



**CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO
DO
ENSINO SUPERIOR**

PARECER N.º 9

**SOBRE O DOCUMENTO INTITULADO VALIDAÇÃO E
CREDITAÇÃO DE FORMAÇÃO
E EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR -
- DOCUMENTO DE PRINCÍPIOS**

Aprovado em 27/02/2002 em reunião plenária do CNAVES

PARECER N.º 9

SOBRE O DOCUMENTO INTITULADO VALIDAÇÃO E CREDITAÇÃO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR -DOCUMENTO DE PRINCÍPIOS

1. No âmbito de uma consulta que promoveu, o Senhor Secretário de Estado do Ensino Superior enviou ao CNAVES, para parecer, um documento intitulado “*Validação e Creditação de Formação e Experiência no Ensino Superior*” - documento de Princípios”.

Na formulação do referido documento, explicitava-se que o seu objectivo seria o de “receber contributos tendo em vista a elaboração de legislação que enquadre e viabilize a validação e creditação da formação e experiência obtidas fora do contexto de cursos formais conferentes de grau académico”.

Recordando que vários países têm já desenvolvido este tipo de prática., como o Reino Unido e a França, o documento situa o problema no âmbito do Processo de Bolonha, ao recordar que na Declaração de base se refere a possibilidade de adquirir “créditos em contexto de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento”.

Assim sendo, o que se pretende, em sequência da consulta realizada, é “criar uma base legal” orientadora da “validação e creditação da formação e experiência”, dentro do entendimento de que será da responsabilidade das instituições de ensino superior a respectiva concretização.

Na elaboração dessa base legal, deseja-se garantir grande “rigor nos procedimentos”, e “qualidade nos resultados”, admitindo-se alguma flexibilidade decorrente da natureza múltipla das situações a apreciar.

No entanto, acentua-se que a “complexidade dos processos envolvidos” e, também, a reduzida experiência adquirida, aconselham alguma prudência no seu tratamento, sem prejuízo da determinação com que se deseja avançar, “avaliando os resultados e corrigindo os processos”.

É dentro deste enquadramento, em que se explicitam objectivos e se exprimem algumas orientações, que importa emitir parecer.

No entanto, convém referir que, em boa verdade, mais do que um “parecer” sobre o documento enviado, apreciando-o na generalidade e na especialidade, do que se trata é de exprimir uma posição sobre a problemática nele expressa, na expectativa de que possa representar um contributo susceptível de influenciar a elaboração da “proposta de diploma legal” que “será enviada para consulta dos parceiros”.

2. Deve recordar-se, aliás, que o documento vem na sequência de um anterior relativo à “estrutura de graus”, ambos enquadráveis no tratamento a fazer sobre o Processo de Bolonha, colocando mesmo o problema de saber se esta metodologia de apreciação parcelar de diferentes aspectos incluídos no citado Processo será a mais aconselhável.

Afigurando-se, assim, que se pode correr o risco de enquadrar o tratamento da problemática agora proposta à consideração do CNAVES fora de um contexto global do Processo de Bolonha, importa exprimir algum pensamento sobre ela.

3. Nesse sentido, a primeira ideia a reter é a de que o processo da “validação e creditação de formação e experiência”, em qualquer nível de ensino, é uma inerência irrecusável de um princípio acolhido pelos sistemas educativos mais evoluídos e traduzido na ideia de que a “educação e a formação têm um carácter permanente, estendendo-se por todo o percurso de vida” de cada um.

No entanto, a perspectiva de organização da educação e formação ao longo da vida, em relação a cada indivíduo, deve ter em conta que o importante é assegurar-lhe, em cada momento, um “saber estar” que é resultante de um frutuoso encontro entre uma formação académica original e uma experiência de vida com múltiplas faces, em que sobressaem a actividade profissional e o recurso a modalidades diversas de enriquecimento formativo.

4. Mas para que esse encontro ganhe uma dimensão consistente, torna-se necessário oferecer-lhe uma dinâmica temporal que envolve um ritmo de desenvolvimento e uma continuidade na ligação entre a educação e a formação que são incompatíveis com o distanciamento que a tradição lhe tem oferecido.

