

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais

CÁRMEN CAVACO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

semblana@hotmail.com

RESUMO:

O texto foi elaborado a partir de um conjunto de informação recolhida em três Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). O trabalho realizado nos CRVCC consiste na avaliação de competências através da experiência de vida. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) é complexo e difícil tanto para os adultos como para os profissionais envolvidos, o que resulta de um conjunto de factores. Neste texto, optou-se por problematizar a complexidade inerente aos elementos que se consideram estruturantes do processo — as competências, a experiência de vida e a avaliação. As questões que orientam a problematização e reflexão ao longo do texto são as seguintes: Qual é a natureza dos elementos que estão associados ao reconhecimento e validação e que tornam este processo complexo? Que profissões emergem através do trabalho realizado nos CRVCC? As equipas dos CRVCC recorrem a um conjunto de estratégias (p.e. modelo metodológico híbrido, acompanhamento do adulto, triangulação da informação) para contornar a complexidade, as tensões e as dificuldades que marcam o processo de RVCC. A qualidade e equidade do processo dependem muito da orientação e do profissionalismo das equipas que trabalham nos Centros.

PALAVRAS-CHAVE:

Reconhecimento, validação e certificação de competências; educação e formação de adultos; perfil dos profissionais de RVC, aprendizagem experiencial.

INTRODUÇÃO

A investigação que suporta o presente texto¹ enquadra-se num projecto de Doutoramento em Ciências da Educação — Formação de Adultos, cujo objectivo é compreender as lógicas da oferta formativa direccionada para adultos pouco escolarizados e a percepção que os adultos têm dessas oportunidades formativas. O texto centra-se apenas num domínio do mencionado estudo, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e é baseado num conjunto de dados empíricos recolhidos em três Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências² (CRVCC), que surgiram em Portugal, no ano 2001. Os dados empíricos consistiram na realização de entrevistas semi-directivas aos elementos das equipas dos 3 Centros (entrevistas a 8 profissionais de RVC, entrevistas a 7 formadores de RVC e entrevistas a 3 coordenadoras) e a alguns adultos certificados (14 entrevistas a adultos). Através do reconhecimento de competências estes Centros permitem a certificação escolar de indivíduos, com mais de 18 anos, que não possuem o 9º de escolaridade. Os certificados³ atribuídos são referentes ao nível B1 (4º ano de escolaridade), B2 (6º ano de escolaridade) e B3 (9º ano de escolaridade). A decisão do nível escolar a atribuir depende essencialmente de dois factores: do nível de escolaridade que o adulto possui ao ingressar no Centro; e das competências que consegue demonstrar ao longo das várias fases do processo. Os Centros realizam um trabalho de reconhecimento, validação e certi-

ficação de competências adquiridas pelos adultos pouco escolarizados ao longo da vida, em diversos contextos (familiar, social, profissional e escolar/formação profissional).

A reflexão e problematização realizada ao longo do texto são orientadas pelas seguintes questões: Qual é a natureza dos elementos que estão associados ao reconhecimento e validação de competências e que tornam este processo complexo? Que profissões emergem através do trabalho realizado nos CRVCC? Que profissões são profundamente alteradas no contexto do trabalho dos CRVCC? Que implicações tem o processo de reconhecimento e validação de competências de adultos pouco escolarizados nas funções e atitudes dos colaboradores dos Centros? O texto está organizado em dois pontos: o primeiro diz respeito à análise da natureza dos elementos inerentes ao processo de RVCC — as competências, a experiência de vida e a avaliação; e o segundo é referente à sistematização e reflexão sobre as funções e competências do profissional de RVC e do formador de RVC.

PRESSUPOSTOS E DIFICULDADES INERENTES AO PROCESSO DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Os CRVCC em estudo baseiam-se no pressuposto que há continuidade entre a aprendizagem e a experiência, os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiên-

cias, tornando-se por isso pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida, dando-lhes visibilidade social, através da certificação. Reconhece-se que aprendizagem resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, sendo “um direito inalienável que cada um tem para sobreviver” (Grone-meyer, 1989, p. 81), como tal, ocorre aprendizagem ao longo da vida e nos vários contextos, através de modalidades informais, não-formais e formais. Os adultos que aderem ao RVCC são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, que é o seu principal recurso para a realização do processo. Faz-se uma “leitura pela positiva”, em que se pretende identificar e valorizar aquilo que a pessoa aprendeu ao longo da vida. Neste processo de RVCC a educação é entendida como um processo contínuo no tempo e no espaço e uma “produção de si, por si”, em que o indivíduo “se utiliza a si próprio como recurso” (Charlot, 1997, citado em Canário, 2000, p. 133). Nos CRVCC em estudo as equipas reconhecem a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, e enquadraram-se na “perspectiva da produção de saber que se situa nas antípodas da concepção cumulativa, molecular e transmissiva própria da forma escolar tradicional” (Canário, 2000, p. 133). Estes pressupostos têm profundas implicações na organização do dispositivo, nas metodologias, nos instrumentos e nas funções e postura dos actores envolvidos.

