

O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação

Ana Luisa de Oliveira Pires

RESUMO

Assistimos nos últimos anos à emergência de sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de aprendizagens adquiridas pela experiência, sobretudo decorrentes de pressões de carácter político e técnico-político - nomeadamente articuladas com a criação do espaço europeu da educação e formação, com estratégias de competitividade e de mudança no mundo do trabalho, ao nível europeu e global.

Assistimos à criação de diversas agências e organismos que têm vindo a desenvolver estas novas práticas, que influenciam processos de educação/formação, de orientação e inserção socio-profissional, de gestão de recursos humanos, de reorganização do mercado de trabalho e do sistema educativo.

A pressão destes fenómenos, por um lado, e a carência de trabalhos de reflexão e de investigação, por outro, que tornem compreensíveis os fundamentos teóricos, filosóficos, ideológicos e culturais desses processos, faz sobressair frequentemente a sua dimensão económica e de gestão; e, também por esses motivos, não permite uma análise crítica das políticas subjacentes. No entanto, reconhecemos que, particularmente ao nível académico, existe a preocupação em realizar uma investigação de compreensibilidade e de fundamentação, nomeadamente tendo em consideração as teorias educativas e de aprendizagem dos adultos contemporâneas.

Uma das grandes responsabilidades das universidades é tornar presente e dar visibilidade aos quadros reflexivos e de inteligibilidade que podem enquadrar acções e práticas sociais, promovendo um confronto interpelativo e enriquecedor entre diferentes formas de produção de conhecimento. A complexidade inerente a esta nova problemática de investigação - o Reconhecimento e Validação de aprendizagens adquiridas pela experiência - que emerge a partir de diferentes terrenos empíricos e que se situa no cruzamento de diversos campos disciplinares, não permite a sua análise a partir de uma visão simplista e redutora; antes exige a adopção de um pensamento integrativo, sistémico, complexo, transdisciplinar.

É neste sentido que apresentamos uma reflexão, partindo de alguns exemplos de linhas de investigação existentes neste domínio, de forma a pensar eixos de desenvolvimento de investigações futuras, e a desenvolver modelos holísticos de investigação, em rede, de articulação de equipas que se encontram em diferentes perspectivas de investigação.

INTRODUÇÃO

Temos vindo a assistir, nos últimos anos, à emergência de sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens adquiridas pela Experiência (RVAE), e à criação de diversas agências e organismos que têm vindo a desenvolver estas novas práticas - influenciando processos de educação e formação, de orientação e inserção socio-profissional, de gestão de recursos humanos, de reorganização do mercado de trabalho e do sistema educativo.

A problemática do Reconhecimento e Validação de Aprendizagens inscreve-se numa visão alargada de educação/formação ao longo da vida, valorizando as aprendizagens que os adultos vão construindo ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, para além dos limites espácio-temporais balizados pelos sistemas de educação/formação.

Na sociedade contemporânea, em que emergem fenómenos de permeabilização entre diferentes esferas, ou de desfronteirização de domínios tradicionalmente separados - como a educação, formação, trabalho e lazer (Edwards, 1997) -, a problemática do RVAE assume um lugar de destaque na perspectiva pessoal, social, educativa, profissional, económica e política.

Em alguns países europeus, o RVAE tem vindo a adquirir visibilidade através de um "triplo reconhecimento, legal, profissional e científico", de acordo com Gaston Pineau (1997). Podemos perspectivar este triplo reconhecimento - utilizando a metáfora da "tripla hélice" de Sá-Chaves (2004) -, como uma hélice articulada em torno de três eixos, a saber:

- . um eixo constituído pelo conjunto de disposições legais (criação de leis, de organismos e instituições reconhecidos oficialmente, tendo como missão a concepção, implementação e/ou o desenvolvimento de processos de reconhecimento e validação);
- . outro eixo que diz respeito à emergência de um novo terreno profissional (um novo campo de práticas, com actores próprios - os profissionais de Reconhecimento e Validação, os formadores, acompanhadores, avaliadores, etc.);
- . e um terceiro eixo, enquanto objecto de investigação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas.

E é a partir do ponto de vista da investigação educativa que procuramos desenvolver a presente reflexão sobre o Reconhecimento e Validação das Aprendizagens adquiridas pela Experiência (RVAE).

1. O RVAE E A INVESTIGAÇÃO - BREVE SÍNTESE DESCRITIVA

Nos últimos anos, investigadores ancorados em distintas perspectivas de investigação têm vindo a contribuir para tornar visível esta nova problemática, situada no cruzamento da esfera educativa (educação geral e formação profissional, nos seus diversos níveis: inicial,

contínua, ao longo da vida) com o mundo do trabalho e das organizações, e com o mercado de emprego.

O Reconhecimento e a Validação, impõe-se, segundo Gaston Pineau (1997), como um dos principais problemas transversais à formação permanente, à orientação contínua e à gestão de recursos humanos. Emerge como "um problema multidimensional complexo - técnico, profissional, económico mas também socio-cultural - de renegociação de regras de circulação, de tomada de consciência e de valorização das acções e dos actores humanos"¹.

A amplitude e a diversidade da investigação desenvolvida em torno deste "problema multidimensional complexo" tem-se evidenciado na riqueza do conhecimento construído e no alargamento dos debates em curso. Este Colóquio Internacional da ADMEE-Europa é um vivo testemunho do avanço realizado neste domínio nos anos mais recentes.

Na impossibilidade de apresentar o "estado da arte" da investigação realizada, procuraremos destacar algumas das principais características e linhas de força dos trabalhos de investigação que têm vindo a ser recentemente desenvolvidos neste domínio.

