

# A VALIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO EUROPEU: *uma perspectiva comparada*<sup>1</sup>

*Pascal Lafont*<sup>2</sup>

*Marcel Pariat*<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de institucionalização da “Recognition of Prior Learning” (RPL) no espaço europeu, evidenciando diferentes níveis de desenvolvimento na abordagem deste dispositivo. A evolução das tipologias permitiu comparar países europeus entre eles, mostrando distintas lógicas de classificação que informam a evolução económica, social, política e cultural através das quais os indivíduos são levados a comprovar seu nível de desenvolvimento de habilidades formativas e de reflexividade. Assim, os benefícios potenciais de validação para um indivíduo, a economia e a sociedade são bem compreendidos, embora ainda não suficientemente atualizados e quantificados na maioria dos países pesquisados. Finalmente, se os padrões de convergência entre os países são numerosos e oportunidades favoráveis estão emergindo para as pessoas desfavorecidas ou excluídas, no entanto, a pluralidade de atores (políticos, acadêmicos, econômicos, sociais, etc ...) envolvidos no processo de implementação RPL, às vezes, pode ser um obstáculo para encontrar um consenso sobre a orientação de dispositivos RPL a nível nacional. Em conclusão, se o propósito da validação é para enfrentar os desafios da mudança e do aumento da mobilidade, enquanto abordagens interculturais, deve centrar-se sobre as condições de transferibilidade adquirida, reconhecida e certificada, e com base na participação e no compromisso dos atores institucionais e individuais.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem ao Longo da Vida; Validação da Aprendizagem de Experiência; Educação na União Europeia

---

<sup>1</sup> Traduzido por Rosa Maria Lopes. Revisão de Maria José de Faria Lins e Rodrigo Matos de Souza.

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Université de Paris- Est Créteil (UPEC). Membro da Red Educación, Formación y Desarrollo (REDFORD-Internacional).E-mail: [pascal.lafont@u-pec.fr](mailto:pascal.lafont@u-pec.fr).

<sup>3</sup> Professor da Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Université de Paris- Est Créteil (UPEC). Presidente da Red Educación, Formación y Desarrollo (REDFORD-Internacional). E-mail: [pariat@u-pec.fr](mailto:pariat@u-pec.fr).

O fundamento «Recognition Prior Learning» (RPL) repousa sobre a valorização dos saberes, habilidades e competências, adquiridos no contexto da aprendizagem não formal e informal (SCHWARTZ, 2004) na vida cotidiana. Os responsáveis pelas políticas econômicas e sociais, de vários países, estão plenamente conscientes disso, uma vez que eles procuram incentivar a institucionalização e a internacionalização dos dispositivos RPL (LAFONT, 2013) “para promover a rastreabilidade dos conhecimentos e das competências adquiridos, incentivar a explicitação das competências esperadas pelas empresas, melhor balizar os percursos profissionais, através da validação, sob forma de certificação coletivamente garantida, dar mais visibilidade às competências úteis no mercado de trabalho e melhorar assim a empregabilidade dos trabalhadores ativos, incentivando cada um a progredir e a continuar a aprender ao longo da vida” (MERLE, 2008, p. 43). No entanto, se as competências assim adquiridas constituem uma rica fonte do capital humano, nem todos os indivíduos têm necessariamente consciência do seu valor em potencial e, nem sempre, conseguem aproveitar suas competências, sobretudo quando encontram dificuldades a comprovar suas competências ou mesmo distinguir a melhor forma para escrever ou fazer escrever suas práticas (CIFALI; ANDRÉ, 2007). O reconhecimento da aprendizagem não formal e informal não cria por ele mesmo o capital humano. No entanto, ele torna o capital humano mais visível, aumentando o seu valor para o conjunto da sociedade. Ele desempenha igualmente um papel importante num certo número de países, validando as competências dos indivíduos e facilitando sua inserção no sistema formal de aprendizagem. Mas, pode-se, apenas por isso, regular o funcionamento de um sistema de ensino desigual?(MAILLARD, 2007).

A aplicação dos dispositivos de validação da aprendizagem de experiência pode, por exemplo, dispensar de alguns cursos ou de partes de um currículo e permitir aos indivíduos uma educação formal, de maneira mais rápida, mais eficiente e a menor custo, pois eles não são obrigados seguir os cursos dos quais já dominam o

conteúdo, mesmo “testemunhando ao redor do mundo, a sistematização de procedimentos e de processos que permitem aos adultos identificar suas competências” (BOUTINET; BÉLISLE, 2009, p.3). O interesse aqui é poder interrogar as condições de aplicação e as abordagens privilegiadas, deixadas para iniciativas do mercado, dos atores das políticas públicas, do Estado e dos parceiros sociais. Mas, essas abordagens condicionam as práticas, os processos de legitimações particulares? Como esses dispositivos carregam as mudanças de atitudes e resultam de dificuldades, saídas, ao mesmo tempo, de uma assimilação de estratégias neoliberais de administração participativa e de reconhecimento da aprendizagem de experiências, adquirida nas lutas para repensar a justiça social, em matéria de igualdade de lugares ocupados na sociedade? (DUBET, 2010) Portanto, existem princípios comuns entre os países europeus em referência a uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida? (COLARDYN; BJORNAVOLD, 2004). As divergências permanecem, levando-se em conta fatores culturais que determinam as possibilidades de aplicação dos dispositivos? Todas essas questões interrogam os indivíduos, as instituições e as organizações de ensino superior que, em muitas situações atuais, se encontram em transformação e propõem múltiplos olhares sobre um objeto único (GÉHIN, AURAS, 2011).

Nossa hipótese se deve ao fato de que múltiplas transações sociais estão em curso no conjunto dos países europeus, tanto é que as possibilidades de implementação dos dispositivos de validação da aprendizagem de experiência e seu desenvolvimento variam no tempo e no espaço a mercê das estratégias individuais e coletivas, tanto quanto os contextos culturais que hoje estão particularmente marcados por uma intenção organizacional de mobilização reflexiva do sujeito (WITTORSKI, 2009).

No plano metodológico, essa abordagem se inscreve em uma perspectiva comparada, permitindo questionar as dimensões e critérios determinantes das

condições de experimentação e de institucionalização dos dispositivos VAE<sup>4</sup>, a partir de um primeiro corpus documentário (artigos científicos, obras individuais e coletivas, inventário europeu das aprendizagens não formais e informais). Uma dupla postura de pesquisadores-profissionais – enquanto membros de júris de validação das aprendizagens, de orientadores de candidatos, de responsáveis pedagógicos de diplomas pretendidos pelos candidatos, de formadores-orientadores no quadro convencional, que liga nossa universidade de pertencimento a certas organizações do trabalho e de pesquisadores inscritos nas comparações internacionais, cujos objetos dependem do reconhecimento, da experiência e de sua valorização – permite apreender as evoluções que marcaram nossas práticas de acompanhamento, de avaliação e de transferência em matéria de validação da aprendizagem, no decorrer desses últimos dez anos.

### **Evolução da classificação do nível de desenvolvimento dos países europeus em matéria de validação da aprendizagem de experiência**

Se os poderes públicos se interessam, cada vez mais, pelas comparações internacionais no campo da educação e da formação é porque eles estão convencidos que elas permitem construir e executar políticas eficazes que pretendem contribuir, ao mesmo tempo: para o aperfeiçoamento das perspectivas econômicas e sociais, para a promoção de uma gestão eficaz dos sistemas educativos e para a mobilização de recursos suplementares, visando responder a uma demanda crescente. Portanto, se todas as classificações relativas aos países europeus em matéria de validação da aprendizagem de experiência (VAE) demonstram um interesse, hoje compartilhado pelo conjunto dos membros da União Europeia (ANNEN, 2013), não parece possível ocultar a mobilização em escala internacional de outros países, fora da União, em favor, ao mesmo tempo, de uma reflexão e de uma implementação de dispositivos de Validação da Aprendizagem de Experiência. Os desafios e as oportunidades relativas

---

<sup>4</sup> Nota do Revisor: Sigla em francês para *Validation des Acquis de l'Expérience*. Nesta tradução traduzido por Validação da Aprendizagem de Experiência.

à implementação da VAE, foram, por exemplo, objeto de pesquisas na África do Sul (HENDRICKS; VOLBRECHT, 2003; SUTHERLAND, 2006), assim como, em múltiplas experimentações e institucionalizações no Marrocos, na Tunísia, no Canadá, na Colômbia, no México, no Haiti...