Daí que surja a necessidade de uma nova visão estratégica, orientada pela intenção de articulação constante entre a educação e a formação, encarando-as em perspectiva conjunta e assumindo as consequências organizacionais e programáticas decorrentes.

Trata-se, no fundo, de dar sentido concreto ao conceito de educação permanente, assegurando, em relação a cada indivíduo, a expectativa de uma acção educativa e formativa com carácter de continuidade, num horizonte temporal que, como já se disse, se estende do berço até ao termo da vida.

5. Um dos suportes essenciais da relação entre a educação e a formação é uma fecunda cooperação entre o sistema de ensino formal e o mundo do trabalho, a qual deve iniciar-se na articulação possível entre os Ministérios de Tutela.

Ao longo dos tempos, essa cooperação não tem sido fácil, desde logo porque há um problema de diálogo a resolver, confrontado com a existência de duas linguagens diferentes, que “são resultado de práticas e motivações distintas ou, por outras palavras, expressão de duas culturas ainda distanciadas”.

E diga-se que o problema começa logo nos níveis de ensino mais baixos, “marcadamente influenciados por uma idiosincrasia muito nossa que não tem

valorizado a criatividade e a inovação como factores essenciais de desenvolvimento”.

Com efeito, o sistema de ensino “não tem tido devidamente em conta a formação de cidadãos empreendedores”, sendo necessário reforçar “a preocupação com a libertação das capacidades individuais para a realização, a concretização e a disponibilização dos resultados das actividades” realizadas.

6. Para se ser justo, deve reconhecer-se que existe já uma consciência segura da necessidade de articular as políticas de educação e formação, ainda que sem efeitos práticos muito evidentes.

Por isso, reconhece-se que há ainda um longo caminho a percorrer nesse sentido, até porque a visibilidade de uma educação permanente com qualidade se não esgota numa lógica estreita de continuidade entre a acção educativa e a acção formativa.

Dir-se-ia que vai mais longe, pois supõe, igualmente, uma perspectiva global de concepção que, designadamente, assegure uma coerência interna de processos que favoreça mecanismos de alternância e a definição e aplicação de uma matriz de correspondência mutua entre graus académicos e qualificações profissionais.

7. O problema que agora se coloca é, exactamente, o último que acaba de ser enunciado, alargando-o a uma nova dimensão que inclui, também, a hipótese de reconhecimento académico de outros conhecimentos, capacidades e competências adquiridos na vida pessoal de cada um.

Ao dizer-se isto, não se ignora que há, uma questão original a resolver que é a de precisar os conceitos de que se fala.

Na verdade, é bem possível que nem todos tenhamos o mesmo entendimento sobre o significado a atribuir, designadamente, a “capacidades” e “competências”; daí que, ao legislador, se coloque o problema prévio de clarificar estes conceitos, para que se estabeleça um código comum de linguagem.

8. Dito isto, quando na Declaração de Bolonha se coloca, em relação ao ensino superior, a expectativa de “validação e creditação de formação e experiência”, parte-se de dois princípios de referência para todo o quadro de reflexão que queira fazer-se:

a) Significado de um grau ou diploma

- *Um grau ou diploma de ensino superior exprime um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades, tendo como função essencial dar a conhecer à sociedade que o seu detentor possui, no mínimo, todos eles.*

b) Diversidade de processos de aquisição

- *Os conhecimentos, competências e capacidades valem por si, independentemente da forma como são adquiridos.*

A adopção destes dois princípios de referência, coloca dois problemas à lógica tradicional de funcionamento do sistema de ensino superior:

- Por um lado, afastar-se da tendência para valorizar a dimensão cognitiva do processo educativo, na medida em que, com muita frequência, a organização curricular dos cursos apenas evidencia as disciplinas constituintes, pressupondo que, da sua frequência, decorre a aquisição de um conjunto de “competências” e “capacidades” não definidas explicitamente;
- Por outro, reconhecer que deixou de ser o campo exclusivo da aprendizagem, aceitando que as oportunidades para que ela se possa realizar são cada vez mais variadas e abundantes.

