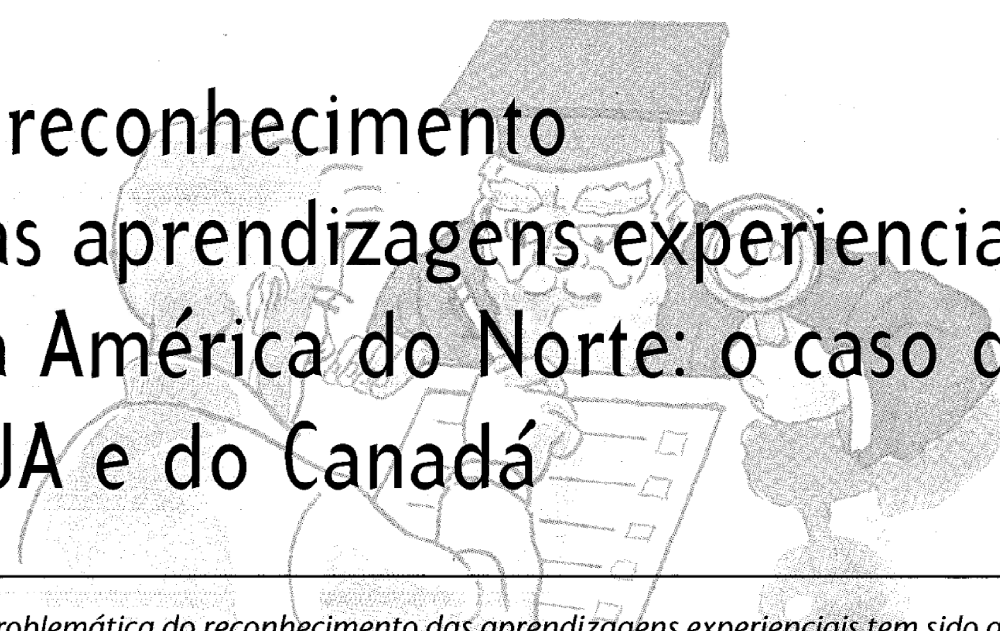




O reconhecimento das aprendizagens experienciais na América do Norte: o caso dos EUA e do Canadá

A problemática do reconhecimento das aprendizagens experienciais tem sido alvo, nos últimos anos, de uma atenção crescente em diversos países, tanto do lado dos sistemas de educação/formação como do mundo do trabalho¹. Procuramos com este primeiro artigo iniciar um conjunto de apresentações sobre as experiências realizadas em alguns desses países, tendo, por razões de ordem histórica, decidido fazê-lo relativamente aos EUA e ao Canadá.

O reconhecimento das aprendizagens realizadas pela experiência tem já uma longa história na América do Norte, tendo sido os EUA um país pioneiro neste domínio. Posteriormente, sob a sua influência, estas práticas estenderam-se ao Canadá, tendo-se principalmente desenvolvido na província do Québec².

1. A PROBLEMÁTICA NOS EUA

Esta questão emergiu nos EUA após a 2.^a Guerra Mundial, com o retorno dos militares que pretendiam retomar a vida civil e que solicitavam o reconhecimento das aprendizagens não escolares

entretanto realizadas na vida militar. Estes tinham recebido uma formação especializada (escolar e profissional), que lhes permitia o acesso a uma actividade ou profissão, mas que não tinha sido reconhecida por qualquer organismo de educação. Para além desta formação, tinham adquirido experiência em diversos domínios, que lhes possibilitaria uma integração mais fácil tanto no mercado de trabalho como na vida civil. Tendo consciência destas aprendizagens, iniciaram então um movimento de pressão com vista ao seu reconhecimento formal, forçando o governo, as instituições educativas e as empresas a encontrar uma solução adequada à sua situação. Iniciaram-se então estudos e experimentações com vista à avaliação das aprendizagens realizadas à margem dos sistemas tradicionais

de educação e de formação. As solicitações inicialmente feitas pelos militares desmobilizados foram com o tempo estendendo-se à população adulta, que também pretendia ver reconhecidas as aprendizagens realizadas através experiência, em grande parte para poder continuar a sua formação.

