

CIES e-Working Paper N.º 147/2013

**Da educação permanente à aprendizagem ao longo da
vida e à Validação das aprendizagens informais e não
formais: recomendações e práticas**

Alexandra Aníbal

CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893)

Av. das Forças Armadas, Edifício ISCTE, 1649-026 LISBOA, PORTUGAL, cies@iscte.pt

Alexandra Aníbal (n. 09.05.1967, Lisboa) Licenciada e mestre em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, tem trabalhado, desde 2002, na área da Educação e Formação de Adultos, na Câmara Municipal de Lisboa e no Instituto do Emprego e Formação Profissional. Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia (desde junho de 2010), frequenta o Programa de Doutoramento em Sociologia no ISCTE-IUL.

Resumo

No presente *working paper* viaja-se pela história da educação de adultos a partir da intervenção de entidades como a UNESCO, a OCDE e a União Europeia. Caraterizam-se os dois principais paradigmas neste campo, nomeadamente a *Educação Permanente* e a *Aprendizagem ao longo da Vida*, e as suas consequências ao nível das políticas públicas. Emergindo do segundo destes paradigmas, o processo de validação de aprendizagens não formais e informais, forma inovadora de encarar o ato de aprender e a certificação, encontra-se em expansão na União Europeia, concretizando-se em diferentes dispositivos de validação, que apresentam denominadores comuns (decorrentes das orientações europeias) mas também especificidades locais (fruto das diferenças na organização dos sistemas políticos e educativos de cada Estado). Analisam-se alguns desses dispositivos e apresentam-se algumas das caraterísticas do sistema português que o tornam singular e um dos mais desenvolvidos da Europa.

Palavras-chave: educação de adultos, educação permanente, aprendizagem ao longo da vida, validação de aprendizagens não formais e informais.

Abstract

In this working paper we travel in the history of adult education, focusing in the intervention of organizations such as UNESCO, OECD and the European Union. We characterize the two main paradigms in this field, *Adult Continuing Education* and *Lifelong Learning* and its consequences in terms of public policies. Emerging from the second of these paradigms, the validation of learning outcomes acquired through non-formal and informal learning, an innovative way of looking at the act of learning and at certification, is expanding in the European Union, materializing in different validation devices that have common principles (due to the European guidelines) but also local differences (due to the political and educational systems of each state). We examine some of these devices and present some of the characteristics of the Portuguese system, that make it unique and one of the most developed systems in Europe.

Keywords: adult education, adult continuing education, lifelong learning, validation of non-formal and informal learning.

A relevância atribuída aos modos informais e não formais de aprender é muito recente e ainda controversa, pois ao longo de décadas, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma escolar moderna foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto reconhecido social e institucionalmente de realização de aprendizagens. O reconhecimento de outros modos de aprender como válidos, validáveis e certificáveis, na Europa e no mundo, integra-se em estratégias recentes de desenvolvimento da educação e formação de adultos que valorizam a aprendizagem realizada pelas pessoas ao longo da vida.

Para compreender o surgimento destas estratégias, há que recuar um pouco no tempo e integrá-las na própria história da educação e formação de adultos, história que tem como protagonistas instâncias internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia (UE).

1. O papel de “vetor do campo” das conferências da UNESCO

Muito do caminho trilhado, na segunda metade do século XX, neste campo específico da ação educativa, teve a UNESCO como impulsionadora e, como etapas fundamentais, seis conferências internacionais de educação de adultos (CONFITEA). Cada uma dessas conferências marcou, no seu tempo, a agenda e as prioridades da educação e formação de adultos, tendo delas resultado um importante conjunto de declarações e recomendações internacionais subscritas pelos países participantes, que tornam a UNESCO, como afirma Silva (1990: 15), um “verdadeiro vetor estruturador do campo”.

A primeira conferência realizou-se na Dinamarca (Elsinore), em 1949, no contexto do pós-guerra, imediatamente após a criação da ONU e da UNESCO. As temáticas nela tratadas resultam, no essencial, desse contexto, encarando-se a educação de adultos, sobretudo, como instrumento de resistência ao totalitarismo e de difusão de uma cultura de paz e de tolerância. Foi dado grande incentivo ao desenvolvimento de campanhas de alfabetização nos países com populações menos escolarizadas.

A segunda conferência decorreu em 1960, no Canadá (Montreal), e teve por tema *A Educação de Adultos num Mundo em Transformação*. O debate centrou-se no papel do Estado na promoção da educação de adultos, entendida como parte do sistema educativo, num contexto “de aumento populacional, de novas tecnologias, de industrialização” e encarando-se “a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos” (Seguro, 2010: 25) .

A terceira conferência, realizada em 1972, no Japão (Tóquio), teve por tema *A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente*. Esta é a conferência que instituiu a educação permanente como responsabilidade dos Estados. A UNESCO publica, no

mesmo ano, o *Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação* (mais conhecido por *Relatório Faure*),¹ denominado *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, um verdadeiro “manifesto da educação permanente” que caracteriza “um período marcado por iniciativas e movimentos sociais que tornaram possível articular a produção de práticas educativas inovadoras, com intenções de transformação social” (Canário, 2001: 91).

Em 1976, no período compreendido entre a terceira e a quinta conferências, realizou-se, em Nairóbi, no Quênia, a 19.^a sessão da Conferência Geral da UNESCO. O contexto era a descolonização e a emergência política dos países africanos. As recomendações de Nairóbi constituem um momento importante na estruturação dos sistemas nacionais de educação de adultos ao afirmarem que:

Cada Estado-membro deverá (...) reconhecer que a educação de adultos é um elemento constitutivo permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e económico [e que, por isso, cada Estado tem a obrigação de] promover a criação de estruturas, a elaboração e a execução de programas e a aplicação de métodos educativos que respondam às necessidades e aspirações de todas as categorias de adultos, sem restrições de sexo, raça, origem geográfica, idade, condição social, opinião, crenças ou nível de educação prévia (...) (UNESCO, 1976: 4).

A quarta conferência decorreu em França (Paris), em 1985, mantendo a tônica na educação permanente, e no seu enquadramento estatal, dando sequência aos trabalhos e recomendações de Nairóbi, agora num contexto de crise económica.

Na quinta conferência, realizada na Alemanha (Hamburgo), em 1997, a educação de adultos (sob o tema *A Educação das Pessoas Adultas, Uma Chave para o Século XXI*) passa a ser encarada, simultaneamente, como uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena integração na sociedade. É o surgimento da *aprendizagem ao longo da vida*, como instrumento de participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável. Nesta conferência são abordadas, de forma inédita, as aprendizagens realizadas fora do enquadramento escolar, alargando-se, pela primeira vez, o conceito de educação de adultos a todo o conjunto de processos de aprendizagem formais, não formais e informais (UNESCO, 1998). É publicada a declaração de Hamburgo: *Agenda para o Futuro*.

A sexta conferência realizou-se em 2009, em Belém do Pará, no Brasil, com o tema *Vivendo e Aprendendo para Um Futuro Viável: O Poder da Aprendizagem e da Educação De Adultos*. Pretendeu ser uma plataforma para o diálogo sobre políticas de promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal a um nível global. Nesta conferência manteve-se a perspectiva, vinda da conferência anterior, segundo a qual a educação de adultos está inserida na aprendizagem ao longo da vida, dando-se especial atenção à distinção e

¹ Relatório elaborado por uma comissão de trabalho presidida pelo francês Edgar Faure, ex-ministro da Educação Nacional em França.

articulação entre os conceitos de educação e de aprendizagem, que dão a origem à expressão (que passa então a ser utilizada nos trabalhos da conferência) de *educação e aprendizagem de adultos* (EAA).²

2. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – rutura de paradigma?

Nas duas últimas conferências da UNESCO, é possível identificar uma mudança de paradigma concretizada na progressiva valorização da *aprendizagem ao longo da vida* em detrimento da *educação de adultos*, deixando esta última de ser encarada apenas como subsistema educacional, mas passando a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida. A tónica passa da educação à aprendizagem.

Refletindo sobre essas diferenças paradigmáticas, Barros (2011: 189) identifica as duas visões político-filosóficas que marcaram indelevelmente a história da educação de adultos, e para as quais contribuíram a UNESCO, a União Europeia e a OCDE: a perspetiva da educação permanente (*lifelong education*) e a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

Segundo a investigadora, a primeira perspetiva é “herdeira de uma matriz eminentemente crítica assente nas teorias do conflito e na escola do pensamento marxista e neomarxista”, enquanto a segunda é “herdeira de uma tradição de matriz fundamentalmente tecnocrática e gestionária, assente nas teorias do consenso e na escola de pensamento funcionalista” (*Idem*: 189). Ainda segundo Barros (*Idem*), estas duas perspetivas concretizam-se em políticas que são verdadeiramente opostas:

Enquanto na perspetiva da educação permanente a ênfase era colocada, sobretudo pela UNESCO, na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária (Legrand, 1970), representada na visão de construir uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da *Res publica* (Faure, 1972), já na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, o destaque, dado sobretudo pela OCDE e pela UE, vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista (Friedman, 1985), representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (Drucker, 2000).

