

## Do Porquê e Para Quê do Reconhecimento e Validação de Competências às Questões Metodológicas

Ana Luísa de Oliveira Pires

Em termos históricos, a problemática do reconhecimento e da validação das aprendizagens dos adultos é relativamente recente: as primeiras práticas apareceram após a segunda guerra mundial, na América do Norte, mas foi principalmente a partir do final da década de oitenta, início dos anos noventa, que começaram a ser implementadas num conjunto significativo de países europeus. Esta problemática aparece articulada com uma perspectiva de educação/formação ao longo da vida, que procura valorizar as aprendizagens não-formais e informais que os adultos realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas pelos sistemas formais de educação/formação.

Na perspectiva das Ciências da Educação, as actuais abordagens sobre a aprendizagem dos adultos alicerçam-se sobre um conjunto de pressupostos teóricos dos quais destacamos:

- A aprendizagem é um processo de construção pessoal, holístico, que integra dimensões afectivo-relacionais, cognitivas, socio-culturais;
- Aprendizagem e experiência são interdependentes; a experiência é um elemento-chave na aprendizagem dos adultos – é um “material bruto” que, acompanhado de uma dinâmica reflexiva e crítica, pode ser transformado em saberes e competências;
- As aprendizagens dos adultos não ocorrem apenas nos espaços-tempos institucionalizados, considerando que a vida é em si mesma um terreno de aprendizagem, onde se realizam e pensam as experiências;
- Os adultos aprendem, e constroem os seus saberes e competências numa multiplicidade de situações e de contextos (formais, não-formais e informais), que constituem a sua história de vida;
- Estas aprendizagens, resultantes de um processo experiencial, foram durante muito tempo desvalorizadas principalmente por parte dos sistemas formais de educação/formação, que tradicionalmente privilegiam o saber conceptual e universal;

- As formas tradicionais de atestação dos saberes e das competências (traduzida nos diplomas e certificados, tanto escolares como profissionais) encontram-se em consonância com um modelo de construção e de difusão de conhecimento baseado na lógica disciplinar e cumulativa;
- As aprendizagens e competências adquiridas experiencialmente possuem um valor pessoal, social, profissional e económico, mas para que tenham visibilidade é necessário um processo de explicitação e formalização, pois por natureza os saberes experienciais são tácitos e implícitos;
- Desta forma, as práticas emergentes de reconhecimento e de validação têm como finalidade identificar, nomear, dar visibilidade e legitimidade a estes saberes, tanto na dimensão pessoal como social.

Na perspectiva da educação/formação de adultos, as práticas de reconhecimento e de validação encerram múltiplas potencialidades, na medida em que podem contribuir para:

- a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais;
- abrir caminho para novas oportunidades de educação/formação, facilitando a integração e a mobilidade formativa;
- promover a auto-estima, a auto-imagem, a autonomia dos adultos;
- reforçar a motivação e o nível de implicação dos adultos nos processos de aprendizagem;
- promover a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais.

O actual discurso político, social, económico e educativo (particularmente no contexto europeu) tem vindo a evidenciar a necessidade de desenvolver e implementar dispositivos com vista ao reconhecimento e à validação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

No entanto, a implementação destas novas práticas no âmbito educativo vem confrontar as formas tradicionais de pensar e de conceber a formação de adultos, interpelando os actuais sistemas de educação/formação com questões articuladas com as estruturas, as formas de organização curricular, as metodologias de ensino/aprendizagem e de avaliação, as representações dos actores, e as relações institucionais do sistema educativo com a sociedade e entre os sub-sistemas que o compõe.