. Investigação diversa e multiforme

O RVAE tem sido estudado com recurso a distintos domínios disciplinares, a diferentes abordagens teóricas e conceptuais, a uma diversidade de estratégias de investigação e a partir de múltiplos campos de práticas.

Os trabalhos de investigação produzidos em torno desta problemática têm sido desenvolvidos por organismos e instituições públicas, de natureza técnica e política - a nível nacional ou europeu -, em instituições académicas, tal como a investigação realizada no âmbito de monografias de pós-graduação, teses de mestrado e doutoramento, de projectos em equipas -, ou ainda em empresas e organismos de consultoria/expertise, entre os mais significativos.

A investigação articula-se com diferentes objectivos, resulta de diferentes démarches, e, aparentemente recorrendo a uma linguagem idêntica, utiliza no entanto conceitos distintos, que, por vezes, não resultam de uma construção ou desconstrução científica, mas sim da sua generalização ao nível da linguagem comum, plena de ambiguidades.

Ao nível dos terrenos sociais e empíricos, os problemas do RVAE têm sido estudados tanto no campo da educação/formação - no sistema escolar, no ensino superior e nas universidades, no sistema de formação profissional, etc. -, como no mundo do trabalho e no sistema de emprego - nas empresas e organizações, nas associações profissionais e sectoriais, etc.-, ou ainda no terreno dos centros de reconhecimento e validação, recentemente criados, que se situam na interface entre os referidos sistemas.

¹ No original: "...comme un problème multidimensionnel complexe - technique, professionnel, économique mais aussi socioculturel - de renégociation des règles de circulation, de prise en compte et de mises en valeur des actions et des acteurs humains" (Pineau, 1997: 244)

Por outro lado, esta problemática também tem vindo a ser estudada na perspectiva dos actores e intervenientes no processo; a partir das características específicas dos seus públicos-alvo (os públicos desfavorecidos, de baixo nível de qualificação, os desempregados de longa duração, etc.), ou na perspectiva da profissionalização dos actores que intervêm no processo (os técnicos, formadores, avaliadores, orientadores, acompanhadores, etc.).

A investigação desenvolvida situa-se em diferentes planos de análise:

. A nível macro, encontramos estudos que fornecem uma perspectiva global, mais alargada; identificamos a análise das políticas, dos sistemas nacionais; os estudos de caso e os estudos comparativos, de carácter transnacional;

. A nível meso, estudos que incidem ao nível organizacional, em instituições e organismos como escolas, centros de formação, centros de reconhecimento, empresas, ou sectores de actividade económica; estudos realizados em contextos interinstitucionais; estudos de programas de formação, inserção e acompanhamento, estratégias formativas e de reconhecimento; espaços de interação onde se relacionam os actores (avaliadores, formadores, sujeitos); estudos que incidem nas trajectórias individuais e/ou colectivas dos sujeitos;

. A nível micro, mais específico, estudos centrados nas práticas de avaliação, nos instrumentos metodológicos, nos procedimentos, nas técnicas utilizadas; no processo de mudança (emancipatória, identitária, motivacional, socio-afectiva, ...) que ocorre nos sujeitos que realizam o RVAE, etc.

Ao nível da modelização, estes níveis de análise não são estanques, são interdependentes, inter cruzam-se dinamicamente. De acordo com uma lógica intersistémica, como refere Sá-Chaves (2004), para compreender as mudanças que se manifestam nos níveis particulares dever-se-á ter em consideração os factores que os determinam em interação, as implicações mútuas e os efeitos recursivos que produzem. Desta forma, assume particular relevância a adopção de um pensamento investigativo sistémico, de complexidade, que permita desenvolver e sustentar novos quadros epistemológicos para a investigação.

Como referimos anteriormente, não é nossa intenção fazer uma apresentação completa e exaustiva, pelo que destacaremos alguns exemplos significativos da investigação realizada.

. Estudos comparativos de âmbito internacional

Estes estudos têm incidido sobre as políticas e práticas de validação e de gestão de competências. Procuram identificar experiências e situações inovadoras, identificar desafios para a educação, para o mercado de trabalho; procuram determinar qual o impacto do RVAE nas empresas e no mundo económico, o papel das convenções colectivas; procuram caracterizar as diferentes abordagens e práticas de reconhecimento e validação. Estes estudos alimentam a reflexão sobre os desafios políticos colocados pelo RVAE.

Fornecemos como exemplo os trabalhos desenvolvidos por D. Colardyn (1996) sobre os países do Grupo dos G7 (Alemanha, Canadá, Estados- Unidos, França, Itália, Japão, Reino- Unido) e a Austrália.

Outro exemplo relevante são os estudos desenvolvidos pela OCDE, cujas problemáticas se situam na articulação entre a educação e a economia, e que se têm centrado sobre a transparência e reconhecimento das qualificações, com a acreditação das instituições e dos diplomas (por ex: no ensino superior), com as "competências-chave", com o reconhecimento de competências, com a Aprendizagem ao Longo da Vida e a Formação de Adultos (por ex: na perspectiva do acesso e participação), etc.

. Estudos no âmbito da União Europeia

Estudos comparativos realizados com o suporte da C.E. e do CEDEFOP

As políticas europeias sobre a educação e a formação têm vindo a reforçar a necessidade de reconhecer as aprendizagens não-formais e informais². Ao nível da União Europeia, tem-se procurado estabelecer um conjunto de princípios comuns para o reconhecimento e validação das aprendizagens de forma a promover estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida, no âmbito da Declaração de Copenhaga, e, mais recentemente, no âmbito da Declaração de Bolonha. A C. E. tem vindo a enfatizar a necessidade de se promover a divulgação de boas práticas e a troca de experiências, bem como a desenvolver uma estratégia europeia neste domínio (estabelecimento de princípios comuns, compatibilizar abordagens desenvolvidas em países diferentes e a diferentes níveis - institucional, metodológico, etc.). Principalmente entre 1999 e 2002 têm vindo a ser desenvolvidos um conjunto de projectos com vista a partilhar experiências sobre políticas nacionais, experiências e práticas inovadoras. Como exemplo elucidativo, referimos um estudo de natureza comparativa desenvolvido pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) - "Making learning visible", de J. Bjornavold (2000) - que fornece uma visão geral do estado da arte das práticas de reconhecimento a nível europeu, em termos institucionais e metodológicos, bem como uma clarificação dos conceitos utilizados nos diferentes contextos.

