

Complexité de la Reconnaissance des Acquis et Éducation/Formation

Ana Luísa de Oliveira Pires

RESUMO

A partir dos resultados de um trabalho de investigação centrado no estudo de dispositivos de reconhecimento das aprendizagens experienciais («reconnaissance des acquis de l'expérience»), procuramos compreender este novo fenómeno educativo e social adoptando uma visão complexa. Procuramos também contribuir, do ponto de vista teórico e conceptual, para a construção de um quadro interdisciplinar compreensivo de aproximação a esta nova problemática educativa, no âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida («Éducation/Formation tout au Long de la Vie»).

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento das aprendizagens experienciais («reconnaissance des acquis de l'expérience») tem vindo a constituir-se nas últimas décadas como um novo campo de práticas e, mais recentemente, como objecto de investigação no domínio educativo. Em diversos países têm vindo a ser criados dispositivos com a finalidade de valorizar formalmente as aprendizagens e as competências que os adultos desenvolvem à margem dos sistemas formais de educação/formação. No contexto europeu, este fenómeno tem principalmente decorrido de pressões articuladas com a criação do espaço europeu da educação/formação e com as estratégias de competitividade e de mudança no mundo do trabalho. Do ponto de vista académico, constatamos ainda a carência de trabalhos de investigação de natureza académica, mais aprofundada, que dêem visibilidade aos pressupostos teóricos, filosóficos e ideológicos nos quais se fundamentam os processos de reconhecimento formal das aprendizagens experienciais.

Ao considerarmos que esta problemática se situa na interface entre o sistema educativo e o mundo do trabalho, e se articula em torno de fenómenos complexos, realizámos um trabalho de investigação recorrendo a um quadro teórico interdisciplinar, no âmbito das Ciências da Educação¹. O trabalho empírico consistiu numa análise comparativa a nível internacional, com a finalidade de estudar os sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências («reconnaissance et validation des acquis de l'expérience»).

¹ Pires, Ana Luísa de Oliveira (2002) *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; publicada em 2005 pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, Min. da Ciência e do Ensino Superior.

A presente comunicação, baseada na investigação realizada, tem como finalidade abordar o reconhecimento das aprendizagens experienciais procurando desenvolver uma visão complexa, e contribuir para a identificação dos desafios e das questões que se colocam hoje em dia no contexto educativo. Procuramos fornecer um contributo para a construção de um quadro de referência – teórico e paradigmático – para a compreensão desta nova problemática, que exige uma visão global, dinâmica e interactiva, de aproximação ao pensamento sistémico².

2. O RECONHECIMENTO DAS APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS

Num contexto marcado por profundas mutações sociais, económicas, culturais, profissionais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea, os sistemas educativos confrontam-se hoje em dia com uma multiplicidade de desafios – nomeadamente de ordem epistemológica, institucional e pedagógica.

A emergência do conceito de Aprendizagem ou Educação/Formação ao Longo da Vida (“Apprentissage ou Éducation/Formation tout au Long de la Vie”) a partir dos anos 90, conceito que pode ser compreendido a partir de distintas abordagens, representa, segundo Ambrósio (2005)³ uma resposta aos novos problemas que se colocam no âmbito das relações sistémicas e complexas entre o sistema educativo e os outros sistemas sociais (particularmente o sistema produtivo e o mercado de trabalho).

É no contexto da Sociedade do Conhecimento e da Educação/Formação ao Longo da Vida que têm vindo a ser valorizadas, tanto do ponto de vista político, como económico, social e educativo as práticas de reconhecimento das aprendizagens experienciais dos adultos. Estas práticas constituem-se como um eixo central na configuração de um novo paradigma educativo, que se constroi na interdependência das diferentes esferas da vida social, e através da redistribuição dos papéis e das responsabilidades de todos os actores envolvidos.

Como referimos, temos vindo a acompanhar a implementação destas práticas e a disseminação de dispositivos de Reconhecimento e de Validação (“Reconnaissance et Validation des Acquis”) em diferentes países e terrenos empíricos – particularmente os que se situam no âmbito educativo, ou no cruzamento da esfera educativa com o mundo do trabalho e do mercado de emprego (Pires, 2002, 2003).

