cruciais articuladas com:

- . a qualidade do validador;
- . o objecto da validação;
- . o valor social atribuído aos procedimentos e ao acto da validação;

Assim, a primeira questão tem a ver com a qualidade de quem valida (pessoa, instância, organismo, instituição): o valor do resultado (atestado, certificado, diploma) depende do estatuto, da reputação e da competência de quem detém a responsabilidade de validar. Os diplomas não possuem o mesmo valor social e simbólico, contribuindo para tal o lugar que ocupam a hierarquia das instituições em causa.

A segunda questão articula-se com os problemas inerentes ao conteúdo da validação, à definição dos procedimentos de medida, dos referenciais e dos critérios utilizados. Os

referenciais são concebidos como um conjunto de indicadores necessários para identificar um nível de formação ou de actividade profissional, definindo os saberes necessários.

A última questão diz respeito ao valor social (validade social) da validação, que, como evidenciámos, é influenciada por diversos factores.

9. 6. Os paradoxos do reconhecimento e da validação

As práticas de reconhecimento e de validação apresentam-se como um meio privilegiado para a valorização das pessoas, a promoção do acesso à educação/formação, a obtenção de qualificações, a inserção socio-profissional, a mobilidade e evolução nas carreiras. Podem desempenhar também um papel importante no combate à exclusão, na medida em que promovem a constituição e o reforço dos laços com o sistema social em geral. Os benefícios e as vantagens potenciais evidenciam-se como pertinentes do ponto de vista das pessoas, das instituições, do mundo do trabalho, da sociedade. Apesar deste discurso ser relativamente consensual, é no entanto possível encontrar pontos críticos e paradoxos decorrentes desta problemática.

. Os *interfaces* dos sistemas

A multiplicação e diversificação dos sistemas de reconhecimento e de validação levanta questões que se articulam com a legibilidade, transferibilidade e utilidade dos seus resultados do ponto de vista do indivíduo, no âmbito do mercado de trabalho e na sociedade em geral (Colardyn, 1996, Liétard, 1997, Bjornavold, 2000).

Diversas são as interrogações que se colocam no âmbito da articulação entre as certificações, que são cada vez mais numerosas, e que se instituem no âmbito de sistemas fechados de educação/formação (Colardyn, 1996). O desenvolvimento dos sistemas de reconhecimento e validação passa, assim, pela melhoria da transferibilidade das certificações, pela criação de passarelas e vias de reconhecimento mútuo entre os diversos sistemas de oferta. As clivagens institucionais que resultam na falta de reconhecimento mútuo são consideradas um dos principais bloqueios a ter em consideração e que podem ser atenuadas pela abertura, diálogo e negociação institucional.

A legibilidade do sistema de reconhecimento e validação é um factor essencial a ter em conta e a diversificação crescente destes sistemas torna menos visível e claro o seu âmbito, tanto do

ponto de vista das pessoas como das empresas. Por outro lado, quanto menos visível o sistema for, menos acessível se torna para as pessoas.

A portabilidade (valor de uso) das aprendizagens no mercado, facilita ou, pelo contrário, dificulta a inserção e a mobilidade profissional? Neste domínio, as questões colocam-se ao nível do reconhecimento social e económico do resultado da validação, na sua credibilidade e aceitação pelas empresas e pelo sistema de trabalho.

Para Colardyn (1997), a transparência dos sistemas – crucial para as pessoas, para as empresas e para a colectividade – articula-se em torno de três eixos: a ligação entre coerência e flexibilidade dos sistemas de reconhecimento; o valor social do reconhecimento (visibilidade) e o valor económico do reconhecimento (portabilidade).

. Coerência e flexibilidade

A partir de um estudo realizado para a OCDE, Collardyn (1997) identifica diferentes dinâmicas em jogo nos diversos sistemas analisados:

. uma dinâmica caracterizada pela coerência das normas nacionais (os diplomas); pelo ensino secundário integrando a formação profissional inicial; pela forte implicação dos parceiros sociais na definição e organização desta formação; pela ligação entre a certificação e a negociação salarial; esta dinâmica encontra-se em França, Alemanha e em vários países europeus;

. uma dinâmica caracterizada por uma forte flexibilidade; as normas são criadas local, regional ou mesmo institucionalmente; o ensino secundário é de natureza mais geral, com pouca participação dos parceiros sociais e com fraca ligação à certificação e à negociação colectiva (que assume maior importância no âmbito empresarial); esta dinâmica encontra-se nos países anglo-saxónicos, como a Inglaterra, a Irlanda, etc.

Para Colardyn estas dinâmicas não podem ser entendidas como modelos, pois constituíram-se em contextos sociais, económicos e culturais específicos. No entanto, é importante identificar as tendências que emergem destes sistemas, que contribuem para a compreensão das suas possíveis evoluções. A tendência encontrada no âmbito dos sistemas mais flexíveis é no sentido da procura de uma maior coerência interna, enquanto que no âmbito dos sistemas mais coerentes se procura uma maior flexibilização, por forma a fazer diminuir a sua rigidez³²¹.

321 Colocam-se assim as seguintes questões: como tornar os sistemas mais flexíveis sem pôr em causa a sua coerência e unidade, e como tornar os sistemas mais coerentes sem perderem a sua flexibilidade? Collardyn (1997) considera que o papel dos parceiros sociais, das associações profissionais e do mundo associativo em

. valor social (visibilidade)

Em primeiro lugar, o seu valor social passa pela identificação dos saberes e das competências, para uma posterior validação. E daqui emergem as seguintes questões: Quais são as competências que têm valor social? Quem as define? E como?

Em segundo lugar, é importante garantir a visibilidade do reconhecimento: qual é o valor social que as competências têm para o sujeito, para as empresas, para a sociedade? Qual é a articulação que existe entre as competências e os sistemas de educação/formação (em termos de continuidade e de complementaridade)? Qual é articulação entre as competências e as empresas (em termos de recrutamento, carreiras, mobilidade, progressão, salários)? E em relação à sociedade em geral, é fundamental saber qual é o valor que é atribuído ao reconhecimento e à validação. Para que as articulações se efectivem, é necessário que as diferentes instâncias – empresas, parceiros sociais, sistema de educação/formação, colectividade – participem na construção (concepção, organização, validação) dos sistemas de reconhecimento e validação.

. valor económico (portabilidade)

O valor de uso no mercado de trabalho (portabilidade), que se traduz num valor económico, depende da sua utilização entre empregos e entre empresas, e entre empresas e sistema de formação. “A formação ao longo da vida faz com que a portabilidade seja um imperativo, e pressupõe uma capacidade de antecipação das competências do amanhã” (Colardyn, 1997: 126). Esta questão articula-se com aspectos fundamentais: face à emergência de novos saberes, competências, actividades profissionais, resultantes da rápida evolução do mundo do trabalho e das organizações, que não se encontram ainda reconhecidos pelo sistema de formação (inexistência de formação, ou certificação profissional nestes domínios) como facilitar a sua integração e o seu reconhecimento? Como desenvolver a capacidade de antecipação dos sistemas de educação/formação em relação à formação das competências emergentes?

Neste campo, mais uma vez ressalta a necessidade de participação dos parceiros sociais, das associações, e dos ministérios responsáveis, no estabelecimento de novos referenciais que regulem as práticas de reconhecimento e de validação das aprendizagens e das competências.

geral é fundamental para a construção de referenciais comuns. O maior risco é a construção de referenciais fragmentados e incoerentes, quando se procura melhorar a flexibilidade dos sistemas.

Assistindo-se à emergência de dispositivos de validação em diferentes países a vários níveis (sistema escolar e profissional, empresas, associações profissionais, etc.) coloca-se a questão de saber como promover a articulação desejável, no sentido da promoção da educação/formação ao longo da vida?

No que diz respeito à articulação que os diversos sistemas estabelecem entre si, num mesmo país, Collardyn (1997) defende que não se pode privilegiar ou rejeitar um sistema em detrimento dos outros, mas sim “fazer viver estes diversos sistemas de reconhecimento em conjunto e em harmonia”, nomeadamente através da criação de uma estrutura de *interface*, que construa os consensos e a transparência necessários, baseada na negociação com os parceiros sociais ou com o sector associativo.

. O papel da intersubjectividade

A partir do contributo dos autores referenciados neste ponto (Collardyn, 1997, Kalika, 1998, Liétard, 1997, Bjornavold, 2000) e a partir dos contributos decorrentes da reflexão educativa, parece-nos ser essencial privilegiar o diálogo e a negociação entre os vários actores implicados na implementação dos sistemas, para a definição das regras de reconhecimento e de validação. E neste domínio, o papel do sujeito não pode ser negligenciado. Numa perspectiva crítica, Roelens (1997) considera que as teorias dominantes no domínio do reconhecimento e da validação das aprendizagens anteriores “situam-se na perspectiva de objectivação das competências e esforçam-se por eliminar a subjectividade (...)”; a autora procura contrariar este discurso “racionalista e tecnicista que evoca sem cessar a qualificação, a validação, o controlo das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes para justificar ideologicamente a repartição dos postos e dos lugares.” (Roelens, 1997: 50). A autora defende que o enfoque generalizado sobre a avaliação das competências se suporta em bases não questionadas e que se encontram presentes na maioria dos dispositivos de reconhecimento e validação das competências. Neste sentido, aponta um conjunto de paradoxos que emergem neste domínio:

. a existência de uma “ideologia formativa” que aceita as exigências dos representantes das tecno-estruturas face aos actores sociais; assim, os técnicos da avaliação traduzem as exigências em pré-requisitos “objectivos” que são comparados com as aprendizagens anteriores ditas “objectiváveis”; este tipo de procedimentos são cúmplices da lógica da exclusão, pois os obstáculos são múltiplos para os actores (ex: o acesso à experiência);

- . as práticas sociais do reconhecimento e da validação “obrigam” a pessoa que pede a legitimação a falar a linguagem dos que a desqualificam; o paradoxo situa-se ao nível da não existência de saída colectiva para promover as aprendizagens experienciais a não ser continuar a procurar a sua legitimação junto das instâncias que prosperam com o seu desconhecimento;
- . a representação da competência como uma adaptação individual a uma realidade do sistema social definida unilateralmente, e não negociável, em que as pessoas são entendidas segundo uma visão desumanizada de recursos humanos, como “mercadorias consumíveis” e “descartáveis”.

Segundo Roelens, “encontramo-nos prisioneiros de um discurso dominante em matéria de competência, que contribui com que uma parte crescente da população activa se encontre em posição permanente de justificação, sem se aperceber que a necessidade de provar e de exhibir a prova que se impõe hoje às pessoas (...) mas que não se impõe às instâncias que detém o poder social de definição do valor.” (*op.cit.*: 51).

Para a autora, esta tendência pode ser invertida se se abandonar a perspectiva de que a competência é uma característica individual mensurável, e passar a compreendê-la na sua dimensão intersubjectiva, entre pessoas humanas. Isto significa que é num espaço de interações que se “antecipa o valor que cria o valor”, que é necessário valorizar e evidenciar o interesse de uma contribuição humana para que uma pessoa possa experienciar a sua competência.

O reconhecimento da experiência pode transformar-se e reduzir-se a um conjunto de aprendizagens escolares, se não existir uma negociação sobre as representações que sustentam as diferentes perspectivas e acções. “Ter em conta a diversidade dos pontos de vista que se confrontam na coordenação da acção colectiva, é encontrar necessariamente os litígios explícitos ou implícitos sobre as concepções de eficácia e sobre as pretensões de validade.” (*ibid.*) Assim, a clarificação da negociação interpessoal e colectiva sobre a definição social de competência é considerada essencial para Roelens, que defende que o valor social do contributo de um membro da sociedade é sempre relativo, pois resulta sempre de uma negociação explícita ou implícita. O valor social atribuído às competências é arbitrário, na medida em que é convencional, pois resulta sempre de um equilíbrio de forças presente nas relações simbólicas que sustentam as relações sociais (*id.*).

Também para Liétard (1997) a problemática do reconhecimento e da validação se inscreve 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.*: 73).

Liétard (1993, 1997) ao constatar a acentuação crescente da responsabilidade individual (presente nos discursos político e económico), levanta a questão se não será um meio adoptado pela sociedade para se libertar do peso das responsabilidades colectivas. Assim, esta nova problemática pode fazer reforçar alguns riscos, de natureza deontológica, política e social, ligados ao discurso da individualização e da autonomia.

Estas questões são pertinentes, e reforçam a necessidade de entender o reconhecimento e a validação noutra perspectiva que não uma “poção mágica” (Bjornavold, 2000), uma espécie de solução rápida e eficaz para alguns dos problemas com que a sociedade ocidental se confronta na actualidade: a procura das “qualificações-chave”, que tornam 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-b) 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, o autor chama a atenção para o facto de que as opções a tomar nesta matéria 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-b: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.

Conclusão

Neste capítulo de enquadramento sobre as práticas de reconhecimento e de validação das aprendizagens e de competências, para além da clarificação dos conceitos de reconhecimento, validação e certificação (cuja representação é distinta, e não apenas devida a questões linguísticas, como evidenciámos), também procurámos construir um quadro de referência para a compreensão das práticas de reconhecimento e de validação.

Considerando que estas práticas fazem apelo a processos de avaliação, procurámos analisar quais as que nos parecem ser mais adequadas à problemática:

. a avaliação formativa parece encontrar-se em consonância com as finalidades do reconhecimento – que passa pela consciencialização, por parte de quem aprende, da dinâmica do processo de aprendizagem, e pela explicitação das aprendizagens e das competências adquiridas em contextos não-formais e informais; as vertentes da reflexividade e da atribuição pessoal de sentido são inseparáveis deste processo; o referencial é construído durante o reconhecimento, a partir da realidade de cada pessoa;

. a avaliação sumativa, por seu lado, encontra-se mais adaptada às práticas de validação, que se traduzem numa atestação formal das aprendizagens e das competências; os referenciais são externos, com os quais as aprendizagens e competências detidas são comparadas.

Na perspectiva da formação da pessoa, a avaliação formativa é a parece encontrar-se em maior consonância com a visão de processo e de construção da pessoa, dinâmico, sempre em aberto e inacabado.

A centralidade atribuída à pessoa no seu processo de construção e desenvolvimento encontra-se em consonância com o valor atribuído à auto-avaliação, que parece ser imprescindível no processo de identificação das aprendizagens e competências; fazendo apelo à reflexividade, promovendo a conscientização e a transformação da pessoa, favorecendo a sua emancipação.

Para além destes aspectos, importa ainda ressaltar que a avaliação deverá comportar sempre uma dimensão intersubjectiva, devendo ser negociada entre avaliado e avaliador; e, na nossa perspectiva, considerando a natureza do seu objecto, só pode ser multireferenciada. Nesta perspectiva, a dimensão ética é inseparável dos processos de reconhecimento e de validação.

Constatámos que ainda não é possível recorrer a um corpo de conhecimentos estabilizado no domínio particular da avaliação das competências. A fragilidade dos modelos existentes e os paradoxos que evidenciámos levam-nos a reforçar a necessidade do seu aprofundamento e a evidenciar os possíveis contributos decorrentes de um confronto interdisciplinar sobre esta problemática.

Para além das questões que se colocam ao nível metodológico, procurámos reflectir, ao nível epistemológico, sobre os paradigmas que suportam as práticas mais correntes de avaliação (e que se encontram em consonância com os modelos educativos mais difundidos), constatando a necessidade de adoptar um paradigma holístico e antropocêntrico que possa enquadrar tanto as práticas de reconhecimento e validação como as práticas de formação de adultos.

A partir dos quadros empíricos e de acção identificámos um conjunto de eixos estruturantes relativamente à implementação de sistemas de reconhecimento e validação: lógicas, princípios de base, condições necessárias, que nos fornecem alguns elementos de compreensão sobre estas novas práticas educativas.

Os paradoxos que o reconhecimento e a validação vêm colocar dizem respeito a uma multiplicidade de dimensões, das quais procurámos destacar neste capítulo a dimensão metodológica, social, política e ética, o que evidencia a complexidade inerente a esta problemática inovadora.

Capítulo 10 – Estudo empírico dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação

.Introdução

O objectivo que orientou a realização deste trabalho empírico centra-se na identificação e análise dos principais sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens e competências dos adultos, de forma a compreender as suas lógicas, princípios e finalidades e, principalmente, analisar o seu contributo numa perspectiva da educação/formação de adultos ao longo da vida.

Desta forma, desenvolvemos um estudo empírico sobre um conjunto de países que implementaram – ou que se encontram ainda em fase de implementação – destes novos sistemas e dispositivos, com vista a uma análise detalhada das suas principais características. Como mencionámos na problemática do estudo, os dispositivos e sistemas que integram este trabalho encontram-se em fases diferentes de evolução, dependentes por um lado da dimensão temporal e por outro de especificidades socio-culturais dos contextos onde se inscrevem.

Procurámos adoptar uma estrutura geral de organização dos dados recolhidos através da pesquisa documental, de forma a sistematizar a informação de uma forma criteriosa e rigorosa, e que tornasse a sua leitura clara e acessível. Os dados do *corpus* encontram-se organizados por países (cuja sequência obedece a critérios temporais, iniciando-se no Canadá, um dos países pioneiros destas práticas, e finalizando-se nas iniciativas desenvolvidas pela Bélgica e Itália). Na medida em que foi possível identificar distintos sistemas e dispositivos no âmbito de alguns dos países estudados, caracterizamos cada uma destas realidades, tendo por base um conjunto de categorias que dizem respeito aos objectivos e finalidades, estrutura geral e metodologia utilizadas. Nos países em que estes sistemas ainda se encontram numa fase muito inicial, procurámos também dar conta das principais experiências que têm emergido neste domínio, tendo optado por analisar as suas principais linhas de força e as perspectivas de evolução, sempre que possível.

Procurámos também manter os termos e designações originais referidos na documentação de suporte, de forma a respeitar o sentido com que se revestem, em função da especificidade dos diferentes contextos nacionais. No entanto, sempre que nos referimos aos processos de validação e acreditação, em termos genéricos, utilizamos o termo validação, considerando que dizem respeito a um objecto idêntico.

Os países estudados, pela ordem com que são analisados, são os seguintes: Canadá (Québec), França, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Finlândia, Espanha, Alemanha, Portugal, Noruega, Bélgica e Itália.

. Origens das práticas de reconhecimento e de validação

Em termos históricos, a origem das práticas de reconhecimento das aprendizagens resultantes da experiência situa-se nos E.U.A., após a segunda Guerra Mundial. O movimento teve início com o retorno dos militares à vida civil, que pretendiam ter reconhecidas as aprendizagens decorrentes da formação especializada (escolar e profissional) que tinham realizado durante a vida militar – que não tinha sido alvo de reconhecimento por parte dos organismos educativos –, e a experiência adquirida em diversos domínios. O reconhecimento formal destas aprendizagens poderia facilitar-lhes o acesso a uma actividade profissional, um melhor posicionamento tanto no mercado profissional como na vida civil. O movimento de pressão foi desencadeado junto do governo, das instituições educativas e das empresas, no sentido de se encontrarem respostas adequadas às suas solicitações. Iniciaram-se então diversos estudos e experimentações com a finalidade de implementar as acções necessárias para o reconhecimento formal das aprendizagens adquiridas à margem dos sistemas de educação tradicional. Este movimento alargou-se posteriormente à população dos adultos que também pretendiam ter reconhecidas as suas aprendizagens adquiridas através da experiência, principalmente motivada pela possibilidade de retorno aos estudos ou à formação, ou pela inserção no mercado de trabalho.

O movimento de APL – *Accreditation of Prior Learning* – observou um forte desenvolvimento a partir do final dos anos de 1960, e principalmente durante os anos de 1970. De entre o trabalho desenvolvido nesta área destaca-se o do CAEL³²², que estabeleceu os seguintes objectivos que impulsionaram a evolução das práticas de APL nos E.U.A:

- . desenvolver e disseminar técnicas para a avaliação das experiências de vida e de trabalho, de forma a poder-se obter créditos académicos;
- . criar e divulgar publicações para apoiar os técnicos que trabalham no domínio da formação de adultos e da aprendizagem experiencial;
- . produzir conhecimento sobre a aprendizagem dos adultos e sobre as boas práticas na avaliação das aprendizagens adquiridas (Nyatanga *et al*, 1998).

³²² Na época designado de “Co-operative Assessment of Experiential Learning”; actualmente o CAEL é o “Council for Adult and Experiential Learning”.

As questões definidas para orientar a investigação promovida pelo CAEL centraram-se nos seguintes aspectos (Nyatanga *et al*, 1998, Simosko e Cook, 1996):

- . procurar saber se as aprendizagens experienciais poderiam ser equivalentes às realizadas através dos programas tradicionais, e se poderiam ser reconhecidas pelas instituições académicas através da atribuição de créditos;
- . estabelecer os procedimentos mais adequados para o seu reconhecimento e acreditação; identificar o tipo de técnicas de avaliação mais pertinentes para avaliar os resultados destas aprendizagens, para além dos testes escritos.
- . analisar a eficácia do sistema e as formas de integração deste modelo nos programas educativos tradicionais.

Os resultados do projecto de investigação do CAEL confirmaram que era possível igualar as aprendizagens não-formais com as dos programas tradicionais, que era possível utilizar uma variedade de provas para efectuar avaliações fiáveis e ainda que este processo poderia ser integrado em programas de educação, particularmente para os adultos que entravam pela primeira vez ou que retornavam após alguns anos de abandono ao sistema de educação, valorizando as suas aprendizagens experienciais.

Segundo Simosko e Cook (1996), actualmente nos E.U.A. um número superior a 1200 instituições de educação realizam a avaliação e acreditação das aprendizagens prévias.

. Evolução das práticas de reconhecimento e validação

As práticas de reconhecimento e validação encontram-se actualmente disseminadas em diversos países e as tendências actuais seguem no sentido da continuação do seu crescimento (Nyatanga *et al*, 1998). O modelo, de origem norte-americana, estendeu-se posteriormente a outros países de cultura anglosaxonónica, como o Canadá (inicialmente no Québec, e posteriormente em Ontário e British Columbia), o Reino Unido, a Irlanda, a Austrália, a África do Sul e a Nova Zelândia; os princípios defendidos difundiram-se também noutros países como a França, a Bélgica, a Espanha e em alguns países nórdicos, como a Finlândia e a Noruega. Nas duas últimas décadas as práticas de reconhecimento e validação têm vindo a ter cada vez maior visibilidade no âmbito de sistemas educativos, abrindo caminho para a possibilidade de se repensar os quadros que balizam a educação/formação de adultos.

1. Canadá (Québec)

O Canadá é um país organizado segundo um sistema federativo, em que cada província tem autoridade exclusiva em matéria de educação. “Não existe uma política nacional neste domínio, e, mesmo se a organização e os programas de ensino formal são bastante parecidos de uma província para outra, encontram-se no Canadá dez sistemas de ensino distintos.” (Colardyn, 1996:111). Também no domínio do emprego não existe um referencial nacional. Existem algumas profissões que exigem uma acreditação ou autorização específica para o seu exercício. “Na maioria destas profissões, tanto a certificação como os *standards* são atestados pelas províncias e não são transferíveis de uma província para outra” (*op.cit.*:112).

. A reforma da educação

Presentemente está a ser desenvolvida uma reforma da educação no estado canadiano do Québec, que abrange todos os sectores dos sistema escolar e universitário. Esta reforma surge na sequência da elaboração de um conjunto de orientações e decisões – presentes num documento resultante dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão dos Estados Gerais sobre a Educação, “L’*énoncé de politique éducative du Ministère de L’Éducation: l’école, tout un programme*” (1997) (Boutin e Julien, 2000).

A abordagem pelas competências (APC) aparece como uma das referências de base da reforma, assumindo um lugar determinante no sistema educativo. Desta forma, os programas de estudo no ensino secundário e no ensino colegial (principalmente nos cursos de âmbito profissional) são elaborados com base nas competências, e algumas universidades começam a seguir esta tendência.

.O reconhecimento e a validação

O reconhecimento e validação das aprendizagens anteriores (*reconnaissance des acquis*³²³) é considerado pelo CSE (2000) como um factor de integração, de progressão e de mobilidade nos estudos e na vida profissional, e como um dos principais pilares de um sistema de

323Enquanto que em França se distingue o reconhecimento da validação, no Québec a noção de reconhecimento integra a de validação, possuindo a vertente formal, oficial. Segundo a noção retida pelo CSE (2000), o reconhecimento é o procedimento oficial que atesta o conjunto de saberes e de competências de um determinado título, ou de uma parte das componentes desse título (unidades ou créditos de formação). Por *acquis* entendem-se os conhecimentos, atitudes, capacidades que foram desenvolvidos ou adquiridos por uma pessoa. Utilizaremos a expressão aprendizagens anteriores, dotando-a com o mesmo significado.

formação contínua, pois o reconhecimento assegura a continuidade do processo educativo, facilita as entradas e saídas na formação ao longo de um percurso pessoal, permite a integração das estratégias de formação, dos programas de estudo e dos locais de formação. O reconhecimento das aprendizagens anteriores é entendido como uma questão de equidade social para as pessoas e para a construção de uma sociedade, como a base da construção de projectos individuais de formação, e como um edificador das competências da população (CSE, 2000).

Detendo o Québec quase vinte anos de experiência neste domínio (foi no início dos anos de 1980 que as práticas de reconhecimento se associaram aos projectos da educação permanente, e o reconhecimento foi considerado como o ponto de chegada e o ponto de partida de um sistema integrado de educação de adultos). Em 1982 a Comissão Jean (comissão de estudo sobre a formação de adultos) considera o reconhecimento como um ponto de partida e simultaneamente de chegada de um sistema aberto de formação de adultos³²⁴. É possível encontrar uma diversidade de sistemas desta natureza, que se desenvolveram tanto no âmbito do sistema educativo, como no do mundo do trabalho, como ainda no âmbito associativo e comunitário. Analisaremos neste trabalho os dispositivos implementados no sistema educativo e os do mundo do trabalho (considerando que estes se encontram articulados com a formação profissional contínua dos adultos).

I-A) Objectivos e finalidades dos dispositivos inseridos no Sistema Educativo

Em primeiro lugar, centramo-nos sobre os sistemas de reconhecimento implementados no âmbito do sistema educativo. Estes sistemas serão analisados segundo o tipo de ensino em questão – secundário, colegial e superior –, pois os seus quadros legais e regulamentares são distintos. Os referenciais que são utilizados para o reconhecimento decorrem dos programas de estudos e dos diplomas estabelecidos no sistema educativo, para os níveis em questão. No entanto, os princípios subjacentes ao reconhecimento das aprendizagens são comuns aos diferentes níveis, e assentam nos seguintes três postulados de base (CSE, 2000:16):

. uma pessoa tem o direito ao reconhecimento social das suas aprendizagens anteriores; é da sua responsabilidade a prova dessas aprendizagens;

³²⁴ “Reconhecer as aprendizagens prévias dos adultos é aceitar que os adultos são capazes de aprender a partir das suas próprias experiências e de integrar experiências e conhecimentos adquiridos (escolares e outros) num processo de formação contínua” (Comissão de estudos sobre a formação de adultos, “Apprendre: une action volontaire et responsable: énoncé d’une politique globale de l’éducation des adultes dans une perspective d’éducation permanente”, 1982: 362, *in* CSE, 2000).

. uma pessoa não tem que aprender o que já sabe; o que é importante no reconhecimento é o que se aprendeu, e não os lugares, as circunstâncias ou os métodos de aprendizagem;

. todo o sistema de reconhecimento deve ser transparente.

Estes princípios são explicitamente centrados na pessoa, atribuindo-lhe o direito ao reconhecimento das aprendizagens e evidenciando a necessidade de garantir as condições para que este se faça de uma forma transparente, apelando à responsabilidade social das organizações educativas.

1) O reconhecimento no âmbito do Ensino Secundário

O Ensino Secundário no Québec tem a duração de cinco anos, e desenvolve-se nas escolas secundárias. Neste tipo de ensino, quer seja de formação geral ou de formação profissional, identificam-se duas modalidades distintas de reconhecimento: o das aprendizagens escolares, e o das aprendizagens extra-escolares.

1.1. O reconhecimento das aprendizagens escolares

“Esta modalidade de reconhecimento de aprendizagens escolares destina-se aos adultos que querem ver reconhecidos os estudos efectuados no Québec sob um regime de sanção de estudos anterior ao que se encontra em vigor, ou estudos feitos no exterior do Québec” (CSE, 2000:23).

O reconhecimento das aprendizagens escolares é, sobretudo, efectuado através da via da equivalência (estudos secundários ou profissionais já sancionados por uma autoridade competente), determinando o Ministério da Educação quais os cursos admitidos como equivalentes e as exigências em vigor. Mas nenhum diploma pode ser obtido completamente através desta via: pelo menos uma unidade ou disciplina tem que ser objecto de avaliação. A atribuição de equivalências de aprendizagens da formação profissional decorrentes de cursos efectuados no exterior do Québec apenas é feita a partir dos cursos sancionadas no Québec, devendo as competências ser avaliadas e sancionadas de acordo com as regras do regime pedagógico quebequense. Assim, nunca é possível a obtenção do diploma completo unicamente a partir da via da equivalência.

O pedido de reconhecimento pela via da equivalência deve ser sempre fundamentado através da documentação oficial que sanciona as aprendizagens anteriores escolares.

1. 2. – O reconhecimento das aprendizagens extra-escolares³²⁵

Neste domínio, existem diferentes modalidades, quer se trate de formação geral ou de formação profissional, que passamos a caracterizar.

1. 2.1. – O reconhecimento na formação geral

. Os “testes de equivalência do nível de escolaridade”

Na formação geral, a principal via de reconhecimento das aprendizagens extra-escolares é feita através dos “testes de equivalência do nível de escolaridade” (TENS); estes testes cobrem um campo restrito de conhecimentos e de capacidades, sendo a transferibilidade deste tipo de reconhecimento limitada. O Min. da Educação adoptou um referencial para os testes que não é idêntico ao dos programas de estudo em termos de códigos, não dando lugar à obtenção de unidades. “Esta forma de reconhecimento atesta principalmente que o candidato possui o essencial dos conhecimentos gerais adquiridos no termo dos estudos secundários. A sua atestação de sucesso facilita o acesso ao emprego ou a manutenção do emprego nas empresas que a reconhecem. Permitem a admissão à formação profissional do secundário, sem ser, no entanto, considerada para o acesso dos estudos colegiais.” (*op.cit.*: 25).

Esta forma de reconhecimento, apesar de ser considerada limitada, tem no entanto evidenciado corresponder a algumas das necessidades da população adulta que a ela recorre.

. O “referencial do universo de actividades e de experiências de vida”

Ainda no âmbito da formação geral de adultos no ensino secundário, existe uma outra via de reconhecimento, que se efectua a partir de um “referencial do universo de actividades e de experiências de vida”, definido pelo Min. da Educação. Destina-se a todos os adultos de idade superior a vinte anos, que tenham interrompido a sua formação durante dois anos (em continuidade ou não) e que são capazes de evidenciar a pertinência das aprendizagens a partir das suas experiências de vida. A finalidade da avaliação destas experiências é o reconhecimento das capacidades genéricas e transversais do adulto. Este reconhecimento traduz-se em unidades, para obtenção do diploma dos estudos secundários.

Os “universos de actividades humanas” “constituem uma síntese apropriada da experiência global do adulto e compreendem um conjunto de competências transversais presentes, em

³²⁵ As aprendizagens extra-escolares são entendidas como aquelas que se realizaram fora do contexto escolar; o conceito extra-escolar situa o local de aprendizagem no exterior da escola. As actividades extra-escolares estão sempre relacionadas com os objectivos gerais de educação ou de formação, segundo o CSE (2000).

certa medida, nos programas de estudo” (*op.cit.*: 27). Os universos considerados são quatro, e apresentam-se da seguinte forma:

1. Actividades pessoais e familiares
2. Actividades sociais, comunitárias e políticas
3. Actividades profissionais e económicas
4. Actividades culturais e de lazer

O referencial de cada “universo” é parecido como um programa, não o sendo contudo, pois não se traduz em actividades de formação e não é ensinado.

Este modelo implica a realização de um exame, e o seu sucesso permite obter, como foi já referenciado, a totalidade das unidades em questão. Em caso de insucesso, os candidatos podem-se apresentar novamente ao serviço de reconhecimento após um ano, ou inscreverem-se numa comissão escolar para adquirirem a formação e as unidades que necessitam, ou obterem outro documento oficial de sanção.

1. 2.2 – O reconhecimento na formação profissional

“O reconhecimento das aprendizagens extra-escolares na formação profissional pelo Min. da Educação consiste em acolher no sistema oficial de sanção o resultado das aprendizagens efectuadas fora da responsabilidade da escola.” (*op.cit.*: 30).

As finalidades deste reconhecimento são: a obtenção do diploma ou a facilitação do acesso à formação num programa de estudos; a avaliação das competências dos trabalhadores das empresas; o reconhecimento de uma formação realizada no estrangeiro, ou de um outro organismo de formação, através da emissão de um atestado de unidades ou de créditos, ou ainda do diploma. Para que sejam reconhecidas, estas aprendizagens são avaliadas pela comissão escolar, de acordo com os objectivos presentes nos programas de estudos.

. Metodologia

O instrumento de base do processo é a elaboração do *portfolio* do candidato. O processo de reconhecimento desenvolve-se através de quatro etapas:

- . acolhimento e realização do balanço de competências;
- . estudo do *dossier*, análise dos adquiridos do candidato e dos elementos passíveis de serem avaliados; verificação da validade dos elementos apresentados, quer se trate de experiências de trabalho ou de formações realizadas;

. entrevista com o candidato, para completar as respostas dadas por este em grelhas de auto-avaliação; no final toma-se a decisão de submeter o candidato a uma ou mais provas;

. caso se presuma que o candidato possui as competências que fazem parte de um programa de estudos, então é convidado a realizar os “exames integradores” dessas competências.

No final do processo, estabelece-se a formação que falta ao candidato para a obtenção do diploma. Para determinados programas de estudo as provas para o reconhecimento das aprendizagens extra-escolares são determinadas pelo Min. da Educação, bem como as suas regras de gestão e de administração. A partir de 1992/3 foram concebidos instrumentos de avaliação específica para esta modalidade de reconhecimento, no âmbito da formação profissional, em alguns programas de estudo. Nos restantes, a responsabilidade da elaboração dos instrumentos necessários pertence às comissões escolares.

2) O reconhecimento no âmbito do Ensino Colegial

. Estrutura Geral

O ensino colegial vem na sequência do ensino secundário, e estrutura-se de acordo com duas vias distintas: o ensino pré-universitário, com a duração de dois anos, e que se constitui como o acesso privilegiado ao ensino superior; e o ensino técnico, com a duração de três anos, com saída para o mundo do trabalho. Assim, o DEC (Diploma de Estudos Colegiais) pode ser obtido ao fim de dois anos (DEC Pré-universitário) ou de três anos (DEC Técnico), consoante a via pretendida. Este ensino é desenvolvido nos Colégios (CEGEPS). A formação dos programas e diplomas oficiais é creditada (composta por cursos aprovados pelo estado e que dá direito à obtenção de unidades; um conjunto integrado de cursos orientado para objectivos precisos de formação constitui um programa³²⁶). Existe também formação não creditada, que pode ser desenvolvida nos serviços de Educação de Adultos dos Colégios e é elaborada de forma a responder às necessidades específicas de formação dos adultos (não conduz à obtenção de um diploma oficial; mas é igualmente organizada em termos de programas e de cursos, só que não permitem a obtenção automática de unidades; o estabelecimento emite um documento que atesta os objectivos de formação realizada).

A formação técnica do ensino colegial é entendida como terminal (saída directa para o mercado de trabalho), mas estes alunos podem, se o desejarem, aceder ao ensino universitário. O Ministério da Educação possui um mecanismo permanente que procura estabelecer a

³²⁶ Na formação pré-universitária e na formação técnica, uma unidade corresponde a 45 horas de actividades de aprendizagem.

articulação entre as duas vias, facilitando a passagem e promovendo a harmonização do ensino.

Desde 1984 que se procurou promover o reconhecimento das aprendizagens anteriores no ensino colegial. As orientações governamentais nesta matéria preconizavam a criação de mecanismos e instrumentos de avaliação, sob a responsabilidade dos organismos ou estabelecimentos educativos. Os projectos de experimentação iniciaram-se a partir de 1985/86, e a sua implementação foi principalmente feita no início dos anos de 1990. Foram criados fundos específicos para a implementação deste sistema (FIRAC, actualmente extintos), o que permitiu o desenvolvimento de actividades de investigação, formação, elaboração de instrumentos de avaliação e a criação de redes entre os diversos organismos.

. Metodologia

Durante o período de implantação do sistema, a abordagem de avaliação das aprendizagens anteriores foi baseada na metodologia do *portfolio*, juntamente com a realização de exames escritos e orais. Cada estabelecimento educativo detinha a responsabilidade de criar os instrumentos de avaliação mais adequados a cada curso. Segundo Colardyn (1996) esta operação manifestou-se extremamente pesada em termos económicos, e abriu espaço para uma grande diversidade de situações de avaliação, que diferiam de colégio para colégio, de curso para curso. Mas a elaboração “universal” de instrumentos de avaliação não funciona, e a definição de objectivos de aprendizagem dificulta o reconhecimento das aprendizagens para além das que são escolares (Colardyn, 1996).

No âmbito da legislação sobre o processo de reconhecimento, os colégios podem reconhecer equivalências, atribuir dispensas à realização de disciplinas ou unidades de ensino, e substituir disciplinas. No entanto, a legislação não obriga a organização de um serviço de reconhecimento. As modalidades de dispensa e substituição de disciplinas não permitem a atribuição de unidades, mas permitem encurtar o período de estudos e não ter que se reaprender os conhecimentos já adquiridos.

. Referenciais utilizados

Nos últimos anos, os programas de formação nos colégios começaram a ser redefinidos a partir de uma abordagem pelas competências, tanto ao nível da formação pré-universitária

como da formação técnica³²⁷. Assim, os instrumentos utilizados para o reconhecimento dos adquiridos com base nos programas antigos tornaram-se desadequados.

3) O reconhecimento no âmbito do Ensino Universitário (primeiro ciclo)

O reconhecimento das aprendizagens anteriores no contexto universitário é da responsabilidade das universidades quebequenses, que são entidades autónomas que determinam o seu modo de funcionamento, definem as regras de admissão para os seus programas de estudos, e elaboram as suas modalidades de avaliação e de certificação. Devido a este facto, as práticas de reconhecimento das aprendizagens anteriores são diversificadas, reflectindo a especificidade do meio universitário.

Em termos históricos, a reforma levada a cabo nas universidades nos anos de 1960 permitiu criar mecanismos com o fim de facilitar o acesso dos adultos à educação superior. Assim, foi criada uma variedade de serviços para responder ao alargamento da procura, procurando abranger uma grande diversidade de pessoas, com percursos escolares e projectos diversificados. Os ajustamentos efectuados incidiram sobre a regulamentação, a certificação (créditos por cursos), os programas oferecidos, o regime de estudos, os horários, a criação do ensino à distância, e mais especificamente, novas condições de admissão, as equivalências e as dispensas.

Actualmente o reconhecimento das aprendizagens anteriores articula-se com a questão da harmonização do sistema educativo – com o estabelecimento de passarelas entre os estudos técnicos do colegial e os estudos universitários, e o reconhecimento de disciplinas entre diferentes universidades e cursos, tanto no Québec como no exterior.

O reconhecimento das aprendizagens encontra-se ligado à especificidade dos pré-requisitos estabelecidos, que decorrem das políticas institucionais sobre o acesso aos cursos, sendo por isso possível encontrar diferentes posições face a esta questão. De acordo com o Conselho Superior de Educação (CSE, 2000), é possível existirem no seio da mesma universidade políticas de grande acessibilidade em certos domínios de formação, enquanto que noutros se evidencia uma forte selectividade.

Também se constata que o reconhecimento se encontra relacionado com as pressões exercidas sobre as universidades por parte de agentes externos – tais como as ordens profissionais, em matéria de conteúdos, e como o próprio estado, que regulamenta a formação em certos

³²⁷ No capítulo 9 “Modelos de Educação/formação baseada em Competências” analisamos a reforma educativa actualmente em curso no Québec, baseada nas competências.

domínios, como por ex: a formação de professores. Estas pressões acabam por influenciar as exigências de acesso.

De entre as práticas recentes neste domínio, identificam-se a admissão de adultos com base na sua experiência, sem a posse do diploma anterior (DEC, ou sem o DEC pré-universitário). Em conformidade com estas práticas, criaram-se actividades de *mise à niveau*, de formação à medida (com base em créditos ou não) e outros serviços de apoio à população adulta. Apesar de não ter sido criada como a via privilegiada de acesso ao ensino superior, o DEC técnico pode efectivamente conduzir a este ensino. A maioria das universidades atribui à formação técnica (em função das disciplinas em causa) um conjunto de créditos universitários, que podem assumir a forma de substituição, dispensas ou equivalências. Em certos casos é necessária a frequência de cursos prévios de acesso ao superior, ou cursos compensatórios desenvolvidos pelas universidades. O número de créditos atribuído é variável, consoante os programas em causa.

As universidades francófonas são aquelas que mais têm desenvolvido as práticas de reconhecimento (analisaremos a título de exemplo as práticas de reconhecimento da Universidade Laval). Actualmente existe um movimento no sentido de oficializar a atribuição de dispensas, substituições e equivalências dos cursos.

Relativamente ao reconhecimento das aprendizagens anteriores de adultos provenientes do estrangeiro ou de outras províncias canadianas, existem diversas medidas. O reconhecimento dos estudos encontra-se previsto nas regras gerais de admissão das universidades (com maior ou menor grau de precisão).

O reconhecimento das aprendizagens escolares e extra-escolares dos adultos com percursos formativos “fora das normas” também se encontra previsto nas condições gerais de admissão das universidades, da seguinte forma: é necessário ter idade superior a 21 anos, não ter frequentado o sistema escolar durante dois anos consecutivos e ter realizado estudos ou aprendizagens através da experiência que sejam julgados como equivalentes.

a) Linhas gerais das práticas desenvolvidas nas universidades

O CSE realizou um conjunto de inquéritos às universidades com a finalidade de conhecer os aspectos quantitativos desta problemática, os aspectos concretos de aplicação destas políticas, e as práticas implementadas. Funcionando as universidades de modo diversificado, não foi possível traçar um quadro exaustivo das práticas implementadas, mas o estudo conseguiu

identificar as grandes linhas que caracterizam as práticas de reconhecimento nas universidades.

Na grande maioria das situações descritas, o princípio do reconhecimento foi identificado. O CSE (2000) elaborou um conjunto de conclusões, que permitem identificar as seguintes tendências:

. As condições gerais de admissão das universidades permitem fazer o acolhimento de adultos com percursos diversificados. Cada universidade estabelece as condições gerais que regulam o acesso de diplomados do ensino técnico colegial, de outros sistemas escolares e detentores de aprendizagens adquiridas consideradas equivalentes.

. A abertura das universidades depende das exigências internas e externas pré-definidas; exigências decorrentes da finalidade e da especificidade dos programas em causa, do número de vagas disponíveis (políticas contingenciais) e das condições de ensino postas tanto pelo mercado de trabalho, como das ordens profissionais e do estado.

. As condições gerais de admissão são estipuladas em acordos oficiais e particulares; os acordos fixam as modalidades de acolhimento dos estudantes de outras províncias canadianas e de outros países, e entre diferentes estabelecimentos de ensino (universitários e colegiais).

. As práticas de reconhecimento decorrem das políticas de cada estabelecimento universitário; estas políticas encontram-se mais ou menos explicitadas nos textos oficiais, e servem de quadro geral de referência às unidades ou serviços responsáveis pela sua aplicação, que poderá variar de acordo com os programas de estudos.

. Existe uma articulação entre certos domínios disciplinares e a implementação das práticas de reconhecimento; apesar da pertença a um domínio específico não ser considerado um elemento discriminante, é no entanto de notar que apenas nos programas de medicina, medicina dentária, farmácia e ciências de enfermagem nunca é aplicado o princípio do reconhecimento.

. As práticas de reconhecimento parecem estar articuladas com a cultura institucional; com efeito, as universidades francófonas que promovem o reconhecimento da experiência são em muito maior número (e evidenciam maior abertura ao nível das práticas) do que as universidades anglófonas que o fazem.

. As práticas de reconhecimento são sobretudo feitas no campo da admissão³²⁸, mas também podem atribuir um reconhecimento oficial³²⁹; no entanto, nunca servem para a certificação

³²⁸ No que diz respeito à admissão, o reconhecimento serve para a substituição dos pré-requisitos; torna o candidato apto para se inscrever num programa; não serve para a atribuição de créditos universitários.

completa das exigências de um programa. Os pedidos de reconhecimento sob a forma de equivalência, dispensa, transferência ou substituição são geralmente aceites por um número significativo de universidades, quando o candidato não possui o diploma anterior.

. A avaliação apoia-se em mecanismos e procedimentos variados; estes variam de acordo com os estabelecimentos, as faculdades e os programas em causa, quer se trate de pedidos de admissão, isenção ou de equivalência.

Frequentemente os pedidos de admissão são efectuados junto do serviço de registo do estabelecimento educativo, e examinados pelo próprio serviço sob a responsabilidade do *registraire*, ou por um *comité* responsável pela selecção dos adultos, ou ainda pelo director responsável da unidade de ensino; as direcções dos programas elaboram instrumentos e grelhas para avaliar a pertinência dos estudos e da experiência de um candidato;

. Os pedidos de equivalência, de isenção, de substituição ou de transferência são analisados pela direcção do programa ou da faculdade, por professores ou directores das unidades de ensino, que, na maioria das vezes, são os responsáveis pela decisão; pode ainda ser designada uma outra instância de autoridade, no âmbito do programa de estudos ou do departamento; nos casos de equivalência, de isenções ou de substituição de cursos (reconhecimento oficial) utilizam-se questionários, entrevistas, exames ou trabalhos submetidos a um júri e *portfolios*. Existem universidades (poucas) que possuem serviço de acolhimento específico para o reconhecimento (podem apoiar o candidato na elaboração do seu *dossier*); noutras universidades o apoio pode ser dado pelos serviços de orientação, aconselhamento pedagógico, etc.;

. Os critérios de avaliação da experiência são próximos dos modelos das práticas, dos estabelecimentos e dos programas de estudo; os candidatos devem possuir experiência pertinente, directamente articulada com o programa pretendido; para a admissão, analisa-se a duração e a natureza das experiências e a sua ligação com os objectivos do programa, e ainda as aprendizagens efectuadas e as capacidades intelectuais desenvolvidas.

³²⁹ Um estudante inscrito num programa de estudos pode solicitar o reconhecimento oficial das suas aprendizagens; este reconhecimento é distinto do anterior, dando lugar à atribuição de créditos universitários (oficiais).

Um exemplo de práticas desenvolvidas no âmbito do Ensino Superior: o caso da Universidade Laval (Québec)

A Universidade Laval posicionou-se de uma forma explícita face à problemática do reconhecimento das aprendizagens anteriores. Este reconhecimento é feito com base no julgamento sobre os conhecimentos e as capacidades de uma pessoa que são considerados pertinentes para realizar com sucesso os estudos na universidade.

. Requisitos:

O pedido é efectuado ao director do programa, que determina o tipo de reconhecimento possível. Os candidatos à admissão podem solicitar o reconhecimento desde que “estimeem possuir:

- . uma preparação geral ou particular que lhe permita seguir com sucesso as actividades de formação oferecidas pela universidade;
- . uma parte dos conhecimentos ou competências relativas aos objectivos de formação do programa no qual apresentou o pedido de admissão, ou no qual está inscrito.” (Regulamento de Estudos, Univ. Laval, 2000: 26).

. Efeitos do reconhecimento

Preconiza-se no regulamento que o reconhecimento deve ser “justo, adequado e transparente”, e deve ajudar o candidato a concretizar o seu projecto de formação de forma eficaz, respeitando os objectivos da formação universitária. O reconhecimento, qualquer que seja a sua forma, só pode atribuir até metade dos créditos do programa em causa, excepto se o programa o prever explicitamente.

As formas de reconhecimento previstas no regulamento são a equivalência, a dispensa de actividades de formação, a substituição das actividades de formação, um ajustamento do programa e a isenção de cursos prévios de escolaridade para uma determinada actividade de formação:

- . a equivalência é atribuída a uma actividade de formação seguida com sucesso noutra universidade, ou num estabelecimento de ensino colegial, mediante apresentação dos elementos justificativos.
- . a dispensa de actividades de formação é atribuída quando o candidato domina a matéria de uma actividade ou de um conjunto de actividades de formação de um programa. A avaliação pode ser feita através de um exame previsto para este fim, ou através da descrição da sua

experiência e das actividades evocadas, que serão avaliadas sob a supervisão do responsável do programa. Desta forma é dispensado dessas actividades e obtém os créditos e a classificação correspondentes.

. a substituição das actividades de formação consiste em substituir as actividades de um programa de formação determinado, quando o conteúdo e os objectivos são idênticos aos das actividades já realizadas pelo estudante na universidade. A avaliação é feita pelo director do programa. A actividade de formação aceite em substituição figurará no *dossier* do estudante com os créditos e a classificação obtida.

. o ajustamento do programa consiste na substituição de actividades de formação do programa por outras, em função das competências adquiridas noutra estabelecimento de ensino. Não dá lugar à dispensa nem a equivalências. O director do programa avalia, com base nos elementos justificativos ou num teste realizado pelo estudante e determina o ajustamento do programa.

. a isenção dos cursos ou dos níveis prévios de escolaridade pode ser feita mediante a avaliação global das aprendizagens do estudante e do seu *dossier* global, ou através da realização de um exame, com o fim de determinar se este possui os conhecimentos e as capacidades necessárias para realizar com êxito as actividades de formação. A decisão é tomada pelo director do programa.

. Actores

A universidade possui um serviço de Acolhimento de Adultos, que faz o aconselhamento relativo à admissão dos adultos, aos cursos “compensadores” e aos “estudos livres”. Informa e dá apoio aos estudantes³³⁰, orientando-os relativamente ao seu percurso na universidade.

A equipa é composta por técnicos de orientação, psicólogos, sociólogos, técnicos de serviço social e técnicos de educação.

. Metodologia

O procedimento de admissão na universidade prevê a elaboração de um *dossier*, que inclui o C.V. detalhado do candidato, os certificados necessários (estudos secundários, colegiais e universitários realizados) e toda a documentação relativa às formações realizadas fora do sistema escolar.

³³⁰ Os destinatários deste serviço devem ter idade superior a 21 anos, serem titulares de um diploma de estudos secundários, mas não obrigatoriamente um diploma de estudos colegiais – apesar do diploma colegial constituir uma exigência das admissões na universidade, existem formas de compensação possíveis para os adultos que substituem a sua ausência –, e que interromperam a frequência do sistema escolar pelo menos durante dois anos.

Os objectivos do C.V. são referidos da seguinte forma: “dar a conhecer a sua formação escolar e extra-escolar, as experiências de trabalho, as actividades e interesses; permitir à universidade avaliar em que medida adquiriu, através da formação escolar ou extra-escolar e das aprendizagens de experiência de trabalho ou de vida, uma preparação para os estudos universitários que compensam a ausência do diploma de estudos colegiais (DEC).” No que diz respeito às actividades de trabalho remunerado, solicita-se que o candidato descreva os postos ocupados, a duração do trabalho, a identificação da empresa, realizações particulares e competências adquiridas. Em relação à experiência de vida, pede-se um resumo de experiências familiares, socioculturais, desportivas, voluntariado, etc., das quais resultaram aprendizagens pertinentes relacionadas com os estudos pretendidos.

Após análise do *dossier*, é feita uma entrevista pessoal de aprofundamento ao candidato, pelos técnicos deste serviço. A apreciação é enviada à comissão responsável pelo programa, que toma a decisão final sobre a admissão. O processo de avaliação é gratuito. Nos casos em que os candidatos não possuem o diploma de estudos colegiais, e consoante o resultado da avaliação efectuada, o candidato pode ser aconselhado a inscrever-se num programa de estudos regular, desenvolvido na universidade ou fora dela (para adquirir os conhecimentos considerados obrigatórios à frequência universitária, ou as metodologias de trabalho e de estudo). Estes cursos são aconselhados em função das necessidades específicas dos candidatos, e da especificidade do programa pretendido – são entendidos como programas individualizados de formação.

A universidade desenvolve alguns cursos pré-universitários para adultos, denominados compensatórios, concebidos em função das exigências dos programas de formação que desenvolve, e para compensar as lacunas apresentadas pelos candidatos (ex: formação geral, formação disciplinar ou metodologias de trabalho e de estudo).

A universidade estabeleceu “passarelas” entre os programas de DEC técnico (ensino colegial para o acesso ao mercado de trabalho) e alguns programas de estudo desenvolvidos na universidade. Foram criadas de forma a determinar as equivalências e os créditos respectivos a atribuir à formação já realizada pelo candidato.

II-A) Objectivos e finalidades do reconhecimento das aprendizagens no âmbito do Ministério da Mão-de-Obra

Para além dos dispositivos de reconhecimento constituídos no âmbito do Min. da Educação, tem-se vindo a assistir à implementação de dispositivos paralelos de reconhecimento no âmbito do mercado de trabalho. O Ministério responsável pela Mão-de-Obra no Québec (que tutela a formação profissional contínua) tem vindo a implementar algumas medidas de certificação que integram de alguma forma o reconhecimento das aprendizagens realizadas fora do sistema de educação e de formação profissional. No início dos anos de 1980 desenvolveram-se iniciativas no sentido de implementar um sistema de reconhecimento de competências profissionais, sistema este que se desenvolveu experimentalmente até ao início dos anos de 1990, em que foi decidido não dar continuação a estes trabalhos (CSE, 2000).

“Este sistema consistia na avaliação de competências reconhecidas no mercado de trabalho, e na emissão de um certificado de de competências (...). A avaliação das competências na prática da profissão fazia-se a partir de uma instrumentação elaborada e realizava-se na empresa.” (*op.cit.*:12)

O Ministério da Mão-de-Obra e as Comissões de Formação Profissional³³¹ assumiram a responsabilidade do sistema de reconhecimento a partir do referencial “perfis de emprego”, denominado de RPC (*Reconnaissance des Compétences Professionnelles*).

A estratégia adoptada consistia no desenvolvimento de um processo de avaliação no final do qual uma pessoa tinha atestada formalmente a sua capacidade de exercer uma profissão, tendo por referência as normas exigidas no mercado de trabalho. Segundo Cloutier (1991), era uma medida que visava melhorar a empregabilidade dos grupos de população mais desfavorecida face à inserção profissional (grupos alvo privilegiados do sistema). A perspectiva prioritária era favorecer a reintegração profissional dos grupos mais desfavorecidos: desempregados, pessoas pouco qualificadas, etc.

O serviço de RCP apresentou-se como individual e facultativo, e os objectivos propostos assentavam nos seguintes pontos (Cloutier, 1991):

. facilitar a adaptação da mão-de-obra aos impactos decorrentes da evolução tecnológica e industrial;

³³¹ As Comissões de Formação Profissional são organismos constituídos a nível regional e administrados paritariamente por representantes de empregadores e de trabalhadores. As suas principais responsabilidades são a identificação das necessidades de formação profissional (em termos quantitativos e qualitativos), assegurar a gestão regional dos programas e medidas de formação profissional, dar apoio às empresas e trabalhadores, e avaliar a eficácia dos programas e medidas propostas em matéria de emprego (Cloutier, 1991).

. reconhecer oficialmente aos sujeitos as competências exigidas para o exercício de uma profissão.

II-B) Estrutura Geral do sistema

O sistema foi constituído com a participação das empresas, corporações e comissões profissionais. Baseava-se no princípio da implicação contínua e sistemática de todos os parceiros implicados. As empresas detinham um papel fundamental neste sistema, pois participavam nas diversas etapas de produção, utilização e validação dos instrumentos de avaliação. Cloutier (1991) refere que em grande parte a credibilidade do sistema decorreu da estreita articulação com o mundo das empresas. Desta forma, os referenciais de competências derivavam dos “perfis de exigências profissionais” para cada profissão.

Como resultado final do processo de avaliação³³² o CFP atribuía um “atestado de competências profissionais”, com a chancela oficial e a assinatura do Ministro da Mão-de-Obra, que era acompanhado de diversas informações: uma listagem das competências avaliadas, o local de realização da prova, e ainda outras informações consideradas pertinentes. Também se assistiu à implementação de mecanismos de avaliação baseados em “*portfolio* de competências”, no âmbito das corporações profissionais. Existiam conjuntos de fichas de competências profissionais – no domínio das corporações ou das ordens profissionais –, que permitiam efectuar a validação.

Mas a tendência constatada por Chaput (1991) caminhou no sentido da desimplicação progressiva por parte das corporações em matéria de reconhecimento, aumentando o seu papel no campo da formação profissional.

Durante a experimentação deste sistema diversas foram as discussões interministeriais sobre a possibilidade deste sistema paralelo criar confusão entre os dois tipos de reconhecimento e de sanção – o da educação e o do mercado de trabalho. “Julgou-se então que o recurso a um sistema de reconhecimento de competências profissionais, se existisse, deveria ser limitado às profissões para as quais não existissem programas de estudo conducentes ao diploma de estudos profissionais.” (CSE, 2000:12).

³³² As provas de avaliação podiam ser de três tipos: entrevista, testes e situações práticas. A sua escolha e combinação dependia da natureza das competências a avaliar, sendo a mais frequente a situação prática em meio real de trabalho. A avaliação era efectuada por avaliadores-*experts*, e a prova poderia durar entre uma e sete horas.

Esta medida prevaleceu durante algum tempo, pois o Ministério quis dar resposta às solicitações do mundo do trabalho em relação à elevação do nível de competências e ao reconhecimento oficial das qualificações dos trabalhadores.

Com a finalidade de evitar a criação de dois sistemas paralelos de formação e de reconhecimento, foi acordado entre os dois ministérios que este regime só seria aplicado nos casos das aprendizagens diferentes ou complementares das que são realizadas no âmbito dos diplomas de estudos profissionais. Em 1993 foi implementado o regime de qualificação, centrado na aquisição e no reconhecimento de qualificações profissionais que não correspondiam às contempladas nos programas de formação inicial sancionado pelo Min. da Educação. No quadro deste regime, foi privilegiada uma via complementar de formação profissional e de reconhecimento.

Este regime de reconhecimento desenvolvido sob a tutela do Min. da Mão de Obra só é válido para as pessoas que ocupam um emprego, no âmbito de doze profissões determinadas e caracteriza-se principalmente pelo facto da formação ser realizada nas empresas. “O objectivo é permitir aos trabalhadores adquirir e fazer reconhecer as suas competências e de se qualificarem de acordo com as normas estabelecidas para o exercício da actividade ou profissão.” (CSE, 2000:13). Os trabalhadores obtêm através desta modalidade de reconhecimento um certificado de qualificação do “Emploi-Québec”³³³.

.o regime de aprendizagem e o reconhecimento das competências

Com a finalidade de encontrar novas vias de formação ao nível do ensino secundário, foi implementado sob o acordo dos dois Ministérios em 1997/8 o regime da aprendizagem, que, no entanto, parece não ter atingido os resultados previstos. Este programa atribuía um lugar fundamental ao reconhecimento das aprendizagens anteriores e das competências das pessoas que já desempenhavam as actividades profissionais consideradas (CSE, 2000). Durante o ano de 1999 este regime foi submetido a uma revisão e reestruturação, com vista ao estabelecimento de “um regime de aprendizagem facultativo, para favorecer o acesso a determinadas profissões, bem como o desenvolvimento e o reconhecimento das competências da mão-se-obra, em função das necessidades do mercado de trabalho.” (*op.cit.*:13).

³³³ “Emploi-Québec” é a designação actual da Societé Québécoise de Développement de la Main-d’Oeuvre.

Outra das finalidades desta reforma em curso é garantir um sistema integrado de aprendizagem, de qualificação e de reconhecimento das competências profissionais, no âmbito do Min. da Educação, que permita diversificar o acesso às profissões.

Este novo regime proposto, denominado provisoriamente de “regime de desenvolvimento e de reconhecimento de competências”, já não tem por base os programas de formação do Min. da Educação (como tinha o regime de aprendizagem), assentando em novos programas baseados nas normas profissionais criadas pelos *Comités Sectoriais da Mão de Obra*.

Os referenciais da formação e do reconhecimento das competências detidas são elaborados a partir das competências necessárias ao exercício das actividades profissionais. “Estabelecidas com base num consenso sectorial e tendo em conta as particularidades regionais, estabelecem os *standards* do mercado de trabalho e tornam possível a certificação.” (CSE, 2000:14).

A certificação é emitida pelo “Emploi-Québec” e pela Comissão de parceiros do mercado de trabalho; o “Emploi-Québec” é o organismo responsável pela definição das condições do reconhecimento. As competências são assim atestadas oficialmente por unidades.

II-C) As metodologias do reconhecimento³³⁴

No Québec, as principais metodologias utilizadas para o reconhecimento das aprendizagens anteriores têm sido principalmente desenvolvidas com recurso a entrevistas, questionários, simulações, e *portfolios*. A metodologia do *portfolio* tem sido o instrumento privilegiado para o reconhecimento, tanto nos estabelecimentos educativos como no meio profissional, no seio de agrupamentos populares ou associativos e ainda a nível privado (gabinetes de consultoria e gestão de R.H.). A estratégia de elaboração do *portfolio* é variável (forma e tempo), segundo o método.

Existem diversas instâncias junto das quais é possível obter apoio para a elaboração dos *portfolios*, tais como os Serviços de Educação de Adultos, os Serviços de Acolhimento e de Referência e as Comissões de Formação Profissional, para além de algumas associações profissionais que se têm debruçado sobre esta questão. Os profissionais de apoio ao desenvolvimento desta metodologia são geralmente os conselheiros pedagógicos e andragógicos, os conselheiros de orientação, os conselheiros de emprego e formação, e os conselheiros de informação escolar e profissional.

³³⁴ Optámos por fazer uma apresentação conjunta das metodologias utilizadas, pois os procedimentos utilizados em matéria de reconhecimento são similares nos diversos contextos.

No entanto, de entre os métodos de elaboração do *portfolio* mais divulgados destacamos o de Robin (1992)³³⁵, que teve a sua origem num projecto de investigação-acção da Associação dos Formadores e de Adultos do Québec. Este instrumento serve três objectivos:

. o reconhecimento pessoal

O sujeito procura fazer o balanço das suas aprendizagens, numa perspectiva de auto-formação, auto-avaliação, e auto-orientação;

. o reconhecimento institucional

O sujeito procura a atribuição de determinadas equivalências, a obtenção de um diploma, a entrada numa instituição de educação / formação ou a obtenção de créditos para reduzir o seu percurso de formação;

. o reconhecimento profissional

O sujeito procura o reconhecimento a nível profissional, para reforçar as suas possibilidades de emprego, de promoção ou para uma melhor gestão do seu percurso profissional.

Segundo a metodologia de Robin (1992), o processo de elaboração do *portfolio* compreende cinco etapas:

1ª . Preparação

Nesta etapa clarifica-se o objectivo pretendido (reconhecimento pessoal, institucional ou profissional) e a utilização prevista para o *portfolio*, e define-se a estratégia pessoal que o sujeito deve empreender, em relação às etapas seguintes;

2ª . Retorno histórico

Esta etapa baseia-se num processo de reflexão, na lembrança das experiências significativas do percurso já realizado, que conduzirão posteriormente à apropriação das aprendizagens efectuadas. É possível fazer o retorno histórico a partir de uma listagem de experiências, de um *curriculum vitae* ou de uma narrativa autobiográfica. Com os elementos identificados constroí-se um “quadro-síntese cronológico das experiências”, que identifica os locais das experiências e sua natureza, e que inclui os acontecimentos, os contextos de trabalho, as

³³⁵ No âmbito do trabalho de investigação desenvolvido, realizámos um módulo de formação com Ginette Robin, sobre a metodologia do “Portfolio de Competências”, na Universidade François Rabelais, Tours. Este módulo faz parte integrante do DESS “Stratégie et Genierie de formation des adultes”, desenvolvido por esta universidade.

actividades, etc., mais significativos. Estes elementos são referenciados em termos temporais (data e duração da experiências);

3º . Inventário das aprendizagens

A partir da análise das experiências (identificadas na etapa prévia), inicia-se o processo de inventariação das aprendizagens daí resultantes. O objectivo é identificar e nomear as aprendizagens realizadas anteriormente. Esta etapa exige uma grande implicação e um esforço de reflexão por parte do sujeito, e é em si mesma um processo de formação (auto-formação). Constrói-se, então, um “quadro de identificação de aprendizagens”, que deve compreender a diversidade das aprendizagens realizadas, nos diversos domínios (técnico, social, psico-motor, intelectual, etc.), categorizadas segundo as tipologias pré-estabelecidas na metodologia (mais concretamente a abordagem tradicional do saber, saber-fazer e saber-ser). Nesta fase é importante que o sujeito comece a procurar ou a solicitar os comprovativos ou elementos justificativos que irá utilizar para a prova da suas aquisições. Após a categorização das aprendizagens, propõe-se que o sujeito faça a auto-avaliação da qualidade das mesmas, apenas para fins pessoais;

4º . Tradução das aprendizagens

Esta fase só é necessária para o reconhecimento institucional e profissional.

Procura-se estabelecer a ligação entre as competências detidas e as exigidas, em função do tipo de reconhecimento pretendido e segundo a utilização prevista no início deste processo. Elabora-se um “quadro de apresentação de competências” que inclui a solicitação pretendida (ex: um pedido de admissão, de equivalência, de acreditação, etc, junto de organismo de formação, ou a capitalização das experiências profissionais junto de um empregador), a forma de aquisição das competências (actividades de formação, de trabalho, etc.), e o reconhecimento das aprendizagens que o sujeito faz em função dos objectivos. Para o reconhecimento institucional é necessário ter em conta os requisitos estabelecidos pelo organismo (critérios de admissão, conteúdo dos cursos, apresentação de formulários, etc.). O sujeito deve especificar quais são os elementos de prova ou os justificativos que apresenta – diplomas, certificados ou cartas de atestação, avaliações de desempenho, comprovativos de trabalhos realizados, projectos e produtos efectuados, etc. – e entregá-los em anexo;

5º . Demonstração

Esta etapa consiste na demonstração das competências descritas no *portfolio*, junto das instituições correspondentes (organismos de educação e de formação, empresas, etc.). A demonstração pode ser feita perante um avaliador ou júri, ou um empregador, consoante o caso em questão. No âmbito do reconhecimento institucional, a avaliação pode ser feita através dos elementos justificativos ou dos procedimentos de avaliação previstos pela instituição (testes, exames, etc.). No caso do reconhecimento profissional, esta pode ser efectuada mediante uma negociação e uma demonstração das competências. Após a avaliação, de acordo com o objectivo pretendido, o sujeito pode ver oficialmente reconhecido o valor das suas aprendizagens. O processo atesta as aprendizagens realizadas pelo sujeito, através da atribuição de créditos, diplomas, títulos, etc. É um reconhecimento institucional, sob a responsabilidade de entidades competentes.

. Balanço e perspectivas futuras

A partir das constatações elaboradas pelo Conselho Superior de Educação (2000) é-nos possível apresentar um conjunto de preocupações relativas aos sistemas de reconhecimento implementados no Québec. Assim, ao nível do ensino secundário, constatou-se a necessidade de melhorar o sistema de informação relativo ao reconhecimento, por forma a elucidar adequadamente a população que a ele se candidata. Por outro lado, foram identificados alguns obstáculos: muitas das pessoas que se inscrevem neste processo não desejam ser admitidas num programa de formação, ou obter um diploma (a inscrição num programa completo de estudos é a condição exigida para se iniciar o processo de reconhecimento); pretendem ver reconhecidas apenas as aprendizagens que são exigidas pelos empregadores, ou aceder apenas a uma parte da formação. Desta forma, considera-se necessária a abertura do sistema de educação, no sentido de permitir o reconhecimento às pessoas que querem obter apenas uma sanção ministerial, independentemente da vontade de prosseguimento dos estudos, com vista à obtenção do diploma.

O processo de reconhecimento assente no *portfolio* foi considerado pesado e complexo; a principal dificuldade é identificada ao nível da linguagem utilizada nos instrumentos e nos programas de formação, que não corresponde à utilizada na profissão e no mundo do trabalho. Uma das estratégias propostas é a oferta de uma formação de curta duração, para preparar o candidato ao reconhecimento; outra é a diversificação dos meios de avaliação, que assentam na entrevista e na realização de provas, sendo a última considerada frequentemente

redundante e inútil, na medida em que muitas das competências foram avaliadas em entrevista, por especialistas.

