

RESUMO

Este trabalho debruça-se sobre a aprendizagem que se processa à margem das instituições do sistema formal de ensino e formação e sobre as diferentes formas de lhe dar maior *visibilidade*. Ao contrário da aprendizagem que tem lugar no quadro do sistema formal de ensino e formação e que constitui uma característica marcante das sociedades modernas, a aprendizagem não formal é muito mais difícil de detectar e de avaliar ⁽¹⁾. Há uma consciência cada vez maior de que esta falta de visibilidade constitui um problema que afecta o desenvolvimento de competências a todos os níveis, desde o individual ao da sociedade em termos globais.

Nos últimos anos, a maior parte dos Estados-Membros da União Europeia salientou o papel crucial desempenhado pela aprendizagem que tem lugar à margem, e em complemento, do sistema formal de ensino e formação. Esta preocupação traduziu-se num número cada vez maior de iniciativas políticas e práticas que, gradualmente, fizeram progredir a questão do estado de mera experimentação para o da implementação precoce.

A identificação, a avaliação e o reconhecimento da aprendizagem não formal terão de basear-se em metodologias simples e não dispendiosas e numa definição rigorosa da partilha de responsabilidades institucionais e políticas. Mas, antes do mais, essas metodologias terão de dar os resultados que prometem, sendo a qualidade da "medição" um aspecto crucial. Na sequência de uma argumentação teórica inicial, este relatório irá procurar definir os requisitos necessários à obtenção de soluções práticas bem sucedidas.

A natureza da aprendizagem

Na abordagem das questões de identificação e avaliação da aprendizagem não formal, é crucial não esquecer a sua natureza *contextual*. Quando adquiridos em ambientes sociais e concretos, os conhecimentos e as competências são em grande parte o resultado da participação em 'comunidades de prática'. A aprendizagem não pode ser reduzida à recepção passiva de 'fragmentos' de conhecimento. Esta perspectiva implica ter que dedicar atenção não apenas ao lado relacional (o papel do indivíduo dentro de um grupo social), mas também à qualidade negociável, preocupada e envolvente da aprendizagem (a natureza comunicativa da aprendizagem). Aprender, em termos individuais, significa adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento e das competências.

Os resultados dos processos de aprendizagem, aquilo que denominamos competências, são, em parte, de natureza *tácita* (Polanyi 1967). Isso significa que é difícil verbalizar e delimitar os passos ou regras específicos, inerentes a determinada competência. Nalguns casos, as pessoas nem sequer estão conscientes de possuírem determinada competência. Este é um aspecto extremamente relevante para a tarefa de avaliação da aprendizagem não formal, sobre o qual as metodologias terão de reflectir. Muito do nosso saber-fazer

⁽¹⁾ A expressão aprendizagem não formal abrange a aprendizagem informal, que pode ser descrita como aprendizagem não planeada em situações laborais ou outras e, também, propostas planeadas e explícitas de aprendizagem, promovidas nas empresas ou outras organizações, não reconhecidas dentro do sistema formal de ensino e formação.

foi adquirido pela prática e à nossa própria custa. Um carpinteiro experiente sabe utilizar as ferramentas do seu ofício de uma forma que escapa à verbalização. Normalmente, consideramos este saber-fazer tão natural, que não nos apercebemos em que medida ele permeia as nossas actividades.

Requisitos metodológicos

Será importante saber se poderão ser desenvolvidas metodologias capazes de apreender as competências em questão (contextualmente específicas e parcialmente tácitas). No entanto, se é verdade que, ao nível das metodologias especializadas na avaliação da aprendizagem não formal, ainda é preciso percorrer um longo caminho, os métodos de teste e avaliação ao nível do sistema formal de ensino e formação têm sido objecto de aturada investigação, sistematização teórica e aplicação prática. O alargamento em curso dos métodos de avaliação ao mundo do trabalho e do lazer está inevitavelmente associado a esta tradição. Poderá assumir-se que as novas abordagens assentam fortemente em metodologias desenvolvidas dentro das áreas de aprendizagem mais estruturadas da escolaridade formal ou, pelo menos, que alguns dos mesmos desafios e problemas são partilhados pelos dois domínios de aprendizagem.