Barros considera que não há continuidade, mas antes uma clara rutura, entre os pressupostos da educação permanente dos anos 1970 e as políticas de educação de adultos

2 Note-se que a definição proposta pela UNESCO, estabelecida na Declaração de Hamburgo (ponto 3) para a aprendizagem de adultos

compreende tanto a educação formal e contínua, como a aprendizagem não formal e todo o espetro de aprendizagens informais e incidentais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural em que são reconhecidas abordagens baseadas na teoria e abordagens baseadas na prática (UNESCO, 1998: 19).

inscritas no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, sustentando que “esta transição representa (...) um claro retrocesso sobretudo pelo que configura de esmagamento do potencial de emancipação pessoal e social afeto aos pressupostos da educação permanente, orientadores das práticas dialógicas mais tradicionais do setor” (*idem*: 190).

Integram esta linha de pensamento crítico sobre o rumo atual da educação de adultos Dubar (1996), Le Goff (1996) Liétard (1997), Finger e Asún (2003), assim como os portugueses Canário (2003), Lima (2005) e Cavaco (2009), entre outros. Cavaco (2009) considera que as transformações radicais nas políticas de educação de adultos, que se tornaram muito evidentes a partir da quinta conferência da UNESCO (CONFITEA V), foram influenciadas pelas orientações políticas da União Europeia, nomeadamente pelo livro *Educação, Um Tesouro a Descobrir*, de 1996, de Jacques Delors, “que se pode considerar o documento fundador desta nova orientação educativa” (Cavaco, 2009: 119). A evolução destas políticas reflete-se, segundo a investigadora, na linguagem e nos conceitos utilizados que evidenciam uma “mudança de ideologias e de preocupações políticas” (*Idem*: 87), patente na substituição das expressões *educação permanente* por *aprendizagem ao longo da vida*, *educação de adultos* por *educação e formação de adultos* e *saberes e conhecimentos* por *competências* (*Idem*: 118). Esta mudança, apesar de ambígua e portadora de tensões e dilemas (presentes nos discursos da CONFITEA V), configura, no essencial, uma rutura com as anteriores conceções de educação de adultos, sobretudo ao nível dos objetivos das orientações preconizadas:

Enquanto, nos anos 70, os conhecimentos tidos como necessários nas ações de alfabetização incidiam nos aspetos culturais, políticos e económicos, assentes numa educação integral, no final dos anos 90, as ações de alfabetização são orientadas, fundamentalmente, para o desenvolvimento de competências básicas que favoreçam a empregabilidade (*Idem*: 122).

É também contra o enfoque excessivo nas vertentes da empregabilidade e na competitividade económica que se manifesta Lima (2010), na sequência da CONFITEA VI, chamando a atenção para “o exagero do elogio da aprendizagem ao longo da vida”, conduzida muitas vezes “a partir de lógicas funcionalistas e adaptativas que, na maioria das vezes, se colocam à margem de uma conceção democrática, humanista e crítica de educação de adultos e ao longo da vida”. O autor reforça a ideia da “transição radical do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, atribuindo a este uma conotação marcadamente individualista e pragmatista” (Lima, 2010: 30). Uma crítica partilhada pelos investigadores referidos é a da excessiva responsabilidade atribuída ao indivíduo no seu processo de formação, desafetando-se o Estado, progressivamente, do seu papel interventor nesta matéria, “exigindo às pessoas uma postura de responsabilização, mesmo que não estejam reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra” (Cavaco, 2009: 125).

Procurando construir um “quadro compreensivo das dinâmicas de mudança educativa em curso”, Alves, e outros (2010: 1), procurou analisar a *Aprendizagem ao longo da Vida* (ALV) no contexto das políticas educativas europeias, tendo concluído da existência de “riscos subjacentes à promoção de políticas educativas centradas na ALV: a individualização, o economicismo e ainda a acentuação das desigualdades sociais”. Alerta para o facto de haver a “possibilidade de (...) a educação arriscar tornar-se, essencialmente, um campo em que se investe visando, apenas e sobretudo, benefícios económicos individuais e coletivos, ao mesmo tempo que se torna uma responsabilidade de cada sujeito ilibando-se a responsabilidade das organizações (...)” (*Idem*: 20), havendo igualmente “o risco de se acentuarem as desigualdades sociais” no quadro destas medidas, “o que, conjugado com os riscos de individualização e economicismo, poderá prejudicar fortemente a coesão social das sociedades contemporâneas” (*Idem*). Quanto à amplitude e profundidade das mudanças em curso, Alves considera que “será precoce afirmar que, no momento presente, a ideia de ALV já se traduziu numa mudança educativa paradigmática no sentido khuniano do termo, mas importa considerar a possibilidade de que este tipo de mudança se venha a verificar no futuro” (Alves, e outros, 2010: 21 e22).

O distanciamento dos ideais humanistas e emancipatórios do movimento da educação permanente e a aproximação a lógicas meramente económicas, de gestão de recursos humanos, são os principais aspetos invocados pelos investigadores citados para se demarcarem das atuais orientações e políticas de educação e formação de adultos. Ávila, situando-se numa outra perspetiva teórica, considera que “as políticas de educação de adultos não podem ignorar problemas como o da empregabilidade, ou os desafios da competitividade, uma vez que eles condicionam a vida dos indivíduos” (Ávila, 2005: 376), pelo que

ignará-los ou atribuir-lhes apriorística e necessariamente uma conotação negativa, como se a simples afirmação dessa preocupação implicasse uma negação automática de qualquer visão mais abrangente ou humanista, pouco contribui para a análise sociológica das dinâmicas de educação e formação de adultos (...) (*Idem*).

A argumentação da investigadora passa pelo facto de, nas sociedades atuais, a valorização das competências dos indivíduos, em especial as de carácter transversal, não poder ter, como noutros tempos, finalidades meramente ligadas à sua profissão, trazendo vantagens para o indivíduo em muitos outros contextos e situações de vida, pelo que “as competências e os modelos de formação valorizados no atual contexto económico podem constituir um recurso de valor transversal nas sociedades contemporâneas, o que torna menos nítidas (e com menor utilidade heurística) algumas das oposições e dicotomias a que em cima se fez referência” (Ávila, 2005: 346). E relembra que:

a ênfase atualmente atribuída à formação ocorre num quadro em que o que se procura desenvolver não são conhecimentos de aplicação restrita, uma vez que estes se tornam rapidamente obsoletos. Mais importantes são as ferramentas que permitem a sua permanente aquisição. Neste sentido, mais do que responder a uma exigência de um determinado posto de trabalho, a ênfase numa lógica de competências-chave adquire um valor que pode ultrapassar largamente a função específica desempenhada por um trabalhador num dado momento (*Idem*: 377).

E, considerando a complexificação crescente das atuais sociedades do conhecimento, a transversabilidade das competências de literacia (a importância crescente que o domínio da escrita e da leitura tem nas diferentes esferas da vida, não só na do emprego) torna-as um “instrumento para a resolução de múltiplos problemas do dia a dia” (*Idem*).

A perspectiva defendida por Ávila, e que partilhamos, é a de que “é fundamental ter em consideração as características das sociedades e das economias atuais, não só para perceber o modo como estas condicionam a evolução dos modelos e práticas de educação de adultos mas também para perceber a relação entre essas transformações e as várias dimensões da existência social” (*Idem*).

Assim, embora seja necessária uma atenção acrescida aos discursos e às entrelinhas das políticas de aprendizagem ao longo da vida, denunciando aquelas que evidenciam um estreitar de perspetivas e o reforço de traços economicistas, consideramos que o julgamento de algumas das medidas como “não humanistas” ou “não inclusivas” pode ser precipitado e contraproducente. Muitas dessas medidas, que fazem parte de um conjunto frequentemente encarado como promotor do individualismo e de caráter neoliberal, podem revelar-se importantes contributos para o desenvolvimento das competências individuais nas sociedades contemporâneas. Nestas sociedades, em mudança muito rápida e permanente, aquilo que é transformador e capacitador das pessoas não é necessariamente o mesmo que era há 30 anos. Embora tenhamos muito a aprender com o retomar de paradigmas de educação de adultos de iniciativa local e comunitária, a sua replicação só fará sentido nos dias de hoje, se contribuir, igualmente, para o desenvolvimento de competências que permitam aos envolvidos lidar com os desafios trazidos pela vida nas sociedades contemporâneas, nas quais a informação e o conhecimento têm um valor crescente.

Simultaneamente, consideramos que uma das “medidas” mais capacitadoras dos indivíduos, mais humanistas, inclusivas e emancipatórias, surge exatamente a partir desta mudança paradigmática: a validação de competências anteriormente adquiridas, através de processos não formais e informais de aprendizagem. Porque essa validação se traduz no reconhecimento social de espaços, contextos e tempos de aprendizagem que eram considerados menores, ou insignificantes, quando comparados com a instituição escolar, detentora exclusiva, até então, da produção do saber. Porque coloca o enfoque nas

capacidades individuais desenvolvidas em contextos e experiências de trabalho, de lazer, associativos, lúdicos, passando a considerá-los contextos legítimos de realização de aprendizagens. Porque evidencia os saberes experienciais adquiridos, desenvolvidos e transmitidos pelos indivíduos ao longo da vida, até aí invisíveis numa sociedade dominada pelo saber escolar. Com efeito, preconizar que todos os tempos e espaços da vida são potencialmente geradores de aprendizagens pode ser “transformador nos modos de vida nas sociedades contemporâneas, conferindo sentidos novos e diversos à educação na vida dos indivíduos” (Alves, e outros, 2010: 21). Esses sentidos novos aplicam-se às aprendizagens já realizadas, e que podem ser reconhecidas e mobilizadas para integrar processos educativos formais, mas também às aprendizagens que estão ou estarão a acontecer nas nossas vidas, tornando-nos mais atentos e despertos para as inúmeras possibilidades de aprendizagem trazidas pelo meio que nos envolve e pela nossa intervenção nele.

