

Reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais no ensino superior. Problemas e perspectivas.

Ana Luisa de Oliveira Pires

Coordenadora Científica da UDRVC-IPS, Professora Coordenadora da ESE-IPS

Introdução

As reflexões que agora se apresentam reflectem, por um lado, os resultados dos trabalhos de investigação académica desenvolvidos nos últimos anos no domínio do reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais – no âmbito do doutoramento, do pós-doutoramento e de outros projectos de investigação em equipa – e, por outro, traduzem um conjunto de elementos de reflexão, emergentes do confronto entre a teoria e a prática, construídos a partir de uma experiência inovadora em Portugal, que consistiu na concepção e implementação de um dispositivo de reconhecimento e validação destas aprendizagens no contexto do Ensino Superior.

. Entre as políticas e as práticas

O reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais – que remetem para o conceito de aprendizagem experiencial – constituiu-se nos últimos vinte anos como um novo campo de práticas sociais, em diversos países da Europa e de outras regiões do mundo, e, principalmente na última década, como um objecto de investigação no domínio educativo.

Como temos vindo a constatar, é sob a influência de uma articulação complexa de factores políticos, económicos, sociais e educativos – a globalização da Economia, a Sociedade do Conhecimento, a Aprendizagem ao Longo da Vida, etc. – que estas práticas têm sido desenvolvidas em vários países e contextos, traduzindo por um lado um conjunto de preocupações comuns, e, por outro,

alguns elementos de diversidade, em função dos terrenos específicos em que se inscrevem.

Tal como Harris (2006:2) refere, estas ideias e práticas foram emergindo e sendo modeladas na interrelação de forças históricas, culturais, económicas e políticas, em diferentes contextos sociais. Emergem no cruzamento de diferentes subsistemas sociais: no âmbito do sistema educativo, desde o ensino básico até ao superior, na educação geral e profissional; no mundo de trabalho, a nível sectorial e empresarial; e na sociedade em geral, a partir da acção de movimentos, organismos e grupos organizados da sociedade civil. Sendo uma problemática inovadora, de interface, complexa, vem interrogar os modos tradicionais de valorização educativa, social e económica, propondo novas formas de valorização da acção humana.

A evolução das políticas sociais e educativas, no contexto da construção europeia e da sua reconfiguração face aos desafios colocados pela globalização, contribuiu de forma determinante para a mudança dos sistemas educativos. Como referimos, é no quadro político da Aprendizagem ao Longo da Vida que o reconhecimento de aprendizagens não formais e informais se constituiu como um novo fenómeno educativo, enquadrado por linhas de força definidas a nível supranacional. As práticas de reconhecimento e validação destas aprendizagens assumiram uma centralidade determinante na agenda política europeia na última década, principalmente impulsionadas pelas orientações e iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia.

No âmbito do processo de Bolonha e da construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, as instituições de E.S. têm vindo a seguir orientações com vista à implementação de um conjunto de mudanças, principalmente articuladas com a convergência e harmonização das estruturas e formas organizativas de oferta

formativa, de forma a criar condições para o reconhecimento mútuo das qualificações e promover a mobilidade dos cidadãos.

De entre os “efeitos colaterais de Bolonha” (Filloque, 2008) destacam-se a crescente profissionalização dos percursos educativos e o enfoque nos resultados da formação – nas competências –, dando legitimidade ao reconhecimento da multiplicidade de contextos de construção de saberes, pressionando a abertura das instituições de E.S. a outros domínios.

Por outro lado, há ainda a considerar a evolução das actividades de trabalho – tanto em termos de processos como de conteúdos –, das formas de gestão dos recursos humanos, da crescente mobilidade profissional, que modificam as trajectórias profissionais, cada vez menos lineares, o que vem impor um novo diálogo entre a formação inicial e a contínua (Feutrie, 2002) e entre saberes adquiridos formal e informalmente.