Uma das propostas resultantes do Forum Europeu sobre a Transparência das Qualificações Profissionais - impulsionado pela Comissão Europeia e pelo CEDEFOP em 1999 - foi a criação de um Inventário Europeu que desse conta dos desenvolvimentos legais, institucionais e metodológicos no domínio do reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais. Na sequência deste Forum, iniciou-se um estudo com vista à caracterização das práticas de reconhecimento e validação desenvolvidas a nível europeu, incidindo sobre as políticas nacionais e regionais, e as iniciativas sectoriais e empresariais, cobrindo 14 países europeus. Este estudo, que estará na origem da criação do Inventário Europeu de abordagens de validação, procurará, a partir de princípios comuns - relativos a metodologias, procedimentos e de mecanismos de coordenação -, identificar

² Ver por exemplo a Comunicação "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", E.C., Nov. 2002

factores que contribuem para a "coerência e a transparência do sistema". De entre os principais resultados do estudo (Colardyn e Bjornavold, 2004) destacam-se: a definição dos conceitos-chave, apresentação dos estádios de desenvolvimento das políticas de validação nos estados-membros, identificação de áreas de convergência, sistematização de metodologias de avaliação, e a procura de estruturas nacionais compreensivas de validação e de princípios comuns a nível europeu.

. Estudos desenvolvidos no âmbito de programas europeus

No âmbito dos programas e iniciativas comunitárias (ex: Comett, Erasmus, Petra, Socrates e Leonardo, Equal), também têm vindo a ser desenvolvidos projectos de formação e/ou de investigação, realizados em parceria entre vários países, sobre o reconhecimento de aprendizagens informais. As problemáticas trabalhadas articulam-se com o desenvolvimento e reconhecimento de competências em domínios particulares, com grupos específicos de públicos-alvo, e com os actores que intervêm no processo (decisores políticos, gestores, conceptores, formadores, professores, acompanhadores, avaliadores, etc).

. Estudos de âmbito nacional de carácter institucional

A nível nacional, algumas instituições e organismos oficiais têm vindo a promover trabalhos de suporte à concepção e acompanhamento de sistemas de RVAE³. Os estudos têm sido desenvolvidos em torno das questões estruturais e formas organizativas dos sistemas, do desenvolvimento de metodologias e instrumentos de reconhecimento e validação, construção de referenciais, etc., e também se têm centrado na identificação de boas práticas. Identificam aspectos relevantes relacionados com a emergência de novas figuras profissionais, com a recomposição dos papéis tradicionais dos formadores e dos conselheiros de orientação profissional, de técnicos de balanço de competências; levantam questões articuladas com a formação e profissionalização dos intervenientes no processo de RVAE.

. Estudos de carácter académico e científico

Estes trabalhos são desenvolvidos no âmbito de projectos individuais (de natureza académica, como as monografias de licenciaturas, pós-graduações, teses de mestrado e doutoramento) ou de projectos colectivos e em rede (universidades, centros de investigação, organismos de pesquisa, etc.). Encontramos a este nível uma grande diversidade de tipos de investigação, de abordagens teóricas e metodológicas, de quadros de referência, de linhas temáticas, de enfoques específicos sobre o RVAE. Referimos apenas algumas das temáticas abordadas nos trabalhos de investigação, organizadas em torno dos seguintes eixos:

Eixos	Temáticas
Desafios socio-económicos e educativos do RVAE	<ul style="list-style-type: none"> . implementação de RVAE e mudança educativa; novas abordagens educativas; interfaces entre sistemas e dispositivos; . trajectórias de formação, individuais e/ou colectivas; o impacto do RVAE nas trajectórias pessoais, profissionais e sociais; . mudança laboral e organizacional; novas práticas de gestão de recursos humanos nas empresas.
Formação de Adultos	<ul style="list-style-type: none"> . aprendizagem de adultos; abordagens da aprendizagem experiencial a partir dos diferentes contextos de vida da pessoa; . processos de formação de adultos, histórias de vida e abordagens biográficas; . desenvolvimento e reconhecimento de competências; . análise da estrutura e organização da oferta de formação de adultos; análise das práticas de formação.
Actores e intervenientes no RVAE	<ul style="list-style-type: none"> . perfis; emergência de novas figuras profissionais; . análise de expectativas e de concepções; . representações e práticas de RVAE; . implementação, acompanhamento e avaliação de dispositivos de RVAE; . formação e profissionalização dos actores; . identificação de necessidades de formação
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . avaliação das aprendizagens e das competências; . instrumentos teóricos e metodológicos;

3. ANÁLISE DE ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO

Selon Carneiro (2001), un système d'éducation / formation tout au long de la vie doit placer

Após esta breve síntese descritiva em que fornecemos alguns exemplos da diversidade de estudos produzidos no domínio do RVAE, procuraremos fazer uma análise questionante, integrativa, sobre as diferentes abordagens investigativas.