Os dispositivos que permitem o reconhecimento, validação e certificação de competências são, em nosso entender, emancipatórios e capacitadores da agência individual, profundamente humanos no centramento que colocam em cada pessoa – na sua individualidade, na sua história de vida, naquilo que foi experienciado e aprendido nos vários contextos e com as várias pessoas com que se foi cruzando. Estes dispositivos prosseguem, ainda, objetivos e resultados de diversa ordem (económica, social) sobre os quais refletiremos à frente. Mas cumpre-nos, aqui, assinalar o seu carácter humanista, que julgamos dever ser enfatizado como aspeto positivo das atuais políticas europeias de educação e formação de adultos.

O sistema de reconhecimento de competências é uma componente decisiva no quadro da atual conceção da educação de adultos, tendo surgido no discurso mundial a partir de meados da década de 1990, em conjunto com outras medidas que, no entender de Gomes, configuram um “movimento social a favor das qualificações” (Gomes, 2010: 29) evidenciado pela emergência e proliferação de novos cenários e perspectivas e na sua tradução em políticas de educação capazes de “passar da retórica à ação” (*Idem*: 27). Segundo Gomes, esta capacidade de concretização, que passa pela diversificação de soluções e adequação das respostas de educação e formação de adultos de cada país à sua realidade específica, é “um imperativo à escala global na área da educação e formação de adultos e jovens” (*Idem*: 26).

3. Da aprendizagem ao longo da vida à validação das aprendizagens não formais e informais – o papel da UNESCO, da UE e da OCDE

Efetivamente, o relatório final da CONFITEA VI atribuiu um papel relevante aos dispositivos de validação das aprendizagens não formais e informais, considerando-os fundamentais “no esforço de abrir o acesso para percursos de progressão, para documentar a

qualidade da aprendizagem que foi realizada e para avaliar o impacto da aprendizagem na vida das pessoas” (UNESCO, 2009: 52). O relatório final da conferência mandata a UNESCO “para desenvolver referenciais de reconhecimento, validação e acreditação de todos os resultados da aprendizagem, incluindo aqueles adquiridos através da aprendizagem não formal e informal”, e encarrega os Estados-membros de “desenvolver e melhorar estruturas e mecanismos para o reconhecimento de todas as formas de aprendizagem, estabelecendo critérios de equivalência” (UNESCO, 2009: 1). É nesta sequência que são publicadas as *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*.³ Sendo considerada uma abordagem muito relevante em “temas como a redução da pobreza, a criação de empregos/empregabilidade e a inclusão social” (UNESCO, 2012: 1), no âmbito da prossecução dos *Objetivos do Milénio*,⁴ a elaboração deste documento visa incentivar os Estados-membros a conceber e implementar este tipo de mecanismos, auxiliando-os através da disponibilização de um guia/referencial contendo princípios e práticas. Espera-se que os Estados-membros “façam esforços para implementar estes referenciais adequando-os ao seu contexto nacional específico” (*Idem*: 1), apontando-se, para tal, os princípios gerais e as áreas-chave de ação que deverão ser tidos em conta na fase de implementação dos respetivos sistemas nacionais.

Também a OCDE tem vindo a considerar o papel desempenhado pelo reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal, neste caso valorizando, sobretudo, os potenciais contributos destes dispositivos para o desenvolvimento económico e

3 As *UNESCO Guidelines* identificam os seguintes princípios: i) assegurar a equidade e a inclusão no acesso às oportunidades de aprendizagem. Cada indivíduo deve ter o direito de aceder e se envolver em qualquer forma de aprendizagem que se adequa às suas necessidades, e de ver reconhecidos e valorizados os seus resultados de aprendizagem; ii) promover a equidade entre os resultados das aprendizagens formais, não formais e informais. As competências que cada indivíduo acumulou através da aprendizagem não formal e informal devem ser tratadas em paridade com aquelas que se obtêm através da aprendizagem formal; iii) assegurar a centralidade dos indivíduos no processo RVA. O processo deve respeitar e refletir as necessidades individuais e a participação deve ser voluntária; iv) aumentar a flexibilidade e a abertura dos sistemas formais de educação e formação. Os sistemas de educação e formação devem considerar diferentes formas de aprendizagem, tendo em conta as necessidades e as experiências dos aprendentes; v) promover a garantia de qualidade em todo o processo RVA. É imperativo que os critérios e os procedimentos para avaliar e validar a aprendizagem não formal e informal sejam relevantes, confiáveis, justos e transparentes; vi) fortalecer as parcerias entre todos os intervenientes. É importante enfatizar a responsabilidade partilhada desde o desenho até à implementação e à valiação do sistema RVA. (UNESCO, 2012: 4).

São consideradas áreas-chave da intervenção à escala nacional as seguintes: i) estabelecer a RVA como componente-chave de uma estratégia nacional de aprendizagem ao longo da vida; ii) desenvolver sistemas RVA que sejam acessíveis a todos; iii) integrar a RVA nos sistemas de educação e formação; iv) criar uma estrutura coordenadora nacional envolvendo todos os intervenientes; v) desenvolver as competências dos técnicos envolvidos na RVA; vi) desenhar mecanismos de financiamento (*Idem*: 4-6).

4 Um dos objetivos que a CONFITEA VI se propôs atingir foi o de enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das agendas internacionais de desenvolvimento como os *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* estabelecidos pela ONU, em 2000: erradicar a pobreza extrema e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o VIH/sida, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

para a coesão social. A estratégia de desenvolvimento da *aprendizagem ao longo da vida para todos, do berço à cova*, foi acordada em 1996 pelos ministros da Educação, Trabalho e Assuntos Sociais dos países que compõem a OCDE, tendo ficado expressa no relatório *Lifelong Learning for All* (OCDE, 1996). Recentemente, considerando o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal um importante meio de concretizar a agenda *Lifelong Learning for All* e de “remodelar a aprendizagem de forma a ir ao encontro das necessidades das economias do conhecimento e das sociedades abertas do século XXI” (OCDE, 2010a), a OCDE levou a cabo um estudo sobre a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais em 23 países.⁵ Como resultado desse estudo, foi publicado o relatório *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices* (OCDE, 2010a), que explora as vantagens do reconhecimento destas aprendizagens, dá conta das políticas e práticas existentes nesta matéria nos países participantes e fornece recomendações sobre como organizar estes sistemas. É de destacar que o incentivo dado pela OCDE à integração do reconhecimento da aprendizagem não formal e informal nas agendas políticas assenta, de facto, num discurso que denuncia claramente uma visão funcionalista, adaptativa, promotora da individualidade, da competitividade económica e da empregabilidade. É que a validação destas aprendizagens é apresentada pragmaticamente como uma fonte de capital humano, tornado mais visível e valorizado pela sociedade em geral, como uma forma “mais rápida, eficiente e barata de as pessoas completarem a educação formal, sem terem de se envolver em cursos relativamente aos quais já dominam os conteúdos” (OCDE, 2010a).

Mas não só de preocupações economicistas é feito o discurso da OCDE. Segundo a organização, os dispositivos de reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal revestem-se de importantes benefícios: i) de natureza económica, ao reduzirem os custos diretos da aprendizagem formal e permitindo a utilização mais produtiva do capital humano; mas também ii) de natureza educativa, pois podem sustentar a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de carreiras; iii) de natureza social, aumentando a equidade e fortalecendo tanto o acesso a níveis superiores de educação como ao mercado de trabalho para grupos em desvantagem, jovens em dificuldades e trabalhadores mais velhos; e iv) de natureza psicológica, ao tornar os indivíduos mais conscientes das suas capacidades e validando o seu valor (OCDE, 2010b).

A OCDE alerta para os custos destes processos, que sugere deverem ser rigorosamente medidos e comparados com os dos sistemas formais, parecendo evidente uma

5 Os tópicos em análise nesse estudo foram o papel do governo e governança, custos e financiamento, articulação com as qualificações, sistemas e quadros de qualificações, articulação com a acumulação e transferência de créditos, métodos de avaliação para os resultados da aprendizagem não formal e informal, articulação com o mercado de trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional (OCDE, 2010a).

priorização das preocupações de ordem económica. Sugere-se aos Estados que, tendo em vista uma minimização dos custos e a sustentabilidade dos processos, a sua implementação se centre “nos resultados da aprendizagem que são altamente valorizados no mercado de trabalho, gerando maiores benefícios que compensam o custo de um processo de reconhecimento mais extensivo e formalizado”. E aconselha-se que assegurem a elevada qualidade dos procedimentos e práticas de reconhecimento, assim como a sua consistência, de modo a “evitar informação enganosa sobre as competências dos indivíduos que possa gerar custos económicos adicionais” (*Idem*).

Entretanto, a Comissão Europeia tem vindo a trilhar um percurso de crescente reconhecimento das aprendizagens realizadas pelos indivíduos em contextos não escolares, claramente associado à cada vez maior importância atribuída à questão da aprendizagem ao longo da vida.