Assim, e no âmbito da reforma impulsionada por Bolonha, as instituições de E.S. confrontam-se com questões centrais, de entre as quais destacamos:

- . “a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” – o que de alguma forma evidencia a aproximação entre as esferas educativa e produtiva; a abordagem pelos resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) implica a identificação as competências relevantes, o desenvolvimento das metodologias mais adequadas e a implementação de novos modelos educativos;
- . o alargamento do acesso ao Ensino Superior a novos públicos – nomeadamente o dos adultos – e consequente necessidade de adoptar estratégias adequadas à sua especificidade, nomeadamente a implementação de práticas de reconhecimento, validação e creditação das aprendizagens resultantes da experiência.

. A valorização da experiência no contexto educativo

As formas de reconhecimento e valorização da experiência dos adultos têm vindo a evoluir ao longo do tempo, no sentido da sua formalização, através de práticas que se constituem como “esforços de racionalização do tratamento social da experiência” (Demailly, 2000, *in* Mayen e Mayeux, 2003).

Para compreender os fenómenos da experiencialidade – construção, reconhecimento e valorização da experiência – debruçemo-nos em primeiro lugar sobre o conceito de experiência no contexto educativo (*in* Pires, 2007).

A experiência contempla múltiplas dimensões, tais como as dinâmicas pessoais e subjectivas em articulação com as dimensões contextuais, do domínio social e cultural. Inscreve-se em lógicas frequentemente contraditórias, tanto na óptica do valor como na do reconhecimento (Aubret e Gilbert, 2003), sendo geralmente considerada entre “subjectividade e objectivação” e pertencendo simultaneamente ao domínio “individual e ao da construção social”.

A experiência, segundo Mayen e Mayeux (2003:17) constitui-se como um ponto de convergência nas problemáticas educativas, e, simultaneamente, encontra-se “no centro de uma série de oposições: entre teoria e prática, entre saberes académicos e saberes da prática, da vida ou de si, entre os recortes disciplinares e a globalidade da acção, das trajectórias e das competências, entre modos de formação organizados e modos de formação na vida e pela vida”.

Nos modelos tradicionais de formação inicial a experiência tem assumido um lugar periférico tanto ao nível das suas formas de organização como de conteúdos. Por exemplo, os estágios constituem-se geralmente como ocasiões de questionamento (“o que se aprende é confrontado com a realidade das situações profissionais”), como terreno de aplicação (“por em prática os saberes e os saberes-fazer”), ou ainda como ocasiões de testagem (“conceber e implementar um projecto, e formalizar este trabalho numa memória profissional”) (Aubret e Gilbert, 2003).

No contexto da formação contínua, a experiência profissional é geralmente considerada como um material necessário para o desenvolvimento futuro, mas a sua estrutura é definida pelos saberes académicos que se pretendem consolidar ou fazer adquirir, e não pelo conteúdo dessa mesma experiência (*id*).

Como tendo vindo a evidenciar, o modelo tradicional de educação/formação – “prisoneiro do paradigma escolar e disciplinar herdado” (Pineau, 1999) – privilegia o “carácter sistemático, intencional e sequencial” do processo de construção de saberes.

As aprendizagens mais valorizadas no âmbito do sistema educativo formal são as que obedecem à lógica disciplinar e científica – uma lógica de organização de saberes distinta da dos saberes experienciais, holísticos por natureza.

Como refere Barbier (1998), a tradicional visão dicotómica entre saberes disciplinares, científicos, académicos – os saberes teóricos – e os saberes de acção continua a dominar num quadro de pensamento que dicotomiza e bipolariza a teoria e a prática. No entanto, os saberes teóricos e os saberes de acção interpelam-se articulam-se dinamicamente, em função das situações e dos contextos onde são mobilizados – dando origem ao que se designa por competências.

Apesar da experiência constituir um elemento-chave no processo de aprendizagem de adultos, é ainda pouco valorizada no âmbito das concepções educativas que privilegiam os saberes académicos e científicos e a suas formas tradicionais de organização disciplinar. Temos vindo a evidenciar que as formas tradicionais de produção, transmissão e avaliação de saberes – estreitamente articuladas com uma concepção cumulativa do conhecimento e da aprendizagem (Canário, 1999) – dificilmente se compatibilizam com as lógicas e abordagens da experiencialidade.

