

Reconhecimento de aprendizagens prévias: breve ensaio sobre novas oportunidades de cumprir a aprendizagem ao longo da vida¹

*José Pedro Amorim*²

RESUMO: Este texto procura identificar um conjunto de potencialidades e de riscos associados a diversos dispositivos de reconhecimento de aprendizagens prévias. Propomos uma análise com sete vetores: desenvolvimento dos sujeitos, acesso à educação e formação, eficiência da educação e formação, disputas internacionais e desempenho dos Estados-nações, mudança institucional e reconhecimento como possível prática regulatória, re- aproximação da educação, da formação e do emprego e, finalmente, o sucesso. No final, executamos uma sintonia em quatro andamentos, onde defendemos o papel que o reconhecimento de aprendizagens prévias pode ter no cumprimento da aprendizagem ao longo da vida e, também, a sua muito possível compatibilidade com os fundamentos da Pedagogia Social. Acabamos, então, por dizer que o fim, desde o princípio, é o *verbo*: ser, superar-se, solidamente suportado no saber, no querer e no poder – bem como no reconhecer, que os interliga.

PALAVRAS-CHAVE: Reconhecimento de aprendizagens prévias, aprendizagem ao longo da vida, novos públicos, Novas Oportunidades

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito de um projeto de Doutoramento intitulado “Da Abertura das Instituições de Ensino Superior a Novos Públicos: o Caso Português”, com apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/63677/2009), e sob orientação dos Professores Joaquim Azevedo e Joaquim Luís Coimbra.

² Universidade Católica Portuguesa. Investigador com Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/63677/2009).

ABSTRACT: This text seeks to identify a set of potentialities and risks associated with diverse recognition of prior learning devices. We propose an analysis with seven vectors: learners' development, access to education and training, education and training efficiency, international disputes and performance of Nation-states, institutional change and recognition as possible regulatory practice, rapprochement of education, training and employment and, finally, the success. In the end, we perform a *syntony* divided into four movements, through which we defend the role that the recognition of prior learning can have in fulfilling lifelong learning and also its very possible compatibility with the fundamentals of Social Pedagogy. We then say that the end is, since the beginning, the *verb*: to be, to overcome oneself, solidly supported in knowledge, will and power – as well as recognition, which interconnects them.

KEYWORDS: Recognition of prior learning, lifelong learning, new publics, New Opportunities

Quantas pessoas olham dia a dia sempre para a mesma cara que amam, mas se fecharem os olhos não sabem dizer como ela é?

Musil, 1930/2008, p. 332

1. Preâmbulo

Privilegiamos, neste texto, a fórmula reconhecimento de aprendizagens prévias, enquanto processo de valorização, no e pelo sistema de educação e formação formal, do saber construído socialmente, pela experiência, “na e com a vida” (Azevedo, 2007b; Baptista, 2007). Dito de outro modo: o respeito pelo que cada pessoa aprendeu e sabe, é!

Esta ideia conhece, no entanto, pelo mundo fora, muito diversas designações: em Portugal, a mais visível é Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)³; na África do Sul e na Austrália, por exemplo, *Recognition of Prior Learning* (RPL); *Accreditation of Prior (Experiential) Learning* (APEL ou APL), no Reino Unido; *Prior*

³ Muito embora o ensino superior, nas experiências que se conhecem, não tenha até ao momento adotado esta designação (à exceção do Instituto Politécnico de Setúbal, que desenvolve processos de reconhecimento e validação de competências), circunscrita aos níveis básico e secundário, no caso do RVCC escolar, e à qualificação profissional (RVCC Profissional) – atualmente, (ainda) com a chancela das Novas Oportunidades.

Learning Assessment (PLA), nos Estados Unidos da América; *Prior Learning Assessment and Recognition* (PLAR), no Canadá, mas também *Reconnaissance des Acquis* (RA); e, finalmente, *Validation des Acquis Professionnels* (VAP), *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) e *Bilans de Compétences* (BC), em França.

Elegemos o reconhecimento como a dimensão essencial deste processo, conquanto não deixe de constituir um processo de avaliação, de formalização, que pode incluir a validação e até a certificação. Neste artigo, não aprofundaremos o conceito de reconhecimento em si mesmo – e que conceito vasto é (cf., por exemplo, Honneth, 1995; Ricoeur, 2006; mas também Azevedo, que tem preferido autonomizar o elemento “re”, sublinhando o facto – tão óbvio que é tantas vezes esquecido – de que “re-conhecer” implica “conhecer de novo aqueles que já conhecemos” [Azevedo, 2010, p. 17]). Lançaremos antes um olhar sobre os “benefícios” destes dispositivos de reconhecimento de saberes mais escolares e/ou mais profissionais, nos níveis básicos e secundário de escolarização formal, na formação profissional ou no ensino superior.

Não iremos também comparar os vários dispositivos, muito diferentes entre si, nem as inconfundíveis lógicas de contextualização e ação que neles predominam.⁴ Apenas propomos um percurso de identificação e de reflexão em volta das potencialidades destes processos, isto é, do seu valor pedagógico e social, nas pessoas – cidadãos, trabalhadores, “prossumidores”⁵ de cultura, que aprendem e ensinam – e nas instituições de educação e formação – no que respeita à promoção do acesso e do sucesso, à (re)construção de currículos e referenciais, à maior abertura e cooperação com o “mundo lá fora” –, mas também a nível político. Isto para chegar, finalmente, ao que mais importa: conhecer e reconhecer os riscos associados, de modo a, ultrapassando-os ou minimizando-os, aproveitar da melhor forma possível as suas inúmeras potencialidades. O que significa aproveitar outrossim as novas oportunidades que estes dispositivos abrem ao cumprimento da aprendizagem ao longo da vida.

⁴ Deixaremos esse exercício para uma outra oportunidade.

⁵ Como disse Toffler (1984).

2. “Benefícios” do reconhecimento de aprendizagens experienciais

2.1. Desenvolvimento dos sujeitos

Desenvolvimento pessoal e cultural

Ao nível pessoal, do aprendente, o reconhecimento de aprendizagens prévias surge muito frequentemente associado à promoção de bem-estar e de um conjunto diversificadíssimo de constructos formados a partir do elemento “auto”, como sejam autoconfiança, autoestima, autovalorização, autoaprendizagem, autoconhecimento (Andersson & Harris, 2010; Day, 2002; Field, 1993; Guimarães, 2012; Mhaolrúnaigh, 2003; Neves *et al.*, 2005; Outeiro & Fonseca, 2008; Parente e Moreira, 2007; Stenlund, 2009; Whittaker, 2004), assim como da motivação, designadamente para a aprendizagem ao longo da vida (Brinke, Sluijsmans, Brand-Gruwel & Jochems, 2008; CIDEAC, 2004, 2007; Evans, 2006; Malta Qualifications Council, 2008; Samuel, 1999; Souto Otero, Hawley & Nevala, 2008; Werquin, 2007), muito embora, por vezes, essa motivação não se traduza senão ao nível da intenção (Carneiro *et al.*, 2009b).

Carneiro *et al.* (2009a, 2011) falam igualmente em “majoração do Eu”, mas alertam para a fragilidade destes ganhos, se não forem devidamente acompanhados por uma “necessária paridade profissional, económica” e se se situarem exclusiva ou predominantemente “no passado [,] em lugar de constituir mote de viragem para defrontar os problemas futuros” (Carneiro *et al.*, 2009a, p. 57).

Importará não esquecer, contudo, que a exploração de si próprio nem sempre é *pacificante*. Em alguns casos, a “arqueologia da consciência” (Freire, 1974, p. 25) acaba por desenterrar experiências passadas de sofrimento e dor, transformando-se o processo numa séria “ameaça” ao equilíbrio dos sujeitos (Amorim, 2006; Amorim & Imaginário, 2003). Até que ponto será benfazeja essa crise? Nos dispositivos que conhecemos, que condições têm existido e temos criado para que ela venha a ser bem resolvida e transformada em desenvolvimento? Seja como for, este reforço do autoconceito é absolutamente essencial a todo o processo, uma vez que o reconhecimento tem de começar por ser um autorreconhecimento, porquanto os sujeitos desvalorizam, muitas vezes, uma boa parte do que aprenderam (Amorim, 2006; Imaginário & Castro, 2011).

Desenvolvimento social e cívico

No que tem que ver com a cidadania, chegámos à conclusão, em investigação nossa, que o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC, apenas de nível básico, nessa altura) contribui para o empoderamento dos aprendentes, dado o aumento que verificámos nas dimensões ação – que implica procurar informação, participar em, e organizar, atividades e tomar decisões – e reflexão, entendida enquanto “partilha e confronto de perspectivas, num ambiente apoiante, desafiante e reflexivo” (Amorim, 2006, pp. 102-103). Mais recentemente, Gomes salientou o efeito do processo RVCC na promoção da “ação em espaços públicos”, o que prenuncia igualmente o empoderamento dos sujeitos e “o exercício de controlo sobre a própria vida e sobre o meio sociopolítico” (Gomes, 2011, pp. 322-323).