O ano de 1996 é particularmente importante no reconhecimento da existência e relevância destas outras aprendizagens, tendo sido designado Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida e dando continuidade a iniciativas anteriores como o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão Europeia, 1995). No *Livro Branco (Idem)*, a validação de aprendizagens realizadas fora do sistema de ensino é uma das respostas preconizadas em matéria de educação/formação para fazer face aos três “choques-motores” com os quais se vê confrontada a sociedade europeia: i) o advento da sociedade da informação (entendida como uma nova revolução industrial cuja incidência se faz sentir tanto na esfera produtiva como na educativa, tanto a nível económico como social); ii) a mundialização da economia e o aumento da competitividade a nível mundial (bem como os riscos de fratura social que lhe estão associados); iii) a rápida evolução científica e tecnológica, e a cultura da inovação daí decorrente, que vem reforçar a necessidade de desenvolvimento de uma cultura científica e técnica (*Idem*). As respostas preconizadas no *Livro Branco* passam pela diversificação de ofertas educativas e de saídas profissionais, pela promoção de oportunidades para adquirir experiência profissional e mobilidade, capacidades consideradas decisivas para os indivíduos na sociedade atual e que “podem ser adquiridas pela via tradicional – o diploma, adquirido nos contextos formais de educação/formação” – ou “através do reconhecimento e da acreditação de competências parciais detidas pelos indivíduos, a partir de um sistema de acreditação fiável” (Pires, 2002: 52).

Canário (1997), na linha do posicionamento crítico sobre as estratégias europeias em matéria de educação e formação, aponta os limites da abordagem instrumental presente no *Livro Branco*, que, segundo ele,

traduz uma sobredeterminação dos problemas da educação por uma lógica económica, e tendencialmente reduz a formação de adultos à formação profissional, tendendo a subordinar a formação profissional à lógica económica, em particular à lógica do mercado (Canário, 1997: 52).

São, de facto, também em grande parte, objetivos de ordem económica e de coesão social muito semelhantes aos identificados no discurso produzido pela OCDE, que levam, na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, à publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*, em que os Estados subscritores se propõem, através da aprendizagem, “alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social” (Comissão Europeia, 2000: 6). Reconhecendo que o *Memorando*⁶ se focaliza em tornar a Europa mais competitiva, consideramos que promove mecanismos promotores de justiça social e equidade fundamentais no quadro das atuais sociedades do conhecimento, como os dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais que surgem então como aspeto inovador do documento. Efetivamente, o *Memorando* estabelece como medida necessária e fundamental a criação, por parte dos Estados, de sistemas credíveis e de qualidade para validar aprendizagens. “Estes sistemas avaliam e reconhecem no indivíduo os conhecimentos, as competências e a experiência adquirida durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo situações de aprendizagem não formal e informal” (*Idem*: 18).⁷ Como refere Pires (2002: 66), é com este *Memorando* que “a aprendizagem deixa de pertencer ao monopólio da educação/formação formal, alarga-se e expande-se para além das fronteiras tradicionais”.

No mesmo caminho do reconhecimento destas aprendizagens a nível europeu, segue-se a *Declaração de Copenhaga* sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação vocacionais (Comissão Europeia, 2002), que estabelecerá como prioritário “o desenvolvimento de um conjunto de princípios comuns para a validação da aprendizagem não formal e informal, com o objetivo de assegurar maior compatibilidade entre abordagens de diferentes países e diferentes níveis.” (*Idem*). Nesse sentido começou efetivamente a ser desenvolvida uma série de iniciativas para definição de ferramentas e instrumentos a utilizar em matéria de reconhecimento e validação de competências e de

⁶ No *Memorando*, a *aprendizagem ao longo da vida* é definida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão Europeia, 2000: 3).

⁷ O memorando constituiu um marco importante na ênfase atribuída às aprendizagens construídas fora da escola, em situações profissionais e de vida, e na necessidade da sua validação, tendo sido elaborados, na sequência da sua publicação e do processo de consulta que se seguiu, respetivamente, o relatório *The Concrete Future Objectives of Education Systems* (Comissão Europeia, 2001a) e a comunicação da Comissão “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao longo da Vida Uma Realidade” (Comissão Europeia, 2001b), que visam reforçar e especificar os objetivos anteriormente definidos.

uniformização de quadros de referências europeus. Em 2004, são aprovados, pelo Conselho Europeu, os *Princípios Comuns Europeus na Identificação e Validação das Aprendizagens não Formal e Informal* (Comissão Europeia, 2004), que visam encorajar e orientar o desenvolvimento de abordagens e sistemas comparáveis, fornecendo aos Estados-membros alguns princípios-chave para a implementação da validação. Nesse mesmo ano é também implementado o Europass.⁸

Um passo importante no sentido da consolidação desta abordagem foi dado em 2008, com a aprovação do *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao longo da Vida (European Qualifications Framework for Lifelong Learning)*,⁹ quadro de referência de níveis de qualificação definidos a partir de competências/resultados de aprendizagem. É a partir desta matriz que todos os Estados-membros têm vindo a trabalhar no sentido de estabelecerem os seus próprios sistemas nacionais de qualificação, com níveis de aprendizagem medidos em termos de competências/resultados da aprendizagem e equivalentes aos de todos os outros países europeus, tornando-se as qualificações mais comparáveis e fáceis de perceber por parte de todos os intervenientes no processo (empregadores, estabelecimentos de ensino, trabalhadores e aprendentes. (Comissão Europeia, 2008).

A publicação das *European Guidelines on Validation* (CEDEFOP, 2009) é, por seu turno, um momento decisivo na consolidação da validação da aprendizagem não formal e informal na Europa, pois, pela primeira vez, é disponibilizado aos Estados-membros um instrumento prático de apoio aos processos de validação. Organizado em quatro perspetivas diferentes (individual, organizacional, nacional e europeia), este manual prático apresenta uma série de princípios, metodologias e instrumentos que podem ser aplicados pelos Estados-membros, numa base voluntária, disponibilizando, desta forma, informação objetiva para políticos e técnicos, no sentido de lidarem com os principais desafios associados aos sistemas de validação (*Idem*).¹⁰

8 Incluindo o CV Europass e um portefólio de documentos que os cidadãos podem usar para melhor apresentarem as suas qualificações e competências na Europa.

9 A expansão dos sistemas que validam este tipo de competências e conhecimentos deve-se, em parte, ao rápido desenvolvimento, por toda a Europa, de Quadros Nacionais de Qualificações. Esta será a principal conclusão de um relatório recentemente publicado pelo CEDEFOP (2011). O relatório considera que os padrões em que assenta um qualquer sistema bem-sucedido de validação devem estar sempre definidos como “resultados de aprendizagem”, isto é, o que as pessoas sabem, compreendem e são capazes de fazer, e não onde e como se concretizaram essas aprendizagens. Os resultados de aprendizagem são, de facto, o conceito-chave sobre o qual assentam os quadros nacionais, ou o europeu, de qualificações.

10 De entre outras iniciativas importantes, identifica-se aqui o trabalho do *cluster* europeu de Reconhecimento de Resultados da Aprendizagem (Recognition of Learning Outcomes), que promoveu discussões à volta de questões-chave relacionadas com a validação, incluindo, por exemplo, “custos e benefícios” e “garantia de qualidade”; a publicação do Plano de Ação para a Educação de Adultos (Action Plan on Adult Learning), que identificou várias atividades na área da validação a serem promovidas pela Comissão no período 2008-2010; a publicação do Sistema Europeu de Créditos para a

A validação de aprendizagens não formais e informais faz parte do conjunto de medidas estratégicas definidas para o próximo decénio na Europa. Corresponde a uma das *Integrated Guidelines for the Economic and Employment Policies of the Member States (Integrated Guidelines 2020)*. Na Guideline 9 recomenda-se que:

[Os Estados-membros, com o objetivo de] assegurar a aquisição das competências-chave de que cada indivíduo precisa para ter sucesso numa economia baseada no conhecimento, nomeadamente em termos de empregabilidade, continuidade na aprendizagem ou competências de TIC, [invistam em] (...) todos os setores (desde a infância e escolas até ao ensino superior, educação e formação vocacional, assim como na educação e formação de adultos) [e que] tomem em conta a aprendizagem realizada em contextos informais e não formais” (Comissão Europeia, 2010: 22).

A validação de experiências de aprendizagem não formal e informal nos Estados-membros da União Europeia continua, pois, a ser encarada como fundamental para se atingir um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, objetivo da União Europeia na Estratégia Europa 2020 :

(...) O seu impacto pode ser significativo no funcionamento do mercado de trabalho: os mecanismos de validação permitem maior transparência na identificação das competências disponíveis na força de trabalho e facilitam a articulação entre competências e ofertas de trabalho, promovem uma melhor transferibilidade de competências entre empresas e setores e facilitam a mobilidade no mercado de trabalho europeu. (...) Em tempos de envelhecimento da população e diminuição da força de trabalho, a validação das experiências de aprendizagem não formais e informais pode ajudar a Europa a proporcionar novas aprendizagens e novas oportunidades de trabalho àqueles que se encontram mais afastados do mercado de trabalho e canalizar todo o capital humano para combater o desemprego, impulsionar a produtividade e a competitividade. Em particular, a validação pode apoiar os jovens desempregados à procura do primeiro emprego ou com muito pouca experiência profissional a demonstrarem e a criarem o valor de mercado das suas capacidades e competências adquiridas em diferentes contextos. Numa perspetiva individual, a validação abre perspetivas de melhor empregabilidade, melhores salários e movimentos de carreira, transferibilidade de competências entre países, segundas oportunidades para aqueles que deixaram a escola prematuramente, acesso melhorado à educação formal e à formação profissional, maior motivação e aumento da autoconfiança. De forma global, a validação de experiências de aprendizagem não formais e informais contribui também para o cumprimento das metas europeias de 2020 relativas ao abandono escolar precoce, à proporção de indivíduos entre os 30-34 anos que completaram a educação de nível

Educação e Formação (ECVET), sistema de créditos que requer um sistema de validação de modo a reconhecer as competências adquiridas através de meios não formais e informais; e o Quadro de Referência Europeu de Qualidade na Educação e Formação (European Quality Assurance Reference Framework for VET), que também inclui a validação.

terciário (ou equivalente), a taxa geral de emprego, de pobreza e de exclusão (Comissão Europeia, 2010: 22).