O carácter complexo dos elementos inerentes ao reconhecimento, validação e certificação de competências — as competências, a experiência de vida e a avaliação — está na base da maior parte das dificuldades e desafios que se colocam às equipas responsáveis pelo processo nos CRVCC. O processo de reconhecimento e validação de competências é complexo e difícil tanto para o adulto envolvido como para as equipas dos Centros. Um dos motivos dessa complexidade e dificuldade resulta da natureza do próprio objecto em estudo — as competências. A competência é referente à capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas. A competência não existe *per se*, está ligada a uma acção concreta e associada a um contexto específico. Conforme

refere Sandra Bellier (2001, p. 254) “a competência não é aquilo que se faz mas como se consegue fazê-lo de maneira satisfatória. É portanto aquilo que está subjacente à acção e não a própria acção”. O facto da competência ter por base uma acção, um contexto e procedimentos específicos coloca problemas na avaliação de competências nos Centros em estudo, desde logo porque o processo de reconhecimento e validação ocorre diferido no tempo. Ou seja, o indivíduo não é avaliado no momento em que manifesta certa competência mas sim *à posteriori*. As equipas apercebem-se diariamente da dificuldade de captar com rigor as competências dos indivíduos; como forma de contornar esta situação incidem no processo de auto-avaliação e optam pela triangulação de informação, recorrendo a várias fontes (p.e. provas sobre o percurso de vida, observações, análise do dossier e dos trabalhos realizados pelo adulto ao longo do processo), a vários instrumentos (p.e. exercícios de demonstração, instrumentos de mediação, situações-problema) e ao trabalho em equipa. Todavia, têm consciência que esse trabalho de reconhecimento e validação de competências nunca será perfeito, apesar dos seus esforços de melhoria, acontecerão, inevitavelmente, casos de sobreavaliação e subavaliação de competências.

A identificação das competências realiza-se, essencialmente, através da recolha de elementos sobre a experiência de vida do adulto pouco escolarizado, o que constitui outro motivo de dificuldade e complexidade do processo de RVCC. O conceito de experiência manifesta-se impreciso, englobando uma grande diversidade de significados. A experiência apresenta um carácter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo, tornando-se um processo interminável, que resulta num processo de formação ao longo da vida. A amplitude do conceito de experiência resulta do facto da experiência “se confundir com a presença do sujeito no mundo, há permanentes interações com o meio e consigo próprio, mesmo os não factos, as não-acções, as não-comunicações são também experiências” (Ver-mersch, 1991, p. 275). Também é necessário ter em atenção que “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendiza-

gem” (Dominicé, 1989, p. 62). Perceber se se realizaram aprendizagens não conscientes ou se pelo contrário a experiência não deu lugar a qualquer tipo de aprendizagem, torna-se uma tarefa bastante difícil e morosa, quer para o adulto, quer para as equipas. Como forma de ultrapassar esta dificuldade as equipas recorrem a instrumentos do tipo descritivo, apelando à descrição dos acontecimentos, numa tentativa de facilitar o acesso à sequência das acções e às aprendizagens realizadas, para depois inferir as competências do adulto.

A avaliação envolve sempre um juízo de valor que resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável. Neste caso a situação existente é o percurso de vida do adulto e as competências que este evidencia (indicadores), e a situação desejável é o referencial de competências-chave (critérios de comparação). A avaliação é um processo complexo, e quanto se trata de avaliar competências a situação ainda se apresenta mais delicada, o que constitui um domínio de dificuldade no processo de RVCC. A análise da avaliação de competências realizada nos Centros em estudo permite-nos efectuar uma reflexão sobre um conjunto de novos desafios que se colocam nos processos de avaliação. O estudo dos processos de avaliação de competências nos CRVCC pode constituir uma oportunidade para rever e repensar as práticas de avaliação, nomeadamente, as presentes nas modalidades educativas formais. A avaliação de competência no processo de RVCC é desenvolvida numa perspectiva humanista, não é entendida apenas “para julgar” (Cardinet, 1989, citado em Paquay, 2000, p. 122) as competências manifestadas pelo adulto, mas também para dar sentido e valorizar o percurso de vida, a experiência, o adulto enquanto pessoa. Embora a principal finalidade das equipas dos Centros seja captar com rigor as competências do adulto e compará-las com as do referencial, de forma a avaliar a possibilidade e o grau de certificação, a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados permitem orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades ao nível da conscientização.

O processo de reconhecimento e validação das competências nos CRVCC tem por objectivo “tornar visíveis” (Liétard, 1999) as competências que os adultos pouco escolarizados possuem mas que, na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e

desvalorizam; o que envolve um complexo e rigoroso trabalho de avaliação de competências a partir da experiência de vida. O reconhecimento tem subjacente uma dimensão de auto-avaliação, que ocorre quando o adulto analisa as suas competências; e uma dimensão de hetero-avaliação, quando os elementos da equipa dos Centros comparam as competências do adulto com as do referencial. O reconhecimento não se limita a um trabalho de descrição da experiência de vida, envolve rememoração, selecção e análise de informação, implica, sobretudo, um rigoroso processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido. A dinâmica que surge no decurso do processo de reconhecimento, exige uma grande implicação por parte do adulto e interfere com o seu “eu”, envolvendo mecanismos cognitivos e emotivos. O adulto para responder às questões: “Qual foi o meu percurso de vida ao nível profissional, familiar, social e escolar/formação profissional? Que competências adquiri ao longo do percurso de vida? Onde as usei?”, equaciona inevitavelmente a questão “Porque sou o que sou?”.

O reconhecimento e validação de competências através da análise do percurso de vida do adulto envolve um processo de avaliação que suscita questões muito sensíveis, o indivíduo pode sentir que está a ser avaliado enquanto pessoa, que é o seu percurso de vida que está a ser julgado. Conforme refere Paquay (2000, p. 121), “desde o momento que se avalia uma competência, os sujeitos são necessariamente implicados, é o conjunto dos seus recursos cognitivos, afectivos e motores que são tidos em conta, eles sentem-se globalmente julgados, na sua pessoa, na sua identidade. Se o julgamento é negativo, sem dúvida que terá rapidamente efeitos desastrosos”. Como é que se pode contornar esta dificuldade no processo de RVCC? As equipas dos Centros em estudo contornam este problema optando por várias estratégias: por um lado, tentam identificar no momento de inscrição ou nas primeiras sessões de reconhecimento as pessoas que à partida não têm o perfil adequado para realizar o processo com sucesso, evitando criar falsas expectativas e reforçar uma imagem negativa; por outro lado, as metodologias, as técnicas e os instrumentos das sessões de reconhecimento são orientados sobretudo para a auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação; e por fim, os elementos da equipa dão ênfase e va-

lorizam as competências que o adulto possui, e a apreciação tem sempre um enfoque positivo. Todavia, este processo comporta riscos, é susceptível de provocar traumas, de reforçar a imagem negativa do adulto e de contribuir para o ciclo de insucessos na sua vida, daí a pertinência dos Centros se orientarem com base na perspectiva humanista, centrada no desenvolvimento pessoal e mobilizadora do adulto. Este é um domínio extremamente delicado e carece de uma vigilância permanente por parte das equipas dos Centros, que devem estar muito atentas aos adultos que avançaram no processo e o suspenderam, sem que posteriormente o tenham terminado. Atendendo à complexidade do processo de reconhecimento, torna-se fundamental o recurso a metodologias e a instrumentos adequados, assim como, o apoio e acompanhamento do adulto por parte de profissionais conscientes destes desafios.