Do ponto de vista metodológico, destacamos a importância que os estudos comparativos têm assumido neste campo de investigação. O interesse nas abordagens comparativas

reside na possibilidade que oferecem em identificar convergências e/ou divergências em determinados domínios, em compreender as origens e dinâmicas evolutivas dos fenómenos, bem como o seu sentido (Comaille, 2001). As abordagens comparativas internacionais, frequentemente baseadas em estudos de caso, permitem identificar as especificidades e as dinâmicas locais dos processos estudados; no entanto, a disparidade de casos analisados (desenvolvidos a nível local) pode apenas permitir a identificação das tendências comuns (Stake, 1991, em Huberman e Paquay, 2001)⁴.

Torna-se assim necessário considerar que o trabalho comparativo é sempre situado e tem que ser compreendido face ao contexto onde se situa. Segundo Goussot (2001), toda a comparação em educação é constextualizada em termos históricos, geográficos, políticos, sociais e culturais - recomendando-se ao investigador uma atitude de "prudência metodológica", de forma a ultrapassar uma "atitude auto-referenciada". Ainda segundo Goussot, quando se procura analisar a inovação em educação tem que se ter em conta a sua complexidade e multidimensionalidade - como é o caso do RVAE -, e procurar construir um sistema de interpretação mais aberto e dinâmico.

Apesar de se confrontarem com dificuldades, as análises comparativas permitem a identificação das regularidades e das diferenças entre situações. As comparações internacionais permitem, segundo Colardyn (1996) uma compreensão aprofundada das diferentes realidades, e o facto de permitirem evidenciar as diferenças contribui para uma fornecer uma melhor perspectiva sobre a sua própria realidade.

. Natureza e finalidade dos estudos realizados

A diversidade de estudos existentes pode aparentemente resultar num discurso coerente, mas estes encontram-se enraizados em lógicas distintas e desempenham diferentes papéis. Para tal, julgamos que tem interesse diferenciar a natureza e as finalidades⁵ com que a investigação tem sido realizada.

Os estudos de natureza política e técnica, desenvolvidos no domínio das políticas educativas - nomeadamente das políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) -, das políticas económicas, do trabalho e do emprego, resultam frequentemente de pressões de ordem política no sentido da criação da Europa do conhecimento, do espaço europeu da educação/formação, das estratégias de competitividade e de mudança a nível europeu e

⁴ Para Huberman e Paquay (2001), nas abordagens comparativas o investigador é confrontado com a procura da compreensão da complexidade de cada caso específico no seu contexto, por um lado, e com a preocupação em identificar regularidades nos casos estudados, pelo outro.

⁵ É frequentemente referida a seguinte tipologia:

. *policy research*, com objectivos políticos, metas (não joga com a racionalidade instrumental do fazer, do como); procura construir a decisão política;

. *action research* (investigação para a acção, melhoria da intervenção, estuda como fazer, sem se interrogar do porquê); preocupa-se com a eficiência e eficácia das acções;

. *academic research ou theoretical research*, académica, visa o conhecimento dos fenómenos, a crítica dos fenómenos e dos seus fundamentos; procura compreender qual é o quadro de referência teórica que se encontra implícito à *policy research* e à *action research*.

global. No actual contexto, o RVAE tem sido considerado um "aspecto-chave" na formação de adultos, na inserção, na mobilidade, na certificação, articulando-se com a problemática do reconhecimento mútuo das qualificações nos estados-membros, no âmbito das políticas europeias de ALV.

A importância hoje conferida à actividade educativa e formativa, articulada com pressões técnico-políticas e económicas influencia a investigação realizada (mesmo no terreno académico, onde se desenvolvem estudos de action-research numa perspectiva técnica, cujo enfoque é posto na melhoria da intervenção - na organização, na construção de referenciais, de metodologias de reconhecimento, etc.), por vezes reduzindo os referenciais teóricos e os conceitos que utilizam, e seguindo um caminho linear, de racionalidade instrumental, próximo da engenharia social.

Sem por em causa o valor destes estudos, necessários para que se cumpram determinadas metas e objectivos de natureza política e económica, interrogamo-nos sobre os efeitos de uma investigação no domínio das Ciências da Educação/Formação demasiado limitada, restrita, e instrumental. É importante, do ponto de vista da investigação, saber distinguir as diferentes lógicas que se articulam com estas esferas de acção: lógica da acção política, lógica profissional e a lógica científica⁶.

Como procurámos evidenciar no trabalho de doutoramento (Pires, 2002), as novas práticas de RVAE são terreno de tensões, conflitualidades e paradoxos - entre diferentes lógicas, modelos teóricos e metodológicos. Daqui a necessidade de se continuar a reflectir e a aprofundar o conhecimento neste novo domínio educativo, construindo novos referenciais, tanto teóricos como de acção, principalmente porque, do ponto de vista académico, científico, constatamos a carência de trabalhos de reflexão mais aprofundada que tornem compreensíveis os fundamentos teóricos, filosóficos, ideológicos e culturais destes processos.

No entanto, reconhecemos que, particularmente ao nível académico, existe a preocupação em realizar uma investigação de compreensibilidade e de fundamentação, mobilizando quadros conceptuais de referência à luz dos quais é possível fazer uma análise mais aprofundada e crítica destes fenómenos, bem como das políticas subjacentes.

A investigação de carácter científico e académico trabalha o RVAE como objecto de pesquisa, constroi problemáticas e desenvolve estratégias metodológicas adequadas aos problemas que visa compreender. Estes estudos procuram traduzir problemas e fazer emergir um leque alargado de questões. Sendo a investigação um "trabalho crítico de problematização", a construção do objecto científico faz-se a partir de uma prática interrogativa, que pode/deve ter a sua origem em questões de ordem social. Segundo

⁶ De acordo com Canário (2003:19/20), não distinguir estes campos e racionalidades faz correr os seguintes riscos: tentação normativa e prescritiva (dedução do saber profissional do saber científico); tendência para subordinar funcionalmente a investigação científica ao poder político (e financiador); tentação de "manter sob tutela os profissionais do terreno, desvalorizando os seus saberes e revelando incapacidade de aprender com eles". O autor defende uma concepção de Ciências da Educação em que estas "permitem interrogar práticas, mas não permitem ditar práticas".