No que diz respeito às regras de financiamento deste serviço, constata-se a que são insatisfatórias, implicando a necessidade de serem revistas.

No caso da formação complementar, evidenciam-se dificuldades ao nível da sua organização (excepto para os programas que se baseiam numa abordagem individualizada), pois é necessário um número suficiente de adultos para constituir um grupo completo de formação. Esta situação poderá ser ultrapassada, segundo o CSE (2000), com a diversificação das modalidades formativas (ensino individualizado, recurso às tecnologias da formação, formação à distância, etc.). A relação entre as organismos educativos e os centros de formação profissional não tem sido a mais colaborante, sendo visto o reconhecimento das aprendizagens extra-escolares como um serviço concorrente e responsável pela perda de eventuais candidatos à formação, apesar de ser possível afirmar-se o contrário (pois muitas pessoas só acederam à formação, e puderam encurtar os seus percursos a partir do reconhecimento), sendo necessário para ultrapassar esta desconfiança um trabalho de sensibilização entre as instâncias envolvidas.

No ensino colegial, constatou-se que o reconhecimento das aprendizagens anteriores parece ser um fenómeno marginal, em função do número de candidatos que têm recorrido a estes serviços nos últimos anos, e do número de colégios que oferecem actualmente esta oferta. De 1985 a 1990 observou-se um importante crescimento, período após o qual se observou um decréscimo significativo. O CSE (2000) recomenda que os colégios assumam novamente as suas responsabilidades sociais, tomando consciência do carácter estratégico da implementação da renovação em curso, e das actividades de reconhecimento numa base regular. Recomenda uma abordagem em rede entre colégios, e também que os processos de reconhecimento se integrem tanto no ensino regular como na educação de adultos, e que o ensino regular e a formação contínua se possam enriquecer mutuamente.

Ao nível do ensino superior, considerando que cada universidade é uma entidade autónoma, existe uma grande diversidade de regras de admissão, de programas e de modalidades de avaliação e de atestação. O CSE (2000) não vê nenhuma vantagem em submeter as universidades a uma política geral de reconhecimento, nem em introduzir regras de controlo externo. Recomenda no entanto que os estabelecimentos universitários se dotem de políticas institucionais de reconhecimento, que explicita as suas orientações e princípios face a esta problemática. Considera que a abordagem das competências nos programas de estudos é um

caminho proveitoso para o reconhecimento em certos programas de formação, nomeadamente nas disciplinas profissionais.

. A articulação desejável entre dispositivos paralelos e a proposta de criação de um sistema unificado

Assiste-se actualmente ao desenvolvimento de vias paralelas de formação e de reconhecimento de competências no Québec, ambas baseadas em referenciais de competências (referenciais da educação e referenciais do mundo do trabalho). A questão que se coloca é a de assegurar a criação de “passarelas” entre estas vias, por forma garantir o reconhecimento mútuo de competências comuns aos dois referenciais (CSE, 2000). A reforma das competências no ensino secundário profissional e no ensino colegial técnico visa uma aproximação mais estreita com o mundo do trabalho; os referenciais de competências são elaborados em colaboração com o mercado de trabalho, procurando melhor responder às suas necessidades, sem deixar de lado a formação geral (conhecimentos fundamentais e competências genéricas), considerada essencial para para o desenvolvimento de competências da formação profissional. O referencial de competências adoptado pelo Min. da Educação no ensino secundário profissional e no colegial técnico tem a dupla finalidade de responder às necessidades da educação e às do mundo do trabalho. Assim, é fundamental “a construção de um sistema diversificado, para responder à diversidade das necessidades, mas também de um sistema unificado, o que falta ainda desenvolver.” (CSE, 2000:16). Para o CSE, só assim será possível passar de um modelo em “castelo” a um modelo em “rede”, privilegiando a construção de pontes entre si, até aqui estruturados em “monopólio”.

A condição considerada *sine qua non* para a implementação de um sistema de reconhecimento integrado é a elaboração de referenciais de qualificação e de educação com uma base similar, com a aceitação comum do conceito de competência, de forma a permitir a mobilidade e o reconhecimento mútuo, como uma forma de ultrapassar dois sistemas paralelos e estanques de reconhecimento (com os custos de tempo e de meios e daí decorrentes). A elaboração de um relatório nacional de competências, em parceria, permitiria, segundo o CSE (2000) integrar o referencial dos *comités* sectoriais da mão-de-obra, das ordens profissionais e da educação, a partir de normas e critérios comuns que orientariam as práticas respectivas de reconhecimento.

Síntese (Canadá)

Na província do Québec as práticas de *reconnaissance des acquis* foram implementadas tanto no âmbito do Min. da Educação – ao nível do ensino secundário (geral e profissional), ensino colegial, e no ensino superior – como no âmbito do Min. da Mão-de-Obra, responsável pela formação contínua dos adultos.

Estes dispositivos têm como finalidade o reconhecimento formal das aprendizagens adquiridas pelos adultos em diferentes contextos (não-formal e informal) e traduzem-se no posicionamento dos adultos em cursos de educação/formação, sem a posse do diploma prévio, a isenção ou dispensa de partes constituintes dos mesmos e a atribuição de créditos às aprendizagens adquiridas noutros contextos. Também são atribuídas equivalências às formações realizadas no exterior do Québec. As principais metodologias utilizadas são o *portfolio* de competências, entrevistas, testes e exames. Com a introdução de referenciais de competências (tanto no sistema de formação inicial como contínua), resultantes da reforma actualmente em curso, pretende-se construir vias de comunicação (passarelas) entre diferentes sistemas, de forma a promover a mobilidade formativa.

2. França

Foi principalmente a partir do início dos anos de 1980 que se começaram a implementar as práticas de reconhecimento e de validação das aprendizagens experienciais em França, impulsionadas em parte pela cooperação desenvolvida com o Québec no domínio da investigação e da educação³³⁶.

Em termos históricos, existem alguns antecedentes: a primeira prática oficial de validação diz respeito à atribuição do título de engenheiro diplomado, em 1934, passando a ser possível atribuir este título, sob determinadas condições, a profissionais que exerciam esta função durante mais de cinco anos (Lenoir, 1996, Feurtrie, 2000). A lei Debré (1959), com vista à promoção social, e os exames de entrada na universidade (ESEU), foram também alguns dos antecessores das actuais práticas de validação (Lenoir, 1996). Actualmente as práticas de

³³⁶ Entre alguns dos projectos desenvolvidos no âmbito desta cooperação, destaca-se a iniciativa apoiada pelo governo em 1984, “Délégation à la Formation Professionnelle”, que criou um grupo oficial de trabalho com os responsáveis pelo modelo quebequense de reconhecimento e validação e investigadores franceses; a introdução da abordagem dos *Portfolios* de Competências em França, e a criação do decreto de 1985 relativo à validação da aprendizagem experiencial no ensino superior (Feurtrie, 2000).

reconhecimento e de validação fazem parte das políticas governamentais e sindicais em matéria de educação/formação, com vista a facilitar o acesso à educação e à formação ao longo da vida e como um meio de valorização pessoal, social e profissional.

Foram implementados diversos dispositivos no domínio do reconhecimento e da validação das aprendizagens realizadas à margem do sistema formal de educação/formação: os Balanços de Competências, no âmbito da formação contínua, o sistema de “Validation des Acquis Professionnels” (VAP)³³⁷ no âmbito do Ministério da Educação Nacional, no da Agricultura, e no do Ensino Superior, e os dispositivos desenvolvidos no âmbito dos organismos e instituições de formação com responsabilidade na entrega de títulos e certificados de formação (ex: AFPA³³⁸, no âmbito do Ministério do Trabalho). Também no âmbito das empresas e de diversas organizações (profissionais, sindicais, câmaras do comércio e da indústria, etc.) se têm vindo a desenvolver dispositivos orientados para a validação das aprendizagens – principalmente de âmbito profissional – realizadas à margem dos sistemas formais de educação/formação³³⁹.

Apesar de se centrarem nas aquisições informais que as pessoas realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, os dispositivos e sistemas implementados possuem diferentes finalidades, características, estruturas e procedimentos. Abordaremos a experiência desenvolvida no âmbito do dispositivo dos Balanços de Competências e do sistema VAP, e ainda algumas das práticas mais significativas no domínio da formação profissional (ex: AFPA).

Analisaremos seguidamente cada um dos dispositivos de acordo com os seus objectivos e finalidade, estrutura geral e metodologia.

³³⁷ Muito recentemente foi aprovada a Lei da Modernização Social (17 Janeiro de 2002), que, no que diz respeito à formação profissional, vem introduzir algumas mudanças no âmbito da validação das aprendizagens anteriores. Substitui o VAP, dispositivo de validação existente, pelo VAE – “Validation des Acquis de l’ Experience”, que se encontra ainda em fase de regulamentação. No final deste ponto apresentamos as principais alterações à validação decorrentes da aplicação desta nova lei.

³³⁸ AFPA – Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.

³³⁹ No entanto, considerando a delimitação do nosso campo de análise, estes dispositivos não serão estudados neste trabalho de investigação; ver capítulo 3: “Problemática do estudo, caminho heurístico de investigação e metodologia geral”.

I – A) Objectivos e finalidades dos Balanços de Competências

O dispositivo dos Balanços de Competências foi criado em França, no âmbito da formação contínua, e constitui um direito reconhecido pela lei³⁴⁰, em 1991, dando aos trabalhadores a possibilidade de realizar um balanço sobre as aprendizagens, bem como das suas motivações e aspirações, com vista à elaboração de um projecto pessoal e profissional. Tendo como finalidade fazer o relatório das competências detidas pelas pessoas, não se limita às que são adquiridas formalmente – por exemplo, através da formação inicial –, mas procura identificar aquelas que são adquiridas informalmente, ao longo do percurso profissional dos indivíduos e aquelas que não decorrem especificamente da trajetória profissional, mas que se constroem em vários contextos da sua existência – social, familiar, etc. – e que influenciam o desenvolvimento das carreiras profissionais. O relatório das competências não se situa como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para a realização de um projecto pessoal, realista e consistente. Segundo Joras (1995: 18), “o balanço é definido como um processo de acções, e não como uma constatação de realizações, experiências e desempenhos passados”. Geralmente os Balanços de Competências finalizam-se em projectos de formação.

O dispositivo tem um conjunto complexo de objectivos, de acordo com os diferentes destinatários: adultos no desemprego ou em condições especiais, mulheres que querem reentrar no mercado de trabalho, jovens sem qualificações, etc. A sua finalidade é “permitir aos trabalhadores analisar as suas competências pessoais e profissionais, bem como as suas atitudes para definir um projecto profissional, e, dado o caso, um projecto de formação.” (Lei Dez. 1991, artigo L.900-2).

“O Balanço de Competências deve permitir a um assalariado passar em revista as suas actividades profissionais com a finalidade de: fazer o balanço sobre as suas experiências pessoais e profissionais; identificar e de avaliar as suas aprendizagens ligadas ao trabalho, à formação, à vida social; melhor identificar os seus saberes, competências, atitudes; apreender as suas potencialidades inexploradas; recolher e dar forma aos elementos que lhe permitam elaborar um projecto profissional ou pessoal; melhor gerir os seus recursos pessoais; organizar as suas prioridades profissionais; melhor organizar os seus trunfos em negociações de emprego ou em escolhas de carreira.” (circular DFP, 1993, *in* Joras, 1995).

³⁴⁰ Lei nº 91-1405 de 31 Dezembro 1991; o artigo de base L.900-2 estipula que “as acções que permitem realizar um balanço de competências entram no campo de aplicação das disposições relativas à formação profissional contínua”.

O balanço de competência integra três abordagens inovadoras do desenvolvimento profissional, ao valorizar:

- a gestão que o indivíduo faz do seu próprio percurso, auxiliando-o nas tomadas de decisão e elevando o seu nível de autonomia e de responsabilidade;
- as aprendizagens que o indivíduo realiza ao longo da vida activa e que não decorrem apenas dos contextos formais de educação/formação, atribuindo assim um papel central à experiência;
- a tomada de consciência de todas as suas aprendizagens, proporcionando-lhe um meio de auto-avaliação mais eficaz e permitindo-lhe realizar, de uma forma mais coerente, o seu projecto profissional.

(Levy-Leboyer, 1993).

De acordo com a legislação (1991), o balanço de competências só pode ser efectuado com o consentimento do indivíduo, sendo este o destinatário dos resultados detalhados e do documento de síntese. Estes resultados só podem ser comunicados a terceiros com o seu acordo. A iniciativa para a realização do balanço de competências pode partir do trabalhador – financiado no âmbito do *congé de bilan de compétences* –, ou do empregador – no quadro do plano de formação da empresa, financiado através do *congé individuel de formation*. O acesso aos balanços de competências foi posteriormente alargado no âmbito de novos dispositivos (1994) – *capital temps de formation* e em alguns contratos destinados à formação em alternância (Joras, 1995).

Bjornavold (1997) refere que o balanço é gratuito para os desempregados e para os jovens que se implicam num programa de formação, sendo os custos suportados pelo Estado.

I – B) Estrutura geral do dispositivo de Balanço de Competências

Este dispositivo encontra-se regulamentado, no que diz respeito à definição e qualificação das entidades prestatárias, suas obrigações, tipo de controlo, e obrigações específicas. Existe um modelo de prestação que propõe instrumentos e estratégias para a realização dos balanços de competências.

Os parceiros sociais e os poderes públicos têm a responsabilidade de impulsionar, coordenar e avaliar globalmente o desenvolvimento dos balanços de competências (Levy-Leboyer, 1993). As entidades prestatárias dos balanços de competências são organismos que exercem a sua

actividade no âmbito de acordos específicos ou de convenções³⁴¹ e que devem obedecer a um conjunto de regras e procedimentos regulamentados. Anualmente são publicadas as listas das entidades prestatárias que obedecem às disposições regulamentares previstas³⁴².

Os Centros Interinstitucionais de Balanço de Competências (CIBC) constituem uma rede nacional de centros que prestam este tipo de serviço ao público interessado³⁴³.

De acordo com a legislação, os CIBC são propostos preferencialmente sob a forma de associações, e devem ter no seu conselho de administração um delegado regional da formação profissional, um director de departamento de trabalho, um representante de organismos paritários financiadores e um representante de um organismo de suporte – AFPA (Associação para a Formação Profissional dos Adultos), Min. Educação Nacional, ANPE (Agência Nacional para o Emprego), ou associação profissional, câmaras do comércio e da indústria. Deve ainda ser apoiado por um grupo de pilotagem que compreende representantes de diversos organismos. Os CIBC possuem equipas interdisciplinares com especialistas provenientes do campo da orientação, da formação e do emprego.

I – C) Metodologia do dispositivo de Balanço de Competências

O Balanço de Competências tem uma dimensão retrospectiva, na medida em que permite identificar as etapas de um determinado percurso e as competências adquiridas, os interesses e as motivações do indivíduo, e uma dimensão prospectiva, que se concretiza na formulação das escolhas, e da sua confrontação com a realidade.

Deve compreender três fases:

- . “Uma fase preliminar, que tem como objectivo confirmar a implicação do candidato no processo; definir e analisar a natureza das suas necessidades; informá-lo das condições de desenvolvimento do balanço de competências, dos métodos e técnicas utilizados.
- . Uma fase de investigação que permite ao beneficiário: analisar as suas motivações e interesses profissionais e pessoais; identificar as suas competências e atitudes profissionais e

³⁴¹ Com os COPACIF – “Comité Paritaire du Congé Individuel de Formation” –, que são organismos paritários de ramo, a ANPE – “Agence Nationale pour l’ Emploi” –, APEC – “Association Pour l’Emploi des Cadres”, etc.

³⁴² Segundo Feurtrie (1997), existiam em 1994 cerca de 700 centros de balanços de competências, que realizaram 125000 balanços, com a duração média de 19 horas cada. A maioria destes centros têm um estatuto de associação (45%), seguindo-se o sector privado (37%) e o sector público (18%).

³⁴³ De acordo com Feurtrie (1997), até essa data estavam criados 110 CIBC em França, tendo realizado cerca de 60000 balanços.

personais, e , dado o caso (origem do pedido e condições de realização), de avaliar os seus conhecimentos gerais; determinar as suas possibilidades de evolução profissional.

. Uma fase de conclusão, que, através de entrevistas personalizadas, permite ao beneficiário: conhecer os resultados detalhados da fase de investigação; recensear os factores susceptíveis de favorecer ou não a realização de um projecto profissional, e, dado o caso, de um projecto de formação; de prever as principais etapas de realização deste projecto. Esta fase de conclusão finaliza-se pela apresentação ao beneficiário de um documento de síntese previsto.” (Lei Dez 91, artigo L.900-2, *in* Joras, 1995).

Existem diversas estratégias possíveis para a realização do balanço de competências. Os CIBC propõe as seguintes:

- uma fase de entrevistas, que procura verificar a capacidade de implicação do indivíduo na realização do balanço: a condição de voluntariado, a firmeza do pedido, o reconhecimento de um investimento profissional, o esboço de um projecto, a capacidade de avaliar a sua situação com distância e realismo, etc.
- são privilegiadas as abordagens autobiográficas centradas na pessoa; estas procuram entrar na sua dinâmica pessoal, e favorecer a reapropriação do seu itinerário de vida, a partir da mediação do conselheiro. Podem assumir a forma de “itinerário autobiográfico” ou de “histórias de vida” (Joras, 1995).

Não existe uma metodologia única para a realização dos balanços de competências. Um balanço de qualidade implica sempre a adequação dos métodos e dos instrumentos aos diferentes casos e situações existentes.

É possível encontrar diversas formas de abordagem, que podem ser classificadas em quatro categorias distintas (Levy-Leboyer, 1993):

- uma abordagem relacional, que privilegia um processo não directivo, centrado sobre o pressuposto de que o indivíduo que faz o seu balanço é orientado para assumir, de uma forma mais efectiva, a responsabilidade da sua carreira;
- uma abordagem diferencial, que utiliza instrumentos (uma vasta bateria de testes) por forma a conhecer as atitudes, os traços de personalidade e as características individuais;
- uma abordagem ergonómica, que permite compreender a construção das competências nas situações de trabalho, mas de utilização restrita (principalmente utilizada para tarefas automatizadas);

- uma abordagem da imagem de si, que permite explicitar a imagem que o indivíduo faz de si próprio.

Nos centros de balanços de competências a metodologia utilizada é diversificada. A sua finalidade é por um lado permitir apoiar o beneficiário na sua auto-avaliação, a enunciação e construção da situação de trabalho, a avaliação dos conhecimentos, competências (pessoais, profissionais, sociais), e validar o seu projecto profissional e de formação. Os especialistas consultores devem recorrer aos métodos e instrumentos mais adequados para cada situação específica. É possível encontrar as seguintes categorias de instrumentos (Joras, 1995): estudos em *dossier* (situações de trabalho, *portfolio* de competências, histórias de vida, C.V.), entrevistas, exames, testes, questionários, simulações, situações de grupo, metodologias activas.

. Os *Portfolios* de Competências

A metodologia dos *portfolios* é largamente utilizada nos Centros de Balanços de Competências. Segundo Joras (1995), esta metodologia permite que a pessoa construa por si própria o seu *dossier*, de se apropriar de si própria para “se conhecer e fazer reconhecer”. O *portfolio* de competências é definido como o “retrato”, a autobiografia da pessoa (as principais aprendizagens realizadas em contextos de vida e de trabalho), as competências adquiridas validadas/oficiais, e as competências adquiridas não validadas, que são relacionadas com os referenciais de emprego ou formação.

O *portfolio* de competências designa um *dossier* pessoal constituído por um conjunto de elementos que servem de prova das competências profissionais e sociais adquiridas. De acordo com Aubret (1994), a utilização desta prática nos dispositivos de apoio à inserção e reinserção profissionais, apoia-se implicitamente na hipótese de que a análise e o reconhecimento pessoal das competências e a sua objectivação num *dossier* contribui para a negociação social com vista ao emprego ou à gestão da carreira.

Para Bjornavold (1997), o *portfolio* enuncia as competências evidenciadas pelo candidato (aspecto da identificação), sensibiliza o candidato para essas competências (aspecto da motivação) e deve auxiliar o candidato na negociação das suas qualidades específicas (aspecto do mercado).

Segundo Aubret (1994), esta prática actualmente cobre formas de realização muito diversificadas, tanto ao nível dos objectivos de aplicação, como do conteúdo dos *dossiers*, estratégias utilizadas, e formação dos conselheiros implicados³⁴⁴.

O autor propõe uma forma dinâmica de integração das diferentes orientações encontradas da seguinte forma: “Uma estratégia caracterizada por um duplo processo de análise e síntese de experiências pessoais, sociais e profissionais, com vista a fazer emergir as competências a que deram origem, codificar estas competências numa linguagem que permite a memorização do conteúdo por si e para o outro, e procurar as provas que podem atestar a sua realidade face ao outro na negociação social.” (Aubret, 1994: 116).

. Documento de síntese

O documento de síntese indica as circunstâncias em que o Balanço de Competências foi realizado (origem do pedido e condições de realização), e as competências e as atitudes identificadas – em função das perspectivas de evolução consideradas – e, se for o caso, os elementos para o seu projecto profissional ou de formação, bem como as etapas necessárias para a sua concretização.

As competências e as atitudes indicadas no documento são descritas em função das perspectivas de evolução desejadas. De acordo com Joras (1995), deve precisar os *handicaps* e as competências do indivíduo, a partir de uma cartografia correspondente à actividade /emprego/profissão, um referencial utilizado no mercado, reportórios profissionais, ou ainda de outros métodos específicos. A investigação das competências e atitudes só pode ser feita tendo como referência as perspectivas de evolução, no campo da sua actividade actual ou no campo da formação complementar para a realização de um projecto. O relatório de síntese inclui apenas uma parte do *portfolio* de competências, aquela que se articula com as perspectivas e o projecto da pessoa. Deve indicar as competências significativas detidas pela pessoa e também as competências que devem ser adquiridas em função das perspectivas de evolução desejadas. O relatório constitui uma “síntese problemática das interfaces” entre as competências e atitudes, as perspectivas de evolução, o projecto profissional específico e a formação adequada. Deve ser sempre submetido à aprovação final do candidato.

³⁴⁴ Um estudo realizado por Aubret em 1992 sobre a experiência dos *portfolios* de competências em França, evidenciou 40 formas diferentes de apresentação dos *dossiers*.

Este documento de síntese é modelizado quanto à forma, conteúdo e destino – a lei considera que este é um documento estritamente pessoal, e que os documentos elaborados durante a sua realização devem ser destruídos pelo organismo prestatário, excepto a pedido específico do beneficiário, em caso de necessidade de acompanhamento; mas não poderão ser guardados por um período superior a um ano.

II – A) Objectivos e finalidades do dispositivo VAP – “Validation des Acquis Professionnels”

O VAP é um dispositivo institucionalizado, com base legal, que permite a obtenção de um diploma, ou parte dele, no âmbito do ensino superior, e do ensino profissional ou tecnológico. O termo utilizado – “validação dos adquiridos”³⁴⁵– designa diferentes tipos de procedimentos, que têm em comum a tomada em consideração da experiência dos candidatos, com objectivos diferentes:

- . preparar um diploma ou um título, através da dispensa das condições ou dos diplomas prévios exigidos para tal;
- . encurtar os percursos de formação, através da dispensa de unidades ou módulos de formação;
- . adquirir directamente um diploma, através da dispensa de provas.

A lei de 20 Julho 1992 baseia-se num princípio inovador, em que a Educação Nacional reconhece que as aprendizagens resultantes da actividade profissional podem ser validadas. Permite a dispensa de certas provas e abreviar o percurso de obtenção do diploma completo. A legislação estipula que: “Toda a pessoa que exerceu durante 5 anos uma actividade profissional em relação com o objecto do seu pedido, pode solicitar a validação das aprendizagem/experiência profissional que podem ser considerados para justificar uma parte dos conhecimentos e das atitudes exigidas para a obtenção de um diploma do ensino (...)”. A lei considera que a validação produz os mesmos efeitos que a aprovação nos exames a que o

³⁴⁵ O termo “adquiridos” (*acquis*) diz respeito ao conjunto de experiências de vida de uma pessoa, que podem integrar saberes e saberes-fazer cognitivos, técnicos e comportamentais, resultantes das experiências pessoais, profissionais e sociais, ou resultantes de formações iniciais e contínuas (Farzad e Paivandi, 1995). No âmbito das práticas em curso, os “adquiridos” dizem respeito às aprendizagens pela experiência, por oposição às que decorrem das formações académicas (Aubret, 1995).

candidato foi dispensado, tendo assim o diploma o mesmo valor que aquele obtido inteiramente pela via tradicional.

II – B) Estrutura geral do dispositivo VAP

Este dispositivo é desenvolvido no âmbito de três ministérios: o da Educação Nacional, o do Ensino Superior e o da Agricultura (Feutrie, 1997).

Os textos legais contemplam os mesmos princípios, mas possuem algumas diferenças relativamente aos dispositivos adoptados por cada ministério.

Apresentamos seguidamente algumas das principais características destes dispositivos.

- Dispositivo VAP no âmbito do Ensino Superior

De acordo com Feutrie (1997, 2000), a validação no ensino superior baseia-se em quatro textos legais (decreto 1985, lei 1992, decreto 1993 e a suspensão de 1993), enviando os decretos de 1985 e de 1993 para abordagens diferentes mas complementares da validação: o acesso à educação de nível superior e a atribuição de créditos ou módulos no âmbito de um diploma.

O decreto de 1985 dá a possibilidade de aceder aos diferentes níveis de formação *post-baccalaureat* sem possuir o diploma normalmente exigido, ou fazer a candidatura a um curso controlado por via legislativa ou regulamentar que possua um procedimento de selecção, sem ser titular do diploma de nível inferior. É possível a dispensa do candidato a determinados conteúdos de ensino, com base na sua aprendizagem/experiência profissional. Encontram-se consignados neste decreto todos os diplomas e títulos nacionais de estabelecimentos de ensino no âmbito do Ministério do Ensino Superior, compreendendo o título de engenheiro. A dispensa de provas não pode ser feita relativamente a disciplinas de cursos médicos, paramédicos, odontológicos e farmacêuticos (dec.1993). Para o título de engenheiro, existe um procedimento específico (Feutrie, 1997)³⁴⁶. Para aceder a este dispositivo, é necessário ter

³⁴⁶ O acesso a este título de engenheiro diplomado pelo estado, corresponde ao dispositivo de validação mais antigo no ensino superior (1975), e de acordo com Cohrs e Ravat (1998), os candidatos devem justificar cinco anos de prática profissional em funções atribuídas normalmente aos engenheiros, devem ter idade mínima de 35 anos, e ter sucesso nas provas especiais que se realizam em duas etapas: entrevista do candidato com o júri sobre as suas actividades passadas e presentes e sobre as suas realizações, e, sob decisão do júri, sustentação num relatório.

interrompido os estudos pelo menos durante dois anos, ou três anos com base numa reprovção, e ter pelo menos 20 anos de idade.

O decreto de 1993 permite a aquisição de uma parte de um diploma – através de unidades de valor, módulos, créditos – mas nunca o diploma completo através deste procedimento (o limite é de todas as unidades menos uma). O candidato deve ter exercido uma actividade profissional relacionada com o objecto do pedido, de forma contínua ou não, por um período mínimo de cinco anos.

No âmbito do ensino superior, o candidato deve elaborar um *dossier* a partir do qual as instâncias universitárias deverão tomar a sua decisão. No âmbito do decreto de 1985, o candidato entrega os *dossiers* nos estabelecimentos que desenvolvem a formação que pretende seguir. A lista dos elementos a entregar e das datas de candidatura são fixadas anualmente por cada estabelecimento. Cada estabelecimento pode acompanhar a entrega do *dossier* com entrevistas ou provas de verificação dos conhecimentos.

“O procedimento de validação permite apreciar os conhecimentos, os métodos e o saber-fazer do candidato, em função da formação que deseja seguir. Quando o pedido de validação tem por objecto a entrada directa numa formação, os candidatos podem, após o exame do seu *dossier*, eventualmente seguido de uma entrevista, obter autorização para passar as provas de verificação dos conhecimentos. A título derogatório, as dispensas, totais ou parciais destas provas, podem ser acordadas.

No caso de pedido de dispensa dos títulos requeridos para a candidatura a um concurso, o procedimento de avaliação comporta um exame do *dossier* do candidato, eventualmente seguido de entrevista.” (art. 7 decreto 85-906 de 23 Agosto 1985).

A decisão é tomada pelo presidente da universidade ou director do estabelecimento, de acordo com a proposta de uma Comissão Pedagógica, e é comunicada ao candidato. A Comissão Pedagógica, cujo número de elementos e modo de funcionamento é da determinado pelo responsável da instituição, compreende pelo menos dois professores-investigadores do domínio da formação em causa, e um professor-investigador que desenvolve actividade no campo da formação contínua, sendo presidida por um professor da universidade. Também pode integrar profissionais externos à instituição.

Este decreto prevê que pode ser objecto da validação:

“ – toda a formação seguida pelo candidato num estabelecimento ou estrutura de formação pública ou privada, quaisquer que tenham sido as modalidades, a duração e o modo de sanção;

- a experiência profissional adquirida ao longo de uma actividade assalariada ou não salariada, ou de um estágio;

- os conhecimentos e as atitudes adquiridos fora de todo o sistema de formação” (decreto nº 85-906 de 23 Agosto 1985).

No âmbito do decreto de 1993, o candidato só pode solicitar um pedido de diploma a um estabelecimento, ao longo do mesmo ano civil. Deve precisar quais são as unidades ou módulos em que se pretende obter a dispensa.

“O pedido de validação que precisa as provas cuja dispensa é solicitada, é acompanhado de um *dossier* cujos elementos constitutivos, fixados pelo ministro responsável do ensino superior, compreende a descrição das funções exercidas e das tarefas executadas, definidas se houver lugar em referência às classificações em vigor na ou nas profissões indicadas pelo candidato e atestadas, na medida do possível, pelos seus empregadores, bem como, se for o caso, os documentos que atestam as formações seguidas, os estágios efectuados e os diplomas obtidos.” (dec.nº 93 -538 de 27 Março 1993).

Este decreto postula que os júris dos exames são convocados pelo responsável do estabelecimento, bem como o presidente do júri (escolhido entre os professores da universidade) e nomeados por dois anos, para cada diploma consignado.

Os júris dos exames são constituídos por professores e investigadores, e profissionais do domínio da validação em causa. Estes elementos das empresas não podem ser maioritários no júri, e devem obedecer às seguintes condições: exercem ou já exerceram as actividades profissionais no domínio do pedido da validação, possuem o diploma em causa ou exercem /exerceram responsabilidades idênticas ou actividades correspondentes ao mesmo nível do diploma, ou ainda ter participado no ensino que atribui este diploma.) O júri que procede ao exame do *dossier* do candidato verifica se as aprendizagens/experiências profissionais do candidato correspondem ao nível dos conhecimentos e das atitudes requeridas e após deliberação, comunica ao responsável do estabelecimento a sua decisão. Se este aceita a validação, determina os elementos de controlo de conhecimentos que são considerados como adquiridos, mas as dispensas acordadas não podem referir-se à totalidade do controlo dos conhecimentos normalmente requeridos para a obtenção do diploma. A decisão do júri é

comunicada ao responsável do estabelecimento e posteriormente ao júri competente do diploma.

Os elementos que constituem o *dossier* para o pedido de validação são os seguintes:

- um pedido de validação precisando o diploma em causa e as dispensas das provas desejadas pelo candidato, acompanhado de uma apresentação pessoal compreendendo um *curriculum vitae* que pode incluir as actividades extraprofissionais e a indicação das motivações e dos objectivos pretendidos;
- o conjunto dos elementos e dos documentos, nomeadamente o diploma, que permitem a inscrição do candidato ao diploma postulado, ou, se for o caso, as formações seguidas, os estágios efectuados e os outros diplomas obtidos;
- uma declaração de honra indicando que o candidato não fará outra candidatura no mesmo ano e para o mesmo diploma;
- um descritivo das funções exercidas e das tarefas desempenhadas pelo candidato, definidas (se as houver) tendo por referência as classificações em vigor na ou nas profissões que dizem respeito ao candidato;
- o candidato descreve os diferentes empregos ocupados, à sua escolha. Indica as componentes da actividade profissional correspondente, as condições de realização, em particular a organização do trabalho, a margem de autonomia atribuída e as relações com o meio profissional. A descrição da actividade profissional do candidato é, uma vez referida pelo candidato, atestada na medida do possível pelos empregadores, que indicam, entre outras, as competências mobilizadas no exercício da actividade.

A esta apresentação juntam-se todas as informações possíveis sobre a(s) empresa(s) ou a(s) organizações que empregaram o candidato, tais como a denominação, o estatuto, a dimensão, o ramo de actividade, a implantação e o exercício efectivo ou a cessação da actividade” (arrêté de 27 Março 1993)

Procura-se a partir dos elementos constituintes do *dossier* estabelecer a correspondência entre a experiência detida e os requisitos das unidades a validar. O júri faz a dedução necessária com base nesses elementos bem como em eventuais entrevistas com o candidato.

- Dispositivo VAP do Ministério da Educação Nacional (segundo nível)

Ao nível do ensino secundário, a validação da aprendizagem/experiência baseia-se na atribuição de unidades de valor ou de partes dos diplomas tecnológicos e profissionais, e tem

por finalidade a obtenção de um diploma com a dispensa de provas ou de unidades constitutivas do mesmo.

São abrangidos todos os diplomas tecnológicos ou profissionais sob a responsabilidade da Educação Nacional, de nível V (CAP – certificado de aptidão profissional, ou BEP – *brévet* de estudos profissionais), nível IV (BP – *baccalauréat* profissional, BT – *brévet* de técnico, BT – *baccalauréat* tecnológico, etc.), nível III (BTS – *brévet* de técnico superior), ou ainda menções suplementares. Existem na actualidade várias centenas de diplomas que podem ser obtidos de acordo com esta modalidade de validação.

O diploma deve corresponder às actividades profissionais exercidas pelo candidato, que deve possuir cinco anos de experiência mínima nessa actividade.

A candidatura deve ser dirigida ao reitor da academia da sua escolha, e no mesmo ano só a poderá fazer em relação a um diploma e numa só academia. Este pedido de validação deve precisar as provas ou as unidades de controlo de que o candidato deseja ser dispensado, e deve ser acompanhado de um *dossier* de candidatura, cujos elementos são fixados por decisão do ministro competente. Estes elementos devem incluir: a descrição das funções exercidas e das tarefas desempenhadas, tendo por referência às classificações em vigor na profissão exercida (se as houver), e devem ser atestadas, sempre que possível, pelos empregadores e, ainda, se for o caso, os documentos que atestam as formações seguidas, os estágios realizados e os diplomas obtidos.

Os pedidos de validação são submetidos a um júri designado para cada diploma (por decisão do reitor). Os membros do júri podem ser professores-investigadores e professores, e ainda profissionais escolhidos em função da sua competência na actividade. Com base na apreciação efectuada pelo júri ao *dossier* do candidato – através da verificação se a experiência do candidato corresponde ao nível de conhecimentos e de atitudes requeridos pelas unidades de controlo – é tomada a deliberação, que é comunicada ao reitor.

Se o reitor aceita a validação, determina quais são as provas ou as unidades de controlo capitalizáveis que podem ser dispensadas, não podendo no entanto estas abranger a totalidade das provas ou unidades constituintes do diploma. Esta decisão é complementada com uma apreciação que é transmitida ao júri competente para a atribuição do diploma.

O candidato deve realizar as provas que não foram dispensadas com o júri de exame que atribui o diploma, nas mesmas condições de inscrição fixadas pelo regulamento geral do diploma.

O *dossier* de candidatura deve incidir na descrição das funções exercidas e das tarefas realizadas (se possível) em relação às classificações em vigor; os diferentes empregos detidos;

as componentes da actividade profissional correspondente; as condições de realização, particularmente a organização do trabalho, a autonomia, as relações com o meio profissional. Este descritivo deve ser atestado sempre que possível pelos empregadores, que devem indicar as competências mobilizadas na actividade profissional. Devem ainda juntar-se todas as informações possíveis sobre as empresas ou organizações em que o candidato exerceu a sua actividade (denominação, estatuto, dimensão, ramo de actividade, etc.). O *dossier* deve ser completado com uma apresentação pessoal (C.V., actividades extraprofissionais, motivações, objectivos a alcançar, etc.), e com os documentos que atestam as formações seguidas, os estágios realizados e os diplomas obtidos.

- Dispositivo do Ministério da Agricultura

Os organismos de formação que dependem do ministério da Agricultura obedecem a um enquadramento legal para a validação idêntico aos anteriores já referidos (lei de 1992, decreto 1993 – comum ao Ministério da Educação Nacional-, *arrêté* 1993 e 1994), e cuja principal diferença tem a ver com os diplomas referidos e com a responsabilidade em matéria de entrega de diplomas (Freutrie, 1997).

Estes diplomas de formação vão do nível V ao nível III. Não podem ser objecto de validação os títulos e diplomas homologados pela Comissão Técnica de Homologação, os CQP criados pelos ramos profissionais, e os diplomas específicos das universidades e de outros organismos do ensino superior. A dispensa de provas é da responsabilidade do Director Regional da Agricultura e das Florestas.

II – C) Metodologia do dispositivo VAP

. Ensino Superior

Ao nível do ensino superior, os estabelecimentos de ensino são dotados de uma autonomia própria, não existindo assim um modelo único de aplicação dos textos legais do VAP. Em 1994 foi proposto pelo Ministério (resultante de grupos de trabalho que envolveram diversos actores das universidades, formação contínua, responsáveis de recursos humanos de empresas e industriais) um procedimento para os estabelecimentos de ensino superior. A estratégia de validação proposta compreende quatro etapas:

- uma fase de entrevista para examinar o pedido e as possibilidades efectivas de validação, apresentar a estratégia ao candidato e finalizar o pedido de validação; esta etapa é conduzida por um conselheiro especialista;
- uma fase de constituição do *dossier* para perspectivar as funções, as missões e responsabilidades e competências desenvolvidas pelo candidato, em relação aos conteúdos de formação, e a identificação dos pedidos de dispensa; esta fase é realizada com o conselheiro especialista, assistido (eventualmente) por professores dos domínios e formação em questão;
- uma fase de instrução do *dossier*, em que os elementos apresentados são analisados em relação aos objectivos e conteúdos das unidades de valor do diploma; esta fase é realizada pelo júri, que pode solicitar um encontro com o candidato, ou novos elementos complementares;
- uma fase de tomada de decisão, em que se identificam os elementos do controlo de conhecimentos considerados adquiridos; a apreciação é transmitida ao responsável do estabelecimento que informa o júri competente para a entrega do diploma e o candidato.

O decreto de 1985 implica um procedimento mais simples, que inclui o acolhimento e apoio à constituição do *dossier*, e a tomada de decisão (Comissão Pedagógica) relativa à inserção do candidato no curso solicitado.

De acordo com Feutrie (1997, 2000), as práticas de validação no ensino superior não obedecem à mesma lógica a nível nacional, pois submetem-se às regras de autonomia dos estabelecimentos de ensino. Também se pode encontrar no mesmo estabelecimento a coexistência dos diferentes modelos. Segundo o autor, é possível encontrar três lógicas distintas de validação, articuladas com três lógicas de formação:

. O primeiro modelo – organização centralizada – consiste na adopção de um procedimento global aplicável em toda a universidade; existe uma estrutura ou departamento que é responsável pelo dispositivo de validação (comissão central ou um júri único, constituído por elementos variáveis); a condução do dispositivo é atribuída ao responsável da formação contínua (neste modelo, o serviço ou departamento de formação contínua tem um lugar central). Este serviço é o motor do processo, desde o acolhimento do candidato até à sua inserção na formação, bem como o seu acompanhamento na instituição. Este modelo de validação encontra-se na lógica da formação permanente, favorecendo o retorno à universidade dos adultos activos, valorizando o seu percurso pessoal, e encurtando o seu

percurso académico. Põe em jogo a capacidade da universidade facilitar a formação ao longo da vida das pessoas.

. O segundo modelo – uma organização deslocalizada ou descentralizada –, baseia-se na decisão isolada dos professores relativamente à dispensa dos módulos ou unidades de valor, na decisão dos responsáveis de diploma em relação à política das dispensas. Cada departamento define as suas próprias regras e este modelo não promove um fluxo de informação para o nível central. As práticas de validação inscrevem-se no prolongamento das equivalências das admissões para a formação inicial. Apoiam-se em comissões específicas para cada Unidade de Formação da universidade, que acompanham o *dossier* do candidato desde o pedido até à sua inserção na formação.

Os *dossiers* são constituídos de forma variável, não existindo homogeneidade nos critérios de validação (depende das áreas e dos decisores em cada área). Feutrie (1997, 2000) refere que, na generalidade, não existe um acompanhamento, nem um sistema de apoio ao candidato. São os professores que acompanham os candidatos ao longo do processo, no qual não há intervenção de um conselheiro.

Este modelo, baseado na acção dos professores, possui duas lógicas não convergentes – os professores actores a nível individual e actores a nível do campo das suas componentes, que procuram uma certa independência de funcionamento como territórios distintos nas universidades.

. O terceiro modelo – uma organização administrativa –, é caracterizado a partir de uma gestão do processo feita pelos serviços de apoio aos estudantes; este serviço constitui o *dossier* e transmite-o às comissões das áreas em questão ou às comissões de validação, ou aos departamentos em causa. Este modelo, cujo motor são os serviços de escolaridade, envia para uma lógica de conformidade, em que administração da universidade tem a vontade mas não possui os meios necessários para a sua aplicação do dispositivo.

. Ensino Técnico e Profissional

A instância responsável pelo dispositivo encontra-se no Ministério da Educação (Director dos Liceus e Colégios, e Encarregado de Missão). Existe uma abordagem centralizada, definida a nível nacional, que procura garantir uma coerência geral. Foi criado um grupo de trabalho que propôs um procedimento de validação normalizado e transparente bem como instrumentos que foram colocados à disposição das Academias.

Cada academia criou um dispositivo académico de validação (DAVA), sob a responsabilidade do reitor, e geralmente enquadradas pelas delegações académicas da formação contínua (DAFCO). O dispositivo procura assegurar três funções: o acolhimento e informação – em que se procura dar o máximo de informação possível ao candidato sobre o dispositivo, as modalidades de acesso à validação, etc. – o acompanhamento – que é facultativo, e procura apoiar o candidato na escolha do diploma, das unidades a dispensar, na descrição da experiência profissional, etc. –, e a validação – examinação do *dossier* e tomada de decisão.

Os procedimentos organizam-se de acordo com as seguintes etapas (Cohrs e Ravat, 1998):

a) uma etapa de acolhimento e de informação, orientada por um especialista do processo, com conhecimentos sobre a regulamentação (possibilidades que a lei prevê, limites, procedimentos académicos, condições do pedido) e sobre a organização académica (estrutura do diploma, provas a efectuar, etc.). Esta etapa pode ser efectuada individualmente ou em grupo. O candidato é também informado de que pode dispor de um acompanhamento individualizado, ligado à construção do seu projecto.

b) uma etapa de acompanhamento (solicitada por escrito, com o preenchimento de uma ficha própria), que procura fornecer apoio para a formulação das dispensas e organização do *dossier*. Nesta etapa intervêm diversos especialistas (de formação, de validação, de análise de trabalho e de situações profissionais, etc.) O candidato recebe apoio ao nível da análise da experiência profissional (análise do conteúdo das actividades, selecção pertinente de informação, etc.), da elaboração do projecto de validação (escolha do diploma e das dispensas mais pertinentes) e da constituição do *dossier* (identificação e descrição dos aspectos e das situações da actividade profissional mais representativos). Normalmente a entrevista de acompanhamento é única (em casos particulares, poderá ter duas sessões), e dura cerca de duas horas. No final, o candidato deve preencher uma ficha de proposta, que é o resultado do que foi dito durante a entrevista (esta ficha é utilizada na formulação do pedido, na constituição do *dossier*). Em caso de necessidade, durante a elaboração do *dossier*, o candidato pode solicitar novo contacto com os acompanhadores (necessidade de outras informações, maior precisão em alguns aspectos, etc.).

c) uma etapa de constituição do *dossier*, realizada pelo candidato sob a sua responsabilidade e de uma forma independente. O *dossier* serve para precisar o pedido de dispensas e descrever os empregos que legitimam o pedido. É a partir da análise desta descrição que os júris

tomarão a sua decisão. O *dossier* inclui também a apresentação das motivações e do projecto do candidato, o seu percurso profissional e o percurso de formação. O *dossier* do candidato é composto por quatro partes: a ficha de informação, o documento 1 (pedido de dispensa de unidades ou provas), documento 2 (*dossier* individual do candidato) e documento 2 bis (*dossier* individual do candidato – livro descritivo do emprego).

d) uma etapa de validação, que consiste numa análise aprofundada (exame do pedido e análise da descrição das actividades). Baseia-se num trabalho de dedução dos conhecimentos e competências desenvolvidos tendo por referência as exigências das unidades e provas que são solicitadas para dispensa. O júri pode ter necessidade de um encontro com o candidato, para obtenção de informações complementares ou verificação de alguns elementos do *dossier* (esta entrevista não consiste num exame ou controlo de conhecimentos, testes profissionais ou outra forma de avaliação).

O júri toma a sua decisão que é irrevogável, e que será posteriormente comunicada ao candidato. Este recebe um atestado das dispensas concedidas.

- No Ministério da Agricultura

Existem menos informações relativas aos procedimentos de validação no âmbito do Ministério da Agricultura. Muitas das práticas desenvolvidas não obedecem a princípios específicos e enquadram-se nos esquemas desenvolvidos pelo Ministério da Educação Nacional (Feutrie, 1997).

Os procedimentos propostos efectuem-se em três etapas:

a) a primeira consiste no acolhimento e acompanhamento do candidato (prevendo um aconselhamento personalizado), que consiste na prestação de informações sobre os diplomas, sobre os procedimentos, e na prestação de documentação específica; também inclui apoio para a constituição do *dossier*;

b) uma segunda etapa de aceitação/admissão, em que se verifica a aceitabilidade do *dossier*, e em que se pode solicitar mais elementos ao candidato, se houver necessidade;

c) uma terceira etapa de estudo do *dossier*, efectuada pelo júri de validação (que pode recorrer a peritos para apoiar a sua decisão). O júri pode também solicitar a presença do candidato

caso não disponha de todos os elementos necessários para a tomada de decisão. No final do processo, o júri assume a sua posição face ao pedido de dispensas solicitadas pelo candidato.

III – A) Objectivos e finalidades dos dispositivos de validação desenvolvidos por outros organismos / instituições (obtenção de títulos /certificados de formação)

Estes dispositivos são variados e numerosos, de acordo com as instituições que os implementaram. Têm a finalidade de atribuir dispensas de provas parciais nos cursos de formação. De acordo com Charraud (1998), são considerados os seguintes:

- os que se inscrevem no âmbito de determinadas profissões regulamentadas, e que visam a dispensa de provas de acesso nas escolas especializadas que desenvolvem cursos de acesso a essas profissões, bem como a organização de exames complementares para as pessoas que não possuem os diplomas exigidos, mas que possuem alguns anos de experiência profissional. Os dispositivos encontram-se descritos em textos regulamentados.

- os dispositivos que validam as aprendizagens pela experiência, para a selecção de candidatos aos cursos de formação, respeitantes aos títulos do Ministério do Trabalho, entre outros. Neste eixo é referida a metodologia desenvolvida pela AFPA (“Association pour la Formation Professionnelle des Adultes”) para posicionamento dos candidatos nos cursos e para construção de percursos individualizados de formação.

B) Metodologias dos dispositivos

Charraud (1998) refere que de uma forma global existem dois tipos de metodologias :

- . os exames de entrada para verificação das aprendizagens prévias
- . um conjunto de procedimentos compósitos que integram testes, entrevistas, e o exame de um *dossier*.

Para além destes procedimentos, podem ainda existir sessões complementares de balanços ou de estratégias do tipo dos *portfolios* de competências.

Algumas orientações recentes do Ministério do Trabalho impulsionaram o trabalho da AFPA no sentido de desenvolver o seu papel num dispositivo de validação das aprendizagens/experiência profissional. Para Speranza (1998), estas orientações implicam que

a AFPA assuma um papel central no sistema de validação da experiência e das competências, para além da sua política de entrega dos títulos homologados.

Um dos aspectos visados é a optimização dos percursos de formação em relação ao emprego.

- Projectos em curso

Foi criado um acordo entre a ANPE³⁴⁷ e a AFPA (em 1998) que permite estabelecer uma relação de complementaridade entre os serviços de orientação destas duas instituições. A reflexão conjunta deverá contribuir para a definição das estratégias a implementar, considerando, entre outras, o desenvolvimento da validação das aprendizagens/experiência profissional, principalmente para as pessoas que procuram um emprego.

Assim, novas experiências têm sido desenvolvidas no âmbito da AFPA e da ANPE, para a validação das competências profissionais. Um exemplo recente deste trabalho é descrito por Roman (1998), que refere, entre outros, os seguintes objectivos deste caso concreto de experimentação:

- . realização em “laboratório” da elaboração de certificados de competências que utilizam o ROME³⁴⁸ com quadro de identificação de competências, e as avaliações modulares da AFPA como protótipo de avaliação de competências;
- . estabelecimento da correspondência no plano metodológico, entre a estruturação por competências por *métiers* do ROME e os instrumentos de avaliação de final dos módulos e de final de formação da AFPA;
- . teste das avaliações em situação de trabalho, a partir dos mesmos referenciais.

Segundo a AFPA (1998), o Referencial Emprego/ Actividades/ Competências – define o emprego tipo no âmbito do sistema de qualificações tendo o ROME por referência, as actividades-tipo ligadas ao exercício deste emprego e as competências profissionais exigidas para a realização dessas actividades profissionais –, traduzido em fichas descritivas, constitui uma base para a construção dos referenciais de validação e de formação.

O Referencial de Validação, elaborado a partir do anterior, serve de referência para dois níveis de validação: uma validação final, ligada a um emprego-tipo ao qual corresponde um título; uma validação intermédia ligada a uma actividade-tipo que corresponde a uma “unidade de competências profissionais”.

³⁴⁷ ANPE – “Agence Nationale Pour l’Emploi”.

³⁴⁸ ROME – “Repertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois”, elaborado pela ANPE.

O Referencial de Validação determina as condições, os critérios e as modalidades de avaliação, para a construção das provas, e de acordo com as regulamentações em vigor. Este Referencial é submetido à aprovação das instâncias consultivas (Sub-Comissões nacionais, Comissões Profissionais Consultativas).

O Referencial de Formação, por sua vez, enuncia os objectivos da formação e outros elementos relevantes (conteúdos, situações e cenários pedagógicos, recursos, metodologias, etc.), de acordo com três níveis hierarquizados: a Formação Qualificante (aquisição de um título); Módulo de Formação de uma actividade-tipo (validação intermédia, unidade elementar de validação); Sequência de Formação para uma Competência (unidade elementar de elaboração de um percurso). Cada um destes elementos tem uma ficha descritiva com todas as informações necessárias à construção do referencial de formação. Ainda existe outro Referencial – o de Posicionamento – que identifica as condições necessárias de acesso à formação, permitindo construir itinerários formativos personalizados, em conformidade com os interesses, capacidades e competências detidas pelas pessoas; é considerado como um apoio para a construção do projecto do candidato.

Os resultados desta experiência evidenciaram, segundo Roman (1998), que as unidades de competência profissional e os instrumentos de avaliação foram considerados satisfatórios. A correspondência entre o ROME e os referenciais da AFPA não levantaram questões de maior. No entanto, algumas sugestões de melhoria do processo foram apontadas, nomeadamente ao nível da apropriação dos referenciais de validação, por alguns conselheiros envolvidos no estudo.

D) A Lei da modernização Social e as recentes alterações aos dispositivos

A Lei da Modernização Social, publicada em 17 Janeiro de 2002, na parte consagrada à formação profissional, vem contemplar a validação da experiência profissional³⁴⁹.

A lei cria um quadro legislativo para o dispositivo da VAE (“Validation des Acquis de l’Expérience”), permitindo a todas as pessoas implicadas na vida activa pelo menos há três anos, o reconhecimento oficial das suas competências profissionais e conduzindo à obtenção de um título ou um diploma (com finalidade profissional) ou um certificado de qualificação. O VAE

³⁴⁹ Lei de 17 Janeiro 2002, (art. 133 a 146); “a entrada em vigor progressiva do dispositivo legislativo estabelecido pela Secretária de Estado da Formação Profissional, Nicole Péry, encontra-se subordinada à elaboração de cinco decretos de aplicação” (*in* Validation des Acquis de l’Expérience, Liaisons Sociales, 2002).

está inscrito no Livro IX do Código do Trabalho, sendo financiado pelos actores que participam no financiamento da formação profissional contínua (estado, regiões, empresas, *comités* paritários do *congé formation*, etc.). As acções de validação passam assim a fazer parte integrante do campo da formação profissional, podendo ser imputadas financeiramente pelos empregadores no financiamento da formação contínua.

O âmbito da aplicação do VAE é mais alargado do que o VAP:

- . tem em conta as competências profissionais adquiridas no âmbito de actividades assalariadas, não assalariadas e benévolas, desde que se encontrem relacionadas directamente com o título ou diploma em causa;
- . o júri de validação pode atribuir a totalidade da certificação (e não apenas uma parte);
- . a duração da experiência exigida (contínua ou descontínua) é encurtada para três anos (de cinco); este tempo também pode contabilizar os contratos de aprendizagem e de qualificação;
- . institui um *congé de validação*, de acordo com as modalidades existentes para o Balanço de Competências (de acordo com determinadas condições, o candidato pode obter da entidade empregadora a autorização para se ausentar durante 24 horas de trabalho, no máximo; o candidato pode ser assistido por um organismo especializado).

Os diplomas acessíveis pela via do VAE serão:

- . os diplomas tecnológicos e profissionais da Educação Nacional (CAP, BEP, Bac Pro, BTS)
- . diplomas do ensino superior como os de engenharia;
- . diplomas do Min. da Juventude e Desportos, do Min. Agricultura, do Min. do Emprego e da Solidariedade no âmbito das carreiras sociais (nem todos);
- . títulos do Min. do Emprego e da Solidariedade (AFPA e centros associados).

Estes diplomas passarão a estar progressivamente disponíveis ao VAE.

O dispositivo VAE não se aplica aos diplomas gerais (*baccalauréat général*), aos diplomas de contabilidade (DPECF, DECF, DESCF), aos diplomas específicos das universidades e de outros estabelecimentos do ensino superior, públicos ou privados.

. Síntese (França)

Os dispositivos existentes em França integram abordagens complementares para o reconhecimento e a validação das competências: o Balanço de Competências, o VAP/VAE, e os outros dispositivos de validação no âmbito da formação profissional (ex: AFPA).

O dispositivo Balanço de Competências, inscreve-se num direito previsto na lei (1991), e possui num conjunto de regras e de procedimentos definidos. A sua finalidade é apoiar os indivíduos, independentemente da sua situação e percurso, na elaboração de um balanço sobre as suas aprendizagens e expectativas, com vista à elaboração de um projecto profissional e pessoal. O dispositivo é desenvolvido a partir de um conjunto alargado de centros prestatários, que contam com profissionais qualificados – consultores –, sob a orientação dos CIBC. Permite o reconhecimento “para si e para os outros” das competências adquiridas em diversos contextos e em diversas situações, o que poderá constituir o primeiro passo num processo de validação das competências.

A implementação do sistema francês de validação VAP é recente – iniciou-se efectivamente em 1994; ainda mais recente é o VAE, que vem introduzir algumas modificações ao anterior³⁵⁰.

Este dispositivo nacional, fortemente institucionalizado, possui as seguintes características (Feutrie, 1997):

- a estratégia assenta numa base legal (leis, decretos, circulares) e é considerada como um direito assistido aos indivíduos;
- a responsabilidade do dispositivo é assumida pelo Ministério da Educação Nacional, o Ministério da Agricultura e o do Ensino Superior;
- o dispositivo sob a responsabilidades destes três actores tem uma estrutura idêntica, composta por um encarregado de missão a nível nacional, grupos de reflexão, de trabalho e de acompanhamento; o Min. de Educação nacional tem equipas em cada Academia, identificadas com os DAVA;
- constitui-se em parceria com os ramos profissionais, organizações profissionais e empresas, em todas as fases do dispositivo (desde a experimentação, implementação e acompanhamento), que são pilotados por grupos de trabalho com actores provenientes da formação e das empresas;
- o dispositivo pode articular com outras estratégias, tais como o balanço de competências e o posicionamento.

De acordo com Feutrie (1997), o balanço de competências não é uma validação da experiência/aprendizagem, mas pode efectivamente contribuir para o seu reconhecimento e/ou

³⁵⁰ A aprovação da nova lei da Modernização Social introduz o dispositivo VAE, como referimos no início deste ponto, o que implicará uma reorganização ou uma substituição do existente VAP. O momento actual é uma fase de elaboração dos decretos da sua aplicação, e das suas especificações concretas.

validação. Apesar de reconhecer algumas semelhanças nas abordagens dos B.C. e do VAP – pois ambas se centram num projecto pessoal, apoiam-se na actividade profissional, necessitam de acompanhamento, exigem profissionalismo por parte dos prestatários e confidencialidade face às informações dos candidatos –, as suas diferenças são significativas:

- . possuem diferentes objectivos: a validação da experiência profissional tem um alvo mais restrito; enquanto que o balanço de competências cobre um objecto mais alargado;
- . as estratégias são distintas: a validação propõe uma estratégia de avaliação, balizada, construída a partir de referenciais precisos; o balanço centra-se sobre a pessoa, suporta-se num processo de reflexão com vista a uma mudança, numa tomada de consciência e apropriação do potencial com vista a uma eventual negociação; o balanço é construído de uma forma específica, de acordo com cada pessoa;
- . os produtos são diferentes: a validação dá origem a unidades de valor, dispensas; o balanço resulta num documento de síntese cujo conteúdo depende da riqueza do processo efectuado, valorizando o projecto da pessoa.

3. Reino Unido

As práticas de reconhecimento formal das aprendizagens adquiridas pelos adultos foram introduzidas em Inglaterra no início dos anos de 1980, principalmente sob a influência da experiência norte-americana³⁵¹. Desenvolveram-se alguns projectos, inicialmente ao nível do ensino superior, com a finalidade de promover o acesso dos adultos à formação de nível superior. Posteriormente estas práticas foram alargadas ao domínio da educação e da formação profissional, para todos os níveis previstos.

No Reino Unido, as designações adoptadas para estas práticas foram as seguintes (Simosko e Cook, 1996, BTEC, 1990):

- . APL – *Accreditation of Prior Learning*
- . APEL – *Accreditation of Prior Experiential Learning*
- . APA – *Accreditation of Prior Achievement*
- . APEL – *Assessment of Prior Experiential Learning*

³⁵¹ Estas práticas foram introduzidas sob a responsabilidade de Norman Evans, na época director do “Learning from Experience Trust”; Evans concebeu a ideia de adaptar os processos do CAEL às necessidades das universidades britânicas, de forma a alargar as oportunidades de acesso ao ensino superior a indivíduos tradicionalmente “menos” qualificados (Keeton, 2000, U.K Report, 1997).

. APLA – *Accreditation of Prior Learning Achievement*

Para o BTEC³⁵², as designações dizem respeito de uma forma geral ao mesmo processo. Segundo Nyatanga *et al* (1998), existem diferenças entre as práticas de APL e de APEL:

. inicialmente, a APL encontrava-se articulada com as aprendizagens anteriores certificadas (aprendizagens adquiridas em cursos prévios, módulos, seminários e *workshops*, etc.); mas num sentido alargado a APL cobre dois aspectos das aprendizagens anteriores, ou seja, as aprendizagens intencionalmente organizadas, com e sem certificação.

. APEL é o termo que se associa às aprendizagens não organizadas, “incidentais”, realizadas através de experiências em contextos de lazer, da vida familiar, de trabalho, que não é certificada.

Em termos gerais, a designação correntemente adoptada é a de APL, cobrindo o reconhecimento das aprendizagens em termos formais, acreditando-as como qualificações. Fundamentam-se no pressuposto do que é aprendido durante a vida (formal ou informalmente, de uma forma sistemática ou não) pode ser igualado e avaliado tendo como referência os programas de aprendizagem formais. O enfoque é posto nas aprendizagens das pessoas e não nos contextos, situações, tempos ou métodos de aprendizagem. A forma que assume o reconhecimento é variada, de acordo com os contextos que o promovem, podendo assumir a forma de créditos, no âmbito das qualificações académicas ou profissionais, ou a isenção ou dispensa de partes dos programas de educação/formação.

Os projectos iniciais desenvolvidos no Reino Unido não eram baseados em *standards* de competência ou centradas nos resultados das aprendizagens, mas utilizavam sistemas de perfis que podiam ser utilizados numa variedade de contextos educativos de nível superior. A formalização do sistema de créditos no Reino Unido foi um catalizador da implementação das práticas de APL. Destaca-se neste campo o trabalho desenvolvido pela Open University e pelo CNA³⁵³ sobre a acumulação e transferência de créditos, a partir do início dos anos de 1980 (Nyatanga *et al*, 1998, Evans, 2000).

Posteriormente a importância de APL foi reconhecida no âmbito da formação contínua, em parte pela influência da reforma curricular, e em parte pela necessidade de preparação das universidades para o futuro (McKelvey e Peters, 1993).

³⁵² O BTEC – “Business & Technician Education Council” –, é um dos maiores *Awarding Bodies* existentes no Reino Unido.

³⁵³ CNA – “Council for National Academic Awards” .

As principais influências dos sistemas implementados no Reino Unido decorrem de duas fontes: por um lado o trabalho desenvolvido pelo CAEL, nos E.U.A., como já referimos, principalmente para apoiar o acesso ao ensino superior e promover o acesso dos adultos à educação/formação; também visava a obtenção da certificação académica (relacionada com os créditos/ graus académicos), com o desenvolvimento profissional contínuo e com os referenciais de qualificação profissional estabelecidos pelo NCVQ e pelo SCOTVEC³⁵⁴. A segunda fonte de influência foi o trabalho desenvolvido pelo governo no domínio da educação/formação³⁵⁵, cujo principal objectivo estava orientado para a certificação, sendo a acreditação feita tendo por referencial os programas do NVQ/SVQ, baseados em competências (SQA, 1997). A principal preocupação emergente destes dois eixos de trabalho situava-se ao nível da definição de conceitos e princípios do reconhecimento das aprendizagens prévias, no âmbito dos referenciais de qualificação profissional existentes e no âmbito do sistema de créditos e das políticas de admissão no ensino superior.

Nos anos de 1980 introduziram-se simultaneamente algumas inovações nos sistemas de educação / formação, respondendo às preocupações governamentais de procura de maior flexibilidade da força de trabalho; os programas de formação procuraram responder de forma mais adequada às necessidades dos indivíduos e dos empregadores, e foi feito um esforço no sentido de alargar o acesso à educação / formação de um maior número de indivíduos (Simosko e Cook, 1996).

A experiência dos Open College Federations and Networks neste domínio também era já significativa. Estes tinham já iniciado projectos no sentido do reconhecimento oficial das aprendizagens não institucionais, fora das universidades. Neste âmbito já era consciencializada a vantagem da progressão e da acumulação de créditos.

O trabalho desenvolvido na Escócia com a intenção de criar um modelo de avaliação referenciada em critérios, baseado em resultados claros e explícitos de aprendizagem, nos sistemas de educação e formação técnica, e a adopção de uma estrutura modular, também contribuíram para o enquadramento de APL, pois consideraram que este modelo se adequava ao tipo de avaliação pretendida (Simosko e Cook, 1996).

³⁵⁴ O NCVQ – “National Council for Vocational Training” – é actualmente designado de QCA – “Qualifications and Curriculum Authority”; o SCOTVEC – “Scottish Vocational Education Council” –, o organismo que detém a mesma responsabilidades na Escócia, é actualmente designado de SQA – “Scottish Qualifications Authority”; optámos por manter as anteriores designações, de acordo com as referências da bibliografia consultada.

³⁵⁵ Neste âmbito destaca-se o trabalho de Susan Simosko, desenvolvido em instituições de educação e de formação (U.K. Report, 1997).

A implementação de APL e da avaliação baseada nas competências foi reforçada: “Qualificações e *standards* não são luxos. São necessidades, centrais para assegurar uma força de trabalho competente e adaptável. O desempenho económico e a satisfação pessoal no emprego dependem na manutenção e na melhoria dos *standards* de competência” (White Paper Working Together – Education and Training, Department of Employment, 1986, in Simosko e Cook, 1996).

Simultaneamente também foi instituído o National Council for Vocational Qualifications, que assumiu a responsabilidade de reformar as qualificações profissionais, baseando-as em “standards” nacionais de competência. O potencial do modelo de APL foi reconhecido por este sistema, e desenvolveram-se alguns projectos de estudo para a sua utilização no âmbito do NVQ e SVQ. O NCVQ veio dar um forte impulso no desenvolvimento de APL, numa versão adequada ao seu modelo.

O conceito de APL foi, assim, introduzido nos sistemas de qualificação e um conjunto de políticas e orientações foram criados para a sua implementação. As características-chave do serviço de APL foram identificadas da seguinte forma:

- “. um empenhamento da organização em estabelecer uma política clara para o reconhecimento, avaliação e acreditação da aprendizagem prévia;
- . um plano concreto para integrar a APL com outros serviços de educação e formação;
- . um forte empenhamento no desenvolvimento do pessoal e nas equipas de acompanhamento, por parte de toda a organização;
- . conselheiros e avaliadores com formação;
- . nomeação de uma pessoa responsável pela gestão do serviço APL;
- . uma estratégia clara de marketing;
- . formação modular ou recursos de aprendizagem alternativos para todos os candidatos;
- . compromisso de disponibilizar uma gama variada de ‘avaliação baseada em demonstração por pedido’ (*assessment on demand*).” (Simosko e Cook, 1996: 15).

Desenvolveram-se diversos estudos, financiados pelo Departamento do Emprego, com o objectivo de investigar a utilização da APL em diversos contextos e para diferentes públicos. Durante os anos noventa, os sistemas NVQ e SVQ desenvolveram-se e o sistema de avaliação baseado nas competências passou a ser mais conhecido, enquanto que o conceito de APL se foi também desenvolvendo, como uma parte integrante do sistema de avaliação (*id.*). O modelo APL articula-se com os dispositivos de *Credit Accumulation e Transfer Scheme*, onde os créditos são atribuídos tanto a partir de cursos formais já realizados como a partir das aprendizagens pela experiência, e que podem ser obtidos em diferentes instituições. Tanto as

qualificações não académicas como as obtidas noutros países podem ser reconhecidas em forma de créditos, que se integram em cursos e programas. Este esquema possui a potencialidade de abrir novos caminhos para a educação de nível superior, alargando o acesso a um leque mais alargado de público (Mckelvey e Peters, 1993).

Segundo Robertson (1993, *in* Edwards, 1997), as principais motivações que se encontram na base do desenvolvimento das práticas de acreditação em Inglaterra têm a ver com:

- . a gestão das oportunidades entre instituições, países e modos de aprendizagem diferentes;
- . promoção das oportunidades de aprendizagem pós-secundárias;
- . encorajamento da flexibilidade e mobilidade das pessoas entre diferentes experiências de aprendizagem;
- . quebra de barreiras à progressão entre diferentes níveis de aprendizagem, e entre aprendizagens académicas e profissionais.

As práticas de acreditação visam a criação de oportunidades para os adultos acederem e progredirem no sistema de educação/formação.

Na medida em que no Reino Unido as principais práticas de APL foram implementadas no domínio do sistema nacional de qualificações profissional (NVQ e SVQ), no âmbito do ensino universitário, e no do National Open College Network, analisaremos seguidamente as suas principais características.

I – A) Objectivos e finalidades da APL no âmbito do NVQ e do SVQ

O NCVQ e o SCOTVEC são as entidades responsáveis da acreditação do sistema Nacional de Qualificações, em Inglaterra e na Escócia, e ambas desenvolvem os processos de APL com a orientação dos *Awarding Bodies* (SQA, 1997). Como o processo de acreditação é idêntico nos dois organismos, optámos por fazer uma análise centrada no procedimento britânico.