A EMERGÊNCIA E ALTERAÇÃO DE ACTIVIDADES PROFISSIONAIS — O PROFISSIONAL DE RVC E O FORMADOR DE RVC

Através do trabalho desenvolvido nos CRVCC surgiu uma nova actividade profissional — o profissional de RVC, e a actividade dos formadores viu-se profundamente alterada, quer em termos de funções desempenhadas, quer ao nível da atitude. A grelha que se apresenta foi construída com base nos elementos recolhidos nos 3 CRVCC em estudo, e identifica as funções e competências do profissional de RVC e do forma-

dor de RVC. A análise do conteúdo funcional e das competências do profissional de RVC e do formador RVC é fundamental para, por um lado, compreender o processo de reconhecimento e validação de competências, e as suas especificidades enquanto processo de avaliação de competências com base no percurso de vida; por outro lado, perceber a interdependência entre a organização e funcionamento do dispositivo e as funções e competências evidenciadas pelas equipas de cada Centro. Por último, defende-se que a lógica de funcionamento dos Centros e a visibilidade social deste processo depende, essencialmente, do trabalho realizado pelas suas equipas, fazendo por isso sentido formalizar e reconhecer as especificidades das funções que assumem; o que é fundamental no processo de construção da sua profissionalização. A reflexão acerca das funções e competências das equipas responsáveis pelo processo de RVCC surge como muito importante para fortalecer a lógica de funcionamento dos Centro e evitar a perversão das suas especificidades. A grelha que se segue identifica as funções e competências do profissional de RVC e do formador de RVC, quando se coloca a cruz (x) significa que essa competência está presente no perfil do profissional correspondente, em pelo menos um dos Centros em estudo. A variabilidade dos contextos de trabalho influencia o perfil profissional dos intervenientes, as diferenças de organização e funcionamento do dispositivo nos 3 CRVCC repercutem-se de uma forma notória nas funções e competências dos profissionais de RVC e dos formadores de RVC.

FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DE RVC E DO FORMADOR DE RVC

FUNÇÕES	COMPETÊNCIAS	PROF. RVC	FORM. RVC
1. Acolhimento e inscrição dos adultos no processo de RVCC, recolha de elementos sobre o adulto e esclarecimento sobre o processo	· Ser capaz de acolher o adulto de uma forma empática, incentivando-o a inscrever-se, contribuindo para que este ultrapasse o receio e angústia inicial	X	X
	· Ser capaz de explicitar o processo de RVCC ao adulto, para que este perceba as fases e implicações do processo	X	X
	· Ser capaz de orientar e apoiar o adulto no preenchimento dos instrumentos usados na inscrição e informá-lo sobre o tipo de elementos que deve reunir sobre o seu percurso de vida	X	X
	· Ser capaz de identificar e analisar, com base no diálogo e nos elementos disponibilizados nos instrumentos de inscrição, as situações em que o adulto não possui o perfil adequado para o processo RVCC, orientando-o para outro tipo de possibilidade formativa	X	X

(continua)

