

## **Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências**

**Ana Luísa de Oliveira Pires**

### **Introdução**

Encontramo-nos hoje neste espaço com a finalidade de reflectir e debater um conjunto de questões articuladas com os novos públicos de adultos no Instituto Politécnico de Setúbal.

Considerando que a designação específica de Maiores de 23 anos, como é geralmente conhecida, diz respeito a uma nova via de acesso ao ensino superior<sup>1</sup>, não se pretende no entanto circunscrever o debate apenas a este grupo específico, pois as questões que levanta inscrevem-se na problemática mais vasta da Aprendizagem de Adultos, sendo neste plano que pretendemos analisar, do ponto de vista conceptual, alguns conceitos-chave.

A possibilidade de discutir, no plano académico e científico, aspectos ligados a uma nova realidade social e educativa, particularmente no âmbito do Ensino Superior, parece-nos constituir uma excelente oportunidade no momento actual.

Do ponto de vista das políticas educativas europeias e nacionais, tem vindo a ser evidenciada a necessidade de alargamento do acesso dos sistemas educativos a públicos ditos “não tradicionais” – jovens adultos que abandonaram o sistema educativo sem a conclusão da escolaridade obrigatória e/ou sem qualificação, adultos pouco qualificados escolar ou profissionalmente, adultos inseridos no mundo do trabalho, imigrantes, desempregados com baixo nível de qualificação, grupos socio-económicos desfavorecidos, (...), activos qualificados mas que pretendem adquirir outros níveis de qualificação.

No âmbito do processo de Bolonha, as instituições de Ensino Superior europeias encontram-se em processos de reestruturação, com a finalidade de harmonizar e criar um quadro comum de referência, de forma a fomentar a mobilidade, o alargamento do acesso, e o

---

<sup>1</sup> O Decreto-Lei 64/2006 regulamenta as provas de avaliação da “capacidade para a frequência” de um curso de licenciatura num estabelecimento de Ensino Superior para adultos maiores de 23 anos, sem o nível de escolaridade formalmente exigido para a candidatura a este nível de ensino.

reconhecimento mútuo entre instituições e programas. Neste contexto particular, as instituições são encorajadas a alargar o acesso e a participação a grupos de estudantes não tradicionais, como já referimos.

Considerado como um dos objectivos das políticas educativas nacionais “a promoção da igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa aprendizagem ao longo da vida”, o estado criou novas regras para alargar e flexibilizar o acesso a este nível de ensino, assumindo as instituições de ensino superior a responsabilidade de selecção dos estudantes adultos, tomando a experiência profissional dos candidatos como critério (lei nº 49/2005). Neste contexto, o Decreto-Lei 64/2006 vem regulamentar as provas adequadas para a avaliação da “capacidade para a frequência” de um curso de licenciatura num estabelecimento de Ensino Superior para adultos maiores de 23 anos.

No actual contexto político-educativo, em que se incentiva a participação dos adultos no ensino superior, parece-nos fundamental reflectir não apenas sobre as questões do acesso, mas também sobre as questões do sucesso deste novo público-alvo.

Desta forma, torna-se necessário analisar e desenvolver as condições que garantam a continuidade e a evolução dos novos públicos no seio dos sistemas educativos. O alargamento do acesso e da participação dos adultos não se esgota com a implementação de novos mecanismos facilitadores da entrada: torna-se necessário criar condições para a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência (tanto pedagógica como organizacional) do próprio sistema.

Por outro lado, articulado com estes aspectos, temos vindo a assistir à emergência de novas práticas educativas – no contexto internacional e particularmente no europeu – com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos realizam à margem dos sistemas educativos. A valorização das aprendizagens e das competências dos adultos que se vão construindo numa multiplicidade de contextos – social, profissional, lazer, familiar,...–, à margem dos sistemas tradicionais de Educação/Formação, e o seu reconhecimento formal e institucional através de práticas de reconhecimento e de validação, têm vindo a constituir-se como uma estratégia para a melhoria da articulação entre a oferta e a procura de educação/formação.