No quadro do NVQ, o processo de APL tem como finalidade a obtenção do reconhecimento e acreditação das aprendizagens, geralmente adquiridas fora do sistema formal de educação/formação. Este processo tem como finalidade a acreditação da competência profissional dos indivíduos, resultante das aprendizagens não-formais.

De acordo com o NCVQ – a organização responsável –, o processo APL é baseado na constatação de que estas aprendizagens devem ser reconhecidas e devem contribuir para a evolução das pessoas, em termos da sua formação.

O processo visa apoiar as pessoas em vários domínios (doc projecto ADAPT, 1997):

- na orientação das carreiras e da formação/educação;
- no acesso aos cursos, nos casos em que não existe certificação tradicional;
- na acreditação/obtenção de créditos formais em relação a uma determinada qualificação;
- na dispensa dos requisitos dos cursos, admitidos por alguns *awarding bodies*.

Para além destes aspectos, podemos referir ainda a elaboração de programas de aprendizagem em função de necessidades de formação específicas, detectadas ao longo do processo.

Existem dois tipos de procedimentos (Bjornavold, 1997, e doc. Projecto ADAPT, 1997):

- a reflexão geral sobre as competências detidas por um candidato, para um posicionamento e desenvolvimento de estratégias de carreira, bem como para o aumento da motivação tendo em vista a continuação da sua formação; este procedimento não possui um carácter formal, não é passível de homologação oficial (relacionada com as qualificações formais ou com exames); é um procedimento de identificação que pode servir de ponto de partida para a validação.
- a identificação das aprendizagens resultantes da experiência, para a sua validação (obtenção de uma qualificação); finaliza-se na entrega de um diploma ou certificado, ou ainda de um reconhecimento parcial (unidades capitalizáveis de um diploma ou certificado).

Segundo Bjornavold (1997), o APL faz o reconhecimento da aprendizagem não-formal dos trabalhadores através da isenção de uma parte dos exames. O APL atribui um reconhecimento formal aos conhecimentos e às competências das pessoas, independentemente do contexto onde foram adquiridas.

II – B) Estrutura geral do APL no âmbito do NVQ

O sistema NVQ, implementado em 1986, procurou constituir uma classificação coerente de qualificações (baseadas em competências), que promovesse a transferência e a progressão entre diferentes áreas ou para a mesma área de competências. As áreas de competência do sistema resultam da análise funcional das actividades profissionais do mundo do trabalho. O sistema está baseado em referenciais de competências, classificado a partir de uma grelha de cinco níveis de qualificação (cujos critérios têm a ver com a complexidade, amplitude e transferibilidade das competências). Cada NVQ diz respeito às competências necessárias para o desempenho de uma determinada actividade profissional. Os NVQ são organizados em unidades capitalizáveis (que podem ser obtidos sem a frequência de programas de formação), e os seus critérios de competência são construídos numa estreita articulação com as

necessidades da indústria e dos *Lead Bodies* (organismos sectoriais específicos, com funções de certificação e designados pelo Ministério do Emprego). O enfoque dos NVQ é posto nas competências detidas pelas pessoas, independentemente do seu processo de aquisição. Os NVQ valorizam a avaliação das competências em contexto de trabalho, em detrimento da realização de exames. Os referenciais de cada NVQ apresentam-se sob a forma de “especificação de competência”, que é composta por um conjunto de unidades. Estas unidades são decompostas em elementos, que descrevem os critérios de performance, os conhecimentos desejados, e o tipo de situações em que se podem desenvolver. Cada unidade corresponde a uma unidade de valor capitalizável (Layte e Ravet, 1998).

O sistema foi revisto em 1994, com base no Relatório Beaumont³⁵⁶, que apontava as suas principais fragilidades, com vista à melhoria da credibilidade das qualificações aos olhos dos utilizadores (U.K. Report, 1997).

- Actores institucionais do sistema

O Ministério do Emprego e o NCVQ / SCOTVEC são as instituições de coordenação do APL. O NCVQ e o SCOTVEC assumem a responsabilidade da acreditação das qualificações profissionais a nível nacional.

Um vasto conjunto de organizações encontra-se envolvido no sistema NVQ/SVQ:

- Lead Bodies

As qualificações são definidas a partir de *standards* de competências. Estes *standards* são elaborados por comissões profissionais, as *Industrial Lead Bodies*, que contam com representantes das empresas e de organismos sindicais. Os *Lead Bodies* identificam, definem e actualizam os *standards* de competência (baseados nos empregos), para os grupos profissionais acordados.

- Awarding Bodies

Os *Awarding Bodies* têm uma dupla função: são responsáveis pelos *standards* de competências juntamente com os *Lead Bodies*, e são os responsáveis pela implementação do enquadramento geral do NVQ. Com acordo do NCVQ, estes organismos autorizam NVQ específicos e aprovam alguns centros que prestam serviços nestas áreas. Verificam os procedimentos de avaliação (adjudicação do NVQ, certificados de unidades) e efectuem a avaliação externa dos centros de avaliação dos candidatos.

³⁵⁶ Esta revisão contemplou tanto os referenciais NVQ como SVQ.

-Industry Training Bodies

Para a elaboração dos *standards* também são consultadas as *Industry Training Organisations*, constituídas por empregadores, que procuram identificar as tendências de evolução das qualificações do sector em causa.

- Training and Enterprise Councils

Os *Training and Enterprise Councils*, criados pelo Ministério do Emprego – com a função de gerir os financiamentos públicos para os programas de formação – são os organismos que facilitam o acesso à validação, operando como centros de avaliação.

I-C) Metodologia do APL no âmbito de NVQ/SVQ

Para a obtenção de NVQ/SVQ estão previstas várias possibilidades de avaliação: validação no local de trabalho, testes, provas práticas, exames tradicionais, e validação através da elaboração do *portfolio*. O procedimento APL desenvolve-se em seis etapas (doc. projecto ADAPT, 1997):

1) Filtragem do candidato (*Candidate screening*)

Consiste numa etapa de contacto inicial, de informação e de orientação; a primeira entrevista pode durar de 30 minutos a uma hora e meia; são-lhe facultadas todas as informações relativas ao processo APL, para que este possa decidir com conhecimento de causa.

2) Definição do perfil (*Profiling*)

Após a tomada de decisão, o candidato passa para esta etapa; consiste na elaboração de um plano para a construção do *dossier – portfolio* de competências; decide-se quais as competências que podem ser provadas via *portfolio*; se as competências adquiridas não parecem ser suficientes em relação ao conteúdo no NVQ desejado, determina-se qual é a formação adicional necessária; elabora-se um calendário para o processo de acreditação.

3) Recolha de provas (*Evidence gathering*)

Os candidatos recolhem as provas das suas aprendizagens e elaboram o *portfolio* de competências³⁵⁷, com o apoio dos conselheiros de APL (estes possuem formação adequada, e

357 Segundo Bjornavold (1997) a fase de elaboração do *portfolio*, em que os candidatos fazem uma reflexão sobre a sua experiência, competências e conhecimentos, que é desenvolvida com o apoio dos conselheiros, pode realizar-se a nível individual ou em seminário, reunindo candidatos para a mesma qualificação. O *potfolio* deve

podem ser conselheiros generalistas ou especialistas, ou ainda a combinação dos dois); frequentemente este processo é feito através de entrevistas orais; sempre que as provas não parecem suficientes, recomenda-se a procura de material adicional.

4) Avaliação (*Assessment*)

O procedimento de avaliação inicia-se a partir da análise e julgamento do *portfolio*; para além do *portfolio*, está também prevista a possibilidade da demonstração das competências em contexto de trabalho, a pedido do candidato (*assessment on demand*). A avaliação é feita através de um processo de comparação das competências detidas com os referenciais existentes – *standards* de competências.

5) Acreditação (*Accreditation*)

Quando o candidato prova o domínio das competências referenciadas, o processo segue para o *awarding body*, que atribui os créditos.

6) Acompanhamento pós-avaliação (*Post-assessment guidance*)

Quando o processo de avaliação está completo, é sempre possível obter a continuação do apoio/orientação, permitindo a discussão sobre as hipóteses de evolução e decisão das etapas seguintes.

- Actores do processo

Diversos tipos de intervenientes participam no processo APL: os coordenadores, os conselheiros e os avaliadores (doc. projecto ADAPT, 1997).

Os coordenadores de APL asseguram a articulação entre os diversos intervenientes; coordenam o APL em diversas escolas, asseguram a formação dos assessores e conselheiros, e do desenvolvimento do pessoal; acompanham a vertente financeira, de *marketing*, etc. Os conselheiros de APL acompanham os candidatos, e têm um papel diversificado, desde a orientação dos candidatos, apoio individual, trabalho em *workshops*, apresentação e informação, formação e desenvolvimento.

compreender certificados de empregadores (actuais ou passados) sobre as tarefas e responsabilidades desenvolvidas, e ainda exemplos de produtos realizados ou de projectos específicos.

Estes profissionais recebem formação específica do TDLB – “Training and Development Lead Body”. Os avaliadores (*assessors*) intervêm no julgamento do *portfolio*, e decidem da equivalência das competências evidenciadas com os *standards* em questão. Para além dos actores referenciados, existem os verificadores externos (*external verifiers*) que têm uma função de garantia de qualidade: controlam os *dossiers* dos candidatos e o processo de APL, no sentido de verificar se estes obedecem às regras definidas.

Em princípio, o processo de avaliação é idêntico ao utilizado para a obtenção do NVQ, possuindo uma diferença: os candidatos justificam as suas actividades anteriores, em detrimento das competências adquiridas em cursos de formação (Bjornavold, 1997).

II – A) Objectivos e finalidades de APL no âmbito do Ensino Superior

No âmbito do ensino superior desenvolveram-se modalidades de reconhecimento e acreditação das aprendizagens dos adultos, frequentemente designadas de APL (*Accreditation of Prior Learning*) e de APEL (*Assessment of Prior Experiential Learning*). O “Council for National Academic Awards” (CNAA), em 1989, introduziu regulamentação preconizando que os programas de estudo deviam integrar créditos adequados para aprendizagens anteriores. Enquanto que no âmbito do sistema NVQ se exigia que a avaliação das aprendizagens prévias fosse feita tendo como referência os *standards* de competências e os critérios de desempenho, no ensino superior foram definidas orientações diferentes para a obtenção de créditos (McKelvey e Peters, 1993):

- . Créditos gerais, não relacionados com cursos particulares, mas com valor académico a um determinado nível (ex: capacidade de comunicação ou capacidade para organizar factos);
- . Créditos específicos, que são atribuídos em relação a programas específicos e que devem estar relacionados com os objectivos gerais do curso, devendo ser definidos em termos objectivos. O número máximo de créditos obtidos varia de acordo com o diploma em causa (ex: mais de 60 créditos para um certificado, 240 para uma licenciatura).

Os princípios orientadores das práticas de APEL definidos pelo CNAA e pelo “Learning from Experience Trust” (*in* “Guidelines for APEL”, University of Plymouth, 1993) consistem em:

- . a responsabilidade da elaboração do pedido de reconhecimento dos conhecimentos e das competências é do candidato, e deve ser suportado por com as provas adequadas, apesar de ser prestada assistência pela instituição;

- . a aprendizagem decorrente da experiência deve ser identificada com vista à sua avaliação;
- . a identificação das aprendizagens anteriores é elaborada a partir de uma reflexão sistemática sobre a experiência, da escrita de declarações sobre as aprendizagens, e da recolha de provas que suportem as declarações;
- . a avaliação académica é da responsabilidade do *staff* académico, que utiliza os procedimentos necessários para avaliar as provas relativas às aprendizagens;
- . sempre que se propõe a entrada com a atribuição de créditos específicos, os métodos de avaliação devem permitir que o julgamento seja aceite por examinadores externos e por um painel de examinadores;
- . a função académica de apoio ao candidato na preparação das provas da aprendizagem deve ser separada da função de avaliação dessa mesma aprendizagem.

Segundo McKelvey e Peters (1993), o Examining and Validating Bodies e o CNAAs estabeleceram um conjunto de princípios que promovem a igualdade de oportunidades, desde que todos os envolvidos (faculdades, avaliadores, conselheiros) tenham consciência das barreiras que impedem a aquisição das qualificações. APL/APEL pode ser de facto uma oportunidade, mas não significa necessariamente que o será, segundo os autores.

O desenvolvimento das práticas de atribuição e de acumulação de créditos em Inglaterra, no âmbito do ensino superior, encontra-se articulado com um conjunto de razões, segundo Davidson (1992, *in* Edwards, 1997):

- . o enfraquecimento das fronteiras de acesso, proporcionando uma maior mobilidade dos adultos (tanto no acesso como no desenvolvimento dos estudos);
- . a implementação de formas de estudos a tempo parcial e com regimes de pagamento diferenciados;
- . encorajamento da aprendizagem através da abertura do leque de oportunidades e incentivando a participação;
- . integração das aprendizagens realizadas em diversos contextos (nomeadamente o de trabalho) em programas de estudos, que as avaliam e acreditam.

As práticas de acreditação das aprendizagens anteriores têm sido utilizadas ao nível do ensino superior, como um meio de aceder aos graus académicos, pós-graduações e qualificações profissionais.

As finalidades do APL/APEL no ensino superior são as seguintes (SQA, 1997):

- permitir a entrada nos cursos ou programas;

- permitir um posicionamento avançado nos cursos ou programas;
- obtenção de créditos de acordo com os produtos finais de um curso ou programa.

As duas primeiras situações – entrada inicial ou entrada mais avançada – não conduzem necessariamente à certificação, pois esta só poderá ser atribuída no final do curso/programa. O processo conduz a diferentes tipos de produtos, desde a isenção ou dispensa de algumas partes do programa, à obtenção de créditos relativos às aprendizagens comprovadas. O desenvolvimento da aprendizagem baseada num sistema de créditos (que está actualmente a ser alvo de grande interesse) contribui para o aumento de flexibilidade e do alargamento do acesso ao ensino superior.

O processo engloba dois tipos de acreditação:

- aprendizagens certificadas (APCL – *Accreditation of Prior Certificated Learning*); estas aprendizagens têm o reconhecimento de instituições de educação/formação;
- aprendizagens não certificadas ou experienciais (APEL – *Accreditation of Prior Experiential Learning*); são aprendizagens não certificadas, obtidas através da experiência.

Geralmente as universidades estabelecem limites relativamente à obtenção de isenções e créditos. A título de exemplo, as isenções obtidas através do processo APEL não podem ultrapassar mais de 50% das componentes de um diploma (ex: Universidade de Brunel), e a transferência de créditos de outras universidades também não pode exceder 50% (Universidade de Plymouth).

II – B) Estrutura geral da APL/APEL no Ensino Superior

No Ensino Superior, geralmente cada faculdade estabelece as suas orientações relativas à APL/APEL, podendo variar em função das especificidades de cada departamento. Os programas dos cursos desenvolvidos servem de referencial de base para a avaliação e acreditação das aprendizagens. Apesar das instituições do ensino superior possuírem os próprios referenciais, têm também como referência as garantias de qualidade desenvolvidas pelos Awarding Bodies e as orientações do HEQC³⁵⁸, que é o organismo responsável pela política nacional do ensino superior.

³⁵⁸ HEQC – “Higher Education Quality Council”.

O HEQC inclui na sua missão o aumento da flexibilidade da oferta, o alargamento do acesso ao ensino superior, e a elevação das aspirações e da realização dos estudantes. Uma forma de promover os créditos da aprendizagem é a criação de um referencial nacional de créditos, que possa facilitar a transferência dos créditos entre as várias instituições (SQA, 1997).

II – C) Metodologia da APEL no Ensino Superior

A partir das orientações do HEQC, cada instituição de ensino superior implementa o seu sistema, sendo possível encontrar alguma diversidade ao nível das práticas. Apesar de existirem algumas ligações com os sistemas NVQ/SVQ, a maioria dos processos de acesso à qualificação são da atribuição das instituições de ensino superior, não existindo uma relação tão estreita com os organismos profissionais (SQA, 1997).

O processo de acreditação assenta num processo individual, com orientação e acompanhamento feito pela instituição. Ao nível da recolha das provas, a metodologia do *portfolio* e o trabalho de projecto são frequentemente utilizados. É possível encontrar uma grande variedade de metodologias, incluindo as entrevistas pessoais ou em grupo, os grupos de trabalho, trabalhos com apoio dos tutores (*tutorials*); a avaliação pode ser feita – para além do *portfolio* – através da realização de provas escritas, de entrevistas estruturadas, apresentação de trabalhos realizados pelos candidatos, observação de desempenho, etc.

Algumas instituições de ensino superior possuem serviços de aconselhamento específicos, que promovem sessões ou *workshops* de apoio aos estudantes (para a formalização dos pedidos e apoio à elaboração dos *portfolios*).

Geralmente intervêm neste processo os conselheiros de APL, os tutores, o avaliador, o director do curso e o responsável do departamento.

Os custos do processo geralmente são suportados pelo candidato, sendo determinados pelas instituições que prestam o serviço. A título de exemplo, a Universidade de Plymouth cobra como valor mínimo um valor idêntico ao da propina de um estudante a tempo parcial, calculado relativamente ao número de créditos obtido através do processo de acreditação.

III – A) Objectivos e finalidades de APL no âmbito do National Open College Network (NOCN)

A NOCN é uma rede nacional formada em 1987, constituída por entidades promotoras de educação/formação, e que conta presentemente com cerca de 2000 membros – “Open

Colleges”³⁵⁹, “Colleges of Further Education”³⁶⁰, Universidades, entre outros. A NOCN é actualmente a quarta maior entidade que atribui *awards* / certificados no Reino Unido (em Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales), e o maior sistema de acreditação para adultos, utilizando como base o Referencial de Acreditação do NOCN. O sistema oferece cerca de 200 qualificações nacionais – das quais 188 se encontram aprovadas pelo Departamento de Educação e Emprego –, sendo a maior entidade certificadora de qualificações profissionais não-NVQ. A NOCN aprova cursos e programas de formação, e realiza a certificação das aprendizagens dos adultos, tendo por referencial os seus cursos reconhecidos de educação/formação.

O papel da NOCN é garantir as seguintes funções em favor dos OCN³⁶¹:

- . melhorar a qualidade dos serviços de acreditação das OCN, através de um processo sistemático de avaliação dos seus membros;
- . supervisionar a inovação e as boas práticas na acreditação entre membros e associados;
- . informar e aconselhar a rede sobre a evolução da *Post-14 Education and Training*;
- . representar externamente a perspectiva colectiva das OCN;
- . promover o valor dos créditos OCN através da articulação e negociação com outras entidades.

A NOCN desenvolve um programa de formação *Making choices, Managing learning*, com a finalidade de apoiar e orientar os adultos na acreditação, aprendizagem e na sua articulação com o centro, principalmente aqueles que não tiveram acesso às oportunidades tradicionais de educação/formação. Este programa de apoio e aconselhamento pode ser integrado no programa geral de estudos do adulto. Os créditos obtidos nas unidades que constituem este programa não conduzem a uma qualificação, mas podem ser utilizados no âmbito das qualificações NOCN, na avaliação de acesso ao Certificado de Educação Superior, ou noutros programas acreditados pelas OCN³⁶².

³⁵⁹ O primeiro Open College foi criado em 1975, existindo actualmente 31 destas organizações no Reino Unido. São compostos por membros provenientes do sector da educação/formação, como instituições de *Further education*, instituições de nível superior, promotores de educação comunitários, empregadores, e organizações voluntárias. Foram constituídos a nível local, e possuem diversas formas de organização, em função das necessidades locais. Estes organismos têm como missão fornecer um mecanismo formal de reconhecimento das aprendizagens dos adultos.

³⁶⁰ Organismos educativos orientados para o desenvolvimento de formação profissionalizante, menos académica, e que também desenvolvem cursos em regime pós-laboral.

³⁶¹ OCN - Open College Network.

³⁶² O programa desenvolve-se de forma flexível, podendo articular-se com uma diversidade de oportunidades. Ex: *making choices* = acesso a qualificações profissionais”, ou *making choices* + *managing learning* = acesso a qualificações NOCN, ou *making choices* + *managing learning* + unidades de nível 2 /3 = acesso ao programa de

III – B) Estrutura Geral do dispositivo da NOCN

As qualificações são concebidas para uma população adulta, particularmente para quem as qualificações tradicionais não são indicadas ou se encontram inacessíveis. A ênfase é colocada no alargamento do acesso às oportunidades de aprendizagem dos adultos. O seu *design* é flexível, podendo os adultos demonstrarem as suas aprendizagens em níveis diferentes e numa diversidade de domínios e áreas ocupacionais. São concebidas de acordo com os princípios de acumulação e transferência de créditos, por forma a garantir a progressão. Os princípios de base defendem a acreditação centrada nas necessidades do *curriculum* e o *curriculum* é centrado nas necessidades do adulto.

O modelo das qualificações é baseado em referenciais de créditos (*credit framework*), que são acumulados até à obtenção da qualificação. Estes créditos encontram-se estandardizados a nível nacional e são acreditados pelas OCN regionais (31), distribuídas em todo o território, que desenvolvem o serviço de acreditação.

A estrutura das qualificações NOCN é suportada no nº de créditos acumulados por forma a atingir diferentes tipos de certificação: *Award*, *Certificate* ou *Diploma*, em diferentes níveis:

Nível	Award	Certificate	Diploma
Pre-foundation	2-3	4-6	7 +
Foundation	2-4	5-8	9 +
Intermediate	2-5	6-10	11 +
Advanced	2-6	7-12	13 +

ex: As combinações são diversas: *Pre-foundation Award*, *Intermediate Certificate*, “*Advanced Diploma*, etc.

estudos conducente ao Certificado de Acesso à Educação Superior. Este programa é composto por dois módulos: *Making choices* e *Managing learning*. O primeiro (*Making choices*) contém actividades de orientação, com vista à tomada de decisão do adulto, à promoção do auto-conhecimento, utilização de informação, definição de objectivos, elaboração de uma estratégia, etc. O módulo *Managing learning* é desenvolvido à entrada de um programa de aprendizagem; permite a definição de objectivos de aprendizagem, identificação de oportunidades, planeamento de um programa, compreensão do ambiente de aprendizagem, acompanhamento do programa e a progressão para níveis mais elevados de aprendizagem.

Os níveis são comparáveis com a estrutura do sistema NVQ³⁶³. Os créditos obtidos através das ONC são aceites para entrada em níveis de educação superior, por diversas organizações de educação/formação, e pelos empregadores. Vão sendo registados num *Dossier* de Créditos pessoal (*Credit Folder*), que o adultos utilizam com diversas finalidades, nomeadamente para obtenção de emprego, promoções e continuação de estudos.

III – C) Metodologia de APL da NOCN

Os programas da OCN são estruturados em unidades, que podem ser avaliadas independentemente, permitindo, assim, obter e acumular os créditos associados. O adulto elabora um *portfolio*, com apoio do tutor, em que reúne as provas e os comprovativos necessários para a acreditação. As unidades de avaliação do MOCN constituem-se como um conjunto coerente de resultados de aprendizagem (*learning outcomes*), standardizados, com critérios de avaliação definidos. As unidades têm um título, para facilitar a sua identificação, e fornecem uma descrição detalhada das aprendizagens. Os créditos são atribuídos em função dos resultados das aprendizagens realizadas. Os resultados das aprendizagens indicam o que o adulto deve saber, compreender ou fazer de acordo com a unidade. Para cada unidade ou grupo de unidades existe uma especificação sobre como será feita a avaliação, que metodologias de avaliação serão utilizadas (ex: observação, questionamento oral, exames, trabalhos, projectos, etc.), quem serão os avaliadores (tutor, grupo de pares, assessor), que tipo de evidências de aprendizagens e registos de avaliação serão utilizados (*portfolio*, ensaios, *check lists*, observação de tutores, registo em video, testes ou exames, produtos ou projectos, fotografias, etc.).

No âmbito do programa *Making choices, Managing learning* os adultos elaboram um *portfolio* pessoal, que pode ser utilizado como prova para os resultados da aprendizagem, e que constitui a principal forma de avaliação. Pode conter exercícios de auto-avaliação, reflexões pessoais, C.V., registos e uma grande diversidade de trabalhos desenvolvidos pelos adultos.

³⁶³ . Nível de entrada (*Entry level*) – indica o progresso individual em competências básicas e em auto-confiança;
 . Nível um – comparável com o nível 1 NVQ e com o básico GNVQ;
 . Nível 2 – comparável com o nível 2 NVQ e com os GCSES;
 . Nível 3 – comparável com o nível 3 NVQ, GNVQ avançado e A level.

Síntese (Reino Unido)

No Reino Unido foram implementados diversos sistemas para o reconhecimento das aprendizagens dos adultos, no âmbito do Sistema Nacional das Qualificações Profissionais, no Ensino Superior, através da rede dos Open Colleges, do BTEC, etc. As práticas de reconhecimento e acreditação são utilizadas para níveis diferentes, tanto em domínios técnicos e profissionais como académicos. No âmbito do NCVQ, o sistema de acreditação reporta-se directamente aos referenciais NVQ/SVQ, baseados em normas de competência. No âmbito do ensino superior, têm como referência os programas de estudos em vigor nas universidades e faculdades.

Os resultados da APL/APEL podem finalizar-se na obtenção de um diploma ou certificado formal, ou num reconhecimento parcial (unidades capitalizáveis ou créditos de um diploma ou certificado). Permitem geralmente a entrada dos candidatos nos cursos sem os diplomas precedentes, o seu posicionamento avançado nos programas de estudo, a transferência de créditos, a isenção de partes dos programas, etc.

Estes sistemas procuram alargar o acesso à educação/formação, a flexibilização da entrada nos cursos, uma maior mobilidade nos percursos formativos. Fazem parte de uma estratégia nacional para elevar o nível das qualificações, para fomentar o acesso à formação de grupos mais desfavorecidos, e para a promoção de maiores oportunidades de aprendizagem.

4 – Irlanda

A Irlanda iniciou recentemente o desenvolvimento de algumas práticas de reconhecimento das aprendizagens realizadas através da experiência, tendo principalmente como referência o modelo britânico. A designação adoptada é idêntica, APL (*Accreditation of Prior Learning*) ou APEAL (*Accreditation of Prior Experience, Achievement and Learning*).

Na Irlanda existem dois tipos de dispositivos para a acreditação das aprendizagens realizadas à margem do sistema de educação/formação. Um contextualiza-se no trabalho desenvolvido pela FAS³⁶⁴, a autoridade nacional para a Formação e o Emprego, enquanto que o outro

³⁶⁴ FAS – “Irish Training and Employment Authority”.

dispositivo foi desenvolvido no âmbito do Min. da Educação, através do NCVA³⁶⁵, entidade certificadora da educação/formação profissional de nível médio (*further education*), e do NCEA³⁶⁶, entidade certificadora da educação/formação profissional de nível superior.

A estratégia lançada pelo governo em 1999, “Qualifications (Education and Training) Act”, veio a introduzir algumas modificações no sistema educativo, nomeadamente no que diz respeito aos organismos existentes (novos organismos vieram a suceder aos existentes³⁶⁷); um dos objectivos estipulados é a promoção do reconhecimento dos conhecimentos e competências adquiridos através de actividades de investigação, da educação de adultos, da formação contínua e do emprego.

I – A) Objectivos e finalidades do dispositivo APL desenvolvido no âmbito da FAS

O dispositivo desenvolvido na Irlanda pela FAS permite a certificação das competências adquiridas em diversos contextos, tais como em acções de formação, situações de trabalho, e outras situações de aprendizagem. O reconhecimento das aprendizagens não formais enquadra-se no quadro global da certificação (Bjornavold, 1997 e McGrath, 2000). Este dispositivo, denominado de APL – *Accreditation of Prior Learning*³⁶⁸, iniciou-se em 1990, no âmbito do trabalho desenvolvido pela FAS – “Training and Employment Authority”. As suas estruturas também certificam competências adquiridas em cursos formais de formação.

O processo APL desenvolvido pela FAS atribui um reconhecimento formal às aprendizagens, experiências, competências e conhecimentos que as pessoas (de idades e *backgrounds* variáveis) adquiriram fora dos sistemas formais de formação, finalizando-se numa certificação. Reconhece que as aprendizagens realizadas no trabalho e nos tempos de lazer podem ser equivalentes às obtidas a partir dos cursos formais – as competências são certificadas independentemente da sua forma de aquisição. Os certificados obtidos por esta via ou pelo percurso formal são idênticos.

³⁶⁵ NCVA – “National Council for Vocational Awards”; optámos por manter a designação referenciada nas fontes consultadas; no entanto, a NCVA foi recentemente substituída pela FETAC – “Further Education and Training Awards Council”- em Junho 2001.

³⁶⁶ NCEA – “National Council for Educational Awards”; da mesma forma, a NCEA foi substituída pelo HETAC “Higher Education and Training Awards Council”, em Junho de 2001.

³⁶⁷ O Min. da Educação e Ciência estabeleceu em 2001 a “National Qualifications Authority of Ireland” (NQAI), com o objectivo de estabelecer um quadro nacional de qualificações, de forma a garantir a facilitação e a promoção do acesso, transferência e progressão de todos os estudantes; no âmbito desta reforma foram criados o FETAC e o HETAC, atrás mencionados, que promoverão a certificação com base no referencial nacional de qualificações.

³⁶⁸ várias designações têm sido utilizados na Irlanda: APL – *Accreditation of Prior Learning*; RPL – *Recognition of Prior Learning*; APEL – *Accreditation of Prior Experiential Learning*; APEAL – *Accreditation of Prior Experience, Achievement and Learning; Taking Credit*.

As características do processo APL são as seguintes (Lambkin e Kerr, 1998):

- identifica o que a pessoa sabe e pode fazer;
- articula experiência, conhecimentos e competências das pessoas com os *standards* específicos de ocupação/qualificação desenvolvidos pelo FAS;
- avalia a pessoa de acordo com estes *standards*;
- acredita as competências, experiência e conhecimentos da pessoa;
- regista as futuras necessidades de formação.

Nesta perspectiva, o processo de avaliação pode ser utilizado para a obtenção de créditos, para facilitar o acesso apropriado à educação ou à formação, ou como diagnóstico de necessidades específicas de educação/formação.

II-B) Estrutura geral do APL da FAS

O APL inscreve-se numa política de alargamento do acesso à certificação, que se estende para além do reconhecimento dos processos formais de formação. Este sistema está fortemente ligado ao mundo do trabalho, tanto pela natureza das competências avaliadas (competências práticas, saberes operacionais), como pelos referenciais utilizados, directamente relacionados com as necessidades da indústria. Este sistema enquadra-se na mesma filosofia de base dos sistemas de educação/formação profissional do Reino Unido, Estados Unidos e Austrália, que utilizam referenciais nacionais de competências. A sua estrutura é modular, o que permite tanto a certificação total, como parcial, permitindo a acumulação dos módulos/ créditos e a elaboração de percursos de formação em função das necessidades das pessoas.

De acordo com Lambkin e Kerr (Doc. CEDEFOP, 1998), os princípios gerais da certificação constituem o enquadramento para o APL e são os seguintes:

- o enfoque da certificação é posto nas competências e nos níveis de competência, e não na certificação dos cursos;
- o enfoque é modular, pois a articulação é feita entre programas modulares de avaliação e entre formação modular; é possível obter a certificação total ou créditos parciais;
- o enfoque das competências é posto nos seus aspectos operacionais (competências práticas), e não apenas em conhecimentos;
- os *standards* da indústria constituem o referencial para a certificação; estes *standards* são desenvolvidos em conjunto entre a FAS, grupos de interesse relevantes e *experts* das áreas profissionais específicas, por forma a garantir que os *standards* de performance reflectam as práticas industriais;

- a avaliação incide nos critérios dos *standards* de referência (derivados das exigências das empresas); cada avaliação é apresentada em termos de objetivos-chave, que identificam as competências e os conhecimentos que devem estar adquiridos para serem certificados;
- a administração local é feita pelas estruturas regionais da FAS, através dos centros de formação – que possuem funções curriculares; são os responsáveis pela administração local, pela avaliação e certificação; a formação, avaliação e certificação são coordenadas a nível nacional para garantir a integridade e a confiança do sistema;
- todas as pessoas em formação podem aceder à certificação, e são incentivadas para o fazer, sendo certificadas de acordo com o nível apropriado;
- os níveis de formação da FAS foram determinados a partir dos níveis de competências da indústria e dos níveis de formação da UE e possuem uma estrutura de progressão.

Segundo Lambkin e Kerr (1998), o dispositivo APL procura desenvolver uma metodologia flexível de avaliação e de certificação, que tanto pode ser utilizada independentemente dos cursos ou módulos de formação, como uma parte do próprio processo de formação. Por outro lado, constitui uma tentativa para a elevação dos níveis de competência no mundo do trabalho, na medida em que contribui para aumentar o número de trabalhadores com qualificações profissionais relevantes.

Para aqueles que tiveram dificuldades no acesso às qualificações formais este procedimento pode constituir um novo caminho mais flexível na obtenção da qualificação. O sistema assegura que não existe discriminação, pois os certificados obtidos pela via formal e não formal são idênticos, atestam as competências detidas e não a forma de obtenção das mesmas.

I – C) Metodologia do APL na FAS

As experiências de APL desenvolvidas têm como referencial uma metodologia estandardizada, que procura ser comum a todas as áreas ocupacionais.

Segundo Bjornavold (1997), o sistema ainda não está difundido em todo o país, encontra-se ainda numa fase de implementação³⁶⁹. O processo desenvolvido baseia-se em três etapas: auditoria e análise das competências; recolha de provas; avaliação e certificação (Lambkin e Kerr, 1998):

³⁶⁹ A partir de experiências realizadas no sector do ensino e da formação, no comércio a retalho, estando em vias de implementação no sector da construção civil.

- 1ª etapa: auditoria e análise das competências

A finalidade desta etapa é proporcionar o aconselhamento necessário para a identificação da qualificação desejada, de acordo com as competências detidas pela pessoa e a auditoria das mesmas, tendo por referência os *standards* de competências para a área ocupacional (análise por objectivos). O candidato elabora uma lista de competências a serem acreditadas e, se for o caso, uma lista de áreas em que necessita de formação. Os procedimentos utilizados podem ser de dois tipos: baseados na descrição em papel ou através de uma abordagem informatizada.

- 2ª etapa: recolha de provas

Nesta etapa é feito o pedido formal de acreditação, e as metodologias utilizadas podem ser variadas, de acordo com o tipo de ocupação e o grupo-alvo do processo.

Uma das metodologias postas em prática consiste na elaboração *portfolio* de competências; outra metodologia baseada em exames – testes formais – também tem sido utilizada; e a combinação destas duas também tem constituído objecto de implementação. O produto final consiste na prova a submeter ao Avaliador.

- 3ª etapa: avaliação e certificação

As provas apresentadas são analisadas por um Avaliador (geralmente um perito qualificado da área profissional em questão, familiarizado com os procedimentos de avaliação, e geralmente seleccionado a partir dos centros de formação). Após um processo de verificação das provas apresentadas pelo candidato e dos objectivos de formação standardizados, é emitida a decisão. Avalia-se a relevância, a autenticidade e validade das provas. Esta avaliação pode incluir entrevistas com o candidato e visitas ao seu local de trabalho.

. Actores do processo

Os intervenientes neste processo são os conselheiros (com experiência em aconselhamento e entrevistas, ou com bom domínio na área profissional em questão) os avaliadores (um perito na área profissional com conhecimentos dos procedimentos APL) e os supervisores/técnicos de formação (que possuem as informações necessárias para a elaboração dos pedidos).

A FAS criou um *taking credit package*, com a finalidade de apoiar os empregadores na facilitação do processo de avaliação e acreditação dos seus empregados.

Este instrumento inclui um guia de formação com instruções sobre a implementação do processo; os *standards* de formação da FAS para o sector profissional em questão, para que o candidato possa comparar as competências; o *portfolio* do candidato, com todos os materiais de aplicação; um vídeo promocional do processo.

Para além desta iniciativa, a FAS desenvolve ainda sessões de suporte e aconselhamento junto dos empregadores.

I – A) Objectivos e finalidades dos dispositivos de APEAL no âmbito da NCVA e da NCEA

O NCVA foi criado em 1991, pelo Min. da Educação, com a finalidade de desenvolver a certificação dos cursos de educação/formação profissional desenvolvidos na Irlanda. Estes certificados permitem o acesso ao emprego e a continuidade dos estudos no sistema de educação/formação (NCVA, 1998).

Por um lado, criou-se um esquema de acesso que permite a acumulação de créditos, baseados em estudos anteriores e /ou qualificações prévias detidas pelas pessoas; e por outro, uma opção de estudo em *part-time*, em que se constituem *portfolios* de competências, que podem dar origem à isenção de alguns módulos do curso em questão (se demonstrarem possuir pelo menos 50% dos conhecimentos previstos); esta metodologia implica a confrontação das aprendizagens informais com os módulos de matéria em causa. O procedimento de acreditação das aprendizagens anteriores desenvolvido pelo NCVA é denominado de APEAL (*Accreditation of Prior Experience, Achievement and Learning*) e foi recentemente desenvolvido no módulo *Work experience*³⁷⁰.

II – B) Estrutura geral do dispositivo do NCVA

Os certificados da NCVA distribuem-se por quatro níveis (*National Foundation Certificate*, e os *National Vocational Certificate* de nível 1, 2 e 3) e cobrem variadas áreas profissionais (ex: Artes, Administração, Ciência e Tecnologia, Serviços, Comunicação).

Os certificados são concebidos de forma a facilitar o acesso ao emprego, e permitir a progressão da educação/formação. Os *standards* são definidos num quadro nacional de

³⁷⁰ Apresentaremos um exemplo desenvolvido pela NCVA para o módulo *Work experience* (nível 2), implementado recentemente neste sistema.

certificação, sob a responsabilidade do NCVA, contando com a participação dos empregadores e dos organismos de educação/formação. Os certificados possuem uma estrutura modular, composta por módulos profissionais, gerais e de experiência de trabalho, sendo diferente a estrutura para cada nível (existem sempre módulos obrigatórios e outros opcionais). O sistema permite a acumulação de créditos, sendo possível obter um certificado parcial (*Record of Achievement*) ou um certificado completo (*Certificate for an Award*).

Todos os níveis são compostos por um conjunto de 8 módulos, sendo variável o número de módulos opcionais e obrigatórios, bem como o seu conteúdo.

Apresentaremos o exemplo do certificado de nível 2, que é composto por oito módulos, sendo cinco de conteúdo profissional, dois de conteúdo geral, e um de experiência de trabalho/preparação para o trabalho. Este nível possui na sua estrutura um módulo de “Experiência de Trabalho”, que prevê a hipótese de escolha da forma como será desenvolvido pelo candidato. Assim, uma das hipóteses previstas é designada de *work based learning mode*, e permite a acreditação da experiência de trabalho já detida pela pessoa, na área profissional em questão. Esta estrutura recentemente implementada permite desenvolver um processo de reconhecimento da experiência anterior dos candidatos.

II – C) Metodologia do APEAL do NCVA

A experiência de trabalho do candidato tem que se situar no âmbito da certificação desejada, e tem que ser considerada “substancial, verificável e relevante” (*in Draft Module Descriptor Work Experience, 1998*).

Esta avaliação só pode ser feita em alguns centros específicos designados pelo NCVA.

A técnica utilizada é o *portfolio (Portfolio of Coursework)*, e as suas componentes são:

1. Declaração pessoal (*Personal Statement*), que deve incluir as razões detalhadas porque recorre ao APEAL, e um C.V. completo;
2. Descrição do trabalho (*Job description*). Esta descrição compreende detalhadamente as actividades de trabalho já desenvolvidas pelo candidato.
3. Referências do posto de trabalho (*Workplace Reference*), que deve incluir um relatório do supervisor, ou referências do empregador, clientes, utentes do serviço.

4. Perfil da área organizacional ou profissional (*Organisational or Vocational area profile*), que deve descrever o tipo de serviço ou produtos da organização, bem como a sua estrutura, ou a descrição da natureza da área profissional; deve identificar a gama de ocupações desenvolvidas na organização ou na área profissional; deve detalhar as qualificações e a experiência necessária para o trabalho associado com uma ocupação na organização ou na área profissional; deve identificar as influências internas e externas na organização ou na área profissional a certificar; deve discutir as oportunidades de trabalho na organização ou na área profissional a certificar.

5. Crítica e avaliação da experiência (*Review and Evaluation of Experience*), que deve incluir uma reflexão crítica sobre a experiência pessoal ou profissional; uma análise sobre os desafios encontrados, sobre os aspectos positivos, e sobre a aprendizagem (estes aspectos tanto a nível pessoal como profissional); um apontamento sobre planos futuros no âmbito das experiências de trabalho.

Os critérios de desempenho estão definidos *à priori*, e são especificados no documento individual do candidato, e a pontuação obtida dá origem a diferentes classificações³⁷¹.

III – A APL no Ensino Superior (NCEA)

Apesar das práticas de APL desenvolvidas pela FAS e pela NCVA terem sido recentemente implementadas, a NCEA já tinha iniciado alguma reflexão sobre a APL no âmbito da educação/formação de nível superior, fora do sector das universidades.

Com efeito, em 1987 a NCEA publicou um documento³⁷² no qual considerava a importância do reconhecimento da experiência de trabalho e da aprendizagem experiencial na definição das políticas académicas. Estipulava que estas aprendizagens poderiam ocupar um lugar até 25% das aprendizagens globais dos cursos aprovados. No entanto, esta política não suscitou na época uma grande adesão por parte das instituições de educação de nível superior, devido principalmente à ausência de políticas de promoção adequadas e também ao factor demográfico – com fluxos crescentes de jovens a pretender entrar no ensino superior (McGrath, 2000).

³⁷¹ Especificando os níveis de classificação: de 50 a 64% – passagem; de 65 a 79% – mérito; de 80 a 100% – distinção.

³⁷² NCEA (1987) “Awards, Range, Levels and Criteria”.

Em 1991 a NCEA criou um grupo de trabalho (formado por académicos e representantes da indústria) com vista ao desenvolvimento de APL, cujos resultados foram lançados em 1993; a aprendizagem experiencial foi entendida como os conhecimentos e as capacidades adquiridos através da vida, experiência de trabalho ou estudos, não formalmente atestados pela certificação formal. A experiência era considerada o *input*, e os resultados de aprendizagem como o *output* de um processo bem sucedido de aprendizagem. O enfoque era colocado nos resultados finais da aprendizagem, independentemente da forma de aquisição. As orientações do NCEA estipulavam que os cursos no âmbito dos quais a APL era implementada deveriam ter os programas (disciplinas ou módulos) definidos em termos de resultados de aprendizagem. Os candidatos só poderiam obter dispensas ou isenções (em relação à realização dos exames) apenas nos programas aprovados pela NCEA, e não poderiam obter mais do que 50% de dispensas nas disciplinas ou módulos de um curso sem a aprovação prévia da NCEA (*id.*).

Nos anos recentes, alguns institutos superiores e universidades começaram a implementar os processos de APL. Os candidatos podem obter dispensas nos exames das disciplinas ou serem admitidos sem a posse dos diplomas prévios.

Síntese (Irlanda)

A experiência irlandesa em matéria de reconhecimento e validação das competências é relativamente recente, tendo-se desenvolvido principalmente nesta última década.

O dispositivo desenvolvido pela FAS encontra-se estreitamente articulado com um sistema de certificação baseado em normas nacionais de competência e está relacionado com os níveis de formação. As competências são validadas tendo por referência estas normas – *standards* –, que são elaboradas em estreita articulação com o mundo do trabalho. A aceitação do sistema é relativamente elevada, na medida em que os referenciais são elaborados através da negociação. O dispositivo da FAS possui uma estrutura modular, permitindo obter a certificação total ou parcial dos módulos que compõe cada qualificação. Os certificados são idênticos aos que são obtidos pela via formal da formação. Constitui-se no quadro de um sistema que interliga a formação, a avaliação e a certificação. O dispositivo de APEAL muito recentemente implementado pelo NCVA (1998) incide especificamente num dos módulos da sua estrutura de certificação (módulo *Work Experience*, nível 2), que prevê a acreditação da experiência anterior do candidato na área profissional para a qual deseja a certificação. Também têm vindo a ser desenvolvidos processos de APL no âmbito do ensino superior,

principalmente conducentes à obtenção de dispensas de exames, ou à entrada dos candidatos neste nível de ensino sem a posse do diploma prévio.

5. Austrália

O contexto social e cultural específico da Austrália, marcado por uma forte multiculturalidade resultante dos imigrantes que compõe o seu tecido sócio-cultural, fez emergir um conjunto de questões e de desafios, nomeadamente no que diz respeito à sua integração profissional no mercado de trabalho. Assim, algumas das questões de fundo prendem-se com o reconhecimento das qualificações obtidas noutros países, com a certificação dos conhecimentos adquiridos em contextos não formais, e ainda com a facilitação do acesso ao ensino e à formação profissional de grupos de população com características muito específicas.

A educação na Austrália é da responsabilidade dos estados e territórios que a compõe. Em 1988 assistiu-se à integração de dois Ministérios federais – o da Educação e o do Emprego – que foram reunidos numa só entidade, que passou a deter a responsabilidade integrada da educação e do emprego – Ministério para o Emprego, Educação e Formação Profissional (Colardyn, 1996). Nos últimos anos assistiu-se a um esforço em matéria de concertação, nomeadamente no que diz respeito ao reforço da articulação entre as empresas, os parceiros sociais e profissionais: “A noção de consenso é central ao conjunto das reformas visando as relações industriais, o ensino e a formação.” (Colardyn, 1996: 98).

A reforma da estrutura do ensino e da formação procurou criar um quadro coerente a nível nacional, que procurava principalmente dar resposta à carência de trabalhadores qualificados.

. Prioridades para a educação/formação

Nos anos noventa, foram estipuladas as seguintes prioridades em matéria de educação/formação:

- . aumentar o nível de formação das pessoas através do desenvolvimento de um sistema de formação baseado em competências;
- . promover a organização flexível da educação/formação, através do desenvolvimento da modularização;

- . negociar as normas, certificações e creditações a nível nacional; agregar os estabelecimentos de formação por forma a implementar a homologação das formações;
 - . propor reconhecimentos mais flexíveis das qualificações obtidas noutros países, e melhorar o acesso à formação profissional (principalmente dos grupos mais desfavorecidos);
 - . diversificar as fontes de financiamento da formação profissional.
- (Colardyn, 1996).

I-A) Objectivos e finalidades do sistema de reconhecimento das aprendizagens

A grande diversidade cultural coloca-se como um forte desafio ao sistema de educação/formação australiano, bem como ao sistema de reconhecimento de competências. As grandes preocupações da formação e do reconhecimento dos conhecimentos informais situam-se ao nível da criação de um referencial baseado em competências, que se fundamente num sistema de normas nacionais³⁷³; a criação de metodologias mais flexíveis de reconhecimento de qualificações obtidas noutros países de forma a facilitar o acesso das pessoas à formação; a procura da flexibilização e modularização do sistema de ensino; e ainda a procura da diversificação das formas de financiamento da formação.

A designação adoptada na Austrália para as práticas de reconhecimento e validação é de RPL – *Recognition of Prior Learning* –, e assume o mesmo significado que APEL ou APL no Reino Unido, segundo Flowers e Hawke (2000), dizendo respeito ao processo de obtenção de créditos no âmbito das instituições educativas. Para os autores, a definição mais comum de RPL é a proposta pelo “Vocational Education, Employment and Training Advisory Committee”, que considera que o RPL consiste no reconhecimento de capacidades e conhecimentos resultantes da formação formal, experiência de trabalho e/ou experiência de vida.

O RPL foi introduzido há cerca de dez anos nas escolas, na educação de nível superior, na formação profissional e nos diversos sectores de formação³⁷⁴.

³⁷³ Foi implementado um sistema nacional de *standards* de competências, válido em todo o país, no qual se baseia a estrutura salarial. Este sistema é entendido como um instrumento para o desenvolvimento da formação profissional inicial e para a promoção da qualificação dos adultos.

³⁷⁴ Estas práticas também têm vindo a ser utilizadas no contexto das empresas, onde se têm vindo a implementar estruturas formais de reconhecimento das aprendizagens anteriores; o termo utilizado é de *Recognition of Current Competence*, sendo uma forma de privilegiar as aprendizagens em curso (*current*), em vez das anteriores (*prior*), e utilizando o conceito de competência (*competence*) em detrimento de aprendizagem (*learning*) (Flowers e Hawke, 2000).

No quadro do *National Framework for the Recognition of Training* (1992, in Flowers e Hawke, 2000), os princípios respeitantes ao RPL, foram enunciados da seguinte forma:

. princípio 1: Competência

O reconhecimento das aprendizagens anteriores centra-se nas competências que as pessoas adquiriram tanto como resultado das formações e experiências formais e não-formais – não onde, nem quando, nem como ocorreram;

. princípio 2: Compromisso

É importante que os organismos formadores se comprometam em reconhecer as aprendizagens anteriores dos indivíduos;

. princípio 3: Acesso

Todos os indivíduos devem ter as suas aprendizagens anteriores reconhecidas;

. princípio 4: Justiça

Todos os participantes devem ter confiança que o processo de reconhecimento das aprendizagens é justo;

. princípio 5: Apoio

Os indivíduos devem receber o apoio adequado.

Segundo o *Australian Qualifications Framework Advisory Board* (1997, in Flowers e Hawke, 2000), os benefícios que o RPL pode trazer à educação/formação situam-se ao nível da:

- . eliminação da duplicação de esforços em matéria de educação e formação;
- . promoção da equidade de acesso às qualificações;
- . encorajamento de uma relação construtiva entre a cultura da educação/formação institucionalizada e a cultura do mundo do trabalho, e, de uma forma mais abrangente, das experiências de vida.

A implementação da educação baseada nas competências na Austrália (*competency-based education*)³⁷⁵, a partir dos anos noventa, veio por um lado aproximar a relação entre a oferta educativa institucional e a aprendizagem não acreditada, adquirida em contextos comunitários ou profissionais; mas, por outro lado, introduziu uma forma limitada de entender a aprendizagem, que desencorajou a criação de novos caminhos alternativos para o reconhecimento da aprendizagem baseada na experiência e na vida profissional (Flowers e Hawke, 2000).

³⁷⁵ O modelo de educação/formação baseado em competências na Austrália foi já analisado no capítulo 9 deste trabalho.

I-B) Estrutura Geral do Sistema

A Austrália iniciou a implementação de uma estratégia de certificação de competências profissionais em 1989. Procurou-se criar um sistema de certificação de competências standardizado, contando com o reconhecimento e a participação de diferentes instâncias sociais, incluindo representantes de empregadores e de trabalhadores, e representantes dos poderes públicos nacionais a regionais.

A responsabilidade desta iniciativa foi assumida pelo “National Training Board” (NTB), que conta com a representação da esfera industrial e da esfera política, e que é uma entidade independente dos poderes públicos, tendo estatuto jurídico de entidade privada. O NTB trabalha de uma forma articulada com os CSB (*Competence Standard Bodies*), que são os organismos que determinam as normas de competência, com uma estrutura e organização em níveis diferentes. O NTB assume ainda o papel de articulação com as entidades de formação para que a oferta formativa se possa adaptar aos *standards* de competências desejados. O sistema de certificação procura desenvolver-se criando sinergias com as políticas de emprego e de formação.

Foi criado em 1992 um *comité* – dependente do estado, com a participação de representantes da indústria – com a finalidade de supervisionar a formação profissional a nível nacional, e assegurar a coerência do sistema, tanto a nível público como privado.

Nesse mesmo ano também foi criada uma rede de organizações de carácter consultivo para a formação industrial, que integram representantes de empregadores, trabalhadores, para efectuarem um trabalho conjunto sobre os objectivos da formação. Nesse sentido foram criados os ITAB (*Industry Training Advisory Bodies*) com a finalidade de desenvolver, implementar e acompanhar os *standards* de competências. O NTB aprovou entre 1990 e 1995 mais de 300 *standards*, que se estima cobrirem cerca de 75% do mercado de trabalho³⁷⁶ (Bellier, 1998).

³⁷⁶ Em 1996 assistiu-se a uma mudança nas políticas de formação profissional, após se ter constatado que existia ainda uma grande desadequação entre os *standards* de competências exigidos pelo mundo do trabalho e a oferta de formação existente (que não tinha ainda integrado a abordagem das competências nos programas de formação). Nesse sentido, procurou-se aproximar os conteúdos da formação aos referenciais de competências e aos resultados esperados pela indústria, assumindo este trabalho um novo *comité* (que integra representantes dos empregadores e dos trabalhadores, um membro do governo e dois representantes das regiões). No entanto, grandes dificuldades se têm vindo a sentir em relação à integração da formação no sistema de validação (Bellier, 1998, e Bjornavold, 1997).

Foi desenvolvida uma abordagem nacional de reconhecimento de competências, que tem vindo progressivamente a ser implementada.

“O reconhecimento das aprendizagens experienciais é concebido como a base para a formação contínua da mão-de-obra, alargando as possibilidades de mobilidade e facilitando o acesso ao ensino formal e às formações. Desde o seu início, este reconhecimento esteve articulado com as novas abordagens experimentadas no quadro das negociações colectivas.” (Colardyn, 1996:102).

O diálogo social tem um papel fundamental no sistema de certificação australiano, pois este procura basear-se de uma forma sistemática na negociação colectiva e no partenariado entre os diferentes actores. Resultante da forte negociação existente, este sistema encontra-se descentralizado ao nível dos vários estados do país, exigindo simultaneamente uma forte coordenação dos diferentes parceiros de forma a permitir a existência de um sistema nacional.

. os *standards* de competências

O sistema implementado na Austrália encontra-se na sua origem e filosofia muito próximo do sistema inglês: baseia-se em *standards* de competências, que são elaborados em estreita articulação com o mundo do trabalho. As competências são organizadas em unidades de competência, que se decompõe em elementos de competência e em critérios de desempenho, e ainda classifica as variáveis de contexto e as condições de aplicação.

. a estrutura do sistema

Este sistema actua numa rede de cerca de 120 centros de certificação independentes, que se situam em instituições como escolas de ensino técnico e complementar. Cada centro possui uma equipa de certificação que trabalha a partir das orientações gerais, que se aplicam ao conjunto das unidades de competência a certificar. Os centros de certificação, referenciados em directivas gerais, são considerados como semi-autónomos, o que favorece uma autonomia local em termos de metodologia e de práticas.

I-C) Metodologia do sistema

O sistema australiano possui uma marcada característica de descentralização, a nível local, não existindo uma metodologia única de reconhecimento e de certificação das competências. No entanto, as práticas de *portfolio* têm vindo a ser utilizadas como a principal metodologia de reconhecimento em alguns estados australianos.

D) O RPL nas Universidades

Segundo Flowers e Hawke (2000), as práticas de RPL desenvolvidas na Faculty of Education da University of Technology, em Sydney, reflectem o “estado-da-arte” a nível nacional. Esta Faculdade iniciou os processos de RPL em 1992, a partir de duas ordens de razão imperativas: por um lado, para responder aos pedidos crescentes de reconhecimento das aprendizagens anteriores de adultos aborígenes (para os quais foi concebido um programa conducente ao diploma); por outro, para responder às exigências da *National Training Reform Agenda*, que se tinha iniciado no princípio dos anos noventa, no âmbito da qual a RPL era considerada uma estratégia-chave.

Metodologia

O RPL foi implementado na Faculdade através do desenvolvimento de um esquema para avaliar as aprendizagens anteriores não credenciadas, com a finalidade de atribuir dispensas em algumas disciplinas dos cursos. Foram definidos objectivos mais detalhados no âmbito das disciplinas, bem como critérios de avaliação. Desenvolveram-se *workshops* e sessões tutoriais para ajudar os estudantes na análise dos documentos descritivos das disciplinas, e na identificação das aprendizagens detidas, que tanto poderiam ter sido realizadas através de experiências ocorridas em contexto comunitário, familiar ou de trabalho. O processo podia ser feito através da metodologia de elaboração de *portfolios*.

De acordo com um estudo realizado por (Haydon, 1996, *in* Flowers e Hawke, 2000), apenas 40% das universidades australianas implementaram o RPL na totalidade dos seus cursos; não foram desenvolvidos de uma forma alargada procedimentos de avaliação especializados de RPL (a maioria utiliza os procedimentos de avaliação das transferências de créditos); e a formação especializada para os avaliadores de RPL é rara nas universidades.

Segundo Flowers e Hawke (2000) as expectativas iniciais relativamente a uma abordagem mais crítica sobre o valor do conhecimento académico e sobre a sua definição, presentes no início dos anos noventa nas universidades, foram gradualmente esmorecendo. Por outro lado, os professores e os alunos foram-se confrontando com o esforço que estes processos exigem e com a falta de gratificação. Os constrangimentos apontados são os custos do processo, em termos das exigências de tempo e de materiais. A elaboração dos *portfolios* exige muito tempo por parte dos alunos, e um forte investimento pessoal em termos de reflexão e análise

crítica, o que os leva frequentemente a optar pelo programa completo de estudos. As diferenças individuais também parecem jogar um papel determinante: são geralmente os alunos menos confiantes nas suas capacidades, ou os que percorreram percursos formativos pouco tradicionais que menos procuram os processos de RPL, comparativamente aos alunos que provém de *backgrounds* mais favorecidos.

.o financiamento

A legislação do governo federal impede a cobrança de propinas por parte das universidades para a realização do RPL, o que desencorajou a Faculdade em procurar ir mais além do que o desenvolvimento de avaliações *ad-hoc* de RPL, nos cursos de pós-graduação. O apoio financeiro para a realização do RPL nas universidades australianas é variável, pois depende de estado para estado. Em alguns estados, pouco ou nenhum financiamento é atribuído, enquanto que noutros a proporção é variável.

No entanto, os autores referem o interesse renovado a que se assiste actualmente na Faculdade de Sydney relativamente ao RPL, por um lado derivado da acção das forças do mercado (o mercado educativo está a ficar cada vez mais desregulado) e, por outro, pelo encorajamento feito às universidades no sentido de se orientarem de uma forma mais comercial. Neste âmbito, o RPL pode ser considerado como um instrumento competitivo.

Síntese (Austrália)

Os sistemas de acreditação das aprendizagens anteriores dos adultos desenvolvidos na Austrália (iniciados no início dos anos noventa) têm como finalidade o reconhecimento formal das aprendizagens que os adultos realizam em diversos contextos, particularmente o de trabalho. Neste âmbito, o RPL permite a obtenção de uma qualificação profissional, tendo como referência os *standards* de competência existentes a nível nacional, e a obtenção de créditos em cursos e programas de formação. Nas universidades, as práticas de RPL desenvolveram-se como uma resposta à *National Training Reform Agenda*, e permitem o posicionamento avançado dos candidatos nos cursos, através da atribuição de dispensas e de créditos.

6. Finlândia

A Finlândia criou recentemente um sistema nacional de qualificações profissionais baseado em competências, no âmbito do qual existe um sistema concebido especificamente para os adultos. Este tem a finalidade de atribuir qualificações profissionais, independentemente da forma como se adquiriram os conhecimentos e as competências, bem como facilitar a integração global da formação profissional dos adultos no sistema nacional de qualidade. A concepção deste sistema teve início nos anos de 1990, tendo sido iniciada a sua implementação em 1994.

A) Objectivos e finalidades do sistema de validação

O sistema referido foi concebido com a finalidade de desenvolver as competências profissionais da população adulta, preparar os formandos para uma maior implicação profissional e para o auto-emprego, desenvolver a dimensão profissional, promover o emprego e suportar a aprendizagem ao longo da vida. (NBE, 2000).

O princípio mais relevante apresentado no *Act of Vocational Qualifications* (1994, in NBE, 1994) consiste no desenvolvimento de procedimentos de avaliação conducentes à qualificação, independentemente da forma como se organizaram as aprendizagens e as competências. As competências adquiridas à margem do sistema de educação formal podem assim ser validadas, através da realização de determinados procedimentos de exame, tendo por referência este sistema nacional de qualificações profissionais – *core curricula* –, que se construiu baseado num referencial de competências, estruturado em módulos. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (in Bjornavold, 1997, 2000-b, e National Board of Education, 1994 e 2000) este sistema baseado nas competências assenta em dispositivos flexíveis e individuais de obtenção das qualificações profissionais, independentemente da forma como a pessoa adquiriu as suas competências profissionais – seja em contexto de trabalho, de formação ou em actividades de lazer. As competências adquiridas – entendidas como os conhecimentos, as atitudes e a experiência profissional detidas pela pessoa – são convertidas numa qualificação oficialmente reconhecida.

De acordo com estes princípios, não é exigida aos adultos a participação em acções de formação para a obtenção da qualificação. Mas a estrutura da formação, que é organizada de uma forma modular, permite que as pessoas nela possam participar em função das suas necessidades e em função das competências exigidas (frequentando apenas os elementos ou

os módulos necessários), antes de serem submetidas a qualquer forma de avaliação. Na realidade, muitas das qualificações são obtidas após a aquisição de complementos de formação, e os testes são articulados com essa formação baseada nas competências.

B) Estrutura geral do sistema

-Tipo de qualificação

Os títulos profissionais são criados pelo Min. da Educação. No quadro nacional de qualificações profissionais finlandês existem actualmente cerca de 350 qualificações profissionais, em oito sectores distintos de actividade (NBE, 2000).

Existem três tipos de qualificação baseada nas competências: as qualificações profissionais iniciais (*vocational qualifications*), as qualificações profissionais avançadas (*further vocational qualifications*) e as qualificações profissionais especializadas (*specialist vocational qualifications*).

A cada um destes três níveis correspondem um nível de competências:

1. As qualificações profissionais iniciais dizem respeito às competências básicas necessárias para deter a competência profissional;
 2. As qualificações profissionais avançadas referem-se às competências profissionais exigidas a um trabalhador com perícia;
 3. As qualificações profissionais especializadas, relativas ao domínio das competências e conhecimentos mais exigentes da actividade;
- (in Doc. Projecto ADAPT, 1997, e NBE, 2000).

- Actores institucionais

O organismo que coordena e que assume a responsabilidade da definição das normas e critérios do quadro nacional de qualificações é o “National Board of Education”, que age a partir das propostas submetidas pelos *comités* dos organismos especializados, organizados por sector de actividade. Estes *comités* têm uma estrutura tripartida, integrando representantes de empregadores, empregados, professores, investigadores e autoridades educativas do campo em questão (NBE, 1994).

O Ministério da Educação decide quais são as qualificações que fazem parte da estrutura das qualificações, que é revista anualmente segundo as evoluções do mundo do trabalho. As

qualificações são especificadas e confirmadas pelo “National Board of Education”³⁷⁷ - os módulos que as integram, as competências exigidas, e os critérios de avaliação (NBE, 2000). As qualificações são atribuídas pelos *comités* de exame (*examination boards*), que se encontram distribuídos por áreas geográficas e por qualificações; tanto podem cobrir a totalidade nacional ou apenas uma determinada região geográfica, em função da decisão tomada pelo NBE³⁷⁸.

Estes *comités* são também responsáveis pela organização e supervisão dos exames de competência. Os membros que os constituem são peritos sectoriais, professores, representantes dos empregadores, e profissionais liberais, dependendo da estrutura do ramo profissional. Estes *comités* também se estruturam de uma forma tripartida, integrando representantes dos empregadores, trabalhadores e entidades educativas. Os elementos dos *comités* de exame (que podem ser até 9), devem possuir um “nível avançado” de conhecimentos teóricos e práticos, e têm que receber uma formação especializada, concebida para este fim. Cada *comité* de exame é nomeado por um período máximo de três anos (NBE, 1994).

Os *comités* de exame estabelecem contratos com instituições profissionais e com outras organizações qualificadas no âmbito da preparação dos exames, que devem ter experiência de educação de adultos no ramo profissional em questão.

Para além destes organismos, a função informativa do sistema é distribuída pelos institutos de formação, pelos centros de emprego, gabinetes de informação do sistema de aprendizagem, etc. As entidades responsáveis pela formação (diversos organismos de formação) decidem quais os conteúdos da formação a desenvolver em função dos referenciais das qualificações baseadas em competências, sob a forma de módulos, de forma a responder às especificações e exigências estipuladas. Os programas de formação são desenvolvidos de uma forma personalizada, que toma em consideração as aprendizagens e a experiência anterior. A formação é concebida de acordo com as linhas de orientação nacionais, e com as necessidades locais e regionais, concretizando-se em planos individuais de formação – *personal study program*.

³⁷⁷ Este organismo é o responsável pelo desenvolvimento da educação, pela sua eficácia e qualidade, pela avaliação das estruturas de formação e dos educadores/formadores. Elabora os referenciais de formação, os diplomas e as qualificações profissionais. (Doc projecto ADAPT, 1997).

³⁷⁸ Tanto os que atribuem qualificações profissionais especializadas como os de âmbito nacional são sempre nomeados pelo NBE.

C) Metodologia do sistema

- Referenciais utilizados

Como referimos, os exames são realizados tendo por referência o quadro nacional de qualificação – *core curricula* –, elaborado pelo NBE e pelos parceiros sociais, e ainda com a colaboração de professores e peritos sectoriais.

Existem “orientações nacionais” – *nacional guidelines* – que definem os requisitos, os regulamentos de exames e os níveis de competência exigidos para cada diploma.

O quadro nacional de qualificação e as orientações nacionais criam o enquadramento geral para as exigências específicas de cada qualificação. Qualquer pessoa pode ser submetida ao exame – *competence-based examination* –, independentemente da sua trajectória pessoal e profissional, demonstrando as competências que se encontram especificadas no quadro nacional de qualificação.

As “orientações nacionais” especificam o nível de competência profissional que deve ser demonstrado para a obtenção do certificado correspondente. Também especificam a forma como as competências devem ser demonstradas e os critérios para a sua avaliação. Estes princípios e critérios de avaliação são aplicados de uma forma uniforme a nível nacional (Doc. projecto ADAPT, 1997).

- Realização dos exames

Para a obtenção da qualificação é necessário que as pessoas se submetam a um exame de competências – *competence-based examination* – previsto de acordo com disposições formais. Os exames são concebidos a partir da colaboração entre estabelecimentos de ensino e os *comités* de exame (organismos tripartidos compostos por representantes dos empregadores, trabalhadores e entidades educativas).

Compete aos estabelecimentos de ensino a compensação das insuficiências detectadas nos candidatos, antes da sua submissão ao exame. Os certificados de qualificação são emitidos com a chancela do *comité* de exame. Estes certificados atestam a passagem em todos os módulos exigidos pela qualificação, mas também é possível obter um certificado parcial (módulo individual).

Os exames de competências são realizados em situações que têm por referência as condições reais de trabalho, e baseiam-se tanto em aspectos teóricos como práticos. Podem consistir em simulações, desempenho em situação real, entrevistas, *portfolios* (mais raro), e podem ser complementados com testes escritos ou orais.

A sua duração média pode variar entre dois e cinco dias. Estes exames devem ser concebidos de forma a demonstrar as competências profissionais necessárias para uma ocupação específica, e serem realizados sempre que possível em condições normais de trabalho na empresa e indústria. Durante o exame, para além do resultado do trabalho demonstrado, são também avaliados critérios como o planeamento e a organização do trabalho, a capacidade de cooperação, de comunicação, a flexibilidade e a rapidez de execução (Doc. projecto ADAPT (1997)).

Qualquer pessoa pode-se apresentar ao exame para obtenção do certificado, independentemente da forma como adquiriu as competências, mas pode ser exigida experiência profissional de pelo menos 2-3 anos.

Apesar de não existirem pré-requisitos relativamente à frequência de alguma formação prévia, as pessoas são aconselhadas quanto à sua preparação para o exame, existindo, como já foi referido, cursos de formação (constituídos por elementos ou módulos), propostos pelos organismos de formação. Previamente ao exame, são também desenvolvidas entrevistas de aconselhamento e orientação dos candidatos.

Os casos de insucesso são acompanhados pelos organismos de formação e pode ser proposto ao candidato a frequência de um programa personalizado de formação. Este programa é determinado a partir da identificação das competências detidas (a partir das aprendizagens da formação, da experiência e do domínio pessoal) e da sua comparação com as exigidas pelo diploma.

- Financiamento do processo

Os exames são pagos pelo candidato, e em algumas situações é possível obter-se uma bolsa do empregador, do estado ou do município.

Síntese (Finlândia)

No caso finlandês, a validação e certificação é feita a partir dos conhecimentos, atitudes e experiência detidos pelos adultos, independentemente da forma como estes foram adquiridos. É considerado desejável que o candidato detenha experiência profissional.

