



O não-formal e o formal no ensino superior: Valorização das aprendizagens adquiridas em contexto de trabalho e de vida

Ana Luisa de Oliveira Pires

Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Nesta comunicação apresentamos uma abordagem educativa de carácter inovador no âmbito do Ensino Superior — a *Carteira de Competências*, que faz parte dos planos de estudos das licenciaturas da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) —, implementada no quadro das reformas preconizadas por Bolonha, na qual se articulam as dimensões da aprendizagem e de desenvolvimento de competências dos estudantes através da participação em contextos não-formais, sejam de natureza profissional, social ou de vida.

Uma das intencionalidades de Bolonha — o enfoque nas aprendizagens dos estudantes e na aquisição de competências (E.U., 2012) — implica a mudança paradigmática ao nível dos processos de ensino-aprendizagem: o desenvolvimento de competências apela a abordagens educativas mais flexíveis e adequadas às suas especificidades, bem exige a aproximação entre contextos formais e não-formais de aprendizagem (Pires, 2005, 2007).

A estratégia desenvolvida na Escola Superior de Educação do IPS através da *Carteira de Competências* constitui um exemplo destas abordagens educativas, na medida em que pretende promover aprendizagens significativas e desenvolver competências relevantes em contextos não formais, traduzindo-as em ECTS. O desenvolvimento de competências é entendido numa perspectiva alargada — competências profissionais, sociais, de cidadania, entre outras — e ao longo dos três anos do ciclo de estudos, em estreita articulação com a comunidade envolvente (em instituições educativas, museus, empresas, autarquias, associações, organizações não-governamentais, etc.) em contextos reais de trabalho, pela inserção em comunidades de práticas (Wenger, 1998).

Do ponto de vista teórico, estas novas práticas são analisadas à luz dos conceitos de aprendizagem situada e de comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991 e Wenger, 1998), competências e seu desenvolvimento (LeBoterf, Perrenoud, Wittorski, Bowden e Marton, *in* Pires 2005), na medida em que as aprendizagens ocorrem nos próprios contextos em que são mobilizadas, constituindo-se como um processo social em que o conhecimento é co-construído (Sousa Santos, 2004).

Nesta comunicação caracterizamos o dispositivo *Carteira de Competências* desenvolvido na ESE-IPS, identificando as suas finalidades, estratégias, recursos e constrangimentos. Procuramos reflectir sobre o seu impacto, a partir da análise qualitativa de um *corpus* constituído pelos relatórios elaborados por estudantes no final da licenciatura.

Palavras-chave: educação não-formal, ensino superior, desenvolvimento de competências

Introdução

Como é do nosso conhecimento, de entre as intencionalidades subjacentes ao processo de Bolonha encontra-se o enfoque nas aprendizagens dos estudantes e na aquisição de competências (E.U., 2012), o que veio implicar uma mudança paradigmática ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, considerando que o desenvolvimento de competências faz apelo a abordagens educativas mais flexíveis e

específicas, bem como exige a aproximação entre contextos formais e não-formais de aprendizagem (Pires, 2005, 2007).

A estratégia desenvolvida na Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Setúbal através do dispositivo *Carteira de Competências* — materializado numa unidade curricular de carácter obrigatório que faz parte integrante da estrutura curricular das licenciaturas de Bolonha —, constitui um exemplo significativo destas novas preocupações educativas, na medida em que tem como finalidade promover aprendizagens significativas e desenvolver competências relevantes em contextos não formais de educação/formação, traduzindo-as em ECTS no âmbito dos planos de estudos dos cursos. A *Carteira de Competências* pretende desenvolver as competências dos estudantes numa perspectiva alargada e contextualizada, para além do contexto formal de ensino-aprendizagem, bem como respeitar a temporalidade dos próprios processos de aprendizagem, que decorrem ao longo dos três anos do ciclo de estudos.

Do ponto de vista teórico, estas novas práticas educativas podem ser compreendidas à luz dos conceitos de aprendizagem situada e de comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991, Wenger, 1998), considerando que as aprendizagens ocorrem nos próprios contextos em que são mobilizadas e em que se constituem como um processo social em que o conhecimento é construído colectivamente.