Nesta apresentação procuramos enquadrar, do ponto de vista teórico conceptual, a nossa reflexão no domínio da Educação/Formação de adultos em torno de dois eixos chave:

- . Processos de Aprendizagem e de desenvolvimento de competências
- . conceitos de aprendizagem formal, informal, não-formal
- . conceito de aprendizagem experiencial
- . conceito de competências
- . Reconhecimento de Aprendizagens e de competências
- . conceitos de reconhecimento, validação, certificação
- . princípios e pressupostos

Finalizaremos a apresentação com um conjunto de questões que se colocam hoje aos sistemas educativos, no âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao longo da vida.

## **1. Enquadramento teórico: Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento de Competências**

### **1.1. Processos de aprendizagem e de formação de adultos**

As actuais abordagens da Educação/Formação de adultos sustentam que o processo de formação se desenvolve ao longo da vida, em diversos contextos e situações, valorizando as aprendizagens que realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas educativos.

Ao nível da esfera político-educativa, as noções de aprendizagem formal, não-formal e informal encontram-se divulgadas em diversos relatórios e documentos oficiais (tomando como exemplo, nomeadamente, o Livro Branco da Educação/Formação, C.E., 1995, o Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida, C.E. 2000, etc.) constituindo-se como conceitos fundamentais para a construção de uma sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida. Os conceitos de aprendizagem formal, não-formal e informal têm vindo a ser amplamente difundidos na literatura actual sendo entendidos da seguinte forma (C.E., 2000, Tissot, 2000, 2004, Colardyn e Bjornavold, 2005):

. A aprendizagem formal ocorre num contexto organizado e estruturado, em que as actividades se encontram planeadas e orientadas para essa finalidade; a aprendizagem é intencional e é objecto de um reconhecimento formal (através da atribuição de diplomas, certificados, etc.). Exemplo: desenvolve-se no sistema formal de educação/formação.

. A aprendizagem não-formal ocorre num contexto estruturado, com actividades planeadas mas não explicitamente designadas como aprendizagem, mas que no entanto possuem uma importante dimensão formativa; este tipo de aprendizagem é intencional. Ex: desenvolve-se em contexto de trabalho.

. A aprendizagem informal ocorre em situações não estruturadas e não é intencional; resulta das actividades do quotidiano. Ex: desenvolve-se no contexto familiar, social, etc.

Sumarizando, o contexto, a estruturação, a intenção e, geralmente o tipo de certificação, têm sido considerados como dimensões determinantes na categorização de diferentes tipos de aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, e também do ponto de vista conceptual, as abordagens da aprendizagem/formação/educação experiencial têm vindo a ser desenvolvidos por um leque alargado de autores, particularmente do domínio das Ciências da Educação<sup>2</sup>.

O conceito de aprendizagem experiencial demarca-se de uma concepção de aprendizagem formal, estruturada e desenvolvida em contextos educativos formais, de uma acção organizada explicitamente com a finalidade de proporcionar a aquisição de um conjunto de saberes sistematizados e formalizados; tem um conteúdo aberto, que se organiza em função dos acontecimentos do meio envolvente e da vida quotidiana; no entanto, as aprendizagens podem igualmente ocorrer em contextos formais, de uma forma residual e implícita, não controlável. As aprendizagens experienciais ocorrem numa multiplicidade de situações de vida das pessoas, sendo os contextos espaços de interacção da pessoa consigo própria, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato.

A aprendizagem experiencial diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos e diversificados, tanto quanto à sua natureza como ao tipo de conteúdo), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição –

---

<sup>2</sup> Entre os quais destacamos Kolb, Landry, Barkatoolah, Roelens, Pineau, Enriotti, Finger, Pain, McGill e Weil, entre outros. A este propósito ver Pires (2002, 2005).

os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa. O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos – familiar, social, profissional, associativo, etc. A experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem (evidenciado nos trabalhos de Dewey, Rogers, Knowles, Kolb, Mezirow, Freire, entre outros)<sup>3</sup>, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação.

Dominicé (1998) defende que a articulação entre o passado escolar e as aprendizagens experienciais é decisiva para a relação dos adultos com o saber. O sentido que o adulto atribui ao seu percurso escolar influencia fortemente a relação que estabelece com a aprendizagem presente e futura. O sentido que a vida escolar tem para o adulto interfere com a motivação relativamente à aprendizagem, com as expectativas que formula, com a implicação pessoal que investirá em aprendizagens futuras. Para que as novas aprendizagens tenham sentido, o adulto atribui-lhes um determinado significado, à luz das suas aprendizagens anteriores.