Também Carneiro *et al.* (2009b, p. 57) salientam o facto de o processo RVCC corresponder às (ou exceder até as) expectativas dos sujeitos, produzindo efeitos ao nível quer do reconhecimento que obtêm na família ou na comunidade onde vivem, quer da capacidade de se sentirem mais responsáveis e participativos na sociedade atual.

Desenvolvimento vocacional

Verificámos também que o RVCC produz mudanças em duas dimensões vocacionais. A primeira, “confiança”, decorre “da antecipação de porvires e do estabelecimento de continuidade entre comportamentos presentes e resultados futuros”, isto é, com o processo, os sujeitos tendem a sentir-se mais otimistas no que respeita à concretização dos seus objetivos e projetos (Amorim, 2006, p. 91). A segunda, “exploração profissional-vocacional”, indica ganhos no “conhecimento de oportunidades de formação e/ou profissionais (...), bem como melhores planeamento e investimento de, e em, projectos” (Amorim, 2006, p. 92). Como então perguntávamos, *dever-se-á, esta mudança, “à característica essencial e intrinsecamente autonomizante desta oferta EFA? Ou até ao facto de o RVCC ser compatível com o exercício de uma actividade profissional e mesmo com a possibilidade de os aprendentes conseguirem um emprego no decurso do processo”* (Amorim, 2006, p. 112)?

Deve salientar-se, no entanto, que, nesse estudo, os adultos em RVCC consideravam o processo como uma “aposta no futuro”, uma vez que o associavam ao efeito que viesse a produzir, fosse ele “a manutenção

de um emprego, a realização de um curso de formação profissional ou a desejada (re)inserção socioprofissional” (Amorim, 2006, p. 150). Cavaco, mais recentemente, chegou a uma conclusão semelhante: “No início, muitos encaram a certificação como a principal finalidade do processo, mas depois percebem que a certificação pode e deve ser entendida como um meio para a concretização de outras finalidades, como é o caso do acesso à formação profissional, o prosseguimento de estudos, a mobilidade profissional e a inserção profissional” (Cavaco, 2009, p. 778).

Num plano eminentemente profissional, Carneiro *et al.* afirmam que os resultados do processo de RVCC são “ilegíveis” para os empregadores, as repercussões na atividade laboral são “demasiado diminutas” e as qualificações obtidas não geram, no mercado de trabalho, “reflexos produtivos alargados” (Carneiro *et al.*, 2009a, p. 51).

Há, porém, um conjunto muito significativo de outros estudos e textos que apontam para resultados notoriamente distintos, associando o processo de reconhecimento a ganhos de empregabilidade e salariais, bem como à progressão na carreira, à definição e reconstrução de projetos pessoais e vocacionais, à satisfação e à inovação no contexto de trabalho (Bjørnåvold, 1997; Cavaco, 2009; Day, 2002; Delory-Momberger, 2009; Evans, 2006; Malta Qualifications Council, 2008; Souto Otero *et al.*, 2008; Werquin, 2007). Diversos autores alertam, todavia, para uma instrumentalização do reconhecimento de aprendizagens prévias a favor de uma eventual cedência a pressões economicistas e de mercado (cf. Barros, 2011; Castle & Attwood, 2001; Cavaco, 2009; Guimarães, 2010, 2012).

2.2. Acesso à educação e formação

Na literatura, os dispositivos de reconhecimento de aprendizagens prévias surgem amplamente referidos a propósito do aumento do acesso à educação e formação (Adam, 2008; Andersson & Harris, 2010; Bjørnåvold, 1997; Brinke *et al.*, 2008; Day, 2002; Haeringer, 2006), da multiplicação dos pontos de entrada e de saída dos sistemas de educação e formação e do reforço da intercomunicação entre as suas diferentes modalidades (Adam, 2006), da promoção da mobilidade (quer ao nível da educação e formação quer do emprego, mas também geográfica) dos aprendentes (Adam, 2006; Souto Otero *et al.*, 2008) e da abertura de oportunidades de aprendizagem a “novos pú-

blicos”, isto é, àqueles que não possuem as qualificações formais habituais, aos menos jovens, aos trabalhadores-estudantes, a grupos sub-representados, a estudantes “não tradicionais”⁶, “maduros”⁷ (Adam, 2008; Castle & Attwood, 2001; Malta Qualifications Council, 2008; Mhaolrúnaigh, 2003; Samuel, 1999; Souto Otero *et al.*, 2008).

No ensino superior, pode ser (ou tem sido) usado, entre outras razões, para contrariar a redução de candidatos “tradicionais”, ou seja, por uma questão de “sobrevivência institucional” (Amaral & Magalhães, 2009; Nóvoa, 2007; Osborne, 2003), ou seja ainda, para ocupar as cadeiras deixadas vagas pelos candidatos “tradicionais” (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011; Castle & Attwood, 2001). Este facto vem reforçar a tese de Peter Alheit, quando defende que os estudantes “não tradicionais” – os nossos “novos públicos” – são “indesejados”, na medida em que o ensino superior, na Alemanha, como por cá (?), continua marcado por um “*habitus*” extremamente distintivo, cuja preocupação maior é a seleção de uma elite relativamente pequena – ao invés de países como a Noruega ou a Suécia, que procuram educar cientificamente tantas pessoas quanto possível (Alheit, 2011, p. 27).

Noutro canto do mundo, na Austrália, e de acordo com Roslyn Cameron, é consensual a ideia de que o RPL tem falhado no cumprimento do seu potencial prometido de encorajamento e inclusão de grupos sub-representados e desfavorecidos (Cameron, 2010). Castle e Attwood (2001), na África do Sul, acentuam justamente o caráter seletivo destes dispositivos, na medida em que excluem aqueles cuja probabilidade de sucesso é menor ou que necessitam de apoio mais extensivo e dispendioso.

Por cá, optámos por refinar esta mesma seleção, introduzindo, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, uma fase anterior ao processo de reconhecimento, chamada de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento. Com este período probatório, as entidades procuram fazer a “*triagem*”⁸ dos sujeitos, dividindo-os em três

⁶ Sempre o “não” a principiar o diálogo, mesmo quando, “[p]aradoxalmente, este ‘não’ exprime não um défice, mas uma riqueza nada despicienda – de experiências (de vida, profissionais [...]), de memórias (passado), bem como de atividade (presente), desejos e expectativas (futuro)!” (Palmeirão & Amorim, 2011).

⁷ Tradução da fórmula inglesa “*mature students*”.

⁸ Expressão consagrada e de uso generalizado (cf., por exemplo, Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, de 2007).

grandes grupos. Com base em quê: exame radiográfico, modelos matemáticos de risco, previsões meteorológicas, estereótipos e preconceitos?

Que falta fazem a este modelo os Clubes S@bER +, a resposta de proximidade, informal, convivial e motivacional, com vista a acolher o outro verdadeiramente – e não a traçar-lhe o perfil... e o destino, entre muito poucos destinos e perfis disponíveis. Por muito investimento que façamos, a “capacidade instalada” para oferecer educação e formação formal é sempre deficitária⁹ – e não conseguimos dispor da que existe, porque ainda não somos capazes (apesar das plataformas eletrónicas) de nos mantermos informados e atualizados acerca do momento e do lugar em que ela está para acontecer. Esta dificuldade podia e devia fazer-nos dar um passo em frente, no sentido de uma muito maior e mais significativa articulação entre momentos formais e sociais¹⁰ de aprendizagem, educação e formação. Os Clubes procuraram fazê-lo, inscrevendo-se “ao longo de uma linha contínua de funções, uns numa dimensão minimalista, reduzidos a um papel (aliás, essencial) de acolhimento e animação, e outros já maximalistas, capazes de integrar toda uma gama de funções, desde o convívio e orientação até à oferta de formação e de outras acções de inserção para pessoas adultas” (Melo *et al.*, 2002, p. 7).

⁹ Sejam Cursos de Educação e Formação de Adultos, Formação de Curta Duração, Alfabetização, RVCC Profissional... Uma consulta ao sítio eletrónico do Instituto do Emprego e Formação Profissional (www.iefp.pt/formacao/RVCC/Paginas/RVCC-Profissional.aspx), em 31.1.2012, indica que, no nosso país, a atual oferta de RVCC Profissional compreende apenas (i) catorze saídas profissionais de nível 2 (Acompanhante de Crianças, Assistente Administrativo[a], Cozinheiro[a], Eletricista de Automóveis, Eletricista de Instalações, Eletromecânico(a) de Refrigeração e Climatização, Empregado[a] de Bar, Empregado[a] de mesa, Mecânico[a] de Veículos Ligeiros, Operador[a] de Informática, Operador[a] de Máquinas-Ferramentas, Pintor[a] de Automóveis, Reparador[a] de Carroçarias e Serralheiro[a] Civil), (ii) duas de nível 3 (Assistente de Ação Educativa e Técnico[a] de Eletrónica Industrial) e (iii) seis de nível 4 (Mecatrónico[a] Automóvel, Rececionista de Hotel, Técnico[a] de Contabilidade, Técnico[a] de Informática, Técnico[a] de Informática – Instalação e Gestão de Redes e Técnico[a] de Informática – Sistemas).