A operacionalização do dispositivo de aquisição e desenvolvimento das competências dos estudantes — pessoais, profissionais, sociais, de cidadania, entre outras — é concebida em estreita articulação com a comunidade envolvente (exemplos: em instituições educativas, museus, empresas, autarquias, associações, organizações não-governamentais,...) e em contextos reais de trabalho, procurando facilitar a inserção dos estudantes em comunidades de práticas (Wenger, 1998). No sentido do autor, as comunidades de prática contribuem para que os seus membros adquiram responsabilidade colectiva para gerirem o conhecimento de que necessitam, reconhecendo que se situam na melhor posição para o fazer.

No dispositivo *Carteira de Competências*, a escola não é considerada como o *locus* privilegiado de aprendizagem — não é um mundo fechado onde se adquire conhecimento para “aplicar” no mundo exterior, mas sim uma parte integrante do próprio sistema alargado de aprendizagem, tal como defendido pela abordagem das comunidades de prática. Se interpelarmos estas práticas educativas à luz da abordagem de Wenger (1998), então parece-nos relevante procurar compreender:

A nível interno, como organizar situações educativas que baseiam a aprendizagem formal na prática, através da participação dos estudantes em comunidades temáticas?

A nível externo: como articular a experiência dos estudantes com a prática, através de formas periféricas de participação em comunidades mais alargadas para além da escola?

Educação não-formal, ensino superior e produção de conhecimento

O conceito de educação não formal tem sido amplamente trabalhado por diversos autores, integrando um conjunto de áreas de abrangência, que, não sendo exclusivas, se podem interrelacionar entre si. De acordo com Ghon (1999),



a educação não-formal designa quatro campos ou dimensões, que correspondem às suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos (...). O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objectivos comunitários, (...). O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. (Gohn, 1999, citada por Pinto, 2007, p. 110)

Esta abordagem defende que

o educativo, o social, o político e o cultural andam efectivamente *de mãos dadas*. A acção educativa tem uma intencionalidade transformadora, pessoal e colectiva, com vista à promoção ou à defesa de valores partilhados pelos agentes educativos e pela comunidade em que se inserem (Pinto, 2007, p. 110)

Considerando que a educação não-formal engloba um leque diferenciado de perspectivas, práticas e metodologias, desenvolvidas com clara intencionalidade educativa, em situações e espaços distintos dos formais, torna-se fundamental equacionar novas dinâmicas educativas que promovam a complementaridade e integração das aprendizagens adquiridas em contextos formais e não-formais.

Estamos perante um processo recursivo em que as aprendizagens formais ganham sentido com as aprendizagens não-formais e estas adquirem igualmente sentido em articulação com as aprendizagens formais. Para Turkal (1998, p.58) “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 lhes permite atribuir um sentido a uns e aos outros num escoramento recíproco.”

À luz deste quadro, podemos reconhecer o contributo de novas abordagens educativas na perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos¹, tanto no sentido da apropriação de um *saber viver* (Josso, 2001) que integra diferentes dimensões — afectiva, cognitiva, profissional, socio-cultural —, tanto no sentido da *profissionalização dos actores* (Wittorski, 2007), enquanto aquisição/produção de saberes e de competências necessárias para exercer a actividade e para a construção de uma identidade profissional, e, ainda, no sentido da formação do actor-social, valorizando a dimensão de cidadania — em que a liberdade de escolha constitui a base para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade.

Do ponto de vista epistemológico, partilhamos da perspectiva de Sousa Santos (2004), que defende a passagem do *conhecimento universitário* e científico — assente em formas e critérios de produzir a ciência herdeiros de um paradigma positivista, predominantemente disciplinar e cuja produção é descontextualizada — para um *conhecimento pluriuniversitário*, como uma das formas de superação da crise

¹ Aprendizagem e desenvolvimento são processos diferenciados mas que se articulam e interpelam dialecticamente — a aprendizagem tem um carácter espaço-temporal local, ligado a uma situação ou momento particular, enquanto que o desenvolvimento corresponde a uma temporalidade mais longa, a da construção do sujeito ao longo do tempo (Wittorski, 2007).



decorrente das exigências sociais e políticas com que se confronta o ensino superior. Considerando que o *conhecimento pluriuniversitário* é contextual — sendo o princípio organizador da sua *produção a aplicação*, que ocorre em instâncias exteriores à Universidade —, e que implica a mobilização dos actores na formulação dos problemas e na definição dos critérios de relevância, é um conhecimento de natureza transdisciplinar, heterogéneo, que emerge em sistemas abertos, de organização menos rígida e hierárquica.

Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriuniversitário, e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (Santos, 2004, p. 30)

O confronto entre o conhecimento de natureza científica e outros tipos de conhecimento — como é o caso dos saberes profissionais, sociais e de vida, construídos na acção — faz apelo a um nível de responsabilidade social mais elevado por parte das instituições que o produzem.

“À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência”. “O conhecimento pluriuniversitário substitui a unilateralidade pela interactividade” (Santos, 2004, p. 30) (assumindo a natureza contextual do conhecimento, bem como a participação dos cidadãos e das comunidades, não apenas como consumidores mas enquanto co-produtores desse mesmo conhecimento).

Práticas de desenvolvimento de competências

1879

No âmbito das abordagens sistémicas e socio-construtivistas, as competências são saberes mobilizados em acção, situados e finalizados, que se constroem ao longo do tempo e que comportam duas dimensões indissociáveis: a individual e a social (LeBoterf, Wittorski, Gillet, Perrenoud, entre outros, citado por Pires 2005). As competências não são separáveis das condições sociais em que são produzidas, apoiam-se em saberes construídos socialmente — o sujeito mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interação com os outros, às normas e regras existentes numa determinada comunidade de práticas (Pires, 2005). Como sabemos, o desenvolvimento de competências ocorre numa multiplicidade de contextos de vida, pela combinação de diferentes modalidades e processos de aprendizagem — formais, não formais e informais. Não é possível perspectivar estes processos de uma forma estanque (*in vitro*), apenas a partir de um contexto específico delimitado espacial e temporalmente, visto que ocorrem no cruzamento e na inter-relação de diferentes situações e contextos (*in situ*), pelo confronto e interpelação dinâmica de saberes de diferente natureza (*in vivo*).

De acordo com a tipologia de desenvolvimento de competências de Wittorski (1998) é possível identificar diferentes lógicas de pensamento e acção: a lógica da acção, a lógica da reflexão e da acção, a lógica da reflexão sobre a acção, a lógica da reflexão para a acção e a lógica da assimilação/integração, que correspondem a diferentes modalidades formativas e que podem ser utilizadas em diferentes contextos (Pires, 2005). O modelo escolar tradicional, baseado na transmissão de conhecimentos — a lógica da assimilação/integração, segundo Wittorski —, é principalmente orientado para a aquisição de saberes teóricos e disciplinares. Como sabemos, as competências fazem apelo a diferentes tipos de saberes, não sendo no entanto



reduzíveis a nenhum deles: saberes teóricos, saberes do meio, saberes procedimentais, saberes-fazer procedimentais, saberes-fazer experienciais, saber-fazer relacionais, saberes-fazer cognitivos (Le Boterf, 1994). Considerando que as competências se desenvolvem através da acção — através do exercício reflexivo na acção, sobre a acção e antecipando a acção — então os modelos formativos mais adequados serão os que contemplem situações de aprendizagem *in situ* e *in vivo*, numa perspectiva sistémica. Defendemos igualmente a adopção de uma abordagem holística do conceito de competência e do seu desenvolvimento, tal como sustentado por Bowden e Marton (1998, citado por Pires 2005), o que implica, entre outros aspectos, uma maior complexidade a nível dos resultados da aprendizagem, o alargamento das exigências curriculares e de avaliação, uma maior ambiguidade na relação entre as finalidades e a avaliação dos resultados, bem como o incremento do papel da interpretação e do julgamento pessoal na avaliação — tendo em conta o significado atribuído pelo próprio à aprendizagem e à actividade, aos seus conteúdos e finalidades.