## **1.2. Desenvolvimento de competências**

Como temos vindo a evidenciar, os saberes detidos pelos adultos são multiformes e de diferente natureza, e não se limitam àqueles que resultam da sua trajectória escolar e/ou profissional, alargando-se também aos saberes constituídos nos diferentes contextos de vida das pessoas. Existe sempre uma relação de recomposição entre as aprendizagens que decorrem da formação formal e as aprendizagens adquiridas pela experiência, numa dinâmica de construção de competências.

Consideramos, de acordo com uma abordagem sistémica (Pires 2002, 2005), que competências resultam da combinação de saberes de diferente natureza, que os sujeitos mobilizam na acção, através de um processo que é integrativo, finalizado e contextualizado. As competências são combinações complexas de atributos (conhecimentos, atitudes, valores, estratégias cognitivas, aspectos comportamentais,...) que são mobilizados para funcionar em situações particulares nas quais os sujeitos se situam (Hager e Gonczi, 1996).

---

<sup>3</sup> idem

A dinâmica do desenvolvimento de competências deve ser entendida a partir da articulação entre as aprendizagens adquiridas formalmente (cursos de formação) e o percurso existencial do sujeito (Turkal, 1998, Dominicé, 1998). Assim, se as aprendizagens escolares e académicas ganham sentido com a experiência, as experiências ganham igualmente sentido na sua articulação com essas aprendizagens formais.

A problemática do desenvolvimento de competências é complexa; as competências desenvolvem-se (“constroem-se”, “fabricam-se”, segundo a perspectiva adoptada) tanto em situações formais de educação/formação como em situações não-formais e informais. A dinâmica do desenvolvimento de competências só pode ser perspectivada no cruzamento e inter-relação entre os diversos contextos de vida da pessoa e ao longo das suas trajectórias de vida. As abordagens construtivistas do desenvolvimento de competências evidenciam o carácter socialmente construído dos saberes, que apenas existe a partir do trabalho que os grupos exercem sobre eles, e em que o contexto é considerado fundamental (Trépos, 1996). A construção das competências é sempre contextualizada, em termos pessoais e sociais. É indissociável do sentido atribuído pelo sujeito, da motivação, das expectativas e das finalidades percebidas.

O processo de “construção” de competências é distinto da aquisição tradicional de saberes: traduz um deslocamento entre um sujeito consumidor de formações para um indivíduo actor da sua formação e do seu percurso profissional (Merle, 1997-a). A construção das competências é progressiva, e a experiência assume um papel determinante no processo de consolidação dos saberes. A construção de competências implica um processo dialéctico entre acção e reflexão, entre a actividade e a sua conceptualização. As competências desenvolvem-se na acção, através de diferentes tipos de processos e de acordo com diferentes lógicas, mas em articulação com a reflexão (Witorsky, 1998): através do exercício reflexivo na acção, sobre a acção ou antecipando a acção.

A perspectiva tradicional da formação inicial, que procura preceder o trabalho, não é mais adequada aos desafios colocados nos dias de hoje. As profundas mudanças sociais, em termos gerais, e as do mundo do trabalho e das organizações, em particular, exigem a adopção de novos quadros de referência para a acção educativa.

A aquisição das competências não pode ser entendida como uma actividade anterior ou paralela ao trabalho, mas sim como um processo que se desenvolve ao longo do trabalho e pelo seu intermédio. As competências não se “ensinam” na lógica de transmissão de

saberes. Não são qualidades inatas desenvolvidas pela experiência. São, citando Levy-LeBoyer “o fruto de uma experiência pesquisada e explorada activamente por aquele que nela participa, experiência que permite a integração com sucesso dos conhecimentos e dos saberes-fazer a fim de construir novas competências” (1996:132).

A concepção tradicional do adulto “consumidor” de formação deixa de fazer sentido, dando lugar a uma concepção de adulto como “actor da sua formação” e do seu percurso pessoal e profissional.

## **2. Reconhecimento e Validação de aprendizagens e de competências**

Assistimos actualmente a uma convergência de preocupações, comuns a um conjunto significativo de países no espaço europeu e no mundo – presentes no discurso político, económico, social e educativo – no sentido de desenvolver iniciativas com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens e as competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida e construídas em diversos contextos.