A partir de um trabalho de investigação centrado no estudo dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação implementados no âmbito educativo<sup>1</sup>, num conjunto alargado de países – Canadá (Québec), França, Reino Unido, Irlanda, Austrália,

Finlândia, Espanha, Alemanha, Portugal, Noruega, Bélgica e Itália –, e desenvolvido a partir de uma abordagem comparativa, sistematizámos um conjunto de elementos relevantes que nos permitem caracterizar estas novas práticas educativas:

## 1. ASPECTOS GERAIS:

- A emergência de sistemas dispositivos de reconhecimento e validação em diferentes países e contextos (formação inicial, formação contínua, domínio académico, domínio profissional) parece constituir uma tendência actual no âmbito educativo;
- Os sistemas e dispositivos estudados encontram-se em diferentes fases de um percurso necessariamente dinâmico (dimensão temporal);
- Estes sistemas e dispositivos evidenciam um conjunto de preocupações convergentes (de natureza política, económica e social) relativamente ao reconhecimento e à validação, apesar das experiências em curso reflectirem as especificidades do contexto onde se situam (educativas, sociais, culturais, históricas,...);
- A principal finalidade dos sistemas e dispositivos é promover o reconhecimento pessoal e/ou o reconhecimento institucional (acreditação, validação, certificação) das aprendizagens e competências adquiridas informal e não-formalmente; consoante a natureza dos sistemas, estas valências encontram-se directamente articuladas, ou não;
- As designações dos sistemas e dispositivos traduzem os conceitos utilizados em cada país: reconhecimento (pessoal e/ou institucional), validação, acreditação, certificação;
- As lógicas presentes são distintas, mas podem ser entendidas numa perspectiva de complementaridade:
- Lógica do Reconhecimento – diz respeito à dimensão pessoal (“por si” e/ou “para si”), ao auto-conhecimento e à auto-avaliação, e inscreve-se numa lógica formativa, que valoriza o potencial único de cada pessoa, e a conscientização pessoal da dinâmica do processo de aprendizagem; finaliza-se geralmente na elaboração de um projecto pessoal /educativo /profissional, e pode (deve) articular-se com os processos de validação.

<sup>1</sup> “Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências”, Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa, 2002

- Lógica da Validação – diz respeito à dimensão institucional, oficial e inscreve-se numa lógica sumativa; confere um valor legal às aprendizagens e competências detidas, que são identificadas e comparadas com um determinado referencial (geralmente normativo e estandardizado); conduz à obtenção de certificados / diplomas na sua totalidade ou em parte (módulos, unidades capitalizáveis, créditos, etc.).
- Os sistemas e dispositivos são orientados para o público-alvo dos adultos; os requisitos de acesso são geralmente a idade e o tempo de experiência profissional;
- As entidades responsáveis dependem da estrutura dos ministérios que tutelam a Educação e/ou o Trabalho;
- A centralização/descentralização dos sistemas tem a ver com as tradições existentes em cada país, e com o tipo de instituição em causa;
- A introdução destes sistemas e dispositivos no âmbito educativo parece fazer parte de uma dinâmica evolutiva, que se traduz nas reformas da educação e da formação em curso em diversos países, no sentido de flexibilizar as estruturas, renovar referenciais, permitir a abertura dos sistemas educativos a novos públicos-alvo, etc.

**2. OS PRINCÍPIOS DE BASE** nos quais se suportam as práticas de reconhecimento e de validação encontram-se em coerência com as linhas teóricas e conceptuais da aprendizagem de adultos, particularmente no que diz respeito:

- à valorização da aprendizagem experiencial, que ultrapassa a perspectiva formal da aprendizagem, alargando-a a outros contextos de vida;
- à consideração da experiência como elemento-chave do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências (a experiência é a base e a condição necessária mas não suficiente);
- à valorização formal de saberes e de competências múltiplas e diversificadas, processo que passa em primeiro lugar pela sua identificação e explicitação;
- à necessidade de considerar as aprendizagens prévias como base e elemento fundamental para as aprendizagens futuras;
- No entanto, a partir do estudo empírico efectuado, não nos é possível afirmar que as lógicas da acção traduzam de igual forma os princípios e pressupostos que os sustentam.