Poderá dizer-se que a avaliação no sistema formal de ensino e formação serve dois objectivos principais. Por um lado, o *objectivo formativo*, que visa apoiar o processo de aprendizagem. Nenhum sistema pode funcionar bem sem obter informações frequentes sobre o modo como está a evoluir na prática. Esse princípio é tão importante para as salas de aula, como para as empresas e, quanto mais variável e imprevisível o contexto, maior a importância do feedback. Em termos ideais, a avaliação deveria fornecer um feedback de curto prazo que permitisse identificar de imediato os défices de aprendizagem e encontrar soluções. Por outro lado, o *objectivo sumativo*, que visa fornecer provas da realização de uma sequência de aprendizagem. Embora estas provas possam assumir inúmeras formas (certificados, diplomas, exames, etc.), o seu objectivo é o de facilitar a transferência entre diferentes níveis e contextos (de uma classe para outra, de uma escola para outra, da escola para o trabalho). Poderá dizer-se que tem um papel de selecção e é uma forma de guardar o acesso aos níveis, funções e profissões.

A confiança atribuída a uma determinada abordagem de avaliação está geralmente associada aos critérios da *fiabilidade* e *validade*. A fiabilidade de uma avaliação depende da reprodutibilidade dos resultados relativamente a novos testes efectuados por outros assessores. Sob muitos aspectos, a validade pode ser considerada um conceito e uma preocupação mais complexos que a fiabilidade. Um ponto de partida poderá ser a análise de uma avaliação em termos da correspondência do objecto das medições com o pretendido inicialmente pelos seus autores. A autenticidade é uma preocupação eminente, uma vez que uma elevada fiabilidade pouco valor terá, se o resultado da avaliação apresentar um quadro distorcido do domínio de aprendizagem e do candidato em apreço.

A fiabilidade e a validade, no entanto, são conceitos sem valor, se não forem associados a *pontos de referência, critérios de análise e/ou padrões de realização*, etc.. Podemos identificar dois princípios fundamentais para a definição destes pontos de referência e/ou critérios. No sistema formal de ensino e formação, é comum a referência fazer-se por normas (de acordo com a definição de um grupo). Outra forma de definir um ponto de referência é a relação de um dado desempenho com um dado critério. Os testes

baseados em critérios de referência partem da identificação de um domínio de conhecimento e de competências para, depois, procurar desenvolver critérios gerais com base no desempenho observado dentro desse domínio específico.

Os ensinamentos retirados dos testes conduzidos no âmbito do sistema formal poderão ser utilizados para suscitar determinadas questões e tópicos relevantes para o domínio da aprendizagem não formal:

- (a) Que funções, formativas ou sumativas, deverão preencher as novas metodologias (e sistemas institucionais) de identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal?
- (b) A diversidade de processos e de contextos de aprendizagem não garante que possa ser atingida nesta área o mesmo tipo de fiabilidade que no sistema formal de ensino e formação.
- (c) A natureza contextual e (parcialmente) tácita da aprendizagem dificulta a validação, não sendo certo que as metodologias desenvolvidas tivessem sido concebidas e traçadas para lidar adequadamente com essa questão.
- (d) Tem de ser debatida a questão fundamental dos pontos de referência ("normas"). Os limites de cada domínio (incluindo a "dimensão" e o conteúdo das competências) estão correctamente definidos?

Está ainda por esclarecer se as avaliações no domínio da aprendizagem não formal irão implicar a introdução de novas ferramentas e instrumentos ou apenas a adaptação de abordagens antigas a novos desafios. Estamos em crer que, até certo ponto, nós, pelo menos, estamos a ser confrontados com uma transferência das metodologias tradicionais de teste e de avaliação para este novo domínio.