² De acordo com Lerbet (1997:5) o pensamento sistémico ainda não ocupa em educação o lugar determinante que poderia ter, à semelhança do seu papel noutras disciplinas científicas. Segundo o autor, “si cette place semble grandir aujourd’hui, elle ne fait que renforcer la nécessité de tenter d’en préciser les contours et les contenus”. Lerbet, Georges (1997). *Pédagogie et systémique*. Puf, Paris.

³ Ambrósio, Teresa (2005). *Chemins de Formation: inscrire dans la société les chemins de l’auto-organisation, de l’autonomie et de l’identité*. Communication au Colloque de Cerisy, juin 2005, Cerisy.

Selon Teresa Ambrosio (2005:4) “Une fois que ces systèmes sont ouverts et donc soumis à des multiples logiques – intérieures et extérieures – qui façonnent le comportement de leurs agents, il devient impossible de les contrôler strictement et les guider vers un équilibre précis. Et, pourtant, ils peuvent être accompagnés et leur évolution comprise, orientés même vers des fins désirables, si nous les considérons comme des systèmes adaptatifs”.

O reconhecimento das aprendizagens experienciais, do ponto de vista da formação de adultos, pode constituir-se como um motor de novas dinâmicas formativas: contribui para a elaboração de projectos pessoais e profissionais, desenvolve a auto-estima e a auto-imagem da pessoa, contribui para o reforço e a construção das identidades pessoais, sociais e profissionais, e abre caminho para novas oportunidades de formação. Os resultados deste processo têm um significativo valor educativo, económico, profissional e social. No entanto, estas novas práticas são ainda terreno de tensões, de conflitualidades e de paradoxos, evidenciando a necessidade de continuar a aprofundar e reflectir sobre as questões complexas que levanta. No contexto de uma sociedade em mudança, a emergência de uma nova problemática constitui uma oportunidade privilegiada para reflectir sobre as articulações e interações que se estabelecem entre fenómenos, e sobre os efeitos que produzem entre si.

O reconhecimento das aprendizagens experienciais, ao emergir “comme un problème multidimensionnel complexe – technique, professionnel, économique mais aussi socio-culturel – de renégociation des règles de circulation, de prise en compte et de mises en valeur des actions et des acteurs humains.” (Pineau, 1997:244)⁴, exige, da mesma forma, quadros compreensivos de inteligibilidade que mais se aproximem da complexidade dos fenómenos que procuram entender.

Assim, na nossa perspectiva, torna-se necessário desenvolver um pensamento globalizante, integrativo, sistémico, transdisciplinar, que permita ultrapassar os limites de uma visão positivista e redutora, sobre os fenómenos educativos e sociais. Como defende Morin (2000:43)⁵: “A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fracciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional.”

O reconhecimento das aprendizagens experienciais deve, nesta perspectiva, ser compreendido simultaneamente como um fenómeno global – emergente no contexto globalização, da Sociedade do Conhecimento, da Educação/Formação ao longo da vida, das lógicas e das políticas educativas europeias, etc. –, e local – articulado com os contextos nacionais, regionais e institucionais específicos onde se desenvolve.

Deve ser compreendido considerando articulações que se estabelecem entre os diferentes níveis do fenómeno – macro, meso e micro⁶ –, e dos efeitos recursivos que produzem entre si. Deve ser compreendido a partir das relações que se estabelecem, dos resultados que se alcançam e do sentido que possui para os seus intervenientes, sociais e institucionais, enriquecendo o diálogo entre os diferentes níveis de actores: as pessoas beneficiárias, os técnicos intervenientes no processo (avaliadores, formadores, professores, conselheiros de orientação, técnicos de gestão de recursos humanos, etc.), os gestores e decisores políticos.

⁴ Pineau, Gaston *et al.* (1997) org. *Reconnaitre les Acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Ed L'Harmattan, Paris.

⁵ Morin, E. (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora/Unesco, São Paulo.

⁶ Como exemplo destes níveis, encontramos a nível macro as políticas educativas europeias, as orientações comunitárias, a legislação produzida ao nível nacional, os sistemas nacionais, etc. A nível meso identificamos os dispositivos implementados no âmbito dos centros de formação, escolas, associações, empresas, etc. A nível micro os instrumentos processuais e metodológicos, as práticas de avaliação, as técnicas utilizadas, etc.

3. NOVOS QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA

A par com as mudanças sentidas no mundo do trabalho, do emprego e da educação/formação, também têm evoluído as relações que estes subsistemas estabelecem entre si.