Os motivos subjacentes aos processos de reconhecimento e validação são múltiplos: os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação têm inegavelmente um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico. E têm vindo a ser cada vez mais valorizados, quanto mais se acentua a rapidez das mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas, que caracterizam a sociedade contemporânea, e que colocam novos e significativos desafios ao nível do conhecimento necessário – não apenas para lidar com as mudanças em curso, mas também para participar criticamente nos processos de mudança.

O reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais situa-se no cruzamento de diversas esferas: o mundo da educação/formação, o mundo do trabalho e das organizações e a sociedade em geral. Segundo Farzad e Paivandi (2000: VI),

“a problemática das aprendizagens anteriores encontra-se no cerne da articulação entre o exercício de uma actividade profissional, a formação, e as diferentes actividades sociais e pessoais que constituem os percursos dos indivíduos. Ela inscreve-se na lógica de uma exigência social emergente que traduz as novas realidades da sociedade tanto ao nível da formação, da empresa e do indivíduo”.

No contexto social actual, em que assistimos à atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, as práticas de reconhecimento das aprendizagens experienciais têm vindo a ser recentemente implementadas no âmbito educativo. Estas práticas, ainda que relativamente recentes no domínio educativo, traduzem uma mudança epistemológica nas formas tradicionais de pensar a aprendizagem, a educação, a formação, e o trabalho.

As suas origens remontam aos E.U.A., período pós 2ª guerra mundial – a partir do movimento dos soldados desmobilizados que pretendiam ver reconhecidas as aprendizagens adquiridas na vida militar, tanto para efeitos académicos como profissionais –, tendo posteriormente sido alargado a outros públicos e outros domínios. O movimento APL (Accreditation of Prior Learning), principalmente no final anos 1960 e durante os anos 1970, que levou à criação do CAEL (Council for Adult and Experiential learning), desenvolveu um modelo que foi posteriormente disseminado noutros países anglo-saxónicos, nos anos 1980/1990 – Canadá, Reino Unido, Irlanda, Austrália, África do Sul, Nova Zelândia,... A partir da década de 1990 assistimos à implementação de sistemas de reconhecimento e validação em diversos países europeus. Os sistemas implementados reflectem as especificidades do contexto onde se situam (educativas, sociais, culturais, históricas).

Para Aubret e Gilbert (1994), os conceitos de reconhecimento e validação das aprendizagens resultantes da experiência referem-se a “uma dupla faceta da mesma realidade: uma faceta pessoal (reconhecimento pessoal ou reconhecimento ‘por si’ e/ou ‘para si’ ) e uma faceta institucional ou social (reconhecimento ‘pelo outro’ e/ou ‘para o outro’)” (*op.cit.*:14). Estes aspectos não se encontram em oposição, mas sim em complementaridade:

– A primeira dimensão, pessoal, tem a ver com a análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos ou projectos pessoais, sociais ou profissionais, com vista à sua valorização (reconhecimento de si para si próprio). O processo de reconhecimento pessoal traduz-se numa identificação e explicitação (das aprendizagens e competências adquiridas), que é comunicável, favorecendo o reconhecimento institucional. Este trabalho pessoal de identificação de saberes é da ordem metacognitiva, pois consiste numa elaboração de um novo saber a partir dos saberes já detidos (Farzad e Paivandi, 2000). E o trabalho de reelaboração dos saberes é



frequentemente uma descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente a pessoa não ter consciência do valor das suas aprendizagens, que o trabalho de explicitação faz emergir.

– A segunda dimensão, institucional, diz respeito às avaliações externas realizadas por diversas instâncias (sociais, profissionais, educativas) relativamente às aprendizagens detidas pela pessoa. “Esta forma de reconhecimento baseia-se frequentemente em juízos de valor, instituídos, assentes em normas, critérios, regras de conduta admitidas pela colectividade a partir de uma cultura dominante da sociedade.” (Farzad e Paivandi, 2000:70).

