

CIDADANIA E COMPETÊNCIAS BÁSICAS E PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS (EPA): UMA VISÃO A PARTIR DA VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM ESPANHA

CITIZENSHIP AND BASIC AND VOCATIONAL SKILLS IN ADULT EDUCATION (EPA): A VIEW FROM THE VALIDATION OF COMPETENCES IN SPAIN

María José CHISVERT TARAZONA¹

Eunice MACEDO²

RESUMO: Este artigo apresenta uma visão abrangente da avaliação dos resultados da aprendizagem competencial recentemente iniciada em Espanha, num enquadramento europeu. Foca os processos de acreditação da experiência laboral e de vias não formais de formação. Exploram-se potenciais respostas a perguntas como: Onde se dirige esta abordagem baseada em resultados de aprendizagem? E será que tem em conta a formação em cidadania entre a população adulta? A metodologia de trabalho analisa o estado da arte dos processos de reconhecimento e validação das qualificações profissionais, no campo da investigação por meio de fontes secundárias e entrevistas com especialistas. Entre os resultados destaca-se que o currículo normativo, texto da avaliação e acompanhamento, reduz o discurso pedagógico a saberes, habilidades, competências e capacidades vistas como exigidas pelo mercado de trabalho, ignorando o projeto político implícito no mundo do trabalho. A existência de um texto para a validação de competências é fundamentada na liderança da Europa, apoiada na legislação espanhola e desenvolvida pelo Instituto Nacional de Qualificações Profissionais. No entanto, não há contexto, mantém-se uma ampla área de marginalização no acesso ao procedimento. Em conclusão, a acreditação deve estar ciente do seu lado mais sombrio - a regulação - e abrir o processo a uma construção social cujo ponto de partida seria a concertação e o acordo. Outra chave estará em recuperar as relações pedagógicas que têm sido excluídas nesses processos em favor de uma avaliação que garanta resultados, a qual transfere para a população adulta a responsabilidade da sua obtenção.

PALAVRAS-CHAVE: Validação de competências, cidadania, avaliação, resultados de aprendizagem

INTRODUÇÃO

Uma cidadania saudável toma decisões políticas. Constitui um exercício de autonomia na esfera pública que assume o benefício do bem comum (CLARKE, 2010). Este é visto como horizonte possível da cidadania, que vai além do enraizamento num cidadão masculino de classe média, branco, adulto e culto (MACEDO, 2009) cristão, cosmopolita e organizado pelo Estado (STOER; MAGALHÃES, 2005) para incluir grupos e indivíduos masculinos e femininos diferenciados. Tal ponto de vista democrático, que o pensamento ocidental tem vindo a valorizar, refere-se tanto ao uso do espaço de liberdade individual (FREIRE, 2009) como à adesão dos membros de um dado grupo a projetos comuns (CORTINA, 1997; YOUNG, 2002), ou ainda à

¹ Professora no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, na Universitat de València, València, Espanha. E-mail: Maria.Jose.Chisvert@uv.es

² Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. E-mail: eunice@fpce.up.pt

compreensão e revisão constante do sentido de Estado, cujo exercício de autoridade e mecanismos institucionais têm sido extensivamente estudados pela sociologia política.

Em todos os contextos educativos e, particularmente, na Educação de Pessoas Adultas (EPA) é necessário ter em conta a história, as ações e as oportunidades que as pessoas tiveram ao longo da sua vida para fazer valer os seus direitos, construindo a sua legitimidade. A educação a que tiveram acesso, os processos de ensino-aprendizagem em que participaram, serão, certamente, uma das chaves para a construção da sua cidadania, de par com outros contextos igualmente formativos. Neste quadro, fará também sentido abordar a relação entre o direito à educação e o direito ao trabalho, como direitos humanos que podem conduzir ao desenvolvimento da cidadania.

Se algumas abordagens recusam *direitos humanos* como princípio teórico fundador da cidadania, argumentando que os direitos de cidadania são particularistas e dinâmicos, e baseados numa conceção política da pessoa; enquanto os direitos humanos têm um cariz universalista e passivo sendo sustentados numa conceção ética (KIWAN, 2005), este trabalho investe no cruzamento entre direitos humanos e cidadania, pelo investimento na participação política (MACEDO, 2012), e pelo reconhecimento da formação e do trabalho como direitos humanos de cidadania.

Atualmente, a relevância dos resultados educacionais abre novas oportunidades para o reconhecimento de aprendizagens produzidas em contextos não-formais de educação. Estamos perante uma nova realidade em que a aprendizagem deixa de ser vista como património da escola para ser mais associada a percursos individualizados. Tal concetualização abre lugar à possibilidade de reforço da *cidadania educacional* através da participação na definição e construção do saber (MACEDO, 2012).