Requisitos institucionais e políticos

O futuro papel dos sistemas de avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal não poderá ser limitado a uma questão de qualidade metodológica. Embora importante, a existência de metodologias fiáveis e válidas não será suficiente para que os indivíduos, as empresas e/ou as instituições de ensino confiem nas avaliações e as aceitem, especialmente se as avaliações desempenharem um papel sumativo, fornecendo como que uma prova de competência das pessoas em competição por cargos no mercado de trabalho e nas instituições de ensino. Para adquirirem algum valor efectivo, essas avaliações terão de preencher um conjunto de pressupostos políticos e institucionais. Questões como a criação de uma base jurídica para as iniciativas a tomar no seu âmbito poderão ser asseguradas pela tomada de decisões políticas nesse sentido que, no entanto, terão de ser acompanhadas por um processo de clarificação de questões como a "propriedade", o "controlo" e a "utilidade" das avaliações. Desta forma, as avaliações no âmbito da aprendizagem não formal seriam analisadas de acordo com critérios técnicos e instrumentais (fiabilidade e validade) e com critérios normativos (legalidade e legitimidade). Por outro lado, a aceitação das avaliações ao nível da aprendizagem não formal não tem a ver apenas com o seu estatuto legal, mas também com a sua legitimidade.

EXPERIÊNCIAS NACIONAIS E EUROPEIAS

A situação europeia é apresentada através de exemplos relativos a cinco grupos de países e das actividades desenvolvidas a nível da União Europeia. Embora os países dentro de cada grupo possam diferir ligeiramente em termos de abordagens e escolhas metodológicas e institucionais, a proximidade geográfica e a semelhança institucional parecem motivar a aprendizagem recíproca e a escolha de soluções, até certo ponto, comuns.

Alemanha e Áustria; a abordagem do sistema dual

As abordagens da Alemanha e da Áustria à questão da identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal são muito semelhantes. É interessante notar que os dois países com maior integração sistemática da formação em exercício no sistema de ensino e formação (através do sistema dual), se têm mostrado até agora muito relutantes em adoptar esta nova tendência. Por um lado, essa atitude reflecte sucesso, uma vez que, em geral, o sistema dual é considerado bem sucedido, quer em termos pedagógicos (combinação de aprendizagem formal e empírica), quer em termos de capacidade (cobertura de elevadas percentagens por grupo etário). Por outro lado, e reflectindo a forte ênfase sobre a formação inicial, o sistema vigente parece não conseguir funcionar com a mesma eficácia ao nível da formação profissional contínua e face aos mais diversificados requisitos da educação de adultos. Não obstante, está em curso um grande número de experiências baseadas em projectos e cresce a atenção a estas questões. O debate sobre o reconhecimento da aprendizagem não formal na Alemanha e na Áustria está intimamente associado ao debate sobre a modularização do ensino e da formação.

Grécia, Itália, Espanha e Portugal; a abordagem mediterrânica

Genericamente, a Grécia, Itália, Espanha e Portugal têm uma atitude positiva para com a introdução de metodologias e sistemas de aprendizagem não formal, sendo expressamente manifestada a utilidade dessas práticas nas esferas oficiais e privadas. Deverá dar-se visibilidade ao enorme reservatório de aprendizagem não formal, subjacente a grande parte das economias nestes países, encontrando formas, não só de facilitar a utilização das competências existentes, como também de melhorar a sua qualidade. As metodologias de avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal poderão ser consideradas instrumentos de melhoria da qualidade, passíveis de abranger não apenas trabalhadores e empresas, mas também sectores económicos completos. Estes países também são ilustrativos de como é grande ainda o passo que vai da intenção à aplicação, uma vez que, apesar de terem sido tomadas diversas medidas legais e políticas no âmbito de reformas educativas mais ou menos profundas, a introdução efectiva de práticas de avaliação e reconhecimento se encontra ainda numa fase muito precoce. Os próximos anos irão mostrar se as boas intenções, quase unânimes, destes quatro países, se traduzirão em práticas que de facto toquem e sirvam as pessoas e as empresas.