O meio educativo, confrontado com estas questões, viu-se obrigado a iniciar uma reflexão neste sentido e a implementar as acções necessárias por forma a encontrar as soluções mais adequadas aos novos desafios.

PRINCÍPIOS DO RECONHECIMENTO

Com base no trabalho de Sansregret (1988), que realizou um levantamento sobre esta problemática nos EUA, apresentamos os princípios ideológicos que suportam o reconhecimento das aprendizagens não formais:

- os adultos são portadores de uma identidade própria, têm o direito de aprender a partir do que já sabem e a viver da forma que melhor lhes convier;
- é fundamental compreender a natureza dos adultos, as suas necessidades e aspirações, e reconhecer que realizaram aprendizagens específicas ao longo da sua vida em diversos contextos e situações;
- o reconhecimento das aprendizagens efectuadas pela experiência é um fenómeno actual e está articulado com as necessidades específicas dos adultos, qualquer que seja a sua idade, sexo, origem étnica e meio social;
- este fenómeno também se articula com as necessidades das instituições educativas, indepen-



dentemente da sua especialidade, objectivos educativos e forma de funcionamento;

- os adultos são responsáveis pela sua aprendizagem, sendo esta um meio para o seu desenvolvimento e para melhor poderem assumir a sua vida;
- da mesma forma, as instituições educativas são também responsáveis pela aprendizagem dos adultos e devem apoiá-los na identificação, avaliação e acreditação das suas aprendizagens;
- o reconhecimento das aprendizagens não formais assenta nos seguintes valores: justiça e equidade, ética e moral, responsabilidade;
- os adultos esperam que as instituições educativas desenvolvam os meios para assegurar a validade e a fiabilidade necessárias; as instituições educativas devem responder de forma rigorosa ao seu mandato social, garantindo que a acreditação se efectue de acordo com as normas éticas e morais presentes na formação tradicional;
- os adultos têm a responsabilidade de solicitar apoio às instituições educativas e devem fazer a prova da qualidade das suas aprendizagens; as instituições têm a responsabilidade de os apoiar nessa prova, julgando-os de acordo com os princípios de justiça e de equidade, de ética e de moral, e a acreditar as aprendizagens por forma



a que os adultos possam adquirir a formação que necessitam.

OS PÚBLICOS DO RECONHECIMENTO

Nos EUA, os adultos que solicitam o reconhecimento formal (acreditação) das aprendizagens experienciais apresentam geralmente como razão do seu pedido a obtenção de um diploma, procurando assim a melhoria da sua empregabilidade e a obtenção de um determinado estatuto social. Frequentemente possuem experiência profissional, mas querem vê-la reconhecida de forma oficial, por forma a facilitar o reconhecimento dos empregadores e o acesso ao emprego.

Uma grande parte da população que tem solicitado o reconhecimento é do sexo feminino, muitas vezes com experiência de trabalho não remunerado (mulheres que sempre trabalharam em casa, com a família ou em acções comunitárias). Os grupos minoritários de diferentes países e culturas (devido ao fenómeno da emigração) também têm constituído uma grande parte da população que tem recorrido ao reconhecimento. Mas é frequente que a solicitação seja feita tendo como motivo a necessidade que os adultos empregados sentem de se aperfeiçoar e/ou reciclar, iniciando assim este

processo a partir da identificação das aprendizagens prévias, para um melhor posicionamento na formação desejada. Também existe o caso dos adultos que abandonaram o sistema educativo e que pretendem posteriormente retomar a sua formação com vista à concretização do seu projecto de futuro, procurando através do reconhecimento um meio para iniciar uma nova etapa de vida.

E, por fim, todos aqueles que desejam fazer um balanço das suas aprendizagens para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

AS METODOLOGIAS UTILIZADAS

Sansregret (1988) identificou os métodos mais utilizados nos EUA para o reconhecimento das aprendizagens não formais. Estes constituem os testes, as recomendações de créditos e a avaliação individual.

Os testes e as recomendações de créditos são normalmente utilizados no sentido tradicional da avaliação dos saberes, enquanto a avaliação individual é feita através do *portfolio* e visa a apreciação qualitativa das aprendizagens experienciais. Os testes são exames elaborados sob a forma de questionários (geralmente de escolha múltipla), concebidos por especialistas de diferentes campos disciplinares. As recomendações de créditos são elaboradas para disciplinas específicas, por equipas de especialistas, e visam a avaliação da competência dos profissionais e a análise do conteúdo dos cursos.