O objetivo do trabalho que aqui se apresenta³ é fornecer uma visão abrangente da avaliação dos resultados da aprendizagem de competências recentemente iniciada no contexto espanhol: os processos de creditação da experiência laboral e de vias de educação não formal. Trata-se de criar um espaço de reflexão, que mostre como o Sistema Nacional de Qualificações e Formação Profissional (SNCFP), chave na EPA, está a introduzir um instrumento propiciador de processos de validação de competências que visam dar visibilidade a aprendizagens adquiridas em contextos não formais e informais, num enquadramento europeu. Procuramos explorar questões como compreender a quem se dirige esta abordagem baseada em resultados de aprendizagem; e de que modo esta abordagem tem a preocupação de formação em cidadania da população adulta.

³ Este texto enraíza-se no projeto pré-competitivo de pesquisa financiado pela Universidade de Valência (UV-INV-115340-PRECOMP13): “Mapa de ocupaciones acreditables desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional en empresas de inserción” [Mapa de ocupações creditáveis pelo Sistema Nacional de Qualificações e Formação Profissional em empresas de inserção], dirigida pela Dra. Maria José María Chisvert Terazona.

Apresentam-se resultados de um projeto que explora o estado da arte dos processos de reconhecimento e validação das qualificações profissionais em Espanha, recolhidos no âmbito da investigação, por meio de fontes secundárias e de entrevistas com especialistas. A análise foi efectuada em três níveis. A análise macro permitiu a revisão da evolução dos conceitos mais importantes relacionados com a validação das qualificações nas comunidades científica e profissional. Focaremos particularmente a relevância dos resultados da aprendizagem e o conhecimento do contexto sócio-político internacional, principalmente europeu, em que se forjaram os Sistemas Nacionais de Qualificação Profissional. A análise meso dirigiu-se à reflexão sobre a dimensão pedagógica e sobre o significado e importância da avaliação nos processos de validação, dando especial atenção aos grupos mais vulneráveis. A análise micro permitiu explorar o processo de implementação dos procedimentos de validação em Espanha.

A revisão dos materiais bibliográficos dirigiu-se a enriquecer a reflexão a partir de textos académicos, de estudos realizados por organismos internacionais, de documentos normativos-legislativos relacionados com a validação de saberes em contextos de aprendizagem não formal e informal e de textos técnicos. A sua finalidade é dotar a validação da experiência profissional, de elementos analíticos e de referentes consistentes que possibilitem a sua análise no contexto espanhol, especialmente nos grupos mais vulneráveis.

Paralelamente, foram feitas entrevistas a 15 especialistas em processos de validação de competências e/ou de formação profissional de grupos vulneráveis. Esta técnica de recolha de dados teve por objetivo conhecer as percepções, crenças e concepções sobre os processos de validação das qualificações, de agentes representativos na tomada de decisões e/ou na geração do discurso profissional ou académica sobre esses processos. Como assinalam Flick (2004) e Meuser e Nagel (1991) a pessoa entrevistada tem menos interesse para a investigação como pessoa (completa) do que na qualidade de especialista neste campo de estudo.

1 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: A RELEVÂNCIA DOS RESULTADOS

Desde o final do século passado tem-se assistido a uma profunda crise de legitimidade dos sistemas educativos (FAUBELL, 1973; SPACKMAN, 1973; MAGALHÃES; STOER, 2002). A dificuldade que estes sistemas assumem em ensinar competências transferíveis cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho, conduz a questões sobre a sua hegemonia como provedores únicos de conhecimento. São formadas novas redes de educação, alheias ao ensino e aprendizagem formal obtidos nas escolas. Para aproveitar estas sinergias, mas também para responder às novas exigências de produção, emerge dos Estados um discurso de abertura: a sociedade da informação e do conhecimento exige uma aprendizagem ao longo da vida. Uma das suas características

básicas é que não importa *onde* ou *como* se acedeu ao conhecimento: o que importa é o que foi aprendido. Os resultados da aprendizagem, geralmente estudados a partir duma perspectiva pedagógica, começam a ser revistos a partir de início políticas educativas mais amplas. Esta posição assume que podemos definir e os resultados e medir o desempenho confiável em todas as arenas.

A relação entre formação e produtividade insere-se no atual contexto das organizações empresariais e é caracterizada pela mudança constante, provocada pelo acesso muito fluida à informação, o que requer a criação e recriação de novos ambientes e dinâmicas de aprendizagem. A complexidade, a incerteza a partir da qual se interpreta a vida contemporânea, convidam à revisão das oportunidades de inclusão oferecidas pelo saber ao longo da vida.