O referencial utilizado é o quadro nacional de qualificações profissionais, baseado em competências, elaborado com a participação do mundo do trabalho (empregadores, peritos sectoriais, etc.). É atribuído um certificado de qualificação profissional, após a realização do exame com êxito. No entanto, também é possível obter um certificado parcelar dos módulos realizados.

O sistema possui uma base institucional pré-existente composta pelo Ministério da Educação, o “National Board of Education”, *comités* educativos e estabelecimentos de ensino, e um novo elemento institucional de base tripartida que são os *comités* de exame. Existe uma estreita articulação entre este sistema e o sistema de educação/formação (em caso de insucesso no exame, é proposta ao candidato a formação adequada, sob a forma de elementos ou módulos).

7. Espanha

Com a finalidade de reformular o sistema de formação profissional em Espanha e de contribuir para uma coordenação mais eficaz dos diversos sub-sistemas existentes (formação dependente do Min. da Educação e da Cultura e formação dependente do Min. do Trabalho), foi criado em 1993 o Programa Nacional de Formação Profissional, no âmbito do qual se insere o programa de “correspondências e validações conjuntas entre os módulos de formação” (doc. Projecto ADAPT, 1997).

Em 1993 é estipulada por decreto a responsabilidade do Min. do Trabalho em matéria de estabelecimento dos repertórios para os *Certificados de Profesionalidad*, e em 1994 regulamenta-se a correspondência entre as aprendizagens/experiência profissional e os referidos certificados; em 1995 surgem as directivas respeitantes aos *Certificados de Profesionalidad*.

Este sistema ainda se encontra em fase de implementação, esperando-se que numa fase de experimentação serão acessíveis 50 certificados e posteriormente estes poder-se-ão distribuir por 27 famílias profissionais.

A) Objectivos e finalidades do sistema

De acordo com o decreto 797/95 (in doc. projecto ADAPT, 1997), “o *Certificado de Profissionalidad* tem por finalidade acreditar as competências profissionais adquiridas através de acções de formação profissional ocupacional, programas de escolas-oficinas, e casas de ofícios, contratos de aprendizagem, acções de formação contínua, ou experiência profissional.”

Segundo Crusat (1997), é possível obter esta acreditação por duas vias:

- através da formação, com a realização da totalidade dos módulos que constituem os itinerários de formação da profissão correspondente, ou das acções de formação profissional “ocupacional”;
- através da experiência profissional, com a passagem das provas de acesso organizadas pelas Comissões de Avaliação, podendo esta via ser completada com os cursos de formação contínua.

A legislação estipula assim que o *Certificado de Profissionalidad* pode ser obtido a partir de diferentes vias: formação, experiência, ou da combinação entre as duas. O certificado tem um carácter oficial e é válido a nível nacional.

De acordo com a legislação, este dispositivo consiste num sistema de correspondências entre os diferentes tipos de formação desenvolvida em Espanha – formação profissional regulamentada, formação profissional ocupacional e experiência de trabalho (formação não-formal); o decreto considera a certificação da profissionalidade um meio de “acreditação das competências adquiridas através da formação profissional ocupacional e da experiência de trabalho”.

Têm acesso à certificação todos os trabalhadores que possuam experiência profissional num determinado domínio de actividade.

B) Estrutura Geral do sistema

Segundo o doc. Projecto ADAPT, este sistema tem por referência um reportório nacional, baseado em referenciais de competências para cada profissão. Existe um banco de dados que está ser construído progressivamente, sob a responsabilidade do INEM (Instituto Nacional do Emprego).

Os *Certificados de Profissionalidade* contêm o perfil da profissão e/ou da qualificação correspondente, sendo composto por unidades de competência identificadas a partir da análise do sistema produtivo; também incluem o percurso de formação que conduziu à aquisição das competências (a formação é apresentada por módulos, cada um com os objectivos e os critérios de avaliação, os conteúdos teóricos e práticos, e a sua duração).

Normalmente o seu conteúdo é o seguinte (Crusat, 1997):

- . Referencial profissional – constituído pelo Perfil Profissional que estipula as exigências de uma profissão, definidos em competências. Para cada unidade de competências determina-se o desempenho profissional exigido e os critérios de desempenho correspondentes.
- . Referencial formação – composto por conteúdos teóricos e práticos necessários para os conhecimentos, atitudes e saber-fazer ligados às competências profissionais.
- . Itinerário de formação – a organização pedagógica dos módulos de formação necessários à aquisição das competências profissionais.
- . Duração – a duração total do itinerário de formação (em horas), com a distribuição da carga horária pelos conteúdos teóricos e práticos, bem como a avaliação.
- . Módulos de formação – os módulos que correspondem às competências profissionais do certificado, e que se organizam com objectivos, critérios de avaliação, conteúdos teóricos e práticos.
- . Condições exigidas – dizem respeito às exigências para os formadores e os pré-requisitos dos candidatos.
- . Exigências materiais – instalações, equipamentos, instrumentos e material necessário para os cursos de formação.

A coordenação geral do sistema compete ao INEM – no âmbito do Min. do Trabalho e da Segurança Social –, que faz a gestão das direcções regionais, das redes de agências de emprego, e dos centros de formação profissional (escolas-oficina e casas de ofícios). É através da rede do INEM que se asseguram as funções de informação e apoio aos candidatos à obtenção do certificado.

C) Metodologia

Para a obtenção do *Certificado de Profissionalidade*, é necessário realizar os exames previstos, cujas provas são baseadas em unidades de competências dos perfis profissionais

referenciados. Os testes podem ser de natureza teórica e/ou prática, de forma a comprovar o domínio das competências exigidas.

A avaliação é realizada pelas Comissões de Avaliação, que são compostas por peritos dos domínios profissionais em questão. O dispositivo de avaliação encontra-se ainda em fase de implementação; prevê-se a criação de um sistema de avaliação informatizado para os testes de natureza teórica.

Está prevista a publicação das normas que determinam as modalidades de entrega dos certificados, as condições e as vias de acesso, os procedimentos de convocação dos candidatos, as condições de realização das provas, a composição e as funções das comissões de avaliação, o registo dos certificados, e ainda a revisão dos perfis profissionais.

Síntese (Espanha)

A Espanha implementou recentemente um dispositivo para a acreditação das competências, que conduz à obtenção dos *Certificados de Profesionalidad*. Têm acesso a estes certificados todos os trabalhadores que possuam experiência profissional num determinado domínio, podendo a eles aceder pela via da formação ocupacional e/ou da experiência.

O processo de avaliação consiste na realização de um conjunto de exames/provas, em que se avalia o domínio das competências detidas pelo candidato.

Os referenciais utilizados baseiam-se num reportório de perfis de competências (deduzidas a partir das actividades do mundo do trabalho), constituindo uma base de dados organizada a nível nacional.

8. Alemanha

O sistema de qualificação existente na Alemanha caracteriza-se por uma forte complementaridade entre a componente prática e a componente teórica, desenvolvidas nas empresas e nas escolas – sistema dual de formação. O diploma num domínio profissional representa a base para a inserção profissional qualificada, atestando a qualificação obtida pela pessoa. Este sistema constitui a via privilegiada para obtenção do emprego e para a vida profissional, na Alemanha (Hecker, 1997).

A) Objectivos e finalidades do sistema

Existe um grupo minoritário da população (bastante heterogéneo) que não obteve um diploma profissional, encontrando-se fragilizado face à exclusão profissional e social. Entre estas pessoas, encontram-se aquelas que foram adquirindo conhecimentos e competências ao longo da sua vida profissional, principalmente pela via da experiência. Assim, o sistema de qualificação prevê uma via de excepção para aquisição do diploma profissional, para estas pessoas que já possuem experiência profissional, dispensando-as de realizar a formação inicial que tradicionalmente daria acesso ao diploma. Esta possibilidade reconhece e certifica as aprendizagens realizadas fora do sistema formal e institucional. O procedimento, baseado na realização de exames, denomina-se de *Externenprüfung* (passagem de exames por uma via externa), e está legalmente previsto na lei federal da formação profissional (“Berufsbildungsgesetz, BBIG, §40.2”) e na regulamentação existente para o artesanato (“Handwerksordnung, §37.2”) (Hecker, 1997). Os “exames pela via externa” sancionam uma formação profissional sem o seguimento da formação correspondente (*id.*).

Segundo Bjornavold (1997), o procedimento finaliza-se no mesmo tipo de reconhecimento e certificação dos candidatos que seguem a via tradicional de formação, no âmbito do sistema dual. Para além da experiência de trabalho, os candidatos devem ser capazes de documentar os seus conhecimentos teóricos.

As condições de acesso estipulam que os candidatos podem apresentar-se para a realização de exames conducentes ao diploma profissional, desde que tenham exercido já uma actividade profissional nessa área específica, com a duração de pelo menos o dobro da duração da formação inicial normalmente exigida; em média, a duração da experiência situa-se entre os 6/7 anos; este tempo ser reduzido se o candidato provar, através de certificados, que adquiriu os conhecimentos para exercer a sua actividade através de outra via (Hecker, 1997). Estão previstos cursos de formação – cursos preparatórios, desenvolvidos em tempo parcial (particularmente relativos às componentes teóricas) –, que oferecem a preparação para os exames. Estes cursos decorrem dos programas de formação profissional correspondentes, e a sua frequência é sempre voluntária.

No entanto, esta via de acesso ao diploma não é muito representativa ao nível da procura nacional de qualificação – cerca de 4% das saídas da formação profissional inicial (doc. projecto ADAPT, 1997, Hecker, 1997).

As razões apontadas por Bjornavold relativamente à fraca procura desta via (1997) têm a ver com o “conservadorismo” estrutural do sistema alemão – sistema coerente e estável, baseado

na negociação colectiva, que constitui um quadro nacional de competências –, o que pode explicar uma ausência de medidas e iniciativas no domínio da validação.

Para além do *Externenprüfung*, existe ainda na Alemanha um “passaporte pessoal de competências” – *Bildungspass* –, que é facultativo e não oficial, e que possui um reconhecimento limitado no mercado de trabalho e no sistema de educação formal.

Este passaporte, introduzido em 1974, evidencia a participação dos trabalhadores na formação contínua (formal e não formal) e baseia-se num acordo mútuo e voluntário entre empregadores e trabalhadores, procurando a melhoria da transparência e da normalização da formação contínua. Estima-se que entre 1974 e 1993, 1% da mão de obra adquiriu este “passaporte” (Bjornavold, 1997).

Segundo Collingro (1997), encontra-se actualmente no centro do debate educativo na Alemanha uma iniciativa denominada de *Meister an die Uni* (acesso às universidades pelos mestres artesanais), com a finalidade de promover o acesso às universidades de indivíduos que detêm um diploma profissional e uma longa experiência de trabalho. Esta via de acesso seria considerada como equivalente ao percurso formal de educação orientado para o prosseguimento dos estudos. Nesta matéria, as regulamentações variam de acordo com as *Länder*.

B) Estrutura geral do dispositivo

Os referenciais da avaliação são os do sistema de qualificação em vigor.

Actualmente são abrangidos pelo *Externenprüfung* cerca de 117 profissões. A coordenação deste procedimento é da responsabilidade das Câmaras respectivas (Arte e Ofícios, Agricultura, Comércio e Indústria, etc.), bem como do BIBB (“Bundesinstitut für Berufsbildung”). As funções de informação, acompanhamento e decisão são da responsabilidade das Câmaras já mencionadas (doc. projecto ADAPT, 1997).

Os destinatários podem ser todas as pessoas que possuem experiência profissional e que desejem possuir o diploma na sua área de actividade. A duração da actividade desenvolvida tem que ser pelo menos o dobro da duração prevista da formação inicial. O candidato deverá apresentar as provas necessárias que atestem a sua experiência.

C) Metodologia do dispositivo

Os *dossiers* são apresentados pelos candidatos às Câmaras profissionais, da indústria e do artesanato, sendo variáveis os procedimentos de análise dos *dossiers*. Segundo o doc. projecto ADAPT (1997), estes procedimentos são aparentemente pouco formalizados – não existe uma análise detalhada da natureza das aprendizagens realizadas a partir da actividade profissional. Os critérios orientadores da análise centram-se na duração da actividade profissional e na correspondência da actividade exercida e o conteúdo do diploma pretendido.

Os exames (teóricos e práticos) são obrigatórios. O candidato deverá submeter-se sempre aos exames para a obtenção do diploma profissional em causa. Estes exames são idênticos aos que sancionam as formações iniciais, e são organizados pelas Câmaras. O júri de exame é normalmente composto por representantes de empregadores, de assalariados, e de elementos das escolas.

As normas estipuladas prevêm que o candidato se pode apresentar duas vezes a cada exame. Em caso de insucesso na primeira tentativa, os candidatos possuem um tempo determinado para se apresentarem numa segunda tentativa.

Existem organismos de formação que preparam os candidatos para a parte teórica dos exames – a participação nos cursos é sempre voluntária, apesar de recomendada. Estes cursos são pagos, bem como os exames, sendo normalmente suportados pelos candidatos, e têm duração variável.

Síntese (Alemanha)

O dispositivo implementado na Alemanha para o reconhecimento e validação da experiência adquirida fora do sistema tradicional de formação inicial, tem como público-alvo trabalhadores com experiência profissional comprovada (a duração da experiência é um dos requisitos base do dispositivo), e consiste na realização de um conjunto de exames externos a que o candidato se submete para a obtenção dos diplomas.

O objecto dos exames são os conteúdos desenvolvidos na formação inicial, sendo os exames idênticos aos dos cursos regulamentados (critérios nacionais uniformes). O diploma obtido é o mesmo da formação inicial.

Este dispositivo tem sido alvo de uma fraca procura por parte dos trabalhadores, que têm manifestado a sua preferência para a obtenção dos diplomas através do sistema tradicional de formação.

9. Portugal

A experiência portuguesa em matéria de reconhecimento, de validação e de certificação dos conhecimentos e das competências é bastante recente, tendo vindo a ser desenvolvida por diversas entidades (Min. Trabalho e da Solidariedade³⁷⁹, Ministério da Educação, Institutos de Formação, Associações Empresariais, etc.).

Algumas das iniciativas encontram-se em funcionamento no âmbito de sistemas implementados – SNCP e SRVCC³⁸⁰ –, outras foram desenvolvidas no âmbito de associações e instituições; apesar de recentes, representam esforços concretos e significativos realizados neste domínio, que concerteza contribuirão para a criação/evolução de dispositivos de reconhecimento e de validação das aprendizagens não-formais e informais em Portugal.

Considerando o contexto nacional, em que uma grande parte de população activa não possui certificação escolar e profissional³⁸¹, podendo esta ser entendida como uma situação de sub-certificação (as pessoas detêm as competências, adquiridas em contextos não-formais e informais, mas não possuem os diplomas que as atestam, o que pode constituir um factor impeditivo da mobilidade formativa e profissional), a implementação destes sistemas e dispositivos é um factor decisivo para a promoção da educação/formação ao longo da vida.

Analizamos neste ponto as práticas de reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais desenvolvidas no quadro do Sistema Nacional de Certificação Profissional, no Instituto do Emprego e Formação Profissional, no Ministério da Educação, na Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, e ainda as iniciativas de Balanços de Competências, desenvolvidas nomeadamente pela AEP, ANOP e IEF³⁸².

³⁷⁹ Actualmente designado Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

³⁸⁰ SNCP – Sistema Nacional de Certificação Profissional; SRVCC – Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

³⁸¹ Segundo os dados do INE (Inquérito ao Emprego, 2000), 64,2% da população activa não possui a escolaridade de nove anos.

³⁸² AEP – Associação Empresarial de Portugal; ANOP – Associação Nacional de Oficinas de Projectos. IEF – Instituto do Emprego e de Formação Profissional.

I) A certificação pela via da experiência no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional e no âmbito do IEFP

A) Certificação pela via da experiência no âmbito do SNCP

O Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) foi estabelecido em 1992 (Dec-Lei nº95/92, 23 Maio), com o objectivo de implementar a certificação profissional dos trabalhadores, qualquer que seja a via de obtenção das qualificações – formação, experiência profissional ou equivalência de títulos obtidos noutros países – por forma a responder às exigências da livre circulação das pessoas na U.E., e contribuir para a transparência das qualificações.

O SNCP é constituído com uma base tripartida: Administração Pública, Confederações Patronais e Confederações Sindicais, sendo a sua coordenação global da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, que articula com os ministérios específicos das áreas profissionais abrangidas. A sua coordenação e gestão são garantidas pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (Departamento de Certificação), pela Comissão Permanente de Certificação (CPC)/ Conselho de Administração do IEFP, e pelas Comissões Técnicas Especializadas (CTE), de âmbito sectorial. As principais funções da CPC são:

- . criação das CTE, com a delimitação do seu âmbito e a determinação das prioridades relativamente aos sub-sectores;
- . aprovação dos perfis profissionais propostos pelas CTE;
- . aprovação das normas de certificação propostas pelas CTE.

As CTE são constituídas por sector de actividade e têm como funções a determinação dos perfis profissionais (que são elaborados pelo Dpt. de Certificação do IEFP) e a emissão de pareceres sobre o seu conteúdo; a elaboração dos conteúdos das normas de certificação; a elaboração de pareceres sobre a formação profissional desenvolvida, por sectores de actividade.

Assim, a certificação dos profissionais é feita com base nos perfis profissionais, que “descrevem o conjunto de actividades que caracterizam uma determinada figura profissional, correspondente a uma profissão, a um grupo de profissões afins ou a um posto de trabalho. Explicitam, ainda, as competências, as atitudes e os comportamentos necessários para exercer aquelas actividades.” (IEFP, 1999-b: 10). Conjuntamente com os perfis, as normas de certificação constituem os referenciais da certificação. Nestas normas são estipuladas as

condições de acesso para cada uma das vias de certificação previstas, os requisitos da avaliação e os requisitos gerais dos cursos para a sua homologação, e que são reunidos no “Manual de Certificação”.

A operacionalização da certificação é feita pelas Entidades Certificadoras (por sector ou área profissional), que são organismos com competência reconhecida para a emissão dos certificados, para a homologação dos cursos de formação, e para a elaboração do “Manual de Certificação”. O suporte formal do reconhecimento é o Certificado de Aptidão Profissional (CAP), que comprova que o trabalhador detém as competências e as condições necessárias para o exercício de uma determinada profissão ou actividade profissional. A certificação é válida por um período de tempo determinado, sendo necessária a sua renovação mediante a existência de determinadas condições (formação contínua e experiência profissional), sem a qual o profissional não poderá exercer a respectiva actividade ³⁸³.

A obtenção do CAP pode ser feita através de três vias distintas:

- . da formação profissional (cursos de formação homologados);
- . do reconhecimento/equivalência de títulos emitidos por outros sistemas;
- . da experiência profissional.

. Objectivos/ finalidades da certificação pela via da experiência profissional

A certificação pela via da experiência profissional procura obedecer à lógica da validação das competências adquiridas em contextos não-formais e informais. “Nela se incluem, naturalmente, as aprendizagens ocorridas em múltiplos contextos, particularmente o do exercício profissional, o da experiência de vida e o de actividades formativas não formais ou quaisquer outros.”(IEFP, 1999-a: 13).

As condições gerais de emissão dos certificados de aptidão pela via da experiência encontram-se estipuladas no Dec. Regulamentar nº68/94, 26 Novembro e identificam como procedimentos de avaliação do processo de reconhecimento: a análise dos *currícula*, entrevista técnica e provas de avaliação (exames).

³⁸³ Apenas no caso das profissões regulamentadas, para as quais é obrigatória a posse do CAP. Ex: formadores, taxistas, profissionais de serviços pessoais (esteticistas, cabeleireiros,...).

O processo de reconhecimento encontra-se estabelecido no Manual de Certificação, incluindo a definição do tipo de provas, duração, critérios de sucesso e condições de execução.

Destinatários

Até este momento, a experiência do SNCP em matéria de reconhecimento e validação das competências adquiridas informalmente tem sido desenvolvida relativamente aos seguintes profissionais: formadores, motoristas de táxis, profissionais de fabricação mecânica, e técnicos de segurança e higiene no trabalho³⁸⁴.

Tendo em conta em que o IEFP foi nomeado a Entidade Certificadora para a área da Educação/Formação, onde se insere o perfil profissional de formador, apresentamos de uma forma mais detalhada este exemplo concreto de certificação pela via da experiência.

. A actividade desenvolvida pelo IEFP enquanto Entidade Certificadora no âmbito do SNCP:

No caso dos formadores, a certificação incide sobre as competências pedagógicas³⁸⁵. A via da experiência profissional não será considerada num futuro próximo, pois pretende-se que o único acesso à actividade seja feito através da via da formação profissional. Considerando que actualmente ainda existe no activo um largo número de formadores cujas competências foram adquiridas através da experiência profissional (até à data da implementação do sistema, em Janeiro de 1998), esta via de certificação ainda é considerada válida no presente.

Actores

A certificação dos formadores é desenvolvida pelo Departamento de Certificação e pelas Delegações Regionais do IEFP. Os técnicos que intervêm no processo possuem geralmente formação pedagógica e um conhecimento profundo das normas e critérios exigidos para a certificação.

³⁸⁴ Na medida em que são estes os perfis que se encontram aprovados pela Comissão Permanente de Certificação, e para os quais existem normas definidas, bem como Entidades Certificadoras. Para a actividade profissional de taxista, a Entidade Certificadora é a Dir. Geral de Transportes Terrestres; para a actividade profissionais de técnico de segurança e higiene no trabalho, a Entidade Certificadora é o IDCT; para as restantes actividades profissionais, a Entidade Certificadora é o IEFP.

³⁸⁵ O exercício da actividade de formador encontra-se regulamentado pelo Decreto Regulamentar 26/97 de 18 Junho.

Metodologia

Para a figura profissional de formador, a metodologia utilizada é a análise curricular, que incide sobre os critérios “tempo” e “tipo de experiência formativa”, e mediante apresentação de comprovativos ou declarações das entidades para as quais desenvolveram a sua actividade profissional. Exige-se que os candidatos tenham desenvolvido actividade de formadores no âmbito do mercado do emprego, ou no ensino de carácter profissionalizante, com a duração mínima de 180 horas de formação, entre 1990 e 1997, não sendo necessária a realização da entrevista nem das provas de avaliação. O candidato não necessita de outros meios de prova para além dos comprovativos das horas e da natureza da formação desenvolvida. Apesar do CAP certificar as competências detidas, estas são inferidas a partir de um processo administrativo (análise curricular e comprovativos).

O CAP obtido pela via da experiência³⁸⁶ é válido por um período de dois anos – enquanto que o CAP pela via da formação tem a validade de cinco anos –, que é renovado aos formadores que tiverem frequentado (com aproveitamento) acções de formação pedagógica num total mínimo de sessenta horas, contemplando determinados conteúdos pedagógicos e que tenham realizado pelo menos cento e vinte horas de formação na sua área específica.

B) Certificação pela via da experiência no âmbito do IEFP, enquanto Entidade Formadora

Para além da actividade certificadora desenvolvida no âmbito do SNCP, o IEFP também desenvolve processos de certificação pela via da experiência profissional, enquanto Entidade Formadora. Apresentamos como exemplo elucidativo o caso dos profissionais de serviços pessoais³⁸⁷.

. Objectivos/finalidades

A finalidade deste processo é avaliar e certificar a aptidão profissional dos indivíduos que exercem as profissões respeitantes à área de serviços pessoais (penteados e estética), que em Portugal são profissões regulamentadas (em que é obrigatória a posse de um Certificado de Aptidão Profissional, actualmente designado de Carteira Profissional).

³⁸⁶ A título de exemplo, foram certificados pela via da experiência cerca de 20% do total de certificados emitidos para o perfil de formador, que actualmente são cerca de 87.000 (em 31 Maio de 2002); fonte: “Apuramento do Departamento de Certificação”, IEFP.

³⁸⁷ Circular normativa 3/2001 de 14 Fevereiro, que revoga a circular 18/9 de 11 Outubro.

. Destinatários

São destinatários os profissionais que exercem esta actividade profissional (cabeleireiros, esteticistas e afins) sem a posse do respectivo título profissional, mediante determinados requisitos, tais como: habilitações escolares mínimas obrigatórias (4, 6 ou 9 anos de escolaridade, consoante a data de nascimento), e comprovativos temporais de experiência profissional (o tempo mínimo de exercício da actividade depende da profissão e categoria pretendida). O processo é gratuito para o candidato.

. Actores

Quem operacionaliza o processo de avaliação e de certificação são os Centros de Formação profissional do IEFP com oferta formativa nesta área, em articulação com as Delegações Regionais, sendo a coordenação nacional da responsabilidade do Departamento de Certificação do IEFP.

Os técnicos que intervêm no processo são formadores e técnicos de formação (especialistas nos diversos domínios visados), e representantes dos parceiros sociais relativos a este domínio de actividade, nomeadamente na constituição do júri de avaliação.

. Metodologia

Os candidatos fazem a sua inscrição nos Centros de Emprego ou Centros de Formação do IEFP, apresentando a documentação exigida, que normalmente inclui comprovativos do exercício da actividade profissional emitidos pela Segurança Social, Direcção Geral de Finanças ou entidades patronais.

Os candidatos à avaliação de competências podem frequentar acções de formação de reciclagem disponibilizada gratuitamente nos Centros de Formação Profissional, antes de se submeterem às provas de avaliação.

As provas de avaliação são compostas por uma prova teórica, uma prova prática e uma entrevista técnica, representativas dos conhecimentos (teóricos e práticos) exigidos à profissão³⁸⁸. As provas são efectuadas sob a avaliação de um júri, composto por um representante do IEFP (que preside ao júri, e é obrigatoriamente um técnico de formação da profissão em causa), um representante das associações sindicais e um representante das associações patronais representativos do domínio profissional.

³⁸⁸ A prova prática tem uma valência de 3, a prova teórica de 2, e a entrevista técnica de 1, na globalidade da avaliação; a prova prática é considerada eliminatória sempre que a classificação obtida for inferior a dez valores.

No caso do candidato não obter aprovação nas provas (e não ter frequentado a acção de reciclagem prévia), deve frequentar obrigatoriamente a acção de reciclagem para poder ser admitido a uma nova prova de avaliação. Após duas reprovações nas provas de avaliação, o candidato não pode voltar a candidatar-se pela via da experiência profissional, ficando o seu acesso à certificação dependente da frequência de um curso de formação profissional inicial. Aos candidatos considerados aptos é atribuído uma Declaração de Aptidão Profissional.

C) Reconhecimento de competências adquiridas pela via da experiência para fins de posicionamento em percursos formativos qualificantes, no âmbito do IEFP

A oferta formativa do IEFP encontra-se presentemente organizada em percursos formativos baseados em unidades capitalizáveis, tanto no âmbito da formação inicial como contínua, de forma a permitir o posicionamento dos candidatos em vários pontos do percurso.

Os públicos-alvo da formação podem ser jovens não qualificados (que seguem o itinerário completo de qualificação profissional de nível 2 e 3), adultos não qualificados, empregados ou em risco de desemprego, que seguem os percursos formativos “em função dos seus projectos pessoais – definidos no processo de orientação profissional – tendo em conta os seus interesses e necessidades, bem como a identificação/valorização das competências previamente adquiridas, por via da experiência ou da formação. Os percursos formativos, assentes em unidades capitalizáveis, viabilizam a alternância entre períodos de formação e de trabalho, permitindo completar, ao longo da vida, os itinerários de qualificação profissional ou de reconversão profissional de nível 2 ou 3; acumulando créditos correspondentes às competências adquiridas nas diferentes unidades” (IEFP, 2000: 7). Também podem frequentar esta formação os adultos qualificados empregados, para aperfeiçoamento ou actualização profissional.

Desta forma, encontra-se prevista a possibilidade dos adultos fazerem reconhecer as competências adquiridas através da experiência, para efeitos de posicionamento num percurso formativo qualificante.

Este modelo de formação baseada em unidades capitalizáveis “potencia as condições para o reconhecimento dos saberes adquiridos anteriormente pelos candidatos, por via da formação ou da experiência. Esta característica constitui, naturalmente, um factor de motivação para os adultos, – particularmente os que estão em situação ou em risco de desemprego – na medida

em que permite a valorização das suas competências, contribuindo, por um lado, para aumentar a sua auto-estima, e, por outro, para o estabelecimento de percursos formativos de menor duração, uma vez que, nestas circunstâncias, os objectivos a atingir são mais limitados e o próprio limiar de qualificação fica mais próximo.” (*op.cit.*: 38). Para a identificação dos pré-requisitos e verificação do domínio dos objectivos propostos pelas unidades capitalizáveis é necessário que os candidatos passem por um processo de Orientação Profissional, e que demostrem que detêm “(...) as competências associadas às unidades com precedência relativamente a essa, através de provas que podem revestir naturezas diversificadas: entrevistas e realização de trabalhos práticos ou testes teórico-práticos.” (*op.cit.*: 39). Este processo de reconhecimento no âmbito de percursos formativos qualificantes baseados em unidades capitalizáveis encontra-se previsto, mas ainda não operacionalizado neste momento.

D) Projectos de reconhecimento e validação no IEFP, no âmbito da Entidade Certificadora de Formação

No âmbito do IEFP, destacamos um projecto piloto desenvolvido no quadro do Projecto Leonardo, realizado pela AEF³⁸⁹ em parceria com alguns dos organismos associados, designado de “Desenvolvimento de um modelo comum para o reconhecimento, validação e/ou certificação das competências adquiridas pelas vias não formais”, finalizado em Abril de 2001 .

Este projecto contou com a coordenação técnica do Departamento de Certificação do IEFP. Os parceiros nele directamente implicados para além de Portugal, foram a França, a Suécia, a Irlanda, a Alemanha, a Espanha, o Luxemburgo e a Finlândia.

De acordo com Nobre (2000), os objectivos deste projecto-piloto centraram-se na experimentação de uma metodologia de avaliação e de reconhecimento de competências adquiridas em contextos não formais, de forma a constituir um instrumento de trabalho nos organismos europeus que colaboraram neste estudo. A iniciativa orientou-se prioritariamente para um grupo-alvo específico da população: os desempregados e os trabalhadores em risco de desemprego.

³⁸⁹ Associação Europeia para a Formação Profissional.

Neste projecto, privilegiou-se a utilização dos referenciais de emprego nacionais (baseados em competências) e os critérios de desempenho definidos para cada competência; a actuação foi feita em concordância com as regras e as normas nacionais estipuladas pelas autoridades que regulam a certificação, e adoptaram-se os perfis aprovados em cada país relativamente aos técnicos intervenientes no processo (conselheiros, avaliadores, etc.)³⁹⁰. O projecto procurou cobrir diferentes sectores e actividades profissionais. Em Portugal, os critérios que orientaram a selecção das profissões basearam-se nos seguintes aspectos: a aprendizagem da profissão era tradicionalmente realizada no posto de trabalho (mecânicos e cozinheiros); risco de desemprego dos profissionais – a profissão exigia a aquisição de novas competências, em função da inovação tecnológica – (mecânico); a profissão encontra-se abrangida por um quadro regulamentar que não facilita a integração dos menos qualificados (electricistas); a profissão iria ser integrada no Sistema Nacional de Certificação (cozinheiro e electricista), (Nobre, 2001).

O processo de reconhecimento foi entendido como voluntário, desencadeando-se a partir da iniciativa individual do candidato. Exigia-se para aceitação da candidatura uma duração mínima de experiência profissional. A metodologia utilizada para o reconhecimento foi a do Balanço de Competências, tendo como finalidade o auto-conhecimento e a valorização das competências, enquadrados num projecto profissional. Privilegiou-se a elaboração do *Portfolio* de Competências, tendo sido possível a realização de provas complementares consideradas adequadas.

As etapas constituintes do processo foram as seguintes:

1. Acolhimento/Informação
2. Reconhecimento e avaliação de competências (realização do *Portfolio*)
3. Validação de competências
4. Certificação (obtenção de uma Carteira de Competências Profissionais, ou Certificado/ Declaração de aptidão profissional)

Em Portugal, a experimentação decorreu em Centros de Formação Profissional do IIEFP, tendo-se utilizado como referência os perfis profissionais, as normas e manuais de

³⁹⁰ Em Portugal, foram adoptados os perfis profissionais como referenciais de emprego, as normas e manuais de certificação como referenciais de validação, e o programa “Portfolio de Competências” (adaptado aos objectivos e ao público-alvo), de acordo com Nobre (2001).

certificação (já referidos no âmbito do Sistema Nacional de Certificação), e o programa *Portfolio de Competências*³⁹¹, (com as adaptações consideradas necessárias). A validação, total ou parcelar – centrada em unidades ou blocos, que não correspondem a uma saída profissional certificável – finaliza-se na obtenção do certificado de aptidão profissional ou numa caderneta de créditos, facilitando a inserção do candidato num percurso qualificante. Esta metodologia assenta na realização de um plano individual de formação e encaminhamento para outras medidas julgadas adequadas, no caso do candidato evidenciar necessidade de desenvolver outras competências (Nobre, 2001). A equipa de suporte ao processo foi composta por conselheiros de orientação profissional, peritos profissionais, técnicos do SNCP, técnicos de formação e formadores.

II) Sistema Educativo – o reconhecimento no âmbito do Ensino Recorrente e no acesso ao Ensino Superior

No âmbito do Sistema Educativo destacam-se duas situações em que as aprendizagens não-formais e informais podem ser reconhecidas para fins de prosseguimento de estudos: são os casos do Ensino Recorrente e o do acesso ao Ensino Superior (Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidades para acesso ao Ensino Superior).

A) De acordo com o Dec. Lei nº 74/91, o Ensino Recorrente “apresenta-se como uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou abandonaram precocemente o sistema regular de ensino. Constitui uma modalidade especial de educação escolar, considerada prioritária face à situação educativa da população adulta portuguesa e às exigências da sociedade contemporânea.”

O Ensino Recorrente atribui os mesmos diplomas e certificados do ensino regular; as formas de acesso e os planos de estudo são organizados de forma distinta, “tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrado” (Lei nº46/86 de 14 Out.).

Conforme estipulado na legislação, o Ensino Recorrente distingue-se do regular “pela flexibilidade e diversidade das formas de organização e concretização e pela continuidade no tempo e alternância nos espaços. As diferenças desta modalidade de ensino decorrem da

³⁹¹ Este programa *Portfolio de Competências* será analisado mais à frente, no ponto que diz respeito aos *Balances de Competências em Portugal*.

especificidade dos grupos etários a que se destina, na multiplicidade das suas vivências, problemas, necessidades e interesses.” (Dec. lei nº 74/91 de 9 Fev.).

Para a obtenção do diploma da escolaridade obrigatória (Ensino Recorrente Básico) é necessário ter idade superior a 15 anos, enquanto que para o diploma do ensino secundário (Ensino Recorrente Secundário) é necessário ter idade superior a 18 anos. O acesso ao Ensino Recorrente depende da existência de uma das seguintes condições: diploma do nível precedente ou realização de uma avaliação diagnóstica.

A legislação estipula que os conhecimentos adquiridos previamente “podem ser reconhecidos e creditados como equivalentes a unidades ou níveis de ensino recorrente, em termos a definir”. Desta forma se pretende reconhecer o valor formativo da experiência adquirida em contextos não-formais e informais. Assim, se o candidato não possuir o diploma do nível prévio, poderá ser avaliado por um júri (através de uma entrevista, de um teste ou trabalho). Se evidenciar que possui os conhecimentos previstos nas unidades ou disciplinas que compõe o programa, são atribuídas equivalências e o seu posicionamento pode ser feito num ponto mais avançado do percurso educativo. Desta forma, em função dos conhecimentos prévios, o candidato poderá realizar um percurso individual de aprendizagem, acordado com a escola. Segundo os princípios subjacentes a este tipo de ensino, cada unidade é realizada de acordo com o ritmo, disponibilidade e interesse do aluno. O diploma final é obtido quando o aluno obtiver aprovação em todas as disciplinas.

B) O Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidades para acesso ao Ensino Superior faculta o acesso ao Ensino Superior – a indivíduos com idade superior a 25 anos e que não se encontrem habilitados com um curso do ensino secundário ou equivalente, nem titulares de um curso do ensino superior – desde que demonstrem “possuir os conhecimentos mínimos indispensáveis à frequência de um determinado curso superior e a capacidade, experiência e maturidade que os qualifiquem como candidatos a uma formação superior.” (art.1º da portaria nº 106/2002 de 1 Fev.)³⁹²

De acordo com a legislação, cada estabelecimento de ensino superior nomeia o seu júri, que é composto por docentes do próprio estabelecimento (mínimo de três, e presidido por um membro do órgão científico). Ao júri compete a organização das provas em geral, realização

³⁹² A recente portaria nº 106/2002 de 1 de Fev. vem revogar a anterior portaria nº 122/94 de 24 de Fev.

das entrevistas, elaboração da parte escrita da prova específica e supervisão da sua classificação, a realização da parte oral da prova específica, e a tomada de decisão final.

O exame é composto por uma prova de língua portuguesa (de âmbito nacional), uma entrevista e uma prova específica. A entrevista tem como principal finalidade a apreciação e discussão do C.V. e da experiência profissional do candidato, e as suas motivações para frequência do curso. São ainda prestadas informações sobre as saídas profissionais e a prova específica a realizar.

A aprovação no exame é válida apenas para a candidatura do curso em causa, e por um período de cinco anos (ano de aprovação e quatro anos subsequentes).

III) O Sistema Nacional de Reconhecimento/Validação/Certificação de Competências da ANEFA

A ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) foi constituída através do dec.lei nº393/99 de 20 Julho, tendo como prioridade estratégica a promoção da educação e da formação ao longo da vida, e detendo, entre várias, a responsabilidade da construção de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos (dec-lei nº 387/99, 28 Set.). Este organismo de dupla tutela – Min. do Trabalho e da Solidariedade e Min.da Educação³⁹³ – tem como objectivos “a concepção de metodologias de intervenção, a promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e da formação de adultos, e ainda a construção de gradual de um sistema de reconhecimento e validação de aprendizagens informais de adultos.” (dec.lei nº 387/99 de 28 Setembro).

Este sistema, designado de Sistema Nacional de Reconhecimento/Validação/Certificação de Competências (RVCC), encontra-se presentemente instalado e em funcionamento, considerando-se que as metodologias e os instrumentos utilizados, embora estabilizados, podem vir a ser alvo de adaptações, em resultado do sistema de monitorização e avaliação estabelecido.

³⁹³ À data de conclusão deste trabalho, a tutela da ANEFA foi reformulada pelo Dec.Lei nº120/2002, de 3 de Maio de 2002, que atribui ao Ministério da Educação a tutela funcional e patrimonial, “sendo a determinação das linhas de orientação e dos domínios prioritários da sua actuação exercida em articulação com o Ministério da Segurança Social e do Trabalho”.

a) Objectivos e finalidades do sistema RVCC

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) tem como finalidade a certificação escolar³⁹⁴ dos adultos, a partir do reconhecimento e validação das suas competências adquiridas através da educação formal, não-formal e informal (principalmente através da experiência profissional e de vida). O objectivo é a obtenção, numa primeira fase³⁹⁵, de certificados de diferentes níveis, equivalentes ao 3º, 2º e 1º ciclos de escolaridade. As competências são actualmente validadas e certificadas a partir de um referencial de “Competências-Chave”, podendo vir a ser também validadas e certificadas competências de domínios profissionais, permitindo a obtenção dos níveis de formação profissional I, II ou III, num futuro próximo.

“Desta forma, por via das competências-chave e dentro de um contexto flexível e diferenciado que integra e combina processos de educação, formação e avaliação, poderão, em breve, dar-se rápidos e importantes passos no sentido de uma sempre desejável articulação e unificação dos actuais sistemas de certificação, tanto o escolar como o profissional, tornando assim cada vez mais simples e transparente o processo de obtenção de diplomas por parte dos adultos portugueses” (Melo e Silva: 15, 1999).

Este sistema, de âmbito nacional, cobre o território nacional segundo a sua densidade demográfica e a dispersão geográfica, procurando a diminuição das assimetrias regionais e de forma a favorecer a igualdade de oportunidades. O Sistema procura otimizar as estruturas existentes a nível nacional (associações locais e empresariais, empresas, centros de formação profissional, estabelecimentos de ensino, centros de formação, etc.).

. Destinatários

O sistema orienta-se prioritariamente para o público-alvo dos adultos pouco escolarizados e qualificados. Visando a diminuição do défice de qualificações da população adulta portuguesa, tem subjacente a ideia de que “a par do reforço da oferta de educação e de formação de adultos, e, conseqüentemente, das oportunidades de obtenção de certificações escolares e de qualificações profissionais por via formal, deve ser também dada a oportunidade, a todos os cidadãos, e, em particular, aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidas e certificadas as suas

³⁹⁴ Prevê-se que poderá ser posteriormente alargada ao domínio profissional, em colaboração com o IEFP.

³⁹⁵ Prevê-se que a partir de 2003 se possam atribuir certificados equivalentes ao 12º ano de escolaridade (portaria 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

competências e conhecimentos, que nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida.”³⁹⁶.

Assim, destina-se principalmente à população que não possui a escolaridade básica: “Será dada prioridade a jovens e adultos, maiores de 18 anos, com baixos níveis de qualificação profissional e que não possuam a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, podendo, até 2006, abranger pessoas que não possuam a escolaridade de 12 anos, nomeadamente:

- . Activos, empregados ou desempregados
- . Activos desempregados de longa duração
- . Mulheres sem actividade profissional”³⁹⁷.

b) Estrutura Geral do Sistema RVCC

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC) é coordenado pela ANEFA, que assumiu a responsabilidade da sua concepção, implementação e acompanhamento.

Este sistema assenta nos seguintes eixos estruturantes:

- . a criação de uma Rede Nacional de Centros de RVCC;
- . um Referencial de Competências-Chave;
- . uma metodologia de Balanço de Competências e/ou de Histórias de Vida;
- . a articulação com os cursos de Educação e Formação de Adultos (“cursos EFA”);

. A rede nacional de centros

Apostando na “participação e mobilização dos actores sociais locais” (associações, empresas, escolas e centros de formação, etc.), que se podem constituir em Centros de RVCC – desde que devidamente acreditados pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades da ANEFA –, este organismo está a constituir uma rede nacional de centros que se estende por todo o país, de acordo com critérios de densidade demográfica e dispersão geográfica³⁹⁸. O processo de acreditação das entidades promotoras dos centros RVCC encontra-se suportado na legislação em vigor para o efeito; este processo visa o reconhecimento formal da capacidade

³⁹⁶ Despacho conjunto dos Min do Trabalho e da Solidariedade e do Min. da Educação, nº 262/2001 de 22 Março

³⁹⁷ Artigo 4º do despacho conjunto *supra cit.*

³⁹⁸ A partir de seis centros de RVCC, em 2000, pretende-se criar progressivamente 22 centros em 2001, 14 centros em 2002, mantendo um ritmo de 14 centros por ano, até 2006. (ANEFA, 2002).

da entidade para a implementação e gestão do reconhecimento, validação e certificação das competências dos adultos.

Os centros de RVCC têm como missão o reconhecimento, a validação e a certificação das competências dos adultos. Estes centros também podem desenvolver formações complementares, de curta duração, que os candidatos podem frequentar com vista a completar o seu processo de certificação. Estas formações são organizadas tendo como suporte o referencial de Competências-Chave da ANEFA.

Os centros de RVCC assumem-se com funções de Animação Local, Informação, Aconselhamento, Acompanhamento e Provedoria³⁹⁹.

Encontra-se previsto um conjunto de actividades estruturantes dos centros de RVCC, que passam por:

- . realização de diagnósticos locais, através de levantamentos de informação para a caracterização da população local, de iniciativas relevantes de trabalho com adultos, contactos com instituições a nível local, etc.;
- . relações em rede e parcerias locais, com vista a uma intervenção eficaz no meio local, à partilha de experiências e à reflexão conjunta;
- . promoção e divulgação, em função da população-alvo a atingir;
- . sistema de informação, entre centros, visando a partilha de toda a informação relevante;
- . organização técnico-pedagógica (de acordo com a legislação em vigor);
- . organização administrativo-financeira.

. Actores do processo

Em termos de recursos humanos, os centros RVCC adoptam um modelo organizacional que dispõe de uma equipa permanente, constituída por um director/coordenador, profissionais de RVCC, um animador local, e pessoal de apoio financeiro e administrativo; tem também uma equipa não permanente, constituída por formadores e um avaliador externo.

O júri é composto por profissionais de RVCC, formadores e pelo avaliador externo.

³⁹⁹ Portaria 1082-A/2001, art.º 9º.

Momento	Actores
Divulgação/ informação	Director/ Animador local (caso exista) Profissional RVCC
Aconselhamento	Profissional RVCC
Reconhecimento de Competências	Profissional RVCC
Aconselhamento	Profissional RVCC
Formações complementares	Formadores
Validação	Júri (profissional RVCC, formadores, avaliador externo)
Aconselhamento	Profissional RVCC

(“Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante”, ANEFA 2002)

Financiamento

Os centros de RVCC são apoiados financeiramente pelo Estado Português e pela Comissão Europeia⁴⁰⁰ (com uma taxa de co-financiamento de 100%, da qual 75% é suportada pelo FSE, e 25% por participação pública nacional, que é assegurada pela própria entidade, no caso desta ser de direito público, ou pelo orçamento da segurança social, se for entidade de direito privado).

Existe apoio financeiro à criação da rede nacional, à criação das metodologias e dos instrumentos necessários, e à formação dos profissionais responsáveis pelo processo (gestores, formadores, pessoal técnico e administrativo). O serviço prestado é de natureza gratuita para o candidato.

c) Metodologia do RVCC

O serviço prestado pelos centros de RVCC posiciona-se em relação a três grandes eixos:

- Reconhecimento;
- Validação;
- Certificação.

⁴⁰⁰ No âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio, Medida 4 / Acção 4.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridos ao Longo da Vida; e do Eixo 2 – Apoio à Transição para a Vida Activa e promoção da Empregabilidade – intervenção operacional da educação (Prodep III).

Estes eixos desenvolvem-se em torno das seguintes actividades (ANEFA, 2000):

Eixo	Actividades
Reconhecimento	Acolhimento Identificação de Competências Elaboração do <i>dossier</i> pessoal
Validação	Preparação, organização, avaliação e resultados da candidatura
Certificação	Posicionamento Formalização dos resultados da Validação Emissão da Carteira pessoal de Competências e dos Certificados

A metodologia proposta pela ANEFA desenvolve-se a partir de três elementos de base: o Referencial de Competências-Chave, a Identificação de Competências e a avaliação do *dossier* pessoal do candidato.

. O Referencial de Competências-Chave

O Referencial de Competências-Chave constitui-se como o eixo de referência face ao qual as competências são reconhecidas, validadas e certificadas.

O referencial é estruturado em três níveis, de complexidade crescente, com equivalência aos ciclos do Ensino Básico de escolaridade – básico 1, básico 2 e básico 3 – e abrange quatro áreas nucleares de competências-chave, procurando constituir-se como uma “matriz integradora”:

- . Linguagem e Comunicação
- . Matemática para a Vida
- . Tecnologias da Informação e da Comunicação
- . Cidadania e Empregabilidade.

Para além das áreas referidas, o referencial integra ainda uma área transversal denominada de Temas de Vida, constituída por uma maior diversidade de temas com relevância social – tais

como saúde, consumo, igualdade de oportunidades, lazer, etc.—, onde as competências-chave se tornam significativas e se podem contextualizar.

Cada uma destas áreas é composta por quatro Unidades de Competência, que podem ser creditadas (através de um processo de obtenção de créditos).

O referencial pretende desempenhar uma tripla função (Alonso, 2000): ser um quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências-chave, a base para o “desenho curricular” dos cursos de Educação e Formação de Adultos⁴⁰¹, e um guia para a concepção da formação dos intervenientes no processo.

A Identificação de Competências

O Balanço de Competências e as Histórias de Vida são as metodologias utilizadas para realizar o reconhecimento e validação das competências, permitindo ao sujeito a identificação, análise e avaliação das suas competências pessoais e profissionais.

As fases previstas no Balanço de Competências são as seguintes:

- . Fase de envolvimento inicial, com objectivo de clarificação do processo, em que é feito o acolhimento do adulto, a explicitação dos objectivos do processo, e das expectativas da pessoa;
- . Fase de investigação/exploração, que procura identificar os interesses e competências da pessoa; desenvolve-se através de um processo de reflexão e análise dos percursos realizados, e de identificação dos saberes e competências adquiridos, tendo por referência o Referencial de Competências-Chave;
- . Fase de conclusão, em que se elabora a síntese do processo anterior; pode finalizar-se no pedido formal de validação ou no encaminhamento de formações complementares.

⁴⁰¹ Os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) procuram obedecer à lógica da formação individualizada, modular, flexível e integrada, por forma a constituírem-se como instrumentos de obtenção da qualificação escolar e profissional dos adultos pouco qualificados, para o aumento da sua empregabilidade e para a construção de redes locais de educação e formação de adultos. Estes cursos permitem a construção de percursos individualizados de formação, a partir do reconhecimento dos conhecimentos e das competências adquiridas pelos adultos – através da metodologia dos Balanços de Competências. Os cursos EFA encontram-se regulamentados no despacho conjunto do Min. da Educação e do Min. do Trabalho e da Solidariedade, nº1083/2000 de 20 Novembro. Os cursos podem ser promovidos por diversas entidades, públicas e privadas, desde que obedeçam às disposições em vigor, podendo obter financiamento do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, eixos 1, 2, 3, e 5.

.A Validação de Competências

No caso do adulto pretender passar para a etapa seguinte – Validação –, o processo que se segue é constituído por quatro fases:

- a) Preparação da candidaturas
- b) Organização da candidatura
- c) Avaliação da Candidatura
- d) Resultados da candidatura

A preparação e a organização da candidatura podem ser realizadas com acompanhamento, ou conduzidas autonomamente pelo próprio sujeito, com o apoio de suportes de informação da ANEFA. No entanto, a ANEFA recomenda o acompanhamento individualizado de apoio ao candidato.

A avaliação é conduzida por um Júri de Validação (constituído por formadores das áreas-chave do referencial, por profissionais de RVCC e por um avaliador externo).

.A Certificação de Competências

Os resultados da validação podem conduzir a diferentes situações:

. Se as competências são creditadas de forma completa relativamente às áreas do referencial e aos níveis previstos, é obtida a Carteira Pessoal de Competências e um Certificado equivalente aos diplomas do 3º, 2º ou 1º ciclo do Ensino Básico;

. Se as competências são creditadas de forma parcial relativamente ao referencial e aos níveis, são registadas as respectivas unidades na Carteira Pessoal de Competências; se o adulto desejar, é encaminhado para percursos formativos de curta duração (formações complementares tendo por referência o Referencial de Competências-Chave), de forma a completar a validação das unidades em falta para a obtenção de um nível certificável.

A Certificação constitui a confirmação oficial e formal das competências adquiridas pelo adulto ao longo do seu percurso de vida, profissional e de formação.

.Provedoria

Após a conclusão do processo de Certificação, o adulto pode ser apoiado na realização do seu projecto futuro e encaminhado para níveis mais elevados no âmbito dos Sistemas de educação

ou de formação, ou ainda para o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), para a certificação das competências profissionais.

Sempre que não estejam reunidas as condições necessárias para o processo de RVCC, o adulto poderá ser encaminhado para outro tipo de ofertas de educação e formação (no âmbito do sistema de educação ou de formação profissional).

A função de provedoria tem como finalidade o apoio do adulto “na definição e reconstrução do projecto pessoal futuro”, sensibilizando-o para a necessidade de progredir no âmbito educativo e, ainda, apoiá-lo na sua articulação com o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), para a validação das competências profissionais (ANEFA, 2002).

IV – Os Balanços de Competências em Portugal

Diversas são as iniciativas desenvolvidas em matéria de Balanços de Competências, tendo sido implementadas sob a responsabilidade de distintas instituições: Associação Empresarial de Portugal (AEP), Associação Nacional de Oficinas de Projecto (ANOP) e Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP); estas experiências, iniciadas no final dos anos de 1990, têm vindo a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento destas práticas no nosso país.

A) Experiências desenvolvidas no âmbito da Associação Empresarial de Portugal (AEP)

. As Oficinas de Projectos

Uma das medidas desenvolvidas pelo Programa Formação PME – desenvolvido pela AEP em colaboração com outras entidades (em parceria com associações locais e com o apoio do Min. Trabalho e do FSE) – foi a criação das Oficinas de Projectos (1997-99), entendidas como “uma resposta inovadora e flexível às inúmeras dificuldades geralmente associadas à organização e gestão de acções de formação dirigidas a activos com baixos níveis de qualificação e com necessidade de apoio na respectiva reconversão profissional” (Azevedo *et al*, 1998).

As Oficinas de Projectos são “Centros de Recursos” e “espaços polivalentes” que, a partir de parcerias desenvolvidas a nível local, apoiam e acompanham os adultos nos seus processos de aprendizagem. Procurando obedecer a uma lógica de apoio individualizado e de flexibilidade, criam condições para a definição de percursos formativos personalizados, orientados para a construção de competências básicas, técnicas e profissionais dos adultos. Neste contexto,

foram desenvolvidas experiências orientadas para a elaboração de *portfolios*, com o objectivo de sistematizar e dar visibilidade às competências adquiridas pelos adultos. Os *portfolios* reúnem um conjunto de elementos significativos das aprendizagens realizadas (exercícios, documentos e formulários elaborados pelos sujeitos, atestados de técnicos e de formadores relativamente a áreas específicas de competências, etc.).

Sendo as Oficinas de Projecto vocacionadas para o apoio a projectos empresariais, existe a condição regulamentar de estruturação de um projecto de investimento e de elaboração de um *dossier* de projecto, que são validados por um júri (de composição diversa, reflectindo as parcerias envolvidas). No entanto, para além da validação da credibilidade do projecto em termos empresariais, também se procurou atestar as competências de natureza mais geral detidas pelos sujeitos (ex: competências pessoais e interpessoais). No final deste processo o sujeito vê as actividades por si desenvolvidas e o seu itinerário formativo registados num documento, denominado de “Passaporte para o séc. XXI”.

O dispositivo adoptado procura desenvolver explicitamente um processo centrado no sujeito, valorizando os interesse e as lógicas individuais:

“O dispositivo global de avaliação e de validação de competências adquiridas associado às Oficinas de Projectos, privilegia o processo e as lógicas de acumulação e de interiorização individual, em detrimento das modalidades assentes em momentos terminais e nos resultados formais.” (Azevedo *et al*, 1998:8)

. Os Balanços de Competências

A AEP tomou a iniciativa de experimentação do dispositivo de “Balanço de Competências”, também no âmbito do Programa de Formação PME.

A metodologia proposta, baseada na do dispositivo francês “Bilan de Compétences”, foi adaptada às características do público-alvo das Oficinas de Projectos – adultos pouco escolarizados, desempregados ou em risco de desemprego, com experiências de vida significativas e motivados para a elaboração de novos projectos.

“(…) o balanço de competências foi considerado como um dispositivo através do qual se procurou apoiar os indivíduos na tomada de consciência da totalidade das competências adquiridas, quer elas tivessem resultado da formação inicial e contínua (na qual os diplomas não são já suficientes para certificar por si próprios as competências) quer elas resultem da experiência de vida e de trabalho (na qual os adultos desenvolvem uma imagem de si próprios nem sempre pertinente), com o objectivo de sustentar uma sólida auto-avaliação dos seus

projectos de carreira.” (Azevedo *et al*, 1998: 10). Esta experiência permitiu identificar os pontos fortes do dispositivo (promoção do auto-conhecimento, do investimento da pessoa em si mesma e na formação), bem como algumas fragilidades do mesmo (dificuldades na descodificação da linguagem dos documentos, desadequação de alguns dos materiais aos participantes e ao meio); algumas das ilações desta experiência reportaram-se às necessidades de aprofundamento da metodologia, de investimento na produção de manuais/guias de utilização e de um sistema de apoio aos formadores que utilizam a metodologia.

A experiência percursora da AEP neste domínio abriu um espaço para o questionamento e reflexão das práticas de reconhecimento e validação das competências.

B) Os Balanços de Competências desenvolvidos pela ANOP

Em continuidade com a experiência realizada pela AEP no âmbito do programa piloto “Formação PME”, a Associação Nacional de Oficinas de Projectos (ANOP) tem vindo a desenvolver a metodologia do “Balanço de Competências” como parte integrante do processo de formação das Oficinas de Projectos. Assim, contando já com uma experiência significativa – quatro anos de “Oficinas de Projectos”, e um ano no âmbito da ANOP –, esta associação tem vindo a “construir/reconstruir” um modelo de balanço, integrando os contributos das suas próprias aprendizagens neste domínio.

Segundo Ribeiro (2000), as ideias-chave que estão na base do modelo das Oficinas de Projecto e do Balanço de Competências têm a ver com os seguintes aspectos:

- . a intervenção sobre o fenómeno da exclusão (social e territorial) – associada à falta de emprego ou actividade profissional –, de uma forma articulada e adequada;
- . a promoção de processos de construção de projectos individuais, centrados nos interesses e necessidades da pessoa;
- . a valorização de dinâmicas colectivas de aprendizagem, e dos princípios da aprendizagem dos adultos, bem como a articulação da formação com a envolvente local e profissional.

O modelo de Balanço de Competências desenvolvido enquadra-se nos pressupostos de uma filosofia humanista da educação, centrado no desenvolvimento da autonomia do formando, e na facilitação do seu auto-conhecimento. As Oficinas de Projectos procuram “inserir o formando numa plataforma ideológica assente nos valores da liberdade, da autonomia, da cidadania, da solidariedade e do humanismo: acredita-se nas pessoas, no seu valor, força e energia e capacidade de trilhar novos caminhos pessoais e profissionais a partir de objectivos aliciantes, muitas vezes renovadores dos sentidos de vida” (Ribeiro, 2000: 18).

Neste âmbito, os Balanços de Competências assumem-se com uma importância estratégica no processo formativo da pessoa, procurando apoiar o auto-conhecimento do formando, a vontade de “fazer o ponto da situação”, a procura de alternativas profissionais e a gestão da carreira, o desenvolvimento de projectos de formação mais personalizados em função das suas capacidades, interesses e necessidades (Marques, 2000).

O trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelas Oficinas de Projectos com os adultos, passa pela elaboração e consequente implementação de um “Projecto Individual Profissional”, para a realização do qual é necessário desenvolver um percurso de formação individualizado, com uma componente de acompanhamento bastante significativa. Este acompanhamento, feito pelo animador da formação, tem como finalidade três aspectos distintos e complementares:

- . o apoio e a clarificação das necessidades do sujeito, apresentação de alternativas, encaminhamento e prestação de informações;
- . formação técnica nas áreas necessárias, em função do projecto individual elaborado;
- . encaminhamento do formando para soluções mais adequadas, em articulação com os parceiros locais, sempre que se seja justificado (Marques, 2000).

No final do processo, o projecto é sujeito a um júri de validação, composto por elementos provenientes de diversas instituições (Centros de Emprego e de Segurança Social, instituições locais de solidariedade social, empresários, representantes da banca e das finanças a nível local, etc.)

Até ao ano 2000, tinham sido realizados pelas Oficinas de projectos cerca de 2300 Balanços de Competências. A grande maioria da população-alvo foi constituída por desempregados (indivíduos com um elevado nível de desmotivação, baixa auto-estima, desânimo face à sua situação profissional, etc.) Com este tipo de público, o Balanço de Competências pode conciliar a sua função de promotor de reflexão do sujeito sobre si mesmo (auto-análise, auto-avaliação) com a de dinamizador de alternativas (procura de novos caminhos e soluções, encaminhamento de percursos formativos) e da inclusão social (através da implementação de projectos profissionais).

C) Os Balanços de Competências desenvolvidos pelo I.E.F.P.

No âmbito dos objectivos e prioridades estipulados no Plano Nacional de Emprego – particularmente das directrizes 1 e 2 do Pilar I “Melhorar a Empregabilidade” –, o IEFP desenvolveu uma metodologia de intervenção, implementada pelos Centros de Emprego, com

vista à melhoria do processo de inserção de jovens e de adultos no mercado de emprego, e desenvolveu-se um quadro metodológico que contempla a definição de um Plano Pessoal de Emprego (PPE) para cada candidato. Os objectivos deste instrumento visam “proporcionar aos candidatos uma reflexão sobre a sua situação actual, criando condições propícias para novos investimentos pessoais nos domínios da formação e do emprego, e desbloqueando os aspectos inibidores da (re)organização dos seus projectos de inserção profissional” (Rocha, 2001: 1).

A Intervenção para a Definição do Plano Pessoal de Emprego estrutura-se em duas partes distintas: a primeira consiste na Identificação de Aspirações e Necessidades Pessoais, e a análise do Percurso Profissional; a segunda aprofunda a análise do Percurso Profissional, e consiste também na Definição do Plano Pessoal de Emprego – em que cada um dos participantes identifica as etapas do itinerário de inserção a percorrer, de forma a concretizar o seu PPE.

As etapas previstas no PPE, que são equacionadas em função das necessidades específicas dos candidatos, podem ser orientadas para a realização de actividades de orientação profissional (no âmbito das quais se situam os Balanços de Competências e os *Portfolios* de Competências), programas de formação, de ensino recorrente, programas e medidas de emprego, estágios, etc.

O programa dos Balanços de Competências, que foi iniciado pelo IEFPP sob a responsabilidade da Direcção de Serviços de Informação e Orientação Profissional em 1997, e cuja implementação ao nível dos Centros de Emprego se iniciou em 1998, é um instrumento metodológico que faz parte integrante do PPE.

Destinatários

Os destinatários dos Balanços de Competências podem ser públicos diversificados, compostos por desempregados, activos em reconversão profissional e activos em risco, mulheres em situação de vulnerabilidade e jovens em processo de inserção ou desempregados (Jordão e Rocha, 1997-a):

- . activos em risco de perderem o emprego, ou envolvidos em processos de reconversão profissional ou ainda que desejam mudar de actividade profissional;
- . adultos desempregados, de curta ou longa duração; adultos desempregados que desejam trabalhar por conta própria;
- . trabalhadores sazonais

- . mulheres jovens, com menos de 25 anos, desempregadas, à procura do primeiro emprego, com baixas habilitações;
- . mulheres à procura do primeiro emprego, desempregadas (curta ou longa duração); mulheres em risco de desemprego;
- . mulheres desempregadas com mais de 40 anos;
- . mulheres com baixa escolaridade, sem qualificação profissional;
- . mulheres que desejam reinserir-se no mercado de trabalho ou mudar de actividade profissional, ou trabalhar por conta própria, ou que procuram uma promoção na carreira profissional, ou empregar-se em profissões predominantemente masculinas;
- . jovens com menos de 25 anos, jovens à procura do primeiro emprego, jovens desempregados, ou com baixas habilitações, sem qualificação profissional; jovens licenciados; jovens que desejam trabalhar por conta própria e potenciais empresários.

Finalidades

Os Balanços de Competências têm como finalidade “valorizar e reconhecer as aprendizagens decorrentes ou resultantes das diferentes experiências pessoais; identificar as competências pessoais e profissionais adquiridas ao longo da história de vida dos indivíduos; promover a transferibilidade das competências pessoais e profissionais; identificar as competências pessoais e profissionais necessárias para a empregabilidade e construir um projecto profissional tendo em vista a manutenção do emprego” (Jordão e Rocha, 1997: 66).

Metodologia

A metodologia do Balanço de Competências desenvolve-se de acordo com um percurso composto por nove módulos (unidades temáticas), que possuem uma estrutura idêntica, e que são trabalhados pelos participantes em situação de grupo. Os módulos integram um conjunto de actividades que promovem a exploração pessoal, a avaliação, e a pesquisa de informação (Jordão e Rocha, 1997).

O balanço é composto por duas etapas distintas:

- . uma primeira parte que visa promover o auto-conhecimento, a avaliação de saberes e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos;
- . um momento intermédio de reflexão e de síntese do trabalho realizado, que serve de ligação com a etapa seguinte;

. uma segunda parte que tem como finalidade a exploração de experiências de ligação ao meio envolvente, tais como a recolha de informação, experimentação e integração das aprendizagens.

Ao longo do processo cada participante define o seu projecto pessoal e profissional, com vista à sua (re)inserção (Jordão e Rocha, 1997).

Neste processo são utilizados diferentes instrumentos como questionários, grelhas de motivação, de observação, entrevistas, diagramas e exercícios; as técnicas utilizadas são o “brainstorming”, estudos de caso, simulações, reformulações e trabalhos em sub-grupo.

A duração global prevista é cerca de 57 horas, decorrendo ao longo de 14 dias, que podem ser desenvolvidas em sessões de 4 horas cada.

Actores do processo

Os técnicos que aplicam a metodologia dos Balanços de Competências são os Conselheiros de Orientação Profissional do IEFP, que possuem normalmente uma formação de base em psicologia ou sociologia, e que realizaram uma formação específica com vista à utilização dos Balanços – com duração cerca de dois dias, recorrendo a metodologias de trabalho de grupo, de conteúdo variável, integrando diferentes estratégias que têm evoluído ao longo do tempo.

. Os *Portfolios* de Competências

O programa dos *portfolios* de competências é utilizado pelo IEFP geralmente com públicos que já possuem um projecto mais estruturado, têm um nível de consciência mais elevado sobre as suas competências, e que necessitam deste instrumento de apoio para a sua (re)integração profissional.

O *portfolio* é um documento pessoal elaborado pelo candidato, que integra (Jordão, 1997):

- . uma breve exposição dos objectivos, das intenções e da motivação do sujeito;
- . uma apresentação de experiências, que permitam identificar os saberes adquiridos, os contextos e os momentos de aquisição, em termos cronológicos; um C.V., que identifique as habilitações escolares e profissionais, bem como a experiência profissional; uma autobiografia, que resuma aspectos da personalidade e que destaque as qualidades e os centros de interesse do candidato;
- . um quadro síntese cronológico das experiências e das aprendizagens;
- . um quadro de apresentação das competências detidas;

. documentos comprovativos das experiências, aprendizagens e competências adquiridas (certificados, diplomas, programas de formação, documentos oficiais, cartas, etc.)

A elaboração do *portfolio* desenvolve-se ao longo de cinco etapas (Jordão, 1997):

. Preparação (definição dos objectivos, utilização do *portfolio*, percurso a seguir pelo candidato)

. Reconstituição da história individual (lista cronológica das experiências, *curriculum vitae*, autobiografia)

. Inventário de aprendizagens (identificação das aprendizagens, auto-avaliação, elaboração de um quadro de aprendizagens e um quadro síntese cronológico das experiências e das aprendizagens)

. Tradução de aprendizagens (quadro de apresentação dos conhecimentos e competências)

. Demonstração / Apresentação (avaliação do *portfolio*, recolha de comprovativos)

Síntese (Portugal)

Em Portugal têm vindo a ser implementados nos últimos anos (principalmente a partir do final dos anos noventa) alguns sistemas e dispositivos com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens não-formais e informais dos adultos.

A via do reconhecimento das competências adquiridas em contextos não formais encontra-se contemplada a no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional. Esta via permite a obtenção de uma certificação profissional com base nas aprendizagens realizadas a partir da experiência e é principalmente orientada para profissionais que exercem a sua actividade no mercado de trabalho mas que não possuem formalmente as qualificações profissionais. Foi também recentemente implementado pela ANEFA o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, orientado prioritariamente para o público dos adultos pouco escolarizados e/ou qualificados, permitindo obter uma certificação escolar (total ou parcelar), com equivalência aos ciclos do Ensino Básico de escolaridade – básico 1, básico 2 e básico 3 –, tendo como eixo de referência um “Referencial de Competências-Chave”.

A utilização dos Balanços de Competências como metodologia para o reconhecimento das aprendizagens adquiridas pelos adultos ao longo dos seus percursos de vida também tem sido desenvolvida no âmbito de algumas entidades, nomeadamente a AEP, ANOP e IEF, principalmente com a finalidade de melhorar a capacidade de inserção de públicos

fragilizados, tanto no mercado de trabalho como em percursos formativos mais personalizados.

No quadro do trabalho desenvolvido pelo IEFP enquanto entidade formadora também se encontra previsto o reconhecimento das competências profissionais dos adultos para efeitos de posicionamento avançado em percursos formativos baseados em unidades capitalizáveis.

Este conjunto de iniciativas tem vindo a ganhar cada vez maior visibilidade no contexto nacional, onde esta problemática é ainda bastante recente.

