

pers

ient

).

ion

nal

e".

ão

ra

ol

ol

II EDUCAÇÃO EM TEMPO DE MUDANÇA - LIDERANÇA E CURRÍCULO

1. RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: CONSEQUÊNCIAS PARA A AVALIAÇÃO NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Susana Cristina da Silva Pinto
B1/PE do Vale e Cova do Pico

1.1. Nota introdutória

O presente texto resulta de uma investigação, no âmbito de um doutoramento a decorrer na Universidade do Minho, na área do Desenvolvimento Curricular. Uma vez que nos encontramos na fase inicial dessa investigação, suportamos o nosso texto num conjunto de informações teórico-conceptuais referentes à problemática em causa e em investigações realizadas, mesmo constatando “a carência de trabalhos de reflexão mais aprofundada que tornem compreensíveis os fundamentos teóricos, filosóficos, ideológicos e culturais destes processos” (Pires, 2006, p. 444).

No âmbito das opções metodológicas desta investigação, ter-se-á como matriz metodológica a referencialização, com base em Figari. A parte empírica da investigação em causa realizar-se-á num Centro Novas Oportunidades do país, cujo estudo será essencialmente qualitativo. Na nossa perspectiva, o estudo de caso constitui, nesta investigação, a configuração metodológica mais adequada, pois trata-se de aprofundar o conhecimento sobre uma organização específica, CRVCC, cujos elementos permitirão ilustrar as práticas de avaliação aí implementadas. Os métodos de investigação basear-se-ão no suporte instrumental com o qual o investigador, mediante o contacto directo com o objecto, recolherá e agregará uma série de material passível de interpretação, elegendo o seguinte: i) como instrumentos de recolha de dados: documentos, entrevistas¹ e testemunhos; ii) como técnica de recolha de dados: análise de conteúdo; iii) como métodos complementares: conversas informais.

Atendendo a que o tema do nosso estudo é a avaliação de competências e aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida, a problemática desta investigação inscreve-se num paradigma² de Educação / Formação ao Longo da Vida, o qual valoriza as aprendizagens que os adultos vão construindo durante os

¹ Corroborando Bell (1997), a entrevista é considerada um dos métodos indicados aquando da realização de um estudo de caso sobre instituições educativas.

² Um paradigma “est un cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes por une communauté scientifique” (Kuhn, *ap. De Ketele*, 1993, p. 59).

seus percursos pessoais e profissionais. Este paradigma suscita grandes desafios à sociedade portuguesa, nomeadamente pelas suas fragilidades, cujo exemplo emergente é a baixa qualificação escolar e profissional da sua população adulta no contexto europeu (Benavente, 1996, ap. Alonso, et al., 2002).

A par do exposto, Fernandes e Trindade (2004) realçam o facto das pessoas adquirirem um conjunto de conhecimentos fora do sistema educativo e/ou formativo. É a denominada aprendizagem ao longo da vida (ALV) que reaparece nos últimos anos como um dos tópicos de discussão pública mais marcante, designadamente no que diz respeito à organização da educação e formação no século XXI.

Numa altura em que a globalização continua a lançar novos desafios à União Europeia (UE), cada cidadão tem de dispor de um amplo leque de competências essenciais para se adaptar a um mundo em rápida mutação. À educação cabe, assim, um papel essencial para assegurar que os cidadãos adquiriram as competências essenciais necessárias, que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações. Partindo, designadamente, das múltiplas competências individuais, as diferentes necessidades dos aprendentes devem ser satisfeitas através da garantia da equidade e do acesso de todos os cidadãos que, devido às desvantagens educacionais decorrentes de circunstâncias pessoais, sociais, culturais ou económicas, careçam de um apoio particular para realizarem o seu potencial educativo.

Em Portugal, o Programa Novas Oportunidades visa colmatar os problemas do país em matéria de qualificações: 3,5 milhões de activos sem o ensino secundário; 2,6 milhões sem o 9º ano. Daí que se considerem duas áreas como absolutamente fundamentais: generalizar o 12º ano a todos os jovens e criar um sistema de massas para a qualificação de adultos.

Cientes do conflito constante entre os que defendem uma cultura especificamente escolar e os que acreditam na pessoa, na vida, na aprendizagem experiencial, os CRVCC são hoje encarados como um produto, não inédito, mas resultante de várias gerações de investigadores nesta matéria. "Os CRVCC impõem-se pela sua credibilidade, mas são um sistema frágil, sendo necessário manter uma vigilância crítica. Não podem qualificar administrativamente, nem colocar a certificação como objectivo central" (Nóvoa, 2006)³. O reconhecimento e a definição de um percurso formativo constituem, acima de tudo, "uma porta que se abre", já que parece ser essencial que se caminhe no sentido da dupla certificação entre formações curtas e formações longas.

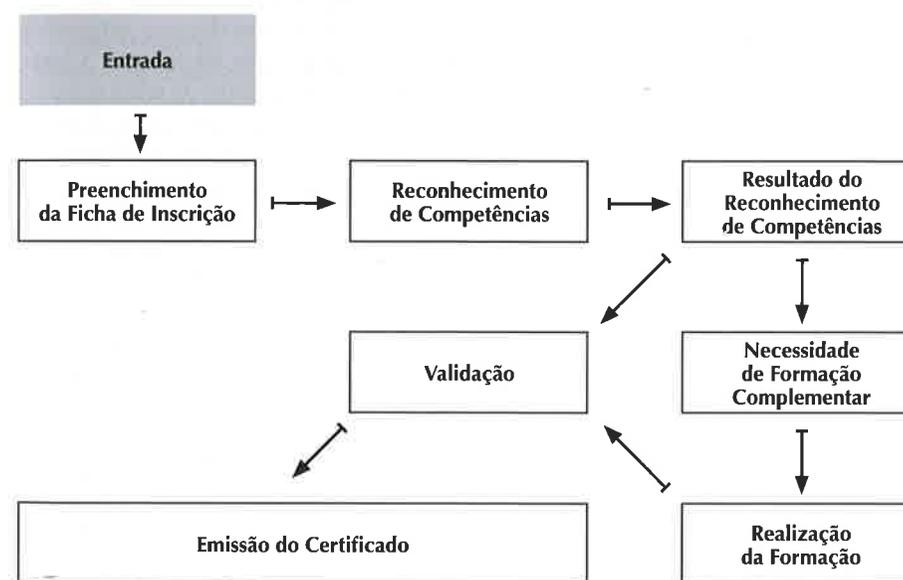
³ <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>, acedido em 24 de Janeiro de 2007.