Neste contexto, a ênfase na educação deixa de ser colocada na igualdade de acesso à educação, e passa a focar-se nos resultados da aprendizagem (SOUTO-OTERO, 2012). Trata-se de dar visibilidade ao conhecimento gerado em diferentes contextos, reconhecendo o poder das arenas não formais e informais na geração de competências e saberes equivalentes aos produzidos nos sistemas educativos (BJORNAVOLD, 2000) competências espaços. Para Raffè (2009) as diferenças oferecidas pelos diferentes contextos de ensino e aprendizagem são do quadro institucional, aludem a construções sociais, mas não epistemológicas. Os defensores desta posição, consideram que o foco nos resultados evita a duplicação, permite reconhecer as aprendizagens prévias, cria transparência no mercado de trabalho e promove a adoção de uma segunda oportunidade em grupos que abandonaram antecipadamente as instituições educativas. Isto possibilita novas transições para o sistema de ensino ou a ampliação das suas oportunidades no mercado de trabalho.

Algumas das críticas a essa abordagem argumentam que os instrumentos políticos associados à aprendizagem, definirão e controlarão muito rapidamente as práticas de avaliação e o currículo (LENEY et al., 2008). A qualidade das aprendizagens obtidas nos meios não-formais e informais também é questionada. Nesse sentido, Young (2008) argumenta que as instituições educativas podem e devem transmitir e criar um tipo de conhecimento diferente do de outras instituições, a que chama “conhecimento poderoso”. Este é um conhecimento teórico que permite o acesso a um amplo entendimento dos processos. Outras ainda apontam para o esquecimento da educação como dever de todo o Estado democrático, e para a transferência da responsabilidade para a pessoa que definitivamente alcança - ou não - a aprendizagem. O seu valor instrumental de troca é adicionado à lista de propriedades a acumular (MARHUENDA, 2013). Além disso, deve chamar-se a atenção para as fortes semelhanças entre o foco nos resultados e a pedagogia por objetivos: os objetivos, tal como os resultados de aprendizagem, permitem perceber o que os/as alunos/as podem fazer após o curso, não especificam nem intenções nem conteúdos próprios aos/as docentes.

A questão não parece ser se os sistemas de educação fazem hoje sentido: mantém-se uma correlação positiva entre níveis mais elevados de educação formal e o desenvolvimento económico, entre educação e empregabilidade (BECKER, 1983). É de notar, particularmente desde os anos 2000, com a Estratégia de Lisboa (EP, 2000), a ênfase na educação e formação como fatores-chave do desenvolvimento e da competitividade económica, o que tem justificado as orientações europeias para o investimento nestas áreas. Isto incluí o investimento nas qualificações da população, a redução do abandono escolar precoce, o desenvolvimento de medidas para recuperar para a educação jovens que a abandonaram precocemente, e a implementação da formação ao longo da vida, em contextos de aprendizagem informal e não formal. Tal investimento é reforçado nas finalidades e objetivos traçados pela Estratégia Europa 2020⁴, acentuando-se a busca de emprego para todas as pessoas e coesão social e a garantia de qualificação e certificação para o maior número possível de pessoas.

A questão está, pois, em aceitar a ideia de que se aprende a tempo inteiro e em todos os contextos.

Os resultados da aprendizagem, definidos como afirmações genéricas e tangíveis podem ser considerados simultaneamente como engano e oportunidade para os grupos mais vulneráveis. De facto, há elementos que estabelecem diferenças: não só nos perguntamos *o que* foi aprendido, também parecemos preocupar-nos com *onde* se aprendeu. Souto-Otero (2010) acentua essa condição valorizando a idoneidade de que essa avaliação externa do desempenho externo forneça uma informação exclusiva acerca das competências, certificados ou qualificações atribuídos. Esquecer *onde* ocorreu a aprendizagem beneficia os coletivos mais vulneráveis, excluídos do acesso mercantilizado ao conhecimento. Tal preocupação faz ainda mais sentido num contexto em que a privatização e elitização da educação têm vindo a contribuir para a bipolarização social e para a reprodução de desigualdades sociais intergeracionais (MACEDO; ARAÚJO, 2015).

Os sistemas de qualificação profissional estruturam os seus sistemas de reconhecimento e validação de competências no âmbito deste foco nos resultados da aprendizagem.

2 SISTEMAS DE QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS

Com o advento da revolução industrial, as empresas mostraram a preocupação de ter pessoas trabalhadoras treinadas profissionalmente, capazes de enfrentar as tarefas que lhes eram propostas. Para atender a essa demanda, os sistemas tradicionais de formação inspiraram-se em modelos de tipo académico e propuseram-se preparar para o desempenho de ocupações e de postos de trabalho mais ou menos formalmente

⁴ http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf

definidos. A premissa fundamental desta abordagem era a estabilidade da produção, dos conteúdos e das tecnologias envolvidos na atividade laboral.