¹⁰ É com intencionalidade que procuramos contrariar a tendência de caracterizar a educação, a formação e a aprendizagem dizendo o que elas não são: escolares, formais (cf. Azevedo, 2009, p. 3). Privilegiamos, portanto, o conceito de “social” para nos referirmos ao que habitualmente se designa “não formal” e “informal”.

Antes de prosseguir, é imperioso reforçar este paradoxo – qual gato de fora com o rabo escondido: os “planos” de qualificação e de desenvolvimento pessoal, das e/ou para as pessoas, não deviam ser um resultado do “balanço” e não de algo que o antecede? Se todos aprendem ao longo da vida e em múltiplos contextos porque não é dada, a cada um que o deseje – e sublinhe-se o desejo, que esta atividade não devia nunca ser imposta, nem como “moeda de troca” do usufruto de um qualquer subsídio –, a possibilidade de realizar o tal balanço? E que não se baseasse forçosamente na expressão escrita? Não há saberes que podem ser demonstrados pela palavra? E pela ação? Por que razão não os reconhecemos?

Caraterizemos, pois, os grupos ou as “gavetas” onde os sujeitos são arrumados. O primeiro é o dos que se prevê que sejam capazes de atingir a certificação total (ao nível do secundário, por exemplo, implica validar pelo menos 44 de 88 competências, não indiscriminadamente conjugadas), dos que têm experiências diversificadas de educação, formação e emprego, de participação cívica e de atividades de tempos livres. Presume-se, por isso, que sejam mais “competentes” – e são comumente designados como os “melhores”, os “bons”, os que “valem a pena”, mas que, azar dos azares, “são cada vez mais raros” à medida que corre o tempo da Iniciativa, como se começasse a ficar demasiado escolhido e espremido o “*stock*” (outra expressão comum, tão inusitada quanto profundamente infeliz) dos “certificáveis”, dos que vêm mesmo a calhar... para o cumprimento de metas e objetivos, para a poupança de tempo de “intervenção”, para a realização de números e resultados, logo, para a probabilidade de obtenção de financiamento.

O segundo grupo é o dos sujeitos em quem, à partida, não acreditamos que possam, através do RVCC, atingir a certificação total. O mesmo é dizer que estão em “défice” relativamente às exigências dos referenciais. Não são “competentes”, como pretendemos, mas são “reabilitáveis”.

O terceiro grupo é constituído por sujeitos para quem “não há oferta”, ou seja, não são “certificáveis”, nem com a formação que lhes podemos oferecer – e não chega para todas as encomendas, como é consabido. São candidatos a integrar este grupo todas aquelas pessoas com os mais baixos níveis de literacia, os analfabetos literais e funcionais, os que realmente não sabem ler nem escrever... e que nos obrigariam a “gastar” muito tempo. Mas não são estes, justamente, os

que mais obstáculos encontram no exercício da cidadania? Não são estes os primeiros excluídos e marginalizados?

É um cenário demasiado cru o que aqui e assim descrevemos? Talvez, mas não foi sem querer. Não temos, de resto, qualquer pretensão de que ele represente a maioria – muito menos a totalidade – das práticas. Há, felizmente, muitos profissionais e muitas equipas que suavizam as arestas, aproveitando e recriando todas as margens de liberdade que o sistema lhes concede, de modo a tornar a sua ação o mais equitativa e solidária possível.

Já Judy Harris, num trabalho singular, havia defendido¹¹ que o RPL pode não só não contribuir para a inclusão e a justiça social, como até funcionar a favor da padronização e da convergência do conhecimento, reproduzir as desigualdades sociais e, assim, dar vantagem aos candidatos que já estão em vantagem, isto é, cujos saberes “encaixam” ou “coincidem” com padrões e resultados (ou seja, referenciais) pre-determinados e prescritos (Harris, 1999)¹², enformados numa suposta racionalidade universal (Michelson, 2010, p. 148).

De resto, diversos autores têm pedido atenção para o facto de os ensaios reflexivos, baseados num elevado domínio da expressão escrita, serem inadequados para muitos adultos e, *ipso facto*, consolidarem formas existentes de discriminação ou até gerarem novas desigualdades (Amichand, Ireland, Orynik, Potter & Van Kleef, 2007; Cameron, 2010; Cretchley & Castle, 2001; Delory-Momberger, 2009; Guimarães, 2012; Murphy & Fleming, 2000; Peters, 2005; Stenlund, 2009). Como se pode então, em contexto formal, conceder valor às aprendizagens realizadas com base na experiência? Quais são os métodos mais adequados? Castle e Attwood (2001), sem abdicar dos “ensaios reflexivos”, que consideram uma ferramenta de diagnóstico essencial, defendem precisamente a diversificação e o recurso a metodologias orais e visuais, admitindo o desafio suplementar que representam para as equipas e os professores.

¹¹ Não pode esquecer-se, contudo, o contributo prévio de, nomeadamente, Barkatolah (1989/1996), Weil & McGill (1989/1996), Butterworth (1992), Trowler (1996), Jones e Martin (1995).

¹² Se mesmo o RVCC não está imune a estes riscos, quanto mais uma intervenção de diagnóstico apriorístico e apressado?

2.3. Eficiência da educação e formação – e a magna questão por trás das dispensas

Há um argumento muito presente na literatura e que tem que ver com a possibilidade de o reconhecimento de aprendizagens prévias aumentar a eficiência dos sistemas de educação e formação. Isto quando ou porque permite encurtar percursos e, assim, diminuir custos com a formação, dispensar os estudantes de partes de um dado programa, quando repetem aprendizagens previamente realizadas, e posicioná-los num ponto mais avançado do percurso (Adam, 2006, 2008; Amorim, 2006; Andersson & Fejes, 2005; Andersson, Fejes & Ahn, 2004; Andersson & Harris, 2010; Brinke *et al.*, 2008; Challis, 2002; Day, 2002; Evans, 2006; Fejes & Andersson, 2008; Field, 1993; Haeringer, 2006; Johnson, 2002; Lueddeke, 1997; McKelvey & Peters, 2002; Samuel, 1999; Souto Otero *et al.*, 2008; Werquin, 2007; Wood, 2002).

Outros autores, no entanto, salientam exatamente o oposto, isto é, o elevado custo, em tempo, dinheiro e recursos, dos processos de reconhecimento (Correia & Mesquita, 2006; Cretchley & Castle, 2001; Garnett, Portwood & Costley, 2004; Stenlund, 2009). Segundo Castle & Attwood (2001), o reconhecimento orientado para o acesso é mais vantajoso do que o reconhecimento que concede créditos ou “equivalências”, por duas razões: porque faz aumentar o número de estudantes (logo, a receita com propinas) e porque permite às instituições canalizarem recursos para os apoiar ao longo do percurso.

Além disso, e este é um aspeto a considerar, há quem defenda que este reconhecimento orientado para a creditação ou a certificação retira aos estudantes a oportunidade de realizar novas aprendizagens, impede-os de contribuir para a construção do conhecimento, promove a corrida ao “canudo”, mais do que à aprendizagem que ele representa (Castle & Attwood, 2001; Harris, 1999; Stenlund, 2009). Mignonne Breier, neste sentido, refere que as expectativas criadas pelos discursos de reconhecimento “cegam” os aprendentes para a aprendizagem formal (Breier, 2005, p. 61).

Mas Castle e Attwood (2001) vão mais longe na problematização, quando dizem: *“RPL for credit awards advanced standing in, or exemption from, parts of the curriculum on the grounds that candidates have prior learning and experience that makes coursework repetitive or redundant. This suggests that curricula are predetermined, atomistic and static, unable to extend or deepen the knowledge and understand-*

things that students already hold. It implies that learning is a product of experience rather than a process accompanying it.” Esta sinalização permite-nos formular um conjunto de perguntas para as quais gostaríamos de procurar respostas: a formação é repetitiva quando se refere a aspetos sobre os quais o aprendiz tem conhecimento? O saber está pronto a consumir... ou pronto a reformular-se, num processo infindo? Quando alguém sabe muito sobre determinada matéria, o que tem mais e melhor valor educativo: reconhecer esse conhecimento ou¹³ possibilitar-lhe o contacto com os melhores professores (?), isto é, aqueles que promovem a discussão e a integração do saber de que o “aluno” é portador – e, assim, a produção de conhecimento –, construído, dialética ou integradamente (?), em contextos escolares e sociais. Serão os professores, mesmo os bons, dispensáveis, como sugeriam, por exemplo, Aldous Huxley (1927, s.d.)¹⁴ e Josep Quetglas (2008)¹⁵?