Finlândia, Noruega, Suécia e Dinamarca; a abordagem nórdica

Não é possível falar de um "modelo nórdico", pelo menos, em sentido restrito. A Finlândia, Noruega, Dinamarca e Suécia não escolheram abordagens semelhantes e os seus

calendários de execução são ligeiramente diferentes. Estas diferenças não alteram o facto de que todos os quatro países tomaram medidas práticas, através de iniciativas legislativas e institucionais, tendentes a reforçar a ligação entre o sistema formal de ensino e formação e a formação e aprendizagem ministrada fora das escolas. Embora alguns elementos desta estratégia existam há já algum tempo, as iniciativas mais importantes foram tomadas nos últimos anos, a maior parte delas, a partir de 1994-95. A reciprocidade de aprendizagem, muito forte nestes países, tem vindo a reforçar-se ainda mais nos últimos dois ou três anos. A influência exercida pela forma como a Finlândia e a Noruega abordam a matéria, que se faz sentir nos recentes documentos preparados pela Suécia, é ilustrativa dessa reciprocidade. A Finlândia e a Noruega estão nitidamente a preparar o caminho para a integração institucional da aprendizagem não formal na estratégia geral de aprendizagem ao longo da vida. Os projectos apresentados na Suécia e na Dinamarca indicam que estes dois países estão a progredir na mesma direcção e que a questão da aprendizagem não formal irá receber maior atenção nos próximos anos.

Reino Unido, Irlanda e Países Baixos; a abordagem NVQ (*National Vocational Qualification*)

No Reino Unido, na Irlanda e nos Países Baixos, é possível observar uma forte aceitação de um modelo de ensino e formação, orientado pelos resultados e baseado no desempenho. A aceitação generalizada da aprendizagem à margem das instituições formais de ensino e formação, enquanto via importante de aquisição de competências, é uma característica básica destes países, se bem que subsistam dúvidas quanto à forma de concretizar um sistema deste tipo. As experiências do Reino Unido e dos Países Baixos ilustram alguns dos problemas institucionais, metodológicos e práticos associados à criação de um sistema capaz de integrar a aprendizagem não formal nas suas estruturas. O repto que constitui o desenvolvimento de um padrão de qualificação aceitável parece representar o primeiro e, talvez, mais grave obstáculo. Enquanto se partir do princípio que as avaliações terão de ser efectuadas por referência a critérios, a qualidade do padrão de referência é crucial. As experiências britânicas identificam algumas destas dificuldades, oscilando entre descrições e definições de competências demasiado gerais e demasiado específicas. O segundo repto importante, ilustrado por exemplos no caso do Reino Unido e dos Países Baixos, mas que não se reflecte no material de que dispomos sobre a experiência irlandesa, está relacionado com a fiabilidade e a validade, os desafios que tradicionalmente se colocam ao nível da avaliação. No material disponível, verificamos que os problemas foram claramente identificados, mas que as respostas, quando existem, não têm uma definição tão clara. Os três países baseiam o seu ensino e formação profissional em sistemas modularizados, um factor que parece auxiliar a introdução rápida, e em larga escala, de metodologias e instituições no terreno.

França e Bélgica, "abertura" a diplomas e certificados

Sob vários aspectos, a França pode ser caracterizada como um dos países europeus mais avançados no domínio da identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal. A Bélgica tem estado menos activa, mas tomou várias iniciativas nos últimos anos, em parte influenciada pelas experiências francesas. As primeiras iniciativas francesas datam de 1985, com a introdução do sistema denominado *bilan de competence*. O *bilan* tem por objectivo ajudar o empregador/trabalhador na identificação e avaliação das competências profissionais, com vista a promover a progressão na carreira e a utilização interna de competências pelas empresas.