Quando se rompeu esta premissa, principalmente devido à introdução de novas tecnologias e da economia de serviços, tornou-se difícil continuar a manter intactos os sistemas tradicionais. Produziu-se uma mudança significativa para a *lean production*⁵. Este sistema permite atender à procura utilizando o mínimo de recursos produtivos (materiais, pessoas, máquinas). O resultado foi a polarização das competências exigidas pelo mercado de trabalho, uma tendência que vai além da crise (HOMS, 2008; MARHUENDA, 2012). Como consequência a médio prazo, há que considerar também a excedentarização dos/as trabalhadores/as não qualificados (ou pouco qualificados), por um lado, considerados inadequados às necessidades atuais do mercado de trabalho, e por outro, mais sujeitos à volatilização e precariedade desse mercado (MACEDO, 2012).

Em 1980, a teoria do capital humano, conhecida pela mão de Schultz (1971), reinventa-se focando aspetos cognitivos, de ordem imaterial, face aos aspetos meramente instrumentais. Abandona-se o modelo das classificações para se entrar no mundo das competências (BAUMAN, 2003, GALLART, 2002, GRAIZER, 2008). A nova lógica confronta-nos com as capacidades disponíveis para que uma pessoa possa produzir um resultado de trabalho previsto de forma intencional. Trata-se de capacidades postas em ação, comprovadas no campo profissional, ou até mesmo no campo pessoal. A esta ideia de mobilização acrescenta-se a da corresponsabilidade individual. Trata-se de um espaço simbólico e tecnológico que pondera a qualidade dos sistemas educativos para alcançar a competitividade e que tenta responder às necessidades produtivas das empresas.

Para tornar isso possível espera-se da educação que encorage o desenvolvimento individual na aquisição de competências cognitivas as quais permitam aumentar a empregabilidade (BRUNNER, 2000, LIVINGSTONE, 1999). Este foco nas competências individuais traz a joga a transformação do conhecimento em *dinheiro*, num enquadramento performativo e de regulação social, ao nível europeu e global (STOER; MAGALHÃES, 2009). Nas entrevistas com especialistas surgiu a alusão de que:

A validação incentiva a expansão de um discurso dominante sobre a empregabilidade como fator individual por si só, mas de facto as creditações são elementos que qualquer trabalhador / a carrega consigo depois de colocar o seu conhecimento sob escrutínio de outras pessoas (ENTREVISTA FM, 2013, p. 4).

Na década de 1990, dando resposta às orientações europeias para a educação, a maioria dos países europeus reformulou as suas políticas de formação e empreendeu o desenvolvimento de sistemas de qualificação profissional. Tratava-se de dar resposta às necessidades vividas pelos Estados e pelos parceiros sociais relativamente à transparência

⁵ Este sistema assenta em dois pilares básicos: a produção a tempo e a automatização inteligente dos equipamentos.

e ao reconhecimento de competências (CHISVERT, 2013). A comparação entre estes sistemas de qualificação mostrava variações na filosofia, conceitos e métodos de trabalho (TORRES; HERNANDEZ, 2000). Sem dúvida, os fatores contextuais têm sido significativos em sua definição (CEDEFOP, 2010; ALLAIS, 2010). A dimensão de cada país, a diversidade dos sistemas de ensino, os mecanismos de governança, o grau de centralização / descentralização, a estrutura dos mercados de trabalho e políticas educacionais intervêm nas suas idiossincrasias.

A ordenação dos resultados da aprendizagem com base em níveis de qualificação fornece um ponto de referência para a validação e implementação de sistemas nacionais de qualificação (SNQ). Um trabalho que analisa o desenvolvimento dos SNQ nos 27 estados da UE e em 5 outros países (CEDEFOP, 2010) confirma a adesão de todos eles a esse enquadramento, quer pela relevância que lhe é atribuída por toda a Europa, quer em função dos limites temporais previstos no Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), quer ainda pelo reconhecimento do SNQ como instrumento-chave que influencia as políticas e reformas nacionais da educação e formação, e do emprego. O desenvolvimento dos SNQ para todos os níveis e tipos de educação e formação ilustra, segundo esse documento, não só a maior atenção atribuída à coerência global e à permeabilidade destes sistemas e ao seu potencial para promover aprendizagem ao longo da vida, como mostra as características dos sistemas nacionais em que estes são implantados. Países como a Áustria, Bélgica, Bulgária, República Checa, Estónia, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega e Portugal focaram a atenção no papel desses sistemas na promoção da validação (CEDEFOP, 2012).

Esta mobilização generalizada para o reconhecimento dos resultados da aprendizagem em ambientes não formais e informais dá resposta ao grande volume de postos de trabalhos sem exigência de qualificação, especialmente entre os mais jovens, que contrasta com os altos níveis de qualificações requeridos pelo mesmo mercado de trabalho. Esta polarização põe em risco a possibilidade de exercício da cidadania por largos grupos da população, sem acesso ao trabalho como direito e acentuam a bipolarização social. Esta realidade contrasta com a clara preocupação da União Europeia com a qualificação, conforme expresso no marco estratégico para a Educação e Formação 2020, a cooperação europeia (ESPANHA, 2009). Este prevê um aumento do nível de competência das qualificações profissionais no sistema de produção em geral, e também no espanhol, e exige dos Estados-Membros que desenvolvam esforços para aumentar as qualificações da população (OECD, 2012).