Apresentamos, de seguida, uma breve análise dos conceitos de base, pressupostos e princípios subjacentes do sistema de RVCC, pressupondo que as novas práticas de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens adquiridas pela experiência (RVAE) são palcos de tensões, de conflitos (Pires, 2006) e de paradoxos (Canário, 2006; Pires, 2006), assim como de dificuldades e de complexidades (Cavaco, 2007).

1.2. Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: desconstrução conceptual

Os pressupostos dos CRVCC assentam na crença da continuidade entre a aprendizagem e a experiência, sendo que os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se relevante, conseqüentemente, reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida, por vias informais e não-formais, através da certificação. Esta validação de competências, e conseqüente emissão de um certificado, advém do resultado do respectivo reconhecimento feito pela equipa de RVCC, que avalia a necessidade, ou não, do adulto realizar formação, tal como esquematiza Machado (2007).

Figura 1 – Percurso dos adultos nos CRVCC



Os CRVCC atribuem certificação de competências ao nível do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e ao nível do 12.º Ano.

A actividade desenvolvida pelos CRVCC organiza-se em torno de três eixos de intervenção fundamentais: Reconhecimento de Competências; Validação de Competências e Certificação de Competências, como preconiza a própria nomenclatura.

Relativamente ao Reconhecimento de Competências, procede-se à identificação pessoal das competências previamente adquiridas pelos adultos, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de Balanço de Competências, no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências adquiridas ao longo da vida. Utiliza-se, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, demonstrações, jogos, entre outros), com o intuito de permitir aos adultos ocasiões de reflexão e avaliação das suas experiências de vida, pessoais e profissionais.

O Balanço de Competências⁴, do francês *Bilan de Compétences*, segundo Fernandes e Trindade (2004), diz respeito ao processo metodológico que permite, a qualquer pessoa adulta, conhecer as suas potencialidades ou competências, a nível pessoal e profissional e, simultaneamente, promover a sua autonomia.

No que respeita ao eixo da Validação de Competências, trata-se do acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada que decorre do pedido de validação de um conjunto de competências adquiridas ao longo da vida, cabendo a iniciativa desse pedido ao adulto. Apesar do pedido de validação ser formulado pelo adulto, o acompanhamento do processo pelo profissional RVCC é fundamental, já que importa seleccionar, de entre o conjunto de competências que constam do dossiê pessoal, as que são passíveis de validação nos termos do Referencial de Competências-Chave, motivando o adulto para que ele próprio se sinta suficientemente confiante para propor o seu caso ao júri de validação.

⁴ O Balanço de Competências exige uma elevada participação e iniciativa do adulto, visto que, tal como está previsto no âmbito deste processo, é necessária a constituição de um dossier pessoal de competências que inclui o registo de experiências (conhecimentos ou aptidões decorrentes das vivências pessoais) e a recolha de documentos passíveis de comprovar os vários saberes, nos domínios pessoal, escolar e profissional, adquiridos em diversos contextos e acumulados ao longo da vida. Este dispositivo apoia os participantes na procura motivada pelo desejo de construir novas alternativas escolares e profissionais e de desenvolver a respectiva carreira. Consequentemente, é desejável que o processo conduza a uma reconstrução quer do projecto pessoal quer do projecto profissional do adulto.

Finalmente, a Certificação de Competências é um processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e constitui-se como o acto oficial de registo das competências. Estas competências são validadas na Carteira Pessoal de Competências-Chave e, por decisão do júri de validação, há lugar à emissão de certificados.

É, neste contexto, que ganha importância a aquisição e o desenvolvimento de competências de vida ou competências-chave, que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas, com que o mundo actual se confronta constantemente. O conceito de competência-chave⁵ ultrapassa, assim, o seu sentido técnico original, adquirindo uma orientação mais construtivista, o qual aponta para a capacidade de agir e de reagir adequadamente perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, de atitudes e de procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores.

Quer a validação, quer a certificação de competências reporta-se a um Referencial de Competências-Chave que está organizado pelos três níveis referidos anteriormente (1, 2 e 3). O referencial assenta em quatro áreas de competências-chave, a saber: Linguagem e Comunicação (LC), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

A figura seguinte, projectada por Machado (2007), ajuda a compreender a dinâmica intrínseca às áreas apontadas, na medida em que a natureza de transversalidade da área de CE, envolvente das outras três áreas, aparece clara na representação da matriz de competências-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade. Ver-se contemplado no referencial uma área com esta designação – Cidadania e Empregabilidade – significa atribuir-lhe uma importância própria, enquanto campo de desenvolvimento de competências específicas para o seu exercício, sem perder de vista que ela é, simultaneamente, o sentido e o processo que deve sustentar e orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas.

⁵ De acordo com Gomes (2006a, p. 12) “a definição de competências-chave é a de ‘um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego’ (Comissão Europeia, 2004). Estas podem ser adquiridas tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências”.

Figura 2 – Áreas do Referencial de Competências-Chave (Machado, 2007)



Por sua vez, o lançamento do livro *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* (Gomes, Deus & Monteiro, 2006b) constitui um marco decisivo para o aumento da qualificação da população adulta, contribuindo, de forma decisiva, para a consolidação deste nível de escolaridade como patamar de qualificação dos portugueses, constituindo “uma oferta de diversificação curricular” (Nóvoa, 2006)⁶.

O Referencial de Competências-Chave de nível básico representa, entretanto, um ponto de partida para o novo Referencial do Ensino Secundário.

“O Referencial passa assim a assentar numa organização em três Áreas de Competências-Chave: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura, Língua, Comunicação, baseadas numa estrutura e elementos conceptuais comuns, de modo a tornar o documento mais uniforme, integrado, operacionalizável e inteligível” (Gomes, 2006a, p. 19).

1.3. Experiências dos adultos: perspectivas e evidências

Aquando da adesão aos CRVCC em análise, os adultos são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, que é o seu principal recurso para a realização do processo, valorizando-se a ALV do adulto, assim como se pressupõe a centralidade do sujeito e a continuidade do processo educativo no espaço e no tempo.

⁶ <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>, acedido em 24 de Janeiro de 2007.

Relativamente às ALV, a Comunicação da Comissão Europeia (COM, 2001, p. 33, *Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*, ap. Antunes, 2005, p. 5) refere que aquelas são “todas as actividades desenvolvidas ao longo da vida com o objectivo de melhorar o saber, as aptidões e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional”. Concomitantemente, esta definição não se restringe a uma perspectiva puramente económica ou de aprendizagem de adultos, mas enfatiza, de igual forma, a aprendizagem desde a educação pré-escolar à pós-reforma, envolvendo o espectro total de aprendizagens formal⁷, não-formal⁸ e informal⁹, com vista a alcançar os objectivos e ambições da UE de ser mais próspera, inclusiva, tolerante e democrática.