Por outro lado, se o aluno souber o suficiente para ser creditado, porque não há de sê-lo? Porque não há de o sistema de educação e formação reconhecer (e validar e certificar) o valor das aprendizagens realizadas pela experiência? Se as universidades atribuem doutoramentos *honoris causa*, desde 1470 – a personalidades eminentes¹⁶ – porque não haver, nos diversos níveis de ensino, “honrosas causas”, que homenageiem e celebrem personalidades igualmente notáveis, mas menos populares e/ou poderosas? Importante não é que se atribua valor ao que é realmente excelente?

¹³ A resposta há de passar, decerto, pela conjunção “e”.

¹⁴ “A preleção como método de instrução data dos tempos clássicos e medievais, anterior à invenção da imprensa. Quando os livros valiam o seu peso em ouro, os professores tinham de preleccionar. A impressão barata modificou radicalmente a situação que produziu o leccionador da Antiguidade. No entanto – prepóstera anomalia! – o leccionador sobrevive e até floresce” (Huxley (1927/s.d., p. 115).

¹⁵ Que, em *Léelo y Pásalo*, dizia: “*Escoge. Deserta las aulas. No vayas a clase. Que queden vacías. Ves a la biblioteca*” (Quetglas, 2008, p. 14). Num outro texto, intitulado “*Maestro*”, o mesmo autor contrapõe: “*El maestro es un dispositivo que hace saltar una inmediata desconfianza ante lo obtenido. Impulsa, en una continuada insatisfacción, a ir más allá, hacia otra dirección, de diversa manera. Un maestro no convoca y agrupa. Esparce*” (Quetglas, 2008, p. 14).

¹⁶ Das artes, das letras e das ciências, mas não só. Um dos casos discutíveis, entre muitos outros, é o do doutoramento *honoris causa* em Humanidades atribuído ao pugilista Mike Tyson pela *Central State University*, do Ohio.

De França, onde estes dispositivos tendem a ser mais “holísticos” e menos orientados para a creditação (Andersson & Fejes, 2005; Fejes & Andersson, 2008; Pouget, Sallic & Le Scouiller, n.d.), chega-nos a ideia de que o reconhecimento parece vir “operacionalizar” a preferência por métodos “facilitadores” da aprendizagem (Pouget & Osborne, 2004, p. 60), ou seja, por “uma procura comum da verdade” – ao invés do ensino, da relação professor-aluno (UNESCO, 1949) –, defendida desde a primeira Confinteia, realizada em 1949, em Helsingør (cf., também, Finger & Asún, 2001). Valerá a pena questionar, no entanto, até que ponto o professor deve deixar de o ser, em favor desse papel de “facilitador”, “avaliador” ou “validador”... Na esteira de Steiner (2005, mas também Steiner & Ladjali, 2005), diríamos tratar-se de uma grande perda!

2.4. Disputas internacionais e desempenho dos Estados-nações

Outro efeito nada despiendo do reconhecimento de aprendizagens prévias pode ocorrer ao nível das estatísticas da educação, assumindo, por isso, um papel central nas comparações internacionais (Amorim, 2006; Amorim *et al.*, 2010; Werquin, 2007). Assaz esclarecedor é comparar as taxas de escolarização do ensino secundário¹⁷, em Portugal, divulgadas nas duas últimas edições do *Education at a Glance*, da OCDE. Em 2008, a taxa de Portugal era de 63%, o que colocava o país em antepenúltimo lugar entre os países da OCDE, só à frente de México e Turquia, e muito abaixo da média dos países da União Europeia (OECD, 2010). No ano seguinte, e sob o efeito da Iniciativa Novas Oportunidades, Portugal atingia os 96%, com 1/3 dos alunos a terem idade igual ou superior a 25 anos, logo, o primeiro lugar entre os países da OCDE (OECD, 2011).

Há até quem atribua a esta metodologia, não sem exagero, poderes salvíficos na redução do desemprego, na promoção da igualdade de oportunidades e na prosperidade económica dos Estados (Souto Otero *et al.*, 2008).

¹⁷ Esta taxa resulta, de acordo com a OCDE, da divisão entre o número de diplomados com uma determinada idade e o número total de jovens com a mesma idade, por grupos etários (OECD, 2011).

2.5. Da mudança institucional e da transmutação do reconhecimento em prática regulatória

O reconhecimento de aprendizagens prévias pode também ter um papel (i) na construção e na inovação curricular (Castle & Attwood, 2001; Day, 2002), (ii) na catalisação da mudança institucional (Challis, 1999; Evans, 2006; McKelvey & Peters, 2002; Mhaolrúnaigh, 2003; Pouget & Osborne, 2004), (iii) na introdução de práticas inovadoras,¹⁸ como a modularização e o ensino a distância (European University Association, 2008; Samuel, 1999), (iv) no desenvolvimento de referenciais e de resultados de aprendizagem (Nyatanga, Forman & Fox, 1998; Samuel, 1999; Saxton, 1999), (v) no desenvolvimento dos profissionais (Mhaolrúnaigh, 2003; Haeringer, 2006), designadamente dos professores e dos investigadores, (vi) na promoção da qualidade das aprendizagens (Samuel, 1999), bem como (vii) na planificação das atividades de educação e formação (Castle & Attwood, 2001; Werquin, 2007). Pelo exposto, poderia depreender-se, tem servido de bandeira de competição institucional (cf., por exemplo, Abukari, 2005; Amaral & Magalhães, 2009).

Em contraponto, quatro aspetos não despiciendos.

Em primeiro lugar, não há, para Harris, evidência empírica de que o reconhecimento de aprendizagens prévias desafie a natureza dos currículos e as formas de conhecimento que neles se inscrevem, exceto nas instituições que já estão comprometidas e orientadas para as necessidades dos adultos (Harris, 2010, p. 57).

Em segundo lugar, a complexidade: a via “alternativa” é de tal forma exigente, complicada, burocrática (Garnett *et al.*, 2004; Harris, 2000), quando não confusa (Trowler, 1996), que acaba por não apresentar vantagem relativamente, por exemplo, à realização de exames (Cabrito, 2008). Além disso, a sua operacionalização requer o desenvolvimento de referenciais e resultados de aprendizagem, o que representa um desafio também ele complexo (Souto Otero *et al.*, 2008, p. 25).

Em terceiro lugar, a prática regulatória, o controlo, Foucault (Andersson e Fejes, 2005; Azevedo, 2009; Baptista, 2005; Castle & Attwood, 2001; Cretchley & Castle, 2001; Delory-Momberger, 2009;

¹⁸ Em 1975, já Filippo M. De Sanctis defendia que não podemos assumir que a educação ao longo da vida é automaticamente sinónimo de inovação educacional (De Sanctis, 1975, p. 408).

Fenwick, 2001; Harris, 1999; Michelson, 2010; Peters, 2005; Pouget, Sallic & Le Scouiller, n.d.; Sandberg & Andersson, 2010; Storan, 1999; Trowler, 1996). Num texto anterior, pedimos redobrada atenção para a possibilidade de a valorização – isto é, a institucionalização e a formalização – de tudo quanto se possa “aprender ou ter aprendido” conter em si mesma, ou quando se traduz em atos, o risco de “trazer para o domínio público muito de quanto tem estado na esfera privada”, numa colonização do “mundo da vida”, como diria Habermas (1992), e dos “tempos livres” – que deixariam justamente de ser livres (Palmeirão & Amorim, 2011), mas antes subjugados ao “*Big Brother is watching you*” (Orwell, 1949/2002).

Em quarto lugar, uma outra ameaça que paira muito próxima: a de se investir a Academia (ou outra instituição) do poder e da autoridade epistemológica de definir qual é o conhecimento válido (Harris, 1999; Michelson, 2010) – e até de regular a sua produção e utilização.¹⁹ André Gorz dizia que, quanto “mais uma sociedade codifica e transforma em conhecimentos formalizados os saberes comuns, mais [a] sua cultura se empobrece” (Gorz, 2005, p. 32).

Vale sempre a pena reler Hannah Arendt, que, em *A Condição Humana*, de 1958, predisse esta ambiguidade subjacente ao reconhecimento, quando torna público o que antes era privado. De um lado, temos a “excelência”²⁰, a relevância²¹, o existir e ser reconhecido pelos

¹⁹ Quantas obras da genialidade humana dispensaram e dispensam esta legitimação formal? Pense-se na literatura, na música, na pintura, mas também na arquitetura, na engenharia, na matemática, na filosofia... em todas as áreas do saber.

²⁰ “A excelência em si, arete como a teriam chamado os gregos, *virtus* como teriam dito os romanos, sempre foi reservada à esfera pública, onde uma pessoa podia sobressair e distinguir-se das outras. Toda a actividade realizada em público pode atingir uma excelência jamais igualada na intimidade; para a excelência, por definição, há sempre a necessidade da presença de outros, e essa presença requer um público formal, constituído pelos pares do indivíduo; não pode ser a presença fortuita e familiar dos seus iguais ou inferiores” (Arendt, 1958/2001, p. 63).