FUNÇÕES	COMPETÊNCIAS	PROF. RVC	FORM. RVC
2. Reconhecimento das competências dos adultos em processo de RVCC através da explicitação da sua experiência de vida e da resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de apoiar os adultos no desenvolvimento dos instrumentos de mediação, explicando a finalidade de cada instrumento e esclarecendo as dúvidas que surgem no preenchimento para que estes possam perceber a lógica do processo · Ser capaz de envolver o adulto no processo, de modo a que este se sinta motivado e implicado na reflexão sobre a globalidade da sua experiência de vida · Ser capaz de incentivar o adulto a reflectir sobre a sua personalidade e os seus projectos de vida, apoiando-o na explicitação e formalização de um desses projectos · Ser capaz de animar sessões em pequeno grupo, gerando um processo de colaboração interpessoal entre os adultos envolvidos, uma dinâmica de discussão e troca de ideias e experiências · Ser capaz de apoiar e incentivar o adulto a ultrapassar bloqueios e estados emocionais que penalizam a reflexão sobre a sua experiência de vida · Ser capaz de identificar os saberes e competências de cada adulto, quer através da explicitação da sua experiência de vida, quer através de situações proporcionadas nas sessões de reconhecimento · Ser capaz de diagnosticar, nas primeiras sessões de reconhecimento, se o adulto possui o mínimo de competências para prosseguir o processo, orientando-o para essa tomada de consciência, por forma a que adulto perceba que pode ser mais adequado procurar outras ofertas formativas ou suspender o processo de RVC até adquirir outros saberes e desenvolver novas competências · Ser capaz de orientar o adulto em processo de RVCC para uma tomada de consciência dos seus saberes e competências, promovendo um processo de auto-reconhecimento · Ser capaz de confrontar o adulto com situações-problema para este evidenciar competências, e assim promover o reconhecimento nas áreas de competência-chave · Ser capaz de orientar e apoiar os profissionais de RVC na operacionalização de situações-problema para que estes possam clarificar o tipo de competências passíveis de reconhecer 	<p>X</p>	<p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>X</p> <p></p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>
3. Validação das competências do adulto em processo RVCC, através da comparação entre as competências do adulto e as competências do referencial	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de comparar os saberes e competências que inferiu, através da experiência de vida do adulto e das situações vividas durante o processo, com as competências identificadas no referencial de competências-chave · Ser capaz de analisar e discutir em equipa as competências evidenciadas pelo adulto para cada área de competência-chave do referencial, propondo ao adulto, caso seja necessário, um plano de formação complementar · Ser capaz de fazer um balanço sobre o processo de reconhecimento do adulto no júri de validação e de incentivar o adulto a prosseguir o seu percurso formativo e a concretizar os seus projectos de vida, numa perspectiva de valorização e reconhecimento do potencial de cada pessoa · Ser capaz de justificar e realizar o balanço da formação complementar no momento júri, caso o adulto a tenha frequentado 	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>
4. Adaptação do dispositivo de RVCC, reformulação e concepção dos instrumentos de mediação e de inscrição	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de analisar as potencialidades e fragilidades do dispositivo de RVCC, propondo alterações de metodologias e procedimentos no sentido de garantir uma maior qualidade e eficácia do processo, quer para o adulto, quer para os objectivos do Centro · Ser capaz de conceber e reformular os instrumentos de mediação aplicados no reconhecimento de competências e os instrumentos utilizados no momento da inscrição no processo de RVCC, promovendo a qualidade do trabalho realizado no Centro e o envolvimento do adulto ao longo do processo · Ser capaz de conceber situações-problema que permitam identificar um conjunto alargado de competências e que possam fazer sentido para os adultos em processo, tendo por base as suas experiências de vida e motivações 	<p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>
5. Interpretação, descodificação e sugestões de alteração do referencial de competências-chave	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de interpretar e descodificar as competências do referencial tornando-o um instrumento de trabalho passível de ser utilizado por todos os elementos da equipa e, inclusivamente, pelos adultos em processo · Ser capaz de analisar criticamente o referencial de competências-chave no sentido de o tornar um instrumento mais adequado e pertinente para o processo de RVCC, sugerindo a introdução, suspensão ou alteração de competências 	<p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>

(continua)

FUNÇÕES	COMPETÊNCIAS	PROF. RVC	FORM. RVC
6. Realização de formação complementar para desenvolver competências não reconhecidas ao longo do processo de RVCC	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de conceber um plano formativo adaptado a cada adulto, que permita desenvolver as competências que não foram reconhecidas ao longo do processo, tendo por base a sua experiência de vida, os seus saberes e competências · Ser capaz de identificar e transmitir os saberes tidos como fundamentais para o adulto desenvolver as competências que não foram reconhecidas ao longo do processo · Ser capaz de orientar e apoiar o adulto na pesquisa para que este possa autonomamente desenvolver as competências que não foram reconhecidas ao longo do processo · Ser capaz de operacionalizar situações-problema para perceber em que medida o adulto desenvolveu as competências necessárias 		X X X
7. Divulgação do processo de RVCC e da organização e funcionamento do Centro	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de explicar o processo de RVCC, a organização e funcionamento do Centro, quer a responsáveis institucionais, quer a grupos de adultos em condições de vir a beneficiar do processo, promovendo a sua participação 	X	X

Nota: Prof. RVC é a abreviatura de Profissional de RVC; Form. RVC é a abreviatura de Formador de RVC.

A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA ACTIVIDADE PROFISSIONAL — O PROFISSIONAL DE RVC

O profissional de RVC é uma nova actividade profissional, que emergiu com o trabalho realizado nos CRVCC. Estes profissionais têm um papel muito importante em todas as fases do processo e assumem um conjunto diversificado de funções, como se depreende da leitura do quadro anterior. Todavia, pode considerar-se que a sua principal função é referente ao reconhecimento de competências dos adultos pouco escolarizados. No desempenho desta função os profissionais de RVC têm como objectivos explorar os percursos de vida de cada adulto de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir em que medida este apresenta as competências do referencial; motivar e envolver o adulto num processo de reflexão, auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação. Para além do reconhecimento, estes profissionais também asseguram a validação de algumas competências e a concepção dos instrumentos de mediação e de inscrição. Os instrumentos de mediação são elementos fundamentais para garantir a eficácia do processo de reconhecimento e para garantir a motivação e implicação dos adultos, daí a importância da reformulação e concepção de novos instrumentos. A validação de competências é também uma das funções que o profissional de RVC assegura ao emitir, junto do formador de RVC, um parecer sobre as competências que o adulto evidenciou ao longo do processo. O acolhimento e inscrição do adulto no processo e a divul-

gação do Centro são também funções asseguradas pelos profissionais de RVC. Num dos Centros o acolhimento e a inscrição são uma função da exclusiva responsabilidade do profissional de RVC. Nesse Centro este é um momento de recolha de informação sobre o adulto, que permite fazer uma orientação para outras oportunidades formativas quando se percebe que o perfil apresentado pelo adulto não se adequa ao processo RVCC.

O profissional de RVC é quem estabelece um relação mais próxima com os adultos ao longo do processo, isto porque, por um lado, o desenvolvimento dos instrumentos de mediação ocupa a maior parte das sessões do processo RVCC, por outro lado, o tema que abordam nas sessões de reconhecimento é, essencialmente, a experiência de vida dos adultos. Os profissionais de RVC promovem a rememoração da experiência de vida, o diálogo, a explicitação das actividades para cada função/tarefa, a escrita, o debate, a cooperação e as relações interpessoais entre os elementos do grupo. No exercício das suas funções o profissional de RVC assume várias posturas, a de animador, a de educador e a de acompanhador, o que varia em função das situações e do que lhe é solicitado pelo adulto. Adopta uma postura de animador quando gere de uma forma dinâmica as sessões de reconhecimento que se realizam em pequenos grupos, promovendo discussões e reflexões conjuntas e reforçando situações de entreajuda que surgem espontaneamente entre os adultos. Assume-se como educador quando explica o processo, dá informações sobre a organização

do dossier e o preenchimento dos instrumentos de mediação e quando esclarece as dúvidas dos adultos ao longo do processo. Adota uma postura de acompanhador quando ao longo do reconhecimento ouve a narração do percurso de vida do adulto, motiva o adulto a reflectir sobre o passado, o presente e a perspectivar o seu futuro e quando o ajuda no processo de tomada de consciência. Esta última postura é a mais significativa da actividade do profissional de RVC, e é a que melhor se enquadra nos pressupostos do próprio processo. Ao assumir uma postura de acompanhamento o profissional de RVC está a ser “um facilitador, um passador [...], um emancipador” (Lhotellier, 2001, p. 196).