Do ponto de vista educativo, as abordagens da experiencialidade fazem apelo ao desenvolvimento de estratégias educativas coerentes e articuladas: abordagens globais e não dissociativas do processo de formação, que articulam e integram domínios tradicionalmente separados, valorizando as aprendizagens e competências construídas experiencialmente em diferentes tempos e contextos, que não os formais.

. Tensões, contradições e pontos críticos

A partir de uma análise crítica a um conjunto de sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências realizada a nível internacional (Pires, 2005) constatamos que, apesar dos princípios e pressupostos subjacentes à construção destes sistemas se encontrarem suportados nas abordagens da experiencialidade, não nos é possível no entanto afirmar que as lógicas de acção traduzam de igual forma os princípios e pressupostos que as sustentam.

As novas práticas emergentes, suportadas em alguns pressupostos decorrentes da investigação educativa, são terreno de **conflitualidades, paradoxos e tensões** entre diferentes lógicas e racionalidades, das quais destacamos:

. lógica individual (reconhecimento) / **lógica social** (validação)

. lógica formativa (balanço de aprendizagens, elaboração de projectos) / **lógica sumativa** (obtenção de créditos, certificação)

. lógica da personalização (centrada nos processos, na pessoa e na sua singularidade) / **lógica da massificação** (centrada nos resultados, nas metas, nos procedimentos)

. lógica da centralização / lógica da descentralização dos dispositivos

. lógica da flexibilização / lógica da standardização das metodologias

. lógica de abertura (do potencial) / **lógica de fechamento** (normativa) dos referenciais de validação

- . **lógica dos saberes académicos** (teóricos) / **lógica dos saberes profissionais** (de acção)
- . **lógica disciplinar e científica** (saberes fragmentados) / **lógica dos saberes experienciais** (integrativos e contextualizados);
- . **lógica de racionalidade instrumental** (utilitarista, de “mercado”) / **lógica antropocêntrica** (emancipatória).

Os paradoxos e ambiguidades que têm sido evidenciados no domínio do reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais resultam do confronto entre diferentes lógicas e racionalidades, e evidenciam a complexidade deste novo campo de práticas, sujeito a tensões e contradições, nem sempre claras e explícitas. Por outro lado, a actual literatura neste domínio evidencia a existência de diferentes abordagens e perspectivas, que enfatizam visões distintas, e nem sempre conciliáveis: uma visão liberal / humanista, uma visão crítica / radical, e uma visão de racionalidade económica e de orientação para o mercado. Estas diferentes abordagens, de uma forma mais ou menos estanque, têm influenciado o desenvolvimento das práticas de reconhecimento e validação nos diferentes países e distintos contextos onde têm sido implementadas.

. Resistências e reticências...

Como sabemos, as actuais reformas em curso no espaço europeu do ensino superior, iniciadas com o processo de Bolonha e a abordagem da Aprendizagem ao Longo da Vida ao nível global – a “europeização” das políticas educativas (Antunes, 2005) –, implicam as políticas nacionais e as estratégias desenvolvidas pelas instituições de E.S. a um nível local. A implementação e o desenvolvimento das reformas educativas é deixada à responsabilidade e autonomia das instituições, pelo que se torna fundamental compreender as suas dinâmicas

particulares, os contextos específicos e os actores envolvidos. As formas de apropriação e de reconfiguração das políticas supranacionais e nacionais são específicas, localizadas, dependem das condições existentes, do sentido conferido pelos actores, pelas estratégias e intencionalidades da acção.

No contexto nacional, existe actualmente no E.S. enquadramento legal para o desenvolvimento de práticas de reconhecimento, validação e creditação das aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos (Dec.-Lei 64/2006)¹. Para além da existência de enquadramento legislativo a nível nacional, torna-se fundamental que haja vontade politica a nível institucional, que se criem as condições e os recursos necessários, que se envolvam os actores, criando novos espaços de intervenção a nível organizacional.