O dispositivo *Carteira de Competências* da ESE-IPS

O conceito de competência emerge como um eixo estruturante das mudanças decorrentes do processo de harmonização do ensino superior europeu, “como instrumento fundamental do processo de adequação dos nossos cursos ao modelo de Bolonha”, tal como consta nos documentos oficiais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal:

Embora a organização da formação por competências fosse já um conceito organizador da formação desenvolvida na Escola, nomeadamente em componentes parcelares de alguns dos cursos, a sua consagração legal no âmbito do processo de Bolonha significou a possibilidade e a necessidade da sua generalização à globalidade dos cursos oferecidos pela Escola. Esta perspectiva reflectiu-se no facto de termos iniciado este processo de adequação com a definição prévia das competências gerais comuns a todos os alunos da escola, independentemente das especificidades dos cursos e dos respectivos perfis profissionais².

1880

Os planos de estudos das licenciaturas propostas no quadro de Bolonha³ organizam-se em função de referenciais de competências, estruturados em termos de competências gerais — comuns a todos os cursos da ESE — e em competências específicas —, directamente relacionadas com a especificidade dos perfis profissionais. Para além da definição das competências gerais e específicas, contemplam ainda uma

² No âmbito de um trabalho desenvolvido por docentes das escolas do Instituto Politécnico de Setúbal “(...) que consistiu na construção de um perfil de competências transversais comuns a todos os alunos do Instituto, a partir dos documentos resultantes do Projecto Tuning. Deste trabalho resultou um documento que despoletou o processo de adequação em todas as escolas do IPS: CORTÉS, Victoria (Coord.) - *Estratégia institucional: Eixo a – Criação de um espaço europeu de ensino superior - Relatório de compatibilização* - 2005. Acessível na Escola Superior de Educação, IPS, Portugal.”

³ Licenciaturas em Educação Básica, Animação e Intervenção Sociocultural, Comunicação Social, Desporto, Promoção Artística e Património, Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, Língua Gestual Portuguesa.



UC desenvolvida ao longo dos três anos do curso, designada de *Carteira de Competências*, a qual⁴

Permite valorizar e creditar participações em actividades académicas (AE), científicas (encontros ou seminários) ou sociais (voluntariado) desenvolvidos ao longo do curso e "oferecidos" / desenvolvidos em situações não lectivas, pela escola, por associações e organizações científicas e profissionais, em suma, pela "sociedade civil". Esta UC, para além de exigir a existência de um dispositivo de orientação tutoria dos estudantes exigirá, em particular:

- a) a definição prévia de uma carteira de competências a adquirir /desenvolver através de envolvimento em actividades exteriores à ESE / ao curso;
- b) a divulgação de actividades, eventos, colaborações e participações "solicitadas" pela sociedade civil;
- c) a possibilidade de observar e/ou participar em eventos que ocorrem fora do calendário escolar (por exemplo, nos meses de verão);
- d) um processo de validação prévia (legitimação) da intenção de adquirir 1 ou 2 ECTS através de um determinado envolvimento numa actividade concreta;
- e) tutores de grupo / percurso de grupo para a validação prévia e a análise do relatório / validação da aquisição do(s) ECTS, prevendo-se que sejam necessários 1 tutor para cada 15-20 estudantes, o qual os acompanhará ao longo de todo o ciclo de formação;
- f) a aquisição de um mínimo de 1 ECTS em cada ano e um total de 5 ECTS nos três anos, que podem ser associados a uma diversificação do tipo de actividades, papéis desempenhados, etc.

Sumarizando, o dispositivo da *Carteira de Competências* é operacionalizado numa unidade curricular de 5 ECTS, distribuídos ao longo dos três anos da licenciatura, em que os estudantes, a partir da sua iniciativa pessoal, seleccionam, de forma negociada com os tutores, os contextos e as actividades relevantes com vista à aquisição de competências gerais e/ou específicas da licenciatura. As actividades podem ser realizadas em tempos lectivos e não lectivos, nomeadamente durante as férias. A avaliação incide nos relatórios elaborados, no mínimo um por cada ano lectivo, que integram componente descritivas e reflexivas, tendo os estudantes que identificar as competências adquiridas pela realização das actividades.