O profissional de RVC garante um acompanhamento personalizado e torna-se um aliado do adulto. O principal tema de conversa, reflexão e debate é o percurso de vida, os interesses e motivações do adulto. O acompanhamento por parte do profissional é fundamental em toda a fase de reconhecimento, é esta relação de ajuda personalizada que permite orientar o adulto no bom sentido, motivá-lo, aumentar a sua implicação, promover o auto-reconhecimento e a auto-estima. Seguindo a perspectiva de Guy Le Bouëdec (2001a, p. 24) “acompanhar é ir com alguém, ao lado de, ir em companhia”. O profissional de RVC faz um percurso com o adulto enquanto este fala e escreve sobre a sua vida, durante esse percurso de organização do dossier pessoal, o adulto é o “actor principal”, o profissional de RVC apoia e ajuda mas não se coloca no lugar do adulto ou no centro da acção, “não dirige os acontecimentos” (Bouëdec, 2001a, p. 24).

Durante o acompanhamento do processo RVCC, o profissional assume posições distintas. Tomando como referência a tipologia apresentada por Robert Stahl (2001, pp. 104), na maioria das vezes adopta um registo de escuta, ajuda o adulto a construir a narração do seu percurso de vida, questiona-o, e orienta a sua reflexão; por vezes, adopta um registo de análise, que é, essencialmente, notório quando diagnostica as competências do adulto a partir da narração e do referencial; e também pode dizer-se que adopta um registo de influência, quando confronta o adulto com a análise que realizou, o que é fundamental para lhe promover a tomada de consciência. Os profissionais de RVC quando assumem um registo de influência utilizam-no, por norma, como

estratégia para valorizar o adulto, para lhe transmitir confiança nas suas capacidades e para promover o auto-reconhecimento do adulto, o que é muito importante no caso dos adultos que realizam o processo RVCC. Estes adultos sentem-se, na maioria das vezes, estigmatizados pela sua reduzida escolaridade, ignorando e desvalorizando as suas experiências, saberes e competências. Quando o adulto reconhece as suas próprias capacidades, percebe que tem recursos para influenciar o seu presente e o futuro. A adopção dos diferentes registos na situação de acompanhamento depende do adulto em processo, da dinâmica que se gera ao longo das sessões e das competências do profissional. De qualquer modo, a atitude adoptada pelo profissional de RVC deve ser um factor de vigilância permanente por parte dele próprio e das equipas, porque “o acompanhamento não é neutro” (Bouëdec, 2001c, p. 104).

O profissional de RVC quando assume uma postura de acompanhamento manifesta uma atitude de valorização do outro, de escuta positiva e empática, como referem Hennezel e Montigny (citados em Bouëdec, 2001b, p. 49) “entre as qualidades de bases de um bom acompanhante, eu insisto sobre a humildade, a autenticidade, a espontaneidade, a generosidade, a abertura de espírito, o respeito pela diferença, a escuta empática, e a capacidade de suportar os silêncios”. A relação numa situação de acompanhamento é desconhecida para o adulto e construída pelo profissional através da sua experiência de trabalho. No discurso dos profissionais de RVC é notório que aprendem “através da prática, por ajustamentos sucessivos” (Bouëdec & Pasquier, 2001, p. 16), mas também valorizam bastante a formação contínua, considerando-a essencial para a sua evolução profissional. Os profissionais de RVC podem considerar-se “passadores” no sentido em que Christine Josso (2005, p. 119) refere, porque estão preocupados em saber para onde é que a pessoa quer ir e tentam perceber o tipo de ajuda que lhe podem prestar durante um certo período nessa caminhada. A emergência do profissional de RVC nos CRVCC dá lugar ao nascimento de uma actividade profissional, que para benefício de todos os que participam neste processo, deve ser definida e baseada num suporte legal. Importa clarificar e definir as funções e actividades deste novo profissional, as competências requeridas para o exercício

da profissão, assim como, as regras éticas e deontológicas pelas quais se deve orientar.

ALTERAÇÃO DA PROFISSÃO FORMADOR — O FORMADOR DE RVC

Os formadores integrados nas equipas dos CRVCC asseguram um conjunto de funções que dão lugar à mudança do conteúdo funcional da profissão do formador. Como se pode depreender da leitura do quadro anterior, os formadores do processo RVCC assumem um conjunto diversificado de funções. Para assegurarem um desempenho adequado têm de desenvolver competências específicas, bastante distintas das que lhe eram solicitadas quando exerciam as suas funções como professores ou formadores, ao nível da formação profissional. As funções e competências anteriormente identificadas são sistematizadas tendo por base a actividade profissional dos formadores nos 3 Centros em estudo, no entanto, há algumas especificidades do conteúdo funcional de Centro para Centro. Por exemplo, num dos Centros os formadores não têm, normalmente, contacto directo com os adultos, e neste caso a sua principal função é orientar e apoiar os profissionais de RVC na operacionalização das situações-problema. Tendo em conta as especificidades do conteúdo funcional em cada Centro, pode referir-se que as principais funções dos formadores, atendendo ao tempo que lhes dedicam, são: a validação das competências do adulto em processo RVCC; realização da formação complementar; interpretação, descodificação e sugestões de alteração do referencial de competências-chave; e reformulação/concepção de situações-problema. Ou seja, os formadores no processo de RVCC assumem, essencialmente, funções ligadas à avaliação de competências, distanciando-se assim da função tradicionalmente associada aos formadores — a transmissão de saberes. Esta alteração da principal função associada, tradicionalmente, aos formadores é resultante da finalidade dos CRVCC e contribui para aumentar a já diversidade e mutabilidade de perfis profissionais dos formadores identificada por vários autores, e que é destacada na afirmação de Véronique Leclercq (2005, p. 110) “as missões da formação são constantemente redefinidas, e os contornos da profissão são vagos e de geometria variável”