Ao reconhecer e destacar tal centralidade, a equipa dos CRVCC enquadra-se numa perspectiva de produção de saber, contrária à forma transmissiva, própria da educação tradicional.

De acordo com Dewey (1971, p. 4), os aspectos práticos da escola têm vindo a contrastar com a educação tradicional e a educação nova ou “progressiva”. No que ao primeiro caso concerne, os livros são os principais representantes do conhecimento e da sabedoria e os professores são os órgãos através dos quais os alunos acedem a esse material. Assim, os professores são os agentes, os detentores do conhecimento, enquanto os alunos são meros receptores passivos. Nesta perspectiva, para os alunos, aprender significa interiorizar o que atestam os livros e a mente dos mais velhos, os mestres. Estes, por sua vez, ensinam um produto acabado, sem questionar por que o fazem e sem atenderem ao facto de que o passado nada tem de igual ao futuro.

Reportando-nos, agora, às “práticas da educação mais nova” (Dewey, 1971, p. 6), podemos encontrar antíteses com o exposto anteriormente, a saber: à imposição de cima para baixo¹⁰ opõe-se a individualidade; à disciplina externa impõe-se a actividade livre; a fins de conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança; à aprendizagem através de livros e por professores, a educação progressiva preconiza a aprendizagem pela experiência.

⁷ Aprendizagem formal: “aprendizagem tipicamente oferecida por uma instituição de educação ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem) e conduzindo a uma certificação. A aprendizagem formal é intencional na perspectiva dos aprendentes” (COM, 2001, p. 32, ap. Antunes, 2005, p. 6).

⁸ Aprendizagem não-formal: “aprendizagem que não é desenvolvida por uma instituição de educação ou de formação e que não conduz, tipicamente, a uma certificação. É, contudo, estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem). A aprendizagem não-formal é intencional na perspectiva dos aprendentes” (COM, 2001, p. 32, ap. Antunes, 2005, p. 6).

⁹ Aprendizagem informal: “aprendizagem resultante de actividades diárias da vida relacionadas com o trabalho, família ou lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem) e tipicamente não conduz a uma certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional mas na maioria dos casos é não intencional (ou “incidental”/“casual”) (COM, 2001, p. 32, ap. Antunes, 2005, p. 6).

¹⁰ Para Dewey (1943, ap. Paraskeva, 2005), a educação não deve ser imposta aos alunos a partir de fora, mas equivale ao crescimento das capacidades de que todo o ser humano está dotado.

A educação tradicional impõe, assim, ao aluno o saber, os métodos e as regras do educador, contudo se basearmos a educação na experiência pessoal, podem daí resultar contactos mais íntimos e proveitosos entre o educador e o aluno.

Todavia, o autor problematiza o facto de os princípios gerais da nova filosofia não resolverem, por si mesmos, os problemas de condução e direcção das escolas progressivas, já que abandonar simplesmente o velho não constitui a solução do problema e, portanto, esta filosofia de educação pode tornar-se dogmática quando professa basear-se na ideia de liberdade. No dizer de Dewey (1971, pp. 10-11) levantam-se, então, alguns problemas: “que significa liberdade e quais as condições pelas quais poderá a escola ser capaz de efetivá-la? [...] Qual será exatamente o papel do professor e dos livros no desenvolvimento educativo do imaturo?”. Isto coloca-nos perante o problema de resolver a relação que existe dentro da experiência, entre as acções do passado e os problemas do futuro, apontando o autor (*ibid.*) a seguinte solução: a eficaz familiarização com o passado traduzir-se-á na melhor forma de viver e lidar com o futuro.

Em consonância, e após termos realizado uma recensão bibliográfica, podemos acrescentar, com base em Paraskeva (2005, p. 15), que Dewey entende a educação como uma ‘reconstrução contínua de experiências’, com especial enfoque no desejo e no querer do indivíduo, uma vez que “a mente humana não aprende no vácuo”, isto é, a aprendizagem pressupõe uma relação entre a experiência anterior do indivíduo e as suas actuais necessidades. Daí defender a indispensabilidade de ‘aprender fazendo’, ou seja, na verdadeira acepção da palavra, a aprendizagem não corresponde a aprender coisas, mas antes, os significados dessas coisas (Paraskeva, 2005, p. 17). Sendo a escola a instituição que, por excelência, assegura os princípios de uma sociedade democrática, a ela cabe um fulcral papel na produção da mudança social. Todavia, e sempre perspectivando a ideologia de Dewey, o grande hiato da escola reside no facto de esta não conseguir fazer uso das experiências que os alunos acumulam fora da escola e, por sua vez, o aluno é incapaz de aplicar, na vida quotidiana, o que aprende na escola.

Reportando-nos ao processo de RVCC, a identificação das competências realiza-se pela recolha de elementos sobre a experiência de vida do adulto pouco escolarizado, o que constitui mais um motivo de dificuldade e complexidade do referido processo, na medida em que a conceptualização de experiência é imprecisa e abarca grande diversidade de significados. “A experiência apresenta um carácter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo, tornando-se um processo interminável, que resulta num processo de formação ao longo da vida” (Cavaco, 2007, p. 23). Mas não é obrigatório que todas as experiências originem aprendizagens, contudo a existência das primeiras capacita e

possibilita as segundas. Corroborando Dewey (1971, p. 14), “a crença de que toda a educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas”, ou seja, as experiências presentes devem conseguir influenciar criadora e positivamente as experiências subsequentes, previstas no princípio da “continuidade da experiência” (Dewey, 1971, p. 17), que pressupõem o facto da “nova filosofia da educação” estar “comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental” (Dewey, 1971, p. 13).

Os pressupostos indicados têm profundas implicações na organização do dispositivo, nas metodologias, nos instrumentos e nas funções, assim como na postura dos actores envolvidos. Cavaco (2007, p. 23) destaca, ainda, que o carácter complexo dos elementos inerentes ao reconhecimento, validação e certificação de competências — as competências, a experiência de vida e a avaliação — está na base da maior parte das dificuldades e desafios que se colocam às equipas responsáveis pelo processo nos CRVCC”.

1.4. Conceptualização da noção de competência

De acordo com o apontado, sublinhamos que outro dos motivos da dificuldade e da complexidade do processo de RVCC advém da natureza do próprio objecto em estudo, as competências (Cavaco, 2007).

Embora existindo desde sempre, começa-se a falar mais de competência a partir dos anos setenta do século XX. Nos vinte anos seguintes, a nova economia redefine os processos laborais e as estruturas ocupacionais, incrementando a necessidade de cada indivíduo desenvolver capacidades e competências, promotoras da contínua adaptação a uma sociedade heterogénea e em constante mutação.