Muito recentemente, a *Recomendação sobre a Validação de Aprendizagem não Formal e Informal* (Comissão Europeia, 2012), em que a Comissão Europeia estabelece um conjunto de iniciativas que convida os Estados-membros a subscrever, evidencia a preocupação permanente com a situação dos sistemas europeus de validação. Reconhecendo a sua importância fulcral, a Comissão pretende acompanhar o progresso global da validação da aprendizagem informal e não formal nos Estados-membros, no âmbito das reformas estruturais globais dos sistemas de ensino e formação, através do semestre europeu e do método aberto de coordenação previsto no programa “Educação e Formação 2020”.

Na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, da ênfase dada a medidas concretas e inovadoras, os dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais cumprem vários desígnios. Por um lado, tornam visível a “fragmentação e dispersão das experiências educativas, (...) [assim como o] possível desajustamento entre as certificações formalmente atingidas e as competências efetivamente detidas” (Ávila, 2005: 329). Esses dispositivos de reconhecimento de aprendizagens anteriores permitem uma gestão da complexidade e da diversidade inerente às modalidades e tempos de aprendizagem nas sociedades atuais, contribuindo para facilitar a transição entre vários contextos e modalidades de aprendizagem. Por outro lado, são mobilizadores do envolvimento dos indivíduos em processos educativos, seja qual for o tipo de processo em causa (formal, não formal ou informal), permitindo um encurtamento e uma adequação dos percursos formais às competências entretanto validadas. Outro efeito dos processos de reconhecimento e validação, com consequências ao nível do envolvimento em novas aprendizagens, é o facto de poderem constituir, em si mesmos, processos formativos, processos de desenvolvimento e de aquisição de competências que decorrem paralelamente aos processos de reconhecimento de aprendizagens anteriormente realizadas, efeito a que se junta o incremento da autoestima e da capacitação individual. Em síntese, como refere Ávila (*Idem*: 330), “quando se fala em sistemas de reconhecimento de competências estão em jogo múltiplos efeitos. O que está em causa não é “apenas” a correção de um desajustamento entre os diplomas ou graus alcançados e os conhecimentos e competências efetivamente detidos, mas também os efeitos que daí decorrem para a mobilização da população para o desenvolvimento dos mais diversos processos de aprendizagem”.

4. O espaço europeu como cenário de dispositivos pioneiros de validação

Assim, é na Europa que se inicia um processo de conceção e implementação de dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens previamente adquiridas em contextos não formais e informais. Progressivamente vão sendo implementados vários destes sistemas em vários países europeus. Embora possuindo denominadores comuns, os sistemas nacionais diferem substancialmente uns dos outros, tanto a nível da sua organização interna como do seu grau de desenvolvimento e abrangência. Também a nível metodológico e dos instrumentos utilizados, as diferenças podem ser significativas. Em 2007, Pires constatava que a generalidade dos sistemas implementados utilizava abordagens e metodologias diversificadas, consoante a natureza do processo em causa, o sistema ou as instituições envolvidas, existindo uma ampla variedade de instrumentos de suporte, parecendo-lhe, por conseguinte, não ser possível nem desejável identificar uma metodologia ou procedimentos únicos.¹¹ De facto, a diversidade é evidente nos sistemas de validação europeus, mas a grande maioria privilegia o diálogo e a utilização de técnicas que implicam a pessoa no processo a realizar, tomando o seu testemunho como peça central do processo (devendo ser feita a triangulação com outros elementos), através da realização de entrevistas, elaboração de *dossiers* e portefólios e da reflexão individual sobre as experiências e aprendizagens realizadas. As principais tendências dos diversos sistemas parecem ser a diversidade e a complementaridade de abordagens e de metodologias. No sentido de promover um patamar mínimo de uniformização de perspetivas e práticas entre os vários Estados-membros, as *European Guidelines on Validation* (CEDEFOP, 2009), a que nos referimos no ponto anterior, identificam os seguintes princípios que devem sustentar qualquer sistema de validação: i) a validação deve ser voluntária; ii) a vida privada dos indivíduos deve ser respeitada; iii) a igualdade de acesso e um tratamento equitativo devem ser garantidos; iv) as partes interessadas devem participar na concretização dos sistemas de validação; v) os sistemas de validação devem conter mecanismos de orientação e de aconselhamento dos candidatos; vi) os sistemas devem possuir garantia de qualidade, certificada por entidade competente; vii) os procedimentos de validação devem ser transparentes e ter garantias de qualidade; viii) os sistemas devem respeitar os interesses legítimos das partes interessadas e aspirar a uma participação equilibrada; ix) o processo de

11 Inventariando as técnicas e instrumentos encontrados, Pires refere:

A elaboração de *dossiers* pessoais/*portfolios* de competências, e as entrevistas; também podem ser utilizados testes (de aptidões, de conhecimentos, etc.), as provas escritas ou orais, simulações, exercícios práticos, e ainda situações de avaliação em contexto de trabalho (principalmente nos casos em que os referenciais são construídos com base em competências de âmbito profissional (Pires, 2007: 14).

validação deve ser imparcial e evitar todo o tipo de conflitos de interesses; x) as competências profissionais das pessoas que levam a cabo as avaliações devem estar garantidas (*Idem*).

Sendo os sistemas de validação europeus o resultado de uma construção social, articulada com a especificidade histórica de cada sociedade, existe, de facto, uma grande diversidade de práticas, bem visível no *Inventário Europeu da Validação de Aprendizagens não Formais e Informais*, base de dados organizada pelo CEDEFOP.

Mas são identificados denominadores comuns entre os países: independentemente do grau de consolidação dos sistemas nacionais de validação, as experiências integrantes do *Inventário* permitem concluir que “os países encaram a formação ao longo da vida muito a sério. Praticamente nenhum deles contesta a importância e a necessidade de valorizar o maior número possível de resultados da aprendizagem”(CEDEFOP, 2007: 39). Nos países europeus incluídos no *Inventário*, “a validação é considerada como uma ponte entre as diferentes formas de resultados e de ambientes de aprendizagem, como uma ferramenta que permite reforçar a permeabilidade dos sistemas de certificação e dos percursos individuais coerentes de aprendizagem”(*Idem*). A validação aparece já, assim, como um valor assumido, sendo que “muito poucos países (ou mesmo nenhum) contestam explicitamente a pertinência da validação da aprendizagem não formal e informal” (*Idem*).

No *Inventário Europeu da Validação de Aprendizagens não Formais e Informais*, podem ser consultados *pontos de situação* periódicos do desenvolvimento dos dispositivos de validação em cada um dos Estados-membros.¹² O último destes *pontos de situação* (CEDEFOP, 2010) evidencia que o progresso na sua concretização tem sido lento e irregular na Europa: apenas quatro Estados têm sistemas altamente desenvolvidos, e só sete outros têm ou um sistema em fase inicial ou um sistema bem estabelecido mas parcial, num ou mais setores. Isto significa que “a maioria dos Estados-membros da União Europeia não tem um sistema de validação claramente estabelecido e compreensível” (*Idem*). De acordo com o relatório, os países com sistemas bem desenvolvidos têm uma abordagem generalista à validação integrada nos seus sistemas de aprendizagem ao longo da vida (ou seja, ancorada legalmente), uma infraestrutura de suporte à validação, um forte envolvimento de entidades (em particular, os parceiros sociais) e um processo de validação que é financeiramente suportável para os candidatos. Alguns países tomaram recentemente iniciativas no que concerne à validação, integradas no desenvolvimento dos seus quadros nacionais de qualificações. Noutros países, “decorreram apenas desenvolvimentos limitados, refletindo uma ausência de estratégias nacionais, uma falta de conhecimento sobre como levar a cabo a

12 O *Inventário Europeu* é um projeto em progressão, tendo a ideia original sido apresentada na Comunicação da Comissão Europeia sobre *Aprendizagem ao longo da Vida* em 2001. Até agora foram feitas quatro atualizações: em 2004, 2005, 2007 e 2010. O *Inventário* resulta de uma cooperação entre a Comissão Europeia e o CEDEFOP.

validação, na prática, e – nalguns casos – uma falta de confiança na validação por parte dos indivíduos e dos empregadores, assim como a existência de barreiras culturais e comportamentais.” (*Idem*).