10. Noruega

Encontra-se em curso na Noruega uma significativa reorganização estrutural do sistema de educação público e a criação de um sistema nacional para a identificação e reconhecimento das aprendizagens não-formais.

Esta iniciativa, em fase de implementação desde 1999, é designada de *Norwegian Competence Reform*, e tem como finalidade responder às exigências de competências a partir de um triplo enfoque: considerar a perspectiva do indivíduo, do mundo do trabalho e da sociedade em geral. Procura também reforçar a colaboração entre o sistema educativo e o mundo do trabalho, e promover oportunidades mais diferenciadas no âmbito da educação dos adultos e da educação/formação contínua, tanto ao nível público como privado.

“A Reforma das Competências pode ser entendida como uma resposta a três principais tendências societárias: a necessidade de Educação ao Longo da Vida, o fosso educativo entre os trabalhadores mais novos e os mais idosos, e o aumento da importância da situação de trabalho como contexto de aprendizagem.” (Ellinson, 2000: 2).

As razões apontadas por Ellinson (2000) para a implementação de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais na Noruega são as seguintes:

- . a educação de base não é suficiente para responder às rápidas evoluções do mundo do trabalho, nem para promover a mobilidade dos indivíduos;
- . é necessário desenvolver a Educação ao Longo da Vida para responder às exigências das empresas (públicas e privadas) em termos de competência e flexibilidade dos seus recursos humanos, e para capitalizar e actualizar os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos através da educação de base e do trabalho;

- . a Educação ao Longo da Vida é uma necessidade de todos os indivíduos, mas é mais significativamente sentida em grupos de nível etário mais elevado; torna-se necessário aumentar o nível de participação dos indivíduos na educação de adultos;
- . a educação adquire-se não apenas no sistema de educação público, e o contexto de trabalho é uma das suas fontes mais relevantes;
- . as novas competências devem assim ser adquiridas tendo em consideração as aprendizagens efectuadas anteriormente, que devem ser reconhecidas;
- . a avaliação das aprendizagens não-formais é fundamental para dar visibilidade às aprendizagens não-formais e ao trabalho como contexto de aprendizagem;
- . as aprendizagens não-formais podem contribuir para uma melhor integração entre o sistema de educação e o mundo do trabalho, e para a criação de elos entre diferentes contextos e percursos de aprendizagem;
- . o reconhecimento das aprendizagens não-formais é um meio de facilitar o acesso dos adultos ao sistema de educação e de tornar mais visíveis as suas competências, tanto na esfera da educação como do trabalho.

A implementação de um sistema de reconhecimento de competências é uma das oito medidas preconizadas na Reforma das Competências. Entre estas, destacam-se as seguintes: dispensas especiais para os trabalhadores com mais de três anos de trabalho, para continuarem os estudos; implementação do programa de construção de competências, que procura o desenvolvimento de oportunidades de educação através do desenvolvimento de projectos conjuntos que articulem as aprendizagens em situação de trabalho e as da oferta formal; financiamentos específicos e formas de taxação com vista à facilitação do acesso à educação de adultos; reorganização do sistema público de educação, nomeadamente através do desenvolvimento de projectos que promovam a integração dos adultos e das aprendizagens não-formais ao nível do ensino primário superior e do secundário, reforçando a flexibilidade através da reorganização das matérias, horários, ensino e papel do formador; informação e orientação disponível aos adultos com vista à sua progressão; criação de fóruns de discussão orientados para a construção das competências, com representantes das autoridades públicas, parceiros sociais e responsáveis pela oferta de formação (*id.*)

I-A) Objectivos e finalidades do sistema de validação das competências

A designação adoptada para a identificação, avaliação e reconhecimento das aprendizagens não-formais é de *Realkompetanse* (Bjornavold, 2000).

Um dos princípios subjacentes é a consideração de que as aprendizagens não-formais são equivalentes às aprendizagens formais, mesmo que não sejam idênticas às exigências dos *curricula* e dos exames oficiais.

O programa iniciou-se em 1999 e estima-se que se desenvolva em três anos; foi desenvolvido em estreita colaboração com os parceiros sociais, o sistema de educação público, sistema de oferta privado, e associações não governamentais. Este programa integra dois projectos: a criação de um sistema de reconhecimento das aprendizagens não-formais a nível da educação ao nível do secundário superior e o desenvolvimento de métodos e referenciais para a avaliação das aprendizagens não-formais em situação de trabalho.

O primeiro projecto tem como finalidade “fornecer aos adultos a oportunidade de avaliar e documentar as suas qualificações formais e não-formais, para seu próprio benefício, e para o benefício do sistema de educação, para o trabalho e para a comunidade.” (Ellingsen, 2000:5).

A avaliação será feita em centros (*Competence Approval Centre*) que validam as competências em relação ao *curricula* do sistema de educação (secundário superior); estes centros serão implementados a nível regional (*counties*).

O segundo projecto está a ser desenvolvido com os parceiros sociais (é co-financiado pelos fundos públicos e pelos parceiros sociais), e procura desenvolver modelos transparentes de validação que possam ser utilizados pelas empresas, e que promovam o reconhecimento e a transferibilidade inter-empresarial.

II-A) Objectivos e finalidades da validação na educação superior

No âmbito da educação de nível superior, é possível encontrar na Noruega universidades que reconhecem as aprendizagens não-formais dos alunos (nomeadamente as que fazem formação de professores e formadores). A partir da iniciativa individual, é possível proceder à avaliação destas competências no acesso a determinados programas e cursos. No que diz respeito à metodologia, podem ser utilizados testes escritos ou orais, combinados com auto-avaliação e com a avaliação da experiência relevante do mundo do trabalho. O Governo norueguês propôs já uma alteração legal com vista à admissão de alunos nas universidades sem a posse das qualificações de entrada estipuladas, com base na idade (superior a 25 anos) e na validação

das suas aprendizagens não-formais, com vista ao alargamento dos acessos ao ensino superior e ao encurtamento do período de estudos.

. Estado do debate na Noruega – interesses e desafios

Segundo Ellingsen (2000) tanto o sistema de educação como o mundo do trabalho consideram ser do seu interesse aumentar a visibilidade e promover a avaliação das qualificações dos indivíduos; ambos salientam a importância da responsabilidade individual no processo de reconhecimento das aprendizagens não-formais. A tomada de consciência, a responsabilização e o encorajamento individual relativamente às competências e qualificações detidas é um dos desafios que têm que ser considerados. Para tal, é necessário trabalhar as concepções de conhecimento e de competência e informar as pessoas sobre os *standards* de avaliação.

Os *standards* utilizados para a avaliação das aprendizagens não-formais são diferentes nos dois projectos (sistema de educação e projecto da vida activa). Em relação aos primeiros, estes assentam nos *curricula* do ensino secundário, enquanto que os segundos baseiam-se em aprendizagens realizadas em situação de trabalho, em actividades voluntárias, educação formal, cursos, actividades de lazer, etc. O indivíduo é responsabilizado no processo de identificação das suas competências e na sua documentação através de diversos meios, enquanto que o empregador é responsável pela confirmação das competências adquiridas em situação de trabalho.

Uma das principais questões levantadas tem a ver com legitimidade da documentação apresentada: por um lado, como documentar aprendizagens realizadas fora das situações de trabalho, e por outro, qual o nível de confiança e de aceitabilidade desta documentação. Pretende-se que a documentação se centre nas necessidades do trabalho e que ao mesmo tempo dê acesso à educação de nível secundário. A questão que se coloca é a de saber se as avaliações da situação de trabalho devem dar acesso à educação secundária ou se o sistema de educação deve avaliar estas competências em relação ao currículo.

“Ao aceitar as avaliações da vida de trabalho independentemente do currículo, o sistema de educação perde algum do seu controlo, o seu monopólio do conhecimento.” (*op.cit.*:6).

A avaliação feita no sistema educativo conta com avaliadores que têm experiência de ensino nas escolas secundárias, e que receberam formação específica para a nova função. O director da escola confirma a validação e esta é legitimada pelo sistema de educação. A base da

validação é o currículo e o reconhecimento das aprendizagens não-formais relevantes. O sistema de educação controla os procedimentos de validação.

Os receios apontados têm a ver com uma possível desvalorização da educação, ao ter em conta as aprendizagens não-formais, e com a necessidade que o sistema passa a ter relativamente à adaptação dos programas e cursos ao nível e necessidades dos indivíduos. A validação das aprendizagens não-formais implica uma reorganização do ensino e a própria organização do sistema de educação.

. Balanço das actividades de validação

A experiência resultante dos projectos piloto já desenvolvidos aponta para as seguintes constatações (*op.cit.:7*):

- . Os estudantes não estão habituados a utilizar as suas competências não-formais em contextos formais de educação;
- . torna-se necessário implementar uma organização modular dos cursos, orientada para as necessidades dos indivíduos, e que permita a isenção de partes dos cursos formais;
- . todos os estudantes necessitam mais de orientação e apoio individual do que de ensino;
- . o modelo organizacional mais eficiente para os adultos são os estudos em *part-time* ou à distância;
- . as escolas deverão ser mais flexíveis por forma a alargar as ofertas formativas e a ajustarem-se melhor às necessidades individuais.

Para Ellingsen (2000), a educação de adultos deve ser centrada nas suas necessidades, e a incorporação das aprendizagens não-formais no sistema educativo implica a introdução de mudanças fundamentais, promovendo a flexibilidade (em relação aos temas e ao ensino). Por outro lado, é necessário ultrapassar os conceitos tradicionais entre espaço e tempo de aprendizagem, no sistema de educação.

“A contextualização da educação e da aprendizagem em certos locais (escola), em formas específicas de conhecimento (conteúdo dos livros), e a sua fixação no tempo (crianças e jovens) contribuiu para a visibilidade da aprendizagem e do conhecimento, mas também tornou invisível a aprendizagem e o conhecimento adquirido noutros contextos.” (*op.cit.: 7/8*). A validação das aprendizagens não-formais introduz uma mudança da cultura da educação e é necessário encontrar novos conteúdos e novos papéis. Uma das principais críticas do modelo de validação escolar é que este está centrado nas exigências do currículo e só considera as

necessidades dos indivíduos de uma forma indirecta. As aprendizagens não-formais só se tornam visíveis através da sua confirmação pelo sistema, e isto ocorre tendo como referência o currículo escolar.

Algumas das principais questões que emergiram do processo em curso articulam-se com os seguintes aspectos (Ellingsen, 2000):

- . visibilidade – como dar visibilidade às competências, como garantir que o indivíduo reconhece as suas competências e as comunica ao avaliador?
- . validação – como dar equivalência a competências que não são idênticas?
- . entendimento comum – como estabelecer um entendimento comum entre avaliadores?

As questões apresentadas são comuns aos dilemas que emergem dos processos de avaliação em geral, segundo Ellingsen (2000), mas introduzem novos desafios, tais como a diversidade de experiências a avaliar, a necessidade de ser flexível, a questão da igualdade, e a fragilidade ao nível da comprovação e da documentação relativa às aprendizagens em situações de trabalho.

11. Bélgica

Na Bélgica, a Comunidade Francesa desenvolveu já um conjunto de iniciativas no sentido da criação de um sistema de validação de competências profissionais, que englobe as competências adquiridas pela via da formação e pela via da experiência.

Neste âmbito, o Conselho da Educação e da Formação (CEF) elaborou um conjunto de propostas para a criação de um sistema desta natureza.

O CEF procurou clarificar previamente os conceitos em jogo, nomeadamente a distinção entre certificação e validação de competências:

“ A certificação é o reconhecimento pelo Ministério da Educação, feito após uma avaliação, do domínio por um indivíduo das competências descritas num programa de ensino. Este reconhecimento, reservado ao ensino, produz efeitos de direito.

A certificação deve ser distinguida da validação. A validação limita-se à medição do domínio efectivo de um indivíduo das competências descritas num referencial. Esta medição não é acompanhada de efeitos se não tornar visível as competências.

A certificação acrescenta à validação um valor social trazido pela obtenção de um título do ensino e os efeitos de direito acima descritos.

Uma outra distinção incide sobre os conteúdos objecto da certificação ou da validação. Respondendo aos objectivos atribuídos ao ensino, a certificação estende-se a um conjunto significativo de competências provenientes de domínios culturais diversos. O domínio tanto teórico como prático destes saberes responde a uma prova específica global. A validação incide sobre um número restrito de competências.” (*Avis* nº 51, 1997).

As propostas apresentadas pelo CEF (*Avis* nº 51, 1997) recomendam o seguinte:

- Proposta 1

O sistema de validação das competências deve ser progressivamente desenvolvido em articulação com o sistema de certificação do ensino.

- Proposta 2

Só uma vontade política permitirá um acordo entre níveis de poder, finalizando-se numa mesma concepção de um sistema de validação, no âmbito do qual sejam utilizadas normas objecto de consenso social. Uma linguagem comum será a expressão desta vontade.

- Proposta 3

A fim de dispor de um conjunto de dados que permitam a aplicação de referenciais *métier*, devem ser estabelecidos partenariados com os interlocutores sociais e com os serviços de emprego. Uma fonte única informações fiável, apoiada cientificamente, com dados pertinentes e actualizados, trará a coerência entre referenciais.

- Proposta 4

Uma instância central assegurará a coordenação dos referenciais e será responsável pela arquitectura global do sistema e da sua qualidade. O actual CCPQ (Comissão Comunitária das Profissões e das Qualificações), dispondo de um saber-fazer e de uma experiência de concertação com outros operadores da formação poderá ser desdobrado para esta finalidade sem cessar a sua função de produção dos elementos necessários ao ensino secundário.

- Proposta 5

A homologação de certas atestações e o controlo da qualidade ao serviço dos fins formalmente definidos serão objecto de discussão no seio da CCPQ desdobrada.

- Proposta 6

O sistema de validação de competências dever estar em conformidade com as missões explícitas do serviço público.

O sistema a implementar na Bélgica para a validação das competências profissionais procura basear-se em princípios de transparência e de coerência, constituindo-se em articulação entre o sistema de ensino e os dispositivos de formação profissional contínua. As grandes finalidades deste sistema de validação articulam-se em torno de alguns eixos: dar visibilidade às competências profissionais, clarificar a correspondência das qualificações com outras comunidades e com os outros países europeus, manter a ligação entre as qualificações e a actualidade profissional, assegurar a uniformidade e a qualidade da avaliação e, ainda, assegurar a articulação com o mercado de trabalho.

Segundo Bjornavold (2000), também foi recentemente introduzida a possibilidade de obter isenções de algumas componentes da educação formal, com base no reconhecimento das competências desenvolvidas em contextos não-formais. O sistema de “júris da comunidade francófona”, tutelado pelo Ministério da Comunidade Francófona, realiza exames com esta finalidade. Ao nível do ensino secundário, foram já desenvolvidas iniciativas respeitantes à obtenção dos certificados de ensino secundário de segundo nível, ao certificado do ensino secundário superior, ao diploma de acesso ao ensino superior e ao diploma de admissão ao exame de engenharia civil.

Também na comunidade flamenga tem vindo a ser introduzido algum grau de flexibilidade no sistema educativo, nomeadamente através da realização de exames especiais para obtenção das qualificações formais – ao nível da educação básica, secundária e superior.

12. Itália

A Itália é um dos países que iniciou recentemente um conjunto de experimentações com vista à implementação de um sistema de reconhecimento e validação da aprendizagem/experiência anteriores. Conscientes da importância desta problemática, iniciaram já algumas experiências e projectos-piloto, com a finalidade de introduzir algumas inovações no sistema educativo, e encontram-se em fase de implementação de um sistema com esta finalidade.

Um dos projectos-piloto actualmente desenvolvidos, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, consiste no projecto *Sirio*, no âmbito do qual os trabalhadores podem obter um bónus para a aquisição dos diplomas do ensino secundário através do reconhecimento das suas aprendizagens/experiências profissionais. O procedimento consiste na avaliação dos saberes e saberes-fazer inerentes aos cursos considerados, por professores responsáveis pelos

mesmos, conduzindo à dispensa dos módulos em causa. Este processo é iniciado a pedido do trabalhador. (doc. Projecto ADAPT, 1997).

Outra iniciativa diz respeito ao “Pacto de Trabalho”, assinado pelo governo e pelos parceiros sociais em 1996, que prevê a revisão dos sistemas educativo e de formação contínua, e considera a implementação de um dispositivo de reconhecimento e de validação de aprendizagens/experiências anteriores, independentemente da sua forma de aquisição. Neste âmbito foi criado um *Comité* Interinstitucional com a responsabilidade de estabelecer os referenciais que o deverão suportar. (doc. Projecto ADAPT, 1997).

A lei da “Promoção do Emprego” (1996/7) vem introduzir o princípio da certificação das competências, independentemente da forma da sua aquisição (Bjornavold, 2000). Este sistema prevê que as competências e os conhecimentos possam ser reconhecidos, de uma forma parcial, através de um conjunto combinado de medidas: modularização da formação, atribuição de créditos e procedimentos de avaliação e certificação personalizados. Segundo Bjornavold (2000), a finalidade é integrar e relacionar diversos sistemas – educação e formação inicial, formação contínua – para criar percursos mais personalizados de formação. Alguns dos instrumentos desenvolvidos consistem no “Registo Individual de Formação” (uma espécie de *portfolio* onde ficam registados as aprendizagens, os cursos e certificações obtidas) e uma “auditoria” de competências, que não obedece a um modelo único e centralizado. Estes desenvolvimentos encontram-se ainda numa fase inicial, como referimos, pelo que não é possível explicitá-los de uma forma mais aprofundada.

Conclusão

Ao longo deste capítulo procurámos fazer a identificação e a caracterização de um conjunto de sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação, implementados em diversos países, cujas principais finalidades são dar visibilidade e reconhecimento formal às aprendizagens e às competências adquiridas pelos adultos em contextos não-formais e informais.

O trabalho empírico evidenciou, nos países e contextos estudados, a existência de um leque alargado de preocupações relativamente a esta problemática, tanto no contexto europeu como internacional. A caracterização dos diferentes sistemas e dispositivos, em contextos distintos de práticas (formação académica, profissional, inicial, contínua, etc.) proporciona-nos um quadro elucidativo sobre o desenvolvimento das experiências neste domínio, que, em estado

mais avançado ou ainda incipiente, traduzem no entanto alguma convergência ao nível das tendências educativas.

As principais limitações deste trabalho prendem-se com a grande dificuldade com que nos confrontámos em obter dados relevantes e actualizados, principalmente no caso dos sistemas e dispositivos mais recentes (em fase de experimentação ou de projecto-piloto), cuja documentação é escassa e não se encontra facilmente acessível.

Por outro lado, ao longo da elaboração do trabalho empírico, fomos diversas vezes confrontados com o carácter dinâmico dos fenómenos sociais, que se traduziram neste caso específico na mudança de políticas institucionais (reorganização de organismos e instituições, mudança de designações, emergência de novos quadros legislativos, entre outros), modificação de orientações para a acção, etc. Desta forma, corremos o risco (inerente a um estudo desta natureza) de alguns dos dados apresentados não traduzirem já a realidade que pretendem retratar. No entanto, a mais valia deste trabalho reside, na nossa opinião, na sistematização de um conjunto relevante de dados empíricos que nos fornecem elementos de compreensibilidade face a esta nova problemática e que nos permitem fazer uma análise crítica mais aprofundada, de forma a desocultar as lógicas, as tensões e contradições existentes, principalmente à luz dos processos de educação/formação de adultos.

Parte V
**Contributo para uma análise crítica dos sistemas de
reconhecimento e validação**

Capítulo 11 – Contributo para uma análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação

. Introdução

A emergência e a diversificação de experiências em matéria de reconhecimento e de validação das aprendizagens e das competências (adquiridas em contextos não-formais e informais) parece confirmar uma tendência emergente nos sistemas educativos, no sentido da individualização, da flexibilização, da partilha de responsabilidades e da procura conjunta de soluções adaptáveis e coerentes de percursos e estratégias de educação e formação ao longo da vida.

O interesse e a pertinência do estudo efectuado não reside apenas na análise do *corpus* a partir de categorias pré-determinadas, na medida em que os resultados daí decorrentes poderiam enfermar de um carácter redutor. Os diversos sistemas implementados têm que ser compreendidos em função da especificidade cultural, social e educativa de cada país, pois emergem em contextos diferenciados. Segundo Colardyn (1996), as comparações internacionais permitem uma compreensão aprofundada das diferentes realidades e o facto de se poder “ver as diferenças” contribui para se poder “ver melhor” a sua própria realidade e dar origem a uma abordagem heurística, a uma produção de novas ideias enriquecida pelas experiências dos outros países.

Consideramos que a análise das diferentes realidades e a compreensão das suas lógicas podem contribuir de uma forma significativa para o desenvolvimento desta problemática, ainda pouco aprofundada do ponto de vista da investigação educativa. As potencialidades e os limites que os sistemas evidenciam servem de base a uma reflexão que poderá abrir caminho a opções e estratégias mais adequadas e contribuir para uma atitude permanente de questionamento e abertura à inovação.

A análise dos desafios com que os sistemas se confrontam permite-nos identificar um conjunto de preocupações comuns, com repercussões a nível individual, educativo, profissional e social.

A análise crítica do trabalho empírico centra-se em torno de um conjunto de questões explicitadas na problemática deste estudo, às quais seguidamente procuramos dar resposta:

1. Que sistemas se têm vindo a implementar para o reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais?

Obedecem a um modelo pré-determinado ou, pelo contrário, reflectem uma grande diversidade?

É possível encontrar tendências, regularidades, convergências?

2. Quais são os princípios de base nos quais assentam estes sistemas de reconhecimento e a validação das aprendizagens e das competências?

Em que medida estes princípios se encontram articulados com o quadro teórico e com os pressupostos identificados na 1ª parte deste trabalho?

3. Quais são as lógicas que presidem à implementação dos sistemas de reconhecimento e de validação?

4. Quais são as metodologias utilizadas nos sistemas de reconhecimento e de validação?

5. Que referenciais são utilizados? Que concepções de competência se encontram na base dos dispositivos?

Que estratégias de concertação se encontram na sua origem?

6. Quais são as principais potencialidades e limites dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação?

1. Que sistemas se têm vindo a implementar para o reconhecimento e a validação das aprendizagens e das competências dos adultos? Obedecem a um modelo pré-determinado ou, pelo contrário, reflectem uma grande diversidade? É possível encontrar tendências, regularidades, convergências?

Os sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens e das competências adquiridas através da via informal ou não-formal que foram identificados parecem reflectir uma convergência de preocupações relativas a esta problemática em vários países. Cada dispositivo encontra-se integrado num contexto nacional determinado, reflectindo a filosofia subjacente aos sistemas de educação/formação, e os quadros e normas relativos aos sistemas de qualificação de cada país.

Nem todos se encontram na mesma fase do percurso: alguns países possuem já alguns anos de experiência neste domínio, outros introduziram estas novas práticas recentemente, e ainda alguns que só recentemente iniciaram uma etapa de reflexão, delineando projectos para futura implementação.

Alguns países, apesar de deterem uma experiência de quase duas décadas neste domínio (como o Canadá, por exemplo), continuam ainda a procurar o melhor caminho para superar as dificuldades e responder de forma coerente aos desafios que vão emergindo. Apesar de nem todos os países identificados possuírem neste momento um sistema implementado (como é o caso da Bélgica e Itália), ou de se encontrarem numa fase de experimentação (Noruega), constata-se no entanto uma convergência de preocupações relativa ao aprofundamento dos trabalhos neste domínio.

A partir dos dados recolhidos e da sua organização (capítulo precedente), elaborámos uma grelha de leitura, traduzida por um conjunto de quadros-síntese, que evidenciam as principais características dos sistemas e dispositivos estudados.

Os aspectos analisados referem-se à designação dos sistemas e dispositivos, entidades responsáveis, objectivos, público-alvo, principais metodologias e referenciais utilizados.

Quadro 9 – Designações dos Sistemas e Dispositivos:

Canadá	Reconnaissance des Acquis – R.A. Reconnaissance des Compétences Professionnelles – R.C.P.
França	Bilans de Compétences – BC Validation des Acquis Professionnels – VAP/VAE Validation des Acquis (formation professionnelle) – VA
Reino Unido	Accreditation of Prior Learning – APL (ou) Assessment of Prior Experiential Learning – APEL, APEAL
Irlanda	Accreditation of Prior Learning – APL Accreditation of Prior Experience, Achievement and Learning – APEAL
Austrália	Recognition of Prior Learning – R.P.L.
Finlândia	Competence-based Examinations no âmbito do Competence-based Qualifications (sistema de qualificações nacional)
Espanha	Certificados de Profesionalidad
Alemanha	Externenprüfung Bildungspass
Portugal	Certificação pela via da experiência profissional no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC Balanços de Competências – BC

Quadro 10 – Entidades Responsáveis

Canadá	R.A. – Min. Educação R.C.P.- Emploi-Québec, Min. Mão-de-Obra
França	BC: Entidades prestatórias (convencionadas pelos COPACIF, ANPE, APEC) e CIBC (integram representantes da AFPA, Educação Nacional, ANPE e associações profissionais, câmaras do comércio e da indústria) VAP/VAE: Min. Educação Nacional, Ensino Superior e Min. Agricultura VA: Min. do Emprego, AFPA
Reino Unido	APL no NVQ: Qualifications and Curriculum Authority, Scottish Qualifications Authority, Min. Emprego. APL nas universidades: Instituições do Ensino Superior e HEQC APL no NOCN – National Open College Network
Irlanda	APL: FAS (Training and Employment Authority), Min. Emprego APEAL : NCVA (National Council for Vocational Awards), Min. Educação APL: NCEA (National Council for Educational Awards), Min. Educação
Austrália	RPL – National Training Board (NTB) e Min. para o Emprego, Educação e Formação Profissional
Finlândia	NBE (Conselho Nacional de Educação), Min. Educação
Espanha	INEM, Min. do Trabalho e Segurança Social
Alemanha	BIBB e Câmaras Profissionais, da Indústria e Artesanato
Portugal	SNCP: Min. do Trabalho e da Solidariedade SRVCC: ANEFA, Min. Educação / Min. do Trabalho e da Solidariedade B.C.; IEF, AEP, ANOP

Quadro 11 – Objectivos/Finalidades

Canadá	R.A. – admissão no ensino secundário, colegial e superior sem a posse do diploma prévio; posicionamento avançado nos cursos, atribuição de equivalências e de dispensas, obtenção de créditos, substituições e transferências.	Validação
	R.C.P.– obtenção de uma qualificação profissional (atestação oficial das competências adquiridas pela experiência de trabalho) no âmbito de algumas profissões que não têm acesso pelo diploma de formação inicial.	Certificação Profissional
França	BC – fazer o balanço das experiências passadas, identificar as competências pessoais e profissionais e as atitudes dos sujeitos, para definir um projecto profissional ,e se for o caso, um projecto de formação.	Reconhecimento
	VAP/VAE – aceder a um diploma (ou a parte) do ensino superior, profissional ou tecnológico. Permite a dispensa de provas e abreviar o percurso de obtenção do diploma completo. Validação para entrada no ensino superior sem a posse do diploma normalmente exigido.	Validação
	VA (FP) – dispensa de uma parte dos cursos de formação; posicionamento dos candidatos nos cursos.	Validação
Reino Unido	APL para obtenção de uma qualificação (no âmbito do NVQ): acreditação/obtenção de créditos formais das competências profissionais em relação a uma determinada qualificação. Pode consistir na obtenção de um diploma ou certificado formal ou num reconhecimento parcial (unidades capitalizáveis de um diploma/certificado).	Acreditação
	APEL no ensino superior: acesso aos cursos quando não existe certificação tradicional, e/ou posicionamento avançado nos cursos ou programas de estudo. Obtenção de dispensas e de créditos.	Acreditação
Irlanda	APL – Acreditação das competências, experiência e conhecimentos da pessoa, adquiridos fora do sistema tradicional, para obtenção de uma qualificação da FAS. Finaliza-se na obtenção da qualificação, que pode ser total ou parcial. Permite a obtenção de créditos. É utilizado também para facilitar o acesso à educação/formação, e para diagnóstico de necessidades específicas de educação/formação.	Acreditação
	APEAL – Acreditação das aprendizagens resultantes da experiência profissional no âmbito do sistema de certificação do NCVA.	Acreditação
	APL – Acreditação das aprendizagens no âmbito do ensino superior; entrada no sistema sem a posse do diploma prévio; dispensas em algumas disciplinas do curso.	Acreditação

Quadro 11 – Objectivos/Finalidades (cont.)

Austrália	<p>RPL – reconhecimento das aprendizagens independentemente do contexto (ensino formal, formação, experiência profissional e/ou pessoal) no sistema de formação, público e privado; transferências de créditos entre diferentes instituições.</p> <p>Ensino secundário geral e profissional – acreditação das competências chave associadas ao trabalho; obtenção de certificados de formação profissional (Australian Vocational Certificate), que podem ser obtidos de forma modular e parcial.</p> <p>Ensino superior – posicionamento avançado nos cursos, créditos.</p>	<p>Acreditação</p> <p>Acreditação</p>
Finlândia	Validação dos conhecimentos, competências e experiência dos candidatos, independentemente da forma como foram adquiridos, para obtenção de um certificado de qualificação profissional, no âmbito do sistema nacional de qualificações (competence-based qualifications).	Validação
Espanha	Acreditação das competências profissionais adquiridas em diversos contextos, formais e informais (formação, experiência, ou a combinação de ambas), para obtenção de uma qualificação profissional.	Acreditação
Alemanha	Aquisição do diploma profissional para pessoas que já possuem experiência profissional, com dispensa da formação inicial correspondente.	Validação
Portugal	<p>(SNCP) certificação das competências profissionais adquiridas em diversos contextos (exercício profissional, experiência de vida e actividades formativas não-formais) para obtenção do Certificado de Aptidão Profissional (CAP).</p> <p>(SRVCC) certificação escolar das competências-chave adquiridas através da experiência profissional e de vida; creditação das competências parcial ou total; obtenção da Carteira Pessoal de Competências e Certificados equivalentes aos diplomas do 1º, 2º ou 3º ciclos do ensino básico.</p> <p>Balancos de Competências – reconhecimento das aprendizagens anteriores, elaboração de projectos.</p>	<p>Certificação Profissional</p> <p>Reconhecimento Validação Certificação</p> <p>Reconhecimento</p>

Quadro 12 – Público-alvo

Canadá	Adultos (com idade superior a 21 anos), que querem ter reconhecidas as aprendizagens realizadas em contexto escolar ou extra-escolar (profissional, social, associativo, comunitário, etc.).
França	BC: todo o tipo de público (trabalhadores, adultos desempregados, jovens sem qualificações, etc.). VAP: candidatos que tenham desenvolvido actividade profissional relacionada com o diploma pretendido, por um período mínimo de 5 anos (de forma contínua ou não). Nota: o VAE diminui o período de experiência profissional para 3 anos VA (FP): candidatos com experiência profissional
Reino Unido	APL para obtenção de uma qualificação (NVQ): candidatos com experiência profissional de pelo menos 5 anos.
Irlanda	APL – Todas as pessoas em formação podem aceder à certificação. APEAL – Candidatos com experiência de trabalho considerada substancial, verificável e relevante.
Austrália	Adultos
Espanha	Todos os trabalhadores que possuam experiência profissional num domínio de actividade.
Finlândia	Qualquer pessoa se pode candidatar à obtenção do certificado de qualificação, independentemente da sua trajectória profissional; é desejável possuir experiência profissional.
Alemanha	Pessoas com experiência profissional (pelo menos o dobro do tempo da duração da formação inicial) na área específica para a qual se candidatam. Este tempo pode ser reduzido se o candidato possuir outro tipo de qualificações (formação, certificados, etc.)
Portugal	SNCP – adultos com experiência profissional; SRVCC – adultos pouco escolarizados e qualificados, que não possuem a escolaridade obrigatória; Balanços de Competências – adultos com ou sem experiência profissional

Quadro 13 – Metodologias

Canadá	Metodologias diversificadas, sendo as mais frequentes o <i>portfolio</i> , entrevistas, exames, testes, demonstração em situação real de trabalho
França	<p>BC – metodologia diversificada: entrevistas, abordagens autobiográficas, exames, testes, questionários, simulações, elaboração de <i>dossiers</i> e <i>portfolios</i> de competências.</p> <p>VAP/VAE – elaboração de <i>dossiers</i> que incluem a apresentação pessoal, a formação realizada, diplomas obtidos, estágios, descritivo da actividade profissional (empregos, funções exercidas e tarefas desempenhadas), informações sobre as empresas e organizações empregadoras, etc.</p> <p>VA (FP) – exames, testes, entrevistas, <i>dossiers</i>, <i>portfolios</i>, etc.</p>
Reino Unido	<p>No âmbito do NVQ: Entrevistas, elaboração do <i>dossier/portfolio</i> de competências, que deve incluir certificados dos empregadores sobre as tarefas e responsabilidades desenvolvidas pelos candidatos, descrição das competências detidas, exemplos de produtos/projectos realizados, provas das aprendizagens anteriores, etc.</p> <p>Está também prevista a possibilidade de demonstração das competências em contexto de trabalho, a pedido do candidato.</p> <p>No ensino superior: cada instituição define a sua metodologia, mas as mais frequentes são o <i>portfolio</i> de competências e o trabalho de projecto.</p>
Irlanda	<p>APL – Metodologias variadas, sendo as mais frequentes o <i>portfolio</i> de competências e os exames (testes formais).</p> <p>Para apoiar a elaboração dos <i>portfolios</i>, foi desenvolvido um sistema informatizado.</p> <p>APEAL – <i>Portfolio</i></p>
Austrália	Metodologias diversificadas; <i>portfolio</i> .
Finlândia	Exame de competências (<i>Competence-based Examination</i>). Podem consistir em simulações, desempenho em situação real de trabalho, entrevistas, <i>portfolios</i> , e testes escritos e orais. Existem orientações nacionais que especificam a forma como as competências devem ser demonstradas e os critérios de avaliação para cada qualificação.
Espanha	<p>Realização de exames, cujas provas são baseadas em unidades de competências dos perfis profissionais. Os testes são de natureza teórica e prática.</p> <p>Prevê-se a criação de um sistema de avaliação informatizado para os testes teóricos.</p>

Quadro 13 – Metodologias (cont.)

Alemanha	Realização de exames externos. O candidato deve ainda apresentar as provas necessárias para atestar a sua experiência e os seus conhecimentos teóricos.
Portugal	<p>SNCP – diversificado, em função do Perfil Profissional em causa. O Manual de Certificação estipula o tipo de provas, critérios de sucesso e condições necessárias. Podem incluir a análise curricular, entrevista técnica e provas de avaliação práticas e teóricas;</p> <p>SRVCC – balanço de competências;</p> <p>B.C. – <i>portfolio</i> e técnicas diversificadas (questionários, entrevistas, etc.)</p>

Quadro 14 – Referenciais utilizados

Canadá	<p>R.A. – programas de estudo em vigor no sistema educativo</p> <p>R.C.P. – referenciais de competências derivados nos perfis e normas profissionais</p>
França	<p>BC: não utiliza um referencial definido à-priori.</p> <p>VAP/VAE: o referencial deste dispositivo é o nível de conhecimentos e de atitudes referidos nas unidades que constituem os diplomas. Baseia-se no quadro nacional de qualificações existente.</p> <p>VA (FP): referenciais da formação elaborados a partir dos referenciais profissionais das actividades e empregos</p>
Reino Unido	<p>APL (NVQ): baseia-se em referenciais nacionais de competências (NVQ), que são organizados em unidades capitalizáveis, sendo os critérios de competência construídos numa estreita articulação com a indústria. Existe uma grelha com 5 níveis de qualificação, para diversas áreas de competências.</p> <p>APEL no ensino superior: as instituições elaboram os seus próprios referenciais, de acordo com as orientações do HEQC.</p>

Quadro 14 – Referenciais utilizados (cont.)

Irlanda	<p>APL: Referencia-se no sistema de certificação baseado em normas nacionais de competências. Estas normas (standards) específicos para cada ocupação/qualificação são elaboradas em estreita articulação com o mundo do trabalho. A estrutura é modular.</p> <p>APEAL: <i>standards</i> nacionais do NCVA.</p>
Austrália	<p>RPL: <i>standards</i> Nacionais de Competências, definidos em estreita articulação com o mundo do trabalho.</p> <p>RPL nas universidades: Programas de estudo em vigor nas universidades.</p>
Finlândia	<p>Quadro nacional de qualificações profissionais (<i>Core Curricula</i>), baseado em competências; integra três níveis: qualificação profissional inicial, qualificação profissional avançada e qualificação profissional especializada, correspondendo a cada um um determinado nível de competências.</p> <p>Existem orientações nacionais que definem os requisitos, os regulamentos de exame e os níveis de competência exigidos para cada diploma.</p>
Espanha	<p>Este sistema têm como referência um reportório nacional baseado em referenciais de competências para cada profissão. As unidades de competência que constituem cada perfil são identificadas a partir da análise do sistema produtivo.</p>
Alemanha	<p>O referencial é o dos diplomas profissionais em causa. Os exames são idênticos aos que sancionam as formações iniciais.</p>
Portugal	<p>SNCP – Referenciais de certificação compostos pelos Perfis Profissionais e pelas normas de certificação;</p> <p>SRCC – Referencial de Competências-Chave, composto por áreas e unidades de competências;</p> <p>B.C. – não utiliza referencial definido à priori.</p>

Uma leitura transversal dos quadros apresentados conduz-nos aos seguintes pontos:

- Os sistemas e dispositivos implementados para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais são diversos, reflectindo as diferentes realidades e

contextos nacionais de cada país; não obedecem a um modelo único, mas evidenciam pontos convergentes sobre a mesma problemática;

- As designações dos sistemas/dispositivos são distintas, traduzindo os conceitos utilizados em cada realidade nacional (ex: validação em França, acreditação no Reino Unido e na Irlanda; certificação em Espanha, reconhecimento no Canadá e na Austrália – no entanto com o mesmo sentido de validação e acreditação nos outros países, visto que conduzem a um reconhecimento oficial, institucional –, reconhecimento/validação/certificação em Portugal, etc.); o conceito de validação (língua francesa) e o de acreditação (língua inglesa) são utilizados para designar realidades idênticas.

- As entidades responsáveis pelos sistemas e dispositivos dependem geralmente da estrutura dos Ministérios da Educação e/ou do Trabalho (em Portugal, a tutela do SRVCC é conjunta); a intervenção dos parceiros sociais é variável, de acordo com o modelo subjacente a cada país;

- Os objectivos propostos são a valorização formal das aprendizagens e das competências adquiridas pela via não-formal e informal; o processo do reconhecimento (pessoal), que não se finaliza na obtenção de um diploma, de um título ou certificado institucionalmente reconhecido, finaliza-se geralmente com a elaboração de projectos profissionais/formação; a validação/acreditação finaliza-se na obtenção de diplomas/certificados, na sua totalidade ou em parte; outra das suas finalidades é a possibilidade de admissão no sistema educativo (de nível secundário e superior) sem a posse dos diplomas prévios e a dispensa/equivalência/isenção de algumas unidades de formação, ou ainda a obtenção de créditos;

- Os dispositivos destinam-se prioritariamente à população dos adultos; no que diz respeito ao processo do reconhecimento das aprendizagens e das competências, geralmente não existem pré-requisitos específicos; no caso da validação/acreditação frequentemente é necessário um período mínimo de experiência profissional (de dois a cinco anos, de acordo com a legislação específica de cada país), normalmente exigida na área ou domínio em que o candidato apresenta o pedido;

- As metodologias utilizadas são diversificadas; no entanto, encontramos convergências a nível metodológico, nomeadamente no que diz respeito às etapas dos processos de reconhecimento e de validação e à elaboração de *dossiers* e de *portfolios* de competências; também identificamos a utilização de exames/testes (demonstrações práticas, testes teóricos – podendo estes assumir uma forma informatizada), em alguns dos sistemas referenciados;
- Os referenciais utilizados são variáveis: no caso do reconhecimento (dispositivos de Balanços de Competências), não existem referenciais externos definidos *à priori*. Em França, as práticas de reconhecimento podem no entanto recorrer a referenciais profissionais, sem carácter de obrigatoriedade.

Para a validação/acreditação, de acordo com o sistema em que se encontram implementados (educação/formação geral, formação profissional), os referenciais são normalmente os programas e diplomas em vigor, de acordo com as orientações nacionais, ou os *standards* de competências que constituem os sistemas nacionais de qualificações (normalmente com uma ligação muito estreita com o sistema produtivo); existem países que elaboraram novos referenciais, mais adequados à população dos adultos (é o caso de Portugal, através do SRVCC), mas que conduzem a certificações escolares com equivalência aos diplomas em vigor.

Observa-se a tendência para a construção de referenciais baseados em competências, com uma maior articulação com o mundo do trabalho, que vêm substituir os referenciais tradicionais baseados em conteúdos disciplinares (ex: França, Québec, Espanha, Finlândia).

A introdução destes sistemas e dispositivos no âmbito dos sistemas de educação/formação parece acompanhar uma dinâmica evolutiva, nomeadamente traduzida nas reformas no ensino e na formação profissional em curso em diversos países, através da flexibilização das estruturas, da renovação dos referenciais, e da abertura a novos públicos-alvo.

2. Quais são os princípios de base nos quais assentam estes sistemas de reconhecimento e a validação das aprendizagens e das competências?

Em que medida estes princípios se encontram articulados com o quadro teórico deste estudo?

Os princípios de base mais significativos em que se fundamentam os sistemas de reconhecimento e de validação analisados no trabalho empírico alicerçam-se em torno de um conjunto de pressupostos (que têm vindo a ser enriquecidos pela reflexão educativa, nos diversos países confrontados com esta problemática).

Em termos globais, os princípios gerais que suportam estas práticas são explicitados no âmbito dos sistemas e dispositivos da seguinte forma:

- . os adultos aprendem e desenvolvem-se em vários contextos e ao longo de um percurso de vida, de uma forma sistemática ou não;
- . as aprendizagens efectuadas são mais valorizadas do que contextos, lugares, as circunstâncias, e os tempos em que ocorreram;
- . as aprendizagens não-formais e informais são tão válidas como as formais, e devem ser explicitadas e reconhecidas, tanto ao nível pessoal como social e institucional;
- . frequentemente as pessoas não têm consciência das suas aprendizagens, sendo necessário um trabalho de explicitação suportado em procedimentos e técnicas diversificados, com vista à identificação dos saberes e à apreensão das potencialidades adquiridas e pouco (ou não) exploradas; a função de suporte e acompanhamento ao processo é imprescindível;
- . as aprendizagens anteriores, independentemente dos contextos onde se adquirem, devem ser consideradas como a base e em articulação com as aprendizagens futuras – ninguém deve ter que (re)aprender o que já sabe; o processo de construção dos saberes é da ordem da recomposição, e não da acumulação ou adição;
- . o reconhecimento e a validação das aprendizagens anteriores constituem-se como um direito das pessoas; devem partir da sua iniciativa e motivação pessoal;
- . a centralidade da pessoa nas estratégias de reconhecimento e de validação; as estratégias são personalizadas, a pessoa deve ser considerada como “o actor/autor” e não como o “objecto do processo”.

Este conjunto de princípios, que identificámos (de uma forma mais ou menos explícita) nos sistemas e dispositivos implementados⁴⁰², constituem os fundamentos a partir dos quais se legitimam as práticas de reconhecimento e de validação das aprendizagens não-formais e informais.

Procuramos agora articular estes princípios com os pressupostos teóricos que suportam o nosso quadro de referência, relativos à aprendizagem dos adultos, e fazer uma leitura interpretativa de forma a identificar os pontos de convergência, divergência e/ou de complementaridade. As principais teorias e abordagens apresentadas na primeira parte deste trabalho constituem um importante contributo para a compreensão dos processos de aprendizagem dos adultos, à luz do qual procuramos fazer a leitura desta problemática.

A problemática das aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais de educação/formação exige a adopção de uma perspectiva de educação e formação de adultos

⁴⁰² “(...) o adulto é capaz de aprender a partir das suas próprias experiências e de integrar experiências e conhecimentos adquiridos (escolares e outros) num processo de formação contínua” (Comission Jean, 1982, Québec); “uma pessoa não tem que reaprender o que já sabe; o que importa no reconhecimento das aprendizagens anteriores é o que a pessoa aprendeu, e não os lugares, circunstâncias e métodos de aprendizagem” (C.S.E., 2000, Québec);

“O Balanço de Competências deve permitir (...) fazer o balanço das suas experiências pessoais e profissionais; identificar e avaliar as suas aprendizagens ligadas ao trabalho, à formação, à vida social; identificar os seus saberes, competências atitudes(...)” (circular DFP, 1993, França); “o Balanço de Competências só pode ser realizado com o consentimento do trabalhador.” (Lei de Dez 91, França); No caso do VAP, o objecto da validação centra-se em “toda a formação seguida pelo candidato num estabelecimento ou estrutura de formação pública ou privada, quaisquer que tenham sido as modalidades, a duração e o modo de sanção; a experiência profissional adquirida ao longo de uma actividade assalariada ou não salariada, ou de um estágio; os conhecimentos e atitudes adquiridos for a de todo o sistema de formação” (decreto nº 35-306, 1985, França);

A AP(E)L pretende validar “conhecimentos e competências adquiridas através da vida, da experiência de trabalho, de estudos, que não se encontram formalmente atestados por qualquer tipo de certificação educativa ou profissional” (CNA, 1985, U.K.); A APL no âmbito do NCVQ “centra-se principalmente no domínio da vida profissional, e compreende as experiências, competências e conhecimentos (adquiridas) num leque alargado de situações, compreendendo as aprendizagens informais” (SQA, 1997, U.K.);

“APL dá acesso à certificação, sem ter que se frequentar cursos de formação. As competências da pessoa são certificadas independentemente de como foram adquiridas” (Lambkin e Kerr, 1998, Irlanda);

“O reconhecimento das aprendizagens anteriores centra-se nas competências que as pessoas adquiriram em resultado da formação formal e informal, e da experiência – não como, quando, ou onde as aprendizagens ocorreram”; “todas as pessoas devem ter as suas aprendizagens anteriores reconhecidas”; “deve ser prestado o apoio adequado às pessoas”(VEETAC, 1992b, Austrália);

A certificação pela via da experiência profissional inclui “as aprendizagens ocorridas em múltiplos contextos, particularmente o do exercício profissional, o da experiência de vida e o de actividades formativas não formais ou quaisquer outros” (IEFP, 1999-a, Portugal); O SRVCC dá às pessoas a oportunidade “de verem reconhecidas e certificadas as suas competências e conhecimentos, que, nos contextos mais variados, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida” (Despacho conjunto Min. Educação e Min.Trabalho, 2001, Portugal); no âmbito do IEFP, os Balanços de Competências têm como finalidade “valorizar e reconhecer as aprendizagens decorrentes ou resultantes das diferentes experiências pessoais; identificar as competências pessoais e profissionais adquiridas ao longo da história de vida dos indivíduos” (Jordão e Rocha, 1997).

mais alargada e globalizante, que ultrapassa a tradicional visão institucional, circunscrita aos espaços-tempos formalizados. Estas aprendizagens são entendidas à luz de um quadro teórico de referência, do qual destacámos o conceito de aprendizagem experiencial. 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 dinamicamente os já detidos pela pessoa. Este 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 aprendizagem dos adultos, 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 revalorização 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 integra 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.

Os pressupostos que sustentam os conceitos de aprendizagem organizacional e de organizações qualificantes, ao evidenciarem o contributo formativo das situações e das relações de trabalho, encontram-se articulados intrinsecamente com a problemática do reconhecimento e da validação, considerando que os sistemas e dispositivos procuram reconhecer as aprendizagens e as competências adquiridas em contextos de trabalho.

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 que 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.

As experiências individuais, as dinâmicas pessoais, a autonomia das pessoas, a intencionalidade, são elementos-chave do processo de aprendizagem dos adultos. A experiência é uma fonte, a partir da qual a pessoa constrói o conhecimento, sobre si própria e sobre o mundo. Todos os contextos de vida (incluindo os organizacionais) constituem-se como terrenos propícios para a aprendizagem e 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. A aprendizagem é uma re-interpretação da experiência, em que a reflexividade assume um papel determinante; é um processo que resulta da reflexão sobre a experiência.

A reflexividade assume, de acordo com este quadro conceptual, um papel determinante no processo de aprendizagem: 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, 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.

A necessidade de respeitar as intencionalidades e as dinâmicas individuais encontra-se presente nos princípios subjacentes às práticas de reconhecimento e de validação; este processo só é geralmente desencadeado a partir do interesse e da implicação pessoal.

Na medida em que, à luz do nosso quadro teórico de referência, considerámos 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-b) 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 é 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. A ideia de que ninguém deverá ser obrigado a (re)aprender o que já sabe, encontra-se em consonância com os princípios decorrentes das teorias de aprendizagem dos adultos. Considerando que a aprendizagem é um processo holístico e globalizante, em que a pessoa é envolvida de uma forma integral – dimensão afectiva, intelectual, sensorial – na interação com o seu meio, e que os saberes são activamente construídos pela pessoa, em função das suas representações, intencionalidades, sistemas de

significação e de valores, através de um processo de tomada de consciência e de reflexividade, então torna-se fundamental promover a articulação das aprendizagens e das competências adquiridas informalmente (e reconhecidas e validadas) com aquelas que o sistema de educação/formação poderá vir a desenvolver.

Um vasto leque de autores que contribuíram para a construção do referencial teórico deste trabalho salienta a valorização do potencial educativo da experiência, como um agente de mudança pessoal e social; no entanto, esta é frequentemente desvalorizada pelos modelos tradicionais de educação/formação – que assentam na transmissão de conteúdos pré-determinados, uniformizantes e em que as dimensões teóricas e práticas se encontram fortemente polarizadas. O reservatório de experiências vividas pela pessoa constitui-se como recurso imprescindível para as aprendizagens futuras e 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.

Os princípios subjacentes às práticas de reconhecimento e de validação, analisados neste ponto, encontram alguns eixos de convergência com os pressupostos teóricos defendidos no enquadramento teórico deste trabalho, sustentados por um conjunto de autores significativos no domínio da educação/formação de adultos, e que, na nossa perspectiva, podem contribuir para a construção de um paradigma de educação/formação de adultos defensor da centralidade da pessoa no seu processo de formação.

Se nos é possível identificar esta convergência em termos de princípios e pressupostos teóricos, não podemos no entanto afirmar, a partir desta análise, que as lógicas da acção os traduzam da mesma forma⁴⁰³.

⁴⁰³ Para tal, colocamos como hipótese que seria necessário desenvolver um estudo de outra natureza, avaliativo, centrado nos efeitos e resultados das práticas, tendo por referência as expectativas e as finalidades desejadas, e confrontando-as com as representações dos actores e dos sujeitos envolvidos nos processos.

3. Quais são as lógicas que presidem à implementação dos sistemas de reconhecimento e de validação?

À luz do nosso quadro teórico de referência, o adulto aprende e transforma-se, construindo holisticamente saberes de diferente natureza, em contextos distintos (formais, não-formais, informais) ao longo do seu percurso formativo. A questão que se coloca é a de saber quais são as aprendizagens efectivamente consideradas nos processos de reconhecimento e de validação. Assim, procuraremos analisar as lógicas e as finalidades subjacentes às práticas implementadas, articulando-as com o quadro de referência.

As práticas de reconhecimento e de validação são distintas, obedecem a lógicas e finalidades diferentes e são geralmente entendidas numa perspectiva de complementaridade: o processo de reconhecimento diz respeito à dimensão 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) se procuram centrar 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 (enquanto potenciador da “empregabilidade”), 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 auto-formação, de auto-valorização, de auto-confiança, e de desejo de desenvolvimento/construção permanente, sempre inacabado. A pessoa é reconhecida em si mesma, reforçando a sua auto-estima e promovendo a sua emancipação.

Na medida em que não existem referenciais externos à partida 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 e responsabilização na gestão do itinerário 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. As práticas de validação encontram-se articuladas com as noções de conformidade institucional e regulamentação. O valor social do seu resultado depende do valor que os certificados e diplomas em causa detêm, e do estatuto e da imagem social das instituições que os atribuem. A lógica subjacente aos processos de validação/acreditação é a sumativa.

A valorização das aprendizagens construídas em situações profissionais e de vida, mais amplas, para além dos contextos formais de educação/formação, implica, de acordo com o nosso referencial teórico, o recurso a novas práticas de avaliação que não as tradicionais, de forma a contemplarem a multiplicidade e a complexidade destas aquisições. As aprendizagens que são valorizadas pelos sistemas de educação/formação tradicional, 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 utilizados pelo sistema.

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 pelo 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.

Os dispositivos de Balanços de Competências (França, Portugal), implementados principalmente no âmbito da formação contínua, são os que obedecem apenas à lógica formativa, do reconhecimento pessoal, cabendo ao indivíduo a gestão do seu percurso posterior. Estes dispositivos, desenvolvidos de acordo com a lógica da auto-avaliação, têm um papel fundamental na elaboração de um projecto pessoal/profissional e são dinamizadores da procura activa e da implicação da pessoa no sentido da consolidação e evolução desse projecto. Podem promover o auto-conhecimento e consolidar processos de auto-formação, constituindo-se, nessa medida, como um instrumento dinamizador da educação/formação ao longo da vida.

A lógica sumativa presente nas práticas de validação (VAP/VAE, em França; APL, Reino Unido e Irlanda; RPL, Austrália) conduz geralmente à obtenção de uma certificação, parcelar ou na sua totalidade. Implica a utilização de critérios definidos, e da existência de um referencial externo, face aos quais as suas aprendizagens são comparadas, avaliadas e sancionadas. As aprendizagens da pessoa são analisadas à luz das normas existentes de validação e balizadas pelo próprio referencial em causa. De acordo com as finalidades e lógicas enunciadas, do conjunto das aprendizagens adquiridas ao longo da vida pelo adulto apenas uma parte pode ser valorizada formalmente através do processo de validação, na medida em que só os conhecimentos e competências (tanto escolares como profissionais) abrangidos nos referenciais são passíveis de ser validados. Os saberes (teóricos ou de acção) são assim delimitados e compartimentalizados, de forma a obedecerem à lógica dos referenciais em causa.

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 compõe) atestam os conhecimentos e as competências que lhe estão subjacentes. Assim, o processo de validação apenas abrange uma parte das aprendizagens construídas

experencialmente 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.

Pela análise das lógicas envolvidas, podemos concluir que, de todas as aprendizagens realizadas pelos adultos ao longo das suas trajetórias, apenas têm valor oficial aquelas que são validadas pelos sistemas e dispositivos, de acordo com os procedimentos e com os quadros de referência previamente definidos e estabilizados. E o que é validado depende da natureza e do conteúdo dos referenciais em causa.

No entanto, o processo de reconhecimento poderá permitir fazer o inventário de todas essas aprendizagens, considerando que o referencial é construído a partir da pessoa e da sua própria realidade. É o reconhecimento do valor formativo da sua experiência de vida, em sentido lato. A partir deste ponto, a pessoa define a sua estratégia e posiciona-se de acordo com os seus interesses e aspirações, a partir de uma multiplicidade de caminhos possíveis: negociação ao nível da empresa, validação no sistema de educação/formação, escolha de formação complementar, reorientação do seu percurso profissional, etc.

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 (França, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Portugal, etc.), mas traduzem níveis diferentes de articulação. Parece ser comum que a ênfase seja colocada no processo de validação, de acordo com a lógica sumativa, visto que é o objectivo último dos sistemas implementados na maioria dos países, dando origem à obtenção de diplomas, certificados, dispensas, isenção de módulos ou unidades, obtenção de créditos.

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. Até que ponto será possível evitar o risco deste “deslizamento” da função formativa para a função sumativa, ou, explicitando de

outra forma, 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 inventoriação e a uma comparação com listagens de competências pré-definidas.

Numa abordagem gestionária, em que a componente formativa do processo é desvalorizada, as práticas de validação podem ser perspectivadas como um factor de economia de tempo e de recursos, como um meio mais rápido e menos dispendioso de obtenção dos diplomas e das qualificações. E também as abordagens de carácter administrativo – baseadas em análises curriculares e em critérios como o tempo de experiência detido pela pessoa (e não pelos saberes e competências efectivamente adquiridos) –, evidenciam um alcance limitado e redutor numa perspectiva de educação/formação ao longo da vida, na medida em que não proporcionam a tomada de consciência e a transformação de perspectivas que fazem parte integrante do processo de formação dos adultos.

4. Quais são as metodologias utilizadas nos sistemas de reconhecimento e de validação?

Nos sistemas e dispositivos estudados as metodologias utilizadas são diversificadas, recorrendo-se à utilização de técnicas e instrumentos variados, mas as etapas do processo de reconhecimento e validação (França, Reino Unido, Irlanda, Portugal, Canadá, Austrália,...) obedecem em termos gerais a uma sequência idêntica ou muito próxima, que integram geralmente os seguintes aspectos:

- . uma fase de acolhimento e informação, em que se prestam as informações necessárias relativas à finalidade e ao desenvolvimento do processo, às metodologias a utilizar, etc.; esta fase implica geralmente um diálogo personalizado, mas pode ser também realizada através de sessões colectivas;
- . uma fase de explicitação das aprendizagens/ elaboração do balanço/ recolha de provas; durante esta fase, em que pode ser elaborado um *dossier* ou *portfolio*, os candidatos recebem normalmente apoio de conselheiros especializados; implica um trabalho retrospectivo da pessoa sobre o seu percurso e um balanço das aprendizagens adquiridas; esta fase também pode ser desenvolvida a nível individual ou colectivo;
- . uma fase de finalização: consoante o sistema em causa, pode consistir na elaboração de um documento síntese (no caso dos Balanços de Competências) ou num procedimento de avaliação do *dossier* e das provas apresentadas – validação para a obtenção de diplomas, créditos, etc.; neste último caso, se as provas forem consideradas insuficientes (pelo júri) são exigidas provas complementares.

O acompanhamento posterior que é oferecido ao candidato é variável, podendo ser mais ou menos sistemático e formalizado (encontra-se previsto enquanto função de provedoria, no âmbito do SRVCC, Portugal; a APL, desenvolvida no Reino Unido no âmbito dos NVQ, prevê uma etapa de orientação pós-acreditação; os dispositivos de Balanços de Competências, em França, contemplam uma fase de apoio à concretização do projecto). Apesar de não se encontrar suficientemente explicitado na documentação relativa aos outros sistemas e dispositivos, este aspecto parece ser no entanto fundamental para a garantia da continuidade do percurso educativo da pessoa. A função de acompanhamento posterior pode traduzir-se no apoio à negociação do projecto pessoal/profissional, na escolha e encaminhamento para a formação considerada essencial para a concretização desse projecto, na informação e na orientação profissional numa perspectiva de continuidade.

Os processos de reconhecimento e de validação, dinâmicos, devem poder acompanhar a evolução da pessoa ao longo da sua trajectória. É fundamental ter-se consciência dos efeitos perversos resultantes da excessiva responsabilização da pessoa neste processo, que se poderão eventualmente traduzir na “desresponsabilização” do papel das instâncias oficiais, e na prestação de um acompanhamento insuficiente ao candidato na fase posterior à da validação. A educação/formação ao longo da vida implica a existência de um processo contínuo de orientação e suporte a percursos formativos diversificados, atípicos, não-convencionais.

Como constatámos no trabalho empírico, a grande generalidade dos sistemas 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 (para obtenção do *Certificado de Profissionalidad*, em Espanha, é necessário realizar exames, testes de natureza teórica ou prática; na Alemanha, o *Externenprüfung* baseia-se na realização de exames teóricos e práticos; o *Competence based Examination*, na Finlândia, também recorre a exames teóricos e práticos, sendo rara a utilização de *portfolios*).

Ao nível do Balanço de Competências em França, é possível identificar o recurso a abordagens distintas: as que se centram na relação inter-individual e que procuram facilitar o auto-conhecimento; as abordagens diferenciais, que procuram identificar e avaliar as diferenças de comportamentos e de desempenho, e que são suportadas pela utilização de testes; as abordagens centradas no papel da auto-imagem; as abordagens designadas de ergonómicas, centradas nos conhecimentos necessários em situação de trabalho, etc. Podem ser utilizadas técnicas tão distintas como as entrevistas não-directivas, técnicas de grupo, baterias de testes (aptidões, atitudes, personalidade, motivacionais, etc.), histórias de vida e narrativas auto-biográficas. A elaboração de *dossiers* e *portfolios* de competências foi identificada como uma prática generalizada ao nível dos Balanços de Competências. Em Portugal, os Balanços de Competências privilegiam a realização dos *portfolios* e introduziram recentemente a metodologia das Histórias de Vida.

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*

personais/*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 metodologia de *portfolio*, de carácter integrador, tem como finalidade a reapropriação das experiências e das aprendizagens efectuadas ao longo do percurso de vida da pessoa, através do desenvolvimento de uma abordagem retrospectiva, que põe a ênfase na reflexão e num balanço pessoal. Implica um processo de análise e de síntese das experiências pessoais, que dá visibilidade e permite a codificação das aprendizagens e das competências.

De acordo com o nosso referencial teórico estas aprendizagens nem sempre são consciencializadas pela pessoa, e é necessário um trabalho reflexivo, retrospectivo, por forma a dar visibilidade e a explicitar estes saberes implícitos.

A utilização desta metodologia integradora é muito comum em vários sistemas e dispositivos estudados: no Reino Unido, França, Austrália, Québec, Irlanda, Portugal. O *portfolio* é simultaneamente um instrumento de diálogo (consigo e com os outros), um instrumento de revalorização, de desenvolvimento pessoal e profissional.

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 auto-conhecimento), 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: 59).

Identificámos a utilização combinada e flexível de diversas técnicas, com vista a uma exploração 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, 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. De acordo com esta perspectiva, parece-nos mais adequado evitar a utilização de instrumentos de avaliação convencionais, geralmente fechados, e pouco adaptados à identificação das aprendizagens e das competências adquiridas através da experiência.

Outro aspecto relevante diz respeito à intenção manifestada por alguns países (ex: a Irlanda) na criação de sistemas informáticos de suporte ao reconhecimento e validação das aprendizagens anteriores. Estes sistemas periciais são apontados como uma solução possível no sentido da generalização, da redução dos custos envolvidos, e ainda da garantia de uma maior fiabilidade dos processos de avaliação. No entanto, o seu campo de acção evidencia-se como restrito (ex: competências informáticas, competências de domínios mais facilmente operacionalizáveis e avaliáveis interactivamente). A utilização de sistemas informatizados para a validação de competências não tem sido consensual, é discutível e tem sido alvo de alguma polémica, alimentando o debate sobre os limites e as potencialidades das tecnologias da informação e da comunicação nesta matéria. As características deste tipo de sistemas – standardização e massificação – evidenciam ser pouco compatíveis com uma perspectiva educativa defensora da centralidade da pessoa. Outro dos pontos críticos tem a ver com a desadequação dos instrumentos de avaliação (testes convencionais) face à avaliação das competências. Como analisámos no quadro teórico deste estudo, as competências integram dinamicamente saberes de diversa natureza, não sendo redutíveis a um somatório de saberes parcelarizados, atomizados. Parece-nos assim necessário o aprofundamento da reflexão sobre os instrumentos que melhor se adequam à sua avaliação, que não apenas os testes tradicionais e as provas escolares.

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.

Parecem não existir ainda neste momento respostas estabilizadas que garantam à partida a qualidade e a fiabilidade do processo. 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 – conselheiros, orientadores, tutores, avaliadores, examinadores, júris, etc. – constitui-se como um eixo imprescindível da garantia da qualidade dos processos em causa. Entre os profissionais que intervêm nos processos de reconhecimento e de validação, os conselheiros, orientadores e formadores têm um papel fundamental ao nível da valorização 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 que ser capazes de fazer transpôr 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 dos adultos.

5. Quais são os referenciais utilizados? Que concepções de competência se encontram na base dos sistemas e dispositivos?

Como procurámos evidenciar na resposta à terceira questão, os dispositivos de reconhecimento não utilizam referenciais externos (podendo no entanto recorrer pontualmente a alguns referenciais, de emprego ou de formação, em função da especificidade dos pedidos); os sistemas e dispositivos de validação, pelo seu lado, são construídos com base em

referenciais estabilizados de saberes, geralmente os que são utilizados nos programas de educação/formação em vigor no sistema em que se inserem (exceptuando os referenciais de competências-chave do SRVCC, em Portugal, construídos especificamente para o sistema em causa). Coloca-se-nos então a questão de saber como é que estes referenciais se elaboram e estruturam, e quais são os aspectos que mais valorizam.

A análise dos referenciais utilizados pelos diversos sistemas evidencia a importância que os quadros nacionais de qualificações e de competências em vigor nos respectivos países assumem na sua elaboração, verificando-se tanto no âmbito da educação geral (diplomas académicos e profissionais) como ao nível da formação profissional (títulos ou normas de qualificação), na grande generalidade dos países estudados. Desta forma, a resposta a esta questão remete directamente para a forma como os sistemas de educação e formação se encontram estruturados, e as lógicas por estes privilegiadas.

a) A lógica do mundo do trabalho e a lógica académica

Os referenciais dos sistemas de educação/formação geral assentam geralmente numa lógica disciplinar ou científica, nos quais se valorizam os conteúdos disciplinares que constituem os programas de ensino/aprendizagem; as componentes profissionalizantes reportam-se normalmente a referenciais de actividade profissional, que podem ser elaborados a partir de quadros de âmbito nacional/ sectorial ou elaborados na própria entidade/organismo de formação. Os dispositivos implementados no âmbito da formação mais profissionalizante suportam-se também em referenciais de formação previamente estabelecidos, geralmente suportados por reportórios de actividades profissionais.

Assim, consoante a natureza do sistema de educação/formação em causa, ou dos organismos que detêm competências em matéria de validação, utilizam-se referenciais orientados para competências de domínios fundamentais de conhecimento (como a matemática, física, história, línguas, etc.) ou referenciais orientados para domínios profissionais específicos; no entanto, parece observar-se nestes últimos, em alguns países (por exemplo a Austrália), a tendência para integrar mais conhecimentos de base, de diversos domínios científicos, considerados fundamentais para o exercício profissional.

Uma questão que se coloca é a de saber como é que se podem integrar e complementar estes dois tipos de referenciais – conteúdos disciplinares e académicos e conteúdos mais

profissionalizantes, numa lógica de enriquecimento mútuo. O referencial de competências adoptado no Québec pelo Min. da Educação (no ensino secundário profissional e no colegial técnico) procura contemplar esta questão através da elaboração de referenciais integradores, procurando a articulação entre as necessidades da educação e as do mundo do trabalho.

A “compartimentalização” ou “diferenciação” dos referenciais poderá ser atenuada através da integração de conteúdos transversais, nomeadamente no que diz respeito aos saberes de base fundamentais, como as línguas (materna e estrangeira), a matemática, as tecnologias da informação e da comunicação, e ainda dos saberes necessários para uma melhor compreensão do homem e da sociedade – saberes culturais, históricos, ambientais, artísticos, etc. Também a introdução de aprendizagens articuladas com o desenvolvimento da cidadania pode fazer alargar o espectro e fazer atenuar as fronteiras tradicionais. Esta “compartimentalização” dos referenciais pode constituir-se como um factor impeditivo ou bloqueador do acesso e da mobilidade formativa, tão preconizada no âmbito da educação/formação ao longo da vida. A inexistência de formas de reconhecimento mútuo das certificações atribuídas por diferentes sistemas (e referenciais), impede a criação de passarelas entre si, e consequentemente pode constituir-se como uma barreira à desejada mobilidade formativa – como é constatado nomeadamente em França, por Charraud (1998) e por Colardyn (1996, 1997).

A tradicional visão dicotómica entre saberes disciplinares, científicos, académicos (saberes teóricos) e os saberes de acção continua a ser utilizada num quadro de pensamento em que se perspectiva a bipolarização teoria/prática (Barbier, 1998). No entanto, os saberes de acção e os saberes teóricos interpelam-se e articulam-se dinamicamente, em função das situações e dos contextos onde são construídos e mobilizados. Os referenciais organizados segundo a lógica disciplinar, científica, académica, não permitem “reconhecer” (ou fazem-no com bastante dificuldade) os saberes experienciais, implícitos, fortemente contextualizados.

Considerando que os saberes adquiridos através da experiência nem sempre são reconhecidos e valorizados pelas próprias pessoas, pois encontram-se estreitamente articulados com a acção, e que dificilmente adquirem legibilidade sem um trabalho reflexivo e de explicitação, então em que medida poderão ser avaliados de acordo com a lógica dos saberes formalizados e instuídos?