Segundo Alves, Estevão e Morgado (2006), esta noção está hoje inquestionavelmente relacionada com a crise do modelo taylorista / fordista e com o surgimento de novas normas e acção no plano técnico-económico. Por conseguinte, o actual capitalismo exige às organizações a definição de uma política mais horizontal e menos hierarquizada.

No mesmo seguimento, Antunes (2005) acrescenta que há uma exigência de reestruturação do mercado, favorecendo uma crescente flexibilização, novas formas de trabalho e o desemprego de longa duração. Os níveis hierárquicos nas organizações diminuem, intensifica-se a cooperação interfuncional e a responsabilidade é cada vez mais partilhada. Os trabalhadores têm de aumentar as suas competências pessoais e interpessoais (competências transversais) a par

das estritamente técnico-profissionais, para poderem fazer face às crescentes exigências do mercado. Por sua vez, às pessoas é exigida a permanente actualização das suas competências, pois é com base nelas que serão avaliados. Desta forma, pode-se entender a seguinte afirmação dos autores: “parece que a noção de competência parece legitimar uma fórmula mais ágil de cidadania ao propiciar realizações pessoais e profissionais mais de acordo com os investimentos individuais na gestão da formação e da sua mobilidade” (Alves, Estevão & Morgado, 2006, p. 259).

Competência é, na opinião Le Boterf (1994; 2001) e Perrenoud (1997), citados por Rodrigues e Peralta, (2006, p. 233), “a capacidade de agir em situação, mobilizando/transferindo, para tal, conhecimentos, capacidades e atitudes. O desempenho competente em situação dependerá [...] do ‘equipamento’, cognitivo e afectivo, de um dispositivo cujos conteúdos são disponibilizados na acção”. É deste dispositivo, isto é, da competência, “que se alimenta o desempenho competente”, devendo-se encarar aquela “como uma promessa de desempenho”. Em suma, a competência, na opinião de Cavaco (2007, p. 23), não existe “*per se*, está ligada a uma acção concreta e associada a um contexto específico”, a competência não é, portanto, aquilo que se faz mas como se consegue fazê-lo, tendo por base uma acção, um contexto e procedimentos específicos, o que coloca problemas na avaliação de competências nos Centros. Porquê?

Reportando-nos ao estudo da última autora citada, o facto do adulto não ser avaliado no momento em que revela certa competência mas, posteriormente, coloca à equipa dificuldades em captar com rigor as competências dos indivíduos e, como forma de torrear a situação, a mesma equipa não só incide no “processo de auto-avaliação”, como também opta pela

“triangulação de informação, recorrendo a várias fontes (p.e. provas sobre o percurso de vida, observações, análise do dossier e dos trabalhos realizados pelo adulto ao longo do processo), a vários instrumentos (p.e. exercícios de demonstração, instrumentos de mediação, situações-problema) e ao trabalho em equipa” (Cavaco, 2007, p. 23).

Corroborando Alves, Estevão e Morgado (2006), podemos acrescentar que competência é um conceito polissémico, relacionado não só com a avaliação, mas também com a nova organização do trabalho, a crítica da pedagogia tradicional, a integração / descentralização das responsabilidades formativas e as novas orientações do espírito capitalista. Não podemos ignorar que aquela palavra se posiciona do lado do ser, das qualidades do sujeito (e não do ter, como acontecia com a qualificação), implicando uma nova valorização do trabalhador. Todavia, não podemos reduzir tal definição ao plano individual, já

que “a produção da competência é também indissociável das condições sociais, económicas, políticas e culturais em que emerge” (*ibid.*, p. 257).

A noção em análise destaca a capacidade dos indivíduos realizarem o seu itinerário profissional que não é planificado na origem, devido à instabilidade das relações de trabalho. Assim, as organizações são vistas não tanto como qualificantes, mas como organizações aprendentes, em que a sua gestão é, também, não tanto uma gestão de competências, mas por competências. A sociedade deve ser capaz de se transformar numa sociedade aprendente, atenta à lógica industrial, na qual dominam as dimensões da performatividade em detrimento das emancipatórias.

À semelhança do que se passa no mundo empresarial, a escola vê-se embrenhada nesta ideologia, prevalecendo nela, também, a lógica da performatividade. Alves e Machado (2003) personalizam a crise do sentido da escola pela dicotomia das metanarrativas da performatividade¹¹ e da emancipação¹², apontando como novo dispositivo a autonomia / auto-reflexão / auto-avaliação, que consideram um caminho a seguir.

A crise da educação resulta da sujeição da escola à performatividade, por um lado e, por outro, dos discursos educativo-pedagógicos, com base nos quais a escola continua a querer formar cidadãos, ao passo que o sistema exige técnicos eficazes. Assim, a escola vista como agente de emancipação é substituída pela escola subjugada à performatividade, ou seja, “Deixa de existir uma finalidade ‘humanista’ no acto de educar: educa-se para se ser mais eficaz e mais produtivo” (Alves & Machado, 2003, p. 81).

“A transmissão e aquisição do saber [...] passam a obedecer à necessidade de optimização do próprio sistema económico. A escola deixa de ser um fim em si mesmo, preocupado sobretudo com a emancipação do homem, para se tornar um meio fundamental na performatividade generalizada”.

Estas são as duas metanarrativas em que as competências se movimentam. Assim, a performatividade parece enquadrar-se mais facilmente no campo sócio-educativo, contudo tal pode ser fatal para a educação se esta desprezar o ser / sujeito, na real acepção do termo.

¹¹ A metanarrativa da performatividade assenta nos seguintes princípios: marcada pelo critério da eficiência, associado aos fins a atingir e traduzidos nos desempenhos dos alunos, como garantia do investimento feito na educação; avaliação é um instrumento privilegiado da rentabilização/performatividade; professor é somente “atestador” das exigências sociais e o aluno é um sujeito passivo.

¹² A metanarrativa da emancipação coloca a ênfase no formando e na sua experiência, assumindo a actividade como modo de realização humana. Por sua vez, os professores são profissionais reflexivos, investigadores educacionais e responsáveis pela criação de cidadãos reflexivos, críticos e activos, ou seja, o aluno é actor / sujeito na aquisição das suas aprendizagens escolares.

1.5. Implicações na avaliação

Um aspecto relevante que se pode extrair da análise da literatura consultada acerca deste tema, diz respeito ao facto da avaliação surgir, conseqüentemente, como campo específico de acção e de reflexão, podendo-se apontar dois motivos: a situação de crise que afecta a quase totalidade dos sistemas educativos e a vaga reformadora dos anos oitenta que concedeu à avaliação um "lugar-charneira na regulação interna e no controlo externo dos processos de mudança" (Estrela & Nóvoa, 1999, p.7).