Diz respeito à atribuição de um estatuto formal aos saberes e competências já adquiridos. Comporta uma avaliação face a um determinado referencial, conferindo um valor legal ao resultado (sob a forma de créditos, diplomas/ certificados - na totalidade ou em parte -, dispensas de exames, etc.). A validação é uma dimensão articulada com disposições de natureza regulamentar; atesta a conformidade dos adquiridos em relação a determinados referenciais, a determinadas exigências fixadas e/ou regulamentadas.

Os princípios de base nos quais se suportam as práticas de reconhecimento e de validação encontram-se em coerência com a perspectiva da aprendizagem experiencial dos adultos, ao valorizarem as aprendizagens resultantes de uma diversidade de contextos e de situações e ao lhes atribuírem legitimidade.

No entanto, experiência e aprendizagem não são sinónimos; não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial; como evidenciámos, a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída, conscientizada. O resultado deste processo é a elaboração de novos saberes, de novas representações, contribuindo para a transformação identitária da pessoa e da sua relação com o mundo. O saber resulta do confronto e da transformação da experiência.

O processo de reconhecimento – que pressupõe a identificação das experiências e das aprendizagens e competências daí decorrentes – se for sentido como gratificante, reforça a sua auto-estima e auto-imagem. Essa tomada de consciência – o (re)conhecimento – pela

peessoa dos seus processos de transformação construtiva, reforça a sua autonomia e emancipação. O princípio subjacente a estas práticas é o de valorização do potencial adquirido (dos conhecimentos e das competências, até aí não traduzidos explicitamente), e não o de valorização das carências, contribuindo desta forma para reforçar a identidade pessoal e profissional.

Um dos pressupostos de base do reconhecimento e da validação é que as aprendizagens detidas (explicitadas em termos de conhecimentos, de competências, atitudes, etc.) devem ser consideradas como ponto de partida e em articulação com as aprendizagens posteriores, numa perspectiva de recomposição. A ideia de que ninguém deverá ser obrigado a (re)aprender o que já sabe, encontra-se em consonância com os princípios decorrentes das teorias de aprendizagem dos adultos, que sustentam o (re)começo de percursos formativos a partir dos saberes e competências já adquiridas, experiencialmente, em articulação com os projectos pessoais/profissionais, rentabilizando as aprendizagens efectuadas e dando sentido à sua própria experiência.

Assim, o valor dos saberes experienciais detidos pelos adultos depende em primeira instância de um processo de explicitação e formalização, pois, pela sua natureza, os saberes experienciais são tácitos e implícitos. Identificá-los, nomeá-los, dar-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal como na profissional e social, constituem a finalidade das novas práticas emergentes.

No entanto, os saberes de carácter inovador produzidos nas organizações – a partir da utilização das novas tecnologias e de novas formas de organizar o trabalho – pela acção dos actores envolvidos, escapam frequentemente, pela sua natureza experiencial, aos referenciais clássicos dos saberes disciplinares. A produção e a difusão do conhecimento e concomitantemente a aprendizagem, deixam de ser um monopólio dos sistemas de educação/formação, na medida em que ultrapassam os espaços-tempos formais, tradicionalmente delimitados e balizados pelas instâncias educativas.

Estes saberes, experienciais pela sua natureza, desenvolvem-se numa multiplicidade de situações e de contextos de vida e obedecem a uma lógica de construção e de difusão

distinta daquela que tem sido a lógica dominante (disciplinar, transmissiva), que se traduz no contexto educativo por determinados modelos e práticas pedagógicas<sup>4</sup>.

As formas tradicionais de atestação dos saberes na sociedade (traduzida pelos diplomas e certificados, tanto escolares como profissionais), sempre atribuíram um estatuto privilegiado aos conhecimentos científicos e tecnológicos face aos saberes experienciais, de acordo com a concepção dominante herdada do racionalismo<sup>5</sup>.

Em termos epistemológicos, a valorização destes últimos no seio dos sistemas tradicionais de educação/formação representa uma significativa mudança paradigmática, em que o “saber de experiência feito” adquire um novo estatuto face ao “saber científico”.

A valorização dos saberes experienciais traduz uma ruptura epistemológica com uma concepção positivista de conhecimento, dicotómica; os saberes práticos não são uma mera aplicação dos saberes teóricos.