Assim, a classificação de um conjunto de países tão importantes permite apreender uma avaliação globalizada, tornar inteligível um mundo complexo, sem, portanto, ignorar os limites do modo de classificação gráfica. Se é incontestável pensar que “toda pesquisa em ciências sociais implica que se tenha recurso à abstração, à generalização e a formalização” (GOODY, 1979, p.109), é também indispensável considerar com relativismo os efeitos da ordenação dos conhecimentos produzidos a partir de esquemas classificatórios de sistemas simbólicos e de formas de pensamento. Se o pensamento humano está inegavelmente fundado – constantemente e implicitamente – sobre os elementos de uma mesma categoria ou de uma categoria diferente<sup>5</sup>, ele deve, no entanto, estar submetido a uma construção razoável (LÉVI-STRAUSS, 1962) a fim de evitar o risco de uma classificação pouco provável ou de uma tipologia incorreta, ou ainda de uma reflexão inexoravelmente inacabada de um inventário impossível.

Se a distinção de Maurice (1989) informa sobre três estratégias comparativas: a abordagem funcionalista ou *cross nacional*, particularmente fecunda nos anos 1950 e 1960, sobretudo no território anglo-saxão, a abordagem culturalista ou *cross cultural* e a abordagem societal ou *inter-nacional* que se esforçam de identificar as « coêrencias nacionais », isso permite distinguir as semelhanças, assim como as diferenças, na ordenação do dispositivo ou na implementação do dispositivo de VAE, a fim de dar conta, ao mesmo tempo, das tendências universais e da persistência de

---

<sup>5</sup> Uma das teses de Lévi-Strauss mostra como “o pensamento selvagem” está baseado numa visão coerente do mundo, contrariamente a apresentações redutivas formuladas nos primeiros passos hesitantes da antropologia.

especificidades. Na pesquisa funcionalista, “os países ou nações são apenas contextos locais, nos quais se inserem os fenômenos estudados. O contexto nacional permanece então heterogêneo em relação a esses fenômenos; em consequência, a relação entre os níveis micro e macro não é realmente construída e problematizada” (MAURICE, 1989, p. 178). Assim, uma análise aprofundada e crítica dos dispositivos de VAE deve, ao nosso ver, ser conduzida, tanto no nível local, quanto no nível nacional e europeu. Nas abordagens culturalistas “a referência nacional [...] é conceitualizada em termos de cultura nacional. Os fenômenos estudados são então supostos estarem fortemente influenciados por essa cultura, a ponto de provocar fortes discontinuidades quando esses fenômenos são comparados entre um país e outros, em sua especificidade ou identidade cultural” (MAURICE, 1989, p. 180).

As abordagens universalistas e culturalistas atribuem pouca importância às diferenças observadas: elas apresentam respectivamente o seguinte defeito: “aplicar um modelo preestabelecido, no primeiro caso; postular a existência de especificidades nacionais de caráter institucional, cultural ou histórico, no segundo caso” (MAURICE; SELIER; SILVESTRE, 1982, p. 55). Assim, nossa abordagem societal, que visa superar essas duas dificuldades, alimentou nossa *expertise*, no âmbito de um projeto europeu “University Recognition of Prior Learning Centers – Bridging Higher Education and Vocational Education and Training”, nos interessando tanto pelas características universalistas, quanto pelos particularismos. Por outro lado, nós nos referimos às “*questões de representações, de sentido e de valores enraizados na história* (D’IRIBARNE, 1989, p. 600) pessoais, dos indivíduos que se inscrevem em processo de identificação e de VAE, assim como aquelas das instituições implicadas na operacionalização dos dispositivos. Nesse sentido, isso permite compreender por que e como a interação entre o coletivo e o individual está não apenas presente no processo de formalização no qual se inscreve o candidato a VAE, mas também como ela se situa no cerne do processo de avaliação e de validação (PROT, 2009).

Objeto de debate de reformas na Europa, a VAE continua a ser um ponto estratégico, fundamental em matéria de avaliação das competências, tanto no sentido teórico, quanto pragmático do termo, na medida que não será suficiente “simples reforma ou modificação da educação e da formação das que nós conhecemos, mas, bem além, por uma integração dos contextos formais, não formais e informais e para o estabelecimento das ligações entre esses contextos”. (CHAKROUN, 2006, p.161). Quaisquer que sejam as diferentes apelações<sup>6</sup> de um país a outro, as abordagens e as práticas começam a aparecer nos níveis nacional, regional, setorial, e local (BJORNAVOLD, 2001). Este autor apresenta uma primeira tipologia que permite reagrupar ao menos 15 países europeus em cinco grupos (conforme tabela 1), segundo as atividades desenvolvidas no domínio da identificação, da avaliação e do reconhecimento da aprendizagem não formal.

**Tabela 1:** Abordagem contextual em matéria de dispositivos de Validação da Aprendizagem de Experiência dos países europeus (2001)

<b>Abordagem dual</b>	<b>Abordagem mediterrânea</b>	<b>Abordagem nórdica</b>	<b>Abordagem anglo-saxônica</b>	<b>Abordagem continental</b>
Alemanha, Áustria.	Grécia, Espanha, Itália, Portugal.	Finlândia, Noruega, Suécia, Dinamarca.	Reino Unido, Irlanda, Holanda.	França, Bélgica

Fonte: Bjornavold, 2001.

A abordagem contextualista seria determinante, pelo menos em parte, por prefigurar as competências tacitamente procuradas. Entretanto, é importante destacar os desafios das transparências das competências, apoiando-se ao mesmo tempo sobre as metodologias de avaliação a construir e das decisões institucionais e políticas que permitem garantir a aceitação e a legitimidade.

<sup>6</sup> Accreditation of Prior Learning (APL) or Assessment of Prior Experiential Learning (APL)



Uma evolução notável em matéria de classificação é destacada pela divisão em três categorias entre os países onde os dispositivos aparecem muito inovadores e geram oposições radicais; aqueles nos quais eles estão inscritos nas evoluções de sistemas educativos, que trazem projetos políticos e que permitem experimentações e generalização de práticas; e finalmente, aqueles que apresentam um estágio avançado de institucionalização, permitindo assim a instauração de um direito juridicamente constituído (BJORNAVOLD, 2010). Entretanto, para medir o nível de implantação dos dispositivos e sua durabilidade é conveniente aprofundar a análise dos níveis nacionais, locais, ou setoriais. Assim, segundo os critérios associados ao nível de desenvolvimento do domínio da regulamentação ou legislativo, as intenções dos projetos e as preconizações Feutrie (2008) propõe uma nova tipologia dos estágios do desenvolvimento (conforme Tabela 2) que visa, em particular, o nível do ensino superior como terreno de estudo.

**Tabela 2** – Estágio do desenvolvimento em matéria de dispositivos de Validação da Aprendizagem de Experiência dos países europeus (2008)

<b>Intenções/ Domínio regulamentar ou jurídico</b>	<b>Primeiras experimentações</b>	<b>Emergência dos dispositivos VAE</b>
Grécia, Bulgária, Chipre, Eslováquia, Letônia	Polônia, República Checa, Hungria, Malta	Romênia, Lituânia, Itália, Espanha, Luxemburgo, Áustria, Alemanha.
<b>Institucionalização dos dispositivos VAE</b>		
<b>Práticas de « bottom-up »</b>	<b>Sistemas globais e resultados fracos ou parciais</b>	<b>Sistemas globais e resultados significativos</b>
Holanda, Reino Unido, Irlanda, Suécia	Eslovênia, Estônia, Bélgica	Portugal, Finlândia, Dinamarca, França

Fonte: Feutrie, 2008

Apesar de tudo, a paisagem apresenta ainda muitos contrastes, e sua evolução parece condicionada pelos impulsos da política europeia de educação e de formação ao longo da vida. Há que se notar que os setores da formação profissional sempre



ofereceram, e continuam a oferecer, mais oportunidades de implementação que os abrangidos pelo ensino superior acadêmico.