Nesta linha encontramos projetos como *Petra ou Força*⁶, o *Livro Branco sobre o Crescimento, Competitividade e Emprego* (CEE, 1993) as orientações comunitárias sobre a educação e a formação como as das Cimeiras de Amsterdão (União Europeia, 1997)

⁶ Trata-se de projetos europeus que tenham incidido amplamente nas pessoas mais jovens. Consultar http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012a_es.htm

e de Luxemburgo (CONSEJO EUROPEO, 1997), a Declaração de Bolonha (1999), e a Cimeira de Barcelona (2002), a qual referendou o programa Educação e Formação 2010 e o Programa Educação e Formação 2020, aprovado pelo Conselho Europeu (2009). Seria no Processo de Copenhaga (2002), que se instou pela primeira vez ao desenvolvimento de princípios comuns europeus para a validação das aprendizagens não formal e informal, procurando garantir a comparabilidade entre as abordagens adoptadas pelos diferentes países. Como acentua Macedo (2012) esta governação europeia através da *comparabilidade* (NÓVOA, 2002, NÓVOA; DEJONG-LAMBERT, 2003) pode ser vista como “um dos modos de governação mais poderosos que estão a ser administrados no espaço europeu” (NÓVOA, 2002, p. 144). Os Estados são assimilados a esse espaço de educação, através da promoção, pelas instituições europeias: i) da convergência em torno de paradigmas políticos similares; ii) do envolvimento de novos atores; e iii) da construção de novos espaços e setores de governação, a *diferentes escalas* (DALE, 2009). Foi nesta linha de comparabilidade que o CEDEFOP publicou o inventário europeu sobre a validação das aprendizagens informais e não formais, onde se reconhecem as questões políticas e metodológicas dos Estados-Membros da UE (COLARDYN; BJORNAVOLD, 2005).

Atualmente, as recomendações do Conselho Europeu (2012) exortam a uma maior cooperação apoiando as políticas e práticas em matéria de validação da aprendizagem não formal e informal. Podendo ser considerado como o “instrumento político central para disseminar a mudança educativa contemplada pela UE” (MAGALHÃES, 2010, p. 41), o Quadro Europeu de Qualificações surge como mecanismo de conversão que garante que a legibilidade dos sistemas de qualificação europeus: compara os quadros de qualificações dos sistemas nacionais e os seus níveis (OFFICIAL JOURNAL OF THE EUROPEAN UNION, 2008). No entanto, esse impulso europeu ainda não levou à elaboração de processos convergentes, como expressam as pessoas especialistas entrevistadas.

Em Espanha, na sequência da aprovação da Lei das Qualificações e da Formação Profissional (2002), estabeleceu-se um quadro jurídico para organizar um sistema abrangente de formação profissional, qualificação e validação. Este sistema articula um modelo de qualificações definido a partir de uma metodologia de análise funcional. Conta com a participação dos parceiros sociais e procura articular-se com o quadro comunitário e com as demandas específicas dos setores produtivos. O procedimento recente para o reconhecimento das competências profissionais adquiridas através da educação não formal e da experiência de trabalho (Real Decreto 1224/2009), parte de uma referência curricular normativa, o Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais (CNCP) e permite realizar convocatórias para o reconhecimento de competências.

3 CERTIFICAÇÃO E VALIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A polarização do nível de qualificação em Espanha sugere o déficit de qualificações reconhecidas, monitorizadas através de rankings internacionais. O sistema de reconhecimento e validação torna-se um facilitador de transições rápidas para as qualificações através do reconhecimento das aprendizagens. Como uma pessoa especialista entrevistada referiu: “Pode ser uma maneira de, digamos, um número positivo para cima [...]” (ENTREVISTA EMS, 2013, p. 2).

Do ponto de vista do discurso institucional, a validação das qualificações profissionais envolve certificação pública, formal e definida no tempo, da capacidade comprovada para o trabalho. O reconhecimento de competências por referência a uma regra expressa não depende da conclusão prévia de um processo educativo (CEDEFOP, 2012). Portanto, este sistema, que visa tornar a aprendizagem visível, fornece novas rotas para atingir qualificações e ajuda a atenuar os efeitos do abandono escolar precoce (SOUTO-OTERO, 2012).