É certo que estes dois problemas não se colocam com igual peso em todas as instituições de ensino, podendo mesmo dizer-se que se vêm atenuando fortemente em muitas delas; no entanto, há ainda muito caminho a percorrer para que a aceitação dos princípios enunciados se generalize.

9. Nesta generalização, aliás, é que vai ganhar sentido e validade o processo de “validação e creditação da formação e experiência”, uma vez que o papel fundamental será sempre o das instituições de ensino superior.

Na verdade, continuando a dispor da “capacidade de conferir os graus e diplomas”, no exercício da competência exclusiva outorgada pelo Estado, passam a integrar, nesse exercício, duas componentes distintas:

- a) conceder os graus e diplomas correspondentes aos cursos por elas ministrados;
- b) reconhecer conhecimentos, competências e capacidades adquiridas na vida pessoal e profissional dos cidadãos, validando-os e creditando-os para efeitos de prosseguimento de estudos e obtenção de um grau ou diploma.

A questão que se coloca é a de saber como é que as instituições de ensino superior devem encarar esta segunda componente do exercício da sua competência de conceder graus e diplomas e, em consequência, como devem organizar-se para o efeito.

10. Em termos concretos, está em causa a definição e aplicação de processos que permitam a identificação dos “conhecimentos, competências e capacidades” detidas pelos cidadãos e, bem assim, a correspondente validação e creditação, numa lógica de inserção na estrutura organizativa de um qualquer curso conferente de grau ou diploma.

O enunciado do problema, no entanto, não pode esconder a dificuldade prática da sua resolução, desde logo porque os procedimentos aplicáveis têm de satisfazer um conjunto de princípios que lhes assegurem credibilidade.

Numa primeira análise, torna-se necessário que esses procedimentos respeitem os seguintes princípios:

- a) **Objectividade**, no sentido da clareza com que se orientam para os objectivos em causa;
- b) **Consistência**, no sentido de conduzirem a resultados concretos e transferíveis;
- c) **Coerência**, no sentido de orientarem esses resultados para a expectativa de inserção na lógica curricular de cursos determinados;
- d) **Inteligibilidade**, no sentido de serem entendidos por todos os potenciais interessados;
- e) **Equidade**, no sentido de serem aplicáveis a todo o universo desses eventuais interessados;

Aceites estes princípios, o problema dos procedimentos converte-se num problema técnico que se traduz num exercício de comparação entre a “organização curricular e programática de um curso” e o “conjunto de adquiridos” apresentados pelos candidatos para o efeito de “validação dos seus conhecimentos, competências e capacidades”, tendo em vista a frequência ou conclusão desse curso.

11. A base de solução desse problema técnico é a consideração de um sistema de créditos, também previsto na Declaração de Bolonha, concretamente o sistema de ECTS, cujo critério de construção se suporta na valorização das aprendizagens dos candidatos.

Assim sendo, a referida comparação entre “a organização curricular e programática de um curso” e o “conjunto de adquiridos” não se realiza de forma linear, mas sim através da validação dos adquiridos e correspondente creditação em “unidades de crédito” do sistema utilizado, susceptíveis de serem contabilizados para o efeito da realização do curso em causa.

A questão que se coloca é a de saber se os professores de ensino superior se encontram preparados para este exercício, uma vez que toda a sua prática anterior, em matéria de equivalências, se orientou por uma estreita comparação linear de conteúdos programáticos.

12. Sendo irrealista considerar como positiva a resposta a esta questão, surge a necessidade de grande prudência no tratamento do processo de “validação e creditação de adquiridos”, prudência essa, aliás, bem evidenciada no documento originário da Secretaria de Estado do Ensino Superior.

Essa atitude de prudência conduz à ideia, também assinalada no documento, de que o processo deve avançar de forma gradual e condicionada, na expectativa de que a experiência adquirida possa oferecer consistência às soluções que forem sendo aplicadas.