Canário (2003:16) "a construção de respostas pertinentes obriga a que o ponto de partida não corresponda ao modo imediato como essas questões são formuladas no terreno social. As respostas são medidas por um trabalho que incide sobre interrogações de pesquisa que resultam da transformação dos objectos sociais em objectos científicos."

No entanto, segundo Terisse (2002), a investigação em ciências sociais em geral, e a investigação educativa, em particular, são confrontadas com uma dupla solicitação: por um lado, ao nível académico, com a produção de conhecimento no sentido lato, de desenvolvimento de um pensamento reflexivo e de compreensibilidade dos fenómenos educativos, de construção de quadros teóricos de inteligibilidade. E ainda, por outro lado, com a produção de conhecimento orientado para a melhoria das práticas educativas, interpelando a investigação em termos de utilidade social. Nesta perspectiva, a investigação centra-se na análise das práticas como objecto de investigação, trata-se da produção de conhecimento *in situ*; implica uma maior aproximação entre investigadores, actores do terreno e sujeitos do reconhecimento. A investigação é entendida como um processo de co-produção de saber; situado, contextualizado, procurando compreender o significado que as práticas têm a partir de dentro, da perspectiva dos seus actores e intervenientes, num determinado contexto.

De acordo com Pineau (1997:252), o RVAE, ao introduzir a renegociação de regras de valorização dos actores e das suas acções, faz apelo - tanto do ponto de vista metodológico como epistemológico - à construção "de uma investigação interactiva de produção, difusão e utilização dos saberes, tentando tornar heurísticas as tensões clássicas entre a prática, a formação e investigação"⁷.

4. MUDANÇA NO PENSAMENTO EDUCATIVO E NOS QUADROS EPISTEMOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Alguns importantes contributos para a construção de um quadro compreensivo do RVAE têm decorrido das actuais abordagens e teorias educativas da formação de adultos, e, também, da emergência de novos quadros de referência no plano epistemológico. Constatando a existência de eixos de convergência entre as actuais abordagens da formação de adultos e as novas perspectivas epistemológicas de construção de conhecimento, procuraremos explicitar algumas das referidas linhas de convergência.

Observamos nas últimas décadas uma "profunda mudança no pensamento educativo com reflexos no domínio da pedagogia, da política e da prática da formação", de acordo com Ambrósio (2004:23). As abordagens clássicas da relação entre Educação e

⁷ No original: "De par sa sociodynamique de renégociation des règles de mises en valeur des acteurs et des actions, la reconnaissance des acquis appelle - méthodologiquement et épistémologiquement - la construction d'une recherche interactive de production, diffusion et utilisation des savoirs tentant de rendre heuristiques les tensions classiques entre la pratique, la formation et la recherche" (Pineau, 1997:252)

Desenvolvimento são postas em causa, e emergem novas perspectivas económicas de Educação/Formação, articuladas com a exigência de qualificações e de competências face aos desafios da globalização e da competitividade. Assistimos, nas últimas décadas, a mudanças na natureza do trabalho, do emprego e da formação, e também nas relações que estes subsistemas estabelecem entre si, dando origem a mudanças na forma de conceber a formação e as suas relações com o mundo do trabalho e a economia; emergem como fulcrais, do ponto de vista destas relações, a recomposição dos saberes, das competências e das qualificações.

Novas questões se vêm colocar no campo educativo: a emergência de novas concepções de aprendizagem - tendo em consideração a pluralidade e multiplicidade de formas e de processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, numa multiplicidade de contextos; novas concepções de formação, de inserção e mobilidade socio-profissional, de certificação, etc. Emergem novos valores educativos, centrados na Pessoa, na liberdade, responsabilidade e autonomia, desenvolvidos ao longo do seu percurso formativo (ao longo da vida). As teorias actuais da Educação/Formação de Adultos sustentam uma visão antropocêntrica dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, valorizando a importância que a educação/formação têm na construção identitária e nos processos de emancipação da pessoa.

O RVAE, enquanto problemática educativa, obriga a questionar os quadros tradicionais que sustentam a concepção de aprendizagem, saberes, competências, entre outros.

Como referimos anteriormente, assistimos a uma profunda mudança na concepção de saber e na relação da pessoa com o saber. Destacamos o contributo das abordagens construtivistas, que entendem a aprendizagem e o desenvolvimento como um processo de construção de conhecimento. As teorias da aprendizagem organizacional, que defendem a reflexão na acção e sobre a acção como processo de produção de conhecimento (Schon, 1983, 1996), em que o conhecimento faz parte da acção, "está na acção". O conceito de "prática reflexiva", articulação dialéctica entre os saberes formalizados de natureza teórica e os saberes construídos na acção, traduz uma ruptura com uma concepção epistemológica que reduz a prática a uma mera aplicação da teoria. Evidencia uma nova concepção que ultrapassa a visão dicotómica e polarizante entre saberes teóricos e saberes práticos. Para Barbier (1998) os saberes de acção e os saberes teóricos interpelam-se e articulam-se dinamicamente, em função das situações e contextos onde são construídos e mobilizados.

A evolução sentida nas últimas décadas obriga a questionar os modelos de análise e de intervenção com que se têm abordado (e por vezes ainda se abordam) os fenómenos educativos, entre os quais se encontra o RVAE. A investigação educativa tem vindo a evidenciar que as formas tradicionais de produção, transmissão e avaliação de saberes, que se fundamentam numa concepção positivista do conhecimento, dificilmente se podem compatibilizar com as abordagens da experiencialidade e dos saberes em acção, no qual se fundamentam os processos de RVAE.