Ainda, na opinião de Alves e Machado (2003), as metanarrativas do controlo, ou performatividade e da emancipação – já referidas – têm servido para legitimar as práticas de avaliação. Aquelas duas metanarrativas confrontam duas lógicas antagónicas: a corrida aos diplomas e, com base na insuficiência destes, exige-se à escola que forme indivíduos únicos e portadores de múltiplas competências, respectivamente.

Como resolver este paradoxo? Desenvolver no formando a competência de auto-avaliação é ajudá-lo a encontrar o caminho para a autonomia, é reconhecê-lo como sujeito e ajudá-lo a formar-se como pessoa, ou antes,

"a aprendizagem da auto-avaliação constitui o meio essencial que permite ao aluno passar de um simples saber-fazer não reflectido, puramente operatório, para aceder a um saber-fazer reflectido [...]. Neste sentido, o desenvolvimento de processos auto-avaliativos visando a autonomia permitirá aos alunos gerir as suas formas de fazer, desenvolver a capacidade de auto-regulação das suas acções práticas, avaliando-as conceptualmente" (Alves & Machado, 2003, p. 87).

Neste seguimento, Boavida e Barreira (2006, pp. 309-310) acrescentam:

"As modalidades de avaliação contínua de regulação interactiva e a avaliação formadora têm grande potencialidade formativa, desenvolvendo competências e possibilitando aos alunos, pela auto-avaliação, consciência das suas capacidades e dificuldades e transformando-os em intervenientes activos tanto na aprendizagem como na avaliação. Compete aos professores adequar os objectivos, as estratégias pedagógicas e a avaliação às necessidades dos alunos e às competências a desenvolver, criando consonância entre intenções e actividades. Para modificar as práticas educativas e as formas de avaliação, sem o que não é possível avaliar competências, os professores terão de usar, mais do que testes, e de forma contínua e sistemática, grelhas de observação, listas de verificação e escalas".

O processo de reconhecimento e validação das competências nos CRVCC tem por objectivo desvelar as competências que os adultos pouco escolarizados possuem mas que, na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e desvalorizam; o que envolve um complexo e rigoroso trabalho de avaliação de competências a partir da experiência de vida. O reconhecimento tem subjacente uma dimensão de auto-avaliação, que ocorre quando o adulto analisa as suas competências; e uma dimensão de hetero-avaliação, quando os elementos da equipa dos Centros comparam as competências do adulto com as do referencial. O reconhecimento não se limita a um trabalho de descrição da experiência de vida, implica, sobretudo, um rigoroso processo de reflexividade (Cavaco, 2007).

Em concordância com a proposta deste novo dispositivo – a auto-avaliação –, podemos acrescentar que a avaliação¹³ deixou de servir para julgar ou provar o que quer que seja, servindo antes para actuar; logo encontra-se intimamente articulada com o processo decisional (Estrela & Nóvoa, 1999) e, estando a avaliação ao serviço da acção, coloca o conhecimento ao serviço dessa mesma acção (Rodrigues, 1999). Assim, a avaliação envolve sempre um juízo de valor que resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável, cuja formulação desse "juízo implica a atribuição de um significado, de um valor entre um referido¹⁴ e um referente¹⁵" (Pacheco, 1994, p. 67). Desta forma, segundo Rodrigues (1999, p. 44), "na avaliação levanta-se imediatamente a problemática da *escolha entre valores (e referenciais)* e/ou da sua integração no referencial da avaliação". O último autor acrescenta que além de estabelecer 'o que é', a avaliação estabelece 'o que deve ser'. Assim,

"a elaboração, escolha, fundamentação, análise, estudo e investigação dos processos e modelos de avaliação requer a explicitação, consideração, referência e posicionamento face a um conjunto de eixos que se situam nos planos ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico, ético e político" (Rodrigues, 1999, p. 57).

¹³ Para Stufflebeam e Skinfield (1987), a avaliação é o juízo sistemático da valia ou mérito de um objecto. Na mesma linha de ideias, W. James Popham, citado por Worthen (s/d, p. 6), refere: "Quando se avalia, faz-se sempre algum tipo de apreciação. Faz-se uma estimativa ou um julgamento do valor de algum fenómeno".

¹⁴ Um referido é um conjunto de observáveis através dos quais uma realidade é captada. É um conjunto de elementos considerados representativos de um objecto (Hadji, 1994, p.32). Refere-se aos dados que são da ordem do facto em si e dizem respeito ao objecto real a avaliar. É também "o que é constatado, o que serve para ajuizar sobre um desempenho" (Pacheco & Flores, 1999, p. 178).

¹⁵ Um referente pode ser concebido como um modelo ideal articulando intenções significativas. É uma grelha de leitura que permite tomar posição face a uma determinada realidade (Hadji, 1994, p. 31). Refere-se aos dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto. É, ainda, "o que serve de norma e critério; o ideal, o modelo, o correcto" (Pacheco & Flores, 1999, p.178).

No caso específico do sistema de RVCC, a situação existente é o percurso de vida do adulto e as competências que este evidencia – indicadores –, e a situação desejável é o referencial de competências-chave – critérios de comparação – (Cavaco, 2007).

Por conseguinte, a avaliação é, por si só, um processo complexo, mas no caso específico das competências a situação ainda se torna mais complexa. No dizer de Cavaco (2007, p. 24)

“O estudo dos processos de avaliação de competências nos CRVCC pode constituir uma oportunidade para rever e repensar as práticas de avaliação, nomeadamente, as presentes nas modalidades educativas formais. [...] Embora a principal finalidade das equipas dos Centros seja captar com rigor as competências do adulto e compará-las com as do referencial, de forma a avaliar a possibilidade e o grau de certificação, a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados permitem orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades ao nível da conscientização”¹⁶.

Tendo presente o supra citado, Alves, Estevão e Morgado (2006, p. 269) alertam para o facto da cultura escolar pressupor “um conjunto de normas que sustentam a necessidade de passar dos saberes às competências e das competências aos saberes e de avaliar em consequência”. Segundo De Ketele (2003) esta dupla passagem requer, por sua vez, uma tripla articulação, a saber:

1. situações problema de exploração – colocam os alunos em investigação activa, geradora de desestabilização cognitiva, contudo fulcral não só à aquisição de novos saberes, como também à sua articulação com os anteriores.
2. situações de formalização ou de estruturação – servem para explorar as observações da fase exploratória, para desenvolver novos saberes e para gerar novos saber-fazer.
3. situações problema de integração, mobilização ou transferência dos saberes – são novas situações-problema capazes de mobilizar o saber e o saber-fazer dos alunos, em função de uma correcta análise da situação.