13. A este respeito, deve dizer-se que, sendo desejável conhecer o que já se fez nos níveis de ensino precedente, não será possível transferir, na íntegra, as suas soluções para o ensino superior, pois há uma diferença essencial de perspectiva nos objectivos a prosseguir.

Na verdade, nos níveis de ensino básico e secundário, o processo de “validação e certificação de adquiridos” orientou-se pelo objectivo concreto e bem necessário de educação e formação de adultos inseridos ou em fase de inserção na vida profissional, o que lhe conferiu intenções de “validação e certificação” predominantemente para efeitos profissionais, ainda que pudesse ter também incidência escolar; no ensino superior, nos termos em que o problema é colocado, esse processo de “validação e certificação de adquiridos” tem em vista, exclusivamente, efeitos escolares, já que tende a possibilitar o “prosseguimento de estudos”, para efeitos de concessão de um grau ou diploma académico ou de simples valorização pessoal.

14. Esta diferença torna-se importante para a definição dos processos a utilizar na “validação e certificação de adquiridos” no ensino superior, uma vez que esses adquiridos decorrem de campos diversos de contributo, entre os quais se poderão salientar:

- i) actividades de auto-formação;
- ii) exercício profissional;
- iii) experiência vivencial;
- iv) curiosidade intelectual;
- v) apetência pelo saber

Ora, em boa verdade, é de admitir que todos estes campos de aquisição podem, para efeitos exclusivamente escolares, oferecer contributos de validade significativa, sem que se possa, à partida, privilegiar um ou outro.

15. É fácil reconhecer que, na situação actual de inexperiência dos docentes do ensino superior, em matéria de “validação e certificação”, se lhes torna bem mais fácil o tratamento dos contributos originários de alguns dos campos referidos, em particular o primeiro e, porventura, os dois últimos.

No entanto, a cedência a essa “maior facilidade” de apreciação de alguns dos campos, restringindo o contributo dos outros, seria oferecer um indesejável sentido redutor ao processo de “validação e creditação de adquiridos”, retirando-lhe a dimensão abrangente que o Processo de Bolonha preconiza.

Assim sendo, importa ter, como referência obrigatória, a expectativa de contributo de todos os campos de aquisição referidos – e, certamente, alguns outros – para definir as metodologias de actuação no ensino superior, sem deixar de reconhecer que a existência de casos de maior facilidade de apreciação pode influenciar os critérios de evolução gradual e condicionada da sua aplicação.

16. Dito isto, é altura de sugerir alguns procedimentos a seguir, nessa lógica gradualista e condicionada de levar à prática o processo de “validação e certificação de adquiridos” no ensino superior.

16.1 – Em primeiro lugar, considera-se que o processo só deve ser aplicável a candidatos que disponham da habilitação legal de acesso ao ensino superior, qualquer que seja a via que tenham utilizado para aquisição dessa habilitação.

Uma dessas vias, entre nós, é o conhecido “Exame Ad-Hoc” cuja necessidade de reformulação imediata decorre, de forma incontornável, deste anunciado “processo de validação e creditação de adquiridos”.

16.2 – Em segundo lugar, considera-se que a creditação de adquiridos, tendo em vista a inserção num curso ministrado ou a obtenção do correspondente grau ou diploma académico, não deve ultrapassar uma percentagem determinada do total de créditos correspondente à atribuição daquele grau ou diploma académico.

Neste entendimento, admite-se que a referida percentagem se diferencie em função da natureza do curso em questão, podendo a título indicativo, admitir-se uma referência de 50% para cursos de carácter profissionalizante assumido e 40% para os outros.

16.3 – No registo anterior, entende-se que um curso só pode ser considerado profissionalizante quando, no trabalho de concepção e organização curricular, se tornem evidentes:

- a) a identificação dos conhecimentos, de natureza geral ou específica, que o curso pretende conferir;
- b) a identificação do universo de competências de diferente natureza a que o curso pretende dar resposta formativa;
- c) a identificação das metodologias de aprendizagem correspondentes a cada unidade curricular;

- d) a identificação dos estágios, modelos de simulação ou actividades de aplicação com validade curricular.