²¹ “Uma vez que a nossa percepção da realidade depende totalmente da aparência, e portanto da existência de uma esfera pública na qual as coisas possam emergir da treva da existência resguardada, até à meia-luz que ilumina a nossa vida privada e íntima deriva, em última análise, da luz muito mais intensa da esfera pública. No entanto, há coisas que não podem suportar a luz implacável e crua da constante presença de outros no mundo público; neste, só é tolerado o que é tido como relevante, digno de ser visto ou ouvido, de modo que o irrelevante torna-se automaticamente assunto privado” (Arendt, 1958/2001, pp. 65-66).

outros²² – isto é, o reconhecimento ao serviço da justiça social, como agora se diz. E, de facto, muitos têm beneficiado efetivamente de novas oportunidades para “ajustar contas” com o passado. Do outro, temos a sociedade que impõe regras – com vista à “normalização” dos seus membros, controla os comportamentos e inibe espontaneidades e improvisos²³ – a tirania²⁴, a canalização da vida para a esfera pública²⁵, a superficialidade de estar sempre em público, de não ter um esconderijo²⁶ – e “deixar de ser humano”.²⁷

²² “A privação da privacidade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se ele não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros” (Arendt, 1958/2001, p. 74). Daniel Innerarity diz algo semelhante a propósito do “não ser visto”: “O empenho em fazer-se notar, em ser escutado e percebido, é mais forte que o ideal de ser deixado em paz. Pois quem é percebido já não é supérfluo; numa sociedade da comunicação e da atenção, a pior das condenações é a irrelevância, a ausência de reconhecimento” (Innerarity, 2009, p. 135).

²³ “(...) a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a acção espontânea ou a reacção inusitada” (Arendt, 1958/2001, p. 55).

²⁴ “(...) é particularmente significativo que até mesmo Proudhon tenha hesitado em aceitar o duvidoso remédio da expropriação geral, por saber muito bem que a abolição da propriedade traria, com toda a probabilidade, um mal ainda maior da tirania” (Arendt, 1958/2001, p. 80).

²⁵ “Desde o advento da sociedade, desde a admissão das actividades caseiras e da economia doméstica na esfera pública, a nova esfera tem-se caracterizado, principalmente, por uma irresistível tendência para crescer, para devorar as esferas mais antigas do político e do privado, bem como a esfera mais recente da intimidade. Este constante crescimento, cuja aceleração não menos constante podemos observar no decurso de pelo menos três séculos, é reforçado pelo facto de, através da sociedade, o próprio processo da vida ter sido, de uma forma ou de outra, canalizado para a esfera pública” (Arendt, 1958/2001, p. 60).

²⁶ “Uma existência inteiramente vivida em público, na presença de outros, torna-se, como diríamos, superficial. Retém a sua visibilidade, mas perde a qualidade resultante de vir à superfície a partir de um terreno mais sombrio, terreno este que deve permanecer oculto a fim de não perder a sua profundidade num sentido muito real e não subjectivo. O único modo eficaz de garantir a sombra do que deve ser escondido contra a luz da publicidade é a propriedade privada – um lugar só nosso, onde nos podemos esconder” (Arendt, 1958/2001, pp. 84-85).

²⁷ “(...) antes da era moderna, (...) A privacidade era como que o outro lado escuro e oculto da esfera pública; ser político significava atingir a mais alta possibilidade de

A resolução da antinomia, se chegar a sê-lo, devia passar pelo equilíbrio, fazendo eco do “bom senso político do povo romano que, ao contrário dos gregos, jamais sacrificou o privado em benefício do público mas, pelo contrário, compreendeu que estas duas esferas só podiam subsistir sob a forma de coexistência” (Arendt, 1958/2001, p. 74).²⁸

2.6. Reaproximação da educação, da formação e do emprego

O reconhecimento pode também promover a conexão entre os programas de educação e formação e o mercado de emprego, a relevância das qualificações, isto é, uma maior correspondência entre a oferta e a procura de competências (cf., por exemplo, Bjørnåvold, 1997; Brinke *et al.*, 2008; Lueddeke, 1997; Souto Otero *et al.*, 2008), mas também o aumento da colaboração entre os agentes envolvidos na aprendizagem ao longo da vida (Adam, 2006) e, por conseguinte, uma (re) aproximação dos mundos da educação e formação e do emprego, consubstanciada, por exemplo, na acreditação de saberes com base profissional (*workbased learning*) (Adam, 2008; Amorim, Azevedo, Coimbra & Imaginário, 2007; Bailie, 1999; Field, 1993; Lueddeke, 1997; Samuel, 1999).

Por oposição, o reconhecimento de aprendizagens prévias pode ser tomado como uma ameaça ao saber académico (cf. Amorim *et al.*, 2010; Briedenhann, 2007; Castle & Attwood, 2001; Saxton, 1999), um dispositivo que acaba por desvalorizar as credenciais e promover o desinvestimento na formação inicial (cf. Imaginário, 2007). Não têm estes receios (de)formado as principais críticas ao processo de reconhecimento integrado na Iniciativa Novas Oportunidades? Não é o ceticismo amplamente baseado no eventual facilitismo que lhe poderia estar subjacente? Infelizmente, a discussão, por cá, foi partidária: de um lado, uma visão (demasiado) otimista e centrada nos aspetos positivos da Iniciativa; do outro, a ideia de que temos vindo

existência humana; mas não possuir um lugar próprio e privado (como no caso do escravo) significava deixar de ser humano” (Arendt, 1958/2001, p. 78).

²⁸ “(...) a contradição entre o privado e o público, típica dos estágios iniciais da era moderna, foi um fenómeno temporário que trouxe a completa extinção da própria diferença entre as esferas privada e pública, a submersão de ambas na esfera do social” (Arendt, 1958/2001, p. 82).

a “certificar a ignorância”, como se não houvesse muitos e excelentes exemplos de sabedoria feita da experiência. Como se não houvesse muitas equipas e muitos profissionais a realizar um trabalho muito digno, com elevado valor e potencial – e que tem despertado, por essa razão e não por favor, o interesse de incontornáveis organizações internacionais, tais como a UNESCO e a Comissão Europeia. Devemos deixar morrer toda esta energia e investimento ou devemos procurar melhorá-los gradualmente (cf. Azevedo, 2011)? A resposta é tão óbvia que esperamos não errar.

2.7. O sucesso

O reconhecimento de aprendizagens prévias surge também associado à promoção do sucesso, seja através da redução do abandono (Brinke *et al.*, 2008), seja pelo aumento da satisfação dos estudantes (Souto Otero *et al.*, 2008), seja até pelo facto de contribuir para o desenvolvimento de competências de estudo e para o estreitamento da ligação entre a teoria e a prática (Day, 2002).

Num estudo exploratório que estamos a desenvolver junto de alunos “maiores de 23”, e através da realização de entrevistas semiestruturadas, pudemos perceber²⁹ que, para os alunos atingirem o sucesso, é fundamental que possuam as “bases” necessárias em termos do conhecimento de determinadas matérias.³⁰ Este aspeto particular traz à evidência o *continuum* bipolar em que as instituições procuram posicionar-se: de um lado, a seleção dos “melhores”, a reprodução das desigualdades sociais, o elitismo; do outro, a democratização do acesso, a igualdade de oportunidades, a justiça social.

Avisado será resolver a equação com prudência, ao menos para já, evitando a tentação de cair em práticas assistencialistas, voluntaristas e pouco realistas. Não adiantará abrir as portas e alargar a “base de recrutamento” do ensino superior, se ele não cuidar de oferecer a todos e a cada um iguais condições de sucesso. Importará perceber por que razão há instituições com tão elevadas taxas de abandono entre os

²⁹ Algo óbvio, uma vez mais, mas muitas vezes negligenciado.

³⁰ É, aliás, tentando responder a esta necessidade que o Núcleo de Formação ao Longo da Vida da Universidade de Lisboa, por exemplo, promove oficinas de escrita, de matemática e de “desenvolvimento de competências para o processo de candidatura” (Soares & Figueira, 2011).

alunos “maiores de 23” (num dos casos que pudemos apurar, rondam os 75%) e ter em conta, nomeadamente no momento de resolver o *continuum* que apresentámos, que o insucesso pode, não raras vezes, revelar-se dramático e verdadeiramente traumático para os sujeitos.³¹

O caso de um³² dos nossos entrevistados é muito claro neste aspeto: “melhor seria não ter entrado”. É de capital importância, por isso, que as equipas responsáveis pela seleção conheçam tão rigorosamente quanto possível o sistema para o qual emitem guias de acesso. Uma seleção “democrática” para um sistema “elitista” pode revelar-se desastrosa, isto com base no caso em apreço, mas também nas elevadas taxas de abandono referidas. Um fracasso na (re)entrada em percursos de aprendizagem (formal) ao longo da vida, pode afastar – até irremediavelmente – os sujeitos desses mesmos percursos e, pior do que isso, deixar marcas psicológicas profundas e difíceis, se não impossíveis, de ultrapassar.