Os saberes da acção, construídos através da experiência, possuem uma lógica e coerência própria, e não podem ser reportados directamente a um saber académico. A decomposição dos saberes em disciplinas e a sua descontextualização (características relacionadas com os saberes veiculados pelos sistemas de educação/formação tradicionais) não se encontra em

consonância com a lógica das aprendizagens experienciais. Assim, parece tornar-se necessária a elaboração de um quadro transversal e de articulação (Feutrie, 1997-b).

A educação/formação tradicional organiza os saberes segundo a lógica da separação, da compartimentação, fragmenta o que é complexo, torna unidimensional o que é multidimensional (Morin, 2000). “A cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune, e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a sua contextualização” (*op.cit.*: 41). A lógica dos conhecimentos especializados não considera o contexto e o global, que é mais do que a soma das parcelas que compõe o todo.

Assim, colocamos como hipótese a necessidade de construção de referenciais integradores, que contemplem uma perspectiva mais holística, de desenvolvimento global da pessoa, compreendida a partir do seu contexto particular, e que integrem tanto a dimensão humana, como a profissional, cultural, científica, e social. Na perspectiva educativa, a educação/formação deve orientar-se cada vez mais para a formação do homem na sua globalidade, de forma a permitir a compreensão do mundo, o seu posicionamento consciente, e a possibilidade de agir criticamente numa sociedade cada vez mais complexa e multifacetada.

No âmbito profissional, a criação de perfis profissionais coerentes e holísticos devem integrar tanto aspectos económicos como aspectos sociais; devem ser amplos e completos, e devem predispor para a aprendizagem ao longo da vida (Nyhan, 1999). A dimensão estratégica da adaptabilidade passa pela definição de perfis nem muito estreitos nem muito específicos (Campinos-Dubernet, 1996).

A evolução do mundo do trabalho e a produção de saberes nas organizações coloca diversas interrogações ao nível educativo, nomeadamente no que diz respeito à dinâmica existente entre os referenciais e a rápida evolução das qualificações, e à possibilidade de conciliar a rapidez da mudança e da inovação – sendo um dos pontos críticos reflectir sobre que mudança e que inovação – com sistemas educativos rígidos e pouco flexíveis.

Como temos vindo a evidenciar, a abordagem dos referenciais estreitamente baseados nas necessidades do mundo do trabalho, definidos pelos empregadores e representantes da indústria (ex: NVQ / Reino Unido), é redutora e evidencia alguns limites:

. por um lado, os referenciais constituem-se como padrões profissionais que reflectem a realidade existente, num determinado momento; estes referenciais resultam de acordos que exigem tempo para a sua operacionalização; entre a sua concepção/legitimação e a

institucionalização decorre um período de tempo (mais ou menos longo), que pode pôr em causa a actualidade e a pertinência desses referenciais, face às rápidas evoluções com que o mundo do trabalho se confronta;

. por outro lado, os referenciais (standardizados) baseiam-se nas necessidades concretas dos empregadores, e nas estruturas de produção existentes, correndo-se assim o risco de se reproduzir e perpetuar mecanismos (as formas de divisão e organização do trabalho), que se repercutem na natureza dos saberes considerados necessários; assim, o sistema apenas contribui para reforçar a sua ineficácia (Steedman, 1994).

Consideramos fundamental dotar os sistemas de validação de referenciais credíveis e pertinentes, que não se limitem a reproduzir de forma estática (“fotograficamente”) a realidade do mundo do trabalho. A noção de “adaptação às evoluções”, é cada vez mais posta em causa, em detrimento da capacidade crítica de participação no processo de mudança. Por outro lado, a antecipação das necessidades futuras é vital para a pertinência dos referenciais, e para a eficácia do sistema de validação que os utiliza. A evolução do mundo do trabalho vai exigindo a integração de novos saberes e competências, que, ao emergirem muito rapidamente, ainda não se encontram abrangidos pelos referenciais em uso e a questão que se coloca é saber até que ponto estes se podem identificar com algum rigor. As experiências desenvolvidas em alguns países em matéria de elaboração de referenciais confrontam-se com esta dificuldade. Até que ponto um referencial de certificação (de âmbito nacional) pode ser concebido em termos “prospectivos”, ou seja, integrando um nível de saberes que ainda não se encontra estabilizado e que é detido apenas por uma franja limitada dos profissionais? No entanto, os referenciais de formação poderão incorporar novos saberes emergentes, numa lógica pró-activa, pois a sua função é orientar a formação não apenas para as necessidades do presente mas em larga medida para as do futuro.

b) O papel da concertação social na elaboração dos referenciais

Em alguns países a introdução do sistema de validação surge a par com a necessidade de introduzir inovações nos sistemas de educação/formação, sendo acompanhada de uma reforma destes sistemas – nomeadamente ao nível da criação de novas normas nacionais de competência e de qualificação –, e com a introdução ou reforço das relações entre o Estado e os parceiros sociais (Bjornavold, 1997).

Procuramos compreender até que ponto os referenciais utilizados na validação (normalmente os do sistema de qualificações e dos diplomas em vigor numa dada sociedade) são concebidos na óptica do diálogo e da concertação social, e como são legitimados, o que se prende com as tradições existentes em cada país em matéria de diálogo social:

. Em Portugal, o Sistema Nacional de Certificação Profissional, que iniciou recentemente a via de certificação através do reconhecimento da experiência profissional, é constituído a partir de uma base tripartida, com representantes da administração Pública, Confederações Patronais e Confederações Sindicais. Os referenciais de certificação são elaborados e legitimados com base no diálogo e na concertação.

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, sob a responsabilidade da ANEFA, utiliza um referencial de Competências-Chave, com vista à validação das competências adquiridas em contextos não-formais e informais. Este referencial foi construído a partir do trabalho de uma equipa de investigadores e de técnicos do campo da educação/formação e foi legitimado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade;

. Em França, a certificação profissional é feita por quatro dispositivos complementares: os diplomas do sistema nacional de ensino e os títulos profissionais do Min. do Trabalho – ambos baseados em referências de emprego ou de actividade profissional, e construídos com base na concertação com os parceiros sociais –, e os títulos homologados pela CTH e os Certificados de Formação Profissional, elaborados a partir de referenciais de competências decorrentes das necessidades das empresas (Merle, 1997-b); a formação profissional de tipo escolar é regulada pelo Estado através do Min. da Educação, e os parceiros sociais apenas têm um papel consultivo relativamente à elaboração dos diplomas (Koch e Reuling, 1998);

. No Reino Unido, os referenciais de qualificação NVQ são concebidos na lógica dos empregadores e da indústria; os interesses sindicais encontram-se ausentes do campo de decisão da formação profissional; a política do governo neste domínio passou de um regime tripartido para um neo-liberal (in Huddleston e Rainbird, 1995); o estado apenas analisa e reconhece as qualificações elaboradas pelos empregadores (organismos sectoriais) – através da instituição pública QCA – e a formação é regulada principalmente pelo mercado (Koch e Reuling, 1998);

. Na Irlanda, o modelo desenvolvido pela FAS é idêntico ao do NVQ's britânico; os *standards* de competências são elaborados em estreita relação com as necessidades da indústria, com a participação dos empregadores e dos trabalhadores (Bjornavold, 2000);

. Na Alemanha, o sistema de formação profissional (dual) é regulado de forma corporativista; os parceiros sociais têm um grande peso na elaboração das qualificações, tanto para os conteúdos profissionais como para os escolares (Koch e Reuling, 1998);

. Na Finlândia, o sistema de qualificações baseado em competências no âmbito do sistema de educação/formação profissional, é concebido em articulação entre o Min. da Educação e os parceiros sociais; o grupo de *experts*, sob a supervisão do National Board of Education, é constituído por parceiros sociais, professores, e profissionais (auto-empregados) (Bjornavold, 2000, NBE, 2000).

Como constatamos, cada país reflecte ao nível da construção dos referenciais (de qualificação académica ou profissional, de formação, de emprego) as suas tradições culturais e políticas de concertação social. O sistema de educação/formação, na medida em que pode ser entendido como um sub-sistema social, traduz com maior ou menor relevância a experiência desenvolvida em matéria de mobilização dos parceiros sociais e dos empregadores; no entanto, a tendência encontrada nos vários sistemas caminha no sentido da procura de estratégias de concertação suportadas no diálogo e na negociação colectiva.

c) Principais pontos críticos dos referenciais

A riqueza metodológica das práticas de reconhecimento e de validação pode ser limitada pela sua estreita articulação com os referenciais utilizados. O sistema de referências é fundamental, pois é em relação às normas estabelecidas que as aprendizagens adquiridas vão ser comparadas e avaliadas. Assim, o seu alcance pode ser alargado ou reduzido de acordo com o tipo de normas definidas pelos sistemas.

Na medida em que os referenciais “constituem instrumentos estáveis para situações estáveis” (Pastré, 1999), começa a emergir actualmente um questionamento crítico relativamente ao seu alcance – tanto no domínio profissional como no da educação/formação.

Por um lado, a rápida evolução científica e tecnológica faz emergir novos saberes e competências que dificilmente são integradas em termos temporais aceitáveis – na medida em

que os referenciais são geralmente prescritivos, não acompanham facilmente a evolução; por outro – no caso dos referenciais que se reportam directamente às situações profissionais –, questiona-se se estes descrevem o trabalho real (tarefa efectiva) ou o trabalho prescrito; e ainda se questiona a abordagem de competência subjacente aos referenciais, geralmente de tradição comportamentalista e atomista (a competência é entendida como saber-fazer; não se valorizando os processos de pensamento associados à acção, tais como a compreensão, a reflexão, o sentido crítico).

No contexto da sociedade do conhecimento e da informação, a emergência de novos perfis profissionais e a produção de novos saberes nas organizações interpela a capacidade integrativa e evolutiva dos referenciais de validação, como já referimos anteriormente. Desta forma, como é que as aprendizagens e as competências inovadoras, adquiridas nos contextos profissionais caracterizados por uma grande capacidade de evolução, podem ser reconhecidas e validadas? Até que ponto será possível aos referenciais de validação conciliarem por um lado a vertente estratégica e pró-activa, e simultaneamente orientarem-se por princípios de inclusividade?

No que diz respeito à rápida evolução dos processos e conteúdos profissionais, que coloca a questão da validade temporal dos referenciais, evidencia-se necessário desenvolver mecanismos que permitam a actualização dos mesmos. Se hoje em dia não se pode considerar que o trabalho é um dado objectivável, estandardizado e prescritível (Zarifian, 1999), encontramos-nos perante um paradoxo incontornável.

d) Que concepções de competência se encontram subjacentes aos referenciais?

A utilização do termo competência nos referenciais de validação no âmbito dos sistemas de educação/formação parece ser uma tendência nos países estudados (Reino Unido, França, Irlanda, Canadá, Alemanha, Austrália, Finlândia, Noruega, Portugal, Espanha,...). Apesar de se encontrar uma convergência ao nível terminológico, as práticas encontradas reflectem no entanto uma grande diversidade de abordagens sobre este conceito. Como analisámos no enquadramento teórico deste estudo, a noção de competência é uma “construção social”. A polissémia do termo e a sua plasticidade dão origem a uma diversidade de interpretações, em diferentes contextos nacionais, geográficos, culturais, políticos e institucionais, e que condiciona as concepções e as práticas existentes no campo da educação/formação. As diferentes abordagens também se articulam com aspectos históricos e culturais, e traduzem frequentemente as influências e a evolução que os diversos sistemas foram sentindo ao longo

do tempo. É possível identificar concepções e práticas fortemente marcadas por uma tradição behaviourista (Reino Unido), outras que se fundamentam numa linha cognitiva/construtivista (França, Canadá), e ainda as que procuram integrar uma perspectiva mais holística (Austrália). Estas diferentes concepções, mais ou menos enraizadas, mais ou menos conscientizadas, fazem sentir a sua influência a diversos níveis. Assim, encontram-se concepções de competência em que se valorizam diferentes aspectos: o processo de aprendizagem, o resultado final, as suas componentes ou a sua globalidade, entre outras.

As posições tomadas nunca são neutras, pois contêm em si uma dimensão filosófica, social, política e económica que, para além de condicionar as opções técnicas e metodológicas também se reflecte no valor atribuído à pessoa humana.

Na perspectiva da formação da pessoa, uma noção de competência “estreita”, baseada em produtos finais mais ou menos redutores, e apenas articulada com o domínio profissional, numa perspectiva estrita, é questionável. A abordagem das competências poderá contribuir para um “determinismo económico e tecnológico”, no sentido da adaptação das pessoas às exigências da competitividade económica, ou contribuir para um melhor posicionamento na vida, para uma maior participação nos processos de escolha, e para a decisão fundamentada sobre os processos de mudança (Edwards, 1997).

A perspectiva actual do “Homo Competens”, que entende o homem como um ser competente e performante, e defende que a sua principal motivação é o enriquecimento da sua “carteira” de competências (Alaluf e Stroobants, 1994), é claramente redutora. Do ponto de vista da formação da pessoa, uma abordagem holística das competências pode no entanto permitir ultrapassar as contradições e limites inerentes a determinadas concepções de competência, e perspectivar o desenvolvimento integral e completo do ser humano, nas suas múltiplas dimensões. Reduzir o papel da educação/formação ao desenvolvimento de saberes unicamente orientados para o mundo do trabalho é uma visão claramente empobrecedora, e cujos efeitos a médio e a longo prazo revelarão certamente a fragilidade destas abordagens, tanto a nível económico, como social e político.

Por outro lado, no plano ético, a redução da experiência, que é complexa e dinâmica, a indicadores externos e “objectivos” – as competências – é incompatível com a noção de autonomia da pessoa (Bleakley, 1994).

6 . Quais são as principais potencialidades e limites dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação?

Procuramos dar resposta a estas questões partindo de um conjunto de reflexões, estruturadas pelos seguintes eixos:

a) Uma maior individualização e personalização das estratégias formativas

As práticas de reconhecimento e de validação constituem-se como uma estratégia de carácter individual, baseada na iniciativa pessoal. Como identificámos nos sistemas estudados, o pedido é sempre voluntário, cabendo à pessoa a gestão das oportunidades e dos momentos adequados, em função dos seus interesses e projectos. Desta forma, a existência destes sistemas e dispositivos encontra-se fortemente condicionada pela procura social.

De acordo com os pressupostos que fundamentam a existência destes sistemas e dispositivos, os adultos devem ter a possibilidade de poder gerir os seus próprios tempos e objectivos, e de fazer validar as suas aprendizagens e retornar aos sistemas formais de educação/formação em qualquer etapa do seu percurso de vida, ou momento profissional, de uma forma continuada ou alternada. Colocámos como hipótese que o acesso à educação/formação ao longo da vida só se poderá concretizar se os sistemas educativos forem capazes de evoluir ao nível das suas estruturas e formas de organização. O que parece de facto requerer uma mudança de fundo no sentido da sua flexibilização (nomeadamente através da modularização, ou da capitalização de unidades de formação), permitindo o seu posicionamento ao longo dos diversos pontos/etapas que constituem o percurso formativo, e da atribuição parcelar de créditos que se poderão ir acumulando até à obtenção de uma atestação final. Por outro lado, os sistemas de educação/formação necessitam de se reorganizar de forma a criar condições que facilitem a participação efectiva dos adultos: os horários flexíveis e os estudos a tempo parcial, a formação a distância, a par com condições particulares de financiamento, são aspectos que devem ser assegurados.

Os processos de reconhecimento e validação constituem-se como instrumentos privilegiados ao serviço da educação e da formação dos adultos, pois permitem estabelecer a ligação por um lado com os conhecimentos e as experiências anteriores e por outro com os conhecimentos e experiências a adquirir (Cisneros, 2000). Como analisámos, o processo do reconhecimento proporciona a elaboração de projectos (pessoais e profissionais) que se

constituem como base para estratégias de auto-formação, e de definição de futuros percursos formativos. Desta forma, pode ser dinamizador de um processo de educação/formação ao longo da vida. E, por outro lado, na medida em que os processos de validação podem permitir encurtar os percursos de formação formal, tornam-se atractivos do ponto de vista dos adultos que pretendem retornar ao sistema educativo ou reorientar a sua trajectória formativa.

Mas o acesso e o retorno aos sistemas de educação/formação dependerão em grande parte das características da oferta formativa disponível. A diversidade e a flexibilidade desta oferta são elementos fundamentais para a implementação de uma estratégia de educação/formação ao longo da vida. A implementação destes sistemas e dispositivos interpela directamente a oferta de educação/formação, nos seus modelos de organização.

Por outro lado, é também ao nível dos referenciais e conteúdos de formação (como analisámos na resposta à questão 5), e nos modelos e práticas pedagógicas que o sistema formal é interpelado. No que diz respeito aos referenciais, se o sistema for excessivamente rígido e estandardizado, não terá capacidade de resposta face à diversidade de exigências dos novos públicos. As práticas de reconhecimento e validação só se podem constituir como um motor para a aprendizagem dos adultos se os sistemas de educação/formação derem o “salto” necessário, caso contrário reduzem-se a mecanismos de “confirmação” (reproduzindo o sistema de qualificações existente) e não de inovação.

Se, ao nível dos pressupostos teóricos que sustentam este novo campo de práticas educativas, a centralidade da pessoa é um conceito fundador (e não apenas um “discurso de intenções”), então, no que diz respeito aos modelos pedagógicos, será necessário fazer um significativo esforço no sentido de fazer evoluir as práticas de educação e formação de adultos (frequentemente referenciadas na forma escolar tradicional).

b) O acesso ao emprego e à mobilidade profissional

Os dispositivos e sistemas mais orientados para a empregabilidade, cujos referenciais traduzem as necessidades de competências das empresas (ex: Reino Unido, Irlanda, etc.) podem ser um meio para facilitar a inserção ou a mobilidade no mercado de trabalho. Na medida em que promovem a obtenção das qualificações (de uma forma parcial ou na sua totalidade), e a elevação do nível de qualificações existentes, constituem-se como um mecanismo privilegiado para a manutenção de uma “estratégia de emprego” e podem reforçar a capacidade das economias no sentido da criação de novos empregos, com indivíduos mais qualificados (Colardyn, 1996).

Em países onde existe um défice de qualificações ou uma sub-qualificação em termos formais (as pessoas possuem as competências, mas estas não se encontram certificadas, como é o caso de Portugal) os dispositivos de validação têm um importante papel a desempenhar. São geralmente os públicos mais desfavorecidos (desempregados, indivíduos com baixo nível de qualificação e não-qualificados) que poderão ver reforçada a sua capacidade de empregabilidade. Mas a capacidade de obter e de manter um emprego – a “empregabilidade” – não depende unicamente da responsabilidade da pessoa, pois esta situa-se num determinado contexto (económico, social, cultural, político) que possui as suas regras e modos próprios de funcionamento. A “empregabilidade” encontra-se fortemente relacionada com factores socioeconómicos, exteriores à pessoa. Se a obtenção de uma qualificação pode ser um factor importante para a inserção no mercado de trabalho, podemos no entanto questionar se num contexto de escassez e de precarização do emprego, representará o factor determinante. Qual é actualmente o valor do(s) diploma(s) no mercado de trabalho? O diploma por si só não significa a obtenção de emprego, mas a sua ausência pode ser um factor de exclusão. Esta questão articula-se directamente com a problemática da relação formação/emprego, que, como vimos, não pode ser compreendida a partir de uma abordagem linear nem determinista.

Se inicialmente as primeiras práticas de reconhecimento e validação se nortearam por princípios de orientação humanista (igualdade de oportunidades e justiça social), a sua evolução tem demonstrado que esta problemática tem vindo a afirmar-se cada vez mais no contexto do desenvolvimento das competências e da gestão de recursos humanos (Barkatoolah, 1997). O valor económico atribuído às aprendizagens e às competências no mercado de trabalho não pode ser assim negligenciado. Para que o resultado da validação tenha valor no mercado de trabalho (portabilidade) é necessário que as aprendizagens e as competências possam ser utilizadas entre empregos, empresas e formações (Colardyn, 1997). A transversalidade das aprendizagens e das competências pode ser assim considerado um factor de mobilidade.

As estratégias das empresas em matéria de gestão de recursos humanos (recrutamento, desenvolvimento de carreiras, formação contínua, etc.) desempenham um papel essencial na problemática do reconhecimento e da validação. O valor da validação depende em grande parte do valor que o diploma em causa tem no mercado de trabalho, ou seja, nas empresas (traduzindo-se entre outros aspectos em termos de estatuto e remuneração). Esta problemática interpela directamente as organizações, na medida em que implica uma renovação das práticas tradicionais de gestão de recursos humanos, e também uma maior flexibilização

interna. Constatamos desta forma a necessidade de promover o diálogo entre a perspectiva educativa e a de gestão de recursos humanos, que pode ser estabelecido através dos actores de *interface*, os formadores e técnicos de recursos humanos nas organizações. A emergência de novos papéis e funções dos formadores no contexto organizacional parece caminhar no sentido da aquisição de novas competências: para o apoio à formalização das aprendizagens adquiridas informalmente, para a criação de ambientes e situações favoráveis à aprendizagem em contexto de trabalho, para promover a tomada de consciência, por parte dos actores, do valor formativo do trabalho e a criação de condições que o possa concretizar, e para a democratização e a humanização do próprio trabalho.

Os pontos críticos dos sistemas e dos dispositivos de reconhecimento e validação prendem-se com uma multiplicidade de factores de natureza diversa, tanto em termos organizativos e técnicos como políticos e sociais. Em termos organizativos e técnicos, de uma forma global, e tendo em consideração o carácter relativamente recente dos sistemas implementados, fomos destacando como pontos críticos, ao longo desta reflexão: a insuficiente estabilização das metodologias e das técnicas, as fragilidades inerentes à construção dos referenciais (articuladas com a relevância e actualização dos saberes e das competências), a rigidez ao nível da estrutura dos sistemas (relacionada com a sua flexibilidade e coerência interna), a desadequação dos modelos tradicionais de formação de adultos e as questões da profissionalidade dos técnicos intervenientes no processo (particularmente a formação).

c) Os custos e o financiamento do processo

As questões articuladas com os custos e com o financiamento constituem-se delicadas: a implementação dos dispositivos exige um forte investimento económico, levando a questão de quem paga o serviço – o candidato, o estado, a empresa. Na grande generalidade dos países estudados, geralmente os custos do processo são suportados pelo candidato, mas existem países em que o processo é suportado pelo Estado (ex. Portugal, no caso do SNCP, do SRVCC, dos Balanços de Competências), ou em que é possível recorrer a bolsas para a sua realização (ex. França, no caso dos Balanços de Competências). Os dispositivos que se encontram orientados prioritariamente para públicos mais desfavorecidos, (pessoas com maior necessidade de inserção social e profissional), regra geral são financiados pelo Estado, desempenhando assim uma função social.

Como referimos, os custos do processo são geralmente acentuados: a formação das equipas de técnicos, a concepção dos instrumentos e recursos adequados, o acompanhamento e controlo da garantia de qualidade do processo, os salários da equipa técnica, os recursos físicos e materiais, etc, implicam um grande investimento financeiro. O acompanhamento dos candidatos é moroso em termos temporais, na medida em que exige um apoio personalizado e adequado.

As abordagens assentes no diálogo e na orientação, que garantem uma maior qualidade do processo, tornam-se mais pesadas em termos de custos. Por isso alguns países têm despendido alguns esforços na discussão do financiamento dos sistemas, procurando encontrar novas formas de financiamento, com a criação de uma nova dinâmica dos parceiros: poderes públicos, empresas e candidatos. Por outro lado, um sistema desta natureza, assente num trabalho complexo, exigindo recursos e meios adequados, tem uma capacidade mais limitada em relação à quantidade de pessoas a quem pode dar uma resposta. A capacidade de resposta do sistema torna-se menos abrangente, pela complexidade dos processos envolvidos (Bjornavold, 1997).

d) *Interfaces* dos sistemas e dispositivos

Os sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação estudados foram implementados no âmbito de entidades e organismos responsáveis pela educação/formação, sendo tuteladas geralmente pelos Ministérios que assumem a responsabilidade na matéria (Educação e/ou Trabalho). A história, a cultura, as relações sociais que caracterizam os diferentes países reflectem-se na organização, na estrutura, e nas formas de articulação privilegiadas que cada sistema educativo desenvolveu.

As relações de poder existentes entre domínios e instituições envolvidas reflectem-se no campo do reconhecimento e da validação, fazendo emergir tensões e espaços de conflitualidade. Em termos políticos e sociais, destacamos como pontos críticos a necessidade de promover uma maior transferibilidade das aprendizagens e das competências (para novos contextos sociais e profissionais), a transparência e legitimidade dos processos de reconhecimento e validação (articuladas nomeadamente com os processos de negociação e aceitação social).

Os pontos críticos relativos à articulação entre diferentes sistemas e instituições referem-se com frequência à emergência de lógicas de concorrência, em detrimento das lógicas de complementaridade. Este aspecto reflecte-se na inexistência ou insuficiência da articulação

desejável, por exemplo ao nível do reconhecimento mútuo e da construção de “passarelas” ou pontes entre sistemas, da constituição de parcerias e sinergias educativas. A tão desejada mobilidade formativa, condição de base para educação/formação ao longo da vida, depende em primeiro lugar da existência de *interfaces* eficazes entre sistemas e instituições, que assegurem a transferibilidade dos saberes e das competências adquiridos. Os sistemas podem adoptar diferentes perspectivas: basearem-se no reconhecimento mútuo, ou cada um optar pela “sua própria moeda”, sem procurar estabelecer equivalência com os demais. (Edwards, 1997). Segundo Pollock (1992, *in* Edwards, 1997), a multiplicidade de caminhos pode constituir uma barreira e não uma facilitação, pois contribuem para a reprodução das dificuldades e das desigualdades existentes.

Garantir a transferibilidade dos saberes e das competências passa pela melhoria da articulação entre os diferentes sub-sistemas educativos (ensino geral, ensino técnico e profissional, sistema de aprendizagem, ensino universitário) e entre formação inicial e contínua (Colardyn, 1995).

Por outro lado, os interesses e os jogos de poder que se encontram por detrás destes sistemas/dispositivos (nomeadamente entre sindicatos, ramos profissionais, empregadores, instituições públicas e privadas de educação/formação), podem potenciar a multiplicação e a fragmentação dos diplomas e certificados, e conduzir à sua falta de legibilidade, por um lado, e à sua conseqüente desvalorização, por outro. Corre-se o risco de se assistir à multiplicação de dispositivos paralelos, ignorando-se os sistemas já implementados, numa lógica concorrencial. Não se defende com esta crítica a criação de sistemas únicos, mas trata-se de construir as bases que poderão garantir uma articulação harmoniosa entre si. Para Colardyn (1997), esta articulação pode ser assegurada com a criação de uma “estrutura *interface*”, fundada sobre a negociação entre os parceiros sociais ou com o sector associativo, com vista à transparência e ao consenso. Os poderes envolvidos devem assim ser partilhados de forma equilibrada, atenuando as divergências de interesses, e assegurando o diálogo social.

e) Preocupações articuladas com a racionalização dos processos

As preocupações baseadas em critérios como a eficácia e a racionalização de custos e de percursos formativos são razões pelas quais estas práticas se podem tornar atractivas do ponto de vista gestor. Na perspectiva institucional, estas práticas representam um meio de atrair novos públicos para os sistemas de educação/formação, confrontados cada vez mais com a diminuição dos públicos tradicionais, devido a factores de natureza demográfica. Com efeito,

a tendência observada evidencia que a população jovem tem vindo a diminuir significativamente nas últimas décadas, reduzindo-se assim o número de jovens que entram no sistema educativo. A “sobrevivência” do sistema poderá passar pela criação de incentivos à captação de novos públicos, nomeadamente de grupos etários mais elevados, de adultos já inseridos no mercado de trabalho, de desempregados adultos ou jovens que ainda não se encontram inseridos profissionalmente, ou que possuem um nível de qualificação insuficiente, imigrantes, mulheres afastadas da vida activa (por razões de ordem familiar) e que pretendem entrar no mercado de trabalho, mas a quem faltam as qualificações necessárias, etc. A abertura dos sistemas de educação/formação a novos públicos poderá representar, tanto do ponto de vista social como profissional, novas oportunidades de inserção e de mobilidade, se os sistemas forem capazes de garantir condições para o sucesso da aprendizagem e para a implicação dos adultos nos percursos formativos.

A obtenção de diplomas e certificados com o encurtamento dos percursos tradicionais, e a rentabilização dos recursos existentes, podem ser um incentivo de natureza política e económica, no entanto podem fazer emergir alguns efeitos perversos: ao colocar o enfoque na certificação (procedimento sumativo), como um meio de fazer elevar o nível de qualificação (formal) das pessoas, desvalorizam-se os aspectos formativos inerentes ao processo, que se constituem como o principal motor das dinâmicas de aprendizagem dos adultos. Neste âmbito, eleva-se o nível das qualificações detidas pelas pessoas, mas não se criam as condições individuais e sociais que promovem a educação/formação ao longo da vida.

Pode-se assim correr o risco destas práticas se desvirtuarem, e de se tornarem um instrumento para a obtenção rápida e com menores custos financeiros do diploma (via do “facilitismo”), contribuindo para fazer elevar artificialmente o nível de qualificação detido pelas pessoas, o que poderá, a prazo, por em causa a credibilidade do sistema de validação. É necessário que os procedimentos sejam transparentes, que as metodologias sejam fiáveis e válidas e que o processo seja legitimado e avaliado socialmente.

Por outro lado, estas práticas têm custos para as organizações que as promovem: é necessário possuir recursos humanos e técnicos bem preparados, recursos materiais e tempos adequados para a prestação de um serviço de qualidade. A problemática, as metodologias, os procedimentos são inovadores, o que exige uma profunda mudança de representações, por um lado, e uma formação adequada dos agentes implicados no processo, por outro. A emergência de novas práticas e funções profissionais envolve a construção de novas profissionalidades,

para as quais ainda não parece existir ainda uma oferta formativa estabilizada e as condições para a profissionalização dos actores envolvidos.

Como já mencionámos anteriormente, as práticas de reconhecimento e de validação são pesadas do ponto de vista dos encargos financeiros, e a preocupação com a sua rentabilização económica (nomeadamente através da diminuição dos custos relacionados com os recursos humanos envolvidos) pode contribuir para a fragilização da qualidade do serviço prestado e para a desvirtuação das finalidades formativas do processos em causa.

Conclusão

Como fomos referindo ao longo desta análise crítica, as práticas de reconhecimento e validação confrontam e interpelam diversas esferas da vida social com uma diversidade de desafios, nomeadamente de ordem política, educativa, social, profissional, económica, e ética. Os pontos críticos dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação prendem-se com uma multiplicidade de factores de natureza diversa, tanto em termos técnico-organizativos como político-sociais. Partindo da perspectiva de formação dos adultos, procurámos identificar um conjunto de questões e de desafios que emergem neste âmbito, particularmente do ponto de vista da educação/formação ao longo da vida.

O reconhecimento de que a experiência dos adultos é produtora de saberes válidos, que são valorizados na esfera profissional e social, coloca desafios de fundo aos sistemas educativos: significa em parte a perda do monopólio dos saberes, até há pouco tempo apenas detido pelas instituições de educação/formação. Esta nova problemática possui um potencial transformador, na medida em que pode permitir romper com a ordem estabelecida: alargando o acesso à educação/formação, e questionando o conceito de que o conhecimento só pode ser adquirido no âmbito das instituições formais, normalmente através dos *curricula* baseados em disciplinas; mas pode também ser entendida como um desafio, pois interpela o poder de controlo e de definição do conhecimento por parte das instituições (Usher *et al*, 1997).

Num contexto de evolução tecnológica e de profundas mutações no sistema produtivo, a emergência de novos saberes em contextos organizacionais reveste-se de uma importância estratégica para a sua evolução. Com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação, os saberes difundem-se mais rapidamente e tornam-se mais acessíveis a um alargado leque da população. Na Sociedade do Conhecimento e da Informação, as pessoas

accedem mais facilmente a uma multiplicidade de fontes de conhecimento, desenvolvem novas formas de aprendizagem, e constroem novos saberes e competências.

Para Ambrósio (2000-a: 30), “a questão dos saberes, do conhecimento, das competências tornaram-se hoje estratégicos num quadro societal preciso: o das sociedades produtivas e organizacionais fundadas sobre a ciência e as tecno-ciências, a formação contínua, a inovação tecnológica.”

As fronteiras da aprendizagem dos adultos alargam-se (multiplicidade de contextos, formas e conteúdos), ultrapassando a tradicional visão escolarizada. Estes factores vêm colocar questões de fundo aos sistemas tradicionais de educação/ formação, questões estas que tanto podem ser entendidas como ameaças – nomeadamente a perda do monopólio dos saberes, e o confronto entre normalização e diversificação dos saberes –, ou, inversamente, como oportunidades para a sua evolução.

Face aos riscos associados à emergência da Sociedade do Conhecimento – maior polarização entre os grupos que têm acesso ao conhecimento e à informação e os que não têm, agravamento das desigualdades sociais, maior risco de exclusão social –, os sistemas de educação/formação têm que evoluir de forma a poderem prevenir a exclusão – que começa frequentemente no seu próprio contexto –, e a preparar as pessoas para uma sociedade cada vez mais complexa. Um dos principais desafios prende-se com a sua capacidade de evoluir para sistemas mais inclusivos e abertos, adoptando um novo paradigma educativo.

. As mudanças que as novas práticas impulsionam...

Ao nível educativo, colocam-se questões complexas, articuladas com uma multiplicidade de aspectos decorrentes da problemática do reconhecimento e da validação, tal como procurámos ir evidenciando ao longo desta leitura crítica: a evolução da estrutura e da organização dos sistemas tradicionais, dos referenciais e dos conteúdos, a melhoria da transferibilidade dos saberes e das competências, a evolução dos modelos de aprendizagem de adultos, o financiamento das novas práticas, a formação das equipas de profissionais, a gestão do processo, etc..

A implementação de dispositivos e sistemas de reconhecimento e de validação encerra um significativo potencial, e poderá contribuir efectivamente para a abertura dos sistemas de educação/formação, no sentido da inclusão de novos públicos, se promoverem a mudança e a

renovação necessária em termos de evolução das estruturas, organização, conteúdos e modelos de ensino/aprendizagem. Os processos de formação dos adultos só podem ser compreendidos à luz de um novo paradigma de educação/formação que não é compatível com uma visão escolarizada da aprendizagem. Por outro lado, para além de promoverem o alargamento do acesso à educação/ formação, também confrontam os sistemas com a abertura a novos saberes e competências, com a procura da integração e transversalidade, da complexificação dos saberes e do conhecimento.

Para Farzad e Paivandi (2000), as trajetórias dos adultos são cada vez mais dinâmicas, não-lineares e individuais, e o modelo linear da educação/formação, homogéneo, tem que evoluir para um modelo de educação/formação que permita às pessoas um posicionamento alternado entre situações de trabalho e educação/formação. A individualização e a personalização da formação permitem otimizar os percursos e as aprendizagens realizadas, por um lado, e encurtar os períodos de formação, por outro, através da dispensa de realização de determinados módulos ou unidades. “A individualização não se pode realizar sem tomar em consideração a cultura pessoal do sujeito, o seu percurso anterior de escolhas pessoais e profissionais, as suas necessidades, os seus objectivos e as suas formas de aprender e de se posicionar face aos saberes.” (Farzad e Paivandi, 2000:5). A valorização das aprendizagens anteriores dos adultos abre caminho para uma nova concepção sobre os dispositivos de formação, as situações educativas e as modalidades de aprendizagem (Josso, 1996).

O reconhecimento e a validação das aprendizagens vem questionar a organização e a estrutura tradicional da educação/formação, e introduzir factores de mudança no sistema, impulsionando-os no sentido da abertura, flexibilidade e inclusão. De forma a poderem permitir um posicionamento em qualquer ponto do percurso formativo, os sistemas devem possuir uma estrutura que permita uma progressão por etapas e níveis, e que conceda uma atestação parcial (unidades de valor, créditos) às aprendizagens detidas pelas pessoas.

. Os riscos associados.....

Estas novas práticas podem ser também ser entendidas numa perspectiva instrumental, como um mecanismo ao serviço da racionalização e da rentabilização dos processos educativos. Num contexto de quebra demográfica e de redução do número de jovens, as instituições de

educação/formação vêm-se confrontadas com a diminuição de candidatos e procuram encontrar mecanismos que permitam a entrada de novos públicos, tradicionalmente afastados do sistema (entre os quais se situam os adultos trabalhadores, detentores de experiência profissional válida, as mulheres afastadas da vida activa por razões familiares, os desempregados, etc. – que pretendem continuar o seu percurso formativo). A necessidade de captar novos públicos, como forma de dar continuidade ao sistema e rentabilizar os investimentos (estruturas, professores, equipamentos, etc.) pode encontrar nos processos de reconhecimento e de validação um instrumento “apetecível” para o alargamento e facilitação do acesso à educação/formação, desvirtuando a dimensão auto-formadora (transformadora) e contribuindo para a instrumentalização destas práticas.

Por outro lado, existe também o risco de poderem ser apropriadas como instrumentos ao serviço da racionalização e da eficiência pedagógica, quando se valoriza apenas a experiência detida pelos adultos em função dos conhecimentos pré-definidos (as disciplinas ou as competências estabelecidas como metas), numa perspectiva instrumental (Usher *et al*, 1997). Segundo os autores, o valor das aprendizagens experienciais reduz-se, assim, a uma visão estreita do conhecimento, que conduz à adaptação do adulto a uma realidade pré-definida e normalizadora. E também podem ser valorizadas como um meio ao serviço de finalidades utilitaristas. Desta forma, as aprendizagens experienciais que são valorizadas em determinados dispositivos circunscrevem-se às que servem os interesses e as necessidades dos empregadores e do mercado de trabalho. A valorização das aprendizagens experienciais pode significar simultaneamente uma abertura ou um fechamento, pois tanto pode ser perspectivada como transformadora ou como domesticadora e adaptativa, de acordo com as abordagens subjacentes (Usher *et al*, 1997).

. Algumas questões de fundo...

A emergência desta nova problemática no campo educativo constitui uma ocasião privilegiada para a revitalização da reflexão relativamente à finalidade dos processos de educação/formação, no contexto de uma sociedade em mudança. Neste âmbito, as concepções existentes são distintas, e traduzem-se em posicionamentos frequentemente estanques e conflituais. É fundamental questionar as finalidades da educação/formação, o tipo de desafios a que deve fornecer respostas, e para que modelo de sociedade.

A educação/formação subordinada à lógica do desenvolvimento de recursos humanos e ao serviço da racionalidade económica, tem como finalidade a promoção da adaptabilidade ao mercado de trabalho, a garantia da competitividade, da produtividade, da empregabilidade.

Valorizam-se os saberes e as competências detidas pelos adultos como uma fonte de riqueza, pois possuem um determinado valor económico (são bens que se vendem no mercado); mas corre-se o risco da sociedade não valorizar as pessoas por si mesmas na sua unicidade e globalidade; a lógica da competitividade aplica-se tanto ao global como ao individual, com os efeitos perversos daí decorrentes. A educação/formação de adultos numa perspectiva instrumental ao serviço da competitividade, numa lógica economicista, torna-se rapidamente obsoleta, face à instabilidade e imprevisibilidade dos contextos e transforma os homens em instrumentos de trabalho, remetendo para segundo plano valores fundamentais da humanidade, como a democracia, a solidariedade e a justiça social.

O discurso da racionalidade económica perspectiva as competências e as pessoas passíveis de serem definidas, reguladas e medidas, através de processos de atomização e normalização (Usher *et al*, 1997). Este discurso sobre as competências, por outro lado, ainda enferma de uma visão analítica, fragmentada e taylorizada, fruto de um quadro conceptual positivista que tem dominado o discurso e as práticas educativas. Apesar de ter vindo a emergir uma nova abordagem sobre a problemática das competências – sistémica e holística, que permite ultrapassar as limitações dos modelos behaviouristas e cognitivistas –, continua-se a fazer uma leitura da realidade com base em instrumentos conceptuais decorrentes do paradigma da racionalidade científica.

Um paradigma de educação/formação antropocêntrico deve perspectivar a formação do homem na sua globalidade, como um todo integrado, e não a partir de um somatório de componentes parcelarizadas. A distinção entre competências pessoais e profissionais cada vez faz menos sentido, quando se perspectiva a formação da pessoa para a vida, o que implica o desenvolvimento de capacidades reflexivas e críticas, de produção de conhecimento, de transformação das condições existentes, no sentido da construção participada do futuro. Quais são os saberes necessários e relevantes para esta participação? Saberes éticos, científicos, ambientais, de cidadania, profissionais, sem dúvida. Mas também capacidades de reflexividade, de pensamento crítico, de pensamento complexo, de questionamento permanente, meta-conhecimentos que possam promover e articular questões locais com as globais e vice-versa, no sentido de uma melhor compreensão do mundo.

A reflexividade e o questionamento crítico, a aprendizagem de uma relação complexa com o mundo passa pela construção de relações cognitivas, afectivas, éticas, em que “os intra-limites

do presente e os limites do futuro, do porvir e do devir, se são ocasiões de perplexidades, de interpelações, de dúvidas, serão também pretextos para a esperança” (Carvalho, 2001:49).

A finalidade da educação como promoção do desenvolvimento global e completo da pessoa – desenvolvimento cognitivo, estético, ético, emocional, físico, técnico/profissional – tem vindo a ser considerado periférico pela cultura ocidental (Van der Zee, 1996). Para o autor, deverá ser considerada uma integração entre conhecimento discursivo (declarações proposicionais sobre o mundo) e o não-discursivo (área da experiência intuitiva) de forma a articular as necessidades racionais-intelectuais com as necessidades intuitivas-criativas: “Na cultura ocidental, em geral, e nos *curricula* em particular, o conhecimento humano é identificado com o que pode ser expresso em termos de declarações proposicionais, o que leva a uma separação do mundo do intelecto, ciência e tecnologia, do mundo dos sentimentos, valores, emoções e criatividade” (Van der Zee, 1996: 170).

Também para Ambrósio (2000-a: 35), no âmbito de uma cultura humanista, as finalidades educativas devem contribuir para a “construção da consciência pessoal, social e ética de pertença a uma nação, a um espaço geo-político, ao mundo.” A capacidade de organizar o pensamento, de conhecer a condição humana, de aprender a viver, de desenvolver a qualidade e a ética da existência, fazem parte, segundo Ambrósio (2000), das “finalidades educativas de sempre”, incluindo as do século XXI.

Os sistemas de educação/ formação são confrontados com uma multiplicidade de questões, das quais a mais relevante é a preparação das pessoas para a vida, e para que possam participar na construção de uma sociedade mais equilibrada, mais justa, com maior coesão social e mais humana.

Capítulo 12 – Conclusões Gerais

Ao realizarmos o trabalho de investigação focalizado na compreensão de uma problemática educativa inovadora – o reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos, no âmbito da Educação/Formação ao Longo da Vida – situada num contexto marcado por profundas mudanças sociais, económicas, tecnológicas e culturais – decorrentes de uma nova ordem mundial, da globalização e da complexidade – desenvolvemos um percurso investigativo, que, longe de se considerar concluído, proporcionou a emergência de alguns elementos significativos para a reflexão, contribuindo desta forma para o aprofundamento da problemática em questão.

Ao longo do caminho heurístico realizado encontrámos elementos que reforçaram a pertinência das hipóteses e das questões formuladas, e que simultaneamente fizeram emergir novas interrogações sobre esta problemática. Desta forma, consideramos que não podemos concluir este trabalho com a apresentação de um conjunto de respostas fechadas, lineares, circunscritas às hipóteses e questões que serviram de ponto de partida para o estudo – necessárias sem dúvida para desencadear um processo dinâmico de pesquisa, mas insuficientes para dar conta da complexidade dos fenómenos envolvidos⁴⁰⁴. Ao longo do trabalho fomos levantando um conjunto de interrogações – articuladas com as hipóteses e as questões de partida –, que se foram elaborando como fio condutor para a construção de um quadro compreensivo da problemática do reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos.

Ao nível do trabalho empírico, constatámos a emergência de novos quadros de acção, enquadrados num *interface* de preocupações de natureza política, económica e social, que se traduzem no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras – algumas em fase mais avançada, outras em fase experimental e outras mesmo incipientes, mas fundamentais se as considerarmos como etapas necessárias de um percurso necessariamente dinâmico e evolutivo.

Estas novas práticas, suportadas em alguns pressupostos decorrentes da investigação educativa, são no entanto terreno de tensões, conflitualidades e paradoxos – entre diferentes lógicas, modelos teóricos e metodologias – evidenciando a necessidade de continuar um

⁴⁰⁴ Como refere Carrilho (2001), considerando que o problema traduz uma dissonância entre o homem e o mundo – a “tensão problemática” –, a problematização traduz um esforço de compreensão, de interrogação e de transformação. “Seja qual for a matriz pela qual eles se orientem (cientista, ou pragmática, hermenêutica ou epistemológica, por exemplo), os problemas são tematizados através de dispositivos retórico-argumentativos que lhes permitem sugerir, hipotética ou conclusivamente, as respostas que julguem mais adequadas.” (*op.cit.*:103).

caminho de reflexão e aprofundamento permanente e a elaboração de novos referenciais, tanto teóricos como de acção. A procura de soluções mais pertinentes e adequadas para as questões que esta nova problemática faz emergir está ainda longe de se considerar estabilizada e as dificuldades, fragilidades e insuficiências com que se confrontam os actuais modelos fazem parte integrante da sua forma de exercício, e das suas próprias condições de existência, bem como de evolução. Pensamos que o aprofundamento e simultaneamente o alargamento das questões, tensões e conflitos constitutivos só pode ser realizado através de uma leitura compreensiva e problematizante, que, ao invés de proporcionar um conjunto de respostas fechadas, possa dar conta da complexidade inerente a estes novos fenómenos educativos e sociais. A problematização, tendo como elemento central a “prática interrogativa, que não fornece soluções mas propõe respostas, que são sempre tematizações, hipotéticas e transitórias, dos seus problemas” (Carrilho, 2001: 106) procura religar, articular e construir uma rede de saberes, de temas e domínios, que por sua vez podem dar origem à formulação de novas interrogações, contribuindo, assim, para a emergência de novos quadros conceptuais, e de novas formas de compreensão da realidade.

A pesquisa desenvolvida levou-nos à elaboração de um conjunto de reflexões, que, apesar de relevantes à luz da investigação educativa, não esgotam, como referimos, a complexidade da problemática em causa. Conscientes desta limitação – que constitui em si mesma um estímulo para o reforço e continuidade de uma postura científica de investigação –, procuramos no entanto contribuir com alguns elementos de resposta, partindo da articulação da problemática do reconhecimento e da validação com alguns dos eixos da mudança social e educativa em curso, decorrentes da emergência de um novo paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida. A partir desta perspectiva, centramo-nos principalmente em torno das seguintes interrogações:

1. Reconhecimento e Validação de que saberes e competências?

A partir do estudo realizado (com base na articulação dos dados recolhidos no trabalho empírico com o quadro teórico de referência), constámos que a utilização do conceito de competência no domínio da educação/formação parece constituir-se como uma tendência significativa na generalidade dos sistemas estudados. A evolução dos referenciais educativos baseados numa lógica de conhecimentos para uma lógica fundada nas competências, tanto no âmbito da educação/formação inicial como contínua, como na académica e profissional – referenciais à luz dos quais se constroem as práticas de validação –, encontra-se ainda longe

de ser consensual. As actuais abordagens de competência parecem privilegiar uma concepção analítica e fragmentada (influenciadas por uma visão positivista da realidade), em detrimento de uma concepção holística e globalizante. Esta concepção, na nossa perspectiva, poderá constituir uma via que permita ultrapassar os limites das abordagens tradicionais, e aproximar-se da complexidade inerente aos processos de construção e desenvolvimento das competências dos adultos.

Por outro lado, a reflexão desenvolvida sobre as actuais abordagens conduz-nos ao seguinte questionamento:

. Constituirá esta generalização uma tentativa de resposta às preocupações de eficácia emergentes da esfera económico-productiva⁴⁰⁵?

. E, neste caso, será que as actuais abordagens centradas nas competências – particularmente as que se desenvolvem segundo uma lógica de atomização taylorista – se constituem como a resposta mais adequada às actuais exigências sociais e económicas?

. Até que ponto a “importação” das competências do mundo do trabalho para o mundo da educação constitui a estratégia mais adequada para a procura do desenvolvimento social, democrático, cultural, ético, ...?

. Como pensar a abertura para outro tipo de competências (que não apenas as valorizadas por uma sociedade formatada por valores marcadamente económicos)?

. Que projecto de homem e de sociedade se encontra na base destas preocupações (um paradigma de sociedade que enfatiza a dimensão económica, desvalorizando as dimensões fundamentais do desenvolvimento global da pessoa humana)?

Estas questões remetem para um debate que não é novo, e que diz respeito à relação entre a educação e a esfera económica. A perspectiva dominante da educação ao serviço da economia e dos seus objectivos estratégicos é cada vez mais posta em causa, mas a emergência da nova economia e da gestão do conhecimento pode ser nos dias de hoje “uma forma encapotada de definir um novo paradigma económico para subjugar a evolução educativa” (Carneiro, 2001-b). Tem vindo a ser evidenciado ao longo do tempo que em períodos de crise económica se reacende o interesse na “vocacionalização”⁴⁰⁶ da educação, tendência esta que se tem generalizado em diversos países. A separação tradicional entre a educação ao serviço de

⁴⁰⁵ No sentido da “produção de agentes competentes para os lugares que ocupam na organização socioeconómica” (Turkal, 1998).

⁴⁰⁶ O conceito de “vocacionalização” tem vindo a ser entendido principalmente a partir dos anos de 1980 como uma forma de regulação da educação ao serviço da produção, por um lado, e como um enfoque na preparação dos indivíduos para exercer ocupações específicas, mais do que para uma “vocação” ou para a vida adulta em geral (Young, 1998).

objectivos pessoais (“educação para o desenvolvimento pessoal”) e a educação ao serviço de objectivos económicos (“educação para o emprego”) parece fazer cada vez menos sentido, num contexto marcado pela incerteza e pela imprevisibilidade e em que se coloca cada vez mais em causa a eficácia de uma educação/formação reprodutora e adaptativa, em profunda desarticulação com o contexto social envolvente; a interpenetração dos objectivos de desenvolvimento pessoal e de empregabilidade reflecte a tensão crítica existente na relação entre exigências intelectuais e académicas e as exigências das mudanças na natureza do trabalho (Young, 1998). Assim, parece-nos fundamental repensar os modelos educativos que traduzem esta dicotomia, e construir novas formas de interpelação entre estes dois domínios tradicionalmente separados, de forma a promover oportunidades de aprendizagem mais abertas e mais completas, consentâneas com um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida.

Ao defendermos que a educação não se pode reduzir a uma perspectiva funcional e instrumental, orientada apenas por exigências económicas, que desvalorizam dimensões fundamentais da pessoa humana, posicionamo-nos de acordo com Ambrósio (2001), para quem o objectivo fundamental do processo educativo deverá ser a formação das pessoas – enquanto indivíduos e membros da sociedade – integrando a formação humana, social, cultural, profissional; a educação/formação deve ser simultaneamente um meio que permite enfrentar os problemas e satisfazer as necessidades do mundo contemporâneo, tanto no âmbito pessoal, social, como económico, e valorizar os eixos da democratização, da justiça e da coesão social. Desta forma, torna-se necessário repensar as linhas orientadoras da educação/formação, de forma a contribuir para a construção de novos sistemas educativos, que contemplem objectivos mais alargados dos que os presentes – novos saberes e novas competências, articulados com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, integração de novos públicos (principalmente de adultos), e de novas funções educativas; modificação da estrutura tradicional da escola para uma rede de espaços educativos alargada à comunidade, com a necessária convergência de recursos (comunitários, cooperativos, interculturais); alargamento da formação dos actores envolvidos, implicando a adopção de novos modelos e novos conteúdos; e actualização de recursos, métodos e programas, nomeadamente com a integração das TIC (Ambrósio, 2001).

A questão fundamental da educação, de acordo com Atlan (1991), trata-se de saber como formar as pessoas de forma a assegurar o seu desenvolvimento individual, e, ao mesmo tempo, de transmitir uma ordem e valores sociais que possa ser mantida e simultaneamente

transformada pelos indivíduos. Não nos parece ser possível separar o debate e a reflexão no que diz respeito às finalidades do sistema educativo e o modelo de sociedade em que vivemos, pensamos e agimos. A consciência da complexidade decorrente da relação educação/desenvolvimento (social, económico, político, cultural, ético,...) leva-nos a reforçar a importância do questionamento sobre o significado a que actualmente as competências se parecem reduzir.

Desta forma, evidenciamos a necessidade de aprofundar a reflexão sobre que competências são actualmente valorizadas e para que finalidade:

- Competências globais necessárias ao processo de formação e de desenvolvimento da pessoa, com vista à construção da sua autonomia, da sua identidade⁴⁰⁷, do seu projecto de vida em sociedade?
- Competências para se relacionar com os outros (e com o mundo), não apenas de forma a poder partilhar as normas e os valores dominantes de uma cultura, mas principalmente para poder entender e respeitar o que é que é distinto, numa perspectiva de abertura à multiculturalidade, à escala global?
- Competências que permitam o exercício de novas formas de solidariedade (e não apenas o da competitividade), e que passam pela aquisição de princípios éticos e de valores essenciais que se encontram em tensão com uma sociedade cada vez mais individualista e competitiva?
- Competências para aprender, construir conhecimento, reflectir, resolver questões e problemas complexos, entender e promover a mudança, e para pensar e exercer criticamente o papel do homem na sociedade e no mundo⁴⁰⁸?
- Competências do domínio estético e artístico, que passam pelo desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade estéticas?
- Competências do domínio ético, que passam pela construção de valores, e, neste caso, de que valores?

⁴⁰⁷ Identidade complexa, integrando uma pluralidade de dimensões de pertença: local, nacional, internacional, política, religiosa, artística, económica, familiar, etc. (Tedesco, 2001).

⁴⁰⁸ Tal como defende Petrella (2002), encontramos-nos na “passagem da era da interdependência para a era da mundialidade da condição humana”, em que a sociedade humana tem que tomar “consciência da sua existência enquanto comunidade mundial, e já não enquanto conjuntos múltiplos, justapostos ou interdependentes, de agrupamentos humanos, povos, nações, únicos e independentes” (*op.cit.*: 107). Segundo o autor, enfrentamos a tarefa de construir projectos colectivos com vista a uma ‘boa sociedade’ à escala mundial, cujos desafios passam pelo desenvolvimento da Solidariedade e da Cidadania à escala global.

Esta perspectiva é convergente com a defendida por Soros (1999), que considera como o grande desafio do nosso tempo a construção de uma Sociedade Aberta fundamentada em princípios fundamentais e valores sociais (e não apenas do mercado), através do exercício da reflexividade à escala global.

- Competências para a cidadania, que permitam o reconhecimento e o exercício dos direitos e dos deveres da vida em sociedade (e no mundo), e o desenvolvimento da responsabilidade individual e colectiva?
- Competências orientadas para o exercício profissional, que não respondam de uma forma linear e fragmentada às necessidades do mundo do trabalho (cada vez mais instáveis e imprevisíveis), mas que permitam a construção reflexiva e partilhada da própria mudança (competências metodológicas e processuais, metacompetências, etc.)?

. Os saberes, enquanto “ingredientes” das competências

De acordo com uma leitura sistémica, uma competência pressupõe a mobilização de um conjunto de recursos, não se reduzindo a eles; a competência é de natureza integrativa e não aditiva (Le Boterf, 1994, 1997, Perrenoud, 1997); ela combina sinergicamente recursos de diferente natureza (saberes teóricos, procedimentais, experienciais, estratégias cognitivas, etc.) que são mobilizados em função do contexto e das exigências da situação – e segundo a representação que a pessoa constrói sobre a situação, a sua intencionalidade e motivações (Le Boterf, 1994). Partindo do pressuposto que os saberes são elementos integrativos das competências, então que saberes devem ser privilegiados?

Segundo Morin (2000) os sete saberes “fundamentais” para a educação do futuro, em qualquer sociedade e em toda a cultura, de acordo com os seus modelos e regras particulares, deveriam consistir:

- . Saber enfrentar o erro e a ilusão, inerentes a todo o conhecimento; as “cegueiras paradigmáticas”, que conduzem à dualidade/disjunção/ dissociação e que impedem a adopção de um paradigma que permita o pensamento complexo baseado na implicação/distinção/conjunção;
- . o conhecimento pertinente, que seja capaz de enfrentar problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários; que permita uma visão sistémica, encarando o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.
- . compreender a condição humana, situando-a no universo; conhecer a unidade complexa da natureza humana, integrando as suas principais dimensões: cósmica, física, biológica, psicológica, cognitiva, afectiva, social, cultural, histórica, antropológica;
- . compreender a identidade terrena, através do desenvolvimento de uma consciência antropológica, ecológica, cívica terrena, e espiritual da condição humana; saber articular o

passado com o presente e com o futuro; cultivar a poli-identidade, que integra a identidade familiar, regional, étnica, nacional, religiosa, continental e terrena;

. enfrentar as incertezas e a imprevisibilidade; aprender a navegar num oceano de incertezas, sem uma visão determinista da história; considerar o conhecimento como uma aventura incerta; saber esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável;

. desenvolver a compreensão mútua, como meio e fim da comunicação humana; a compreensão humana como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade; a generalização das sociedades democráticas abertas como garante da compreensão entre culturas e sociedades;

. a ética do futuro baseada na antro-po-ética (a ética humana); desenvolver a consciência de que o ser humano é produto da interação entre indivíduo/ sociedade /espécie.

Considerando que os modelos tradicionais se baseiam principalmente em referenciais de natureza disciplinar (reflectindo a lógica do pensamento analítico, da fragmentação e compartimentalização artificial dos saberes), até que ponto estes “saberes fundamentais para a educação do futuro” se poderão articular com os saberes veiculados através dos sistemas tradicionais de educação/formação?

Não possuímos ainda os instrumentos conceptuais – referenciais teóricos e metodológicos – que nos permitam fornecer respostas acabadas. Apenas constatamos que se torna necessário construir novas formas de organização de saberes, de forma a promover a organização e o desenvolvimento de um pensamento complexo, sistémico, transdisciplinar, a par com a necessidade de repensar e renovar da função (e a organização) educativa, num contexto de mudança. No entanto, os desafios inerentes podem ser entendidos como destabilizadores do equilíbrio – precário e sempre instável – dos sistemas educativos. “Complexidade, diversidade, mobilidade, conectividade, escolha e multiculturalidade – associadas ao crescimento de democracias responsáveis – originam pressões de mudança sem precedentes sobre o modo como as escolas estão organizadas, sobre a forma como os alunos aprendem.” (Carneiro, 2001-a: 12).

Segundo Bronckart e Dolz (2002), se tivermos em consideração o carácter inelutável da incompletidão dos conhecimentos científicos, a diversidade dos regimes de saber e a acção dos mecanismos de valorização social sobre estes mesmos saberes, os programas educativos só podem ser elaborados através do “empréstimo” de saberes distintos, pela sua transposição e “re-solidarização” (destes saberes emprestados) no âmbito de um projecto didáctico coerente. Sentimos necessidade de acrescentar a esta visão uma dimensão social e política: o projecto

da escola/universidade/organismo de formação, que se contextualizam em espaços mais alargados – na comunidade, na região, no país, no espaço europeu e no mundo.

A emergência de um novo paradigma curricular – um “paradigma integrador do currículo”, segundo Alonso (1998: 392) – “que atende simultaneamente ao indivíduo, enquanto construtor de aprendizagens, capaz de dar significado ao conhecimento e à experiência através da acção socializadora e crítica com os contextos de referência, relevando também o seu papel na reconstrução e transformação da cultura e das condições sociais de produção e de reprodução” (*ibid.*), parece-nos constituir um caminho pertinente para ultrapassar os limites e as fragilidades das tradicionais concepções dicotómicas. Também para Sá-Chaves (2002: 113) se evidencia a emergência de “novas formulações e de novas reconfigurações epistemológicas” que podem permitir a evolução de uma abordagem curricular “centrada nos saberes disciplinares e alicerçada em teorias de ensino e de aprendizagem marcadamente teorizantes” para uma abordagem orientada para “o conhecimento em acção, entendido como experienciamento de saberes em actos reais e consequentes da vida e do trabalho”.

. Que modelos e que estratégias educativas?

Na medida em que a problemática das competências vem interrogar “a pertinência e a legitimidade dos saberes conceptuais elaborados, as concordâncias/discordâncias dos fenómenos que estes saberes identificam e explicam e o próprio método pelo qual estes saberes são construídos”, ela vem questionar “a influência do contexto socioeconómico e dos constrangimentos dos sistemas institucionais de formação exercem sobre a elaboração destes saberes” (Dolz e Ollagnier, 2002: 8). Nesta perspectiva, interrogamo-nos sobre que modelos educativos e que estratégias pedagógicas se constituem como mais adequados tendo em vista o desenvolvimento de competências e a construção de novos conhecimentos. A evolução do modelo escolar tradicional para um modelo orientado para o desenvolvimento de competências é difícil e complexa, e implica a introdução de profundas modificações no sistema educativo (Perrenoud, 1977). Esta reorganização opera-se a diferentes níveis:

. a nível curricular, implica a evolução dos programas; de referenciais baseados em saberes e conhecimentos, para referenciais assentes em competências (mas não em listagens exaustivas de saberes, numa lógica aditiva e de justaposição);

. a nível didáctico, com a introdução de novas estratégias e metodologias de trabalho pedagógico, que se adequem ao desenvolvimento das competências, enquanto saberes em acção;

. e o desenvolvimento de novas estratégias de avaliação, consentâneas com a natureza integrativa de saberes de diversa natureza.

Na base destas modificações encontra-se uma profunda mudança ao nível das representações sobre o conhecimento, sobre o papel do educador/professor/formador e sobre o papel de quem aprende. Segundo Perrenoud (2002), o desenvolvimento de competências, a transferibilidade e a mobilização dos conhecimentos, são questões que exigem uma nova conceptualização partilhada por parte das ciências humanas – que por sua vez se confrontam com novos desafios, tais como a necessidade de fazer coexistir e interagir diversos paradigmas teóricos e promover consensos provisórios que se tornem acessíveis aos educadores/formadores e responsáveis educativos.

Para Perrenoud, os investigadores situam-se face a um duplo desafio: por um lado continuar o processo de produção de conhecimento (sobre os processos de aprendizagem, as competências, a transferibilidade dos saberes) e simultaneamente ter em conta que o debate público, as políticas educativas, os projectos educativos e a concepção dos programas necessitam de instrumentos conceptuais mais simples do que aqueles que são produzidos em “laboratório”; e, por sua vez, os profissionais devem evoluir suportados em modelos teóricos que lhes permitam ultrapassar os limites do “senso comum”.

O papel do debate e da cooperação entre estes diferentes níveis de actores parece assim ser indispensável para a construção de novos referenciais teóricos, empíricos e de acção.

Como analisámos ao longo deste estudo, a existência de distintas concepções e abordagens de competências (enfoque no inato vs adquirido, nas potencialidades vs execuções, no processo vs resultado final, no subjectivo vs observável e mensurável, no individual vs colectivo, etc.) conduz a distintos posicionamentos, frequentemente conflituais e que se traduzem em perspectivas diferentes sobre as aprendizagens e o seu desenvolvimento. Na perspectiva educativa, constatamos a necessidade de aprofundar o debate sobre esta problemática sujeita a interpretações paradoxais e controversas, através de um confronto interrelativo que mobilize os investigadores (os decisores e os actores no terreno), e, sempre que possível, referenciada numa abordagem interdisciplinar.

2. Reconhecimento, validação e educação/formação de adultos

No domínio da educação/formação de adultos, parece-nos relevante interrogar em que medida as expectativas criadas em torno do reconhecimento e da validação (principalmente decorrentes do discurso político) – no que diz respeito às suas vantagens e benefícios no âmbito de um paradigma de Educação e Formação ao Longo da Vida – podem ser efectivamente concretizadas:

- . Até que ponto as novas práticas de reconhecimento e de validação não se poderão transformar em mecanismos de “confirmação” (reprodução das desigualdades existentes e da incapacidade de resposta do sistema de educação/formação) e não de “inovação” (no sentido da abertura e inclusividade dos sistemas)?
- . Como é que a implementação das práticas de reconhecimento e de validação se poderá traduzir na construção de oportunidades de educação e formação ao longo da vida, se os sistemas de educação/formação não derem o “salto” necessário?
- . E, nesse caso, como é que os sistemas de educação / formação poderão evoluir no sentido de integrar os novos desafios emergentes?

. A flexibilidade dos sistemas educativos

Do ponto de vista institucional (organismos de educação/formação), as práticas de reconhecimento e de validação poderão constituir-se como um meio de melhorar a articulação entre a oferta e a procura, no sentido de criar uma maior proximidade entre estes dois eixos; poderão ser um meio de atracção de novos públicos que não os tradicionais (jovens que abandonaram a escola sem acabar a escolaridade obrigatória, sem qualificação ou com baixo nível de qualificação, adultos que estão inseridos no mundo do trabalho, mas que pretendem retomar a sua educação/formação, imigrantes, desempregados, mulheres e pessoas mais idosas que querem retornar ao sistema de educação/formação) que podem (re)começar o seu percurso formativo a partir do seu próprio ponto de partida (integrando os saberes e competências adquiridas não-formal e informalmente, articulados com o seu projecto pessoal/profissional) e não a partir de um início único e convencional, ou através de um percurso estandardizado, de forma a atingir os seus objectivos por um caminho mais directo e mais curto, rentabilizando as aprendizagens já efectuadas, e dando um sentido à sua própria experiência.

Parece-nos no entanto insuficiente a criação de novos dispositivos de integração sem o desenvolvimento das condições que garantam a continuidade e a evolução dos novos públicos no seio dos sistemas educativos. O alargamento do acesso e da participação não se esgota com a implementação de novos mecanismos facilitadores da entrada: há que criar as condições para a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade, e da coerência interna do próprio sistema educativo. Constatámos no trabalho empírico que, ao nível da estrutura, os sistemas têm vindo a introduzir estratégias com o objectivo de promover uma maior flexibilização das aprendizagens, nomeadamente através da introdução da modularização e da atribuição de créditos (válidos em si mesmos, e acumuláveis para efeitos de obtenção das qualificações); a implementação de sistemas de formação modulares ou baseados em unidades capitalizáveis parece ser uma condição de base para que as práticas de reconhecimento e da validação possam ser introduzidas. No entanto, a sua generalização parece não ter sido alvo de uma análise crítica e de um questionamento necessários: os desenvolvimentos actuais da modularização evidenciam frequentemente uma estratégia de fragmentação e justaposição das formações já existentes, pouco contribuindo para a modificação de base da estrutura. A lógica institucional da modularização privilegia a separação do currículo em unidades de aprendizagem mais pequenas, podendo ter objectivos e estratégias separadas de avaliação, dependendo da forma de modularização adoptada – fragmentação, integração ou conexão (Young, 1998). Assim, a modularização não parece constituir em si mesma a condição para a flexibilidade desejada, pois a coerência interna e externa do sistema dependem em grande parte da lógica e das estratégias adoptadas.

Por outro lado, questionamo-nos se a adopção dos princípios de atribuição de créditos não poderá conduzir a efeitos perversos, nomeadamente relacionados com a emergência do “novo credencialismo”, que reduz o processo de aprendizagem a um resultado final “quantificado” através de um somatório de créditos; nesta perspectiva, o enfoque é colocado no produto final, e não no processo (muito mais rico e complexo, e que desoculta as dinâmicas auto-formadoras e emancipatórias); a desvalorização do processo de aprendizagem em detrimento do resultado pode ser entendido como um sinal da influência da ideologia da racionalização e do “performatividade”⁴⁰⁹ na educação, subvertendo os princípios e as finalidades educativas mais amplas.