Como procurámos já evidenciar noutras reflexões (Pires, 2005)⁷, emergem como fulcrais, na perspectiva destas relações, uma perspectiva dinâmica do conhecimento, da recomposição permanente dos saberes, das competências e das qualificações.

A emergência de novas concepções de educação/formação/aprendizagem – o reconhecimento do valor formativo da experiência, do trabalho formador, da existência de uma multiplicidade de espaços e contextos formativos que potenciam processos de aquisição de saberes e de desenvolvimento de competências, para além dos espaços-tempos formais, entre outros – exige o questionamento dos modelos de análise com que se têm tradicionalmente abordado os fenómenos educativos, particularmente a educação/formação de adultos.

O paradigma da Educação/Formação ao longo da vida implica, segundo Ambrósio (2004)⁸ “l’alteration des schèmes de référence, d’analyse, de décision et d’action. C’est à dire, implique la pratique de la pensée complexe se secourant de l’interdisciplinarité, de la connaissance des interdépendences systémiques émergentes, pratiquant la réflexivité et la recherche de l’intentionnalité et du sens.”

As concepções educativas tradicionais de produção, transmissão e avaliação de saberes fundamentadas num paradigma positivista não são compatíveis com a abordagem das aprendizagens experienciais (“apprentissages expérientiels”). Segundo Dominicé (1989)⁹ a concepção escolar e didáctica tradicional assenta numa concepção herdada do racionalismo, em que se atribui um estatuto privilegiado aos conhecimentos científicos e tecnológicos face aos saberes experienciais. A valorização destes saberes no âmbito dos sistemas educativos representa, para diversos autores, uma significativa mudança paradigmática. Desta forma, o reconhecimento das aprendizagens experienciais vem confrontar as concepções e práticas educativas tradicionais, suportadas numa visão positivista, linear e cumulativa do conhecimento e da aprendizagem.

As actuais abordagens da formação de adultos que constituem, numa perspectiva teórica, um relevante quadro de referência para o reconhecimento das aprendizagens experienciais,

⁷ Pires, Ana (2004) O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens adquiridas pela Experiência e a Investigação. Conferência proferida no 17.º Colóquio Internacional da ADMEE-Europa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Novembro 2004, Lisboa.

⁸ Ambrósio, Teresa (2004) “Sur la complexité des relations entre la formation de la personne et le développement durable de la société”. In Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas relações complexas. Ed.MCX/APC, Lisboa.

⁹ Dominicé, Pierre (1989) Expérience et Apprentissage: faire de nécessité vertu. in Éducation Permanente n.º 100/101, Paris.

situam-se num paradigma científico não positivista. As abordagens da experiencialidade, da auto-formação e das aprendizagens informais (B. Honoré, G. Pineau, C. Josso, P. Dominicé, A. Pain,...), das aprendizagens organizacionais (D. Schon, P. Zarifian, J. A. Correia, entre outros), da educação/formação como um processo de reflexividade, crítico e emancipatório (Freire, Mezirow, Brookfield...), entendem a formação como um processo de transformação, de auto-construção da pessoa, de desenvolvimento da autonomia, de construção da identidade, de reflexividade, de emancipação. Por outro lado, os contributos provenientes das ciências da acção, que trabalham de uma forma particular os saberes e as competências nas organizações (Le Boterf, R. Wittorski, J.M. Barbier, entre outros), fornecem uma visão que mais se aproxima da complexidade destes fenómenos.

Como temos vindo a evidenciar (Pires, 2002, 2004) confrontamo-nos também com a necessidade de construir quadros de inteligibilidade compreensivos sobre as competências, principalmente a partir de uma visão sistémica – dinâmica, integrativa e globalizante; que articule a dimensão individual com a colectiva, que considere os contextos e o sentido que possuem para os actores – e que permita ultrapassar os limites das abordagens fragmentadas, analíticas e mecanicistas.

Do ponto de vista da investigação educativa, a problemática do reconhecimento das aprendizagens experienciais, situada no cruzamento e na interface do sistema educativo e do mundo do trabalho, exige a adopção de quadros referenciais construídos a partir do diálogo e confronto interdisciplinar. A investigação educativa, ao centrar-se em torno de problemas complexos, recorre ao contributo de pesquisas desenvolvidas em distintos campos científicos, procurando construir novas perspectivas, mais integrativas, de natureza transdisciplinar.