Em 2010,¹³ os países eram agrupados no referido *Inventário*, da seguinte forma:

- Grupo 1: países que estabeleceram práticas de validação, abrangendo todos ou a maior parte dos setores de aprendizagem e que demonstram já um nível significativo de certificações por esta via. Nesta categoria, os países estabeleceram um quadro legislativo ou uma política nacional, que pode ser uma política nacional relativa à validação em todos os setores ou um conjunto de políticas/leis relativas a diferentes setores que, em conjunto, formam um enquadramento geral. Encontram-se nesta categoria 3 países: França, Noruega e Portugal;
- Grupo 2: países com um sistema nacional, mas ainda com fraca implementação ou que têm um sistema altamente desenvolvido num determinado setor, mas não um enquadramento nacional – Dinamarca, Alemanha, Roménia, Espanha, Suécia, Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda do Norte, Escócia);
- Grupo 3: países com sistemas de validação num ou mais setores, mas com sustentabilidade limitada – Áustria, Bélgica (Flandres, Valónia), República Checa, Estónia, Islândia, Itália, Irlanda, Liechtenstein, Lituânia, Eslováquia, Eslovénia;
- Grupo 4: países em processo de desenvolvimento de sistemas de validação ou de aprovação de legislação ou países com uma atividade muito reduzida – Bulgária, Croácia, Chipre, Letónia, Malta, Polónia, Turquia (CEDEFOP, 2010: 7).

Os relatórios finais e os relatórios por países dão conta da diversidade de situações tanto ao nível do enquadramento legal como da escala de implementação, assim como das características mais ou menos centralizadoras dos sistemas, e neles se podem identificar modelos cuja especificidade radica, em grande medida, nos sistemas de educação, tradições e necessidades de cada Estado-membro.

O nível de desenvolvimento ou o tipo de abordagem à validação são influenciados por diversos fatores, quer económicos quer políticos, tais como a regulação económica, os quadros institucionais, as instâncias nacionais e regionais, as agências governamentais e instituições públicas, os atores do setor privado, os desenvolvimentos nas políticas educativas e de formação, a regulação ao nível europeu. Verifica-se, nos diferentes países, quer

13 Em 2007, segundo o referido *Inventário*, os países dividiam-se em três grupos segundo os avanços efetuados na concretização de dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens prévias: Grupo 1: países que estabeleceram sistemas de validação inteiramente operacionais: Bélgica, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Irlanda, Holanda, Noruega, Portugal, Roménia, Eslovénia, Espanha e Reino Unido; Grupo 2: países onde a validação estava a emergir como uma possibilidade prática: Áustria, República Checa, Alemanha, Islândia, Itália, Hungria, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Polónia e Suécia; Grupo 3: países com pouca ou nenhuma atividade neste domínio: Bulgária, Croácia, Chipre, Grécia, Letónia, República Eslovaca e Turquia.

abordagens de tipo centralizador em que a validação é regulada por legislação ou estratégia política a nível nacional, quer abordagens locais ou de iniciativas setoriais. A centralidade ou a não centralidade dos sistemas de validação de competências reflete-se nos quadros institucionais e de operacionalização. Abordagens de tipo centralizador e de tipo local podem inclusivamente confluir em diversos contextos do mesmo país, embora se possa distinguir um dos traços como característica preponderante de cada Estado-membro. No primeiro caso (modelo centralizador) estão países como a França, a Noruega, a Eslovénia e a Suécia, e no segundo (modelo local), a Islândia, a Irlanda, a Alemanha e a Itália.

Em seguida, são apresentados alguns exemplos de sistemas nacionais, em diferentes fases de implementação e com diferenças ao nível da centralização/descentralização de responsabilidades e competências nesta matéria. Para ilustrar, de forma sintética, algumas das experiências europeias, escolhemos um ou dois países que possa servir de exemplo da situação do grupo em que se integram: 1) em termos de capacidade reconhecida de concretização dos sistemas de reconhecimento e validação de aprendizagens prévias, e 2) em termos das características mais ou menos centralizadoras desses sistemas.

- **Quanto à escala de implementação dos sistemas de validação**

- Países que integram o 1.º grupo (juntamente com Portugal)**

- Exemplo: França**

- Em França, o principal sistema de validação nacional, *Validation des acquis de l'expérience* (VAE), certifica competências na base dos conhecimentos e saberes que foram adquiridos através da experiência, certificação que tem o mesmo valor que as conferidas no sistema formal de educação e formação (Charraud, 2010). O número de candidatos por ano é bastante elevado, tendo sido alcançado em 2008 um total de 53.000 e situando-se entre 72.000 e 75.000 o número de qualificações atribuídas (*Idem*: 8).

- Exemplo: Noruega**

- Na Noruega, há um quadro legal de validação que cobre todos os setores de aprendizagem e os dados demonstram um alto nível de implementação e execução. A par do direito que qualquer indivíduo tem de possuir o nível primário e secundário a partir de uma formação adaptada às suas necessidades e situação (*Competence Reform*, de 1999), foi criado um sistema de validação de aprendizagens informais e não formais de adultos que atribui aos municípios a responsabilidade pela viabilidade e qualidade do processo (*county authorities*), providenciando os centros de validação regionais informação e orientação aos candidatos. Os adultos candidatos ao ensino secundário só têm de adquirir as competências em falta face aos referenciais de ensino secundário, sem necessitarem de frequentar um curso completo. Em 2008, 16.871 candidatos de um total de 41.437 foram certificados nas suas aprendizagens não formais e informais (Hawley e Ure, 2010).

- Países que integram o 2.º grupo:**

- Exemplo: Dinamarca**

Na Dinamarca, a validação das aprendizagens não formais e informais aplica-se a todos os cidadãos, com atenção especial aos que têm baixas qualificações. Qualquer indivíduo com qualificações abaixo do nível 3 do EQF pode requerer, sem encargos, a certificação das suas aprendizagens não formais e informais. O processo de validação aguarda ainda novas regulamentações, embora se registre um aumento desta modalidade em todos os setores de educação. Os *Adult and Continuing Training Centres*, criados em janeiro de 2010, procuram ter resultados significativos, especialmente para os indivíduos com baixas qualificações.

Países que integram o 3.º grupo:

Exemplo: República Checa

Na República Checa, a Lei 179/2006 define o processo de reconhecimento de aprendizagens não formais e informais para obtenção de qualificações nos níveis básico e secundário de educação. Sendo muito recente, a sua implementação apresenta ainda poucas certificações.

Países que integram o 4.º grupo:

Exemplo: Bulgária

Na Bulgária, a legislação existente regula a obtenção de qualificações profissionais com base na experiência de trabalho, sem formação profissional formal. Com a implementação do *Programa Aprendizagem ao longo da Vida* tem-se procurado incluir as competências-chave no esquema do Quadro de Qualificação e criar mecanismos de validação das competências adquiridas, com regulamentação legislativa até 2013. O Ministério do Trabalho e Política Social promove, atualmente, um projeto que estuda a experiência de validação de aprendizagens não formais e informais noutros países-membros (Nikolova, 2010).

▪ **Quanto à centralização ou descentralização de responsabilidades e competências em matéria de validação**

Países com regulação centralizada dos sistemas de validação:

Exemplo: França

Em França, o sistema de validação baseia-se num quadro legal que tem em conta todas as qualificações registadas no *Répertoire national des certifications professionnelles*, o qual é atualizado regularmente, com o acordo dos parceiros. O quadro institucional de reconhecimento e certificação de aprendizagens não formais e informais é da responsabilidade do *Ministério do Emprego, da Indústria e Finanças* que tem a tutela da *Aprendizagem ao longo da Vida*. A legislação é produzida com a participação dos parceiros sociais e dos ministérios que concedem as qualificações respeitantes à sua tutela e que descentralizam os serviços a nível regional e subregional (Charraud, 2010).

Exemplo: Eslovénia

Na Eslovénia, o *National Vocational Qualification Act* é o decreto que estabelece o quadro legal para a certificação a nível nacional e central e que assegura a avaliação do conhecimento, competências e experiência adquiridos fora da educação formal, permitindo a obtenção do certificado nacional. Neste país, é o Ministério do Trabalho, da Família e dos Assuntos Sociais que tem a tutela da avaliação e certificação das aprendizagens não formais e informais (assim como do respetivo financiamento), publicando os *standards* e supervisionando as instituições de educação e formação. O quadro legislativo é estabelecido pelos ministérios a nível nacional e a gestão da qualidade é da

responsabilidade de dois departamentos a nível nacional. As escolas e outras instituições educativas estabelecem regras, procedimentos e critérios e emitem os certificados (Tasner, 2010).

Países sem regulação centralizada dos sistemas de validação:

Exemplo: Itália

Em Itália, onde não há um procedimento com regulação centralizada, não existe, portanto, um sistema de validação nacional. As várias regiões desenvolvem políticas e práticas locais dentro de quadros de qualificação regionais (Perulli e Francesco, 2010).

Exemplo: Alemanha

Também na Alemanha não existe um quadro legal de validação das aprendizagens não formais e informais. Há antes uma variedade de abordagens de iniciativa local, regional e nacional não reguladas a nível político e em que a responsabilidade cabe aos diferentes setores. Estes processos respondem a demandas locais ou setoriais de que são exemplo as certificações que promovem a integração de imigrantes no mercado de trabalho, as que atestam competências adquiridas através de atividades de voluntariado, da participação em eventos culturais enquadrados ou das experiências trabalho de jovens (como o programa europeu *Youth in Action*) (Annen e Bretschneider, 2010). Neste país, em que a validação não tem um enquadramento legal nacional, as várias instituições são responsáveis, no âmbito da certificação da educação e da formação, pela análise e avaliação dos testes que determinam créditos. Os serviços de informação e aconselhamento estão ligados à educação e formação ou a contextos de trabalho. Há muitas agências de informação ligadas às administrações locais, mas que apenas fornecem informação sobre oportunidades de trabalho (Perulli e Francesco, 2010). Na Alemanha, a certificação não está legalmente instituída. Assim, coexistem várias abordagens e não existe um sistema centralizado de informação responsável pela certificação de competências não formais e informais (Annen e Bretschneider, 2010), o que se explica pelo facto de a Alemanha ter um sistema tradicionalmente corporativista, em que as várias corporações profissionais têm uma tradição de procedimentos autónomos em muitos domínios, não apenas na educação/formação.