Assim sendo, interessa questionar, do ponto de vista científico, até que ponto o paradigma da experiencialidade, da auto-eco-e co-formação, que sustenta, do ponto de vista teórico,

os processos de reconhecimento das aprendizagens experienciais, também enquadra as práticas educativas que pretendem dar continuidade a estes processos.

Ou, no mundo do trabalho, até que ponto as organizações são capazes de oferecer contextos efectivamente formativos e simultaneamente reconhecer através de mecanismos formais, desenvolvidos através das políticas de gestão de recursos humanos, as aprendizagens e as competências adquiridas experiencialmente. Como refere Stroobants (1998), "o saber perde o estatuto de objecto para ganhar em atributo do sujeito".

O novo paradigma educativo, designado de Educação/Formação ao Longo da Vida, pode ser entendido, de acordo com Ambrósio (2003), como o processo auto-regulador, antropológico, dos sistemas adaptáveis, complexos, que fazem confrontar o Sistema social da Formação com o Sistema pessoal da Formação, exigindo a alteração dos esquemas de referência, de análise, de decisão e de acção, sustentando uma visão dialéctica de reconstrução da Sociedade, entre os indivíduos e os fenómenos sociais.

. Construção de novos quadros teóricos de referência

Diversas são as disciplinas que indicam o caminho heurístico da investigação em RVAE, nomeadamente as ciências da educação/formação, a psicologia da educação, a psicologia organizacional, a sociologia das organizações, a sociologia da educação, a economia e gestão de recursos humanos. Para além das identificação das disciplinas que permitem construir as problemáticas científicas, torna-se interessante identificar os quadros teóricos ou os paradigmas teóricos em que se suportam, e a coerência entre os quadros teóricos e os conceitos utilizados.

Como referimos no início desta apresentação, os conceitos mobilizados na investigação em RVAE, aparentemente idênticos, possuem distintos significados, pelo que se torna necessária a sua interpelação. Quando se trabalha com conceitos polissémicos, multidisciplinares, que emergem do cruzamento entre as práticas e a reflexão teórica, os investigadores sentem a necessidade de negociar o seu significado, e construir quadros científicos através da discussão de saberes e da sua representação disciplinar (Ambrósio, 1994).

A problemática do RVAE remete para um conjunto de conceitos chave dos quais podemos destacar a aprendizagem não-formal e informal, os adquiridos, experiência, competências, qualificações, para além dos conceitos de reconhecimento, validação, acreditação, certificação, que fazem parte de uma vasta literatura actual, proveniente principalmente de quadros empíricos e de acção. Estes últimos referem-se a uma diversidade de terminologias, diferindo segundo os contextos nacionais em que são mobilizados, com as características dos sistemas educativos e de trabalho e com a especificidade dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação implementados⁸.

⁸ Ver por ex. J. Bjornavold e P. Tissot (1998) "Short Glossary of Key Terms on Transparency and Recognition of Qualifications", CEDEFOP; P. Tissot (2004) "Terminology of Vocational Training Policy - a multilingual glossary for an enlarged Europe", CEDEFOP

No campo da Educação/Formação somos confrontados com abordagens, conceitos, representações, que, aparentemente ao nível do discurso parecem convergentes, mas que evidenciam, a um nível mais profundo, abordagens contraditórias e mesmo inconciliáveis. Ao nível das práticas, os conceitos de aprendizagem, de competências, de avaliação também são utilizados de forma frequentemente ambígua, remetendo para distintos referenciais teóricos e epistemológicos. Neste sentido, torna-se necessário interrogar os conceitos e os quadros teóricos e epistemológicos que os suportam, fazendo desocultar as distintas racionalidades em presença.

Tomemos como exemplo o conceito de competência, que tem sido um dos conceitos-chave mais utilizados na investigação em RVAE. Como sabemos, é um conceito polissémico, reveste-se de diferentes significados, e tem vindo a ser estudado a partir de diferentes campos disciplinares, traduzindo uma diversidade de abordagens possível (Pires, 2002). As concepções subjacentes às diferentes abordagens remetem para paradigmas distintos.

Se, como referem diversos autores, o conceito de competência é uma "construção social", que se reveste de diferentes significados cultural e socialmente construídos, e, se nos confrontamos no plano da investigação, com diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, constatamos que a utilização generalizada deste conceito é plena de ambiguidades. Consideramos assim que a "desconstrução" deste conceito se torna crucial, na perspectiva educativa, para pensar e compreender tanto os processos de reconhecimento e validação como os processos de aprendizagem e de formação de adultos.

Na sequência do trabalho de investigação já desenvolvido (Pires, 2002, 2003), parece-nos fundamental a construção de quadros de inteligibilidade compreensivos sobre as competências, principalmente adoptando uma perspectiva sistémica - dinâmica, integrativa e globalizante; que articule a dimensão individual com a colectiva; que considere os contextos da sua mobilização e o sentido que as competências possuem para os actores -, que possa permitir ultrapassar algumas das limitações das abordagens tradicionais, analíticas e mecanicistas, reprodutoras de um modelo de racionalidade positivista e com finalidades instrumentais.

A abordagem das competências tem vindo a assumir um papel de relevo nas reformas recentemente introduzidas ao nível dos sistemas de educação e de formação em diferentes países, a par com preocupações crescentes em torno da avaliação e da qualidade. A investigação educativa tem vindo a evidenciar e a desocultar as diferentes lógicas que suportam esta mudança, marcadas por preocupações de natureza política, económica, administrativa e pedagógica. Pensamos fundamental questionar o sentido e a validade das abordagens behaviouristas e tayloristas das competências, tanto a partir da perspectiva da formação da pessoa, como da perspectiva do mundo do trabalho, que tem vindo a evoluir para modelos de organização mais complexos nos quais estes modelos de competência não fazem mais sentido (Pires, 2002, 2003).