Enfim, o último inventário dos países europeus em matéria de validação da aprendizagem de experiência, em 2010, no qual figuram 32 países, apresenta quatro categorias que permite distinguir o nível de desenvolvimento dos dispositivos VAE (conforme tabela 3). Os países com um nível elevado de desenvolvimento possuem práticas estabelecidas para todos os setores de atividade e concretizam um interesse partilhado pelos atores da sociedade. As políticas de desenvolvimento podem, assim, se apoiar sobre um quadro legislativo nacional. Quanto aqueles que apresentam um grau de desenvolvimento intermediário podem se apoiar num sistema ou num quadro nacional, que portanto não encontra um interesse muito grande, ou ainda sob um sistema de validação particularmente bem estabelecido, mas somente para um certo setor de atividade determinado. Aqueles que atestam um grau de desenvolvimento de médio a fraco são susceptíveis de estabelecer sistema de validação em um ou vários setores de atividade, mas eles não pretendem aplicar os dispositivos em um quadro mais global. Enfim, aqueles que possuem um nível fraco de desenvolvimento, nos quais existem até o momento poucas iniciativas em termos de políticas e de práticas que facilitam realmente a execução dos dispositivos de validação. No entanto, essa categoria pode agora incluir os países susceptíveis de se encontrarem em um processo de elaboração e de reflexão em vista de desenvolver os quadros da regulação, ou seja uma legislação, uma política ou ferramentas que poderiam sustentar a emergência e a institucionalização dos dispositivos.

**Tabela 3** – Estágio de desenvolvimento em matéria de dispositivo de Validação da Aprendizagem de Experiência dos países europeus (2010)

<b>Desenvolvimento elevado</b>	<b>Desenvolvimento medianamente elevado</b>	<b>Desenvolvimento medianamente fraco</b>	<b>Desenvolvimento fraco</b>
Finlândia, França, Holanda, Noruega, Portugal	Dinamarca, Alemanha Romênia, Espanha, Suécia, Reino Unido, (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Escócia)	Áustria, Bélgica, República Checa, Estónia, Islândia, Itália, Irlanda Liechtenstein, Lituânia, Eslováquia, Slovenia	Bulgária, Croácia Chipre, Grécia, Hungria, Letônia, Malta, Polônia, Turquia.

**Fonte:** 2010 update of the European Inventory on Validation of non Formal and Informal Learning Executive Summary of Final Report.

A complexidade de todas essas classificações remete à multiplicidade dos aspectos ou dos critérios que determinam as configurações de implementação e desenvolvimento dos dispositivos VAE. As iniciativas e os resultados locais podem parecer às vezes minimizadas quando se trata de uma avaliação nacional, e sobrevalorizadas no caso de uma comparação regional ou micro territorial. Essa variabilidade pode igualmente se manifestar em função, por um lado, dos diferentes setores vinculados com os meios de formação acadêmica, de formação profissional, de trabalho e, por outro lado, da natureza das relações contextuais, conjunturais, transacionais, que os ligam. É por isso que essa cartografia permanece uma avaliação global em uma “consideração dinâmica”. De fato, alguns países podem dispor de um quadro nacional jurídico ou político reconhecido, apesar de não terem criado um entusiasmo suficiente para gerar iniciativas saídas de atores locais, indicando que o uso de um sistema institucional organizado não se traduz sistematicamente na realidade prática e não aparece plenamente, notadamente no nível dos benefícios individuais e coletivos. Assim, a eficácia dos sistemas atuais e seu impacto sobre os indivíduos se mostra determinante e conduz à necessidade de avaliar todas as dimensões, tanto sobre o modo qualitativo quanto quantitativo.

No entanto, parece importante sublinhar o caráter provisório e incerto desse tipo de classificação, a fim de mensurar o peso das colaborações e seu impacto no

âmbito de programas europeus de transferência tecnológica, entre e sobre os países parceiros que não pertencem necessariamente todos à mesma categoria. Com efeito, as iniciativas e as experimentações que resultam desses programas podem induzir a transformações de práticas educacionais e sociais em ligação com a evolução dos contextos sociais e econômicos, o engajamento dos parceiros sociais e institucionais, a modificações dos quadros institucionais formais ou jurídicos, os efeitos produzidos sobre as políticas de educação e de formação, os benefícios individuais e coletivos esperados; assim eles são de natureza a influenciar as condições de emergência e os modos de desenvolvimento dos dispositivos de validação da aprendizagem.

As diferentes cartografias evoluíram na medida da evolução das configurações de cada país, tanto que as distinções geográficas (2001) deram lugar a um número crescente de indicadores que permitem definir os níveis de desenvolvimento dos dispositivos VAE (2010). Assim, se encontram no primeiro grupo, com um nível elevado de desenvolvimento, os mesmos países, à exceção da Dinamarca, nos quais os resultados significativos em 2008 não são suficientes para justificar o mesmo nível de desenvolvimento em 2010, a exemplo da Noruega, que apesar de não confirmar a classificação de 2008, aparece no nível do grupo de mais performance, e a Holanda onde parece que o investimento tenha sido o mais proveitoso. Quanto ao segundo grupo de países, os quais o desenvolvimento é mais ou menos elevado, parece que aqueles tendo contribuíram para a emergência dos dispositivos, ou tendo institucionalizado as práticas de «bottom-up» em 2008, apresentam um retorno do investimento que lhes permite, dois anos mais tarde, figurar no segundo grupo, à exceção do Luxemburgo, da Lituânia, da Itália e da Áustria; esses últimos países se encontram efetivamente no terceiro nível exceto para o primeiro entre eles que desapareceu dessa última classificação. As primeiras experimentações dos dispositivos de VAE em 2008 não permitiram ainda a Polônia, a Hungria e Malta ultrapassar um estágio de desenvolvimento fraco. Enfim, para os outros países desse último grupo (Bulgária, Croácia, Chipre e Grécia), parece estar ocorrendo uma passagem entre as intenções que levam a um quadro de regulamentação ou jurídico a

um nível fraco de desenvolvimento, em 2010. Em conclusão, tudo parece indicar que é preciso passar por diferentes estágios de desenvolvimento para construir progressivamente e duravelmente as condições de perenização dos sistemas e dos dispositivos sobre os quais os países que se apoiam sem portanto ignorar os riscos associados à fase de regressão, a exemplo do que se produz em Portugal desde 2012.

### **A França, um exemplo de país altamente desenvolvimento em matéria de VAE**

Na França, a Validação da Aprendizagem de Experiência foi instituída como um direito para cada cidadão. O sistema atual (Validação da Aprendizagem de Experiência, VAE), criado em janeiro de 2012 (Lei de Modernização Social), serve para atribuir diplomas completos ou parciais. Cada instituição habilitada a emitir esses diplomas desenvolveu sua própria regulamentação para sua execução – específico ao contexto – dos princípios descritos na legislação. O sistema da VAE tem por origem uma legislação introduzida em 1992 para certificações emitidas pelo Ministério da Educação e da Agricultura, estendida em seguida às certificações emitidas pelo Ministério da Juventude e dos Esportes, em 1999, e em seguida a todos os principais tipos de certificações, em 2002. A mudança mais recente data de 2009 e visa aumentar o número de indivíduos que podem ter acesso ao processo de VAE, em particular os trabalhadores do setor privado, e a desenvolver o acompanhamento para a VAE. Existe, desde 2002, um investimento significativo no setor universitário, em particular para produzir os referenciais descritos em termos de aprendizagem de experiência para facilitar a VAE (todos os diplomas da formação profissional inscritos ao RNPC<sup>7</sup> devem ser descritos em termos de aquisição da aprendizagem de experiência. Além disso, no ensino superior o reconhecimento da experiência profissional se pratica há muito tempo (de fato desde 1934) para permitir o acesso dos indivíduos que não respondem aos critérios de exigências formais, e, em certos casos para lhes atribuir um diploma.

---

<sup>7</sup> Répertoire National des Certifications Professionnelles

Uma nova prática apareceu nos anos 70 quando uma nova abordagem pedagógica emergiu sob a forma de uma modularização da formação visando reconhecer a aprendizagem de experiência de trabalhadores (obtidas graças à experiência ou a estágios curtos na empresa) como percurso de ingresso ao ensino superior. Para uma avaliação das competências e aptidões profissionais, é possível para um candidato ser isento de um curso de formação formal para obter uma certificação formal emitida por uma instituição universitária, ou uma parte dessa certificação. Em 1985, um decreto permitiu o reconhecimento da experiência profissional para determinar o acesso ao ensino superior (isto corresponde unicamente às universidades e outro tipos de instituições de ensino superior, como as escolas de engenharia). Esse processo chamado “Validação de Aprendizagens Profissionais 85”<sup>8</sup> permite a toda pessoa com 20 anos ou mais, tendo concluído seus estudos iniciais, dois anos no mínimo, se inscrever em um curso universitário, sendo isento da certificação normalmente exigida. Em todo caso, o principal sistema de certificação na França serve a emitir a totalidade ou uma parte de uma certificação<sup>9</sup> tendo como base os conhecimentos e as competências adquiridas pela experiência. O certificado emitido tem o mesmo valor que o obtido pelo sistema formal de educação e de formação. O número anual de candidatos é elevado, em comparação com a maioria dos países europeus.