Esta disparidade de políticas e práticas de validação entre os países europeus reduz a comparabilidade e a transparência dos sistemas, tornando-se, assim,

difícil para os cidadãos obter a validação dos resultados da aprendizagem alcançados em diferentes contextos, a níveis diferentes e em diversos países. Essa diversidade e essas disparidades criam também obstáculos à mobilidade transnacional dos aprendentes e dos trabalhadores, precisamente no momento em que ela é mais necessária para fomentar o crescimento económico (Comissão Europeia, 2012: 5).

É com base nesta constatação, e tentando alterar o investimento desigual feito pelos Estados-membros nesta matéria, que o Conselho Europeu estabelece, em 2012, uma *Recomendação do Conselho sobre a Validação da Aprendizagem não Formal e Informal (Idem)* que os compromete “formalmente a adotar medidas. Dentro das normas juridicamente não vinculativas, trata-se do mais poderoso instrumento disponível” (*Idem*). Assim, é proposto a todos os Estados-membros que proporcionem “a todos os cidadãos, até 2015, a

oportunidade de obterem a validação das respetivas competências adquiridas fora dos sistemas formais de educação e formação e de utilizarem esta validação para efeitos de trabalho e de aprendizagem em toda a Europa”¹⁴ (*Idem*).

Trata-se de uma temática considerada fundamental pela Comissão, pelo que esta se propõe acompanhar de perto a implementação da referida recomendação, assim como o progresso global da validação da aprendizagem informal e não formal nos Estados-membros (*Idem*).

5. O caso português – A singularidade do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Como referimos, Portugal foi integrado, no *Inventário Europeu da Validação de Aprendizagens não Formais e Informais* entre os três países mais avançados da Europa ao nível do enquadramento legal, práticas e número de candidatos certificados. No relatório, o

14 A um nível mais concreto, estas medidas implicam as seguintes recomendações aos Estados-membros:

- i) assegurar que, até 2015, estão estabelecidos sistemas nacionais de validação da aprendizagem não formal e informal, por forma a oferecer a todos os cidadãos a oportunidade de ver validados os seus conhecimentos, aptidões e competências, independentemente dos contextos em que ocorreu essa aprendizagem. Esta validação constitui a base para a atribuição de uma qualificação parcial ou total (...);
- ii) os sistemas nacionais de validação da aprendizagem não formal e informal devem focar os seguintes quatro aspetos da validação: a identificação dos resultados da aprendizagem, a respetiva documentação, a sua avaliação em conformidade com as normas aprovadas e, por último, a sua certificação;
- iii) na forma adequada a cada contexto nacional, garantir que se encontra amplamente disponível informação sobre as oportunidades de validação (em especial para os grupos desfavorecidos); que o acesso à validação é comportável para os cidadãos que queiram dar início a um procedimento de validação; que são disponibilizados orientação e aconselhamento adequados, a custos acessíveis, para os cidadãos que queiram realizar um procedimento de validação; e que estão estabelecidos mecanismos transparentes de garantia da qualidade, os quais são aplicados ao sistema de validação tanto no que diz respeito à avaliação (metodologias e ferramentas, assessores qualificados) como aos seus resultados (normas acordadas);
- iv) proporcionar aos indivíduos a possibilidade de se submeterem a uma auditoria das suas aptidões e competências, no prazo de três meses após a identificação de uma necessidade. (...) Há que reforçar as ligações entre as modalidades de validação e os sistemas de créditos como o ECTS e o ECVET;
- v) devem envolver-se os parceiros sociais e as outras partes interessadas pertinentes (...) no desenvolvimento dos mecanismos de validação e na documentação dos resultados da aprendizagem não formal e informal;
- vi) promover parcerias e outras iniciativas para facilitar a documentação dos resultados da aprendizagem desenvolvidos no seio das PME e de outras organizações pequenas; proporcionar incentivos aos empregadores, às organizações de juventude e às organizações da sociedade civil para promover e facilitar a identificação e a documentação dos resultados da aprendizagem alcançados no trabalho ou em atividades de voluntariado;
- vii) fornecer incentivos aos organismos de ensino e formação para facilitar o acesso às estruturas formais de ensino e formação, bem como para conceder isenções em função dos resultados da aprendizagem alcançados em contextos não formais e informais, e assegurar a coordenação entre os organismos de ensino e formação, os serviços de emprego e os serviços de juventude, bem como entre as políticas pertinentes (Comissão Europeia, 2012).

CEDEFOP reconhece o facto de o sistema de validação português se encontrar integrado num conjunto coerente e vasto de medidas promotoras da qualificação: “Em Portugal, o sistema nacional de validação é parte de uma estratégia de redução do *déficit* de qualificações da população adulta, nomeadamente através da iniciativa Novas Oportunidades, estabelecida em dezembro de 2005”, sendo salientado o seu carácter precoce face ao conjunto dos países europeus: “Em 2001, foi criado o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências [RVCC]”, sendo que, atualmente, “o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências representa uma parte importante das medidas criadas para atingir os objetivos definidos pela iniciativa Novas Oportunidades”. Destaca-se também a capacidade de concretização do sistema português, referindo-se que, “em abril de 2010, 324.370 adultos foram certificados através de um processo RVCC (ou seja, como resultado de um processo de validação e de formação complementar)” (CEDEFOP, 2010: 7).

No presente *working paper* não serão desenvolvidos de forma pormenorizada os fatores que consideramos estarem na base desta singular posição portuguesa, pois constituem objeto do próximo trabalho a apresentar. No entanto, em traços gerais, pretendemos deixar aqui um conjunto de características do sistema que permitem compreender a posição ocupada.

O desbloqueamento histórico da oferta de educação e formação para adultos e o crescimento exponencial da procura, num país em que a maioria da população possui uma escolaridade inferior a nove anos (INE, 2011) encontrando-se, há muito, arredada de qualquer tipo de aprendizagem formal, explica-se pela aposta precoce num sistema que valorizou algo “desconhecido” dos outros europeus: o reconhecimento de competências ditas “escolares”. O sistema português distingue dois grandes conjuntos de competências, permitindo o seu reconhecimento, validação e certificação através de dois processos que, sendo distintos, têm um tronco comum e se articulam, sempre que o perfil e o percurso do candidato o justifique: as competências de ordem profissional e as competências de ordem escolar. São estas últimas que constituem a marca distintiva do modelo português que entendeu que uma grande parte dos portugueses pouco escolarizados não era simultaneamente pouco competente. Não podendo frequentar a escola um número satisfatório de anos (dado o atraso histórico do sistema educativo que só no final dos anos 1970 se massificou, continuando portador de numerosas fragilidades indutoras de abandono escolar) (Abrantes, no prelo), os portugueses foram adquirindo, através de processos informais de aprendizagem, as competências de que necessitavam para corresponder às múltiplas solicitações que lhes surgiam. Como refere Melo (2003):

Apesar da sua fraca escolaridade, a população adulta portuguesa conseguiu, ao longo dos últimos 40 anos, ultrapassar com êxito muitos e difíceis desafios, tais como (desde meados dos anos 60) uma emigração maciça para os países europeus mais industrializados, a reintegração dos que foram forçados a deixar as antigas colónias no momento da independência (1975), a

mudança dramática de regime político e a construção de uma sociedade democrática, a inserção na União Europeia (1986) e até a plena integração no sistema monetário “Euro” (2000). Estas realizações revelam a intensidade e a qualidade dos processos de autoaprendizagem levados a cabo pelas pessoas adultas dentro dos seus contextos de vida e de trabalho, bem longe dos sistemas formais de educação ou de formação profissional (Melo, 2003: 2).

Este sistema centrado na validação de competências “escolares” surgiu, como referimos, muito precocemente em Portugal, sendo a sua conceção anterior à publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*,¹⁵ tendo resultado das recomendações do grupo de trabalho presidido por Alberto Melo (constituído em 1997 para analisar e propor medidas sobre a educação e formação de adultos em Portugal). Será concretizado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), precursora da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), e será a esta experiência inicial inovadora que a iniciativa Novas Oportunidades irá buscar a matéria-prima com que expandirá, a partir de 2006, a sua intervenção a nível nacional.

A essa nova oferta (mais numerosa, flexível e adequada às necessidades e horários de cada candidato) correspondeu uma procura maciça, reveladora das lacunas até então existentes em matéria de educação e formação e também da vontade de qualificação dos portugueses. A oferta foi operacionalizada através de uma produção integrada de legislação e de instrumentos orientadores das práticas de validação, da criação de uma rede vasta e densa de Centros Novas Oportunidades (inicialmente designados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e da formação de equipas técnico-pedagógicas multidisciplinares. Teve por base o desenvolvimento de referenciais de competências-chave para reconhecimento e validação dessas competências “escolares”, que se constituem como elementos inovadores, concebidos com rigor científico e técnico, evidenciando a preocupação de acrescentar objetividade, transparência e credibilidade a todo o processo. E teve ainda por base a conceção e utilização de um instrumento singular no quadro dos processos de validação europeus – o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* – que transformou, de forma inovadora, a utilização da abordagem biográfica nos processos de validação de competências.