Do ponto de vista da investigação educativa, importa-nos evidenciar a existência de diferentes abordagens e lógicas de desenvolvimento de competências, e questionar a sua adequação à luz das actuais abordagens dos processos de aprendizagem e de formação dos adultos. A emergência de novas abordagens sobre as competências, de natureza holística e integrativa, contextualizada, é uma visão que se encontra em coerência com um paradigma educativo antropocêntrico, que atribui um lugar de destaque à pessoa, valorizando a sua centralidade na relação com os saberes, com os percursos e com a sua trajectória formativa.

5. SÍNTESE CONCLUSIVA: ALGUMAS PISTAS PARA PENSAR A INVESTIGAÇÃO

A investigação em educação não se limita a "um 'objecto' de reduzidas fronteiras e questões", segundo Teresa Ambrósio (1994); a investigação deve ser integrada em "problemáticas e contextos que apelam para a convergência de quadros multireferenciais e multidisciplinares".

Considerando que o pensamento educativo contemporâneo é marcado pelo reconhecimento da complexidade, interdependência e multicausalidade dos fenómenos educativos, não existem teorias universais que possam enquadrar os fenómenos educativos, entre os quais se encontra a problemática do RVAE. Independentemente dos domínios científicos em que se constroí, o trabalho de investigação desenvolvido a partir de campos limitados e circunscritos, ao desconhecer-se, entende por absolutas verdades que são relativas⁹.

O RVAE, enquanto objecto de investigação educativa, desenvolve-se em torno de fenómenos sociais complexos, que apenas podem ser apreensíveis através da dinâmica da interdisciplinaridade¹⁰, exigindo o contributo de diversos campos científicos.

Assim sendo, finalizamos esta apresentação com um conjunto de reflexões que poderão fornecer algumas pistas para pensar a investigação futura neste domínio:

⁹ O pensamento complexo necessita da perspectiva de várias abordagens disciplinares, que, consideradas isoladamente, são insuficientes para construir uma visão global dos fenómenos. A este propósito ver Kourilsky (2002) dir. *Ingénierie de l' Interdisciplinarité. Un nouvel esprit scientifique*, L'Harmattan, Paris

¹⁰ Diferentes termos podem ser utilizados para designar a interdisciplinaridade, no sentido genérico; de acordo com N. Colet (2002) significa "por em relação as disciplinas científicas". Dependendo do tipo de interação estabelecido entre as disciplinas, assim esta relação se pode diversificar: de um nível mais simples para um mais complexo, é possível identificar a pluridisciplinaridade (justaposição entre disciplinas); a interdisciplinaridade (interação entre disciplinas) e a transdisciplinaridade (as disciplinas interpenetram-se dando origem a um salto qualitativo) (Berger, 1972, in Colet, 2002). De acordo com B. Nicolescu (2000: 37) a investigação disciplinar e transdisciplinar são complementares e não antagónicas: "a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento". Segundo Edgar Morin (1982, 1990) trabalhar em interdisciplinaridade significa que diferentes disciplinas se reúnem para analisar um fenómeno, a partir das suas especificidades; a transdisciplinaridade significa a construção de um novo quadro que atravessa as disciplinas em questão.

. Sendo o RVAE um objecto de investigação que não é específico de uma disciplina, e situando-se a investigação em torno de problemas e campos específicos, o contributo resultante de pesquisas desenvolvidas em campos disciplinares distintos e a partir de distintos enfoques metodológicos poderá ser potenciado através de abordagens que integrem as visões inter e trans-disciplinares.

. Considerando que o RVAE se encontra no cruzamento de distintos campos profissionais e científicos, reforça-se a necessidade de desenvolver abordagens que permitam abordar "de forma mais interactiva, interprofissional e interdisciplinar" (Pineau, 1997:248) os problemas complexos que coloca¹¹, enriquecendo o diálogo entre diferentes níveis de actores (investigadores, intervenientes, utilizadores, ...);

. Por outro lado, o RVAE, enquanto objecto de investigação, possibilita a interrogação do que se faz em Ciências da Educação; assim sendo, seria relevante partir da identificação das linhas e dos eixos de convergência que se podem encontrar nos trabalhos de investigação produzidos neste domínio - em distintas problemáticas e diferentes referenciais teóricos - e desenvolver uma meta-análise destes trabalhos, nomeadamente a partir da visão da complexidade; uma abordagem complexa obriga a construir relações de interdependência e de interactividade entre os diferentes níveis de análise a partir dos quais se estudam os fenómenos. O conhecimento complexo resulta da consideração das relações que se criam entre os fenómenos e o contexto onde ocorrem, entre as partes e o todo, entre o geral e o particular, entre o global e o local. Desta forma, tornar-se-ia interessante desenvolver investigação que cruzasse os diferentes níveis de análise (macro, meso e micro), que fizesse interagir a visão local com a global, contextualizar os fenómenos micro nas análises meso e macro, fazer o geral considerar o particular e o intermédio, através de um vai-vem entre o total e o singular, procurando ter em conta a multidimensionalidade e a multireferencialidade das diferentes abordagens.

. Interrogar e discutir em permanência os saberes que vão sendo construídos - o seu papel e lugar, as convergências e divergências, as articulações e contradições, as pontes e os saltos qualitativos que vão sendo feitos, em permanência , como defendem diversos investigadores em Ciências da Educação.