Torna-se fundamental ultrapassar as resistências culturais – nem sempre explícitas, constituídas por espaços de silêncios e reticências –, articuladas com a cultura dominante do Ensino Superior, com o valor atribuído aos conhecimentos, aos saberes, às competências, com o estatuto social atribuído aos diplomas académicos e com a função simbólica atribuída.

No processo de repensar o papel da experiência e de reconfigurar os referenciais educativos, as instituições de E.S. podem sentir-se confrontadas por esta interpelação – e mesmo provocação –, como uma perda hegemónica do monopólio dos saberes.

¹ O Decreto-Lei 64/2006 regulamenta as provas adequadas para a avaliação da “capacidade para a frequência” de um curso de licenciatura num estabelecimento de ensino superior, para adultos maiores de 23 anos. No que diz respeito à atribuição de créditos ou outros efeitos do reconhecimento da experiência para além do acesso dos candidatos à frequência do curso (artigo 13º – designado de “creditação”), a lei estipula que “os estabelecimentos de ensino superior devem reconhecer, através da atribuição de créditos nos seus ciclos de estudos, a experiência profissional e a formação dos que neles sejam admitidos através das provas”.

Estas práticas, na medida em que interpelam as concepções educativas tradicionais, fazem apelo a uma mudança paradigmática, baseada na valorização da experiencialidade: na explicitação e valorização do potencial adquirido e do projecto, na articulação entre aprendizagens detidas (não formais e informais) e aprendizagens que o sistema visa promover (formais).

Para além destes aspectos, é possível identificar um conjunto de dimensões, associadas à sustentabilidade destes sistemas, que passamos a destacar:

A nível político, torna-se fundamental garantir a legitimidade, credibilidade e aceitação social destes dispositivos: como são construídos e implementados, como são negociados, quem são os seus intervenientes? Qual é o estatuto dos actores que neles participam?

Do ponto de vista científico e pedagógico, como assegurar a coerência interna e o rigor dos processos desenvolvidos? Esta dimensão, que envolve a construção dos referenciais de validação, implica questionar: o que é privilegiado? A lógica dos conhecimentos? A lógica das competências? Qual é a sua natureza, pertinência, abrangência, relevância e actualização?

Por outro lado, torna-se fundamental equacionar a formação dos intervenientes (os técnicos de acompanhamento, os júris, os docentes, as equipas pluridisciplinares,...), o que obriga à construção de uma cultura comum, partilhada e negociada; assim sendo, quais são os processos privilegiados de comunicação institucionais? qual é a sua eficácia a nível interno e externo?

E ainda relativamente a uma dimensão-chave dos dispositivos, que diz respeito à estabilização das metodologias, dos procedimentos e instrumentos utilizados (dossiers, portfolios de aprendizagens e de competências, as entrevistas, as provas complementares, etc.); a construção de estratégias metodológicas adequadas à especificidade dos candidatos é um processo permanente, tal como o

acompanhamento dos candidatos – antes, durante e depois do processo de reconhecimento e validação. O trabalho de acompanhamento e mediação junto de cada candidato é um factor-chave garantia da qualidade do processo, mas é essencial que seja formalizado e valorizado institucionalmente.

Assim sendo, e para finalizar, há que pensar nas fontes de financiamento destes dispositivos. Quais são os custos do processo – em termos humanos e materiais? Quem os suporta? A instituição? O candidato? A empresa? Num contexto de constrangimento financeiro, as instituições serão capazes e terão vontade de suportar o investimento necessário?

. Um futuro ainda incerto, mas em aberto...

Como sabemos, a mudança está em curso, mas não é um processo determinado. A política educativa constroi-se na interacção de múltiplas dimensões e níveis – macro, meso e micro, no cruzamento e interpelação entre os níveis supranacionais e os contextos de acção, os actores e os processos.

Estas práticas, inovadoras, são portadoras de um forte potencial heurístico: interrogam, re-estruturam, reconfiguram, abrem caminho para a mudança das instituições e das práticas educativas, das representações, dos processos e procedimentos.