⁴⁰⁹ O conceito de “performatividade” (no original *performativity*) é desenvolvido por Lyotard (1984), em *The Post Modern Condition: a report on Knowledge*, Manchester University Press, Manchester; in Edwards (1997). Para o autor, a perspectiva de performatividade valoriza o conhecimento em função da sua utilidade para o funcionamento da formação social. O conhecimento é transacionado com base na utilidade que tem para o

Tanto a modularização como a atribuição de créditos parecem de facto fazer parte de uma estratégia institucional com vista à flexibilização da aprendizagem e dos percursos educativos; no entanto, as nossas interrogações centram-se sobre as tensões existentes entre as diferentes lógicas envolvidas (institucional e individual), sobre o pólo dominante nesta conflitualidade, e sobre a articulação destas estratégias com as abordagens que colocam a pessoa que aprende no centro do processo educativo, enquanto elemento-chave para o seu próprio sucesso e progressão – não numa óptica individualista, mas na sua relação com o colectivo, no âmbito de uma participação em objectivos e interesses comuns. Segundo Schwartz (1997), a noção de aquisição de saberes, directamente articulada com a elevação e qualificação, é ambígua e contestável, principalmente se esta aquisição é entendida como uma capitalização; a formação é transformação, e deve ser concebida como um processo que diz respeito à sua emancipação. “Não é apenas por uma formação clássica, escolar, exterior, puramente teórica, mesmo de nível elevado, que a qualificação procurada será atingida, mas através do acesso a capacidades que induzem em si mesmas uma forma de abstracção.” (Schwartz, 1977: 239).

. Mudança paradigmática na educação/formação de adultos

. Que modelos de aprendizagem de adultos se poderão desenvolver, considerando que o modelo escolar tradicional não é o mais adequado para a aprendizagem dos adultos? (de forma a integrar as aprendizagens experienciais, a articulação com a dimensão do sentido, do significado pessoal, da construção e transformação da pessoa, fundamental nos processos de aprendizagem dos adultos?)

. Que modelos de aprendizagem de adultos criarão a dinâmica necessária para continuidade de um percurso formativo, desenvolvendo as atitudes, o gosto e a vontade de aprender ao longo da vida?

Da mesma forma que evidenciámos a necessidade de fazer evoluir os instrumentos conceptuais e metodológicos de suporte à mudança também reconhecemos a fragilidade de alguns dos modelos teóricos e epistemológicos que têm vindo a enquadrar a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos. Actualmente reconhece-se a co-existência de distintos modelos

indivíduo, mas de forma a maximizar a sua contribuição para o sistema social. Nesta perspectiva, valoriza-se o conhecimento de uma forma instrumental, como uma forma de potenciar a eficiência dos indivíduos.

paradigmáticos de educação/formação, que balizam as concepções e as práticas educativas tanto de jovens como de adultos –, e que se traduzem em diferentes lógicas pedagógicas e de aprendizagem.

A investigação educativa tem evidenciado que a reprodução do modelo escolar tradicional para públicos de adultos (bem como para jovens com dificuldades, e outros grupos afastados do sistema: baixas qualificações, grupos pertencentes a diferentes etnias, línguas e culturas, etc.) não constitui o caminho mais adequado, na medida em que reforça os factores de exclusão, quando se torna necessário desenvolver no sistema estratégias mais inclusivas.

Neste sentido, e particularmente no que diz respeito aos adultos, interrogamo-nos até que ponto o modelo tradicional de educação/formação – “prisioneiro do paradigma escolar e disciplinar herdado”, segundo Pineau (1999), que restringe a aprendizagem a situações de ensino e de formação, e que privilegia o “carácter sistemático, intencional e sequencial” da aprendizagem – continuará a constituir a referência dominante nas práticas educativas. Até quando os modelos educativos *in-vitro* continuarão a sobrepor-se aos modelos *in-vivo*, em maior conformidade com as situações de aprendizagem da vida dos adultos – situações da vida quotidiana, situações de trabalho, em contexto, que desencadeiam um processo de aprendizagem (em permanente construção e nunca finalizado)?

A tensão conflitual existente entre as lógicas pedagógicas e de aprendizagem (modelo escolar / modelo não escolar) suportadas em distintos paradigmas educativos, condiciona as opções tomadas relativamente às estratégias de construção do conhecimento (transmissão / construção activa e interactiva), a centração do processo educativo (conteúdos de aprendizagem / processos de aprendizagem), o papel de quem aprende (receptor passivo / construtor activo), e o papel do contexto (*in vitro*, aprendizagens formais, descontextualizadas / *in vivo*, aprendizagens não-formais e informais, experienciais e em contexto).

A adopção de um paradigma de educação e de formação consentâneo com a especificidade dos adultos e com os seus processos de aprendizagem (que é mais do que um processo intelectual e racional, é um processo holístico que integra as emoções e os valores, a afectividade, o prazer, e se articula com o sentido que essas aprendizagens têm para a pessoa; é um processo permanente, integrativo e dinâmico; e diz respeito à construção e transformação da própria pessoa) exige a ruptura e a mudança das concepções educativas

dominantes. Desta forma, os referenciais e as práticas da educação/formação de adultos, que frequentemente reproduzem o modelo tradicional de ensino/aprendizagem, terão necessariamente que evoluir tanto no plano epistemológico, como teórico, como metodológico, de forma a poderem respeitar as dinâmicas necessárias para a continuação do processo de Educação/Formação ao Longo da Vida. A emergência e sustentação de um novo paradigma educativo exige um esforço continuado de reflexão e de conceptualização, de partilha e de discussão entre diferentes níveis de actores (investigadores, educadores, decisores políticos) de forma a criar novos quadros de referência para a intervenção educativa. Na medida em que “a sustentabilidade de um sistema de educação/formação ao longo da vida implica colocar os professores e os educadores na primeira linha dos novos paradigmas educativos.” (Carneiro, 2001-a: 12), a formação dos formadores (em sentido lato) parece assumir neste contexto uma relevância particular.

. Como se articulam lógicas e interesses contraditórios?

A flexibilização dos percursos, em função das escolhas, interesses e potencialidades das pessoas, pode constituir-se como um caminho válido e legítimo para aproximar a oferta formativa da procura, e para uma maior personalização dos percursos formativos. Mas para que tal expectativa se possa concretizar, interrogamo-nos sobre a capacidade efectiva dos sistemas educativos em criar novas estruturas de apoio personalizadas – e em formar os recursos humanos necessários –, que proporcionem a elaboração de projectos, a realização dos balanços de competências, a escolha e a tomada de decisão consciente, e a organização de percursos educativos flexíveis mas coerentes (tanto em termos intrínsecos como extrínsecos). Por outro lado, a flexibilidade desejada no seio dos sistemas educativos também se articula com as estratégias formativas adoptadas, e que, numa lógica de Educação/Formação ao Longo da Vida, devem ser adequadas às especificidades e às características dos novos públicos.

Neste domínio, questionamos até que ponto os sistemas são capazes de promover a preconizada flexibilização e personalização, enquanto continuarem a adoptar uma cultura de massificação (ex: estratégias “massificadas” de ensino-aprendizagem), que não têm em consideração a singularidade de cada pessoa; estas duas racionalidades, que se encontram ao nível do discurso (individualização, personalização) e das práticas (uniformização, massificação) parecem-nos contraditórias e mesmo paradoxais. Em que medida a lógica centrada na pessoa – que exige um forte investimento institucional no sentido de lhe facultar a

apropriação dos meios que lhe permitem desenvolver uma estratégia formativa, assente na expressão das suas potencialidades e na construção de um projecto, com base em informações pertinentes e relevantes sobre si próprio, sobre o meio educativo e profissional – não se encontra em profunda tensão com uma lógica presente no discurso político defensora de uma maior responsabilização do indivíduo face ao seu percurso formativo e às suas aprendizagens. A função mediadora de orientação e acompanhamento constitui-se como um eixo central da construção das dinâmicas e dos percursos formativos dos adultos, e que se torna cada vez mais indispensável num contexto de atipicação, multiplicação e complexificação dos itinerários educativos. A revitalização da orientação enquanto um processo “a viver” (viver experiências, tratá-las e integrá-las tanto no plano lógico como psicológico), é defendida por Danvers (2000) no âmbito de uma abordagem educativa da orientação. Daqui se infere a importância do apoio e aconselhamento contínuos ao longo da construção desses percursos. A disponibilização de informação relevante e adequada – principalmente sobre as oportunidades de educação/formação existentes –, e a criação de serviços de aconselhamento e de apoio, que possam suportar a elaboração de projectos pessoais e profissionais, fazem parte integrante de uma estratégia consertada de Educação/Formação ao Longo da Vida.

Aprender ao longo da vida exige uma atitude de abertura, de interesse, de vontade de empreender esforços, sendo inseparável da intencionalidade da pessoa, mas é na conjugação de factores tanto intrínsecos com extrínsecos que se poderá concretizar.

. O reconhecimento, a validação e a exclusão social

As expectativas criadas relativamente ao papel que o reconhecimento e validação podem desempenhar enquanto meios de luta contra a exclusão (educativa e social), de integração social e profissional e de promoção de igualdade de oportunidades, leva-nos a interrogar até que ponto se poderão efectivamente concretizar, na medida em que, paradoxalmente, parecem ser os grupos mais desfavorecidos que evidenciam maiores dificuldades no âmbito destas novas práticas, tanto ao nível do acesso como do sucesso no sistema educativo:

. Até que ponto os grupos mais desfavorecidos social e profissionalmente (desempregados, subempregados, pouco qualificados), vêm confirmado pelos dispositivos o seu nível baixo de qualificação – através da comparação das suas competências com os referenciais de qualificação previamente definidos –, reforçando os mecanismos de exclusão e de continuidade em situações de trabalho pouco qualificado?

. Em relação às vantagens identificadas para a comunidade, tal como o aumento de oportunidades de desenvolvimento, de auto-realização, de elevação da auto-estima das pessoas, da sua emancipação, e ao aumento dos níveis de qualificação profissional e social (principalmente para os mais fragilizados), em que medida têm vindo a ser concretizadas?

A história relativamente recente dos dispositivos de reconhecimento e de validação, e a ausência de trabalhos de investigação neste domínio ainda não permite, em termos gerais, aferir os seus efeitos. Os balanços e relatórios existentes, dispersos e na sua maioria de carácter técnico, centram-se principalmente em avaliações relativas à organização e eficácia interna dos dispositivos.

Na medida em que se considera, no âmbito da Sociedade da Informação e do Conhecimento, que o risco de exclusão social e profissional é cada vez maior, bem como a tendência para a polarização entre aqueles que têm acesso à educação/formação e entre os que não têm, sentimos a necessidade de nos sustentarmos em resultados de investigações centradas na problemática do reconhecimento e da validação com públicos mais desfavorecidos, inexistentes ou ainda pouco divulgados neste momento. Considerando que a educação/formação não representa uma solução universal e que as dificuldades dos excluídos da vida social e económica não são redutíveis às suas carências educativas – apesar de frequentemente o insucesso escolar estar na origem da exclusão –, é uma ilusão pensar que é através de uma formação pré-determinada (e que frequentemente os recoloca noutra situação de exclusão) que se encontra a solução para a exclusão (Schwartz, 1997). Assim sendo, esta questão encontra-se intrinsecamente articulada com a problemática da inclusividade do sistema educativo, e com a possibilidade efectiva de criar estratégias que, ao invés de confirmar e reforçar a exclusão, sejam capazes de contribuir para a atenuação das desigualdades sociais existentes, desenvolvendo um paradigma de aprendizagem mais aberto e inclusivo.

3. Reconhecimento e Validação, mundo do trabalho e empregabilidade

As novas práticas de reconhecimento e de validação, na medida em que visam dar visibilidade às aprendizagens adquiridas em contextos não-formais e informais, vêm contribuir para reforçar a importância dos contextos de trabalho enquanto espaços-tempos privilegiados de desenvolvimento de aprendizagens e de construção das competências. As principais vantagens apontadas para os empregadores são referidas como: reconhecimento das

aprendizagens e das competências para fins de promoção, identificação de necessidades de formação, melhoria das práticas de gestão de recursos humanos, melhoria das oportunidades de aprendizagem nas organizações, e mobilidade no mercado de trabalho, entre outras.

Assim, parece-nos pertinente levantar as seguintes questões:

- . Como é que estas novas práticas têm vindo a ser reconhecidas, e qual o seu efeito, tanto no âmbito organizacional, como no mercado de trabalho? Qual tem sido a aceitação dos empregadores?
- . Em que medida têm vindo a contribuir para a evolução profissional dos actores nas organizações? Têm-se traduzido efectivamente no aumento da mobilidade intra-organizacional, aumento das remunerações, maiores oportunidades de acesso à formação, desenvolvimento pessoal e profissional, elevação do nível de motivação e satisfação no trabalho?
- . De que forma a tomada de consciência da relevância das aprendizagens organizacionais tem contribuído para fomentar a criação de contextos e condições favoráveis à aprendizagem?
- . Têm contribuído para fazer evoluir as representações e as estratégias de formação nas empresas, bem como as funções e o papel do formador?
- . E em que medida contribuem para o aumento da mobilidade no mercado de trabalho?
- . Até que ponto o resultado da validação têm contribuído para fazer evoluir as divisões tradicionais do trabalho (reforçando e reproduzindo o *status quo*, ou promovendo a mudança e fazendo diminuir a desigualdade)?

As organizações parecem ter um papel significativo a desempenhar na redistribuição das responsabilidades da educação e formação ao longo da vida. São actores incontornáveis, na medida em que, através das estratégias adoptadas (inovação ao nível tecnológico, organizacional e de recursos humanos) podem potenciar os efeitos formadores das situações de trabalho, ou pelo contrário, limitar as oportunidades de aprendizagem não-formal e informal – e assim indirectamente também o acesso à Educação/Formação ao Longo da Vida.

Desta forma, parece-nos relevante procurar compreender se a introdução das novas práticas de reconhecimento e de validação têm vindo a ser acompanhadas por uma evolução da Gestão de Recursos Humanos nas organizações (no plano do recrutamento, da mobilidade interna, na criação de novos sistemas de incentivos e de mobilidade, etc.); que políticas são valorizadas, que estratégias formativas são implementadas no âmbito das organizações, e de que forma

procuram contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que nelas se inserem. Por outro lado, parece-nos relevante procurar compreender como é que a valorização da aprendizagem experiencial em contexto de trabalho se tem vindo a traduzir ao nível da implementação de novas modalidades formativas, e também em novos papéis e responsabilidades para os formadores. Estas reflexões, na nossa perspectiva, poderão constituir-se como ponto de partida para a realização de trabalhos de investigação neste domínio.

4. No âmbito da Educação/Formação ao Longo da Vida, que novo tipo de relações e de articulações terão que ser estabelecidas entre os diferentes domínios educativos?

No que diz respeito à articulação entre diferentes sistemas e sub-sistemas de educação/formação, levantamos as seguintes interrogações:

. De que maneira se poderá equacionar o estabelecimento de novas formas de articulação entre educação geral e formação profissional, entre educação/formação inicial e contínua, entre educação formal, não formal e informal?

. Até que ponto será possível criar passarelas entre sistemas, facilitando o reconhecimento mútuo (das aprendizagens e das qualificações), a construção de percursos formativos mais personalizados e promovendo condições para a existência de uma verdadeira mobilidade formativa?

. Que dinâmicas e que condições são necessárias para o desenvolvimento de uma cultura de Educação/Formação ao Longo da Vida?

. Redefinição da relação entre educação geral e formação profissional

A problemática do reconhecimento e da validação das aprendizagens vem interpelar as formas de estruturação e organização dos sistemas educativos, particularmente no que diz respeito ao carácter de centralidade/policentralidade. Segundo Santos Silva (2001: 20), “Um sistema educativo que, para ser sistema por um lado e educativo por outro, terá de se basear e terá de se organizar em múltiplos contextos de formação, em múltiplos contextos de educação, desafiando algumas das dicotomias que hoje nos paralisam, por exemplo, a dicotomia entre educação e formação, a dicotomia entre formal e não-formal em educação, a dicotomia entre a educação e a empregabilidade, ou entre a formação geral e a formação profissional, mesmo a

dicotomia entre o que é Estado e o que é não-Estado, o que é nacional e o que não é nacional por ser infra ou supra-nacional.” Esta linha de pensamento educativo, defensora da policentralidade, parece-nos ser uma via pertinente para pensar uma nova acção educativa. Também Goussot (2001) articula os sistemas educativos com os conceitos de pluralidade e de policentralidade⁴¹⁰, referidos a “um sistema histórico plural onde não existe, em termos de valores, um centro normativo e uma periferia em satélite, mas um cosmo circular. Traduzido no plano da educação, significa que existe uma pluralidade de sistemas determinados historicamente e em que cada um é simultaneamente centro e periferia em relação aos outros sistemas educativos.” (Goussot, 2001: 201).

O pensamento dualista, herdeiro da tradição cartesiana, responsável pela disjunção de elementos que fazem parte de uma realidade complexa e global, é em grande parte responsável pelas fronteirizações artificiais construídas no seio de domínios multidimensionais⁴¹¹. A compartimentalização do que é tradicionalmente considerado como formação geral e formação profissional parece-nos destituir-se de algum sentido no âmbito da Educação/Formação ao Longo da Vida; a aproximação e integração destes domínios, procurando o desenvolvimento de eixos dinâmicos de complementaridade, constitui-se como um caminho a explorar. Por outro lado, esta realidade pressupõe uma articulação mais eficaz entre diferentes estruturas da educação/formação, e uma maior transparência das qualificações oferecidas pelos diferentes sistemas.

A clivagem entre formação teórica e trabalho, entre saber e fazer é posta em causa por Schwartz (1997); esta dissociação é prejudicial tanto ao “saber” como ao “fazer”, tornando-se necessário criar uma dinâmica que garanta uma interação formadora. Segundo Schwartz, a formação geral deveria ser capaz de preparar para uma formação profissional que tornasse o agente actor do seu trabalho, fornecendo-lhe os meios para integrar uma multiplicidade de saberes, e ser capaz de estabelecer uma relação entre esses saberes; por seu lado a formação profissional deveria conduzir ao desenvolvimento de estratégias e capacidades de autonomia e gestão do imprevisto; nesta perspectiva, “formação geral e formação profissional implicam partir da pessoa e retornar a ela, ou seja, ter em conta antes de tudo a pessoa em formação, o

⁴¹⁰ Em analogia, segundo o autor, com uma concepção cosmológica em que não existe apenas um centro, mas diversos centros ou pólos, e em que todos os elementos do universo são simultaneamente periféricos.

⁴¹¹ “A inteligência parcelarizada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fracciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional” (Morin, 2000: 43).

seu meio, a capacidade de se exprimir, de se situar, de se interrogar, de observar, de imaginar, de se avaliar.” (*op.cit.*: 230).

Formações profissionais única e exclusivamente orientadas para um saber-fazer que não faça apelo ao saber-pensar e saber-reflectir, que não proporcionem o desenvolvimento de instrumentos cognitivos, afectivos, culturais e sociais necessários para para viver no mundo de hoje e de amanhã e para uma aprendizagem que se pretende desenvolver ao longo da vida, parecem-nos manifestamente simplistas e redutoras. A formação utilitarista e finalizada, adaptativa e especializada poderá responder a uma classe de necessidades específicas e limitadas (em contextos particulares), mas, em termos temporais, tornam-se facilmente prescritivas face à rapidez das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho pois são centradas principalmente no imediato, e não no médio e longo prazo (o que, por sua vez, se é dificilmente determinável, tendo em consideração as dinâmicas de incerteza e de imprevisibilidade que caracterizam os sistemas socioeconómicos).

Por seu lado, a formação geral confronta-se com a necessidade da contextualização e integração dos saberes, tornando-se necessário fazer evoluir o modelo escolar tradicional de *in vitro* para um modelo *in vivo*, mantendo permeáveis as fronteiras com a vida e promovendo a interligação entre o pensamento local com o global e universal. A formação de base das pessoas deverá ser capaz de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos que contemplem tanto uma cultura humanista e social como científica e tecnológica. E, por outro lado, a educação não se poderá limitar à aquisição dos conhecimentos académicos e disciplinares, circunscritos pelas formas tradicionais de organização dos saberes, estanques e compartimentalizadas, mas antes ser capaz de desenvolver o pensamento multidisciplinar e multidimensional, o pensamento sistémico e complexo, e a reflexividade necessários para a compreensão e a acção no mundo.

. A redefinição das relações entre educação/formação inicial e educação/formação contínua

Também a fronteira entre educação/formação inicial e contínua tende a adquirir novos contornos, na medida em que a Educação/Formação ao Longo da Vida parece exigir uma maior interpenetração destes dois domínios tradicionalmente separados. Neste contexto de aprendizagem permanente, a educação/formação designada como inicial marca o início de um percurso continuado de formação e de desenvolvimento que acompanhará a pessoa ao longo da sua vida, no qual será cada vez mais difícil estabelecer fronteiras e balizas, e não poderá ser mais entendida como uma etapa que visa de uma vez por todas a preparação para o futuro.

A dificuldade situa-se ao nível da delimitação do que é inicial e do que é contínuo, na medida em que, numa perspectiva de Educação/Formação ao Longo da Vida, as pessoas podem entrar, sair e retornar ao sistema educativo, em qualquer etapa e em qualquer momento do seu percurso de vida. Desta forma, se os adultos tiverem necessidade de voltar aos contextos formais de educação/formação – enquadrados institucionalmente no âmbito da educação/formação inicial – para realizarem aprendizagens que se articulem com os seus projectos e percursos profissionais, numa perspectiva de formação contínua? Tratar-se-á de formação contínua ou de formação inicial? Com a abertura dos sistemas educativos a novos públicos, não tradicionais, colocam-se novas questões ao sistema de formação “inicial”- que, como temos vindo a evidenciar, deverá evoluir tanto em termos de organização, como de conteúdos, bem como de modelos e estratégias educativas. Como equacionar a aprendizagem de jovens e a aprendizagem de adultos nos mesmos espaços-tempos de educação/formação? Esta interpenetração irá exigir, necessariamente, uma nova abordagem da cadeia educativa. E até que ponto a educação, numa sociedade que é cada vez mais global, não se poderá confinar às fronteiras definidas pelos estados e pelas nações, deixando de lado questões que emergem à escala planetária, e, como tal, necessitam de respostas globais e sistémicas (nomeadamente no que diz respeito ao ambiente, aos recursos do planeta, à desigualdade crescente e ao fosso crescente entre as nações ricas e as mais pobres); nesta perspectiva, assumem particular relevância a educação para a multiculturalidade, para a paz, para a tolerância, para a solidariedade e cidadania global. “... a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, da consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o nosso enraizamento como cidadãos da Terra...” (Morin, 2000: 61).

. A relação entre educação/formação formal, não-formal e informal

No âmbito da Educação/Formação ao Longo da Vida, a dualidade existente entre o formal e o não-formal e informal, deverá ser atenuada e mesmo ultrapassada; no entanto, colocamos à discussão que a “des-fronteirização” destes domínios terá que ser progressivamente construída, tanto no âmbito dos espaços formais, como no dos não-formais, através da aceitação mútua do valor que cada um encerra – não numa lógica aditiva e cumulativa, mas

numa perspectiva de complementaridade, de integração dinâmica e de recomposição. Considerando que as aprendizagens formais ganham sentido com a experiência, e que as experiências ganham igualmente sentido com as aprendizagens formais, torna-se necessário adoptar uma visão dinâmica global e não dissociativa que dê sentido às aprendizagens dos adultos.

O desenvolvimento de modelos de “experencialidade” no âmbito dos sistemas tradicionais de educação/formação pode constituir-se como um meio de aproximação e de integração entre as aprendizagens formais, não-formais e informais.

No entanto, os novos modelos formativos devem assegurar que o “núcleo estruturador da formação” seja constituído pelas “experiências, e não pelas carências” (Correia, 1997). Uma formação centrada na “experencialidade”, de acordo com uma perspectiva “expressiva e emancipatória”, é aquela que “procura desenvolver mecanismos de escuta e de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro. (...) O trabalho da formação experiencial não é, decisivamente, da ordem da retrospectiva, mas da ordem da prospectiva.” (*op.cit.*: 37). Desta forma, é inseparável da construção de projectos de acção.

. A cultura da Educação e Formação ao Longo da Vida

Partindo do pressuposto de que “A educação deixa de ser equivalente ao desenvolvimento de meras operações mecânicas, objecto de repetição dia sobre dia. Na verdade, a educação ao longo da vida está condicionada ao surgimento de uma nova geração de aprendentes, ou seja, de pessoas que convivem agilmente com culturas de aprendizagem, que dominam importantes aptidões metacognitivas e que estão preparadas para dar sentido a um mundo complexo e incerto.” (Carneiro, 2001-a: 12), torna-se necessário equacionar as condições que promovem a aquisição de uma cultura de educação e formação ao longo da vida, e que nos parecem implicar o sistema educativo em sentido lato, independentemente do nível, etapa, ou finalidades do sub-sistemas particulares que o integram.

A educação e formação ao longo da vida exige uma atitude de abertura e de desenvolvimento de uma “cultura de aprendizagem” (Fryer, 1997, *in* Davies e Bynner, 2000), que pode ser caracterizada por:

. ultrapassagem da separação entre uma minoria detentora de qualificações que permitem aprender ao longo da vida, e uma maioria sem qualificações formais que constituem um obstáculo à sua participação em aprendizagens sistemáticas;

- . partilha de responsabilidades entre o estado, indivíduos e empregadores;
- . alargamento da participação e elevação dos níveis de sucesso nas actividades formativas;
- . tornar a aprendizagem mais acessível, através de uma coordenação flexível e coerente, orientada na lógica da procura e não na lógica da oferta (para quem aprende e não de quem fornece);
- . enfoque em contextos não-formais e informais (familiares, comunitários, trabalho);
- . enquadramento em sistemas de créditos, que permitam a aquisição de unidades de créditos acumuláveis com vista à obtenção das qualificações;
- . novo entendimento (língua e vocabulário) da aprendizagem;
- . promoção da inclusão e da coesão social;
- . valorização tanto da aprendizagem formal como informal, de aprendizagem (enquanto processo) e de qualificações (enquanto resultado);

A construção de uma sociedade de Educação e Formação ao Longo da Vida assenta no desenvolvimento de uma verdadeira cultura de aprendizagem, em que os sistemas de educação/formação, o mundo do trabalho, os contextos organizacionais e a sociedade no seu todo desempenham um papel imprescindível. No âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, aprendizagem formal, não-formal e informal deverão ser entendidas numa perspectiva holística e integradora, como elementos dinâmicos de um processo único que é a formação da pessoa, permanente e nunca finalizada. Neste sentido, deverão ser desenvolvidas estratégias educativas coerentes e articuladas, em que a convergência de finalidades e a articulação entre diferentes instâncias possa ser considerada uma prioridade.

Num contexto em que cada vez mais se reforça o papel do sujeito-actor no desenvolvimento das suas aprendizagens, mas em que simultaneamente este se encontra cada vez mais fragilizado na gestão das oportunidades de educação/formação, trabalho e de emprego (Alaluf e Stroobants, 1994, Stroobants, 1998, 2002), por sua vez promotoras de novas aprendizagens, até que ponto este enfoque excessivo na responsabilidade individual não é o resultado de uma desresponsabilização colectiva de numa sociedade orientada por valores marcadamente competitivos e individualistas (Liétard, 1993, 1997), que não os da justiça social e do bem comum.

A construção de um paradigma de educação e formação ao longo da vida, assente na redistribuição e na partilha de responsabilidades ao nível colectivo, entre diferentes instâncias, instituições, e agentes parece-nos exigir ainda um longo caminho a percorrer.

Perspectivas futuras

O trabalho de investigação centrou-se na análise dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação, numa perspectiva educativa, com vista a uma aproximação às razões e às lógicas que os influenciam. Tendo em conta esta delimitação do campo de investigação, procurei questionar o objecto de estudo interpelando-o e confrontando-o com a argumentação científica das Ciências da Educação, à luz dos conhecimentos actuais dos processos de Educação/Formação de Adultos. Desta forma, o trabalho não pretende reflectir exhaustivamente o pensamento proveniente de outros quadros de referência relevantes para a compreensão deste objecto complexo e multireferenciado, tais como a Sociologia da Educação, a Economia de Recursos Humanos, as Ciências do Trabalho e das Organizações, entre outras. Fica assim em aberto a possibilidade de interrogar criticamente esta realidade a partir de outras perspectivas científicas.

Ao pretender fazer uma leitura de novos fenómenos emergentes no campo educativo – à luz de um quadro de pensamento que sustenta as teorias educativas dos adultos, numa perspectiva de Educação/Formação ao Longo da Vida – centrei a minha análise crítica na forma como os sistemas e dispositivos se organizam, os critérios que adoptam e os efeitos que visam produzir, procurando desocultar as suas lógicas intrínsecas, e identificar se se encontram (ou não) orientados num sentido antropológico da educação, ou se, utilizando a mesma linguagem, não terão efeitos perversos sobre o indivíduo, ao valorizarem os processos educativos numa perspectiva adaptativa, em detrimento de uma visão antropocêntrica e emancipatória.

Esta investigação é, na minha perspectiva, uma etapa fundamental no percurso investigativo que pretendo continuar a desenvolver, na medida em que cria as bases para a continuação e aprofundamento de futuras linhas de investigação sobre esta realidade, principalmente no contexto nacional. Considerando que as práticas de reconhecimento e validação foram apenas muito recentemente introduzidas no nosso país (reportando-se ao final dos anos de 1990), e que nestes últimos anos o trabalho desenvolvido neste domínio se centrou principalmente ao nível da concepção dos sistemas e dispositivos, e sua implementação, começam a partir de

agora a existir condições que permitem desenvolver outros estudos, que contemplem a dimensão temporal inerente aos processos de transformação da experiência em conhecimento. Poder-se-á prosseguir agora com uma investigação aprofundada, a diferentes níveis, que analise as mudanças e os efeitos das políticas europeias e nacionais, das tendências e linhas de orientação educativas, e as formas de evolução dos sistemas de reconhecimento e de validação neste contexto, bem como dos seus efeitos no campo da Educação e Formação de Adultos.

A pesquisa desenvolvida permitiu-me a construção de um quadro de conhecimentos de base que me permitirá interrogar os sistemas emergentes em Portugal, compreender os seus efeitos e possíveis formas de evolução, a análise das tendências e dos desvios que os sistemas poderão vir a ter, à luz das actuais teorias educativas sobre os processos de Educação e Formação de Adultos e de novos cruzamentos interdisciplinares.

Este trabalho de investigação, na minha perspectiva, poderá constituir um contributo significativo para o desenvolvimento dos sistemas e dispositivos implementados, estimulando a reflexão em curso e fornecendo pistas para a realização de um balanço crítico das suas próprias aprendizagens.

Bibliografia Geral:

- . **ABRECHT**, Roland (1994) “A Avaliação Formativa”, Ed. Asa, Porto
- . **ALALUF**, Mateo e **STROOBANTS**, Marcelle (1994) “A competência mobiliza o operário?”, *in* “As competências: o conceito e a realidade”, Rev. Formação Profissional nº 1, CEDEFOP
- . **ALALUF**, Mateo (1993) “Formation Professionnelle et Emploi: Transformation des acteurs et effets de structures”, Point d’Appui TEF, *Dossier* 3, Bruxelas
- . **ALALUF**, Mateo (1994) “Recherche em formation et interdisciplinarité”, *in* Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação”, S.P.C.E., Lisboa
- . **ALONSO**, Luísa (coord.)(1996), “Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projecto PROCUR”, Min. Educação, Lisboa
- . **ALONSO**, Luísa (1998) “Inovação Curricular, Formação de professores e melhoria da escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática de inovação/formação”, Tese de Doutoramento, Univ. Minho
- . **ALONSO**, Luísa (2000), “A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e empregabilidade”, *in* Rev. Saber Mais, ANEFA, Lisboa
- . **ALONSO**, L., **IMAGINÁRIO**, L. e **MAGALHÃES**, J. (2000) “Educação e Formação de Adultos – Referencial de competências-chave”, Doc. de Trabalho, vol.I e II, ed. ANEFA
- . **ALVES**, Mariana (1997) “A inserção na vida activa de jovens diplomados do ensino superior”, Tese de Mestrado, FCT/UNL, Lisboa
- . **ALVES**, Mariana (1999) “The construction of Work Process Knowledge”, Actas do 3º Workshop do Projecto Whole, Lisboa
- . **AMADIEU**, Jean-François et **CADIN**, Loic (1996) “Compétence et Organisation Qualifiante”, Ed. Economica, Paris
- . **AMAT**, Françoise (2000) “Valider les compétences acquises par l’expérience professionnelle”, *in* Actualité de la Formation Permanente nº168, Paris
- . **AMBRÓSIO**, Teresa (1994) “Exigências de investigação multidisciplinar em formação”, *in* “Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação”, S.P.C.E., Lisboa
- . **AMBRÓSIO**, Teresa (1998) “Reinventar o pensamento educativo”, intervenção no Debate Educação e Futuro, *in* Educação e Desenvolvimento, Ed. UIED, Lisboa
- . **AMBRÓSIO**, Teresa (2000-a) “Conhecimento e Educação na Sociedade dos Saberes”, *in* Anais Educação e Desenvolvimento, Ed. UIED, Lisboa

- . **AMBRÓSIO**, Teresa (2000-b) “Pensamento Complexo e Organização do Conhecimento”, *in* Anais Educação e Desenvolvimento, Ed. UIED, Lisboa
- . **AMBRÓSIO**, Teresa (2000-c) “Novas Concepções dos Sistemas Educativos – Tendências Actuais de Mudança Organizacional e de Política de Educação”, *in* Anais Educação e Desenvolvimento, Ed. UIED, Lisboa
- . **AMBRÓSIO**, Teresa (2001-a) “Educação e Desenvolvimento – contributo para uma mudança reflexiva da Educação”, UIED, FCT/UNL, Lisboa
- . **AMBRÓSIO**, Teresa (2001-b) intervenção no *in* “Educação, Competividade e Cidadania”, Conselho Nacional de Educação, Lisboa
- . **ANDRESEN**, Lee, **BOUD**, David e **COHEN**, Ruth (1995), “Experience-based learning”, *in* “Understanding Adult Education and Training”, Allen & Unwin, Australia
- . **ARDOINO**, Jacques e **BERGER**, Guy (1993) “D’une evaluation en miettes à une evaluation en actes. Le cas des Universités”, RIRELF, Paris
- . **ARGYRIS**, Chris (1998) “An Interview with Chris Argyris, by Joel Kurtzman”, *in* Strategy & Business, Booz Allen&Hamilton, <http://www.strategy-business.com/thoughtleaders/98109>
- . **ARGYRIS**, Chris e **SCHON**, Donald (1978) “Organisational Learning: a Theory of Action Perspective”, Addison-Wesley Publishing, Reading, Massachussets
- . **ARIBAUD**, Michel (2000) “La validation des acquis professionnels, evolution ou revolution?”, *in* Actualité de la Formation Permanente n°168, Paris
- . **ASHTON**, D., **FELDSTEAD**, A. e **GREEN**, F. (2000) “Skills *in* the British workplace”, *in* “Differing visions of a Learning Society”, Ed. by Frank Coffield, The Policy Press, London
- . **ATLAN**, Henri (1991) “Tudo, Não, Talvez – Educação e Verdade”, Instituto Piaget, Lisboa
- . **AUBRET**, J., **GILBERT**, P. e **PIGEYRE**, F. (1993), “Savoir et Pouvoir – les compétences en questions”, PUF, Paris
- . **AUBRET**, Jacques e **GILBERT**, Patrick (1994) “Reconnaissance et validation des acquis”, PUF, Paris
- . **AZEVEDO**, Joaquim, **RIBEIRO**, Carlos e **CASTRO**, José M. (1998), “Validar saberes e práticas profissionais: o quê, como, quem?”, comunicação Seminário Ibérico da Educação de Adultos “Desenvolvimento e Cidadania”, Porto
- . **AZEVEDO**, M. Joaquim (1999) “O ensino secundário na Europa nos anos noventa – o neo-profissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional”, Tese de Doutoramento, FPCE, Universidade de Lisboa, Lisboa
- . **BARBIER**, Jean-Marie (1992) “La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail”, *in* Education Permanente n° 110, Paris

- . **BARBIER**, Jean-Marie., coord. (1996), “Situations de Travail et Formation”, L’Harmattan, Paris
- . **BARBIER**, Jean-Marie, coord. (1998) “Savoirs théoriques et savoirs d’action”, PUF, Paris
- . **BARKATTOOLAH**, Amina (1989) “L’Apprentissage expérientielle: une approche transversalle”, *in* Education Permanente n° 100/101, Paris
- . **BARKATTOOLAH**, Amina (1997) “Comment prendre en compte les acquis expérientiels?”, *in* “Se former tout au long de la vie”, Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions / Min. du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **BARKATTOOLAH**, Amina (2000) “Reconnaitre l’expérience tout au long de la vie”, *in* Actualité de la Formation Permanente n°168, Paris
- . **BARNETT**, Ronald (1996) “The limits of competence – knowledge, higher education and society”, SRHE & Open University Press, Buckingham, U.K.
- . **BELLIER**, Jean.-Pierre (1998) “Compétences: de la reconnaissance à la certification?”, Rapport remis au BIT, France
- . **BELLIER-MICHEL**, Sandra (1997) “Objectivation des compétences”, *in* “Se former tout au long de la vie”, Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **BENABDELMOUMEN**, Samia et **HAURAY- DREVOT**, Yvette (2000) “La certification des competences en enterprises”, *in* Actualité de la Formation Permanente n°168, Paris
- . **BERTAUX**, Daniel (1997) “Les Récits de Vie”, Nathan Université, Paris
- . **BERTON**, Fabienne, e **OLLAGNIER**, Edmée (1996) “Transformations de la formation et transformations des entreprises”, *in* “Situations de Travail et Formation”, coord. Barbier *et al*, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **BERTRAND**, Olivier (1997) “Evaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles”, Ed. Unesco, Institut International de Planification de l’Éducation, Paris
- . **BJORNAVOLD**, Jens, (1997), “Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non-formels; Expériences, innovations et problèmes”, Rev. Panorama, CEDEFOP
- . **BJORNAVOLD**, Jens e **TISSOT**, Philippe (1998) “Short Glossary of key Terms on Transparency and Recognition of Qualifications”, CEDEFOP
- . **BJORNAVOLD**, Jens (2000-a) , intervention Seminário CEDEFOP, Cascais, Maio 2000
- . **BJORNAVOLD**, Jens (2000-b), “Making learning visible – identification, assessment and recognition of non-formal learning *in* Europe”, CEDEFOP
- . **BLEAKLEY**, Alan (1994) “Assessment and accreditation of prior learning and achievement”, Discussion Document, policopiado, U.K.

- . **BOHM**, David e **PEAT**, David (1989) “Cência, Ordem e Criatividade”, Gradiva, Lisboa
- . **BOUD**, David, **KEOGH**, Rosemary, and **WALKER**, David (1996), “Promoting reflection in learning – a model”, in “Boundaries of Adult learning”, Open University Press / Routledge, London
- . **BOUD**, David (1996), “Some Competing Traditions in Experiential Learning”, in “Making Sense of Experiential Learning – diversity in theory and practice”, Ed. By Weil e McGill, SRHE/ Open University Press, U.K
- . **BOUCHAYER**, Françoise (coord.)(1994) “Trajectoires Sociales et Inégalités – recherches sur les conditions de vie”, MIRE/INSEE, Ed. Érès, France
- . **BOURASSA**, Bruno, **SERRE**, Fernand et **ROSS**, Denis (1999), “Apprendre de son expérience”, Presses de L’Université du Québec, Canadá
- . **BOURGEAULT**, Guy (1991) “La formation expérientielle des adultes: perspectives nord-américaines et expériences québécoises”, in “La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **BOUTIN**, Gérald et **JULIEN**, Louise (2000), “L’obsession des compétences – son impact sur l’école et la formation des enseignants”, Ed. Nouvelles, Québec, Canadá
- . **BONVALOT**, Guy (1989), “L’entreprise, espace de formation expérientielle”, in Education Permanente n° 100/101, Paris
- . **BONVALOT**, Guy (1991), “Éléments d’une définition de la formation expérientielle”, in La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **BOYS**, Chris (1995) “National Vocational Qualifications: the outcomes-plus model of assessment”, in “Assessing Competence in Higher Education”, Ed. Edwards and Knight, SEDA, London
- . **BOWDEN**, John, and **MARTON**, Terence (1998) “The University of Learning – beyond quality and competence in higher education”, Kogan Page, London
- . **CACOUAULT**, Marlaine et **OEUVRARD**, Françoise (1995) “Sociologie de l’Éducation”, La Découverte, Paris
- . **CAILLOT**, Michel (1994) “Des objectifs aux compétences dans l’enseignement scientifique: une évolution de vingt ans”, in “savoirs et compétences – de l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise”, Ed.L’Harmattan, Paris
- . **CAMPINOS-DUBERNET** , Myriam (1996) “Le rôle de l’évaluation et de la certification dans le fonctionnement du système de formation et du marché du travail”, in “Qualifications et compétences professionnelles dans l’enseignement technique et la formation professionnelle. Evaluation et certification”, Ed. OCDE, Paris

- . **CANÁRIO**, Rui (1993) “O professor e a produção de inovações”, texto de apoio nº 5, Módulo 3, DUECE Organização e Gestão da Formação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa
- . **CANÁRIO**, Rui (1997) intervenção no Seminário “Educar e Formar ao Longo da Vida”, 20 Novembro, Ed. CNE, Lisboa
- . **CANÁRIO**, Rui (1997-b) “Formação e Mudança no Campo da Saúde”, *in* “Formação e Situações de Trabalho”, Porto Editora, Porto
- . **CANÁRIO**, Rui (1999) “Educação de Adultos: um campo e uma problemática”, Ed. Educa, Lisboa
- . **CANÁRIO**, Rui (2002) “Escola – Crise ou mutação?”, Textos da Conferência Internacional “Espaços de Educação, Tempos de Formação”, Fund. Calouste Gulbenkian, Lisboa
- . **CARNEIRO**, Roberto (2001-a) “Nota introdutória”, *in* “Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem”, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- . **CARNEIRO**, Roberto (2001-b), comentário *in* “Educação, Competividade e Cidadania”, Conselho Nacional de Educação, Lisboa
- . **CARRÉ**, Philippe (1992) “L’Autoformation dans la formation professionnelle”, La Documentation Française, Paris
- . **CARRÉ**, Philippe, **MOISAN**, André, et **POISSON**, Daniel (1997) “L’auto-formation”, PUF, Paris
- . **CARRILHO**, Manuel M. (2001), “Filosofia”, Quimera, 3ª edição, Coimbra
- . **CARVALHO**, Adalberto D. (2001), “Conhecer, pensar e educar: os desafios de uma interpelação antropológica”, *in* “Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem”, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- . **CASTILLO**, Juan (1998-a) “De que pós-fordismo estamos a falar?”, *in* KOVÁCS e CASTILLO, “Novos modelos de produção”, Ed. Celta, Oeiras
- . **CASTILLO**, Juan (1998-b) “Qualificação do trabalho e distritos industriais”, *in* KOVÁCS e CASTILLO, “Novos modelos de produção”, Ed. Celta, Oeiras
- . **CÉREQ** (1998) “Arbres de Connaissances – controverses, expériences”, Document nº 136, Série Évaluation, Marseille
- . **COMISSÃO EUROPEIA** (1995), “Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender; Rumo à sociedade Cognitiva”, Bruxelas
- . **COMISSÃO EUROPEIA** (1996) “Transparence et la reconnaissance des qualifications: bilan et perspectives”, Seminaire sur la transparence des qualifications, Doc.DGXXII, Bruxelles

- . **COMISSÃO EUROPEIA** (2000) “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, Bruxelas
- . **COMISSÃO EUROPEIA**. (2001-a), “The concrete objectives of education systems”, Relatório da Comissão Europeia, Bruxelas
- . **COMISSÃO EUROPEIA** (2001-b), “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”, Comunicação da Comissão, Bruxelas
- . **CENTRE INFO** (1999), “La validation des acquis professionnels”, Ed. Centre Inffo, Paris
- . **CENTRE INFO** (2000) “Validation des acquis professionnels”, Dossier Documentaire, Ed. Centre Inffo, Paris
- . **CEREC** (1996) “De la promotion sociale a la formation tout au long de la vie – nouvelles trajectoires, nouveaux besoins”, Actes du colloque du 25 Mars 1996, Ed. Min. du Travail / Cereq, Marseille
- . **CHAMPY**, Philippe et **ÉTÉVÉ**, Christiane (dir.), (2001), “Dictionnaire Encyclopédique de l’Éducation et de la Formation”, Nathan Université, Baume-les-Dames
- . **CHAPELL**, C., **GONCZI**, A. e **HAGER**, P. (1995), “Competency based education”, *in* “Understanding Adult Education and Training”, Allen & Unwin, Sydney, Australia
- . **CHAPUT**, Monique e **MEYER**, Nicole (1991) “Reconnaissance des Acquis dans les Universités”, *in* “Reconnaitre les acquis – démarches d’exploration personnalisée”, La Mesonance, Paris
- . **CHARRAUD**, Anne-Marie (1998) “La reconnaissance et la validation des compétences en France”, Intervention pour le Seminaire du 22 /23 Janvier 1998, VALPROF Project, France
- . **CHARRAUD**, Anne-Marie (2000) “Validation des acquis et professionnalisation des formateurs”, intervention Seminário CEDEFOP, Cascais, Maio 2000
- . **CHENÉ**, Adèle et **THEIL**, Jean-Pierre (1991), “Expérience, formation de la personne et savoir-faire sens”, *in* La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **CISNEROS**, Manuel (2000) “Dans une économie du savoir nous ne pouvons faire l’économie du savoir de personne”, doc.présentation de l’ICEA devant la Commission de l’Éducation des Adultes du CSE, site Institut Canadien d’Education des Adultes (<http://www.communautique.qc.ca/icea>)
- . **CLANCEY**, William (1997) “Situating Cognition – On Human Knowledge and Computer Representations”, Cambridge University Press, Cambridge

- . **CLOUTIER**, Robert (1991/96) “La reconnaissance des compétences professionnelles au Québec”, *in* “Reconnaitre les acquis – démarches d’exploration personnalisée”, La Mesonance, Paris
- . **COLET**, Nicole (2001) “Enseignement universitaire et interdisciplinarité – un cadre pour analyser, agir et évaluer”, De Boeck Université, Bruxelles
- . **COURTOIS**, Bernadette (1992), “La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë”, *in* E.P. n° 112
- . **COURTOIS**, B., **MATHEY-PIERRE**, C., **PORTELLI**, P., e **WITTORSKY**, R. (1996) “Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise”, *in* “Situation de Travail et Formation”, coord. Barbier, Berton e Boru, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **COFFIELD**, Frank (2000) “The three stages of lifelong learning: romance, evidence and implementation”, *in* “Differing visions of a Learning Society”, vol.2, Ed. by Frank Coffield, The Policy Press, London
- . **COHRS**, Maurine et **RAVAT**, Danièle (1998), “Faire valider ses acquis professionnels”, Ed. Foucher, Paris
- . **COLARDYN**, Danielle, et **DURAND-DROUHIN**, M. (1995) “Compétences et qualifications”, L’Observateur de l’OCDE n°193, avril-mai, OCDE, Paris
- . **COLARDYN**, Danielle (1996) “La gestion des compétences”, PUF, Paris
- . **COLARDYN**, Danielle (1997), *in* “La reconnaissance et la validation des acquis” *in* “Se former tout au long de la vie”, Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **COLLINS**, Michael (1996) “On contemporary practice and research; Self-directed learning to critical theory”, *in* “Boundaries of Adult Learning”, Routledge, London
- . **COMAILLE**, Jacques (2001) “Les conditions institutionnelles, politiques et scientifiques de la comparaison”, *in* Sirota, R. (dir.) “Autour du comparatisme en Education”, PUF, Paris
- . **COQUILLION**, Michel (1997) “Objectivation des compétences”, *in* “Se former tout au long de la vie”, Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **CORREIA**, José Alberto (1996) “Sociologia da Educação Tecnológica”, Universidade Aberta, Lisboa
- . **CORREIA**, José Alberto (1997) “Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”, *in* Formação e Situações de Trabalho, Porto Editora, Porto

- . **COUCEIRO**, Maria do Loreto (1992) “Processos de Autoformação: uma produção singular de si-próprio”, Tese de Mestrado, FCT/UNL, Lisboa
- . **COUCEIRO**, Maria do Loreto (2000) “Autoformação e Coformação no Feminino – abordagem existencial através de histórias de vida”, Dissertação de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa
- . **COURTOIS**, Bernardette (1992), “La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë”, *in* Education Permanente n°112, Paris
- . **CULLEN**, Joe e **JONES**, Barbara (1997) “State of the art on approaches in the United States of accreditation of competencies through automated cards”, Pub. The Tavistock Institut, London
- . **CULLEN**, Joe (2001) “Informal learning and widening participation”, *in* “What progress are we making with Life Long Learning?”, Dpt. of Education, University of Newcastle, Newcastle
- . **DANIS**, Claudia et **SOLAR**, Claudie (dir.) (1998) “Apprentissage et développement des adultes”, Les Éditions Logiques, Québec, Canadá
- . **DANIS**, Claudia e **SOLAR**, Claudie (1998) “Apprentissage et developpement des adultes: une mise en perspective”, *in* “Apprentissage et développement des adultes”, Les Éditions Logiques, Québec, Canadá
- . **DEBON-THESMAR**, C., **WITORSKY**, R., **OROFIAMMA**, R. (1995) “Formation médiatisées, competences d’autoformation et construction de l’identité”, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris
- . **DAVIES**, Pat e **BYNNER**, John (2000) “Learning culture, learning age, learning society: turning aspirations into reality?” *in* “Differing visions of a Learning Society”, vol. 2, Ed. by Frank Coffield, The Policy Press, London
- . **DELEDALLE**, Gérard (1995), “Jonh Dewey”, Col. Pédagogues et Pédagogies, PUF, Paris
- . **DE TERSSAC**, Gilbert (1992) “Autonomie dans le travail”, PUF, Paris
- . **DE TERSSAC**, Gilbert (1998) “Savoirs, compétences et travail”, *in* “Savoirs théoriques et savoirs d’action”, PUF, Paris
- . **DENIEUIL**, P.-N. (1997), “Entreprises et compétences: l’état des interrogations”, *in* Education Permanente n° 133, Paris
- . **DEWEY**, John (1897), “Mon credo pédagogique”, texto *in* Deledalle, Gérard (1995) “John Dewey”, PUF, Paris
- . **DEWEY**, John (1913) “L’Éducation au point de vue social”, texto *in* Deledalle, Gérard (1995) “John Dewey”, PUF, Paris

- . **DEWEY**, John (1966, 1ª ed. 1916), “Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education”, Free Press, New York
- . **DEWEY**, John (1988), “The middle works, 1899-1924: Essays on philosophy, education and the orient”, vol.13, Ed. Southern Illinois University Press, Illinois
- . **DEWEY**, John (1989), “The later works, 1925-1953: Essays, Reviews, and Miscellany”, vol.6, vol. 8, Ed.by Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, Illinois
- . **DOMINICÉ**, Pierre (1989), “Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu”, in *Education Permanente* n° 100/101, Paris
- . **DOMINICÉ**, Pierre (1990) “L’histoire de vie comme processus de formation”, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **DOMINICÉ**, Pierre (1991), “La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation”, in *La Formation Experientielle des Adultes*, La Documentation Française, Paris
- . **DOMINICÉ**, Pierre (1996) “Apprendre à se former”, in “L’Adulte en Formation, regards pluriels”, De Boeck Université, Paris, Bruxelles
- . **DOMINICÉ**, Pierre (1998) “La compétence d’apprendre à l’âge adulte”, in “Les origines biographiques de la compétence d’apprendre”, Cahiers de la section des Sciences d’Education, Université de Genève, Genève
- . **DORON**, Roland e **PAROT**, Françoise (2001) “Dicionário de Psicologia”, Climepsi Editores, Lisboa
- . **DUBAR**, Claude (1991) “La socialisation – construction des identities sociaux et professionnelles”, Armand Colin Ed., Paris
- . **DUBAR**, Claude (1996) “La Formation Professionnelle Continue”, Ed. La Découverte, Paris
- . **DUBAR**, Claude (1997) “Formação, Trabalho, e Identidades Profissionais”, in “Formações de Trabalho”, Porto Editora, Porto
- . **DUBAR**, Claude et **SAINSAULIEU**, Renaud (1992) “Mobilités et formes de production identitaire”, in “Cheminements Professionnels et Mobilités Sociales”, dir. COUTROT et DUBAR, La Documentation Française, Paris
- . **DUARTE**, Acácio (1997) “A problemática da certificação profissional”, Coleção Aprender, Ed. IEFP, Lisboa
- . **DURAND**, Daniel (1992, 1ª ed. 1979) “La Systémique”, PUF, Paris
- . **EDWARDS**, Anne and **KNIGHT**, Peter (ed.) (1995) “Assessing competence in higher education, SEDA, Kogan Page, London
- . **EDWARDS**, Richard (1997), “Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society”, Routledge, London

- . **EDWARDS, R., HANSON, A. e RAGGAT, P.** (ed.) (1996), “Boundaries of Adult Learning”, Open University Press/ Routledge, London
- . **ENRIOTTI, Schéhérazade** (1991), “Du vécu à la formation experientielle”, *in* La Formation Experientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **ENTRETIENS Condorcet** (1997), “Se former tout au long de la vie”, VI èmes rencontres de la Formation Professionnelle, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **ERAULT, Michael** (2000) “Developing Professional Knowledge and Competence”, The Falmer Press, London
- . **ESTEVES, Maria José** (1996) “O retorno à escola – a procura de formação no ensino recorrente de adultos face aos novos contornos do analfabetismo”, Tese de Mestrado, FCSH/UNL, Lisboa
- . **FARZAD, Mehdi, et PAIVANDI, Saeed** (1995) “Reconnaissance et Validation des Acquis”, *in* Actualité de la Formation Permanente, n°137, France
- . **FARZAD, Mehdi, et PAIVANDI, Saeed** (2000) “Reconnaissance et Validation des acquis en formation”, Ed. Anthropos, Paris
- . **FEDERIGHI, Paolo** (2001) “Tendências actuais das Estratégias Europeias para a Educação e a Formação de Adultos”, actas da Conferência Europeia “Educação e Formação de Adultos na Europa – As competências-chave para a Cidadania e a Empregabilidade”, Ed. ANEFA, Min. do Trabalho e da Solidariedade/ Min. da Educação, Lisboa
- . **FEURTRIE, Michel** (1997) “Identification, validation et accréditation de l’apprentissage antérieur et informel – France”, CEDEFOP Panorama, Tessalonica
- . **FEURTRIE, Michel** (1997-b) “De la validation à la reconnaissance. Quelle valeur d’usage des différents modes de certification?”, *in* “Se former tout au long de la vie”, Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **FEYERABEND, Paul** (1991) “Adeus à razão”, Edições 70, Lisboa
- . **FIELD, Laurie** (1995) “Organisational learning: basic concepts”, *in* “Understanding Adult Education and training”, Ed. Griff Folley, Sydney, Australia
- . **FIELDING, Michael** (2001) “Taking Education really seriously”, Ed. by M. Fielding, Routledge Falmer, London
- . **FINGER, Matthias** (1989-a) “Apprendre une issue. L’Éducation des adultes à l’âge de la transformation de perspective”, Ed. L.E.P., Lausanne, Suisse

- . **FINGER**, Mathias (1989-b) “Apprentissage experiential ou formation par les expériences de vie? La contribution allemande au débat sur la formation expérientielle”, *in* Education Permanente n° 100-101, Paris
- . **FOLEY**, Griff (1995-a), “A framework for understanding adult learning and education”, *in* “Understanding adult education and training”, Allen & Unwin, Sydney, Australia
- . **FOLEY**, Griff (1995-b), “Teaching Adults”, *in* “Understanding adult education and training”, Allen & Unwin, Sydney, Australia
- . **FOLEY**, Griff e **MORRIS**, Roger (1995) “The history and political economy of Australian adult education”, *in* “Understanding Adult Education and Training”, Allen & Unwin, Sydney, Australia
- . **FORRESTER**, Viviane (1996) “O horror económico”, Terramar, Lisboa
- . **FREIRE**, João (1993), “Sociologia do Trabalho – uma introdução”, Ed. Afrontamento, Porto
- . **FREIRE**, Paulo (1977), “Educação Política e conscientização”, Ed. Livraria Sá da Costa, Lisboa
- . **FREIRE**, Paulo (1991) “Estrutura do ensino no momento actual”, *in* “O processo Educativo segundo Paulo Freire & Pichon Rivière, Ed. Vozes, Petrópolis
- . **FREIRE**, Paulo (1997), “Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa”, Ed. Paz e Terra, S. Paulo
- . **GAMA**, António (1997) “Participação dos actores na formação profissional contínua em contexto de trabalho; um estudo de caso numa empresa qualificante”, Tese de Mestrado, FCT/UNL, Lisboa
- . **GAUDART**, Corinne et **WEIL-FASSINA** (1999) “L’Évolution des compétences au cours de la vie professionnelle: une approche ergonomique”, *in* “Activités de Travail et Dynamique des Compétences”, Rev. Formation-Emploi n° 67, Paris
- . **GELPI**, Ettore (1989) “Quelques propos politiques sur l’éducation expérientielle”, *in* Education Permanente n° 100/101
- . **GIDDENS**, Anthony (1996) “As consequências da modernidade”, Celta Editora, Lisboa
- . **GIDDENS**, Anthony (2000) “O mundo na era da globalização”, Editorial Presença, Lisboa
- . **GILBERT**, Patrick (1998), “Inventer la compétence dans les nouvelles organisations”, *in* “La compétence au travail”, Education Permanente n° 135, Paris
- . **GILLET**, Pierre (1998), “Pour une écologie du concept de compétence”, *in* “La compétence au travail”, Education Permanente n° 135, Paris
- . **GOMES**, Isabel (1999) “Dossier Paul Ricoeur”, Porto Editora, Porto

- . **GOUSSOT**, Alain (2001), “Le développement différencié de l’innovation en éducation et formation, un approche comparée et dimension historique”, *in* Sirota, R. (dir.) “Autour du comparatisme en Education”, PUF, Paris
- . **GROOTINGS**, Peter (1994) “Da qualificação à competência: de que estamos a falar?”, *in* “As competências: o conceito e a realidade”, Rev. Formação Profissional nº 1, CEDEFOP
- . **HAGER**, Paul e **GONCZI**, Andrew (1996) “Professions and competencies”, *in* “Boundaries of adult learning”, Open University Press / Routledge, London
- . **HANDY**, Charles (1995) “A era da incerteza – uma reflexão sobre as transformações em curso na sociedade moderna”, Edições Cetop, Lisboa
- . **HANNOUN**, Hubert (1980) “A atitude não-directiva de Carl Rogers”, Livros Horizonte, Lisboa
- . **HANSON**, Ann (1996) “The search for a separate theory of adult learning. Does anyone really need andragogy?”, *in* “Boundaries of Adult Learning”, Open University Press / Routledge, London
- . **HARRISON**, Roger (1996) “Personal skills and transfer – meanings, agendas and possibilities”, *in* “Boundaries of Adult Learning”, Open University Press / Routledge, London
- . **HOFFMANS-GOSSET**, Marie-Agnès (1994) “Apprendre l’Autonomie, Apprendre la Socialisation”, Chronique Sociale, Lyon
- . **HONORÉ**, Bernard (1992) “Vers l’oeuvre de formation – l’ouverture à l’existence”, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **HUBERMAN**, Michael e **PAQUAY**, Léopold (2001) “Analyse qualitative et dispositifs comparatives d’études de cas”, *in* Sirota, R. (dir.) “Autour du comparatisme en Education”, PUF, Paris
- . **HUDDLESTON**, Prue e **RAINBIRD**, Helen (1995) “Les relations entre travail et curriculum en Angleterre et au Pays de Galles: reconstruction ou démolition?”, *in* Revue des Sciences de l’Éducation, Vol. XXI, nº4, Québec
- . **HYLAND**, Terry (1994) “Competence, Education and NVQs”, Cassel, London
- . IEFP (1999-b) “Sistema Nacional de Certificação Profissional – (actividades 1998)”, Ed. IEFP, Lisboa
- . **INSTITUT** de la Méditerranée, (1998) “L’Accréditation des compétences dans la société cognitive – actes de la conférence organisé à Marseille les 2 et 3 Février 1998 ”, Ed. de L’Aube, France
- . **JACOB**, Daniel et **LONCHAMP**, Karine (1994) “Reconnaître et valider les acquis – les dérives linguistiques d’une injonction paradoxale”, *in* Education Permanente nº118, Paris

- . **JARVIS**, Peter (1995), “Adult and Continuing Education – Theory and practice”, Routledge, London
- . **JEDLICZKA**, Didier et **DELAHAYE**, Gilles (1994) “Compétences *et alternances*”, Ed. Liaisons, Paris
- . **JOBERT**, Guy (1991) “La place de l’expérience dans l’entreprise”, *in* “La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **JOLIS**, Nadine (1998) “Compétences et Compétitivité – la juste alliance”, Les Editions d’Organisation, Paris
- . **JORAS**, Michel (1995) “Le bilan de compétences”, PUF
- . **JOSSO**, Christine (1989), “Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité”, *in* Apprendre par l’Expérience, E.P.nº 100/101
- . **JOSSO**, Christine (1991-a), “L’expérience formatrice: un concept en construction”, *in* La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **JOSSO**, Christine (1991-b), “Cheminer vers soi”, Ed. L’Age d’Homme, Lausanne
- . **JOSSO**, Christine (1996) “Se former en tant qu’adultes: defies, enjeux, ressources et difficultés”, *in* “L’Adulte en formation. Regards pluriels”, De Boeck Université, Bruxelles
- . **JOSSO et al** (1998) “Les acquis expérientiels: souvenirs scolaires et reprise des études. Presentation du contexte de recherche-formation et synthèses générales”, *in* “Les origines biographiques de la compétence d’apprendre”, Cahiers de la section des Sciences d’Education, Université de Genève, Genève
- . **JOSSO**, Christine (2002) “Experiências de vida e formação”, Edições Educa, Lisboa
- . **KASTLER**, M. Roland (1998) alocução *in* Actas da Conferência “L’Accreditation des Compétences dans la Societé Cognitive”, Institut de La Mediterrané, Ed. De L’Aube, France
- . **KAZANJIAN**, Michael (1998) “Phenomenology an Education – cosmology, co-being, and core curriculum”, Ed. Rodopi, Amsterdam-Atlanta, USA
- . **KESSELS**, Joseph (2000) “Learning organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy”, paper do Seminário “Towards a Learning Society: inovation and competence building with social cohesion for Europe”, Quinta da Marinha
- . **KNOWLES**, Malcolm (1990, 1ª ed. 1973), ”The Adult Learner – a neglected species”, Gulf Publishing Company, Houston, U.S.A.
- . **KNOWLES**, Malcolm (1996), “Andragogy: an emerging technology for adult learning”, *in* Boundaries of Adult Learning, ed. by Edwards, Hanson e Raggat, Routledge, London
- . **KOCH**, Pierre(1999), “Entreprise qualifiante et entreprise apprenante: concepts et théories sou-jacentes”, *in* Education Permanente nº140, Paris

- . **KOLB**, David (1984) “Experiential Learning – experience as the source of learning and development”, Prentice-Hall, New Jersey
- . **KOLB**, D., **RUBIN**, I. and **OSLAND**, J. (1991) “Organisational behaviour: an experiential approach”, Prentice-Hall, London
- . **KOKOSOVSKY**, Alain (1991), “L’orientation à l’heure du bilan?”, *in* Rev. Education Permanente n° 108, Paris
- . **KOVÁCS**, Ilona e **MONIZ**, António B. (1990) “O trabalho humano em sistemas integrados de produção (CIM)”, *in* “Sistemas integrados de produção – uma abordagem antropocêntrica”, Hamlin, M. *et al*, Edição CESO&ID, Lisboa
- . **KOVÁCS**, Ilona *et al* (org.), (1992), “Sistemas flexíveis e organização do trabalho”, Ed. CESO/ PEDIP/DGI, Lisboa
- . **KOVÁCS**, Ilona (1992), “Novas tecnologias, recursos humanos, competitividade”, *in* “Sistemas flexíveis e organização do trabalho”, Ed. CESO/ PEDIP/DGI, Lisboa
- . **KOVÁCS**, Ilona (1998-a), “Trabajo, cualificaciones y aprendizaje a lo largo de la vida – ilusiones de la sociedad de la información”, *in* Rev. Sociología del Trabajo n°34, Madrid
- . **KOVÁCS**, Ilona (1998-b) “Sistemas antropocêntricos de produção; uma alternativa para a Europa?” *in* KOVÁCS e CASTILLO, “Novos modelos de produção”, Ed. Celta, Oeiras
- . **KOVÁCS**, Ilona (1998-c) “Requisitos de ensino e de formação profissional”, *in* KOVÁCS e CASTILLO, “Novos modelos de produção”, Ed. Celta, Oeiras
- . **KOVÁCS**, Ilona, e **CASTILLO**, Juan (1998), “Novos modelos de produção”, Ed. Celta, Oeiras
- . **KUHN**, Thomas (1970), “The structure of Scientific revolutions”, International Encyclopedia of Unified Science, Vol. 2, number 2, The University of Chicago Press, Chicago
- . **LACOMBLEZ**, Mariana, e **CORREIA**, José A. (1999), “Formação e organização do trabalho”, paper apresentado na V Conferência Nacional de Formadores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto
- . **LANDRY**, Francine (1989), “La formation expérientielle: origines, définitions et tendances”, *in* Education Permanente n° 100/101, Paris
- . **LANDRY**, Francine (1991), “Pour une théorie de la formation expérientielle”, *in* “La “La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **LAYTE**, Maureen, e **RAVET**, Serge (1998) “Valider les compétences avec les NVQs”, Ed. Demos, Paris

- . **LE BOTERF**, Guy (1994), “De la Compétence – essai sur un attracteur étrange”, Les Éditions de l’Organisation, Paris
- . **LE BOTERF**, Guy (1998), “De la compétence à la navigation professionnelle”, Les Éditions de l’Organisation, Paris
- . **LE BOTERF**, Guy (2000), “Construire les compétences individuelles et collectives”, Ed. d’Organisation, Paris
- . **LE ROUX**, Annie (1999) “Ou sont les universités sur la validation des acquis professionnels?”, *in* Actualité de la Formation Permanente n.162, Paris
- . **LEGENDRE**, Marie-Françoise (1998) “Apport du modèle de l’équilibration à l’étude de l’apprentissage chez l’adulte”, *in* “Apprentissage et développement des adultes”, Les Éditions Logiques, Québec, Canada
- . **LENOIR**, Hugues (1996) “La reconnaissance et la validation des acquis dans l’enseignement supérieur”, *in* Actualité de la Formation Permanente, n°141, France
- . **LERBET**, Georges (1997) “Pédagogie et systémique”, PUF, Paris
- . **LEVY-LEBOYER**, Claude (1993) “Le bilan de compétences”, Les Éditions d’Organisation, Paris
- . **LEVY-LEBOYER**, Claude (1996), “La gestion des compétences”, Les Éditions de L’Organisation, Paris
- . **LICHTENBERGER**, Yves (1999), “Compétence, organisation du travail et confrontation sociale”, *in* Formation Emploi n°67, La Documentation Française, Paris
- . **LIÉTARD**, Bernard e **BARTHE**, Bernard (1991), “Approches personnalisées en reconnaissance des acquis dans les centres de bilans”, *in* “Reconnaitre les acquis – démarches d’exploration personnalisée”, La Mesonance, Paris
- . **LIÉTARD**, Bernard (1993), “Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis”, *in* Actualité de la Formation Permanente n°124, Paris
- . **LIÉTARD**, Bernard (1997), “Se reconnaître dans le maquis des acquis”, *in* Education Permanente n° 133, Paris
- . **LIÉTARD**, Bernard (1997-b), “La reconnaissance et la validation des acquis”, *in* “Se former tout au long de la vie”, Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **LIÉTARD**, Bernard (1999), “La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation?”, *in* “Traité des Sciences et des Techniques de la Formation”, coord. Carré et Caspar, Ed. Dunod, Paris