16.4 – Com base nas ideias anteriores, a definição dos critérios de evolução gradual do processo, deve dar prioridade aos seguintes casos:

- a) candidatura a cursos de carácter profissionalizante;
- b) candidatura a cursos de preparação para exercício profissional similar ao já desempenhado pelos candidatos; é o caso, por exemplo, dos cursos de acesso ao grau de licenciado dos professores do Ensino Básico;
- c) candidatura a cursos cujo perfil curricular seja influenciado por regras estabelecidas por critérios exteriores às instituições que os ministram, designadamente originários de directivas comunitárias ou de entidades idóneas de acreditação.

17. Dito isto, importa reflectir sobre o modo como as instituições se poderão organizar para fazer face ao novo desafio que lhes é colocado, bem como sobre a processologia a adoptar.

Obviamente, qualquer que seja a solução encontrada, ela será de exclusiva responsabilidade institucional no exercício das autonomias científica e pedagógica que lhes são próprias.

No entanto, a título indicativo, pode deixar-se o registo de algumas ideias que merecem ponderação, na apreciação dos processo:

- a) Qualquer candidatura individual à “validação e creditação de adquiridos” deve ser apresentada mediante um dossier organizado pelo interessado de que constem designadamente:
- As referências pessoais significativas
 - Os objectivos pretendidos

- Os elementos descritivos dos adquiridos para apreciação, acompanhados com “certificados de formação realizada” e a explicitação das competências e capacidades a validar e certificar, comprovadas com “produtos visíveis”, como sejam estudos publicados, outros documentos escritos, projectos realizados, referências profissionais concretas, etc.
- b) Tendo em atenção a delicadeza do trabalho técnico a realizar, parece razoável considerar que será interessante o contributo de especialistas do domínio científico em causa, de especialistas de desenvolvimento curricular e, ainda, de consultores relacionados com a identificação de competências profissionais;
- c) Por outro lado, também parece razoável admitir que o trabalho técnico de apreciação dos processos deverá sempre incluir entrevistas pessoais aos candidatos e, quando for caso disso, a realização de “provas de diagnóstico”;
- d) Num outro aspecto e numa primeira fase, os órgãos institucionais com responsabilidade decisória, devendo suportar as suas decisões com base no trabalho técnico referido, podem admitir a hipótese de as tomar por maioria qualificada.

Como quer que seja, cada instituição ou cada unidade funcional não deve isolar-se no seu trabalho de “validação e creditação de adquiridos”, devendo participar da constituição de “redes” que permitam permutar experiências e aferir resultados.

Para que tal se possa desenvolver, torna-se conveniente que :

- i) nas equipas técnicas a que se refere a alínea a) acima referida, haja a possibilidade de, em cada instituição, serem integrados elementos originários de outras, em tentativa de validar externamente os trabalhos de apreciação;

ii) sejam promovidos cursos de formação extensíveis a todos os elementos da “rede”, incumbindo ao Estado proporcionar incentivos que favoreçam a sua realização, com a eventual colaboração de especialistas originários dos países onde o processo se apresente com grau de evolução mais avançada.

18. Finalmente, importa referir que todo o processo de “validação e certificação de adquiridos” não pode ser indiferente ao Sistema Nacional de Avaliação, pois a este incumbe uma responsabilidade inquestionável de contribuir para a sua credibilidade.

Nesse sentido, todos os mecanismos de avaliação devem, desde já, antecipar a expectativa de compromisso com o processo de “validação e certificação de adquiridos”, o que vai envolver adaptações dos “Guiões de Auto-Avaliação”, bem como dos procedimentos das Comissões Externas de Avaliação e, porventura, dos critérios da sua constituição.

Por outro lado, entre os indicadores de referência para uma qualquer avaliação surge, como factor valorativo, um maior ou menor envolvimento institucional no citado processo de “validação e certificação de adquiridos”, na medida em que ele corresponde ao encontro com o novo desafio se coloca a todo o sistema de ensino superior e cada uma das suas unidades constitutivas.