---

<sup>8</sup> A Lei de janeiro de 1984 e o Decreto de Agosto de 1985 mencionam exatamente: «validação dos estudos, ou conhecimentos experiências pessoais»

<sup>9</sup> Um grande número de certificações é reconhecido oficialmente pelo Estado e seus parceiros sociais. São diplomas - títulos e certificados setoriais emitidos pelos parceiros sociais. Suas listas e sua descrição figura no RNCP.

## **A Espanha, um exemplo de país com o desenvolvimento mais ou menos elevado em matéria de VAE**

Na Espanha, existem algumas oportunidades de certificações em relação com o ensino superior assim como com as aptidões profissionais (até um certo nível). Algumas Comunidades Autônomas (Comunidades Autônomas – CCFAAs) também estabeleceram procedimentos de certificação. Desde os anos 70, as pessoas com mais de 25 anos, tendo efetuado o segundo ciclo do ensino secundário, puderam ter acesso ao ensino superior graças aos resultados satisfatórios dos exames de ingresso para a Universidade para «os maiores de 25anos» - sem portanto obter um certificado escolar do nível médio, por essa via. Mais tarde, no início dos anos 2.000, novas medidas foram implementadas, em nível nacional, em favor de um reconhecimento maior das aptidões adquiridas pela aprendizagem não formal e informal. Um novo decreto visando regulamentar os procedimentos de reconhecimento para o ensino superior foram redigidos e finalizados no final de 2010.

Em 2009, O Decreto Real sobre o reconhecimento das aptidões profissionais adquiridas pelo trabalho estabeleceu procedimentos e os pré-requisitos para certificação das aptidões profissionais adquiridas pela experiência profissional e pela via da aprendizagem não formal. O decreto permitiu a abertura de uma estrutura para certificação de aptidões profissionais, pelos módulos da “Vocational Education Training” (VET) formais ou de certificações completas dos níveis 1 a 5, segundo os critérios especificados no Catálogo Nacional de Certificações Profissionais. O decreto se limita a certos níveis de aptidões e a realização de exames só se aplica a alguns setores econômicos, cada ano. A primeira sessão reunida para certificação de aptidões profissionais foi aberta em 2011 e a mesma só cobria algumas competências.

Está previsto que novas competências sejam incluídas nas chamadas durante os próximos anos. A primeira série de certificações no novo quadro regulatório no plano nacional aconteceu em 2011; ela compreendia os módulos incluídos no

catálogo dos setores pedagógico e médico. Oito mil pessoas deveriam participar no processo em 2011<sup>10</sup>.

Os dados sobre a certificação são limitados. No entanto, a resposta a certas iniciativas de certificação disponíveis foram relativamente forte. Por exemplo, entre 2004 e 2005, o número de pessoas inscritas para os exames de ingresso na universidade para «os mais de 25 anos» foi de 19.853, e o número de estudantes que tiveram acesso à VET, graças aos exames de ingresso no nível intermediário foi de 12.267, enquanto que no nível superior foi de 7.796.

Para o nível universitário, o Ministério da Educação se encarregou de elaborar uma nova regulamentação para a certificação. Esta deveria estabelecer os procedimentos de validação da aprendizagem não formal e informal até 15% de um diploma de nível Licença<sup>11</sup> ou de um Master's. Ora, certas universidades já tinham elaborado iniciativas de certificação. Em todo caso, atualmente, as universidades decidem os seus próprios níveis de exigência; assim, é difícil dizer se o novo decreto produziu mudanças.

### **A República Checa, um exemplo de país com desenvolvimento mais ou menos fraco em matéria de VAE**

Na República Checa, o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal é, neste momento, bem definido desde setembro de 2007, pela lei 179/2006, que precisa as condições que permite obter uma qualificação total ou parcial (em todos os níveis, excluindo os universitários). Como esse processo foi lançado em 2009, a resposta ainda é modesta e o reconhecimento só aconteceu para um número limitado de qualificações. O processo de validação está estritamente ligado ao

---

<sup>10</sup> O quadro legal declarava que as CCAAs deviam introduzir o processo de certificação no território até 25 de Agosto de 2010.

<sup>11</sup> Os diplomas que podem ser obtidos no quadro da futura regulamentação são aqueles adaptados ao Processus de Bologne.



desenvolvimento do Quadro Nacional de Qualificação; um procedimento de reconhecimento só pode acontecer se as qualificações e as normas de avaliação estão definidas no registro das qualificações (definido pela lei 179/2006 e ainda incompleto no momento em que a lei foi adotada). As normas de avaliação (exposição oral, demonstração prática, etc.) servem ao mesmo tempo para um reconhecimento da aprendizagem de experiência e para um exame/certificado da formação e educação formais. Os conselhos setoriais os desenvolvem paulatinamente e o Ministério da Educação os aprova. A certificação baseada sob as normas de exigência pode ser efetuada para os estabelecimentos escolares, para as qualificações completas ou então para as instituições autorizadas (colégios, estabelecimentos privados, empresas ou mesmo indivíduos), para as qualificações parciais. É importante sublinhar que na República Checa, o nível geral de qualificação da população é relativamente elevado:

- O número de crianças desescolarizadas é um dos mais fracos da UE (em 2008, somente 5,6% dos jovens de 18 a 24 anos saídos do sistema escolar não atingiram mais do que o nível fundamental)<sup>12</sup>;
- Mais de 90% da população adulta ativa (25-64 anos) obtiveram, pelo menos, qualificações no nível médio<sup>13</sup> (que dá acesso ao ensino superior).

Dessa forma, na República Checa, em matéria de validação e reconhecimento da aprendizagem não formal e informal, não se trata tanto de revalorizar as qualificações pessoais (para ascender à etapa superior) ou ascender à universidade, mas de uma requalificação e de obtenção de novas qualificações (principalmente de âmbito profissional). É nesse domínio que foram feitas a maioria dos desenvolvimentos visados pelas políticas. Ou seja, o sistema de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal introduzido dá às pessoas, com pouca ou nenhuma qualificação, a possibilidade de se revalorizar («*a segunda chance*»). O

---

<sup>12</sup> Eurostat data

<sup>13</sup> Eurostat data

reconhecimento e a permeabilidade figuram entre os sete objetivos da estratégia para aprendizagem ao longo da vida<sup>14</sup>, juntamente com a igualdade de acesso, gerenciamento funcional, a parceria social e o estímulo à exigência, à qualidade e à gestão. Quanto ao reconhecimento formal (quer dizer, certificado) da aprendizagem de experiência obtida no âmbito não formal ou informal, ele é motivado principalmente pela vontade política de encorajar a empregabilidade<sup>15</sup>. Entretanto, considera-se com atenção a contribuição da atividade de aprendizagem não formal sobre o desenvolvimento das competências-chaves e sobre o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos – com interesse particular pela aprendizagem não formal das crianças e dos jovens, assim como daquela dos voluntários e das pessoas que trabalham nas ONG's e que organizam a aprendizagem não formal<sup>16</sup>

### **A Bulgária, um exemplo de país com desenvolvimento fraco em matéria de VAE**

Na Bulgária, os planos para introduzir a VAE só começaram num contexto da realização das exigências de promoção social da 'UE e continuam se desenvolvendo. Os documentos da estratégia tais que a Estratégia Nacional pela Aprendizagem ao longo da vida 2008-2013, o Plano de Ação 2009, a Estratégia Nacional para o Ensino Profissional e a Formação Avançada 2005-2010, a Renovação da Estratégia para o Emprego 2008-2015, e o Plano de Ação Nacional para o Emprego de 2010, mostram que a implementação de um sistema de validação da aprendizagem não formal e

---

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (2007): *La Stratégie de l'Apprentissage tout au long de la Vie en République Tchèque*. Disponível em: [http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti\\_EU/strategie\\_2007\\_EN\\_web\\_jednostrany.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_EN_web_jednostrany.pdf).

<sup>15</sup> Ver : Institut National de l'Enseignement Technique et Professionnel (2007) : activité de l'OCDE sur la reconnaissance des apprentissages non formels et informels ; rapport par pays : La République Tchèque, p.18.