A segunda iniciativa francesa importante foi a "abertura" do sistema nacional de ensino e formação profissional a competências adquiridas à margem de instituições formais. Desde 1992 é possível obter certificados profissionais (*Certificate d'aptitude professionnelle*) (de diferentes graus) com base em avaliações, quer da aprendizagem não formal, quer da aprendizagem anterior. Uma terceira iniciativa importante foi adoptada pelas câmaras de comércio e de indústria francesas, com o objectivo de definir um conjunto de procedimentos e normas tendentes a uma avaliação independente do sistema formal de ensino e formação. Utilizando como ponto de partida a norma europeia EN45013 sobre os procedimentos a adoptar para a certificação de pessoal, foram adquiridas importantes experiências. A Bélgica tem em curso actividades paralelas baseadas na norma EN 45013.

Abordagens a nível da União Europeia

As iniciativas a nível europeu tiveram um papel fundamental na sensibilização do público e dos políticos para esta questão. O Livro Branco - Ensinar e Aprender (1995) ajudou à definição clara da questão, contribuindo desse modo para apoiar os processos nacionais e sectoriais. Os programas resultantes (principalmente Leonardo da Vinci e Adapt) impulsionaram e financiaram actividades experimentais sem precedentes. Mesmo sem ter interferido directamente nos esforços de desenvolvimento dos sistemas nacionais, a União Europeia fez aumentar o interesse pela questão, tendo, também, prestado um contributo prático, através do apoio à experimentação metodológica e institucional. Isso não significa que a estratégia específica do Livro Branco, que se debruça sobre a criação de normas europeias e de uma carta europeia de competências pessoais (PSC), tenha sido executada. Uma razão importante para esse facto é a mistura de objectivos no conceito original da tarefa. Por um lado, a PSC foi apresentada como uma abordagem sumativa, introduzindo provas novas e mais flexíveis de qualificações e competências. Por outro lado, a exigência de novas metodologias de avaliação foi promovida com base na necessidade de identificar e utilizar uma base mais alargada de competências, aquilo a que poderemos chamar de um objectivo formativo, criado basicamente para apoiar os processos de aprendizagem. Se considerarmos a experiência efectuada no âmbito do programa Leonardo da Vinci, verifica-se que foi muito limitada a execução e o acompanhamento do primeiro objectivo. Os elementos sumativos referidos estão normalmente associados a uma referência clara aos sistemas de qualificação nacionais existentes ou a um sector ou profissão específicos. O aspecto formativo, contudo, acabou por se tornar um objectivo importante a alcançar, não sob a forma de sistemas supranacionais extensivos, mas sob a forma de instrumentos práticos para empregadores e/ou trabalhadores. Nessa linha, foi aberto caminho à realização de iniciativas por parte de uma grande diversidade de agentes, questões e metodologias, a um nível institucional "inferior", onde dominaram as questões e preocupações formativas. Por outras palavras, as actividades desenvolvidas no âmbito desses projectos ilustram bem as prioridades das empresas e sectores e não as prioridades dos ministérios nacionais.

PORQUÊ A ATENÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM NÃO FORMAL?

O que desencadeou esta onda de actividade, que assolou a maior parte dos países europeus quase em simultâneo? Para responder a esta pergunta, é necessário debruçarmo-

nos sobre os objectivos, desenvolvimentos e desafios políticos e institucionais, destacando os três aspectos seguintes:

Reengenharia do ensino e formação

A criação de um sistema de formação ao longo da vida exige que se dê maior atenção à articulação entre as diferentes formas de aprendizagem nos diferentes domínios de aprendizagem ao longo das várias fases da vida. Ao contrário do sistema formal, ainda muito centrado no ensino e formação iniciais, um sistema de aformação ao longo da vida terá de se confrontar com o desafio que representa a integração de diversas áreas de aprendizagem formais e não formais. Só assim poderá satisfazer a necessidade das pessoas, de renovação contínua e diversificada dos seus conhecimentos, e a das empresas, de dispor de uma vasta gama de conhecimentos e competências, uma espécie de reserva para imprevistos. A questão da identificação, avaliação e reconhecimento das competências também é crucial. É necessário dar visibilidade às competências, para que elas se possam integrar plenamente nessa estratégia mais vasta de reprodução e renovação dos conhecimentos.