A avaliação e validação das competências permite verificar, através da recolha de evidências, se a qualidade do desempenho profissional responde, ou não, às especificações normativas, ao mesmo tempo que mede a distância para atingir essas competências (CIDEDEC, 2000). Valoriza-se a capacidade de mobilizar conhecimentos, procedimentos, habilidades e atitudes para resolver situações em diferentes cenários profissionais (NAVIO, 2005). A este saber fazer ou atuar competencial soma-se a garantia de aplicação na prática profissional, mas também a visão de maiores níveis de implicação que levam a pôr os recursos pessoais à disposição das empresas (LE BOTERF, 2001, DESCY; TESSARING, 2002, LÉVY-LEBOYER, 1997, COROMITAS et al., 2006, PERRENOUD, 2003, OIT, 2000). Como Rodriguez-Moreno (2006) argumenta, a competência integra a ideia de mobilização, motivação, desempenho ou corresponsabilidade. A nova lógica confronta-nos com as capacidades disponíveis para que uma pessoa possa produzir um resultado de trabalho previsto de forma intencional.

3.1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E AVALIATIVA DO SISTEMA

A dimensão pedagógica, como expressão prática do regulamento e da transmissão de conhecimentos, contribui ativamente para a definição do currículo que legitima um conhecimento sobre outros. A formação profissional na sua tentativa de se tornar um sistema de qualificação que responde rápida e eficazmente às demandas do mercado de trabalho, a partir das suas dimensões reguladoras tende ao esvaziamento das dimensões educativas, ou seja, da natureza formativa, humanizadora, libertadora, que facilita o acesso à cultura (MARHUENDA, 2013). Os saberes, capacidades, competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho constituem-se em texto privilegiante

(BERNSTEIN, 1990) do discurso pedagógico. Deste modo se traçam os limites do conhecimento a ser transmitido pelo sistema educativo através de Decretos Reais que introduzem uma rigidez inevitável. No entanto, a pesquisa de Navas (2008) mostra como, mesmo quando a regulamentação da prática mantém o objetivo de preservar o sistema social existente, a partir da prática local de recontextualização se questiona essa pretensão original oferecendo novas oportunidades transformadoras. Esta opção possibilitadora é própria dos sistemas educativos e dificilmente poderá ser encontrada em espaços exclusivos de avaliação segundo modelos de terceira parte⁷ como o proposto para a validação de competências profissionais de SNCFP. Sistema que constitui o órgão regulador das aprendizagens não formais e informais a que acedemos ao longo da vida. Souto-Otero et al. (2005) desenvolveram uma classificação de interesse mostrando os organismos de certificação de qualificações na Europa: (1) as organizações do setor público intervêm na totalidade dos países sob investigação, os Ministérios da Educação, Trabalho, Saúde e Economia agem como garantes do sistema; (2) a participação e o envolvimento dos parceiros sociais ocorrem em países com longa experiência como Alemanha e Áustria, mas também nos Países Baixos, Portugal, Suécia, Grécia e Espanha; e (3) as agências do setor privado e as ONGs participam no processo, em países como a Grã-Bretanha ou a Irlanda.

No Estado espanhol produzem-se diferenças no acesso à certificação em função da entidade reguladora que realiza o processo de reconhecimento e validação. O Ministério da Educação promove Títulos de Formação e o Ministério do Trabalho certificados profissionais. Ambos conduzem a qualificações acreditadas, têm um caráter estatal, são comuns a todas as comunidades autónomas do Estado, permitem a circulação na União Europeia, a poiam-se nas mesmas convocatórias e recursos. No entanto, há uma diferença de prestígio social em benefício do Título Profissional. Este espírito segregacionista prejudica aqueles que deixaram o sistema educativo e que acedem ao processo de certificação a partir das aprendizagens não formais e informais.

Entre os espaços de aprendizagem suscetíveis de serem reconhecidos e acreditáveis destaca-se a aprendizagem em contexto de trabalho. Esta formação responde ao princípio educativo da atividade, à aprendizagem experiencial, à iniciação com um guia experiente (CHISVERT; MARHUENDA, 2012). Gelpi (2004) propõe uma reflexão que recoloca a aprendizagem no local de trabalho: O trabalho é um projeto político e não apenas económico. Nas palavras de Baigorri et al. (2006) os valores humanos, éticos e democráticos integram-se em capacidades complexas que fazem parte da profissionalidade: trabalho em equipa, resolução de problemas, profissionalismo, capacidade crítica... Nessa medida, o *saber ser* e *estar* deveria ser introduzido entre as dimensões a avaliar nos processos de validação de competências. Se analisarmos o guia de

⁷ Os modelos de terceira parte são aqueles em que a certificação é realizada por um órgão especializado independente das instituições de formação, de avaliação e de certificação; a autoridade pública atua estabelecendo os padrões e validando as ditas instituições.

evidências utilizadas pelo sistema de validação espanhol, este refere-se sistematicamente ao *saber fazer*, ao *saber* e ao *saber estar*, embora este último seja mais difícil de reconhecer entre as realizações profissionais e os critérios de desempenho, abrindo suspeitas acerca da sua possibilidade de avaliação no sistema.