Esta ruptura, ao nível epistemológico, parece ser acompanhada em termos teóricos e metodológicos por um conjunto de mudanças significativas, que nos fornecem um quadro de leitura mais compreensivo sobre os novos fenómenos educativos e sociais. Para Pineau (1997), o reconhecimento e a validação constituem um “problema multidimensional complexo”, que integra diferentes dimensões – técnicas, profissionais, económicas, sócio-culturais – e que implica a renegociação de um conjunto de regras de valorização das acções e dos actores humanos.

### **Contributos para uma conclusão....**

Na perspectiva da Educação/Formação – particularmente no domínio da formação de adultos –, as práticas de reconhecimento e a validação, ao promoverem a visibilidade e a legibilidade das aprendizagens “ocultas”, constituem-se como um importante motor de novas dinâmicas formativas, na medida em que (Pires, 2002, 2005):

---

<sup>4</sup> De acordo com Canário (1999), o funcionamento da organização escolar caracteriza-se pela compartimentação estandardizada dos tempos, espaços, saberes, que se encontra articulada com uma concepção cumulativa do conhecimento e da aprendizagem. O autor identifica as convergências entre esta forma de organização e a concepção taylorista dos processos de produção, orientada para a produção e o consumo de massas.

<sup>5</sup> Segundo Dominicé (1989), os cursos escolares e a tradição didáctica assentam sobre esta concepção, que se reflecte tanto nas universidades como na formação contínua. Também Canário (1999:100) evidencia que o funcionamento da organização escolar, do ponto de vista da relação com o saber, “subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características sócio-culturais do seu contexto”.

- . contribuem para a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais, articulando os saberes detidos com as motivações e as aspirações da pessoa;
- . abrem caminho para novas oportunidades de educação/formação – não numa lógica “carenalista” mas sim de “experiencialidade”<sup>6</sup> –, facilitando a integração e a mobilidade formativa, promovendo a aprendizagem ao longo da vida;
- . desenvolvem a auto-estima, a auto-imagem, a autonomia, fazendo elevar a motivação e o nível de implicação dos adultos nos processos de aprendizagem;
- . contribuem para o reforço e a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais.

No entanto, a introdução destas novas práticas educativas exige uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação, pois os processos de reconhecimento e de validação, na óptica de um paradigma de educação/formação ao longo da vida, não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, numa perspectiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem.

Tanto ao nível dos actores como das estruturas, implicam a mudança de representações e de práticas educativas e a evolução dos modelos tradicionais de educação/formação de forma a integrarem de forma coerente os princípios e os pressupostos que se encontram subjacentes.

Assim, a emergência destas práticas vem confrontar os sistemas educativos com uma complexidade de questões, que traduzem uma mudança paradigmática ao nível das representações e das práticas, nomeadamente ao nível das estruturas, da organização curricular, das metodologias de ensino/aprendizagem, das metodologias de avaliação, dos referenciais de educação/formação, das relações institucionais do sistema com a sociedade,

---

<sup>6</sup> De acordo com Correia (1997), as concepções da “racionalidade técnica e adaptativa” e da “racionalidade expressiva e emancipatória” sobre os saberes experienciais traduzem-se em diferentes formas de definir e responder aos problemas; a perspectiva crítica, defensora de “modelos de intervenção preocupados com o aprofundamento das valências emancipatórias da formação”, procura a “reabilitação das experiências inserindo-as num processo cuja pertinência já não se defina pela sua adequabilidade relativamente aos saberes formais e susceptíveis de serem transmitidos, mas pelo sentido que lhes atribuem os indivíduos e os grupos em formação. (...) Para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação procura induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação” (*op.cit.*:37). Segundo o autor, o que está em causa é a “reapropriação da formatividade”. Também Canário (1999) aponta a necessidade de se evoluir da lógica dominante das “necessidades” (visão negativa do sujeito, que dá visibilidade aos défices e às lacunas) para a lógica dos “adquiridos” (entendidos como potencialidades), perspectivando o adulto como o “principal recurso da sua formação”.

e entre os subsistemas que o compõe, das representações dos actores institucionais – decisores políticos, gestores, conceptores, professores, formadores, técnicos, entre outros.

A investigação educativa tem evidenciado os limites do modelo escolar tradicional para públicos de adultos – bem como para jovens com dificuldades, e outros grupos afastados do sistema formal – na medida em que reforça factores de exclusão quando é necessário desenvolver estratégias mais inclusivas.