4. NOVAS DINÂMICAS EDUCATIVAS

As recentes reformas do ensino e da formação profissional em curso em diversos países – que se têm traduzido na construção de referenciais de educação/formação baseados em competências, no desenvolvimento de práticas de reconhecimento de aprendizagens experienciais, na modularização e na flexibilização dos percursos educativos, entre os aspectos mais relevantes – traduzem preocupações no sentido da adopção de modelos educativos mais flexíveis e de uma maior abertura ao meio envolvente.

Como temos vindo a referir, a emergência de práticas de reconhecimento de aprendizagens experienciais coloca questões complexas aos sistemas de Educação/Formação e exige mudanças a diversos níveis, nomeadamente a nível pedagógico e organizacional.

No âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao longo da Vida, torna-se fundamental questionar as formas tradicionais de organização dos sistemas educativos, ainda relativamente estanques e fechados. A tendência crescente para a atenuação das fronteiras entre educação/formação/trabalho vem interpelar as formas tradicionais de organização destes sistemas. A diversidade de contextos e de oportunidades de aprendizagem, cada vez

mais vasta – os saberes e as competências dos adultos vão-se construindo através de processos de combinação e recomposição, articulando aprendizagens formais e não-formais – vem introduzir rupturas na ordem estabelecida.

A perda do monopólio e do estatuto privilegiado das instituições educativas enquanto contextos de aprendizagem confronta-as com a necessidade de introduzir mudanças significativas, de forma a responder de forma mais adequada às necessidades e às expectativas individuais e sociais.

No entanto, como alguns autores têm vindo a salientar, este confronto tanto pode dar origem a dinâmicas de abertura e de criação de novas articulações com o meio envolvente, como, inversamente, ao fechamento e ao reforço das lógicas dominantes, mais securizantes, ao interpelar o poder e o controlo das instituições.

. Trajectórias formativas

A evolução das actividades de trabalho, das formas de gestão dos recursos humanos e a crescente mobilidade modificam as trajectórias profissionais, que se organizam cada vez menos de forma linear, o que vem impor um novo diálogo entre a formação inicial e a contínua, de acordo com Feurtrie (2002)¹⁰. Para o autor, "elle impose aussi que le formation continue ne soit pas considérée comme un outil correctif ou adaptatif, mais comme une composante à part entière de la construction en continu de la compétence et de l'identité sociale et professionnelle." (Feurtrie, 2002: 126).

Considerando que as trajectórias dos adultos são cada vez dinâmicas, não-lineares e individuais (Farzad e Paivandi, 2000)¹¹, os modelos de educação/formação sequenciais e homogêneos deverão assim evoluir para modelos que permitam um posicionamento mais personalizado, alternando através de diferentes formas combinatórias situações de trabalho e de formação.

Os conceitos de organização qualificante e de trabalho formador levam-nos a questionar, no mundo do trabalho, até que ponto as organizações se constituem efectivamente como contextos formativos e como reconhecem (através de mecanismos formais desenvolvidos pelas políticas de Gestão de Recursos Humanos) as aprendizagens e as competências adquiridas experiencialmente.

. Formação de Adultos e experiencialidade

Consideramos fundamental questionar até que ponto as abordagens da formação de adultos que sustentam do ponto de vista teórico-conceptual as práticas de reconhecimento das aprendizagens experienciais, também enquadram as práticas educativas que pretendem dar continuidade a estes processos, nos contextos formais de educação/formação.

¹⁰ Feurtrie, Michel (2002) "La Formation continue: d'une activité à la marge à la mobilisation de toute l'université". In *Former des adultes. Les Universités et les transformations de l'emploi*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

¹¹ Farzad, Mehdi e Paivandi, Saeed (2000) *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Ed. Anthropos, Paris.

O princípio subjacente às práticas de reconhecimento é o da valorização do potencial da pessoa, explicitado em saberes ou competências, que devem ser consideradas como o ponto de partida e em articulação com as aprendizagens posteriores, numa perspectiva de recomposição. Desta forma, torna-se fundamental promover a articulação das aprendizagens detidas com aquelas que o sistema de educação/formação poderá vir desenvolver, no quadro de um processo de formação ao longo da vida, combinando a dimensão retrospectiva (das realizações passadas, do potencial adquirido) com a dimensão prospectiva (da realização futura, de projecto).