Em relação à avaliação, o foco em alcançar a transparência é muitas vezes baseado na especificação dos resultados a obter, numa tentativa de atingir maior clareza. No entanto, denotando baixa sensibilidade para responder à diversidade, o pressuposto de que estes resultados são aplicáveis a todas as experiências de aprendizagem sem distinção, constitui um desafio no tratamento de conceitos mais abstratos, que seriam muito melhor interpretados por pequenas comunidades de aprendizagem (SOUTO-OTERO, 2012). Na verdade, alude-se a aspetos instrumentais ou de grupos de interesse externos para determinar os resultados que devem ser alcançados, explícitos no CNCP. Isto deixa numa posição passiva as pessoas que se candidatam à validação. Estas tornam-se meras consumidoras de um produto, para legitimar este sistema de validação como muito significativo para o desenvolvimento dos seus projetos pessoais e profissionais. Em relação à fiabilidade e à validade deste método, as pessoas entrevistadas referem-se à qualidade do aconselhamento e da avaliação, desatacando requisitos como a autoridade do conhecimento, muito ligada à formação recebida pelos/as profissionais que o desenvolvem. Também reparam nos métodos e instrumentos de avaliação utilizados, considerando a desmonstração no posto de trabalho como o modo mais adequado nas qualificações de nível 1. Sem dúvida, o sistema deixa nas mãos dos/as assessores/as e avaliadores/as - em muitos casos, profissionais da educação regular, com as suas próprias concepções pedagógicas de avaliação - a tomada de decisão sobre os instrumentos de avaliação a utilizar. Isto implica a importação para o contexto da educação não formal e informal de princípios e pressupostos da educação formal e, por isso, iminentemente, desadequados.

3.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO NO ESTADO ESPANHOL

O Real Decreto 1224/2009 legisla o reconhecimento de competências adquiridas através da educação não formal e da experiência de trabalho. Introduce procedimentos e requisitos de avaliação e validação, com escopo e validade em todo o território do Estado. Constitui o reconhecimento explícito da aprendizagem de competências mais fundamentais, independentemente da fonte de educação.

Este procedimento, muito fiador, é valorizado pelas pessoas peritas consultadas como útil, motivador, enriquecedor: “Melhora a auto-estima das pessoas que se submetem a isso, e aumenta as suas chances de inclusão. Essa é a maior virtude e é isso que faz haja grandes expectativas face a esse método” (ENTREVISTA EFJJ, 2013, p. 2).

Fatores sociais, económicos, laborais convergem para a existência de um texto para a validação de competências. Este é substanciado sob o impulso da Europa, apoiado pela legislação espanhola e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Qualificações Profissionais. No entanto, não há contexto. A prova disso é que, exceto nas profissões regulamentadas, não há demanda explícita para este método. De facto, de a sua existência não é conhecida na sociedade, sem dúvida, porque ainda não se fez qualquer esforço a partir da Administração para o difundir. Nas palavras de uma pessoa entrevistada especialista (EFJJ, 2013, p. 1): “[...] é um procedimento desconhecido”. Entre os seus efeitos encontramos o uso da formação profissional como o único curso de ação para a validação, mesmo no caso de longos percursos profissionais e de formação nessas áreas. A incerteza paira sobre o dispositivo, evitando a sua naturalização. É o que diz um especialista em validação (EFA, 2013, p. 2): “[...] é um mecanismo incerto, não sabes se vai suceder ou não vai suceder [...]”.

As Administrações Laboral e Educativa nas várias comunidades autónomas fazem convocatórias com poucas vagas para “processo de admissão”, geralmente destinados a profissões reguladas pelo mercado produtivo e principalmente de níveis de qualificação 2 e 3^a. A falta de vagas acarreta um profundo exercício de segregação no momento da admissão: a grande maioria das pessoas candidatas, mesmo que preencham os requisitos estabelecidos pela norma, não são incluídas no procedimento. Este não discrimina quem tem as qualificações, mas certifica as pessoas com melhor histórico de formação e profissional. A vontade política seria, na verdade, a chave para avançar no processo. A sua ausência surgiu em várias entrevistas:

[...] afinal é algo que não tem sido abordado, apesar das diretrizes estabelecidas pela Europa, [...] existe um problema de convicção política, [...] quando surgiu a Lei 5/2002 disse-se que iríamos passar daquilo que foi um compromisso nos Planos Nacionais de Formação Profissional a uma obrigação legal. Passados 11 anos e continuamos na mesma (ENTREVISTA ERG, 2013, p. 1).

Vontade que se distingue pelo baixo orçamento destinado.