Os formadores do processo RVCC têm como principal objectivo avaliar as competências do adulto, como tal identificam e exploram, o mais exaustivamente possível, as competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida, comparando-as com as competências do referencial. A formação complementar tem uma carga horária muito reduzida, variando, normalmente, entre 4 a 12 horas por cada área-chave, e os adultos só a frequentam quando não lhe são detectadas algumas competências na fase do reconhecimento. A formação complementar incide no domínio do saber-fazer e é direccionada para a identificação e desenvolvimento de competências. O adulto é confrontado com situações-problema em que tem de mobilizar um conjunto de “recursos” para fazer face ao desafio, o formador orienta a resolução e, em simultâneo, explicita alguns elementos de carácter teórico fundamentais para a concretização da tarefa. Os saberes transmitidos são apenas aqueles que se consideram recursos fundamentais para que o adulto possa desenvolver determinada competência. Ou seja, são entendidos como instrumentos “para pensar e agir” como considera Philippe Perrenoud (2000, p. 21) e não como tendo finalidade em si mesmo, são os designados “saberes vivos” para o autor supracitado. O treino é um elemento fundamental para o desenvolvimento de competências, e atendendo à reduzida duração da formação, pode colocar-se a questão: É possível desenvolver competências através da formação complementar do processo RVCC?

As novas funções dos formadores de RVC exigem-lhe o desenvolvimento de outros saberes profissionais e de outras competências. A maior parte dos formadores dos CRVCC em estudo tinham experiência formativa em contexto escolar o que os obrigou a repensar e reformular os seus modos de intervenção, isso é notório na seguinte afirmação de um dos entrevistados: “tive que esquecer um pouco o que aprendi na escola [quando dava aulas]”. Esta capacidade para “esquecer” e “desaprender” tal como refere Christine Josso (2005, p. 124) é fundamental para se operarem processos de mudança, todavia, o saber “esquecer” implica processos complexos, a nível cognitivo e emocional, que apenas ocorrem quando os actores estão envolvidos e motivados para fazer face aos novos desafios. As mudanças operadas na actividade profissional do formador de RVC manifestam-se ao nível das

funções e também das atitudes. Um dos pressupostos inerentes à intervenção dos formadores de RVC inspira-se na teoria humanista defendida por Rogers, considerando que “todo o Homem possui recursos para se desenvolver, o papel do educador é de escutar de maneira empática, de o ajudar a elucidar através de reformulações, e isto num clima de aceitação incondicional (citado em Bouëdec & Pasquier, 2001, p. 14). Este pressuposto é fundamental no processo de reconhecimento e validação de competências, porque o formador não tem como objectivo principal transmitir conteúdos aos adultos, mas sim identificar e valorizar as competências que eles manifestam, ajudando-os a progredir tendo por base a sua experiência e os seus recursos. Como se pode depreender, o pressuposto anteriormente indicado tem implicações no papel do formador que se “torna o facilitador, suporta as aprendizagens, organiza as situações complexas, inventa os problemas e os desafios, propõe enigmas ou projectos” (Perrenoud, 2000, p. 37). No exercício das suas funções os formadores do processo RVCC valorizam a experiência dos adultos; entendem a teoria/prática numa relação dialéctica; promovem o diálogo, a reflexão e debate de assuntos relacionados com a vida dos adultos e incentivam-nos a intervir; e estabelecem uma relação de aprendizagem com os adultos, ambos ensinam e aprendem, o que se enquadra também na perspectiva de educação problematizadora defendida por Paulo Freire (1972).

Os formadores deparam-se com alguns desafios devido à complexidade da sua principal função, avaliar competências tendo por base o percurso de vida do adulto. Deste modo é essencial uma reflexão permanente, ao nível individual e em equipa, sobre as técnicas e instrumentos utilizados para diagnosticar e avaliar competências e sobre a pertinência e adequação do referencial de competências-chave. Os instrumentos de avaliação de competências têm de fazer sentido para o adulto, facilitar a sua implicação e auto-avaliação e permitir a inferência e avaliação de competências. O referencial é o principal instrumento de trabalho das equipas dos CRVCC, e tanto os formadores como os profissionais de RVC consideram que algumas das competências enunciadas se baseiam em saberes disciplinares aos quais não é reconhecido uso social. A reflexão sobre as fragilidades do referencial e a identificação de propostas de melhoria deste instrumento de trabalho, a apresen-

tar à tutela, é uma condição necessária para melhorar o processo de RVCC. A atitude do formador é outro elemento que deve ser objecto de uma análise e reflexão permanente, uma vez que a sua principal função, a avaliação, coloca questões ao nível ético e deontológico, o que ainda é mais premente neste caso do CRVCC, em que a avaliação é suportada nas experiências de vida de cada adulto, pretendendo-se que seja formadora e mobilizadora.

CONCLUSÃO

Os pressupostos que orientam o trabalho nos CRVCC baseiam-se na valorização da experiência e das capacidades do indivíduo, considerando-o o principal actor do processo formativo. A complexidade inerente ao processo de reconhecimento e validação de competências resulta da natureza dos elementos que lhe estão inerentes — as competências, a experiência e também a questão da avaliação. Os pressupostos e natureza dos elementos inerentes ao processo de RVCC têm um conjunto de implicações no modelo de organização e funcionamento dos Centros em estudo; assim como, nas funções e atitudes dos profissionais que aí trabalham. As equipas que trabalham nos Centros têm um papel fundamental na gestão da complexidade, dos desafios e das tensões que se colocam ao longo de todo o processo de reconhecimento e validação de competências.