<sup>16</sup> Veja o plano de implementação da estratégia para a aprendizagem ao longo da vida e, em especial, as atividades em uma ferramenta de desenvolvimento para o exercício de atividades extracurriculares e estudante recreação: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2008) : *Implementační plán Strategie celoživotního učení*. Disponível em: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/publikacestrategie-celozivotniho-uceni-cr>

informal é uma prioridade. Atualmente, só a regulamentação legislativa de validação está inscrita na Lei de 1999 sobre o Ensino Profissional e a Formação, mesmo se sua aplicação prática é limitada. A lei de 2008 para a emenda e expansão do Decreto de Promoção do Emprego estipula que os Ministérios do Trabalho e das Ações Sociais, da Educação da Juventude e das Ciências deveriam criar as condições de avaliação e de reconhecimento da aprendizagem e competências, dos adultos, adquiridas pela aprendizagem não formal e informal. Em 2009, um grupo de trabalho sobre a certificação do Ministério de Educação, da Juventude e das Ciências elaborou várias propostas em vista de emendas do quadro legal. A Bulgária se inspira da prática testada em outros países. Um sistema modelo para certificação foi concebido em 2009 como parte integrante do projeto “Promoção da formação profissional e da empregabilidade dos adultos na Bulgária”, e testado em três profissões: carpinteiro, alfaiate e assistente social. As emendas a Lei sobre o Ensino e Formação Profissional foram em seguida elaboradas na base desse modelo. Todos esses exemplos pedem um aprofundamento dos tipos de abordagem ou dos sistemas e dispositivos da aprendizagem de experiência.

### **Tipos de abordagens ou de Sistema de Validação da Aprendizagem**

Ainda que as categorizações contem cada vez mais com um maior número de países e revelem um interesse crescente pela VAE, duas grande categorias podem ser encontradas: aquelas com o sistema centralmente concebido e controlado, de um lado, e aquelas nas quais o sistema se define principalmente por iniciativas associadas a projetos locais, de outro. Naquelas onde a abordagem é centralizada e onde a validação está apoiada num direito nacional e implementada a partir de uma política ou de uma estratégia, um quadro nacional está fixado e completado de responsabilidades marcadas institucionalmente, levando em conta as qualificações nacionalmente reconhecidas sobre a base de um reconhecimento atribuído por instituições que garantem a qualidade da iniciativa; para aquelas cujas iniciativas

locais estão apoiadas em projetos importantes, a emergência dos dispositivos, nesse caso, pode se manifestar como resposta a uma necessidade identificada, por exemplo, no caso de sustentar os grupos-alvos específicos ou de responder a procura dos empregadores em um setor dado. Parece que os países que adotaram uma abordagem local teriam tendência a aparecer nas categorias de níveis inferiores de desenvolvimento. Ainda que exista uma mistura em termos de níveis de desenvolvimento, esses , com uma abordagem centralizada (por exemplo, na Turquia, que está num nível fraco de desenvolvimento e a Noruega que está num nível alto de desenvolvimento), é interessante notar que todos os países da categoria «alto nível de desenvolvimento» têm uma abordagem relativamente centralizada, em um ou vários setores de aprendizagem. No entanto, essas abordagens podem encontrar zonas de sobreposição, na medida que uma abordagem centralizada também pode admitir iniciativas locais ou regionais e vice-versa. Os exemplos seguintes mostram essas distinções entre sistemas centralizados e descentralizados, com graus de descentralização ou de centralização, que podem remeter a mudança de natureza do Estado-Providência nas sociedades ocidentais. (ESPING-ANDERSEN, 1990).

Por exemplo, na França, as principais mudanças foram feitas para integrar os resultados das negociações dos parceiros sociais no domínio da aprendizagem ao longo da vida. A última, data de 2009 e diz respeito aos meios de aumentar o número de indivíduos que ascendem à VAE, em particular no setor privado. As Leis datando de 1984, 1992, 2002 e 2009 foram reunidos no Código do Trabalho e no Código da Educação<sup>17</sup>

- Código do Trabalho, art. L. 900-1 e seguintes, L. 900-4-2, L. 935-1, L. 951-1, R. 950-3, R. 950-13-3 e seguintes , R. 950-19 e seguintes, Art. L. 6411-1 e seguintes.

---

<sup>17</sup> Ver : [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

- Código de Educação, art. L. 214-12, L. 214-13, L. 335-5 e seguinte, R. 335-5 e R. 361-2 e para o ensino superior : art. L. 331-1, L. 613-3 e 613-4 e seguinte, L. 641-2 Decreto nº 2002-590 de 24 abril consagrado ao ensino superior. Os textos legais citados aqui dizem respeito a toda qualificação registrada no RNCP (todos os diplomas universitários incluídos).

Cada órgão responsável pelo diploma correspondente a um Ministério que publicou suas próprias regras definindo os elementos práticos para implementação - específico ao contexto - dos princípios fixados pela legislação. É importante precisar que no Reino Unido, existe um sistema de governança descentralizado para educação e a formação desde 1997 - a Escócia tem um sistema educacional totalmente independente do resto da Grã-Bretanha. E, a VAE não é um conceito novo na Escócia, mesmo se no passado ela foi implementada, sobretudo no setor universitário. Uma metodologia global "Recognition of Prior Learning"(RPL), está associada à implementação do «Scottish Credit and Qualifications Framework» (SCQF). Em 2004, a parceria SCQF desenvolveu diretrizes sobre o RPL, finalizada em 2005. Hoje, o enfoque é dado sobre o fato de considerar o RPL como uma maneira de facilitar o reconhecimento e a transferibilidade das competências. Se apoiando sobre a "dinâmica" da experiência acumulada nos setores específicos da educação e da formação (ou seja, o setor universitário) e do mercado de trabalho (em particular, o setor dos serviços sociais) o trabalho de identificação das formas de utilizar o SCQF a fim de sustentar o RPL e de permitir aos indivíduos medir o que eles realizaram graças ao SCQF está em curso, facilitando assim a participação dos mesmos na aprendizagem e na atividade. Este trabalho realiza uma varredura dos diferentes contextos de aprendizagem, desde o ensino superior até o local de trabalho e a comunidade. Na Escócia, o RPL pode atribuir os "créditos" em vista de obtenção das qualificações ou constituir um meio de participar no processo de admissão (para avaliar os candidatos, indicando-lhes os cursos ou estágios de formação e também conceder as isenções de cursos). O RPL é também reconhecido como um método que

permite apoiar a planificação de desenvolvimento pessoal, ou desenvolvimento profissional e para facilitar a junção entre a aprendizagem não formal/informal e a formação e a educação formais. Fornecer as diretrizes no nível nacional ou estabelecer os princípios aos quais devem aderir aqueles que são provedores da aprendizagem é uma maneira flexível de regulamentar esse domínio sem ser prescritivo em demasia e de permitir aos provedores individuais gerir as circunstâncias variáveis. Isso também faz aparecer um risco considerável de diferenciação entre setores e provedores na atribuição das validações.

Na Itália, numerosas experiências locais foram implementadas em diferentes setores/níveis de educação. Esses últimos anos, certas regiões introduziram ferramentas em favor da validação da aprendizagem informal e não formal, a transformando em um direito individual (como por exemplo em Emília Romanha e na Toscana), a associando ao reconhecimento de “créditos” em vista de uma certa formação para a educação formal ( Como do Vale d’Aoste, na Lombardia, em Marche e na Úmbria) ou a utilizando com o objetivo de uma promoção da empregabilidade dos candidatos ao emprego (como em Veneza e na Lombardia). Em termos de ensino superior, o Decreto Ministerial nº. 270/2004 afirma a possibilidade para as Universidades de reconhecer “os conhecimentos e competências profissionais certificados segundo a legislação existente, assim que todos os outros conhecimentos e competências adquiridos durante os cursos de formação no nível pós-ensino fundamental aos quais a universidade contribui, tanto na concepção quanto na realização”. As diretrizes da “Universidade para a Aprendizagem ao longo da Vida”, desenvolvidas por um grupo de trabalho, organizadas pelo Ministério das Universidades e da Pesquisa em 2007<sup>18</sup>, estatuem sob o fato que o sistema universitário deve ser um sistema integrado e constantemente controlado, no qual o reconhecimento da aprendizagem deveria se possível, quaisquer que sejam os meios e o lugar dessa aprendizagem. No mesmo documento, as universidades são

---

<sup>18</sup> [http://www.programmallp.it/lkmw\\_file/LLP///erasmus/MIUR\\_Linee\\_Indirizzo.pdf](http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP///erasmus/MIUR_Linee_Indirizzo.pdf)

convidadas a visitar os Centros de Aprendizagem ao longo da vida, que são os centros educativos que operam nos níveis regional e nacional, também em parceria com as empresas e administrações públicas. Um dos objetivos principais desses centros é ajudar os indivíduos a validar a aprendizagem não formal (através de “créditos” para os programas universitários aos quais eles se interessem), personalizar os percursos de formação de acordo com a experiência precedentemente adquirida em outros contextos e facilitar o acesso à validação para os aprendizes adultos ou os empregados. Além disso, numerosas “micro experiências” locais foram realizadas através de toda Itália, em setores variados.