A implementação de dispositivos de reconhecimento e validação podem promover a abertura das instituições de ensino superior, potencializando novas parcerias e sinergias educativas, promovendo o diálogo entre diferentes interlocutores – entre as instituições de E.S. e a sociedade civil, o mundo do trabalho, as empresas, (...) –, fazendo sentir a necessidade de criar estruturas transversais de apoio e acompanhamento de projectos de pessoas adultas

portadoras de trajectórias profissionais, de saberes de múltipla natureza, potenciando assim a construção de novas áreas de compromisso entre actores e instituições de natureza diversa.

Relativamente à evolução dos dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens no ensino superior, **três cenários podem ser perspectivados** (Cherqui-Houot, 2001):

. as instituições de E.S. podem escolher o **evitamento**, ignorando ou não fomentando o debate interno; limitando as novas práticas a experiências pontuais, a espaços circunscritos, a actores isolados, a experiências “farol”;

. podem ceder à tentação de **reproduzir os modelos sociais dominantes** – a saber, o modelo “industrial” e o modelo do “mercado” –, apropriando-se de uma visão utilitária e estratégica do saber e do conhecimento, com vista à “industrialização” e “comercialização” dos seus produtos; podendo assim acentuar a actual tendência actual do sistema educativo, “massificando” o acesso ao diploma por esta via;

. podem ainda aproveitar o debate que agora se relança **reapropriando-se da sua função crítica** (desocultando as lógicas e as tensões subjacentes) e da sua **missão formativa** – procurando conciliar a formação das pessoas enquanto dialéctica de processos e resultados, garantindo uma sólida formação científica, profissional e cultural.

Gostaria de finalizar esta apresentação retomando a ideia defendida por Bernard Liétard (1997) – já há doze anos atrás mas ainda muito actual –, de que o futuro destas práticas é ainda incerto, na medida em que tanto se poderão vir a constituir

como a raiz de uma nova ordem educativa ou como as premissas de novas formas de gestão social ao serviço da economia do mercado.

Mas, como o futuro está em aberto, queria sublinhar, tal como B. Liétard, o potencial destas práticas, que podem, num futuro próximo, ser consideradas uma função educativa “a tempo inteiro”, uma “espinha dorsal de um projecto educativo” – enquanto processos de construção de identidades pessoais, sociais e profissionais, como meios de desenvolvimento pessoal e de qualificação social.

Referências

- Antunes, F. (2005) Globalização e Europeização das Políticas Educativas, In. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 47
- Aubret, J. (2003) “La validation des acquis de l’expérience”, in Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation des Adultes, Dossier L’Expérience, 2003-I, Université Paris X, Nanterre
- Andersson, P. & Harris, J. (2006) Re-theorising the Recognition of Prior Learning. Ed. Niace, U.K.
- Ben Moussi-le Gal, L., org. (2008) Validation des Acquis de L’Expérience. Retour d’expériences à L’Université. L’Harmattan, Paris
- Cherqui-Houot, I. (2001) Validation des Acquis de l’Expérience et Universités. Quel avenir? L’Harmattan, Paris
- Feutrie, M. (2002) La formation continue: d’une activité à la marge à la mobilisation de toute l’Université. In *Former des adultes. L’Université et les transformations de l’emploi*. Presses Universitaires de France, Rennes
- Mayen, P. e Mayeux, C. (2003) “Expérience et Formation”, in Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation des Adultes, Dossier L’Expérience, 2003-I, Université Paris X, Nanterre

Pires, A. L. (2005) Educação e Formação ao longo da Vida. Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências. Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa

Pires, A.L. (2006) “O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens adquiridas pela Experiência e a Investigação”. *In* Figari, Rodrigues Alves e Valois, Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos. Ed. Educa, Lisboa

Pires, A.L. (2007) “O reconhecimento da experiência no Ensino Superior. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas”, Comunicação apresentada no XV Colóquio da Afirse “Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?” – 15, 16 e 17 Fevereiro 2007, Fac. Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa; in ANAIS da UIED nº 8, FCT/UNL, Lisboa

Young, M (2006) Endword. *In* Re-Theorising the Recognition of Prior Learning. Ed by Per Andersson et al, NIACE, UK