Atendendo ao carácter do processo de RVCC e à dinâmica promovida pelos actores no terreno, pode considerar-se que os Centros são pequenas estruturas que trabalham como uma equipa de projecto, há uma missão para cumprir e todos os profissionais envolvidos têm o seu contributo a dar para a qualidade e eficácia do dispositivo. A validação de competências, a reformulação do dispositivo de RVCC, a concepção de instrumentos e a divulgação são áreas funcionais que se realizam, essencialmente, em equipa nos 3 Centros em estudo. O funcionamento em equipa justifica a semelhança entre as funções assumidas pelos profissionais de RVC e os formadores, há uma grande articulação e entrosamento entre os vários elementos da equipa, registando-se partilha de informação e apoio permanente. Os actores reconhecem a importância do trabalho em equipa e consideram-no imprescindível tendo em conta a

missão dos Centros, reconhecer e validar competências através de uma abordagem experiencial.

No início do texto problematizou-se um pouco a complexidade inerente à natureza de alguns elementos subjacentes ao processo de RVCC — a questão das competências, da experiência de vida e da avaliação. Estes elementos que estão na base de algumas das principais dificuldades e tensões do processo repercutem-se também nas funções e competências exigidas às equipas dos Centros. Através da análise das funções e competências dos profissionais RVC e dos formadores RVC é possível destacar alguns constrangimentos e dificuldades relacionadas com a sua actividade profissional:

§ o trabalho dos profissionais de RVC e dos formadores é condicionado por uma tensão entre duas lógicas “avaliação humanista/avaliação instrumental”. Por um lado, as equipas dos Centros em estudo tentam seguir uma lógica de avaliação centrada no adulto, na auto-avaliação e no auto-reconhecimento, que permita despoletar um processo formativo; por outro lado, o poder político baseado numa lógica de avaliação instrumental exige o cumprimento de metas quantitativas relativas ao número de adultos certificados. Os Centros em estudo têm resistido, tanto quanto possível, à lógica de avaliação instrumental, o que se afigura cada vez mais difícil num contexto em que aumentam o número de CRVCC e a concorrência entre si. Esta situação é evidente no discurso de um profissional de RVC entrevistado: “As metodologias nós tentamos sempre o melhor possível adaptá-las às pessoas, não podemos adaptá-la a cada pessoa, isso não conseguimos, temos metas para cumprir”;

§ a decisão de encaminhar o adulto para outras ofertas ou deixá-lo avançar no processo com o objectivo de perceber melhor as suas competências é muito difícil de tomar por parte dos profissionais RVC e dos formadores. Esta situação gera o dilema “permitir a oportunidade/evitar o insucesso”. Os profissionais de RVC e os formadores de RVC tentam fazer a triagem dos adultos o mais cedo possível para evitar o insucesso no processo de RVCC, e é nesse sentido que tentam definir nas primeiras sessões quem está em condições de prosseguir o processo, e quem não está e deve ser encaminhado para outras ofertas. Por vezes deparam-se com situações difíceis de equacionar (p.e quando não há ofertas alternativas ajustadas, ou quando a pessoa já

experimentou as várias possibilidades existentes e teve insucessos repetidos);

§ os profissionais de RVC e os formadores de RVC deparam-se com a dificuldade em fazer perceber ao adulto a lógica do processo, o que é fundamental para o seu sucesso. O processo de RVCC é novo, os adultos não têm referências relativamente ao modelo que é distinto do modelo escolar, utilizam-se termos técnicos que não lhe são familiares e não consegue interiorizar (p.e competências, referencial, instrumentos de mediação, formação complementar, profissional de RVC). Os adultos vão percebendo a lógica por ajustamentos sucessivos ao longo do processo, mas alguns, possivelmente, nem a chegam a perceber. A novidade da situação e do vocabulário é mencionada por um dos adultos entrevistados: “Um vocabulário que eu desconhecia, mais uma novidade, coisas novas [...] fiz um género de redacção, cópia não, não sei precisar o termo...”;

§ a concepção e reformulação dos instrumentos de mediação constitui uma das principais dificuldades nas equipas do processo RVCC, e gera um conjunto de dilemas difíceis de resolver, sendo de destacar, os seguintes: complexidade/facilidade (permitam identificar exaustiva e detalhadamente as competências/permitam um preenchimento acessível, por forma a promover a implicação e reflexão do adulto); rapidez/qualidade (permitam garantir a rapidez no preenchimento para tornar fácil o cumprimento das metas por parte dos CRVCC/permitam a garantia de qualidade, assegurando uma boa imagem e credibilidade do processo, dos profissionais envolvidos e do Centro); estabilidade/mudança (a estabilidade dos instrumentos é fundamental para garantir uma maior rentabilização do tempo e dos recursos dos Centros/a mudança e adaptação permanente é fundamental para adequação dos instrumentos à especificidade dos percursos experienciais dos adultos e para rentabilizar a experiência acumulada das equipas dos Centros), a exaustividade/intimidade (permitam captar o melhor possível a globalidade da vida, mas evitando-se que a exaustividade na recolha dos elementos não despolete a exploração de aspectos referentes à intimidade do adulto);

§ quando o profissional de RVC tenta ajudar o adulto a ultrapassar situações delicadas (p.e. quando adulto se emociona perante o grupo, quando fala de problemas da sua vida num registo de confidên-

cia), nem sempre é fácil discernir os limites entre o profissional de RVC, o psicólogo e o amigo. Esta dificuldade é notória no discurso de um profissional de RVC entrevistado: “nós não nos podemos deixar envolver de mais, a nossa função não é sermos Psicólogos de ninguém, a nossa função é outra, portanto precisamos de ter bem definida a barreira até onde se pode ir com eles [...] mas não é muito fácil”;