Qualificações-chave

Embora geralmente tratadas como questões separadas, a questão da definição, identificação e desenvolvimento de qualificações-chave e o desafio da avaliação da aprendizagem não formal estão intimamente ligados. Iremos tentar demonstrar que estes dois debates são aspectos diferentes da mesma questão. Em ambos os casos, assiste-se a um interesse cada vez maior pelos requisitos da aprendizagem e do conhecimento numa sociedade caracterizada por transformações organizacionais e tecnológicas sem precedentes. As metodologias e os sistemas de identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal poderão ser considerados como instrumentos práticos que darão maior visibilidade e força às qualificações-chave. Contudo, as expressões aprendizagem informal e não formal não são uma grande ajuda. A aprendizagem não formal é um conceito "negativo", na medida em que é a negação de outra coisa. Dá poucas indicações positivas sobre o seu conteúdo, perfil ou qualidade, embora sem deixar de ser importante, por chamar a atenção para a multiplicidade de áreas e formas de aprendizagem disponíveis à margem do sistema formal de ensino e formação. Por conseguinte, o estabelecimento de um elo mais estreito com a questão das qualificações-chave poderá revelar-se um exercício útil e mais criterioso. A ligação entre os domínios da aprendizagem formal e não formal pode ser considerada uma forma de concretizar e materializar os objectivos expressos pelas qualificações-chave.

Problemas inerentes à procura de soluções; desenvolvimento condicionado pela oferta?

Só nalguns casos se poderá afirmar que o desenvolvimento de metodologias de medição e avaliação foi condicionado pela procura ou por um impulso de baixo para cima. Se analisarmos a segunda metade da década de 90, em que esta tendência ganhou impulso e força, verificamos que a existência de programas como o Adapt e Leonardo da Vinci, nos plano europeu e sectoriais, contribuiu para marcar e alterar a "agenda da avaliação." A disponibilidade de "dinheiro fresco", associada a um conjunto limitado de prioridades específicas, levou um elevado número de instituições a envolverem-se no desenvolvimento de instrumentos e ferramentas. Embora a qualidade dos resultados destes projec-

tos possa variar, não se deve subestimar o seu impacto de longo prazo sobre a agenda das organizações e instituições envolvidas. O futuro dirá se este movimento, condicionado pela oferta, encontrará utilizadores, por exemplo, ao nível sectorial e empresarial, capazes de apreciarem o esforço desenvolvido.

COMO IDENTIFICAR, AVALIAR E RECONHECER A APRENDIZAGEM NÃO FORMAL?

Explicar por que aumentou o interesse pela aprendizagem não formal, não ensina automaticamente a encontrar formas de apoiar e reforçar os elementos positivos destes desenvolvimentos. No seguimento dos considerandos de natureza teórica, apresentados na primeira parte do relatório, o futuro trará desafios que poderemos definir como sendo metodológicos (como medir) e políticos/institucionais (como garantir aceitação e legitimidade).

Requisitos metodológicos

Que funções, formativas ou sumativas, deverão preencher as novas metodologias (e sistemas institucionais) de identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal? Estamos a falar de um papel formativo, em que os instrumentos e ferramentas são utilizados para apoiar os processos de aprendizagem das pessoas e das empresas, ou estamos a falar de um papel sumativo mais limitado, em que a aprendizagem não formal é testada com vista à sua possível inclusão no sistema formal de ensino e formação? *Os objectivos das avaliações, tanto no domínio não formal, como no domínio formal, são decisivos para as escolhas metodológicas a fazer e para o sucesso final do exercício.* O desenvolvimento bem sucedido de metodologias e sistemas implica que estas funções sejam claramente compreendidas e combinadas e/ou separadas de forma construtiva e realista.