Essas experiências foram promovidas e conduzidas por diferentes parceiros em direção de vários grupos-alvos. Durante o ano 2009, a política nacional e as instituições continuaram favorecendo o reconhecimento da aprendizagem de experiência fora do contexto da formação e da educação formais (aprendizagem não formal e informal). Isso se deve, em parte, à crise econômica e à necessidade de melhorar e atualizar as competências dos indivíduos confrontadas as incertezas do mercado de trabalho. A crise econômica exacerbou a paridade entre a oferta e a demanda de competências e fez da necessidade da atualização das competências uma prioridade, para os políticos. Exemplos de projetos de promoção dirigidos para os grupos-alvos, tais que os jovens, trabalhadores (de mais idade) tendo a experiência do local de trabalho (experiência não creditada ou certificada), as pessoas desempregadas, e aqueles que riscam de perder o emprego os e imigrantes, entre outros, podem ser mencionados.

### **Panorama dos benefícios/resultados/impactos da Validação da Aprendizagem de Experiência**

Os benefícios potenciais da validação para o indivíduo, para a economia e para a sociedade estão bem entendidos, ainda que insuficientemente quantificados nas atualizações dos países. Em termos simples, a validação somativa oferece um meio de obter uma qualificação ou ter acesso a uma oportunidade de aprendizagem



formal, ao reconhecer as competências existentes de um indivíduo, mesmo se essas competências não são creditadas. Uma validação formativa pode ajudar uma pessoa a entender o que ela é capaz de realizar e dessa forma formular percursos pessoais e profissionais para o futuro – inclusive uma avaliação somativa, como mencionada acima quando ela é aplicável. Está comprovado que a validação reforça a estima de si, a motivação e a confiança. Os beneficiários de uma validação podem, por exemplo, encontrar mais facilidade para postular um emprego, ganhando credibilidade profissional, na medida que eles sabem melhor se apresentar ao empregador ou também porque eles utilizam mais ativamente os conhecimentos e suas competências adquiridas no contexto do trabalho. Em termos de impacto, podemos confirmar que, ainda que a conscientização dos benefícios potenciais de utilização e de desenvolvimento do sistema de validação aumentem, os recursos efetivos de validação poderiam ser acentuados, ao menos em relação às iniciativas do setor público, que levam a uma qualificação. Existem, no entanto, países onde essa forma de validação já é significativa (a Finlândia, a França, a Holanda, a Noruega e Portugal). Outras formas de validação, principalmente a validação no setor privado, através de entrevistas e relatórios de performances, são bastante divulgadas, mesmo se existe ainda fortes variações entre os diferentes setores e tradições nacionais nesse domínio, também. No entanto, é significativo que, para a maioria dos países e das iniciativas, não existem ainda informações sobre o impacto mais vasto das atividades de validação; a atualização nos países mostra que poucos entre eles pretendem avaliar esse fenômeno. De outra parte, a validação pode também beneficiar os setores de educação e da formação em geral. Fundamentalmente, a validação é uma ferramenta chave para reforçar a realização das Estratégias de Aprendizagem ao longo da vida. Pode-se também utilizá-la para aumentar a “permeabilidade” no interior dos sistemas de educação e de formação, e para criar a possibilidade de transferência entre diferentes setores de aprendizagem. Nesse sentido, a introdução de novos certificados emitidos pela validação (por exemplo, na região de Flandres na

Bélgica e na Turquia) pode assim contribuir para melhorar os vínculos entre o setor da educação e da formação e o mundo do trabalho.

### **Dados sobre o fluxo de beneficiários**

33

Na França, mais ou menos 70 000 dossiês foram considerados admissíveis para o conjunto dos ministérios habilitados a emitir certificações para a VAE: e cerca de 53.000 candidatos foram entrevistados por um júri, em 2010. Esses números variaram pouco, desde 2007, após um forte crescimento entre 2005 e 2007. Em 2010, cerca de 30.000 candidatos obtiveram uma certificação para VAE, ou seja 7% a menos, em 2009. O número de candidatos certificados a cada ano tinha aumentado fortemente entre 2003 e 2005, antes de se estabilizar em torno de 30.000. Desde 2002, data da implementação do dispositivo, o número de certificados se elevou a mais ou menos 200.000. Em 2010, o número de candidatos considerados admissíveis em vista da obtenção de um título ou diploma emitidos pelo Ministério de Educação Nacional diminuiu 4%. Em compensação, após ter aumentado fortemente em 2007 (+ 83%) em virtude de uma revisão no prazo de análise dos dossiês, o número de candidatos julgados admissíveis para os títulos dos Ministérios da Saúde e da Assistência Social vem diminuindo desde 2008: - 9% em 2010, -11% em 2009 e -26% em 2008.

Apesar de a predominância do Ministério de Educação nacional (MEN) ter se reduzido fortemente com a acessibilidade crescente aos títulos de alçada de outros ministérios acessíveis por VAE, o certo é que o MEN continua sendo o mais importante Ministério de certificação: 44% dos candidatos certificados por VAE o foram no setor profissional e tecnológico do MEN, em 2010. Eles eram 65% em 2004 e 55% em 2005. O número de candidatos aos diplomas da alçada dos Ministérios da Cultura, da Defesa e do Equipamento eram ainda baixos em 2010, mesmo se ele progride, em particular, para os que estão na alçada do Ministério da Defesa (de 266 em 2009 a 378 em 2010). As mulheres continuam majoritárias entre os candidatos e os títulos universitários parecem ser os mais procurados; portanto a implementação da

validação da aprendizagem de experiência produz desequilíbrios entre as universidades e o território de origem, das mesmas. Além do suporte às profissões emergentes, que correspondem tanto às novas necessidades locais quanto às nacionais, a VAE oferece a possibilidade de uma qualificação, destacando ao mesmo tempo, a vontade de identificar e de reconhecer a aprendizagem das pessoas sem emprego, de tal sorte que elas possam ser beneficiadas de uma forma de validação, constituindo assim um vetor de mudanças das práticas e da política de formação profissional. Se o processo de aplicação da VAE for muito estandardizado e normativo, existe o risco de gerar fortes decalagens entre as expectativas dos atores locais e as exigências dos ministérios certificadores; é preciso então que apareça uma lógica que produza o desejo de fazer emergir alternativas para criar complementaridades.

Na Espanha os dados sobre a validação são limitados. Como foi dito anteriormente, só recentemente um dispositivo de validação de competências profissionais foi implementado em nível nacional. A programação previa que 800 pessoas se inscreveriam na primeira chamada (2011), 25.000, na segunda, e 50 000, na terceira. No entanto, houve um atraso na implementação dos dispositivos e os números para o primeiro ano foram modificados. A administração central deveria financiar a primeira chamada de candidatos, em 2011. Está previsto para o futuro introduzir taxas de inscrição para financiar a convocação para os exames. Existe, no entanto, alguns dados longitudinais sobre a utilização da validação tendo por finalidade a educação das pessoas.

Apesar de todos os elementos descritivos e analíticos existentes para explicar os fenômenos sociais associados ao desenvolvimento da VAE, ainda permanecem questões que não podem ser ocultadas e pesam sobre o desenvolvimento do sistema de validação e reconhecimento da VAE, de sorte que no nível de sua institucionalização, isso se produza em função de sua implantação territorial. Assim, existe um leque de fatores que influenciam o desenvolvimento, a implementação e a representação da validação, e um grande número de desafios que ainda se deve

superar. Para orientar os desenvolvimentos futuros parece ser necessário, em particular, reforçar as iniciativas de observação e de avaliação, melhorar as condições de avaliação e de informação dos custos, das vantagens e do impacto da validação em geral, assim como aquelas que dependem dos diferentes tipos de iniciativas e metodologias de validação.

A VAE pode ser considerada como um vetor que permite a aproximação entre diferentes formas de cultura, de ordem educacional, econômica e social, resultante de comportamentos e de representações dos atores, historicamente enraizados. Da mesma forma, o “produto” das percepções e das trocas entre atores parece se manifestar de maneira uniforme e convergente no quadro de validação da aprendizagem de experiência. Se podemos constatar que poucos países, ou nenhum, contestam explicitamente a pertinência da validação da aprendizagem não formal e informal, pode-se por isso ignorar as divergências territorializadas que exprimem atores individuais e institucionais sobre a VAE?