§ a indução das competências a partir do relato do adulto é uma tarefa extremamente difícil para as equipas dos CRVCC, aquilo que cada adulto diz é referente a um saber prático e contextual, e as competências do referencial seguem outra lógica, a dos saberes teóricos e baseados em conteúdos. Os profissionais de RVC e formadores de RVC têm de realizar um rigoroso trabalho de descodificação do referencial e conseguir colocar-se no lugar do adulto, o que não é fácil quando se trata de situações que desconhecem e sobre as quais não têm qualquer tipo de referência;

§ a construção de situações-problema constitui uma dificuldade para os formadores de RVC, e dá lugar a uma tensão que se pode designar por complexidade/adequação. Torna-se difícil conceber situações-problema em que se possa, em simultâneo, identificar um conjunto diversificado de competências (complexidade) e que seja pertinente e adequada às especificidades do percurso de cada adulto (adequação). A aplicação das situações-problema, por parte dos profissionais de RVC, é uma tarefa difícil que exige uma articulação e acompanhamento dos formadores, o que nem sempre é possível assegurar quando os formadores trabalham a tempo parcial nos CRVCC;

§ na formação complementar os formadores deparam-se com o dilema “expor/reconhecer”. Ou optam por uma lógica de exposição de conteúdos para que o adulto adquira recursos e desenvolva as competências que não foram reconhecidas, ou optam por uma lógica de reconhecimento de competências, através da resolução de situações-problema.

Na formação complementar há um grande risco de perversão da lógica do processo de RVCC se o formador optar pela exposição de conhecimentos e pela demonstração de saberes.

Os formadores de RVC e os profissionais de RVC evidenciam reflexão consistente sobre o trabalho que desenvolvem, o que lhes permite ter também uma compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão, isso revela-se muito positivo para os Centros e para a sua evolução profissional. A capacidade de reflexão crítica dos vários elementos da equipa dos CRVCC é extremamente importante por várias razões: os Centros são muito recentes e precisam de consolidar as suas metodologias e instrumentos de trabalho; funcionam com base numa perspectiva de valorização das competências dos indivíduos, situando-se nas antípodas do modelo escolar, e neste caso a atitude crítica revela-se importante para evitar a perversão da perspectiva seguida nos CRVCC. Para além de um conjunto de conhecimentos que devem possuir, a atitude revela-se um elemento extremamente importante no desempenho das actividades profissionais quer dos profissionais de RVC, quer dos formadores. No desempenho das suas funções estes actores deparam-se com um conjunto de questões que se situam ao nível da ética e da deontologia profissional e que devem ser objecto de discussão e reflexão individual e colectiva. Os CRVCC em estudo encontram-se numa fase em que é necessário consolidar a sua cultura organizacional, afirmando a pertinência e validade da sua intervenção; de forma a conseguir visibilidade, valorização e reconhecimento social. Para que isso se concretize é fundamental definir legalmente a profissão e a carreira dos profissionais de RVC e dos formadores que trabalham nos Centros, de modo a garantir a estabilização das equipas e a sua crescente mobilização neste projecto de reconhecimento, validação e certificação de competências.

1. Este texto foi elaborado no âmbito do Grupo de Trabalho sobre Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais da ADMÉE Europa e será publicado numa revista da editora Octares.

2. O CRVCC da ESDIME, em Ferreira do Alentejo; o CRVCC da Fundação Alentejo, em Évora e o CRVCC do Centro de Formação Profissional de Portalegre, em Portalegre.

3. O certificado atribuído aos adultos é emitido pelo Ministério da Educação e é, para todos os efeitos, equivalente ao obtido no sistema de ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLIR, S. (2001). La compétence. In P. CARRÉ & P. CASPAR (dirs.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris: Dunod, pp. 223-244.
- CANÁRIO, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, IX, 1, pp. 125-135.
- DOMINICÉ, P. (1989). Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, 100, 101, pp. 57-65.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- GRONEMEYER, M. (1989). Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage? *Education Permanente*, 100, 101, pp. 79-89.
- JOSSO, M.-C. (2005). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. CANÁRIO & B. CABRITO (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 115-125.
- LE BOUËDEC, G. (2001a). Les éclairages de l'étymologie et des usages anciens. In G. LE BOUËDEC et al., *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan, pp. 23-24.
- LE BOUËDEC, G. (2001b). L'accompagnement des mourants. In G. LE BOUËDEC et al., *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan, pp. 45-50.
- LE BOUËDEC, G. (2001c). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. In G. LE BOUËDEC et al., *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan, pp. 129-181.
- LE BOUËDEC, G. & PASQUIER, L. (2001). Quand la vérité et le bonheur son l'horizon, l'accompagnement est le chemin. In G. LE BOUËDEC et al., *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan, pp. 11-19.
- LECLERCQ, V. (2005). La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base. *Education Permanente*, 164, 3, pp. 105-118.
- LHOTELLIER, A. (2001). Note conjointe sur l'accompagnement. In G. LE BOUËDEC et al., *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan, pp. 183-200.
- LIÉTARD, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation? In P. CARRÉ & P. CASPAR (dirs.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris: Dunod, pp. 453-470.
- PAQUAY, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles? In C. BOSMAN; F. GERARD & X. ROEGIER (eds.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 119-134.
- PERRENOUD, F. (2000). L'école saisie par les compétences. In C. BOSMAN; F. GERARD & X. ROEGIER (eds.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 21-41.
- STAHL, R. (2001). Un exemple de formation à l'accompagnement en formation. In G. LE BOUËDEC et al., *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan, pp. 97-125.
- VERMERSCH, P. (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée. In B. COURTOIS & G. PINEAU, *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp. 271-284.