A experiência desenvolvida nos EUA, ao nível de instituições escolares reconhecidas — e que foi objecto de um trabalho de análise realizado por Sansregret — tem evidenciado que a metodologia dos



portfolios é a mais adequada para o reconhecimento das aprendizagens experienciais. Apesar de existirem diferentes modelos de realização de *portfolios*, geralmente a lógica subjacente é comum.

O *portfolio*, um método que tem evoluído ao longo dos últimos anos, permite realizar um inventário das aprendizagens efectuadas, a sua análise e síntese, articulando-as com os conteúdos dos cursos/programas, para posteriormente efectuar a sua prova perante a avaliação de especialistas e a acreditação (procedimento oficial) por uma instituição reconhecida.

O processo consiste na elaboração de um *dossier* que integra todas as informações respeitantes às aprendizagens experienciais dos adultos, realizadas em contextos de educação, de trabalho, de lazer e de vida em geral. Estas informações apresentam-se de uma forma organizada e coerente, facilitando a etapa posterior, que será a avaliação.

A elaboração do *portfolio* é uma etapa que exige a reflexão do sujeito sobre as suas experiências, a identificação das principais experiências de vida e de trabalho que contribuíram para a sua aprendizagem e a análise e síntese destas aprendizagens.

O processo de elaboração do *portfolio* é longo, complexo, exaustivo, e exige apoio por parte de especialistas (conselheiros de *portfolio*).

Como referimos, é possível identificar alguma diversidade na forma de elaboração do *portfolio*. No entanto, o CAEL (Council for Adult and Experiential Learning, EUA), um centro de investigação e de documentação de suporte a investigadores, apresenta um modelo que parece ter sido o mais utilizado pela maioria das instituições.

De acordo com o modelo de *portfolio* mais divulgado, os candidatos ao reconhecimento fre-

quentam um seminário ou uma sessão de orientação em que recebem informações sobre o sistema de educação em vigor e em que se familiarizam com as finalidades e as práticas do reconhecimento.

As instituições educativas disponibilizam um apoio específico (através dos conselheiros ou dos responsáveis de cursos de *portfolio*) para acompanhar os adultos na realização dos seus *portfolios*. O objectivo da realização do *portfolio* é permitir ao adulto fazer o inventário das suas aprendizagens, analisar o seu conteúdo e identificar a correspondência entre as aprendizagens já realizadas e os programas de formação ou de estudos a realizar. Este trabalho efectua-se em dois tempos: a preparação exaustiva do *portfolio* e a organização dos elementos que serão submetidos à apreciação dos avaliadores.

Segundo Sansregret (1988), a preparação do *portfolio* é feita segundo uma sequência de etapas, a saber:

- **A revisão das principais experiências de vida e de trabalho**

Este processo de reflexão é fundamental para a revisão e identificação das realizações efectuadas; o adulto identifica estudos, trabalho (remunerado ou não remunerado), lazeres, viagens realizadas, etc., que foram significativas do ponto de vista da aprendizagem.

- **A identificação dos objectivos de carreira e de formação**

O adulto deve pensar nos seus objectivos e projectos, na planificação da sua carreira; esta fase é necessária para poder compreender a ligação entre as aprendizagens experienciais já adquiri-

das e o seu projecto educativo; os objectivos são definidos em relação a um determinado programa escolar ou de formação.

- **A identificação e verificação das aprendizagens prévias e correspondência com os cursos acreditados**

Nesta fase os adultos procuram fazer a correspondência entre as aprendizagens adquiridas e as do curso/programa de estudos no qual se desejam inscrever. São informados dos critérios que equiparam as aprendizagens experienciais a conteúdos de nível escolar e/ou profissional. Depois de identificadas as aprendizagens, os adultos preparam as provas dessas aprendizagens, que podem ser atestados ou avaliações de autoridades competentes (professores, peritos, empregadores, colegas de trabalho, etc.).

- **Planificação do programa de formação ou aperfeiçoamento**

Nesta fase os adultos já podem fazer algumas previsões relativamente à formação que necessitam para completar os seus estudos, tendo em conta as aprendizagens prévias identificadas e as necessidades de aprendizagem verificadas.