6. Conclusões

A importância atualmente consagrada na União Europeia aos sistemas de validação de competências adquiridas através de processos não formais e informais de aprendizagem é muito recente e decorre de alterações progressivas no campo da educação de adultos. Ligado ao paradigma mais recente da *Aprendizagem ao longo da Vida*, por muitos investigadores

15 Foi Ana Benavente, então secretária de Estado da Educação e Inovação, que constituiu o referido grupo de trabalho, através do Despacho n.º 10534/97 de 16/10.

considerado um modelo de características neoliberais que privilegia a dimensão económica das políticas de educação de adultos, o reconhecimento destas aprendizagens não escolares é, paradoxalmente, uma medida humanista e de carácter emancipatório, pelo que essa validação altera, em termos de reconhecimento social de espaços, contextos e tempos de aprendizagem que, até então, eram considerados menores, ou insignificantes, quando comparados com a instituição escolar, detentora exclusiva da produção do saber. É-o, também, por convidar a um outro olhar sobre os tempos e espaços da vida que podem ser encarados como geradores de aprendizagens, tanto ao nível da história de vida individual, aplicando-se às aprendizagens já realizadas (podendo, através da respetiva validação, integrar processos educativos formais), como em termos de aprendizagens futuras, revelando as inúmeras possibilidades de aprendizagem trazidas pelo meio que nos envolve e pela nossa intervenção nele.

O reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais é uma prioridade atual das políticas educativas europeias. Respondendo às orientações nesta matéria que têm vindo a ser produzidas, os Estados-membros têm vindo a implementar dispositivos com essa finalidade. Pela Europa fora, os sistemas de validação apresentam muitas diferenças, tanto ao nível da escala de implementação como da sua maior ou menor centralização, o que decorre, em larga medida, das especificidades de cada país, mas também da existência de vontade política para avançar, de forma sustentada, nesta matéria.

As características específicas da população portuguesa, em termos de baixa escolarização e de aquisição alternativa de competências fora da instituição escolar, adaptam-se de forma exemplar a um sistema deste tipo. A capacidade de implementar em grande escala experiências prévias e inovadoras de validação de competências, ocorridas ainda antes da consagração da *Aprendizagem ao longo da Vida* na Europa, fizeram da iniciativa Novas Oportunidades um caso singular na Europa. Considerado internamente uma medida prioritária e, portanto, dotado de recursos, gerido centralmente por uma agência criada para o efeito, enquadrado em legislação seguidora fiel das orientações europeias, promotor de metodologias inovadoras e procurado maciçamente por uma população motivada para “voltar à escola”, o sistema português destaca-se no panorama europeu, tendo sido considerado pelo CEDEFOP, em 2011, um dos três melhores da Europa.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (no prelo), *A Escola da Vida e a Vida da Escola*.

Alves, Mariana, e outros (2010), *Aprendizagem ao longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas dos Estados, Instituições e Indivíduos*, Caparica, UIED, Coleção Educação e Desenvolvimento.

- ANEFA (2002), *Referencial de Competências-Chave de Nível Básico*.
- Annen, Silvia, e M. Bretschneider (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: Germany*, CEDEFOP. Consultado a 29 de novembro de 2012, em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77458.pdf>.
- Ávila, Patrícia (2005), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, tese de doutoramento, documento policopiado.
- Barros, Rosanna (2011), *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Um estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*, Lisboa, Chiado Editora.
- Bjornavold, Jens (2002), “Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies”, *CEDEFOP Panorama Series*, 45, AGORA V Identification, Evaluation and Recognition of Non-Formal Learning, Tessalónica, 15 e 16 de março de 1999.
- Canário, Rui (1997), *Intervenção no Seminário “Educar e Formar ao longo da Vida”*, 20 de novembro, Ed. CNE, Lisboa.
- Canário, Rui (2001), “Adultos: da escolarização à educação”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, pp. 85-100.
- Canário, Rui (2003), “A Aprendizagem ao longo da Vida’: análise crítica de um conceito e de uma política”, em Rui Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto, Porto Editora, pp. 189-205.
- Carneiro, Roberto (org.) (2011), *Accreditation of Prior Learning as a Lever for Lifelong Learning: Lessons Learnt from the New Opportunities Initiative*, Portugal, UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning, CEPCEP-UCP, Menon Network, Lisboa, Publito.
- Cavaco, Cármen (2009), *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*, Lisboa, Educa.
- CEDEFOP (2007), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2007*. Consultado a 12 de dezembro de 2012, em http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_en.pdf.
- CEDEFOP (2009), *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*. Consultado a 1 de dezembro de 2012, em http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf.
- CEDEFOP (2010), *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report*. Consultado a 12 de dezembro de 2012, em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf>.

- Charraud, Anne-Marie (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: France*, CEDEFOP. Consultado a 29 de novembro de 2012, em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77462.pdf>.
- Comissão Europeia (1995), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo. Consultado a 13 de janeiro de 2013, em https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA.
- Comissão Europeia (2000), *A Memorandum for Lifelong Learning*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2001a), *Report from the Education Council to the European Council: The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*. Consultado a 3 de janeiro de 2013, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf.
- Comissão Europeia (2001b), *Communication from the Commission "Making a European Area of Lifelong Learning a reality"*, Bruxelas.
- Comissão Europeia (2002), *The Copenhagen Declaration*. Consultado a 3 de dezembro de 2012, em http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf.
- Comissão Europeia (2008), *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao longo da Vida*. Consultado a 29 de novembro de 2009, em http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf.
- Comissão Europeia (2004), *Common European principles for validation of informal and non formal learning*, Bruxelas.
- Comissão Europeia (2010), *Europe 2020: Integrated Guidelines for the Economic and Employment Policies of the Member States*. Consultado a 4 de dezembro de 2012, em <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/Brochure%20Integrated%20Guidelines.pdf>.
- Comissão Europeia (2012), *Proposta de Recomendação do Conselho sobre a Validação da Aprendizagem não Formal e Informal*. Consultado a 5 de dezembro de 2012, em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_pt.pdf.
- Drucker, Peter (2000), *Desafios da Gestão para o Século XXI*, Porto, Civilização Editora.
- Dubar, Claude (1996), "La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités?" em *Education Permanente*, 129, pp. 19-28.
- Faure, Edgar, Felipe Herrera, Felipe, Kaddoura Abdul-Razzak, Henri Lopes, Arthur Petrovsky, Majid Rahanema e Frederick Ward (1972), *Learning to Be: The Worlds of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO. Consultado a 7 de janeiro de 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>.
- Finger, Mathias, Asún, José Manuel (2003), *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*, Porto, Porto Editora.

- Friedman, Milton (1985), *Tyranny of the Status Quo*, Haermondsworth, Penguin Books.
- Hawley, Joe, e Odd Bjørn Ure (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010: Country Report*, Noruega, CEDEFOP. Consultado a 29 de novembro de 2012, em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77474.pdf>.
- INE (2011), *Censos 2011: Resultados Provisórios*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- Le Goff, Jean-Pierre (1996), “L’erosion des idéaux de l’Éducation permanente” em *Éducation permanente*, 129.
- Liétard, Bernard (1997), “Se reconnaître dans le maquis des acquis”, em *Formation Permanente*, 133, pp. 65-74.
- Lima, Licínio (2005), “A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos”, em Rui Canário e Belmiro Cabrita (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa, pp. 31-60.
- Lima, Licínio (2010), “Notas breves de um participante”, em *O Direito de Aprender*, 12, Lisboa, Associação O Direito de Aprender, pp. 30-33.
- Melo, Alberto (2003), *Em Portugal: Uma Nova Vontade Política de Relançar a Educação e Formação de Adultos?*, Rio de Janeiro, ANPED.
- Melo, Alberto, Licínio Lima e Mariana Almeida (2002), *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*, Lisboa, ANEFA.
- Nikolova, Nataliya (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: France*, CEDEFOP. Consultado a 29 de novembro de 2012, em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77453.pdf>.
- OCDE (1996), *Lifelong Learning for All*, OECD Publications.
- OCDE (2010a), *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD Publications.
- OCDE (2010b), *Recognition of Non-formal and Informal Learning: Pointers for Policy Development*. Consultado a 9 de janeiro de 2013, em <http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/44870953.pdf>.
- Perulli, Elisabetta, e Gabriella Di Francesco (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: Italy*, CEDEFOP. Consultado a 29 de novembro de 2012, em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77467.pdf>.
- Pires, Ana Luísa (2002), *Educação e Formação ao longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*, tese de doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências e Tecnologia.

- Pires, Ana Luísa (2007), “Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa”, em *Sísifo*, 2, pp. 5-20.
- Ribeiro, Mário (1998), *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, Lisboa, Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- Seguro, Rui (org.) (2010), “Dossier COFITEA VI”, *Aprender ao longo da Vida*, 12, Lisboa, Associação O Direito de Aprender, pp. 16-45.
- Silva, Augusto Santos (1990), *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Edições ASA.
- Tasner, Veronika (2010), *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: Slovenia*, CEDEFOP. Consultado a 29 de novembro de 2012, em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77478.pdf>.
- UNESCO (1976), *Recommendation on the Development of Adult Education Adopted by the General Conference at its Nineteenth Session*. Consultado a 8 de janeiro de 2013, em http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF.
- UNESCO (1998), *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*, Lisboa, Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- UNESCO (2009), *Marco de Ação de Belém: Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Consultado a 7 de janeiro de 2013, em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf.
- UNESCO (2012), *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*, Hamburgo.