O modelo tradicional de educação/formação, – “prisoneiro do paradigma escolar e disciplinar herdado”, segundo Pineau (1999)¹² – dominante nas práticas educativas, continua a reduzir a aprendizagem a situações de ensino-formação, privilegiando um “carácter sistemático, intencional e sequencial”.

Do ponto de vista pedagógico, as abordagens da experiencialidade implicam o desenvolvimento de estratégias educativas coerentes e articuladas, em que o “núcleo estruturador da formação” seja constituído pelas “experiências e não pelas carências” (Correia, 1997)¹³. Assim, torna-se fundamental adoptar uma perspectiva educativa que fomente a interpenetração de domínios tradicionalmente separados, uma visão global e não dissociativa do processo formativo, que dê sentido às aprendizagens dos adultos, construídas em diferentes tempos e contextos.

. Avaliação e referenciais educativos

No que diz respeito às práticas de avaliação, somos confrontados com a necessidade de recorrer a novas estratégias que possibilitem um confronto intersubjectivo e negociado de saberes, de forma a abranger a multiplicidade e a complexidade das aquisições (“acquis”). A complexidade inerente aos processos de reconhecimento das aprendizagens e das competências construídas experiencialmente não parece ser abarcada através das metodologias tradicionais de avaliação, mais orientadas para a avaliação de conhecimentos académicos e disciplinares.

As aprendizagens valorizadas pelos sistemas educativos são as que se obedecem à lógica disciplinar e científica, uma lógica de organização de saberes distinta da dos saberes experienciais, holísticos por natureza. Como refere Barbier (1998)¹⁴, a tradicional visão dicotómica entre saberes disciplinares, científicos, académicos (saberes teóricos) e os saberes de acção continua a dominar num quadro de pensamento de 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. Desta forma, os referenciais educativos organizados de acordo com a lógica científica parecem evidenciar fortes limites quando confrontados com as lógicas do reconhecimento dos saberes experienciais.

¹² Pineau, Gaston (1999) “Expériences d'apprentissage et histoires de vie”. In *Traité des Sciences et Techniques de la Formation*, Dunod, Paris.

¹³ Correia, José Alberto (1997) “Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”, in *Formação e Situações de Trabalho*, Porto Editora, Porto.

¹⁴ Barbier, Jean-Marie (1998) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Puf, Paris.

5. CONCLUSÃO

As mudanças em curso interpelam os sistemas educativos, exigindo a adopção de novas concepções educativas, de forma a ultrapassar as dicotomias existentes e a criar novas interfaces entre os sistemas, no sentido de uma maior abertura e enriquecimento mútuo.

Torna-se assim necessário adoptar um pensamento sistémico, que permita ir além da perspectiva tradicional polarizante e dicotómica, nomeadamente através da aproximação e integração de domínios tradicionalmente separados – tais como a educação de carácter geral e formação profissional, a formação inicial e a formação contínua, a educação formal e a não-formal, o domínio da teoria e o domínio da prática.

Para finalizar, procuramos sintetizar um conjunto de pistas de reflexão que consideramos fundamentais no âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao longo da vida, e que, na nossa perspectiva, constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento de novas dinâmicas educativas, potenciadas e simultaneamente potenciadoras de processos de reconhecimento das aprendizagens experienciais:

- Fazer evoluir os quadros de referência educativos, particularmente da formação de adultos, através do confronto interdisciplinar, da construção de novos conceitos e de linguagens comuns e do desenvolvimento de um pensamento complexo;
- Equacionar novas formas de articulação no âmbito do sistema de Educação/Formação – através da criação de eixos dinâmicos de complementaridade e de articulações mais eficazes entre diferentes estruturas e instituições educativas – que promovam a mobilidade formativa e o seguimento de percursos mais personalizados;
- Construir pontes, passarelas, e mecanismos de reconhecimento no âmbito do sistema de Educação/Formação (reconhecimento mútuo de aprendizagens e de qualificações), de forma a facilitar a mobilidade formativa e também profissional;
- Construir novas interfaces entre o sistema de Educação/Formação e os outros sub-sistemas sociais, no sentido de uma maior abertura e comunicação; alargar o diálogo a todos actores do processo; construir novos partenariados educativos, através de uma articulação mais dinâmica entre educação/formação, mundo do trabalho e vida social.

uied

uied

Comunicação apresentada ao 6^{ème} Congrès Européen de Science des Systèmes da AFSCT, Paris, Setembro