- . **LOPES**, Helena (1993), “L’enjeu théorique des processus d’apprentissage en économie – le cas de la production des compétences au Portugal”, Tese de doutoramento, Univ. Paris I – Sorbonne, Paris
- . **LOPES**, Margarida Chagas (1989), “Da mobilidade socio-ocupacional às carreiras profissionais: o caso português”, Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Economia, Lisboa
- . **LOPES**, Margarida Chagas (1995), “Estratégias de qualificação e metodologias de avaliação – entre a empresa, o mercado de trabalho e a convergência europeia”, Ed. Celta, Oeiras
- . **LOPES**, Margarida Chagas (1999), “Competitividade, aprendizagens e soluções pedagógicas”, Ed. Celta, Oeiras
- . **LOPES**, Margarida Chagas, e **PINTO**, Aquiles (2001), “O ensino superior e a formação e aprendizagem ao longo da vida”, in “Ensino Superior e Competitividade”, Ed. CNAVES, Lisboa
- . **LUCAS**, Anne-Marie (1998), “Des éléments clés retenus par le grand “témoin”, in “Reconnaitre et valider les acquis tout au long de la vie: quels dialogues possibles?”, Col. Thématiques, Université de Paris VII
- . **LUNDVALL**, Bengt-Ake (2000), “Europe and the learning economy – on the need for reintegrating the strategies of firms, social partners, and policy-makers”, paper do Seminário “Towards a Learning Society: innovation and competence building with social cohesion for Europe – a seminar on socio-economic research and European policy”, Quinta da Marinha, Portugal, 28-30 Maio 2000
- . **MADÉLIN**, Philippe et **THIERRY**, Dominique (1992), “Organisations qualifiantes: quelle définition et quelles méthodes d’évaluation?”, in Education Permanente n° 112, Paris
- . **MALGLAIVE**, Gérard (1995) “Ensinar Adultos”, Col. Ciências da Educação, Porto Editora, Porto
- . **MALGLAIVE**, Gérard (1997) “Formação e Saberes Profissionais: entre a Teoria e a Prática”, in “Formação e Situações de Trabalho”, Porto Editora, Porto
- . **MALLET**, Louis (1995) “Organização qualificante, coordenação e incentivo”, in Formação Profissional n° 5, CEDEFOP
- . **MALLET**, Louis *et al* (1997) “Diplomas, competências e mercados de trabalho na Europa”, in Formação Profissional n° 12, CEDEFOP
- . **MARQUES**, Rui (1998), “Os desafios da Sociedade da Informação”, in “Na Sociedade da Informação – o que aprender na escola?”, Edições Asa, Porto

- . **MARSDEN**, David (1994) “Mudanças na indústria, competências e mercados de trabalho”, *in* “As competências: o conceito e a realidade”, Rev. Formação Profissional nº 1, CEDEFOP
- . **MARTINET**, Marielle (2000) “La formation à l’enseignement – les orientations – les compétences professionnelles”,(allocution à la rencontre nationale sur la réforme de l’éducation – 7 Nov. 2000), Québec, Canadá, www.meq.gouv.qc.ca
- . **McGILL**, Ian, and **WEIL**, Susan (1996), “Continuing the dialogue: new possibilities for experiential learning”, *in* “Making sense of experiential learning – diversity in theory and practice”, SRHE / Open University Press, U.K.
- . **McKELVEY**, Cecilia, and **PETERS**, Helen (1993) “APL equality of opportunities for all?”, Routledge, London
- . **MÉHAULT**, Philippe (1994), “Mudanças organizacionais e políticas de formação: quais as lógicas da competência?”, *in* “As Competências: o conceito e a realidade”, Rev. Formação Profissional nº1, CEDEFOP
- . **MELO**, Alberto, e **SILVA**, Olívia (1999) “Novos caminhos em construção”, *in* Rev. Saber Mais, Ed. Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, Lisboa
- . **MERLE**, Vicent (1991) “Les paradoxes de l’orientation professionnelle”, *in* Rev. Education Permanente nº 108, Paris
- . **MERLE**, Vincent (1997-a) “La construction progressive des compétences” *in* “Se former tout au long de la vie”, Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **MERLE**, Vincent (1997-b) “L’évolution des systèmes de validation et de certification – quels modèles possibles et quels enjeux pour la France?”, Formation Professionnelle, CEDEFOP
- . **MERLE**, Vincent (1997-b) “A evolução dos sistemas de validação e certificação: quais os modelos possíveis e quais os desafios para a França?”, *in* Formação Profissional nº12, CEDEFOP
- . **MEYER**, Nicole (dir.) (1998) “Reconnaitre et valider les acquis tout au long de la vie: quels dialogues possibles?”, Col.Thématiques, Université de Paris VIII, Paris
- . **MEZIROW**, Jack (1990) “How critical reflection triggers transformative learning”, *in* “Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning”, Mezirow and associates, Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- . **MEZIROW**, Jack (1991) “Transformative dimensions of Adult learning”, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

- . **MEZIROW**, Jack (1996) “Contemporary paradigms of learning”, *in* *Adult Education Quarterly*, vol.46, number 3, Spring 1996, 158-173, Washington (?)
- . **MICHEL**, Sandra, et **MALLEN**, Marie-Christine (1990) “Le bilan personnel outil de votre réussite”, Les Editions de l’Organisation, Paris
- . **MICHEL**, Sandra, et **LEDRU**, Michel (1991) “Capital competences dans l’entreprise – une approche cognitive”, ESF Editeur, Paris
- . **MICHEL**, Sandra (1991) “Bilan et orientation dans l’entreprise”, *in* *Rev. Education Permanente* n° 108, Paris
- . **MICHEL**, Sandra (1993) “Sens et contresens des bilans de compétences”, Ed. Liaisons, Paris
- . **MINET**, Francis (1995) “L’Analyse de l’activité et la formation des compétences”, L’Harmattan, Paris
- . **MISSÃO para a SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**, (1997), “Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal”, Lisboa
- . **MOLSOSA**, Jose (1998) “Les nouveaux modes d’accréditation des compétences”, *Le Magazine*, Commission Européenne, n° 9, Bruxelles
- . **MONIZ**, António B. e **KOVÁCS**, Ilona (1997) “Evolução das qualificações e das estruturas de formação em Portugal”, Col. Estudos n° 19, IEFP, MQE, Lisboa
- . **MONIZ**, António Brandão (2000), “Trabalho, Formação e Inovação: Novos problemas para a Sociedade da Informação”, paper do Colóquio Sociedade, Tecnologia e Inovação Empresarial, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- . **MOORE**, Andrew e **THEUNISSEN**, Anne (1994) “Qualificação versus competência: debate semântico, evolução dos conceitos ou vantagens políticas?”, *in* “As competências: o conceito e a realidade”, *Rev. Formação Profissional* n° 1, CEDEFOP
- . **MONTMOLLIN**, Maurice (1998), “Savoir travailler – le point de vue de l’ergonome”, *in* “Savoirs théoriques et savoirs de l’action”, PUF, Paris
- . **MOREIRA**, Pedro (1997) “A aprendizagem organizacional, a performance organizacional e a vantagem competitiva sustentável”, Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa
- . **MORIN**, Edgar (2000) “Os sete saberes necessários a educação do futuro”, Cortez Editora / Unesco, São Paulo, Brasil
- . **MULLER**, Ronald (1998) “La dynamique de l’expérience”, *in* “Les origines biographiques de la compétence d’apprendre”, *Cahiers de la section des Sciences d’Education*, Université de Genève, Genève

- . **NADEAU**, Jean-Guy (1989) “Un modèle praxeologique de formation expérientielle”, *in* Education Permanente n° 100/101, Paris
- . **NALLET**, Françoise (1997) “Bilan de compétences et validation des acquis”, *in* Flash Formation Continue, n° 437, CUIDEP, France
- . **NICOLESCU**, Basarab (2000), “O manifesto da transdisciplinaridade”, Hugin Editores, Lisboa
- . **NÓVOA**, António e **FINGER**, Mathias, org. (1988) “O método (auto)biográfico e a formação”, Ed. Min. Saúde, Lisboa
- . **NÓVOA**, António (2001) “États des lieux de l’Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses”, *in* Sirota, R. (dir.) “Autour du comparatisme en Education”, PUF, Paris
- . **NÓVOA**, António (2002) “O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas”, *in* “Espaços de Educação, Espaços de Formação”, Textos da Conferência Internacional, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- . **NYATANGA**, L., **FORMAN**, D., and **FOX**, J. (1998) “Good Practice in the Accreditation of Prior Learning”, Cassel, London
- . **NYHAN**, Barry (1991) “Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas – perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica”, Eutotecnet, Bruxelas
- . **NYHAN**, Barry (1999) “A criação de organizações que aprendem. Da teoria à prática – a lição das empresas europeias”, *in* Formação Profissional n° 16, CEDEFOP
- . **OATES**, Tim (2000) “Key-Qualifications: from theory to practice; the case of the ‘Key Skills’ *in* England”, paper European Seminar CEDEFOP “Key Qualifications”, Junho 2000, Sintra
- . **OCDE** (1995) “L’Evaluation et la reconnaissance des qualifications et des compétences – conclusions et implications politiques”, Comité de L’education
- . **OCDE** (1998) “ Human Capital investment – an international comparison”, Centre for Educational Research and Innovation, OECD
- . **OLLAGNIER**, Edmée (1991) “L’expérience dans les formations en entreprise”, *in* La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **OLIVEIRA**, Teresa (1997) “A Metáfora, a Analogia e a Construção do Conhecimento Científico no Ensino e na Aprendizagem. Uma abordagem didáctica”, Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa
- . **OLIVEIRA**, Teresa, **PIRES**, Ana Luisa e **ALVES**, Mariana (2002) “Dimensions of Work Process Knowledge”, *in* “Work Process Knowledge”, Routledge, London

- . **OLRY**, Paul (1998) “Intégrer la Formation, une démarche pour gérer les compétences?”, *in* Actualité de la Formation Permanente n° 153, Paris
- . **ONSTENK**, Jeroen (1995) “A aprendizagem no local de trabalho no âmbito da reforma organizativa na indústria transformadora”, *in* Formação Profissional n° 5, CEDEFOP
- . **OUAKNINE**, Robert (1998), “Démarche *groupe-métier* et processus de production de compétences”, *in* Education Permanente n° 135, Paris
- . **PACZUSKA**, Anna and the APL Forum, (1997) “Making APL work: a survey of provision *in* London Colleges”, Institute of Education, University of London, London
- . **PADDEAU**, J. et **CHARRAUD**, Anne-Marie (1998) “Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation”, CEREPQ, France
- . **PAIN**, Abraham (1990), *Éducation Informelle – les effets formateurs dans le quotidien*, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **PAIN**, Abraham (1991), “Education Informelle: les mots...et la chose (réponses à un praticien)”, *in* La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **PAIN**, Abraham e **BORU**, Jean-Jacques (1996), “Développer la fonction formative des situations de travail”, *in* Situations de travail et formation”, coord. BARBIER *ET AL*, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **PARKES**, David (1994) “Competência e contexto: um esboço do panorama britânico”, *in* “As competências: o conceito e a realidade”, Rev. Formação Profissional n° 1, CEDEFOP
- . **PASTRÉ**, Pierre (1999) “Travail et compétences: un point de vue de didacticien”, *in* “Activités de travail et dynamique des compétences”, *in* Formation/Emploi n° 67, La Documentation Française, Paris
- PATROCÍNIO**, Tomás (2001) “Tecnologia, Educação, Cidadania: (re)pensar projectos educacionais numa abordagem compreensiva da contemporaneidade”, Tese de Mestrado, FCT/UNL, Lisboa
- . **PAUL**, Jean-Jacques (1989) “La relation Formation-Emploi”, Ed. Économica, Paris
- . **PAUL**, Jean-Jacques (1992) “Structure du marché du travail, formation continue et trajectoires professionnelles”, *in* “Cheminevements Professionnels et Mobilités Sociales”, dir. COUTROT et DUBAR, La Documentation Française, Paris
- . **PERRENOUD**, Philippe (1997), “Construir as Competências desde a Escola”, Editora Artmed, S. Paulo, Brasil
- . **PERRENOUD**, Philippe (1999) “Gestion de l’imprévu, analyse de l’action et construction de compétences”, *in* Education Permanente n° 140, Paris

- . **PERRENOUD**, Philippe (2002) “D’une Métaphore à l’Autre: Transférer ou Mobiliser ses Connaissances?”, *in* “L’Énigme de la Compétence en Éducation”, Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (Eds), De Boek Université, Bruxelles
- . **PERRENOUD**, Philippe (2002-b) “Espaces-Temps de Formation et Organisation du Travail”, *in* “Espaços de Educação, Espaços de Formação”, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- . **PETRELLA**, Ricardo (1997) “La formation au futur: les pièges de l’économie de marché dérégulée, libéralisée, privatisée, compétitive”, *in* Revue des Sciences de l’Éducation, Vol. XXIII, n°1, Québec
- . **PETRELLA**, Ricardo (2002) “O Bem Comum, Elogio da Solidariedade”, Ed. Campo das Letras, Porto
- . **PETIT**, Sophie (1998) “La situation de travail productrice de compétence collective”, *in* Education Permanente n° 135, Paris
- . **PFISTER**, Monique (1998), “L’évaluation des adultes du processus de changement induit par leur formation professionnelle”, *in* Les origines biographiques de la compétence d’apprendre, Cahiers de la section des Sciences d’Education, Université de Genève, Genève
- . **PIAGET**, Jean e **CHOMSKY**, Noam (1987), “teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem”, Edições 70, Lisboa
- . **PIAGET**, Jean (1967) “La Psychologie de l’intelligence”, Armand Colin Editeurs, Paris
- . **PINEAU**, Gaston (1989), “La formation expérientielle en auto-,eco-,et co-formation”, *in* Education Permanente n° 100/101, Paris
- . **PINEAU**, Gaston (1991), “Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation”, *in* La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **PINEAU**, Gaston *et al*, coord. (1991/1997) “Reconnaitre les Acquis – Démarches d’Exploration Personnalisée”, La Mesonance, Paris
- . **PINEAU**, Gaston (1999) “Expériences d’apprentissage et histoires de vie”, *in* Traité des Sciences et Techniques de la Formation, Dunod, Paris
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (1994) “As novas competências profissionais”, Rev. Formar n° 10, IEFP, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (1995) “Desenvolvimento Pessoal e profissional; um estudo dos processos e contextos de formação das novas competências profissionais”, Tese de Mestrado, FCT/UNL, Lisboa

- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (1995-b) “Situações paradoxais no desenvolvimento das novas competências profissionais”, Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (1995-c) “As Organizações Qualificantes”, Rev. Dirigir nº40, IEFP, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira e **ALVES**, Mariana (1996) “Les Nouvelles compétences professionnelles et la construction des identités professionnelles”, comunicação à Biennale de L'Éducation et de la Formation (18-21 Abril), Actas da Biennale, Paris
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (1996-b), “Os Balanços de Competências”, Rev. Formar nº 21, IEFP, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (1997), “Formação: que desafios”, *in* actas do Fórum Emprego, Formação e Trabalho, MQE, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (1998) “Competencies, Work and Training Processes: Looking for a Dynamic Coherence”, Actas do 1º Workshop do Projecto WHOLE, Leuven
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira e **ALVES**, Mariana (1998-b) “Développement de compétences et socialisation professionnelle: analyse de parcours de formation”, comunicação à Biennale de L'Éducation et de la Formation (15-18 Abril), CDROM da Biennale, Paris
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (1999), “A aprendizagem experiencial dos adultos”, Rev. Formar nº 31, IEFP, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (1999) “Sistemas e dispositivos de reconhecimento/ validação/ acreditação das aprendizagens informais e não-formais”, Relatórios 1 e 2, CICSA, FCT/UNL, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira e **OLIVEIRA**, Teresa (1999-b) “Système des enseignants et formateurs de formation professionnelle au Portugal”, CDROM CEDEFOP
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (2000) “O reconhecimento das aprendizagens experienciais na América do Norte – o caso dos E.U.A. e do Canadá”, *in* Rev. Formar nº 35, IEFP, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (2000) “O reconhecimento das aprendizagens experienciais em França”, *in* Rev. Formar nº 37, IEFP, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (2001) “O reconhecimento das aprendizagens experienciais no Reino Unido”, *in* Rev. Formar nº 41, IEFP, Lisboa
- . **PIRES**, Ana L. Oliveira (2001) “O reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos no contexto europeu”, *in* Rev. Formar nº 41, IEFP, Lisboa

- . **PIRES**, Ana L. Oliveira, **OLIVEIRA**, Teresa e **ALVES**, Mariana (2002) “Dimensions of Work Process Knowledge”, Actas ECER 2002, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa
- . **PINTO**, J., **MATOS**, L. e **ROTHES**, L. (1998) “Ensino Recorrente: relatório de avaliação”, Col. Educação para o Futuro, Min. Educação, Lisboa
- . **PRÉVOST**, Hervé (1994) “ L’individualisation de la formation – autonomie et/ou socialisation”, Ed. Chronique Sociale, Lyon
- . **PONS**, Catherine et **LE MEUR**, Jean-Pierre “ La VAP et les entreprises”, *in* Actualité de la Formation Permanente nº168, Paris
- . **PRIGOGINE**, Ilya (1996) “O fim das certezas”, Gradiva, Lisboa
- . **QUIVY**, Raymond e **CAMPENHOUDT**, Luc Van (1992) “Manual de investigação em Ciências Sociais”, Ed. Gradiva, Lisboa
- . **RAGGAT**, Peter, **EDWARDS**, Richard and **SMALL**, Nick (ed.) (1996), “The learning society – challenges and trends”, Routledge, London
- . **RAMOS**, Conceição C. (2001) “Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias da regulação social. O caso das políticas públicas de Educação em Portugal”, Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa
- . **RAVAT**, Daniëlle (1996) “La Validation des Acquis Professionnels”, *in* Actualité de la Formation Professionnelle nº 140, France
- . **REINBOLD**, Marie-France e **BREILLOT** Jean-Marie (1993), “Gérer la compétence dans l’entreprise”, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **RÉTIÈRE**, Jean-François (2000) “ Professionnaliser les acteurs de la VAP”, *in* Actualité de la Formation Permanente nº168, Paris
- . **REY**, Bernard (1998) “Les compétences transversales en question”, ESF Éditeur, Paris
- . **RICOEUR**, Paul (2000) “Teoria da Interpretação”, Edições 70, Lisboa
- . **ROBERT**, Jocelyne (1997) “Jeunes Chômeurs et Formation Professionnelle – la rationalité mise en échec”, L’Harmattan, Paris
- . **ROBIN**, Edmond (1998), *in* “L’Accreditation des compétences dans la société cognitive – actes de la conférence organisé à Marseille les 2 et 3 Février 1998”, Ed. de L’Aube, France
- . **ROBIN**, Ginette (1996), “La reconnaissance des acquis au Québec”, *in* “Reconnaître et valider les acquis tout au long de la vie: quels dialogues possibles?”, Col. Thematiques, Univ. Paris VIII
- . **RODRIGUES**, Maria João (1991), “Competitividade e Recursos Humanos”, Pub. D. Quixote, Lisboa

- . **RODRIGUES**, Maria João, (1997), “Acordo de concertação estratégica: breve memória de um processo com futuro”, *in* Sociedade e Trabalho nº 1, Min. Qualificação e o Emprego, Lisboa
- . **ROELENS**, Nicole (1989), “La quête, l’épreuve et l’oeuvre: la construction du penser et de l’agir à travers de l’expérience”, *in* Education Permanente nº 100/101, Paris
- . **ROELENS**, Nicole (1991) “Le metabolisme de l’expérience en réalité et en identité”, *in* La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **ROELENS**, Nicole (1997), “Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un rôle social?”, *in* Education Permanente nº 133, Paris
- . **ROGERS**, Carl (1983-a, 1ª ed. 1970) “Tornar-se Pessoa”, Moraes Ed., Lisboa
- . **ROGERS**, Carl (1983-b, 1ª ed. 1975), “A terapia centrada no paciente”, Moraes Ed., Lisboa
- . **ROLO**, Clara (1996), “Formação em contexto de trabalho – dinâmicas formativas das professoras de uma escola do 1º ciclo do ensino básico”, Tese de Mestrado, FCT/UNL, Lisboa
- . **ROMAN**, Philippe (1998) “Une expérience pilote de validation des acquis expérientiels en France”, *in* Validation des Compétences, Actes de la Journée d’étude du vendredi 24 Avril 1998, CEF, Bruxelles
- . **ROPÉ**, Françoise et **TANGUY**, Lucie (1995) “La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France”, *in* Revue des Sciences de l’Éducation, Vol.XXI, nº4, Québec
- . **ROPÉ**, Françoise et **TANGUY**, Lucie (coord.) (1994), “Savoirs et compétences – De l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise”, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **ROPÉ**, Françoise (1994), “Des savoirs aux compétences? Le cas du français”, *in* “Savoirs et compétences – De l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise”, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **SÁ-CHAVES**, Idália (1994), “A construção do conhecimento pela análise reflexiva das práticas”, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro
- . **SÁ-CHAVES**, Idália (2001) “Gestão flexível do currículo: sinais e razões”, <http://www.deb.min-edu.pt>
- . **SÁ-CHAVES**, Idália (2002) “A Qualidade em Educação: um conceito necessário à mudança”, *in* “Qualidade e Avaliação da Educação”, CNE, Lisboa
- . **SANTOS**, Boaventura de Sousa (1989), “Introdução a uma ciência pós-moderna”, Ed. Afrontamento, Porto
- . **SANTOS**, Boaventura de Sousa (1991), “Um discurso sobre as ciências”, Ed. Afrontamento, Porto

- . **SANTOS**, Boaventura de Sousa (1994), “Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade”, Ed. Afrontamento, Porto
- . **SANSREGRET**, Marthe (1988), “La Reconnaissance des Acquis – Principes”, Ed. Hurtubise HMH, Québec, Canada
- . **SCHON**, Donald (1983) “The Reflective Practitioner: how professionals think in Action”, Basic Books, London
- . **SCHON**, Donald (1991) “Educating the Reflective Practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions”, Jossey-Bass Inc., San Francisco
- . **SCHON**, Donald (1996) “From technical rationality to reflection-in-action”, in Edwards *et al* (dir.) “Boundaries of Adult Learning”, Routledge, London
- . **SCHON**, Donald (1998), “Nouvelle épistémologie de la pratique”, in “Savoirs théoriques et savoirs d’action”, PUF, Paris
- . **SCHWARTZ**, Bertrand (1994), “Moderniser sans exclure”, Ed. La Découverte, Paris
- . **SCHWARTZ**, Yves (1997), “Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble”, in Education Permanente n° 133, Paris
- . **SECRETARIAT D’ÉTAT** aux DROITS DES FEMMES et à la FORMATION PROFESSIONNELLE, (1999), “La Formation Professionnelle – Diagnostics, Défis et Enjeux”, Pub. Sec. D’État, Paris
- . **SEMAINES SOCIALES DE FRANCE** (1990), “Les défis de la formation. Quelle personne? Pour quelle société?”, ESF Éditeur, Paris
- . **SIMOSKO**, Susan e **COOK**, Cathy (1996), “Applying APL principles in flexible assessment: a practical guide”, Ed. Kogan Page, London
- . **SILVA**, Augusto Santos (1997) intervenção no Seminário “Educar e Formar ao Longo da Vida”, Actas do Seminário de 20 Novembro de 1996, Conselho Nacional da Educação, Lisboa
- . **SILVA**, Augusto Santos (2001) intervenção na Conferência “Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem”, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- . **SILVA**, Augusto S. e **PINTO**, José .M. (1986), “Metodologia das Ciências Sociais”, Edições Afrontamento, Porto
- . **SILVA**, Augusto S. e **ROTHES**, Luís (1998) “Educação de Adultos” Estudos Temáticos, vol.III, Min. Educação, Lisboa
- . **SIROTA**, Régine, dir. (2001) “Autour do comparatisme en Education”, PUF, Paris
- . **SIROTA**, Régine (2001), “Autour du comparatisme”, in “Autour do comparatisme en Education”, PUF, Paris

- . **SOETE**, Luc (2000-a), “Europe and National Technology Policies: New challenges in search for a “European” Knowledge Society”, paper do Colóquio Sociedade, Tecnologia e Inovação Empresarial, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- . **SOETE**, Luc (2000-b), “Towards a learning society”, paper do Seminário “Towards a learning society: innovation and competence building with social cohesion for Europe – a seminar on socio-economic research and European policy”, Quinta da Marinha, Portugal, 28-30 Maio 2000
- . **SOROS**, George (1999) “A crise do Capitalismo Global. A Sociedade Aberta ameaçada”, Ed. Temas e Debates, Lisboa
- . **SPOURS**, Ken (1991) “The politics of progression: strategies in the 14-19 curriculum”, *in* “Post-16 Education: studies in access and achievement”, Ed. Clyde Chitty, Kogan Page, Institut of Education, Univ. of London, U.K.
- . **STAHL**, Thomas, **NYHAN**, Barry e **D’ALOJA**, Piera (1993) “A organização qualificante – uma visão para o desenvolvimento dos recursos humanos”, Pub. Eurotecnet, C.C.E., Bruxelas
- . **STEEDMAN**, Hilary (1994) “Avaliação, Certificação e Reconhecimento de competências e qualificações profissionais”, *in* “As competências: o conceito e a realidade”, Rev. Formação Profissional nº 1, CEDEFOP
- . **STROOBANTS**, Marcelle (1993-a) “La Sociologie du travail”, Ed. Nathan, Paris
- . **STROOBANTS**, Marcelle (1993-b) “Savoir-faire et competences au travail – une sociologie de la fabrication des aptitudes”, Ed. de l’Université de Bruxelles, Bruxelles
- . **STROOBANTS**, Marcelle (1994) “La visibilité des compétences”, *in* “Savoirs et compétences – De l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise”, Ed. L’Harmattan, Paris
- . **STROOBANTS**, Marcelle (1998) “La production flexible des aptitudes”, *in* Education Permanente nº 135, Paris
- . **STROOBANTS**, Marcelle (2002) “La qualification ou comment s’en débarrasser”, *in* “L’énigme de la compétence en Education”, Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (Eds), DeBoeck Université, Bruxelles
- . **STUDY GROUP** on EDUCATION and TRAINING (1997), “Report Accomplishing Europe trough Education and Training”, Ed. European Comission, Brussels
- . **TANGUY**, Lucie, dir. (1986), “L’introuvable relation formation/emploi”, La Documentation Française, Paris
- . **TANGUY**, Lucie (1994), “Rationalisation pédagogique et légitimité politique” *in* “Savoirs et compétences – de l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise”, Ed. L’Harmattan, Paris

- . **TANGUY**, Lucie (1996) “Les usages sociaux de la notion de compétence”, *in* Sciences Humaines, hors-série n° 12, Paris
- . **TEDESCO**, Juan Carlos (2001) “La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento”, *in* “Educação, competitividade e cidadania”, Conselho Nacional de Educação, Lisboa
- . **TENNANT**, Mark (1997), “Psychology and Adult Learning”, Routledge, London
- . **THEIL**, Jean-Pierre (1989), “L`auto-didaxie comme type d`apprentissage expérientielle”, *in* Education Permanente n° 100/101, Paris
- . **THIBAUT**, Marie-Christinne (1997), “Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs”, *in* Education Permanente n° 133, Paris
- . **THIBAUT**, Marie-Cristinne (2000), “Professionnalisation et formation experientielle des metiers de la formation – contribution à la construction d` un modèle alternant au croisement des savoirs formels, expérientiels et existentiels”, Tese de Doutoramento, Universidade François Rabelais, Tours
- . **THIERRY**, Dominique e **SAURET**, Christian (1994) “A gestão previsional e preventiva do emprego e das competências”, Pub. D. Quixote, Lisboa
- . **TOMLINSON**, Peter and **SAUNDERS**, Sam (1995) “The current possibilities for competence profiling in teacher education”, *in* “Assessing Competence in Higher Education”, SEDA, Kogan Page, Birmingham, U.K.
- . **TRÉPOS**, Jean-Yves (1992), “Sociologie de la compétence professionnelle”, Presses Universitaires de Nancy, Nancy
- . **TUIJNMAN**, Albert (Ed.) (1996), “International Encyclopedia of Adult Education and Training”, Pergamon, Oxford, U.K.
- . **TURKAL**, Laurence (1998) “Approche biographique de la dynamique de construction des compétences: apports et manques des formations institutionnalisées”, *in* Dominicé *et al* (1998) “Les origines biographiques de la compétence d`apprendre”, Cahiers de la section des Sciences d`Education, Université de Genève, Genève
- . **USHER**, Robin, **BRYANT**, Ian, and **JOHNSTON**, Rennie (1997), “Adult Education and the Postmodern Change”, Routledge, London
- . **VALA**, Jorge (1986), “A análise de conteúdo”, *in* “Metodologia das Ciências Sociais”, Edições Afrontamento, Porto
- . **VALADARES**, Jorge, e **GRAÇA**, Margarida (1998) “Avaliando para melhorar a aprendizagem”, Ed. Plátano, Portugal

- . **VAN DER HEIJDEN**, Beatrice et **BARBIER**, Gildas (1999) “La compétence, sa nature et son développement – une approche anglo-saxonne”, *in* Education Permanente n° 141, Paris
- . **VAN DER ZEE**, Hendrick (1996) “The Learning Society”, *in* “The Learning Society – challenges and trends”, Routledge, London
- . **VASSILEFF**, Jean (1991) “La Pédagogie du project en Formation Jeunes et Adultes”, Chronique Sociale, Lyon
- . **VASSILEFF**, Jean (1992) “Histoires de Vie et Pédagogie du Project”
- . **VERMERSCH**, Pierre (1991), “L’entretien d’explicitation dans la formation expérientielle organisée”, *in* La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **VILLERS**, Guy (1991) “A experiência em formação de adultos”, *in* “La Formation Expérientielle des Adultes”, La Documentation Française, Paris
- . **WATERS**, Malcolm (1999) “Globalização”, Celta Editora, Lisboa
- . **WEIL**, Susan, and **McGILL**, Ian (1996) “A framework for making sense of experiential learning”, *in* Making Sense of Experiential Learning – diversity in theory and practice, SRHE / Open University Press, UK
- . **WEILER**, Kathleen (1996), “Freire and a feminist pedagogy of difference”, *in* “Boundaries of Adult Learning”, ed. by Edwards, Hanson e Raggat, Routledge, London
- . **WINTER**, Richard (1995) “The assessment of Professional Competences: the importance of general criteria”, *in* “Assessing Competence in Higher Education”, Ed. Edwards and Knight, SEDA, London
- . **WITTORSKI**, Richard (1998), “De la fabrication des compétences”, *in* Education Permanente n° 135, Paris
- . **WITTORSKI**, Richard (2000), “L’ Autoformation, un processus de transformation des competences dans, sur et pour l’ action”, *in* “L’ autoformation reliée au travail – apports européens nord-américains pour l’ an 2000”, dir. R. Foucher, Editions Nouvelles, Québec
- . **WOLF**, Alison (1994), “Como avaliar a competência: a experiência do Reino Unido”, *in* “As competências: o conceito e a realidade”, Rev. Formação Profissional n° 1, CEDEFOP
- . **YATCHINOVSKY**, Arlette et **MICHARD**, Pierre (1992) “Le Bilan personnel et professionnel instrument de management”, ESF Editeur, Paris
- . **YOUNG**, Michael (1998) “The curriculum of the future; from the “new sociology of education” to a critical theory of learning”, Falmer Press, London
- . **ZARIFIAN**, Philippe (1990) “La qualification comme capacité opératoire et le problème du taylorisme”, *in* Rev. Orientation Scolaire et professionnelle, vol.19, n° 4, Paris

- . ZARIFIAN, Philippe (1992) “Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante”, *in* Education Permanente n°112, Paris
- . ZARIFIAN, Philippe (1995) “Organização qualificante e modelos de competência: que razões? Que aprendizagens?”, *in* Formação Profissional n° 5, CEDEFOP
- . ZARIFIAN, Philippe (1999) “Objectif compétence – pour une nouvelle logique”, Ed. Liaisons, Paris

. Dicionários, Enciclopédias, Glossários:

- . Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, vol. IX, Editorial Enciclopédica, Lisboa
- . Dictionnaire encyclopédique de l’ éducation et de la formation (2001), 2^a ed., Nathan Université, Baume-les-Dammes
- . European Glossary of Education – examinations, qualifications and titles (1999), vol. 1, Eurydice, Brussels
- . European Glossary of Education – educational institutions (2000), vol. 2, Eurydice, Brussels
- . International Encyclopedia of Adult Education and Training (1996) 2^a ed., Ed. By Albert Tuijman, Pergamon, Oxford
- . Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação (2001), dir. Phillipe Carré, Pierre Caspar, Instituto Piaget, Lisboa

ANEXO 1 – Actores que contribuíram para a realização do trabalho empírico (clarificação de conceitos-chave, acesso a informação e documentação):

- . Dr^a Francisca Nobre, Coordenadora do Núcleo de Metodologias no âmbito do Desenvolvimento Curricular, Departamento de Formação, IEFP, Lisboa
- . Dr^a Hélia Moura, Directora de Serviços de Informação e Orientação Profissional, IEFP, Lisboa
- . Dr. José Alberto Leitão, Vogal da Comissão Instaladora da ANEFA, Lisboa
- . Dr^a Leonor Rocha, Dir. Serviços Informação e Orientação Profissional, IEFP, Lisboa
- . Dr^a Luísa Falcão, Directora de Serviços de Avaliação e Certificação, Departamento de Certificação, IEFP, Lisboa
- . Dr. Alan Kock, Encarregado de Missão do Conselho de Educação e Formação da Comunidade Francesa na Bélgica, Bruxelas
- . Dr. Josep Molsosa, Chefe de unidade da Direcção B – Política de Formação Profissional, D.G. XXII, Bruxelas
- . Dr^a Lucie Pépin, Responsável pela Rede Euridyce, Bruxelas
- . Dr^a Alexis Taylor, Directora do Dpt. Secondary Education da School of Education da Universidade de Brunel, West London
- . Prof. Barbara Jones, Dpt. of Library and Information Studies, Manchester Metropolitan University, Manchester
- . Prof. Chris Longman, Director do Academic and Professional Development da School of Education da Universidade de Brunel, West London
- . Prof. Steve Hodgkinson, Director da School of Education da Universidade de Brunel, West London
- . Dr^a Teresa Bergin, National Open College Network, Liverpool
- . Dr^a Anne-Marie Charraud, Responsável pela Missão Orientação e Validação, Delegação Geral do Emprego e da Formação Profissional, Min. do Emprego e Solidariedade, Paris
- . Dr^a Françoise Gérard, Chefe de estudos do Observatório da Formação do Centre Inffo, Paris
- . Dr^a Françoise Leplâtre, Chefe de estudos do Observatório da Formação do Centre Inffo, Paris
- . Dr^a Henriette Perker, Responsável pelo Departamento Observatório das Práticas de Formação do Centre Inffo, Paris

- . Prof. Marie Christine Thibault, Coordenadora pedagógica de DESS, Universidade François Rabelais, Institut Supérieur de Formation Permanente, Tours
- . Dr^a Marie-Clotilde Abisse, Conselheira de Formação Contínua, DAFCO de Strasbourg, Strasbourg
- . Dr^a Patricia Gaultier, Responsável pelo Observatório da Formação do Centre Inffo, Paris
- . Prof. Richard Wittorsky, CNAM e IUT, Paris
- . Dr^a Sylvie Boursier, Responsável pela Missão Balanços de Competências, Delegação Geral do Emprego e da Formação Profissional, Min. do Emprego e Solidariedade, Paris
- . Dr. Jens Bjornavold, CEDEFOP, Tessalónica
- . Prof. Bruno Bourassa, Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Laval, Québec
- . Dr^a Christiane Varin, Serviço de Admissão de Adultos, Universidade Laval, Québec
- . Dr^a Ginette Robin, Consultora em Andragogia, ex-professora da Universidade de Sherbrooke, Sherbrooke
- . Dr. Manuel Cisneros, Instituto Canadiao de Educação de Adultos – ICEA, Montreal
- . Prof. Mohamed Hrimech, Professor da Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Montreal, Montreal
- . Prof. Nicole Tremblay, Professora da Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Montreal, Montreal

ANEXO 2 – Documentação de suporte ao trabalho empírico:

- . **ACADÉMIE de NANTES** (1996), “Validation des acquis professionnels”, Avis de Presse, Nantes
- . **ACADÉMIE de STRASBOURG / C.E.** (1997), “Manuel: validation des acquis professionnels (version de travail), Doc. Project ADAPT, Académie de Strasbourg, Strasbourg
- . **AFPA** (1998), “CD-ROM Ingénierie de Formation – Méthodes et Guides Pratiques”, Ed. AFPA, France
- . **AGAPITO**, Paula (1997) “Sistema Nacional de Certificação Profissional – uma forma tripartida de construir resultados”, paper do Seminário Sistemas de Certificação, Novembro 1997, IIEFP, Costa da Caparica
- . **AGEEFEP**, (2000) “La reconnaissance des acquis dans les universités – éléments de réflexion présentés à la commission de l’Education des adultes au CSE”, site AGEEFEP (<http://www.ageefep.qc>), Quebec, Canadá
- . **ALONSO**, Luísa (2000), “A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e empregabilidade”, *in* Rev. Saber Mais, ANEFA, Lisboa
- . **ALONSO**, L., Imaginário, L. e Magalhães, J. (2000) “Educação e Formação de Adultos – Referencial de competências-chave”, Documentos de Trabalho, vol.I e II, Ed. ANEFA
- . **ANEFA** (2001), “Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – roteiro estruturante”, Ed. ANEFA, Lisboa
- . **ANEFA** (2002), “Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – roteiro estruturante”, Documento de Trabalho, Ed. ANEFA, Lisboa
- . **ANEFA** (2002), “Colectânea de Legislação”, Ed. ANEFA, Lisboa
- . **ANOP** (2000), “O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – reflexões sobre um percurso”, Ed. ANOP, Paços de Brandão
- . **ANOP** (2000), “O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – reflexões sobre um percurso”, Ed. ANOP, Paços de Brandão
- . **BELLIER**, Jean-Pierre (1998), “Compétences: de la reconnaissance à la certification?”, Rapport remis au BIT, France
- . **BJORNAVOLD**, Jens (1997) “Avaliação dos conhecimentos não formais: qualidade e limites das metodologias”, *in* Revista Formação Profissional nº 12, CEDEFOP

- . **BJORNAVOLD**, Jens (1997) “Uma questão de fé? Os métodos e os sistemas de avaliação dos conhecimentos não formais exigem bases legítimas”, *in* Revista Formação Profissional nº 12, CEDEFOP
- . **BJORNAVOLD**, Jens (2000-b), “Making learning visible – identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe”, CEDEFOP
- . **BLEAKLEY**, Alan (1994) “Assessment and accreditation of prior learning and achievement”, Discussion Document, policopiado, U.K.
- . **BLOWER**, Deborah (2000) “Canada: the story of Prior Learning Assessment and Recognition”, *in* “Experiential learning around the world – Employability and the Global Economy”, Ed. By Norman Evans, Jessica Kingsley Publishers, London
- . **BTEC**, 1990, “The Accreditation of Prior Learning (APL) – general guideline”, Business & Technician Education Council, London
- . **CASTRO**, José Manuel (2000-a), “Reconhecimento e validação de competências da educação e formação de adultos”, *in* Rev. Saber Mais, ANEFA, Lisboa
- . **CASTRO**, José manuel (2000-b), “O Balanço de Competências: uma prática com pressa de se reinventar”, *in* “O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – reflexões sobre um percurso”, Ed. ANOP, Paços de Brandão
- . **C.E.** (1995) “Le système européen d'accréditation des compétences”, note d'information, Doc.DGXXII, Bruxelles
- . **C.E.** (1996) “Transparence et la reconnaissance des qualifications: bilan et perspectives”, Seminaire sur la transparence des qualifications, Doc.DGXXII, Bruxelles
- . **CEF**, “Propositions pour le redéploiement de La Commission Communautaire des Professions et des Qualifications”, Bélgica, 1999
- . **CEDEFOP**, Doc. Meeting in Brussels (1998), “Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning; short glossary of key terms”, CEDEFOP
- . **CENTRE INFO** (1992) “Systèmes et procédures de certifications en France – Rapport National France”, CEDEFOP PANORAMA, Tessalonica
- . **CENTRE INFO** (1999), “La validation des acquis professionnels”, Ed. Centre Inffo, Paris
- . **CENTRE INFO** (2000) “Validation des acquis professionnels”, Dossier Documentaire, Ed. Centre Inffo, Paris
- . **CENTRE INFO** (2000) “Dossiers et études – La validation des Acquis de l' Experience (VAE)”, <http://www.centre-inffo.fr/v2/ressources/dossiers>
- . **CHARRAUD**, Anne-Marie (1998) “La reconnaissance et la validation des compétences en France”, Intervention pour le Seminaire du 22 /23 Janvier 1998, VALPROF Project, France

- . **CLOUTIER**, Robert (1991/96) “La reconnaissance des compétences professionnelles au Québec”, *in* “Reconnaitre les acquis – démarches d’exploration personnalisée”, La Mesonance, Paris
- . **CNAA** (1992), “CNAA’s Credit Accumulation and transfer scheme: a folder of credit rating guidelines”, revised draft of the Council for National Academic Awards, London
- . **COHRS**, M. e **RAVAT**, D. (1998), “Faire valider ses acquis professionnels”, Ed. Foucher, Paris
- . **COLARDYN**, Danielle, et **DURAND-DROUIN**, M. (1995) “Compétences et qualifications”, L’Observateur de l’OCDE n°193, avril-mai, OCDE, Paris
- . **COLARDYN**, Danielle (1996) “La gestion des compétences”, PUF, Paris
- . **COLARDYN**, Danielle (1997) *in* “La reconnaissance et la validation des acquis” *in* “Se former tout au long de la vie”, Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **COLLINGRO**, Peter (1997) “L’Apprentissage informel et les compétences – une étude comandité pour le Cedefop; approche national Allemagne” *in* Actes du Seminaire “Validation des acquis professionnels, Mobilité et changement en PME, Une recherche de convergences européennes”, Academie de Strasbourg, Strasbourg
- . **CONSEIL** de l’Éducation et de la Formation (1999), “Propositions pour le redéploiement de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications”, Avis 61 C.E.F., Bruxelles
- . **CRUZAT**, Francisco (1997) “La Certification de Professionnalité”, *in* Actes du Seminaire “Validation des acquis professionnels, Mobilité et changement en PME, Une recherche de convergences européennes”, Academie de Strasbourg, Strasbourg
- . **CSE** (2000) “La Reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale – avis au ministre de l’éducation”, Ed. Conseil Supérieur de l’Education, Sante-Foy (Québec), Canada
- . **DGXXII**, “Le système européen d’accréditation des compétences”, 1995
- . **DGXXII**, “Transparance et la reconnaissance des qualifications: bilan et perspectives”, 1996
- . **ELLINGSEN**, May-Britt (2000) “Validation of competencies and non-formal learning – a brief presentation of the Norwegian Competence Reform and the Documentation of Non-formal learning Programme”, paper from TNet Workshop, Lisboa, Maio 2000
- . **EOLAS** (1998) “Meyerside Open College Network”, Liverpool
- . **EVANS**, Norman (2000) “The evolution of AP(E)L in England”, *in* “Experiential learning around the world – Employability and the Global Economy”, Ed. By Norman Evans, Jessica Kingsley Publishers, London

- . **FALCÃO**, Luísa (1997) “O Sistema Nacional de Certificação Profissional e as entidades certificadoras – o IEFP e as actividades de certificação”, paper do Seminário Sistemas de Certificação, Novembro 1997, IEFP, Costa da Caparica
- . **FAS** (doc. sem data) “Certification and Assessment; a standard-based approach”, Certification & standards, FAS, Dublin
- . **FAS** (1994) “Training Specification”, Standard nº Q.A. 58/01, Certification & standards, FAS, Dublin
- . **FAS** (1996) “Taking Credit – a process of accreditation of prior learning”, Certification & standards Department, FAS, Dublin
- . **FAS** (1997) “Training Plan”, Standard nº Q.A.39/01, Certifications & standards, FAS, Dublin
- . **FAS** (1998) “Assessing Trainee Attainment”, Part 1, Principles of Assessment, Standard nº Q.A. 98/01, Certifications & standards Department, FAS, Dublin
- . **FAS** (1998) “Assessing Trainee Attainment”, Part 2, Operating Guidelines, Standard nº Q.A. 98/02, Certification & standards Department, FAS, Dublin
- . **FAS** (1998) “Assessing Trainee Attainment”, Part 3, Designing an Assessment System”, Standard nº Q.A. 98/03, Certification & standards Department, FAS, Dublin
- . **FEURTRIE**, Michel (1997) “Identification, validation et accréditation de l’apprentissage antérieur et informel – France”, CEDEFOP Panorama, Tessalonica
- . **FEURTRIE**, Michel (1997-b) “De la validation à la reconnaissance. Quelle valeur d’usage des différents modes de certification?”, in “Se former tout au long de la vie”, Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris
- . **FEURTRIE**, Michel (2000) “France: the story of *La Validation des Acquis* (Recognition of Experiential Learning), in “Experiential learning around the world – Employability and the Global Economy”, Ed. By Norman Evans, Jessica Kingsley Publishers, London
- . **FLOWERS**, Rick and **HAWKE**, Geof (2000) “The Recognition of Prior Learning in Australia: an ambivalent relationship with the Academy, Competence-Based Education and the Market”, in “Experiential learning around the world – Employability and the Global Economy”, Ed. By Norman Evans, Jessica Kingsley Publishers, London
- . **FONSECA**, A.M.(org.)(1998), “Reconhecimento e Validação de competências adquiridas”, Ed. Associação Industrial Portuguesa, Porto
- . **GREFFE**, Xavier (1998) “L’accréditation des compétences dans une perspective méditerranéenne”, in “L’Accréditation des compétences dans la société cognitive – actes de la conférence organisé à Marseille les 2 et 3 Février 1998 ”, Ed. de L’Aube, France

- . **HECKER**, Ursula (1997) “L’acquisition d’un diplôme professionnel dans le cadre de la “Externenprüfung” (exame externe) dans le système de formation professionnelle en Allemagne”, in Actes du Seminaire “Validation des acquis professionnels, Mobilité et changement en PME, Une recherche de convergences européennes”, Academie de Strasbourg, Strasbourg
- . **HYLAND**, Terry (1994) “Competence, Education and NVQs”, Cassel, London
- . **IEFP** (1999-b) “Sistema Nacional de Certificação Profissional -atividades 1998”, Ed. IEFP, Lisboa
- . **IEFP** (1999-a), “Identificação, Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagens não-formais em Portugal – Estudo encomendado pelo CEDEFOP”, Doc. do Departamento de Certificação do IEFP, Lisboa
- . **IEFP** (2000), “Guia Organizativo – Percursos Formativos Qualificantes Baseados em Unidades Capitalizáveis”, Direcção de Serviços de Desenvolvimento Curricular, IEFP, Lisboa
- . **IEFP** (2001) “Informação e Orientação Profissional – Estatísticas trimestrais, 4º trimestre”, Doc. IEFP, Lisboa
- . **IEFP**, Circular normativa 3/2001 de 14 Fevereiro, IEFP
- . **INEM** (1997) “Bases metodologicas para la elaboration de las pruebas correspondientes a los certificados de profesionalidad”, Subdireccion general de Gestion de Formation Ocupacional, INEM, Madrid
- . **IINSTITUT de la MEDITERRANÉE**, (1998) “L’Accreditation des compétences dans la société cognitive – actes de la conférence organisé à Marseille les 2 et 3 Février 1998 ”, Ed. de L’Aube, France
- . **JORAS**, Michel (1995) “Le bilan de compétences”, PUF, Paris
- . **JORDÃO**, Albertina, e **ROCHA**, Leonor (1997-a) “Balanço de Competências Pessoais e Profissionais – Guia Metodológico”, Dpto. Emprego, Dir. Serv. de Informação e Orientação Profissional, IEFP, Lisboa
- . **JORDÃO**, Albertina, e **ROCHA**, Leonor (1997-b) “Balanço de Competências Pessoais e Profissionais”, Dpto. Emprego, Dir. Serv. de Informação e Orientação Profissional, IEFP, Lisboa
- . **JORDÃO**, Albertina, e **ROCHA**, Leonor (1997-c) “*Portfolio* de Competências”, Dpto. Emprego, Dir. Serv. de Informação e Orientação Profissional, IEFP, Lisboa
- . **KALIKA**, Michel (1998) “Quelles conditions les systèmes d’accréditation doivent-ils remplir?”, in “L’Accreditation des compétences dans la société cognitive – actes de la conférence organisé à Marseille les 2 et 3 Février 1998 ”, Ed. de L’Aube, France

- . **KEETON**, Morris (2000) “Recognizing Learning outside of Schools in the United States of America”, *in* *Experiential Learning around the world – Employability and the Global Economy*, Ed. By Norman Evans, Jessica Kingsley Publishers, London
- . **KOCH**, Richard e **REULING**, Jochen (1998) “Regulação da qualidade da formação profissional pelos poderes públicos na Alemanha, em França e Inglaterra”, *in* *Formação Profissional* nº 15, CEDEFOP
- . **KOCK**, Alain (1998), “La validation de compétences: le travail du CEF”, *in* *Validation des Compétences, Actes de la journée d’étude du vendredi 24 Avril 1998*, Bruxelles
- . **LAMBKIN**, Angela and **KERR**, Donald(1998), ”Accreditation of Prior Learning”, Report to CEDEFOP, FAS, Ireland
- . **LANG**, Astrid (1997) “Sistema de Qualificação e de certificação de competências na Alemanha”, paper do Seminário Sistemas de Certificação, Novembro 1997, IEFP, Costa da Caparica
- . **LAYTE**, Maureen, e **RAVET**, Serge (1998) “Valider les compétences avec les NVQs”, Ed. Demos, Paris
- . **LE ROUX**, Annie (1999) “Ou sont les universités sur la validation des acquis professionnels?”, *in* *Actualité de la Formation Permanente* n.162, Paris
- . **LENOIR**, Hugues (1996) “La reconnaissance et la validation des acquis dans l’enseignement supérieur”, *in* *Actualité de la Formation Permanente*, nº141, France
- . **LET** (1987), “Handbbok for the Assessment of Experiential Learning”, Pub. By Learning from Experience Trust, England
- . **LEVY-LEBOYER**, Claude (1993) “Le bilan de compétences”, Les Éditions d’Organisation, Paris
- . **MARQUES**, Fernanda (2000), “A Oficina de Projectos”, *in* “O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – reflexões sobre um percurso”, Ed. ANOP, Paços de Brandão
- . **MAYER**, K., **JEROME**, G. e **LASSNIGG**, L. (1998) “Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning – some basic remarks on the state of affairs in Austria”, Institute for Advanced Studies, Viena
- . **MARTINET**, Marielle (2000) “La formation à l’enseignement – les orientations – les compétences professionnelles”,(allocution à la rencontre nationale sur la réforme de l’éducation – 7 Nov. 2000), Québec, Canadá
- . **McGRATH**, Dennis (2000) “The Republic of Ireland: the story of the Assessment of Prior Experiential Learning”, *in* “Experiential Learning around the world – Employability and the Global Economy”, Ed. By Norman Evans, Jessica Kingsley Publishers, London

- . **MELO**, Alberto e **SILVA**, Olívia (1999) “Novos caminhos em construção”, *in* Rev. Saber Mais, Ed. Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, Lisboa
- . **MEYER**, Nicole (dir.) (1998) “Reconnaitre et valider les acquis tout au long de la vie: quels dialogues possibles?”, Col.Thématiques, Université de Paris VIII, Paris
- . **MICHEL**, Sandra (1993) “Sens et contresens des bilans de compétences”, Ed. Liaisons, Paris
- . **MIN. ÉDUCATION NATIONALE**, de la Recherche et de la Technologie (1997) “Validation des Acquis professionnels – bilan et perspectives, 1994/1997”, Pub. Min. de l’Éducation, Paris
- . **MIN. L’ÉDUCATION** (1997) “L’école, tout un programme – énoncé de politique éducative”, Gouvernement du Québec, Québec, Canadá
- . **MIN. L’ÉDUCATION** (2000) “Programme de formation de l’école québécoise”, Gouvernement du Québec, Québec, Canadá
- . **MIN. L’ÉDUCATION** (2001-a) “La formation à l’enseignement – les orientations – les compétences professionnelles”, Gouvernement du Québec, Québec, Canadá
- . **MIN. L’ÉDUCATION** (2001-b) “Project politique de l’éducation des adultes dans une perspective de formation continue”, Gouvernement du Québec, Québec, Canadá
- . **MIN. OF EDUCATION** (1999) “Education in Finland – Adult Education and Training”, Ed. Min. of Education, Helsinki, Finland
- . **MIN. OF EDUCATION** (1999) “Education in Finland – Vocational Education and Training”, Ed. Min. Education, Helsinki, Finland
- . **MIN. L’EMPLOI** et de la Solidarité (2002) “Guide de l’information – VAE”, Centre Inffo / Min. de l’Emploi, França
<http://www.travail.gouv.fr/dossiers/vae/>
- . **MOCN** (1998), “Merseyside Open College Network – Membership Survey”, Pub. MOCN, U.K.
- . **MOLSOSA**, Jose (1998) “Les nouveaux modes d’accréditation des compétences”, Le Magazine, Comission Européenne, n° 9, Bruxelles
- . **NALLET**, Françoise (1997) “Bilan de compétences et validation des acquis”, *in* Flash Formation Continue, n° 437, CUIDEP, France
- . **NATIONAL BOARD OF EDUCATION**, (1999) “Competence-based Qualifications for Adults”, Ed. N.B.E., Helsinki, Finland

- . **NATIONAL BOARD OF EDUCATION**, (2000) “Competence-based Qualifications”, Ed. N.B.E., Helsinki, Finland
- . **NCVA** (1998), “Draft Module Descriptor – Work Experience”, Pub. National Council for Vocational Awards, Dublin
- . **NCVA** (1997/98), “Guide to NCVA Awards – national Foundation Certificate”, Pub. National Council for Vocational Awards, Dublin
- . **NCVA** (1998/99), “Guide to NCVA Awards, NVC level 2”, Pub. National Council for Vocational Awards, Dublin
- . **NCVQ** (1996) “Assessing Core Skills in NVQ’s”, Guide for Awarding Bodies, NCVQ, London
- . **NCVQ** (1996) “Data News: NVQ System and framework”, Pub. NCVQ, London
- . **NCVQ** (1996) “Implementing the National *standards* for assessment and verification”, 2nd Edition, Pub. NCVQ, London
- . **NIACE** (1988) “Qualifications – developing qualifications to support lifelong learning”, Ed. National Organisation for Adult Learning, U.K.
- . **NOBRE**, Francisca (2000) “Desenvolvimento de um modelo comum para o reconhecimento e/ou certificação das competências adquiridas por vias não formais”, *in* Revista Formar nº37, IEFP, Lisboa
- . **NOBRE**, Francisca (2002) “Desenvolvimento de um modelo comum para o reconhecimento, validação e/ou certificação das competencies adquiridas por vias não-formais”, Revista Formar nº 41, IEFP, Lisboa
- . **NOCN** (1998), “Making choices, managing learning – an accredited programme to support the new learning pathway”, Pub.nº QF98/002, Ed. National Open College Network, U.K.
- . **NOCN** (1998), “NOCN Quality *standards* 1998/99”, Pub. nº D791/HG, Ed. National Open College Network, U.K.
- . **NYATANGA**, L., **FORMAN**, D., and **FOX**, J. (1998) “Good Practice in the Accreditation of Prior Learning”, Cassel, London
- . **PACZUSKA**, Anna and the APL Forum, (1997) “Making APL work: a survey of provision in London Colleges”, Institute of Education, University of London, London
- . **PADDEAU**, J. et **CHARRAUD**, A.-M. (1998) “Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation”, CEREQ, France
- . **PONS**, Catherine et Le Meur, Jean-Pierre “ La VAP et les entreprises”, *in* Actualité de la Formation Permanente nº168, Paris

- . **PROJECT ADAPT**, “Manuel: validation des acquis professionnels (version de travail), Académie de Strasbourg, 1997
- . **PROJECT LEONARDO DAVINCI** (1997), “Glossaire; concepts relatifs à la certification des qualifications professionnelles”, Émergences
- . **QCA** (1997) “Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland”, Pub. Qualifications and Curriculum Authority, London
- . **RAVAT**, Daniëlle (1996) “La Validation des Acquis Professionnels”, *in* Actualité de la Formation Professionnelle n° 140, France
- . **RAVAT**, Daniëlle (1998), “Validation des Acquis professionnels, bilan de la mise en oeuvre de la loi au 31 Décembre 1996”, Min de l’Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Dir. De L’Enseignement Scolaire, Service de Formations, Paris
- . **RAVET**, Serge e **LEYTE**, Maureen (1998) “Le Système Britannique”, *in* “Reconnaitre et valider les acquis tout au long de la vie: quels dialogues possibles?”, Col. Thématiques, Université de Paris VII
- . **RETIÈRE**, Jean-François (2000) “ Professionnaliser les acteurs de la VAP”, *in* Actualité de la Formation Permanente n°168, Paris
- . **RIBEIRO**, Carlos (2000), “Ideias força do modelo Oficina de Projectos e o Balanço de Competências”, *in* “O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – reflexões sobre um percurso”, Ed. ANOP, Paços de Brandão
- . **ROBIN**, Edmond (1998), *in* “L’Accreditation des compétences dans la société cognitive – actes de la conférence organisé à Marseille les 2 et 3 Février 1998 ”, Ed. de L’Aube, France
- . **ROBIN**, Ginette (1992), “Guide en Reconnaissance des Acquis”, Ed. Vermette, Ottawa, Canada
- . **ROBIN**, Ginette (1996) “La reconnaissance des acquis au Québec”, *in* “Reconnaitre et valider les acquis tout au long de la vie: quels dialogues possibles?”, Col. Thematiques, Univ. Paris VIII
- . **ROCHA**, Leonor (2001) “Intervenção para definição do Plano Pessoal de Emprego”, Doc. Dir. Serviços de Informação e Orientação Profissional, IEFP, Lisboa
- . **ROMAN**, Philippe (1998) “Une expérience pilote de validation des acquis expérimentiels en France”, *in* Validation des Compétences, Actes de la Journée d’étude du vendredi 24 Avril 1998, CEF, Bruxelles
- . **SAMMONS**, P., **WALKER** A., **WEST**, A., **HILLMAN**, J., **NUTTAL**, D., (1994) “The accreditation of prior learning: an evaluation”, Centre for Educational Research and International centre for Research on Assessment, London

- . **SANSREGRET**, Marthe (1988), “La reconnaissance des acquis – principes”, Ed. Hurtubise HMH, Québec, Canada
- . **SIMOSKO**, Susan e **COOK**, Cathy (1996) “Applying APL principles in flexible assessment: a practical guide”, Ed. Kogan Page, London
- . **SOARES**, Lino (1997) “Le système national de certification professionnelle – la reconnaissance des acquis professionnels et sa mise en oeuvre au Portugal”, *in* Actes du Seminaire “Validation des Acquis professionnels, Mobilité et changement en PME, Une recherche de convergence européennes”, Academie de Strasbourg, Strasbourg
- . **SPERANZA**, Gérard (1998) “La validation en Formation Professionnelle en France: l'exemple de l'AFPA et le ROME”, *in* Validation des Compétences, Actes de la Journée d'étude du vendredi 24 Avril 1998, CEF, Bruxelles
- . **S.Q.A** (1997) “Identification, validation and accreditation of prior and informal learning – U.K. Report”, CEDEFOP Panorama, Tessalonica
- . **SRAM**, (2000) “Guide Pratique des adultes au Cégep, 2000-2001”, Ed. Service Régional d'Admission du Montréal métropolitain, Montréal, Québec, Canada
- . **SRAM**, (2000) “Guide pratique des études universitaires au Québec – 2001”, Ed. Service Régional d'Admission du Montréal métropolitain, Montréal, Québec, Canada
- . **UNIVERSITÉ Laval** (2000) “Règlement des études”, Ed. Univ. Laval, Québec
- . **UNIVERSITY of Plymouth** (1993) “Guidelines for APEL”, doc. Policopiado, Plymouth
- . **VEIGA**, S. e **PEREIRA**, A. (2000), “Balanço de Competências – metodologia e orientação do processo”, *in* “O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – reflexões sobre um percurso”, Ed. ANOP, Paços de Brandão
- . **WINTER**, Richard (1995) “The assessment of Professional Competences: the importance of general criteria”, *in* “Assessing Competence in Higher Education”, Ed. Edwards and Knight, SEDA, London
- . **WHYTE**, Ann, e **CROMBIE**, Alastair (1995) “Policy and provision in Australian adult education and training”, *in* “Understanding Adult Education and Training”, Allen & Unwin, Sydney, Australia
- . **WOLF**, Alison (1994), “Como avaliar a competência: a experiência do Reino Unido”, *in* “As competências: o conceito e a realidade”, Rev. Formação Profissional nº 1, CEDEFOP

Legislação de suporte:Portugal

Lei nº 46/86 de 14 Outubro

Decreto-Lei nº 95/92, de 23 Maio

Dec.Lei nº 95/92 de 23 Maio

Dec. Lei nº 74/91 de 9 Fevereiro

Dec.Lei nº 393/99 de 20 Julho

Dec.Lei nº 387/99 de 28 de Setembro

Decreto Regulamentar nº 68/94, de 26 Novembro

Decreto Regulamentar nº 66/94, de 18 Novembro

Decreto Regulamentar nº 26/97 de 18 Junho

Despacho conjunto nº 262/2001 de 22 Março

Portaria nº 1119/97, de 5 Novembro

Portaria nº 106/2002 de 1 Fevereiro

França

Lei nº 91-1405 de 31 Dez. 1991

Lei nº 92-678 de 20 Julho 1992

Lei nº 2002-73 de 17 Jan. 2002

Decreto nº 85-906 de 23 Agosto 1985

Decreto nº 93-489 de 26 Março 1993

Decreto nº 93-538 de 27 Março 1993

Suspensão de 27 Março 1993

Índice de autores:

- Alaluf, 39, 226, 249, 250, 541, 577
 Alonso, 85, 92, 482, 562
 Amadiou, 198, 199, 200, 210
 Ambrósio, 4, 23, 91, 93, 94, 95, 225, 550, 554, 558
 Argyris, 191, 192, 193, 194, 197, 218, 262, 582
 Aubret, 227, 229, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 246, 247, 261, 332, 333, 337, 338, 339, 361, 403, 404, 405, 532
 Barbier, 32, 37, 211, 225, 236, 535, 583, 587
 Barkatoolah, 116, 119, 155, 169, 170, 174, 177, 544
 Bjornavold, 88, 89, 225, 330, 331, 334, 335, 336, 355, 362, 365, 367, 400, 403, 426, 428, 430, 438, 440, 450, 453, 462, 463, 494, 499, 500, 531, 537, 539, 546
 Bonvalot, 148, 152, 153, 154, 212, 213, 214
 Boud, 116, 119, 131, 132, 136, 155, 165, 166, 177, 184
 Bourgeault, 116, 119, 129, 158
 Boutin, 234, 281, 316, 317, 318, 319, 374
 Bowden, 282, 283, 284, 285, 320, 321, 351
 Breillot, 203, 207, 243, 244, 247, 248, 271
 Cadin, 198, 199, 200, 210
 Canário, 7, 68, 72, 83, 87, 107, 125, 130, 196
 Carneiro, 23, 94, 557, 561, 568, 576
 Castillo, 36, 243
 Chapell, 282, 305
 Chaput, 389
 Charraud, 336, 416, 535
 Chené, 116, 169
 Chomsky, 227, 228, 229, 230, 239, 252
 Cloutier, 388, 389
 Cohrs, 333, 406, 414
 Colardyn, 334, 337, 362, 363, 364, 374, 380, 446, 447, 450, 505, 535, 543, 544, 547
 Correia, 87, 199, 202, 203, 204, 205, 219, 576
 Couceiro, 8, 113, 135
 Courtois, 211, 212, 259, 260
 De Terssac, 237, 238, 245, 268
 Dewey, 101, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 137, 141, 142, 143, 150, 155, 159, 168, 169, 171, 284
 Dominicé, 6, 8, 10, 83, 141, 155, 160, 161, 268, 269
 Edwards, R. 25, 26, 27, 39, 45, 68, 74, 75, 76, 78, 79, 125, 126, 294, 295, 353, 354, 425, 431, 541, 547, 565
 Farzad, 328, 333, 334, 338, 361, 405, 551
 Feurtrie, 397, 401, 406, 420
 Field, 76, 190, 306
 Finger, 123, 124, 159, 174
 Foley, 142, 302, 303, 308
 Freire, 6, 8, 34, 35, 114, 130, 131, 132, 133, 134, 141, 142, 143, 144
 Gelpi, 174, 176, 177, 209, 218, 219, 261
 Gillet, 70, 229, 239, 240, 241, 242, 296, 297
 Gonczi, 252, 253, 254, 303, 305, 306, 308, 309
 Goussot, 96, 100, 101, 573
 Graça, 350, 351, 352
 Hager, 252, 253, 254, 303, 305, 308, 309
 Hanson, 125, 126, 130, 135
 Harrison, 295, 296
 Honoré, 6, 8, 9, 81, 160
 Hyland, 282, 283, 284, 287
 Jobert, 216, 217
 Josso, 6, 8, 9, 94, 155, 161, 162, 163, 164, 165, 551
 Julien, 234, 281, 316, 317, 318, 319, 374
 Keogh, 116, 119, 131, 132, 136, 155, 165
 Kessels, 27, 28
 Knowles, 114, 116, 120, 121, 125, 126, 128, 129, 130, 141, 142, 143, 144, 155
 Kolb, 116, 155, 156, 157, 158, 159, 168, 169, 170, 171, 173, 179
 Kovács, 22, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 67, 69, 190, 211
 Landry, 116, 119, 155, 158, 167, 174, 177
 Le Boterf, 67, 192, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 341, 342, 343, 347, 349, 560
 Lundvall, 28, 29, 30, 31
 Marton, 282, 284, 285, 320, 321, 351

- McGill, 116, 119, 134, 135, 137, 147, 158, 169, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186
- McKelvey, 422, 430, 431
- Merle, 67, 259, 261, 267, 268, 297, 367, 538
- Mezirow, 8, 10, 114, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 150, 154, 155, 161, 169
- Moniz, 21, 33, 34, 45
- Montmollin, 216, 236, 237, 256
- Morin, 109, 536, 560, 573, 575
- Nadeau, 148, 154
- Nicolescu, 98, 103, 113
- Nóvoa, 82, 100
- Nyhan, 198, 536
- Ollagnier, 191, 197, 198, 202, 214, 215, 219, 260, 562
- Onstenk, 198, 203, 207, 208
- Pain, 7, 174, 175, 211, 219, 245, 246
- Paivandi, 328, 333, 334, 338, 361, 405, 551
- Perrenoud, 229, 242, 560, 562, 563
- Petrella, 31, 559
- Pineau, 6, 7, 8, 84, 116, 155, 171, 172, 567
- Raggat, 9, 125, 126
- Ravat, 333, 406, 414
- Reinbold, 203, 207, 243, 244, 247, 248, 271
- Rodrigues, 19, 25, 26, 32, 33
- Roelens, 148, 149, 150, 154, 170, 171, 365, 366
- Rogers, 6, 8, 114, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 141, 142, 143, 144, 155, 179, 183, 235
- Ropé, 229, 251, 298, 299, 300, 301
- Sá-Chaves, 94, 95, 96, 196, 562
- Santos Silva, 3, 10, 17, 572, 605
- Schon, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 218, 262, 264
- Soete, 20, 23, 28, 31
- Stahl, 198, 210
- Stroobants, 34, 35, 36, 38, 39, 66, 68, 240, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 257, 541, 577
- Tanguy, 68, 251, 296, 297, 298, 299, 300, 301
- Tedesco, 29, 95, 559
- Tennant, 8, 121, 129, 132, 135, 136, 143, 159
- Theil, 116, 168, 169
- Thierry, 198, 201
- Trépos, 243, 244, 267
- Turkal, 268, 557
- Usher, 3, 9, 10, 67, 68, 71, 74, 93, 97, 98, 109, 549, 552, 553
- Valadares, 350, 351, 352
- Vermersch, 150, 151, 152
- Villers, 155, 159
- Walker, 116, 131, 132, 136, 155, 165, 166, 252
- Weil, 116, 119, 134, 135, 137, 147, 158, 169, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186
- Wittorsky, 257, 260, 261, 262, 266, 271, 274, 275, 278, 296, 342
- Wolf, 286, 288, 289, 291, 292, 293, 294
- Young, 72, 73, 74, 79, 557, 558, 565
- Zarifian, 35, 37, 38, 198, 200, 208, 209, 259, 260, 261, 540