Um outro entrevistado, com um percurso de sucesso, dizia-nos, a respeito, que o “medo do ridículo”, “de falhar”, é enorme, e que “a identidade é posta em xeque”. Importará ter sempre presente, então, que, nos adultos, a identidade tem uma plasticidade menor do que nos jovens, logo, o risco é muito significativo. Para aqueles, entrar no ensino superior representa, muitas vezes, seguir no encaço do “sonho de uma vida” e, assim, procurar passar do *ter jeito para* e do *fazer de para o ser* e *ter uma licença* para exercer numa determinada área profissional. Um insucesso neste ponto, isto é, o não chegar a *ser* pode significar um questionar do que se tomava como adquirido e uma eventual perda do estatuto e da imagem de si, ainda que “informais”, de que antes se gozava.

³¹ Em *On the opening of higher education institutions to new publics: the Portuguese case* (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010), apresentámos uma revisão de literatura que aprofundava os sentimentos e as representações dos adultos no e relativamente ao ensino superior. Os negativos são claramente predominantes, o que reforça a cautela.

³² Trata-se de um caso, logo, pela sua singularidade, poderá não ser representativo e generalizável, mas parece-nos significativo e revelador. A este propósito, gostaríamos de evocar Wittgenstein que, por volta do ano 1944, escrevia: “Nenhum grito de sofrimento pode ser mais intenso do que o grito de um homem. / Ou seja, nenhum sofrimento pode ser maior do que o que um único ser humano pode padecer. / Um homem é, pois, capaz de um tormento infinito e, por isso, pode também necessitar de um auxílio infinito. / (...) O planeta inteiro não pode ter um sofrimento maior do que uma única alma” (Wittgenstein, 1914-1951/1980, p. 72).

Peter Alheit, de novo, refere que o ensino superior produz uma “sucção de prestígio”, reforçada também pela parametrização e pelas políticas de financiamento de I&D³³, no sentido de um “*habitus*” exclusivo, de alto prestígio (Alheit, 2011, p. 26). Então, há dois factos a considerar: por um lado, a grande maioria de estudantes “não tradicionais” opta por áreas com baixo prestígio; por outro, o sucesso nessas áreas é menor do que nas “duras”. Deste modo, diz Alheit, o “*habitus*” deste ensino superior de baixo prestígio é “ambivalente”, porque é perpassado por mensagens contraditórias e porque dissimula, através de uma abertura oferecida superficialmente, uma pretensão velada de exclusividade (Alheit, 2011, p. 27).

3. Conclusão: o reconhecimento de aprendizagens prévias e a Pedagogia Social – uma *sintonia* em quatro andamentos

Adagio

Este breve ensaio, focado sobre os “benefícios” do reconhecimento de aprendizagens prévias que perpassam a literatura, permite, “mais do que lacrar respostas, (...) lançar perguntas, num questionamento infinito. E não há mal algum nisso. Assim principia a aprendizagem. Isto para dizer, à guisa de epílogo, que não há ‘mas’ nem ‘ses’ na máxima de Montaigne.”³⁴ Há, por certo, um conjunto de benefícios [resultantes dos dispositivos e dos processos de reconhecimento]³⁵, a diversos níveis – já agora, pessoal e cultural, social e cívico, profissional... [mas também institucional e político] – muito embora a investigação, apesar da sua importância e rigor, não o prove, dados os antagonismos em todas as categorias analisadas” (Amorim, 2009).

De resto, ainda bem que os resultados da investigação são plurais. Caso contrário, produziriam, muito provavelmente, práticas totalitárias, baseadas nas certezas da suposta cientificidade de convicções e

³³ Luís Fernandes, no *Público* de 27 de Janeiro de 2009, chamou-lhe “*O American Way of Science*”.

³⁴ A máxima a que nos referíamos era a seguinte: “a nossa alma alarga-se à medida que se enche” (Montaigne, 1993, p. 8).

³⁵ No original citado, um trabalho realizado para o CEDEFOP, tratávamos dos benefícios da educação e formação profissional.

ideologias. É por isso que convocámos aqui perspectivas muito diversas, que dão conta de múltiplas potencialidades destes dispositivos de reconhecimento, mas também do igual número de riscos que lhes estão associados. Um olhar complexo, problematizador, permitirá certamente pensar e experimentar práticas mais consistentes e menos ingénuas, mais respeitadoras e menos manipuladoras.

Andante

Um dos principais pressupostos subjacentes a esta temática é de ordem epistemológica (e antropológica). Consideramos que existe *o* saber, *o* conhecimento, *a* verdade procurada, *a* Razão iluminista?³⁶ Ou que existem dois tipos fundamentais de conhecimento: escolar e social, académico e experiencial?³⁷ Ou o conhecimento é antes temporal e espacialmente “situado”, relacional e social (Michelson, 2010)? E o que é verdadeiramente diferente: o conhecimento ou os discursos que sobre ele se produzem?

Como diz Bernard Charlot, “um saber não é escolar em si mesmo, mas [é-o] pela relação que se mantém com ele. Um saber é ‘escolar’ pelas práticas, contextos, posturas, relações evocados, implicitamente, pelo adjetivo ‘escolar’. Não é por um saber ser escolar que a escola se preocupa com ele, é porque a escola cuida de um saber que este passa a ser considerado escolar e abordado [numa] lógica específica” (Charlot, 2007/2008, pp. 136-137).

Ivan Illich defendia que a educação e a aprendizagem deveriam erigir-se sobre a informalidade e a convivialidade, uma vez que “a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola” (Illich, 1970/1985, p. 27)... e, assim, favorece-se o aparecimento e a existência de mestres.³⁸ Mais recentemente,

³⁶ Segundo Elana Michelson, este conhecimento “universal” é desligado da experiência, descontextualizado e desistoricizado, logo, um privilégio social (Michelson, 2010, p. 145).

³⁷ Ou “saber científico” e “narrativa” (ou “não saber”), como lhes chamou Jean-François Lyotard (1979/1989, p. 64), “conhecimento prático” e “proposicional” (Trowler, 1996), “conhecimento comum” e “universitário” (Murphy & Fleming, 2000), “conhecimento formal” e “informal” (Breier, 2005, a que Cameron [2010], acrescentou “não formal”).

³⁸ “O que torna raras as habilidades no mercado educacional de hoje é a seguinte exigência institucional: os que poderiam demonstrá-las não o podem fazer sem terem

Jay Cross (2007) dedicou todo um elogio à aprendizagem informal.³⁹

Tudo certo, pois, quanto a valorizar-se o que se aprende além da escola. O erro está, a nosso ver, em ambos os inversos, ou seja, na desvalorização do que se aprende fora mas também dentro da escola! Illich dizia, por exemplo, que ela “tem um efeito antieducacional sobre a sociedade” (Illich, 1970/1985, p. 22), que é o “lugar mais errado para se obter educação” (Illich, 1970/1985, p. 31) e que “leva muitos [homens] a uma espécie de suicídio espiritual” (Illich, 1970/1985, p. 73).

É certo que a escola tem reproduzido desigualdades sociais (ou melhor, não tem contrariado todas as desigualdades), mas é ou não a instituição que mais tem contribuído para, e promovido, a mobilidade social ascendente? Podemos prescindir da escola? Devíamos tentá-lo? Deixarmo-nos tentar? A meritocracia pode não passar, muitas vezes, de uma “ficção” (Alves, 2008), mas, pela escola, muitos méritos têm sido desenvolvidos e descobertos.

O caso de Portugal é um exemplo: quando vivíamos sobretudo da “convivialidade”, dos saberes informalmente transmitidos, como por volta do ano 1875 (e, mesmo assim, 40 anos depois da estatuição da escolaridade obrigatória), 80% da população era analfabeta (Nóvoa, 2005). Não é ao passado que queremos voltar, mas sim construir um futuro melhor, respeitador da dignidade de cada um.

De acordo com Isabel Baptista, a “pedagogia escolar não poderá dissolver-se numa pedagogia social. Mas ela não pode, também, ficar indiferente às exigências de relação com outros modos de ensinar a aprender” (Baptista, 2005, p. 65). Então, e segundo Joaquim Azeve-

recebido a confiança pública através de um certificado. Volto a frisar: os que ajudam outros a adquirir uma habilidade devem também saber diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e ser capazes de motivar as pessoas a aprender uma habilidade. Em resumo, exigimos que sejam ‘mestres’. Haverá em abundância pessoas que saibam demonstrar habilidades se aprendermos a reconhecê-las fora da profissão de ensinar” (Illich, 1970/1985, p. 99).