1881

Percepções dos estudantes sobre a *Carteira de Competências*

A análise de conteúdo, de natureza qualitativa, de um *corpus* constituído por um conjunto de relatórios finais da *Carteira de Competências* — elaborado por um grupo de tutoria de estudantes finalistas da licenciatura em Educação Básica no ano lectivo de 2011/12 —, faz emergir um conjunto significativo de aspectos para a compreensão das finalidades, contributos e constrangimentos sentidos.

No que diz respeito ao sentido que a *Carteira de Competências* tem para os estudantes, destacamos os seguintes excertos, que evidenciam a pertinência que assume no âmbito do plano de estudos:

Esta unidade curricular é das poucas que, na minha opinião, faz sentido nesta licenciatura, pois podemos praticar ao invés de observar apenas. Além disso, é livre na

⁴ Excerto das Peças Instrutórias das Propostas de Adequação ao Modelo de Bolonha do cursos, apresentados à DGES-MCTES em 2006. As finalidades e pressupostos da UC Carteira de Competências são comuns a todas as licenciaturas da ESE-IPS.



medida em que podemos escolher o contexto, a instituição e o local onde vamos realizá-la, segundo a nossa perspectiva de futuro (AR)

É importante referir que a CC é imprescindível, na minha opinião, para qualquer licenciatura em Educação. Penso que fiz a escolha certa, em termos dos contextos que tive a oportunidade de presenciar (...) (AM)

Do meu ponto de vista a CC é bastante pertinente, uma vez que nos confere a possibilidade de realizar estágios em contextos escolhidos pelos próprios discentes. (AV)

Pudémos igualmente constatar a importância atribuída à liberdade de escolha (reforçada ainda nos excertos que se seguem) e à possibilidade de diversificação dos contextos:

A CC foi, sem qualquer dúvida, uma mais valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Tive a oportunidade de contactar com diversas pessoas e com diversos contextos. Considero que o facto de podermos escolher o contexto para desenvolver os 5 ECTS é um factor bastante importante para o desenvolvimento de várias aprendizagens. (AM)

Foram experiências enriquecedoras e todas em contextos diferentes, que me prepararam, numa fase elementar, para o meu futuro profissional (AS)

Sendo contextos diferentes, de um modo geral, todos me agradaram, pois foram experiências distintas, contextos, instituições, faixas etárias diferentes (...). Penso que esta é uma boa maneira de preparar os discentes para o futuro profissional. Além disso temos a oportunidade de conhecer realidades diferentes e creio que isto é uma mais valia, porque devemos ter uma noção das realidades que existem, pois no futuro não sabemos qual a realidade que podemos integrar e isso acaba por ser uma breve preparação. (AV)

Nos excertos acima apresentados identificámos também a importância da realização dessas actividades com vista ao futuro profissional. Por outro lado, também parece reforçar as escolhas vocacionais e identitárias relativamente à escolha da valência no 2º ciclo:

A escolha de contextos profissionais deveu-se em parte, à incerteza que tinha relativa ao nível de ensino que em que pretendia trabalhar no futuro. A realização da CC em paralelo com a UC Pedagogia e Prática Pedagógica permiti-me, assim, decidir com certeza e de forma ponderada os níveis de ensino que mais me despertaram interesse: o Pré-Escolar e o 1º Ciclo. (AC)

Em suma, a CC foi para mim como um estágio de observação e de participação e que desenvolveu em mim a vontade de ser professora e de ter gosto no curso em que licenciarei. (AF)

Neste sentido, a CC representou, para mim, a possibilidade (...) de decidir qual o mestrado onde pretendo ingressar, decisão muito importante e decisiva. (AC)

Igualmente significativa parece ser a dimensão da aprendizagem (conhecimentos do meio, profissionais, científicos,...) e do desenvolvimento pessoal



(autonomia, auto-confiança, realização,...) que é consciencializada pelos estudantes, tendo estes a noção da temporalidade dos percursos e da sua evolução ao longo do tempo:

A realização desta UC possibilitou-me desenvolver aprendizagens várias, em contextos profissionais e científicos. (AC)

A CC foi sem dúvida indispensável no culminar desta primeira etapa. Vivenciar estas experiências torna-nos capazes de tomar decisões, sentirmos confiança em nós próprios e acreditar que o trabalho com crianças é dos mais enriquecedores e gratificantes que podemos ter. (AD)

Creio que a CC me confere a hipótese de me avaliar a mim mesma, de reflectir ácerca do meu percurso, de como foi a minha participação no 1º, no 2º e no 3º ano e compreender se evoluí. (AV)

Consigo chegar ao fim desta licenciatura e sentir-me satisfeita pelo trabalho que desempenhei nesta UC, pois tive inúmeros ganhos com todas as experiências que concretizei, tanto a nível pessoal como para o meu futuro profissional.