¹⁶ O conceito de “conscientização”, no âmbito do pensamento de natureza socio-política e crítica desenvolvido por Paulo Freire no domínio da educação de adultos, sumariamente defende que a pedagogia crítica, ou a educação para a libertação põe em evidência o potencial libertador da educação, articulado com a análise crítica da experiência. O autor atribui um lugar destacado à dimensão da reflexão na experiência.

Através da confrontação com as referidas situações de exploração, o formando desenvolve competências transversais, ou seja, capacidades cognitivas de base, cujos exemplos são o distanciamento crítico, a responsabilização, a cooperação, entre outros. Por seu turno, as competências processuais partem da transmissão de conhecimentos e da constante investida no saber-fazer, revelando-se na aplicação dos conhecimentos adquiridos, em detrimento dos da independência de espírito.

Assim, a articulação do que contextualmente se sabe assegura a passagem à competência que se realiza na acção (tal afirmação complementa a anterior definição de competência de Le Boterf, articulando-a com o triplo movimento atrás enunciado). “Em síntese, o princípio de que os saberes devem ser utilizáveis e mobilizáveis em situação conduz à mobilização de vários tipos de avaliação, uns situados mais do lado da performatividade e outros do lado da emancipação” (Alves, Estevão & Morgado, 2006, p.271).

Ainda na perspectiva de Alves (2006), a obra de Guy Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* (publicada em 1994 pelas Editions d’Organisation) transportou o conceito de competência desde o mundo da formação nas empresas para o mundo da escola. Na prática, esta passagem é muitas vezes feita de forma desvirtuada. O próprio Le Boterf observa que, em muitos casos, em particular no contexto escolar, os actores veiculam um conceito “débil”, em particular quando os autores dos programas ou os professores falam de competências transversais.

No seguimento do referido, Alves, Estevão e Morgado (2006) defendem que não podemos ignorar que esta fase de valorização das competências pode repercutir-se num clone do novo espírito capitalista, cujos riscos se situam ao nível do envelhecimento precoce, de deformações e até da mercadorização do ser humano, já que o trabalhador é obrigado a uma prova constante da sua competência. Esta noção “é, portanto, um instrumento do processo de racionalização da vida social e laboral” (*ibid.*, p. 272). Assim, a competência pode permanecer como lógica do ajustamento das pessoas ao seu emprego, esquecendo, contudo, a insegurança no trabalho ou, por outro lado, pode constituir-se numa outra forma de valorizar a dimensão cooperativa e democrática das relações profissionais.

É importante acrescentar, pois clarifica as ideias que têm vindo a ser expostas, que no caso concreto do ensino é difícil implementar os objectivos propostos pela abordagem das competências:

“centrar os objectivos na capacidade para mobilizar os saberes, mais do que na aquisição destes saberes, pode conduzir também a um novo dogmatismo

pedagógico. [...] a abordagem por competências, por mais generosa e atractiva que seja nas suas intenções, parece participar num vasto movimento de desregulação e dualização do ensino, reclamada [...] pelos meios sócio-económicos” (Alves, Estevão & Morgado, 2006, p. 273).

“O dossiê de aprendizagem¹⁷ e o portefólio são instrumentos que merecem uma atenção particular nos sistemas de ensino e de formação que adoptem uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências (Alves, 2006). O portefólio surge, então, como um utensílio muito útil para demonstrar as competências que os alunos adquirem ao longo da vida, tanto em contexto escolar como através da experiência pessoal e profissional, nas áreas de competências-chave e, por conseguinte, é o instrumento usado pelos CRVCC. Assim, a “tarefa do aluno é a de fornecer os registos pertinentes; a tarefa do professor é de avaliar as competências visadas pelo programa com base nos registos fornecidos; o júri final tem por tarefa validar o trabalho de avaliação efectuado pelos professores” (*ibid.*, pp. 13-14).

Contudo, a utilização do portefólio, enquanto instrumento de avaliação, revela desvantagens: a démarche é muito trabalhosa; a utilização sumativa do utensílio faz com que os alunos pretendam conhecer antecipadamente as orientações para a elaboração do instrumento e os seus critérios de avaliação.

O portefólio pode justificar-se enquanto instrumento de gestão da carreira, ou seja, na formação profissional contínua o portefólio de competências é um instrumento de gestão de recursos pessoais e profissionais individuais, que procura identificar as experiências, atitudes e qualificações, com o intuito de assegurar a melhor inserção possível da pessoa no mercado de trabalho.

1.6. Funções da avaliação

Toda a avaliação tem uma função de regulação. Se a avaliação prognóstica e a avaliação sumativa asseguram que os alunos respondem às exigências do sistema, a avaliação formativa, pelo contrário, assegura não só que os meios de formação correspondem às características dos alunos (Allal, *et al.*, 1979, *ap.* De Ketele, 1993), como também se encontra associada ao ensino diferenciado, situando-se “no ‘coração’ da acção de formação” e integrando-se, “no processo de ensino” (Alves, 2004, p. 61).

¹⁷ O dossiê de aprendizagem é uma pasta onde o aluno regista o percurso da sua aprendizagem: trabalhos, dúvidas, fichas de leitura, grelhas de avaliação, auto-avaliações, hetero-avaliações, coavaliações, trabalhos individuais complementares, resumos, planos de trabalho, etc. O dossiê de aprendizagem pode, desta forma, ter várias funções. A partir do dossiê de aprendizagem, o aluno constrói o seu portefólio.

De acordo com Allal, *et al.* (1979, *ap.* De Ketele, 1993), a regulação é, então, o conceito central da avaliação, no sentido em que toda a avaliação (explícita ou implícita) é um meio de regulação no interior de um sistema de formação. Isso permanece verdadeiro, quer se coloque ao nível macro ou micro.

Assim, no caso específico do RVAE, a avaliação formativa¹⁸ está (e/ou deveria estar) intimamente ligada ao processo.

De acordo com Alves (2004), a avaliação formativa deve ser reguladora e tem como objectivos, quer a adequação do tratamento didáctico à natureza das dificuldades encontradas aquando do diagnóstico, quer a obtenção de uma dupla retroacção: sobre o aluno (com o intuito de revelar as etapas que ultrapassou e as dificuldades a superar) e sobre o professor (como indicador do desenvolvimento e dos obstáculos do programa pedagógico).

Segundo a autora (Alves, 2004), a avaliação formativa mais do que uma avaliação-sanção, contribui para uma boa regulação das actividades de ensino – aprendizagem, cuja visão reguladora se exprime a dois níveis: regulação do dispositivo pedagógico (o professor modifica e ajusta a sua acção); regulação da actividade do aluno que o conscientiza das suas dificuldades, permitindo-lhe reconhecer e corrigir os erros.