### **Fonte de divergência**

As razões nacionais para continuar a validação da aprendizagem não formal e informal se explicam pelo desejo de abrir os sistemas e quadros de certificação para a aprendizagem que se efetua fora dos estabelecimentos de ensino e de formação formais; isso está estritamente ligado aos esforços visando à implementação da formação ao longo da vida, assim como aos fatores econômicos, sociais, demográficos, tecnológicos e culturais. Parece, cada vez mais, que a evolução atual dos quadros nacionais de certificação em numerosos países europeus se realiza em resposta ao quadro europeu das qualificações (EQF).

As características do processo de validação e sua relação com o sistema de certificação colocam em evidência as funções formativas (certificação), e somativas (auxílio à aprendizagem e à avaliação), distintas, mas estritamente ligadas, e revelam igualmente como os indivíduos e as instituições podem às vezes, serem levadas a

tomar decisões respectivamente, mas não sistematicamente, com o objetivo de obter uma certificação, uma etiqueta. Assim, os fatores relativos ao sistema de educação repetem a necessidade de melhorar o acesso ao sistema de educação formal, assim como sua eficiência. Implementar as vias diretas para obter as qualificações formais ou fornecer «facilitadores de acesso» às formações, e, dessa maneira, evitar as repetições e as falhas do sistema educativo, é uma razão essencial para validar a aprendizagem não formal e informal. Vários países introduziram a validação para facilitar a mobilidade e oferecer uma «segunda chance» aos particulares para realizar plenamente seu potencial de aprendizagem.

Os fatores econômicos relativos às necessidades da economia e do conhecimento se refletem igualmente nas empresas. Os mercados de trabalho tiveram de se flexibilizar, e concentrar-se sobre a inovação, o que gera uma série de desafios em termos de desenvolvimento do capital humano. A validação pode ser útil para responder às necessidades de diferentes setores econômicos, como as penúrias de qualificação ou o respeito das regulamentações relativas às qualificações profissionais. Cada vez mais os atores do setor privado (parceiros sociais e empresas individuais) reconhecem as vantagens da validação (DYSON; KEATING, 2005).

Os fatores sociais são expressos enquanto possibilidades oferecidas às pessoas desfavorecidas ou excluídas. A validação pode ajudar pessoas socialmente excluídas a reintegrar o mercado de trabalho e a sociedade. A validação é reconhecida em certos países como uma ferramenta de sustentação para aos grupos desfavorecidos como os refugiados, as pessoas desempregadas, os trabalhadores idosos (KOK, 2003). Em certos países, grupos-alvos prioritários foram identificados e em certos casos as iniciativas de validação foram limitadas a esses grupos. A validação pode então sustentar a promoção da igualdade de chances para os grupos desfavorecidos uma vez que ela ajuda a estabelecer a igualdade no seio do sistema de educação e de formação, assim como no mercado de trabalho.

Enfim, os fatores demográficos relativos ao envelhecimento da população e a crescente imigração são manifestos e aumentam o número de pessoas que sofrem o

risco de serem excluídas, potencialmente interessadas pela validação da aprendizagem. Além disso, o desenvolvimento de novas tecnologias acentuam a apreciação das qualificações técnicas adquiridas por meios informais e não formais.

Nesse contexto, a validação é desenvolvida enquanto alternativa que permite garantir aos indivíduos a possibilidade de verem suas competências técnicas reconhecidas e identificar as deficiências de qualificação e de necessidade de formação, no local de trabalho.

### **Fonte de divergência**

A complexidade da validação está ilustrada por uma amostra da pluralidade dos participantes implicados em diferentes níveis do processo RPL. Nesse sentido, a relação com a formulação da experiência é bastante significativa, para a constituição de um documento escrito, seja um portfólio, um caderno de competências, um portfólio de competências, um dossiê de validação... Os progressos em termos de política e de prática variam segundo a vontade de participar do processo «Educação e Formação 2020», no caso, para os países europeus. Assim, a observação das políticas e das práticas de VAE na Europa mostra os progressos tangíveis ao longo desses últimos anos. Cada vez mais países implementam métodos e sistemas que permitem aos indivíduos ver identificadas e/ou validadas suas competências, adquiridas de maneira não formal e informal.

Todavia, esses elementos de análise ilustram o fato que a validação é um processo com vários ritmos, no curso do qual os países, as regiões, os territórios, atingiram estágios muito diferentes de desenvolvimento, e que os avanços não podem ser considerados como adquiridos, o que obriga a identificar os principais elementos de uma estratégia de validação, para além de 2020, para responder aos seguintes desafios maiores:

- em relação aos estudantes: eles devem ser colocados no centro do processo, de

maneira a minimizar os efeitos das relações desequilibradas entre o professor e o aluno; assim convem implicar ativamente os candidatos nas diferentes etapas do processo de identificação e de avaliação. Os métodos e sistemas devem ser planejados e concebidos para dar conta do caráter complexo e não normalizado na aprendizagem não formal e informal.

- A ligação entre certificações e ensino e informação formais devem ser interrogados para que a validação seja «integrada» e normalizada. O destaque devendo ser dado aos conhecimentos do indivíduo: o que ele entende ou é capaz de fazer no final do processo de aprendizagem, e não o aporte ou a duração do processo de ensino. Se os resultados da aprendizagem formal, não formal e informal podem ser «equivalentes», os processos resultantes dessas aquisições serão necessariamente diferentes.

A validação implica uma referência a uma norma, pois o reconhecimento e a validação formam um processo que «visa identificar, formalizar e reconhecer socialmente os saberes e competências resultantes da ação, ou seja, eles incidem sobre a explicitação das condições de produção desse saber e sobre o processo que permite ter consciência do mesmo e o formalizar para fins de validação social» (DELORY-MONBERGER, 2003, p. 69). O caráter dessas normas é crucial e determinará, em uma larga medida, se os resultados da validação são confiáveis ou não. Se uma norma é muito local, ela pode ter um impacto negativo sobre a transferibilidade; se ela é muito geral e sem flexibilidade, ela pode impedir a validação de atingir a essência da experiência individual. Em vista de encorajar a validação, as normas devem primeiro, e antes de tudo, serem (re)-definidas e descritas enquanto aquisições de aprendizagem ou competência; isso, mesmo se, em uma certa medida, como já é o caso, um trabalho substancial deve ainda ser realizado, sobretudo no nível do ensino geral e superior. Observa-se, às vezes, que as abordagens de validação são recebidas com ceticismo, o que reflete uma representação marcada pelo medo de ver baixar o nível global da qualidade das certificações, em caso de abertura para a aprendizagem não formal e informal.



Enfim, se a validação deve facilitar a transferência de resultados da aprendizagem, de um contexto para um outro, as abordagens muito locais e limitadas não poderão alcançar esses resultados. Ainda que as experimentações locais possam ser úteis para fins formativos, por exemplo, para identificar as competências adquiridas em uma empresa, num setor da atividade particular, sua maior pertinência seria suscetível de alimentar muitas interrogações.

## Conclusão

Para concluir, se a validação tem por objetivo facilitar a transferência dos resultados da formação de um contexto para outro, ela não será possível para abordagens consideradas como muito locais ou muito limitadas. Ainda que as experiências locais possam ser úteis para fins formativos, por exemplo, a fim de identificar as competências adquiridas em uma empresa, em um setor particular, sua aceitabilidade mais larga será, sem dúvida, sujeita a vários questionamentos.