Esta UC fez conhecer-me melhor, perceber o que me poderá satisfazer mais a nível profissional, mas acima de tudo conhecer melhor a grande área da Educação. Por isso penso que foi uma boa aprendizagem que pude retirar e levar comigo para onde quer que vá. Passei a observar as coisas de modo diferente e a ter novas perspectivas em mente. O facto de ter mudado a minha forma de pensar e agir já é bastante significativo (...). (AF)

A relação entre a teoria e a prática também é significativamente valorizada, no sentido do *saber agir* contextualizado:

Neste sentido, a CC representou, para mim, a possibilidade de percepcionar a prática educativa, contactar directamente com a mesma, de adquirir novas experiências e novos conhecimentos (...). (AC)

Concluindo, penso que ao longo dos três anos pude evoluir no registo das minhas observações, pois pude relacionar a teoria com a prática. (...) Em suma, considero que estes momentos são o culminar entre a teoria que nos é facultada ao longo dos três anos e a prática, é uma forma de adquirirmos algumas noções prévias, de saber como devemos agir em determinadas situações. Penso que esta é uma boa maneira de preparar os discentes para o futuro profissional. (AV)

Durante os três anos de curso lamentei a ausência da prática pedagógica, todavia esta experiência superou todas as minhas expectativas e compreendo agora todo o trabalho realizado nos três anos de curso. (AD)

Como principais constrangimentos, alguns dos estudantes identificam ter sentido dificuldades — principalmente no início do curso — na compreensão das finalidades da CC, na escolha das instituições, na elaboração dos relatórios e também devido ao facto de quererem participar mais activamente nos contextos escolhidos.

Em termos de balanço, podemos afirmar que os estudantes reconhecem o valor da *Carteira de Competências* como uma abordagem educativa relevante, que lhes permite realizar aprendizagens significativas e desenvolver competências numa perspectiva alargada — como pessoa, cidadão e profissional — e contextualizada em



comunidades de prática.

Breves linhas para uma conclusão: A *Carteira de Competências* e a *ecologia de saberes*

Consideramos que a *Carteira de Competências*, do ponto de vista das finalidades pretendidas e dos pressupostos em que se baseia, se pode enquadrar como uma prática educativa que contribui para a *ecologia de saberes* (Sousa Santos, 2004) — entendida como uma nova forma de extensão educativa, que se constitui pela interação e diálogo entre o saber científico e humanístico produzido no ensino superior e os saberes diversos e de múltipla natureza produzidos noutros contextos sociais:

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesses diálogo. Implica uma vasta gama de acções de valorização, tanto do conhecimento científico como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (Sousa Santos, 2004, p. 57)

Reiteramos desta forma que a criação de novas relações entre as instituições de ensino superior e a sociedade, à luz dos pressupostos da *ecologia dos saberes*, fazendo apelo a novas formas de relação entre educação formal e não-formal. A compreensão aprofundada destas novas dinâmicas, que passa pela análise das suas condições de produção, bem como dos efeitos recursivos que produzem — como procurámos evidenciar através do dispositivo *Carteira de Competências* —, poderá constituir um contributo para a evolução das práticas educativas no ensino superior, favorecendo a formação das pessoas e a sua participação mais crítica nas dinâmicas sociais.

Referências bibliográficas

European Union (2012). *The EU and the Bologna Process: Shared goals, shared commitments supporting growth and jobs. An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions de l'Organisation.

Pinto, Luis (2007). *Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa [ISCTE], Lisboa, Portugal.

Pires, Ana (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de*



competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pires, Ana (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo*, 2, 5-20

Santos, Boaventura S. (2004). *A universidade do séc.XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wittorski, Richard (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