³⁹ “Workers learn more in the coffee room than in the classroom. They discover how to do their jobs through informal learning: talking, observing others, trial-and-error, and simply working with people in the know. Formal learning—classes and workshops—is the source of only 10 to 20 percent of what people learn at work. Corporations overinvest in formal training programs while neglecting natural, simpler informal processes” (Cross, 2007, p. 235).

do, só “com acções e políticas muito flexíveis, de proximidade e de geometria muito variável se poderá, por um lado, facilitar o acesso a cada um dos cidadãos e, por outro, ver satisfeitas as suas necessidades específicas de aprendizagem, que variam de pessoa para pessoa, de organização para organização” (Azevedo, 2007a, pp. 16-17).

Allegro

O reconhecimento de aprendizagens prévias parece ser, precisamente, uma política e uma estratégia com estas características e potencialidades. Podemos dizer que são novas as oportunidades de cumprir o paradigma da aprendizagem ao longo da vida (sem reduzir a aprendizagem ao utilitarismo económico, ao funcionalismo ou à tecnocracia). Importará ter em conta os riscos que corremos, nomeadamente como é estreito o caminho que separa a democratização e a justiça social da reprodução de desigualdades e do controlo social. Importará não perder de vista o que é essencial: todas as técnicas e modelos só são necessários na medida em que ajudem a conhecer a pessoa e estejam ao serviço do seu desenvolvimento. Tudo o que for convocado para atalhar e abreviar esse conhecimento deverá ser rejeitado sem hesitações. Subjaz a tudo isto um princípio aliás bem expresso nas palavras em uso: não é possível reconhecer sem, antes ou em vez de conhecer. Não há, de resto, melhores nem piores métodos pedagógicos. Este não é um conto com “bons” e “maus”, fadas e vilões. É muito redutor, de facto, pôr a questão nestes termos maniqueístas e próprios do “pensamento mágico”. Deve pensar-se antes na adequação, ou não, de um determinado método no contexto de uma dada relação pedagógica.

Isto leva-nos aos diferentes graus de formalização e institucionalização do reconhecimento de aprendizagens prévias: de um lado, o reconhecimento para a creditação ou a certificação (altamente formalizado e institucionalizado); do outro, o reconhecimento, pelo professor, em sala de aula, dos saberes dos alunos. No meio, toda uma paleta de cores vivas e revigorantes, que podemos usar, no respeito por uma educação multicolor – e não um preto e branco mutuamente exclusivo ou uma mortíça escala de cinzentos (Amorim, 2011).

Se quisermos aprofundar e *poder* afastar cada vez mais os limites do *saber* – chegando mais perto de realizar a *cidade humana*⁴⁰ –, na sua pluralidade, deveremos, antes de mais, *querer-saber* que é possível aprender na escola e fora dela, do ventre materno até... Bem como *querer-poder* reconhecer que muitos desses saberes enraizados em múltiplos tempos e lugares são verdadeiramente sábios e de excelência.⁴¹ Só assim poderemos dar (ou não retirar) a cada um, independentemente da sua origem ou cor, género ou condição, a possibilidade⁴² de *poder-saber* – e *poder-querer* ousar chegar a ser o melhor ser que seja (aparentemente im)possível ser.⁴³

Referências bibliográficas

- Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: a reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40, 2, 143-154.
- Adam, S. (2006). The Recognition of Prior Learning in the Context of European Trends in Higher Education and Lifelong Learning. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 37-53). Estonia: Tartu University Press.
- Adam, S. (2008). Why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning? In A. Rauhvargers & S. Bergan (Eds.), *New challenges in recognition: recognition of prior learning and recognition in a global context* (pp. 27-45). Strasbourg: Council of Europe.
- Alheit, P. (2011). *The Unwanted Student: Closure tendencies in European universities. The case of Germany*. [Disponível em www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Alheit.pdf, em 12.4.2011.]
- Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as ações insensatas. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, apresentada à Universidade Católica Portuguesa*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

⁴⁰ *Civitas e humanitas*.

⁴¹ Isto não significa que se deva atribuir valor a tudo!

⁴² Como diria Leibniz.

⁴³ Lembrando Nietzsche, mais do que “tornar-se naquilo que é”, cada um deveria poder superar-se repetidamente, de modo a que pudesse ser o “super-homem” de si próprio!

- Amaral, A., & Magalhães, A. (2009). Between institutional competition and the search for equality of opportunities: access of mature students. *Higher Education Policy*, 22, 505-521.
- Amichand, S., Ireland, M., Orynik, K., Potter, J. & Van Kleef, J. (2007). *Quality assurance in PLAR: A guide for institutions. Volume II*. Canadian Council on Learning
- Amorim, J. P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A Metamorfose das Borboletas*. Lisboa: Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Amorim, J. P. (2009). *Benefits of VET*. [Texto produzido no âmbito dos *National VET Research Reports*, do CEDEFOP.]
- Amorim, J. P. (2011). *A educação multicolor: à guisa de síntese do seminário “Marcas Que Marcam os Alunos; Marcas Que Marcam os Professores”*. [Disponível em www.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CentroRecursos25267171/ccrava/Comentario_Final_jpa.pdf, em 6.5.2011.]
- Amorim, J. P., Azevedo, J. & Coimbra, J. L. (2010). On the opening of higher education institutions to new publics: the Portuguese case. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 83-103.
- Amorim, J. P., Azevedo, J., & Coimbra, J. L. (2011). *And After the Access (Of “New Publics” To Higher Education): The Revolution Is Not Over*. Artigo não publicado, apresentado na Conferência do Projeto RANLHE, na Universidade de Sevilha, em 7 de abril de 2011. [Disponível em www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Amorim_et_al.pdf, em 7 de abril de 2011.]
- Amorim, J. P., Azevedo, J., Coimbra, J. L., & Imaginário, L. (2007). Quantos calcanhares tem Aquiles? Balanço de fragilidades da educação e formação de adultos em Portugal. In J. M. Castro & C. Geraldés (Dir.), *Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida: orientar – qualificar – certificar. Actas do VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza* (pp. 121-128). Instituto do Emprego e Formação Profissional, Delegação Regional do Norte.
- Amorim, J. P., & Imaginário, L. (2003). Cursos EFA: uma (re)orientação para a cidadania. In Vários Autores, *Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios. Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 367-376). Porto: Ministério da Segurança Social e do Trabalho e Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegação Regional do Norte.
- Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20, 5, 595-613.
- Andersson, P., Fejes, A., & Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36, 1, 57-71.
- Andersson, P., & Harris, J. (2010). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.
- Arendt, H. (1958/2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Azevedo, J. (2007a). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

- Azevedo, J. (2007b). *Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia*. Comunicação ao Seminário IPE-UNESCO sobre “Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa”, Buenos Aires, 4 e 5 de Outubro de 2007. [Disponível em repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3079, em 3.3.2012.]
- Azevedo, J. (2009). *Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano*. Texto de apoio à Conferência proferida no Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica em Brasília, 24 de novembro de 2009.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. M. Alves (Orgs.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bailie, S. (1999). Systems of APEL: a six point typology. In S. Bailie & C. O’Hagan, *APEL and lifelong learning* (pp. 31-38). University of Ulster.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: PROFEDIÇÕES/Jornal a Página.
- Baptista, I. (2007). Nota de apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 5-6.
- Barkatoolah, A. (1989/1996). Some critical issues related to assessment and accreditation of adults’ prior experiential learning. In S. W. Weil & I. McGill (Eds.), *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice* (pp. 150-160). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barros, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal: uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado.
- Bjørnåvold, J. (1997). Assessment of non-formal learning: the quality and limitations of methodologies. *European Journal for Vocational Training*, 12, 52-67.
- Breier, M. (2005). A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: “rpl” as opposed to “RPL”. *Studies in Continuing Education*, 27, 1, 51-65.
- Briedenhann, J. (2007). The mature student experience in higher education: from the horse’s mouth. *The International Journal of Learning*, 14, 2, 265-273.
- Brinke, D., Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., & Jochems, W. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: implications for design. *Educational Research Review*, 3, 51-65.
- Butterworth, C. (1992). More than one bite at the APEL – contrasting models of accrediting prior learning. *Journal of Further and Higher Education*, 16, 3, 39-51.
- Cabrito, B. G. (2008). A creditação das aprendizagens pela experiência no acesso ao ensino superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade de Lisboa. *Perspectiva*, 26, 1, 231-250.
- Cameron, R. (2010). RPL and the disengaged learner: the need for new starting points. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 117-139). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.