. Desenvolver novas estratégias de produção de saberes, abordagens de investigação interactiva entre professores-investigadores e formadores. Num sector profissional emergente, em que existem poucos saberes formalizados, evidencia-se a pertinência das estratégias de investigação-formação, de acordo com Pineau (1997); no domínio do RVAE, esta abordagem permite desenvolver "formação qualificante", competências profissionais

¹¹ À semelhança do trabalho desenvolvido por outras equipas de investigação da Univ. Tours e do CNAM (Gaston Pineau, Bernard Liétard).

específicas, capacidades individuais e colectivas de investigação neste domínio, e produzir saberes formalizados e socializáveis¹².

. E, por fim, disseminar os saberes construídos, criar redes de reflexão entre diferentes perspectivas de investigação, que permitam construir um conhecimento partilhado, pois, como defende (Ambrósio, 2004: 23) "para responder a estes desafios da inteligibilidade e da intervenção complexa, multidisciplinar e multireferencial é necessário e indispensável criar redes de reflexão".

REFERÊNCIAS

- Ambrósio, Teresa (1994) Exigências da investigação multidisciplinar em Formação. In Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação, S.P.C.E., Lisboa
- Ambrósio, Teresa (2004) A regulação social da Educação, in Revista Trajectos nº4, ICSTE, Lisboa
- Ambrósio, Teresa (2004) A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. in Formação e Desenvolvimento Humano: inteligibilidade das suas relações complexas. Ed. MCX/APC - Atelier nº34, Lisboa
- Barbier, Jean-Marie, coord. (1998) Savoirs théoriques et savoirs d'action, PUF, Paris
- Berger, Guy (1992) A investigação em Educação: modelos socio-epistemológicos e inserção institucional. In Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, nº34, pp.23-36, Lisboa
- Bjornavold, Jens (2000) Making Learning Visible. Ed. Cedefop, Luxembourg
- Canário, Rui (2003) O impacte social das Ciências da Educação. Conferência do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Univ. Évora, Évora
- Colardyn, Danielle (1996) La Gestion des Compétences. Puf, Paris
- Colardyn, D. e Bjornavold, J. (2004) Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States, in European Journal of Education, vol. 39, number 1, March 2004, Blackwell Publishing, Oxford
- Colet, Nicole (2002) Enseignement universitaire et interdisciplinarité - un cadre pour analyser, agir et évaluer. De Boeck Université, Bruxelles
- Comaille, Jacques (2001) Les conditions institutionnelles, politiques et scientifiques de la comparaison, in R. Sirota (dir.) Autour du comparatisme en Éducation, PUF, Paris
- Dolz, J. e Ollagnier, E. éds, L'Énigme de la compétence en Éducation. De Boeck Université, Bruxelles
- Edwards, Richard (1997) Changing places? Flexibility, Lifelong Learning and Learning Society. Routledge, London
- Farzad, M. e Paivandi, S. (2000) Reconnaissance et Validation des Acquis en Formation. Ed. Anthropos, Paris

¹² "Dans le champ émergent de la formation d'adultes où il y a plus de savoirs à produire qu'à transmettre, - cette articulation a développé des traits d'union particuliers entre la recherche et la formation." (Pineau, 1997: 252)

- Huberman, M. e Paquay, L. (2001) Analyse qualitative et dispositifs comparatives d'études de cas, in R. Sirota (dir.) *Autour du comparatisme en Éducation*, PUF, Paris
- Goussot, Alain (2001) Le développement différencié de l'innovation en éducation et formation, un approche comparée et dimension historique, in R. Sirota (dir.) *Autour du comparatisme en Éducation*, PUF, Paris
- Kourilsky, François (2002) dir. *Ingénierie de l' Interdisciplinarité. Un nouvel esprit scientifique*, L'Harmattan, Paris
- LeBouedec, G. e Tomamichel, S. (2003), dir. *Former à la recherche en Éducation et Formation*. L'Harmattan, Paris
- Marcel, J.-F. (2002), éds, *Les Sciences de L'Éducation; des recherches, une discipline*. L'Harmattan, Paris
- Morin, Edgar (2000) *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Cortez Editora/Unesco, São Paulo, Brasil
- Nicolescu, Basarab (2000) *O manifesto da transdisciplinaridade*. Hugin Editores, Lisboa
- Pineau, G. et al (1997) org., *Reconnaitre les Acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Ed. L'Harmattan, Paris
- Pires, Ana (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
- Pires, Ana (2003) *Educação/Formação e Trabalho: uma abordagem educativa sobre a problemática das competências*. Comunicação ao XIII Colóquio da AFIRSE/AIPELF *Regulação da Educação e Economia*, Lisboa; in *Actas do Colóquio*, 2004
- Pires, Ana (2004) *O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa*, in *Revista Trajectos* n° 4, ISCTE, Lisboa
- Sá-Chaves, Idália (1994) *A construção do conhecimento pela análise reflexiva das práticas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro
- Sá-Chaves, Idália (2004) *Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice*. In *Formação e Desenvolvimento Humano: inteligibilidade das suas relações complexas*. Ed. MCX/APC - Atelier n°34, Lisboa
- Schon, Donald (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in Action*. Basic Books, London
- Schon, Donald (1996) *From technical rationality to reflection-in-action*, in Edwards et al, dir. *Boundaries of Adult Learning*, Routledge, London
- Schon, Donald (1998) *Nouvelle épistémologie de la pratique*, in Barbier, coord. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris
- Stroobants, Marcelle (1998) *La production flexible des aptitudes*, in *Education Permanente*, n°135, Paris
- Scott, D. e Usher, R. (1999) *Researching Education. Data, Methods and Theory in Educational Inquiry*. Institute of Education, University of London Series, London
- Terisse, André (2002) in *Les Sciences de L'Éducation. Des recherches, une discipline*. Ed. L'Harmattan, Paris

uied