Corroborando Alves (2004), podemos destacar três etapas para caracterizar / operacionalizar a avaliação formativa:

1. Recolha de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. Interpretação dessas informações numa perspectiva de referência de critérios e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades observadas pelo aluno;
3. Adaptação das actividades de ensino-aprendizagem, de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

As características das referidas fases são distintas, conforme se trate de concepções behaviorista, cognitivista ou diagnóstica da avaliação formativa. A primeira está imbuída na pedagogia por objectivos e de mestria, que decompõe o objectivo último em objectivos intermédios. No que à concepção cognitivista concerne,

¹⁸ Atribui-se o conceito de avaliação formativa a Scriven (1967, *ap.* De Ketele, 1993), nascendo a distinção e a oposição entre a avaliação sumativa (balanço das *performances* no termo de uma aprendizagem) e a avaliação formativa (avaliação conduzida durante um processo de aprendizagem inacabado para a melhorar).

a avaliação formativa interessa-se pelos processos mentais que intervêm entre a questão e a resposta do aluno. Relativamente à última concepção referida, o professor, ao elaborar um diagnóstico sobre as apetências dos alunos, indica estratégias para estes ultrapassarem dificuldades de aprendizagens, possibilitando-lhes novas adaptações.

1.7. A emergência de novas práticas educativas numa sociedade em mutação: as práticas de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais

A evolução das políticas sociais e educativas, que tem acompanhado a construção europeia e o seu reposicionamento face aos desafios da globalização, tem contribuído decisivamente para a transformação dos sistemas educativos, colocando-lhes novos desafios, complexificando as questões existentes, e desencadeando a reflexão e a procura de respostas inovadoras face às problemáticas emergentes. O reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais — geralmente designadas de não formais e informais — tem-se afirmado no espaço educativo europeu, e aparece de uma forma bem visível nos documentos e iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia. Do ponto de vista político, esta questão tem vindo a fazer parte das agendas actuais, e tem vindo a influenciar de uma forma significativa o debate educativo no espaço europeu (Pires, 2007).

A educação e a formação estão, assim, no coração da sociedade do conhecimento. Os professores e os formadores são, cada vez mais, encarados como um instrumento fulcral para atingir os objectivos traçados para a UE¹⁹, no contexto desta nova sociedade onde a aprendizagem ao longo da vida se constitui como a estratégia crítica mais importante para o seu sucesso.

O conhecimento e a competência são, então, o motor para o crescimento económico. Todavia, a vantagem competitiva está cada vez mais dependente do investimento em capital humano. Afirmam-se mesmo (Giddens, 1991, *ap.* Antunes, 2005) que a aplicação do saber à vida social é o aspecto mais importante na organização e transformação das sociedades modernas.

A sociedade actual é, pelo exposto, uma sociedade em mudança, que faz da esfera do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências. É uma sociedade onde actualmente emergem novas formas de olhar para os fenómenos educativos: assistimos à emergência de um paradigma de ALV.

¹⁹ A UE dever-se-á tornar na “mais competitiva e dinâmica economia baseada no conhecimento no Mundo capaz de um crescimento económico sustentado com melhores empregos e melhor coesão social” (Conselho da Europa, Lisboa, Março de 2000, *ap.* Antunes, 2005, p. 4).

Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais – adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação, nos aspectos pessoal, formativo, profissional, social e económico – constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje (Pires, 2007).

Este conhecimento desponta através de novas formas de aprendizagem. 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. Assim, a produção e a difusão do conhecimento já não é exclusivo dos sistemas de educação/formação tradicionais.

Estes adquiridos experienciais, além de se desenvolverem numa multiplicidade de situações e de contextos de vida, acatam a uma lógica de construção e de difusão distinta daquela que tem sido a lógica dominante (transmissiva), preconizada nos modelos e nas práticas pedagógicas tradicionais. A forma de se atestar os saberes na sociedade (traduzida pelos diplomas e certificados, tanto escolares como profissionais) sempre privilegiou os conhecimentos científicos e tecnológicos em detrimento dos saberes experienciais. 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” (Pires, 2007, p. 8).

O valor dos saberes experienciais dos adultos depende, na perspectiva da autora, de um processo de explicitação e formalização, uma vez que, pela sua natureza, os saberes experienciais são tácitos e implícitos. Por conseguinte, “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” (Pires, 2007, p. 8).

Mostrando-se em sintonia com o supra citado, para Canário (2006, p. 36), as políticas e as práticas de ‘Reconhecimento de Adquiridos Experienciais’, que a partir da década de oitenta proliferaram, deixaram de ser marginalizadas socialmente para ocupar um lugar central nos sistemas de educação e formação dos países industrializados. No caso português, esta é uma questão actual devido à criação e desenvolvimento não só dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), mas também de uma rede de CRVCC.

Os fundamentos essenciais dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais são os dois seguintes: as pessoas aprendem com a experiência e não se pode ensinar às mesmas aquilo que já sabem. Com esta última afirmação podemos entender que o principal pressuposto da educação de adultos assenta na máxima de que “o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006, p.37).

Quais são, de acordo com Canário (2006), as razões que justificam a actual pertinência do reconhecimento de adquiridos e a sua integração institucional nos sistemas de educação e formação?

1. Crescente mobilidade profissional: a formação inicial tradicional é facilmente ultrapassada, dando lugar a formações longas que acompanham o percurso profissional. É, também, cada vez mais usual que as pessoas mudem de profissão, o que pode implicar a própria mobilidade geográfica. Por conseguinte, estes vários tipos de mobilidade pressupõem processos de avaliação e comparação dos saberes adquiridos que devem ultrapassar os muros da escola e permitir a comparação de saberes adquiridos em diversificados contextos (inclusivamente institucionais).
2. Mudança de natureza dos diplomas escolares: o valor social dos diplomas diminuiu, contudo a mesma sociedade não os pode dispensar, mesmo que aqueles padeçam de uma redução de fiabilidade.
3. Noção de competência, como referencial da formação: as competências surgem da acção, o que lhes confere um carácter finalizado, contextual e contingente, cuja noção relativiza a importância das formações iniciais, prévias ao desempenho profissional, e a evidenciar as potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho.

Ainda segundo Canário (2006), o recente desenvolvimento da prática de reconhecimento de adquiridos é, todavia, marcado por um paradoxo, na medida em que essas políticas e práticas de formação fundaram-se com base numa inspiração humanista, embora contrariem tal inspiração.

Isto significa que “de um esforço de humanização do desenvolvimento e crescimento económicos baseado em valores personalistas (autoconhecimento, autoestima, globalidade da pessoa)” (Canário, 2006, p. 45), “contrapõe-se uma orientação educativa funcionalmente subordinada à produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade, de competição e de consumo” (*ibid.*, p. 43).