- Carneiro, R. (Coord.), Centro de Sondagens e Estudos de Opinião, Lopes, H., Cerol, J. & Magalhães, P. (2009a). *Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Carneiro, R. (Coord.), Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2009b). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Carneiro, R. (Dir.), et al. (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for life-long learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: UNESCO, MENON Network e CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa.
- Castle, J., & Attwood, G. (2001). Recognition of Prior Learning (RPL) for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South Africa. *Studies in the Education of Adults*, 33, 1, 60-72.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Challis, M. (1999). Learning from APEL: the challenge to Universities. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning* (pp. 15-21). University of Ulster.
- Challis, M. (2002). *Introducing APEL*. New York: Routledge.
- Charlot, B. (2007/2008). O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 6/7, 129-154.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- CIDEC (2007). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: actualização e aperfeiçoamento*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Correia, A. M., & Mesquita, A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Cretchley, G. & Castle, J. (2001). OBE, RPL and adult education: good bedfellows in higher education in South Africa? *International Journal of Lifelong Education*, 20, 6, 487-501.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Day, M. (2002). *Assessment of Prior Learning. A Practitioner's Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique : essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- De Sanctis, F. M. (1975). Towards a "social university"? *Prospects: Quarterly Review of Education*, 5, 3, 405-414.
- European University Association (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Belgium: European University Association.
- Evans, N. (2006). Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Experiential Learning: Background and Constituencies. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 17-36). Estonia: Tartu University Press.

- Fejes, A., & Andersson, P. (2008). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. *Vocations and Learning*, 2, 1, 37-55.
- Fenwick, T. J. (2001). *Experiential learning: a theoretical critique from five perspectives*. Information Series No. 385. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Field, M. (1993). *APL: Developing more flexible colleges*. London: Routledge.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Garnett, J., Portwood, D., & Costley, C. (2004). *Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*. Bolton: The University Vocational Awards Council.
- Gomes, I. P. (2011). *Experiências de educação-formação e empoderamento: um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, por Isabel P. Gomes, sob orientação da Professora Doutora Isabel Menezes e co-orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra.
- Gorz, A. (2005). *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume.
- Guimarães, P. (2010). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação para a competitividade. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Política Educativa. Trabalho efectuado sob a orientação do Professor Doutor Licínio C. Lima*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Guimarães, P. (2012). Adult education and training policy in Portugal: critical links between recognition of prior learning, economic changes and social justice. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18, 1 (no prelo).
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Haeringer, A. (2006). The French APEL: Ambitious Procedures. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 83-93). Estonia: Tartu University Press.
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (rpl): what contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31, 2, 124-139.
- Harris, J. (2000). *The Recognition of Prior Learning: Power, Pedagogy and Possibility. Conceptual and Implementation Guides*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Harris, J. (2010). Questions of knowledge and curriculum in the recognition of prior learning. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 51-75). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Huxley, A. (1927/s.d.). *Sobre a democracia e outros estudos*. Lisboa: Livros do Brasil.

- Illich, I. (1970/1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Imaginário, L. (2007). Mesa-redonda “Desenvolvimento dos processos de reconhecimento e certificação em Portugal. O funcionamento das administrações, as diversas experiências existentes e a organização das mesmas”. IX Congresso Internacional Galiza – Norte de Portugal de Formação para o Trabalho, “Desafios e Soluções da Orientação Profissional para a Certificação da(s) Competência(s) Profissional(ais)”. (Documento policopiado.)
- Innerarity, D. (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa.
- Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos. Passos passados, presentes e futuros – colectânea de textos*. Porto: Livpsic.
- Johnson, B. (2002). *Models of APEL and Quality Assurance*. Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, SEEC.
- Jones, M., & Martin, J. (1995). A New Paradigm for Recognition of Prior Learning. *AAIR*, 4, 2 [Disponível em www.aair.org.au/articles/volume-4-no-2/4-2-a-new-paradigm-for-recognition-of-prior-learning, em 7.11.2011]
- Lueddeke, G. (1997). The accreditation of prior experiential learning in higher education: a discourse on rationale and assumptions. *Higher Education Quarterly*, 51, 3, 210-224.
- Liotard, J.-F. (1979/1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Malta Qualifications Council (2008). *Valuing all learning: frameworks for the validation of informal and non-formal learning in Malta. A Working Document prepared by the Malta Qualifications Council*. [Disponível em www.mqc.gov.mt/file.aspx?f=101, em 27.11.2008]
- McKelvey, C., & Peters, H. (2002). *APL: Equal Opportunities for All?* London: Routledge.
- Melo, A., et al. (2002). *Guia dos Clubes S@bER +: princípios e orientações*. Lisboa: ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Mhaolrúnaigh, S. N. (2003). *A Review of Accreditation of Prior Experiential Learning: In the context of Access Transfer and Progression in Higher Education*. [Disponível em www.valex-apel.com/content/apel_report.doc, em 27.11.2008]
- Michelson, E. (2010). Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the recognition or prior learning. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 141-162). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.
- Montaigne (1588/1993). *Três ensaios: do professorado; da educação das crianças; da arte de discutir*. Lisboa: Vega.
- Murphy, M., & Fleming, T. (2000). Between common and college knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, 22, 1, 77-93.
- Musil, R. (1930/2008). *O homem sem qualidades. Volume I*. Lisboa: Dom Quixote.
- Neves, A. O. (Coord.), Fazendeiro, A., Pereira, C., Dionízio, S., & Moura, R. (2005). *Estudo de avaliação das políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: DGE-EP/MTSS.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (2007). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos. Entrevista. *Aprender ao Longo da Vida*, 7, 10-17.

- Nyatanga, L., Forman, D., & Fox, J. (1998). *Good Practice in the Accreditation of Prior Learning*. London: Cassell.
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Orwell, G. (1949/2002). 1984. Porto: Público.
- Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education? – a European overview. *European Journal of Education*, 38, 1, 5-24.
- Outeiro, A. C. & Fonseca, A. M. (2008). O impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na auto-estima dos adultos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 33-49.
- Palmeirão, C., & Amorim, J. P. (2011). *Programa Universitário (50+) ou do questionamento de crenças tomadas pela Medusa*. Comunicação apresentada na “2nd Conference of ESREA Network on Education and Learning of Older Adults”. Universidade do Minho, Instituto de Educação, 20 de Maio de 2011.
- Parente, C., & Moreira, L. (2007). Avaliação de impacte de programas de educação, formação e certificação de adultos na Região do Vale do Sousa. In A. O. Neves (Ed.), *Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao Longo da Vida*, 10 (pp. 59-89). Lisboa: GEP/MTSS.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 3, 273-285.
- Pouget, M., & Osborne, M. (2004). Accreditation or validation of prior experiential learning: knowledge and savoirs in France – a different perspective? *Studies in Continuing Education*, 26, 1, 45-66.
- Pouget, M., Sallic, C. & Le Scouiller, C. (n. d.). *From life histories to recognition and validation: the search for a holistic model and a new 'accompagnateur'*. (Texto não publicado.)
- Quetglas, J. (2008). Léelo y Pásalo. *EASI Revista Anual de Som e Imagem*, 1, 14.
- Ricoeur, P. (2006). *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola.
- Sandberg, F., & Andersson, P. (2010). RPL for accreditation in higher education: as a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14, iFirst Article.
- Samuel, J. (1999). APL in Higher Education: An Institutional Perspective. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning* (pp. 67-73). University of Ulster.
- Saxton, J. (1999). Never mind the quality, feel the credit. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning*. University of Ulster.
- Soares, J., & Figueira, M. (2011). *Os Novos Públicos na Universidade de Lisboa: O seu retrato em 2011*. Universidade de Lisboa. Núcleo de Formação ao Longo da Vida. [Disponível em flv.campus.ul.pt/relatorios-e-publicacoes-1/Relat%C3%B3rio2011-12_Osnovosp%C3%BAblicosnaUL.pdf?attredirects=0&d=1, em 14.2.2012]
- Souto Otero, M., Hawley, J., & Nevala, A.-M. (Eds.) (2007). *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning 2007 Update. A final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC.
- Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2005). *Elogio da transmissão: O professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote.

- Stenlund, T. (2009). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.
- Storan, J. (1999). AP(E)L and lifelong learning: a comparative analysis from the UK context. In P. Alheit & D. Piening (Eds.), *Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning: Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference. Bremen, 5-6 June 1998. Collected Papers* (pp. 17-30). Universität Bremen.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Trowler, P. (1996). Angels in marble? Accrediting prior experiential learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 21, 1, 17-30.
- UNESCO (1949). *Summary Report of the International Conference on Adult Education. Elsinore, Denmark 19-25 June 1949*. Paris: UNESCO.
- Weil, S. W. & McGill, I. (1989/1996). A framework for making sense of experiential learning. In S. W. Weil & I. McGill (Eds.), *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice* (pp. 3-24). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Werquin, P. (2007). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. RNFIL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations. 2-3 October 2007, Vienna, Austria. [Disponível em www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf, em 29.1.2012]
- Whittaker, R. (2004). *Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF). Recognition of Prior Informal Learning (RPL) Project. Interim Report. First Draft*. [Disponível em www.eucen.eu/REFINE/CountryInterimReports/SCQFRPLInterimRep.pdf, em 19.12.2008.]
- Wittgenstein, L. (1914-1951/1980). *Cultura e valor*. Lisboa: Edições 70.
- Wood, M. (2002). *APL and bilingual learners*. New York: Routledge.