Se a afirmação do indivíduo enquanto sujeito pleno se encontra partilhada e sustentada pelo conjunto dos atores interrogados sobre as condições de mudança, de realização, de desenvolvimento e de transformação, ela argumenta como uma resposta às incertezas nos percursos profissionais e sociais (RINCQUESEN; ROSSIN; BOISSON, 2010) que, no caso da VAE, opõe uma concepção liberal do direito à formação a uma outra, centrada nas garantias coletivas oferecidas para o acesso à formação e à gestão de percursos profissionais. Um percurso de validação e de formação pela via da VAE é um método de construção de uma carreira profissional e social. Ele continua, de qualquer forma, sendo um «percurso de reconhecimento» (RICOEUR, 2004). Esperando dos indivíduos que eles sejam capazes de se preparar, de antecipar, e de se assumir, ou seja de se adaptar aos riscos sociais, os candidatos navegam a mercê de seu “percurso”, feito “de incerteza”, que revestem os contornos forjados em nuances, segundo suas histórias, tanto profissionais quanto sociais ou pessoais e dos contextos institucionais nos quais eles evoluem, entre percursos de

adaptação, “responsabilidade individual” e injunções políticas e institucionais (LAFONT, 2012) em uma sociedade que “procura se isentar de responsabilidades coletivas” (LIÉTARD, 1993, p.6), contrariamente ao espírito do legislador. Se o Estado afirma uma vontade de assegurar os percursos profissionais, desenvolvendo dispositivos que visam melhor proteger os assalariados e lhes ajudar a serem mais móveis face às dificuldades da vida profissional e social, a VAE se inscreve nessa estratégia, que tende a mobilizar as noções de ativação, de autonomização e de responsabilização das pessoas face a seus percursos. Isso levanta, da parte dos parceiros sociais, questões complementadas pelas dificuldades que enfrentam os candidatos, durante seu percurso de validação, quando lhes é solicitado colocar em prática uma palavra reflexiva, subtendida por “relatos biográficos” que constitui “uma contrapartida frequentemente exigida daquele que solicita assistência, status ou proteção social” (ASTIER, 2007).

Se o objetivo da validação é responder aos desafios da mudança e da mobilidade crescente, então as abordagens interculturais deverão se concentrar sobre as condições de transferibilidade das aprendizagens reconhecidas e certificadas, e se fundar sobre uma implicação e um engajamento maior dos atores institucionais e individuais. É sobre isso que o programa Leonardo modestamente pretendeu responder.

## Recognition of prior learning in Europe: *a compared prospect*

**Abstract:** This article has the vocation to show how the processes of institutionalization of the devices from recognition of prior learning (RPL) in European area even if they are made conspicuous by different levels of development. The evolution of typologies making it possible to compare the European countries between them, watch of distinct logics of classification which give an account of economic issues, social, political and cultural through which individuals are led to provide the proof of their reflexivity and qualification level. Thus, the potential

benefit of RPL for an individual, the economy and the social society are well understood, although insufficiently quantified in the updates that certain countries make some. Lastly, if the reasons for convergence between the countries are numerous making emerge opportunities given to the underprivileged or excluded people, on the other hand the plurality of the actors (political, academic, economic, social, etc...) implied in the implementation of process RPL can sometimes constitute an obstacle in search of a consensus in favor of the orientation of devices RPL at the national level. In conclusion, if the goal of the RPL is to answer the challenges of the change and increased mobility, then the intercultural approaches will have to concentrate on the conditions of transferability of the recognized and certified learning, and to be based on a broader implication and a commitment still of the institutional and individual actors.

**Keywords:** Lifelong Learning; Validation of Acquired Experience; European Education

### **Bibliografia:**

ANNEN, S. Recognizing non-formal and informal learning: typology and comparison of selected European approach. In: **Literacy Information and Computer Education Journal**, Volume 4, Issue 1, 2013, p. 929-937.

ASTIER, I. Se raconter aux autres. In: **Dossier - L'invasion des sentiments. Sciences Humaines**, nº184, 2007.

BJORNAVOLD, J. **Assurer la transparence des compétences**. Luxembourg : Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. Office des publications officielles des Communautés Européennes, 2001.

BJORNAVOLD, J. **Validation of non-formal and informal learning/accreditation of prior learning in Europe: At the cross-roads**, 2010. Disponível em : [http://www.pnt-grp.com/aplbud\\_conf/material/JensBjornavold.pdf](http://www.pnt-grp.com/aplbud_conf/material/JensBjornavold.pdf). Acesso em 12/07/2015,

BOUTINET, J-P. & BELISLE, R. (Org.) . **Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui?Pour quoi?** Québec: Presses Universitaires de Laval, 2009.

CHAKROUN, B. De l'évaluation des compétences dans le cadre de la RVAE : revue de questions. In: Figari, G; Rodrigues, P.; Alves, M.P; Valois, P. (Org.). **Evaluation des compétences et apprentissages experientiels**. Lisbonne: Educa, 2006. p. 161-171

CIFALI, M. & ANDRÉ, A. . **Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles**. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.

COLARDYN, D. & BJORNAVOLD, J. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. In: **European Journal of Education**, Vol. 39, nº 1, 2004, p. 69-89.

D'IRIBARNE PH. **La logique de l'honneur**. *Gestion des entreprises et tradition nationale*. Paris: Seuil, 1989.

42

DUBET, F. **Les places et les chances**. Paris: Seuil, 2010.

DYSON, C. & KEATING . **Recognition of prior learning – policy and practice for skills learned at work**: Australia, Canada, New Zealand, South Africa, United States. International Labour Office: Geneva, 2005.

DELORY-MONBERGER, CH. **Biographie et Éducation**. Figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003.

ESPING-ANDERSEN, G. **The three world of the welfare capitalism**. Cambridge: Polity Press, 1990.

FEUTRIE, M. Etat des lieux des pratiques de validation des acquis dans les 27 états membres. In: BEN MOUSSI-LE GALL, L.(Org.). **Validation des Acquis de l'Expérience - Retour d'expériences à l'Université**. Paris : L'Harmattan, 2008, p. 219-227).

GÉHIN, J.P. & AURAS, E. (Org.). **La VAE à l'université - Une approche monographique**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2011.

GOODY, J. **La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage**. Paris: Editions de Minuit, 1979.

HENDRICKS, N. & VOLBRECHT T. RPL as cognitive praxis in linking higher education, the African Renaissance and lifelong learning. In: **South African Journal of Higher Education**, vol. 17, nº1, 2003, p. 47 - 53.

KOK, W. **Enlarging the European Union - achievements and challenges**. San Domino di Fiseole : European University Institute, 2003.

LAFONT P. (Org.) **Institutionnalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ?** Paris: Publibook, 2013.

LAFONT, P.; PARIAT, M; CAVACO, C. Policies of adult education and training in Portugal and France - The agenda of European Union impacts on the development

of devices for recognition for informal and non formal learning. In: **ESREA Policy Studies Conference Papers**, 2012, p. 1-10. Disponível em: <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/have/esrea-papers/cavaco-lafont-pariatpoliciessofadulteducationandtraininginportugalandfrance.pdf>. Acesso em 11/07/2015.

LAFONT, P. Validation of Acquired Experience (VAE): between a way of adaptation of the actors and political and institutional injunctions. In: **Occasional Papers in Education & Lifelong Learning: An International Journal**. Volume 6, nº 1-2, (2012).132-145.

LAFONT, P.; PARIAT, M. Evolución de las políticas públicas de educación en cuanto a formación permanente de los adultos: ¿Diversidad o normalización de los dispositivos de reconocimiento y validación de la experiencia adquirida? In: **Revista de Anthropología y sociología: Virajes**, Volumen 14, Fascículo 1, 2012, p. 15-45.

LÉVI-STRAUSS, CL. **La pensée sauvage**. Paris: Plon, 1962.

LIÉTARD, B. **Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissances des acquis**. Paris: Actualité de la formation permanente, 1993.

MAURICE, M. Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. In: **Sociologie du travail**, vol.2, 1989, p. 175-191.

MAURICE, M; SELIER, F; SILVESTRE, J-J. **Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

MAILLARD, F. Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience: une avancée sociale? In: **Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs**, nº6, 2007, p. 27-47.

MERLE, V. **Groupe de travail sur la validation des acquis de l'expérience, Rapport remis à Laurent Wauquiez, secrétaire d'état à l'emploi**, 2008.

PROT, B. La double vie du collectif dans les acquis individuels. In R. Belisle, & J.P. Boutinet (Org.). **Demande de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience**. Québec: Presses Universitaires de Laval, 2009, p. 11-41.

RICOEUR, P. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Stock, 2004.

RINCQUESEN, H. DE; ROSSIN, L; BOISSON, PH. **La validation des acquis de**

**l'expérience** : un ascenseur social efficace. Direction du développement et de l'action régionale. Service des Etudes, de la statistique et de la prospective, 2010.

SCHWARTZ, Y. L'expérience est-elle formatrice? In: **Education permanente**, n°158, 2004, p. 11-23.

SUTHERLAND, L. **Challenges and opportunities for implementing Recognition of Prior Learning (RPL) policy in higher education**. Unpublished doctorate thesis. KwaZulu-Natal: University of Zululand, 2006.

WITTORSKI R. . A propos de la professionnalisation. In: Barbier, J.M.; Bourgeois, E.; Chappelle, G.; Ruano-Borbalan, J.C. (Org.). **Encyclopédie de la formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009, p. 781-792.