Durante a fase de elaboração do *portfolio* o adulto vai desenvolvendo um processo de aut reconhecimento que tem um forte valor formativo, pois promove o desenvolvimento intelectual, comunicacional, relacional, o espírito crítico, etc.

Após se ter concluído a elaboração do *portfolio*, passa-se à fase seguinte, a avaliação das aprendizagens. Nesta fase é feita a avaliação do *portfolio* e a atribuição de créditos, em função dos critérios estipulados em cada instituição. Os avaliadores são normalmente professores ou formadores especializados em domínios ou disciplinas específicas, rela-

cionadas com as aprendizagens descritas no *portfolio*. Também é possível recorrer a profissionais ou especialistas do mercado de trabalho.

Os avaliadores determinam então quais são os procedimentos de avaliação mais adequados para cada caso, em função da natureza das aprendizagens descritas, e definem os critérios de avaliação que servirão de referência.

Os procedimentos de avaliação que podem ser utilizados são muito diversos, nomeadamente os testes de desempenho, a avaliação de produtos acabados, as entrevistas e exames orais, os ensaios, casos e documentos realizados pelo sujeito e as simulações. A escolha dos procedimentos pode ser feita com a participação do adulto.

Após a avaliação dos resultados das aprendizagens os avaliadores determinam qual é o número de créditos atribuído, que depende, como já foi referido, dos critérios em vigor nas diferentes instituições.

A acreditação oficial é a última etapa deste processo, e significa o reconhecimento formal das aprendizagens realizadas em contextos não tradicionais de educação/formação. A acreditação, para além de atestar os conhecimentos detidos pelo adulto, pode também mencionar a formação que lhe falta para a obtenção de um diploma completo.

SITUAÇÃO ACTUAL

O sistema de acreditação desenvolvido nos EUA é flexível e transferível, permitindo fazer a transferência de créditos entre programas e instituições. Este sistema é desenvolvido tanto por entidades regionais como nacionais, que integram representantes da esfera educativa e do mundo do trabalho.



Segundo Cullen e Jones (1997) é possível contabilizar as seguintes associações de acreditação: seis de âmbito regional, cinco de âmbito nacional e

quarenta e três controladas por associações profissionais.

No âmbito do sistema de formação técnico-profissional (*US Vocational-Technical Education System*) existem alguns standards de competências validados e utilizados a nível nacional, fruto de uma cultura de negociação recentemente implementada. Uma das principais críticas a este sistema de acreditação é a sua excessiva fragmentação e alguma falta de consistência entre o nível de educação e a especialização profissional a que se referem. Por outro lado, também tem sido questionado o seu valor de uso no mercado de trabalho (Cullen e Jones, 1997).

O National Skill Standards Board (NSSB) é reconhecido actualmente como a entidade que deve desenvolver o enquadramento e as especificações para a criação dos standards nacionais de competências. Esta entidade, em conjunto com outras entidades governamentais, deverá criar estes standards de forma a que tenham reconhecimento a nível nacional.

Actualmente é possível encontrar uma grande diversidade de experiências em matéria de reconhecimento e acreditação nos EUA, nomeadamente algumas bastante inovadoras, que têm vindo a ser desenvolvidas com suporte nas novas

tecnologias de informação e comunicação. Destacamos a criação dos *personal skills cards* (*smart cards*) e o desenvolvimento de *softwares* de validação ligados em redes telemáticas, que permitem efectuar avaliações interactivas.

2. E NO CANadá...

No Canadá, o reconhecimento das aprendizagens experienciais desenvolveu-se sob a influência das experiências do país vizinho, tendo em conta as semelhanças existentes ao nível do contexto socio-cultural. Os pressupostos teóricos que lhe servem de base são idênticos aos princípios americanos, nomeadamente o princípio de que é possível realizar aprendizagens válidas fora do sistema de educação/formação, independentemente dos contextos, processos ou situações existentes.

O reconhecimento formal das aprendizagens experienciais — validação — é entendido como “o acto através do qual uma autoridade (estabelecimento escolar, corporação profissional, empregador, Ministro da Educação) atesta que uma pessoa adquiriu certos conhecimentos, capacidades ou atitudes exigidas num programa de formação ou por uma função de trabalho”.