A adopção de um paradigma de Educação/Formação consentâneo com a especificidade dos adultos e com os seus processos de aprendizagem exige a ruptura e a mudança das concepções educativas dominantes.

Desta forma, os referenciais e as práticas que caracterizam os modelos tradicionais de ensino/aprendizagem, são confrontados com a necessidade de evoluir tanto no plano epistemológico, como teórico, como metodológico, de forma a constituírem-se como respostas mais coerentes com os novos desafios com que o sistema educativo se confronta. No entanto, a mudança educativa desejável – não se coloca apenas no plano pedagógico ou organizacional, é também uma questão política.

O alargamento do acesso e da participação dos adultos não se esgota com a implementação de novos mecanismos facilitadores da entrada: torna-se necessário criar condições para a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência interna do próprio sistema. Da mesma forma, a criação de dispositivos de reconhecimento e validação implica o desenvolvimento de condições que garantam a continuidade e a evolução dos adultos no sistema educativo.

Assim, torna-se fundamental compreender como é que os sistemas de educação/formação se poderão reequacionar de forma a lidar com as novas questões emergentes, que parecem fazer apelo a modelos mais flexíveis, abertos e integradores, inscritos num paradigma de Educação/ Formação ao Longo da Vida.

## **Bibliografia**

- Aubret, Jacques e Gilbert, Patrick (1994) *Reconnaissance et validation des acquis*, PUF, Paris
- Aubret, Jacques e Gilbert, Patrick (2003) *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Dunod, Paris
- Canário, Rui (1999) *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Ed. Educa, Lisboa
- Canário, Rui e Cabrito, Belmiro (org.) (2005) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Ed. Educa, Lisboa
- 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*, Rui Canário (org.) Porto Editora, Porto
- Dominicé, Pierre (1989) “Expérience et apprentissage: faire de la nécessité vertu”, in *Education Permanente* n° 100/101, Paris
- Dominicé Pierre (1998) “La compétence d'apprendre à l'âge adulte”, in “Les origines biographiques de la compétence d'apprendre”, *Cahiers de la section des Sciences d'Education*, Université de Genève, Genève
- Farzad, M. e Paivandi, S. (2000) *Reconnaissance et Validation des Acquis en Formation*. Ed Anthropos, Paris
- Feutrie, Michel (2005) Comunicação apresentada na EUCEN Bergen Conference 28-30 April 2005, “Workshop Validation of Non-formal and Informal learning”, doc. Policopiado, Bergen
- Hager, Paul e Gonczi, Andrew (1996) “Professions and competencies”, in “Boundaries of adult learning”, Open University Press / Routledge, London
- Le Boterf, Guy (1994) *De la Compétence – essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions de l'Organisation, Paris
- Levy-Leboyer, Claude (1996), “La gestion des compétences”, Les Éditions de L'Organisation, Paris

Merle, Vincent (1997) “La construction progressive des compétences” in *Se former tout au long de la vie*. Entretiens Condorcet, Le Monde-Éditions et Ed. Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris

Pires, Ana Luisa (2005, 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. Editada pela Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia em Maio 2005.

Pires, Ana Luisa (2004-a), “O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa” (2004-a), in *Revista Trajectos*, nº 4, ISCTE, Lisboa

Pires, Ana Luisa (2004-b) “O Reconhecimento e a Validação da Experiência e a Investigação”, Conferência proferida no XIII Colloque da ADMEE Europe – L'Évaluation des Compétences. Entre Reconnaissance et validation des Acquis de l'Expeerience, Fac. Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 18-20 Novembro

Pineau, Gaston *et al*, coord. (1997) *Reconnaitre les Acquis – Démarches d'Exploration Personnalisée*. La Mesonance, Paris

Wittorsky, Richard (1998), “De la fabrication des compétences”, in *Education Permanente* nº 135, Paris

Turkal, Laurence (1998) “Approche biographique de la dynamique de construction des compétences: apports et manques des formations institutionnalisées”, in Dominicé al (1998) “Les origines biographiques de la compétence d'apprendre”, *Cahiers de la section des Sciences d'Education*, Université de Genève, Genève

Trépos, Jean-Yves (1996), “Sociologie de la compétence professionnelle”, Presses Universitaires de Nancy, Nancy