Tal paradoxo pode, facilmente, ser compreendido se pensarmos num jovem recém-licenciado e que é incitado a lançar-se ferozmente no mercado de trabalho, como se de uma maratona se tratasse, pois a competitividade económica (cada vez mais desleal) assim o exige.

No seguimento da ideia paradoxal, podemos acrescentar que os métodos propostos para a viabilização de reconhecimento e certificação de aprendizagens realizadas por via experiencial, assumindo-se como ‘inovadores’ / críticos relativamente à ‘escola tradicional’ (Canário, 2006, p. 45) e valorizadores da centralidade da pessoa, subordinam-se, todavia, à produção de indivíduos mais competitivos, que produzem e consomem mais. Assim, a contradição entre métodos e finalidades constitui o cerne da ambiguidade que define a situação paradoxal em que estão mergulhados os educadores e formadores de adultos. Esta situação paradoxal é polarizada entre uma lógica da pessoa e uma lógica do indivíduo.

O referido paradoxo provoca nos formadores de adultos um “duplo constrangimento”, isto é, a prática vivenciada remete quer para a revalorização da experiência humana, quer para a subordinação da mesma para uma racionalidade económica (que se baseia na produção em massa e na preponderância do dinheiro). Os formadores têm, assim, que nortear a sua praxis de forma lúcida, situando-a entre a razão instrumental e a razão emancipatória.

Tendo como cenário de fundo a imagem da maratona, a filosofia educativa subjacente à referida educação e formação de adultos, na perspectiva da ALV, assenta, no dizer de Canário (2006, p. 44), em três ideias principais:

1. Defesa do ensino do ‘empreendedorismo’ – neste tipo de ensino é fulcral a utilização de metodologias activas de aprendizagem, privilegiando-se a pesquisa, o trabalho de projecto e em equipa, o estudo de caso sobre trabalhos reais, isto é, o método de resolução de problemas.
2. Para que tal ensino se concretize, os professores têm de ser, eles próprios, empreendedores e portadores de uma cultura audaz.
3. Para formar estes professores há que “liberalizar e flexibilizar os contratos de trabalho dos professores”.

1.8. Reflexões finais

O reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais situa-se no cruzamento de diversas esferas, que na perspectiva de Pires (2007) são: o mundo da educação/formação, o mundo do trabalho e das organizações e a sociedade em geral.

Do lado da educação/formação destaca-se a importância das aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (em sentido lato, englobando as esferas pessoal, profissional, social), através de processos de aprendizagem experiencial. A vida é, assim, reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, em que, cada vez mais, se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais. A experiência é considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado.

No mundo do trabalho e das organizações, em permanente evolução, assiste-se à emergência de novas formas de produção, de organização do trabalho, de novas práticas organizacionais e de novas formas de gestão de recursos humanos. Reconhece-se o potencial formativo que as situações de trabalho encerram, a construção de novos saberes e competências, identificam-se características que promovem a aprendizagem dos indivíduos e das organizações. Assiste-se, simultaneamente, à precarização dos empregos, ao aumento do desemprego, da crise económico-social, à penalização profissional e social, principalmente dos grupos mais fragilizados (desempregados, em risco de desemprego, menos qualificados, baixos níveis de escolaridade, etc.). Neste contexto, o reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais podem constituir uma resposta pertinente na diminuição da exclusão social, facilitando a (re) inserção escolar/formativa/profissional de grupos mais desfavorecidos.

Observa-se, actualmente, uma convergência ao nível dos discursos e das iniciativas concretas no sentido de se promoverem estratégias coerentes e adequadas de reconhecimento e validação, promovendo a valorização do capital de saberes implícitos, não formalizados, mas de elevado valor pessoal, profissional, social e económico. Os poderes públicos têm vindo a incentivar o desenvolvimento destas práticas inovadoras, conscientes dos benefícios que daí podem decorrer.

Contudo, a introdução destas novas práticas educativas exige uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação, pois os processos de RVCC, 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: a evolução das representações e das práticas de aprendizagem, a evolução dos modelos tradicionais de educação/formação de forma a integrarem de forma coerente os princípios e os pressupostos que se encontram subjacentes ao reconhecimento e à validação.

A emergência destas práticas vem, portanto, 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, e entre os subsistemas que o compõe, e das representações dos actores institucionais (políticos, gestores, professores, formadores, técnicos).

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, L., Imaginário, et al. (Org.). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2003). Sentido da Escola e os Sentidos da Avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*. 1(1). pp. 79-92.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, Lda.
- ALVES, M. P.; ESTEVÃO, C. & MORGADO, J. C. (2006). Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds. /Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais - Saberes, modelos e métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: Educa.
- ANTUNES, M. H. (2005). As Novas Competências dos Professores e Formadores. *Formar* N.º 52. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, pp. 3-13.
- BELL (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- CANÁRIO, R. (2006). Formação e Adquiridos Experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. in. G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds. /Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels – Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: EDUCA, pp. 35-46.
- CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34. Consultado em Setembro 2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- DE KETELE, J. M. (1993). *L'evaluation conjuguee en paradigmes*. Revue Française de Pedagogie.

- DEWEY, J. (1971). *Experiência e Educação*. (15.ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (ORGS.). (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, Lda.
- FERNANDES, P.A. (COORD.) & TRINDADE, S. (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: CIDEC. Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GOMES, M. C.; PUREZA, J. M.; DEUS, J. D.; MONTEIRO, D. (COORD.); MARTINS, I. F ET AL. (2006 a). *Referencial de Competências-Chaves para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GOMES, M. C. (COORD.); UMBELINO, A. ET AL. (2006 b). *Referencial de Competências-Chaves para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- MACHADO, E. A. (2007). *Apresentação do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de S. T.* Comunicação apresentada ao Curso de Mestrado em Avaliação. Universidade do Minho, IEP, Maio de 2007.
- NÓVOA, A. (2006). *O direito de aprender*. Sessão de lançamento do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação. Consultado em Novembro 2007 em <http://www.min-edu.pt/np3/231.html>.
- PACHECO, J. A. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PARASKEVA, J. M. (2005). A imperiosa obrigação de ir além de John Dewey sem o evitar. in J. M. Paraskeva & J. T. Santomé (Eds.). *A Concepção Democrática a Educação. John Dewey*. Viseu: Livraria Pretexto Editora, pp. 5-26.
- PIRES, A. L. O (2006). O Reconhecimento e a Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação. in G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds. /Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais - Saberes, modelos e métodos / Evaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: Educa.
- PIRES, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20. Consultado em Novembro 2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- RODRIGUES, P. (1999). A Avaliação Curricular. in. A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, Lda., pp. 15-76.
- STUFFLEBEAM, D. L. & SKINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- WORTHEN, B. (s/d). Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais (*documento policopiado*).