Ganhando um forte impulso a partir do início dos anos 80, o reconhecimento e a validação das aprendizagens constituíram um motor para a evolução do sistema de educação, orientando-o de forma a oferecer uma resposta mais adequada às necessidades e especificidades do público adulto e contribuindo assim para a própria democratização do sistema.

As principais orientações adoptadas para o sistema educativo tiveram como base os princípios de



equidade e acessibilidade, de abertura e de promoção da formação contínua e educação permanente.

As estratégias desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação tinham como finalidade sancionar a experiência em termos de diplomas, o que não se adaptava necessariamente às necessidades de todos os públicos (muitos adultos não queriam ou não podiam voltar a estudar, mas precisavam de ver as suas aprendizagens reconhecidas para se integrarem mais facilmente no mercado de trabalho).

Com a finalidade de atestar as competências com base nas exigências do mundo do trabalho (directamente ligadas a uma actividade profissional), o Ministério da Mão-de-Obra e as Comissões de Formação Profissional procuraram implementar um sistema de reconhecimento utilizando como referencial os perfis de emprego, que foi denominado de *Reconnaissance des Compétences Professionnelles* (RCP). Esta medida procurava melhorar a empregabilidade e a reintegração profissional dos grupos mais desfavorecidos da população (desempregados, adultos com baixo nível de qualificação, etc.). Este sistema foi desenvolvido a partir de uma forte colaboração com as empresas e o mundo do trabalho.

AS METODOLOGIAS UTILIZADAS

No Canadá, as principais metodologias utilizadas para o reconhecimento das aprendizagens experienciais têm sido as entrevistas, os questionários, as simulações e, tal como nos EUA, o *portfolio*.

Esta metodologia tem vindo a ser desenvolvida tanto no meio escolar como no meio profissional,

no seio de agrupamentos populares ou associativos e ainda a nível privado (gabinetes de consultoria e gestão de RH).

No Québec 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.

G. Robin (1992), especialista do Québec com uma vasta experiência sobre as práticas de reconhecimento das aprendizagens experienciais, desenvolveu uma metodologia de elaboração de *portfolio*. Este instrumento serve três objectivos:

- **O reconhecimento pessoal**

O sujeito procura fazer o balanço das suas aprendizagens, numa perspectiva de autoformação, 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, o processo de elaboração do *portfolio* compreende cinco etapas:

1.^a — 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.

2.^a — 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 constrói-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 actividades, etc., mais significativos. Estes elementos são referenciados em termos temporais (data e duração das experiências).

3.^a — 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 (autoformação)³.

Constrói-se então um “quadro de identificação de aprendizagens”, que deve compreender a di-



versidade das aprendizagens realizadas, nos diversos domínios (técnico, social, psicomotor, intelectual, etc.), categorizadas segundo as tipologias preestabelecidas 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.

4.^a — 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 (validação) é necessário estar em conformidade com 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.

5.^a — 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. 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 reco-

nhecido o valor das suas aprendizagens. A validação é um processo que atesta as aprendizagens realizadas pelo sujeito, através da atribuição de créditos, diplomas, títulos, etc. É um reconhecimento institucional, sob a responsabilidade de entidades competentes.

SITUAÇÃO ACTUAL

Actualmente, no Québec assiste-se a uma desaceleração do crescimento das práticas de reconhecimento e de validação das aprendizagens experienciais. Após quase uma década e meia de abertura e crescimento, verifica-se actualmente que, à medida que os programas de financiamento se foram extinguindo, a visibilidade destas práticas foi-se perdendo. Muitas das estruturas criadas nos anos 80 desapareceram nos primeiros anos da década de 90.

O movimento social do reconhecimento e da validação foi cedendo gradualmente o lugar a outras problemáticas, tais como a da retoma económica e a do emprego, entre outras. Esta desaceleração prendeu-se, segundo Chaput (1997), com o facto de se ter avançado rapidamente neste domínio (disponibilidade de verbas, criação de serviços, de postos de trabalho, de instrumentos, de estruturas de acolhimento, etc.) antes de se terem sentido as necessidades de uma forma marcante. A situação não sensibilizou e veio mesmo a influenciar negativamente a postura dos decisores face a esta problemática. Estes não compreenderam a pertinência do dispositivo e a necessidade de investir ao nível da sua divulgação, o que veio a condicionar o grau de adesão à iniciativa.