A diversidade de processos e contextos de aprendizagem torna difícil alcançar o mesmo grau de fiabilidade que nos testes normalizados (por exemplo, de escolha múltipla). Será preciso estudar as formas e o tipo específico de fiabilidade que se pretende atingir neste novo domínio. *A fiabilidade a atingir deverá assentar no máximo de transparência do processo de avaliação (padrões, procedimentos, etc.), que a implementação de práticas de garantia da qualidade sistemáticas e transparentes a todos os níveis e funções poderá reforçar.*

A natureza altamente contextual e (parcialmente) tácita da aprendizagem não formal complica a validação, sendo grande o perigo de se medir uma coisa diferente do pretendido. Haverá, sobretudo, que evitar um quadro distorcido do candidato e do domínio de aprendizagem e lutar por autenticidade. *As metodologias terão de reflectir a complexidade da tarefa em mãos e ser capazes de apreender o que é individual e contextualmente específico.*

A questão dos pontos de referência ('padrões') é muito importante para a avaliação da aprendizagem, formal ou não. Enquanto a referência a normas (utilizando o desempenho de um grupo/uma população) não for seriamente debatida no contexto da avaliação da aprendizagem não formal (devido à diversidade de competências envolvidas), a questão da referência a critérios ou a domínios permanecerá crucial. *A definição dos limites dos domínios de competência (dimensão e conteúdo) e as formas que essas competên-*

cias podem assumir dentro desse domínio são extremamente importantes. Quanto mais vasta for a área, maior será o desafio colocado à concepção de abordagens de avaliação autênticas. Isto remete de novo para a questão das funções que devem ser preenchidas. Temos de definir se queremos melhorar os processos de aprendizagem ou produzir provas (documentos com valor). Ambos os objectivos são perfeitamente legítimos e úteis, mas a definição de pontos de referência irá diferir consideravelmente, dependendo dos objectivos seleccionados.

Requisitos políticos e institucionais

Assim que o primeiro requisito metodológico tiver sido cumprido, com a resposta às questões do objectivo e da função metodológicas (ver acima), a implementação institucional e política poderá ser esteada por duas estratégias principais, uma centrada na '*concepção institucional*' e a outra na '*aprendizagem recíproca*'.

Concepção institucional: para que as provas da aprendizagem não formal possam ser aceites ao mesmo nível das provas concedidas no quadro do sistema formal de ensino e formação, será necessário que elas cumpram alguns critérios básicos. Em primeiro lugar, os actores terão de ser ouvidos aquando da criação e operação de sistemas desta natureza. Uma vez que os sistemas de reconhecimento da aprendizagem não formal terão efeito directo sobre a fixação dos salários e a distribuição dos postos de trabalho e dos cargos no mercado de trabalho, esta questão joga claramente com o equilíbrio de interesses. Embora sendo uma questão pouco debatida até ao momento, a escolha das pessoas a envolver e a escutar será de importância decisiva no futuro. Em segundo lugar, será preciso alimentar o processo com informações pertinentes. Quanto à questão da representação, a definição e articulação de padrões e (em particular) de pontos de referência implicarão a necessidade de informações, não só em número suficiente, mas também equilibradas. Em terceiro lugar, é muito importante a transparência das estruturas e dos procedimentos. Nada obsta a que sejam criadas estruturas com uma definição e apresentação claras da distribuição de funções (definição de padrões, avaliação, atracção, controlo de qualidade). A transparência dos procedimentos é um elemento "incontornável" para alcançar aceitação e legitimidade. Impõe-se, num futuro próximo, chamar a atenção dos investigadores e dos decisores políticos para todas estas questões.

Haverá que procurar e apoiar a *aprendizagem recíproca* ao nível dos projectos, instituições e países. Muitas acções de aprendizagem estão já a ter lugar, a vários níveis. Como concluímos noutras partes deste relatório, e especialmente em relação à actividade desenvolvida a nível europeu, o potencial de aprendizagem recíproca é muito superior aos resultados reais e factuais até ao momento. A criação de mecanismos de aprendizagem desta natureza terá de reflectir os diversos objectivos e funções a cumprir. Finalmente, torna-se imperativo reforçar a coordenação e apoiar actividades (a nível nacional e europeu) de modo a capitalizar na base das experiências adquiridas através do grande número de projectos, programas e reformas institucionais em curso.