### 3. AO NÍVEL DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS, DESTACAMOS OS SEGUINTE ASPECTOS:

- As metodologias utilizadas são diversificadas; no entanto, encontram-se convergências a nível metodológico, nomeadamente no que diz respeito às etapas a partir das quais se desenvolvem os processos:

- 1) acolhimento / informação;
- 2) explicitação / identificação das aprendizagens e das competências, recolha de comprovativos; elaboração dos dossiers ou portefolios;
- 3) finalização do reconhecimento: elaboração de um projecto; dossier ou portefolio para utilização pessoal do candidato;

finalização da validação/acreditação: obtenção de uma atestação formal (diploma / certificado / créditos);

- 4) encaminhamento e acompanhamento posterior (mais ou menos sistematizado, consoante os dispositivos).

- Identifica-se a utilização de diversos instrumentos metodológicos (de forma combinada ou não):

- portefolios ou dossiers de competências;
- abordagens biográficas e histórias de vida;
- entrevistas individuais;
- baterias de testes (aptidões, personalidade, interesses);
- simulações, demonstração de competências em contexto de trabalho;
- exames e testes de conhecimentos (de natureza teórica e/ou prática, orais e/ou escritos).

- A utilização de referenciais depende da lógica do dispositivo:

- no reconhecimento geralmente não se recorre a referenciais externos definidos *à priori*; a avaliação é aberta, organiza-se a partir da realidade da pessoa;

- na validação/acreditação são geralmente utilizados os referenciais e os programas de educação/formação, ou os standards de competências que servem de base aos sistemas nacionais de qualificação;

- Verifica-se a tendência para a construção de referenciais baseados em competências, que vêm substituir os referenciais tradicionais baseados em conteúdos disciplinares (tanto na formação académica como profissional);

A partir destes elementos que caracterizam metodologicamente as práticas de reconhecimento e validação estudadas, uma análise mais fina das lógicas envolvidas permite desocultar algumas tensões conflituais, nomeadamente entre:

- combinação flexível de instrumentos vs utilização de procedimentos standardizados;
- abordagens de avaliação formativa (valorização do processo) vs abordagens sumativas (valorização do resultado final)
- personalização das estratégias vs massificação dos procedimentos
- referenciais abertos vs referenciais fechados
- referenciais escolares e académicos vs referenciais do mundo do trabalho

Se, na perspectiva educativa, o valor destas novas práticas reside, em grande parte, no seu potencial transformador – através da descoberta e tomada de consciência das aprendizagens anteriores e dos recursos pessoais, transformando as perspectivas de sentido, a imagem que a pessoa tem de si própria e a sua relação com o saber, permitindo o seu (re)posicionamento face ao meio educativo, social e profissional, e desencadeando novas dinâmicas formativas, então torna-se necessário reflectir sobre os seguintes eixos/dimensões:

- Qual é o papel que o sujeito tem na escolha das abordagens metodológicas (diálogo, decisão negociada ou imposta)?
- Qual é o peso atribuído à auto-avaliação e à hetero-avaliação nestes processos?
- Até que ponto os instrumentos utilizados são adequados e em conformidade com a natureza das aprendizagens experienciais?
- Será possível, através dos referenciais tradicionais, abarcar a riqueza e a diversidade das aprendizagens de vida dos adultos?
- Do ponto de vista das aprendizagens futuras, como é que os saberes detidos são valorizados nas formas educativas (modelos de experiencialidade ou de carencialidade)?

- E, para além da coerência e da adequação metodológica, como promover a qualidade do apoio prestado? Que formação será fundamental para os actores institucionais envolvidos (conselheiros, formadores, avaliadores)?

Na medida em que não existem respostas estabilizadas e definitivas para estas questões, a problematização constitui em si mesma um estímulo para a reflexão investigativa – necessariamente interdisciplinar –, num esforço de aproximação à complexidade dos novos fenómenos emergentes.