No entanto, Chaput considera que a sua existência se mantém, mas de uma forma mais dis-



creta, continuando a desempenhar o seu papel na realidade do Québec.

Actualmente faz-se o reconhecimento em termos proporcionais às necessidades sentidas, e muito do trabalho é realizado através das iniciativas locais e em organismos particulares. O reconhecimento é desenvolvido com a finalidade de promover o auto-reconhecimento, a elaboração de um projecto pessoal, facilitar a inserção no meio de trabalho ou para a promoção profissional. Existe um número razoável de corporações profissionais que desenvolvem o reconhecimento das aprendizagens experienciais com vista à obtenção de diplomas ou títulos profissionais. A nível escolar, o reconhecimento é desenvolvido para posicionamento avançado num programa (nível secundário ou colegial). O Ministério da Educação atribui unidades de créditos às aprendizagens realizadas fora do sistema tradicional de ensino, ou às aprendizagens não reconhecidas (formação não creditada). No âmbito do ensino de nível superior, todas as universidades introduziram a prática do reconhecimento para a entrada sem o diploma prévio ou para o posicionamento avançado nos cursos.

Alguns aspectos actuais são referidos como potenciais motores para o desenvolvimento desta problemática no Québec: por um lado, assistiu-se à valorização da formação profissional, inicial e contínua, e está prevista a criação da obrigação das empresas em consagrarem uma percentagem da sua massa salarial para a formação profissional, o que poderá fazer sentir cada vez mais aos adultos a necessidade de fazer valer as suas aprendizagens experienciais, por forma a rentabilizar tempo e custos de formação. Também se verifica que o número de trabalhadores imigrantes não cessou de aumentar nos últimos anos, muitos deles sem diplo-

mas, e que se torna necessário continuar a qualificar este grupo específico de mão-de-obra.

Chaput defende que a actual conjuntura é bastante propícia para a continuação do desenvolvimento da reflexão e das práticas de reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais, procurando responder de forma adequada e estruturada às necessidades sentidas, dentro dos constrangimentos impostos pelas limitações financeiras, mas sem no entanto perder de vista os desafios do amanhã.

NOTAS

¹ Ver artigo "A aprendizagem experiencial dos adultos", Revista Formar n.º 31, Abril/Junho 1999

² A terminologia utilizada nos dois países é diferente. A organização dos programas e cursos de educação e formação nos EUA através de créditos e unidades de créditos, deu origem ao termo de acreditação (*accreditation*), que é a forma de reconhecimento oficial das aprendizagens, pela atribuição de créditos. No Québec, o termo utilizado para o reconhecimento formal, institucional, é validação (*validation*).

³ Segundo G. Pineau, para que a experiência seja formadora, é necessário que seja reflectida, modificada, reconstruída. A autoformação é um processo de autodesenvolvimento, a tomada de responsabilidade de si próprio por si próprio.

BIBLIOGRAFIA

- Cullen, J. e Jones, B. (1997) *State of the art on approaches in the United States of accreditation of competencies through automated cards*, The Tavistock Institute, London.
- Pineau, G., Liétard, B., Chaput, M. (coord), (1997) *Reconnaître les Acquis — démarches d'exploration personnalisée*, L'Harmattan, Paris.
- Rev. *Education Permanente* "Reconnaître et valider les acquis" n.º 83-84, Jun.1986, Paris.
- Robin, G. (1992) *Guide en Reconnaissance des Acquis*, Ed. Vermette, Ottawa.
- Robin, G. (1996) "La reconnaissance des acquis au Québec", in *Reconnaître et valider les acquis tout au long de la vie: quels dialogues possibles?*, Col. Thématiques, Univ. Paris VIII.
- Sansregret, M. (1988) *La Reconnaissance des Acquis*, Ed. Hurtubise HMH, Québec.



Ana Luísa de Oliveira Pires

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
e Instituto de Consulta Psicológica,
Formação e Desenvolvimento.
Universidade do Porto