Bastaria referirmos o esforço de validação realizado em Portugal, que recentemente deu acesso ao reconhecimento das competências profissionais a centenas de milhares de pessoas. Esta iniciativa teve lugar durante os governos socialistas (2005-2010 e 2010-11), tendo sido identificada como uma das mais marcantes no aumento das qualificações da população portuguesa. Tendo como vantagem permitir o desenvolvimento de sinergias entre a educação e a formação, concretamente pela valorização das competências anteriormente desenvolvidas pelos/as aprendentes, fora do sistema escolar, a iniciativa foi considerada metodologicamente inovadora e internacionalmente reconhecida por partir dos saberes e experiências individuais para a ampliação do conhecimento (CAPUCHA, 2011).

⁸ Para maior informação consulte-se o portal do FP: https://www.google.es/search?q=todo+sobre+fp&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe_rd=cr&ei=I9yQU6nAK4jD8gFEj4C4Dw.

A porta de acesso ao procedimento de reconhecimento e validação das competências profissionais requer dois elementos de conformidade que mantêm uma área de marginalização no acesso a esse procedimento: demonstrar a experiência de trabalho e / ou experiência de formação. Esquece-se, em muitos casos, que a expressão de um emprego remunerado, geralmente desenvolvido na esfera comercial, contém limitações e contradições. O emprego construído sobre as convenções sociais exclui a atividade e o trabalho realizado por uma grande parte da população, realizado na esfera privada, na família, geralmente por mulheres, bem como outras fórmulas habituais de economia subterrânea favorecida pela empresas. No entanto, a norma introduz uma exceção para as pessoas maiores de 25 anos que não disponam de evidências documentais. Através de um registro provisório, essas pessoas poderão apresentar qualquer “evidência admitida na lei” da sua experiência de trabalho ou aprendizagem não formal. As e os avaliadores e assessores entrevistados desconheciam esta possibilidade. A maior parte das pessoas especialistas entrevistadas valorizaram a orientação como um dos pontos-chave do processo, especialmente quando era dirigida a grupos vulneráveis. Paradoxalmente, o esforço é dirigido a aproximar a linguagem técnica e administrativa usada pelo sistema de registos para favorecer a compreensão do discurso. É o que diz um especialista (EFJJ, 2013, p. 1): “A linguagem utilizada por este sistema é uma linguagem alheia ao que é a prática”. Um procedimento incompreensível que requer tradução talvez devesse rever o seu processo de implementação.

CONCLUSÕES

Tudo aquilo que torna visível algo que era invisível para a autoridade constitui um dispositivo de poder. Portanto, a validação das qualificações profissionais é um método de controlo exercido a partir dos Estados. As razões para a sua execução são justificadas: o poder não pode agir cegamente. Nesse quadro de dar visibilidade é onde a validação busca sentido, mostrando também o seu lado mais sombrio: a regulação social (POPKEWITZ, 1994). Os Estados europeus, na sua maioria, exigem uma população qualificada e devidamente registrada. Observa-se um processo de desvalorização da cidadania, explícito no âmbito educativo na relevância atribuída aos resultados, em detrimento dos processos. Perde-se o controlo acerca do que vale a pena ensinar, e ficamos apenas com um reconto do que foi aprendido. Se a tradição do currículo de formação profissional carece de um currículo consciente da sua missão na construção da cidadania, do pensamento crítico, da assunção do trabalho como esfera política, nos processos de validação este currículo nulo torna-se especialmente evidente.

Um sistema que credencia também desacredita. Amplia os direitos sociais, na medida em que reconhece e torna visível os saberes já adquiridos, mas também é um processo seletivo que introduz um novo risco de exclusão. A validação adquire um

valor de troca instrumental, em que a certificação que se busca obter constitui uma mercadoria a ser acumulada, a fim de facilitar a aproximação ao mercado de trabalho. No entanto, o processo de validação também pode tornar-se em oportunidade, se os órgãos reguladores envolvidos tomarem consciência da importância de possibilitar a admissão de grupos vulneráveis. Uma das chaves para a promoção de uma avaliação, validação e reconhecimento idóneos do conhecimento profissional é perceber que não se trata apenas de uma ferramenta, de uma técnica, mas que é sobretudo um processo de construção social que exige negociação e acordo. O envolvimento dos/as diferentes atores na implementação da validação, o próprio processo democrático de organização, será uma das chaves que permitirão inclinar a balança para a inclusão, humanizando um processo que, sob um discurso de neutralidade e confiabilidade, tende a ignorar a diversidade e a não reconhecer a formação e o trabalho como direitos humanos de cidadania; paradigma este que requer urgente transformação.

CHISVERT TARAZONA, María José; MACEDO, Eunice. Citizenship and basic and vocational skills in adult education (EPA): a view from the validation of competences in Spain. *ORG & DEMO* (Marília), v. 15, n. 2, p. 47-64, Jul./Dez., 2014.

ABSTRACT: This article presents a comprehensive overview of the evaluation of the results of competencial learning recently launched in Spain in a European framework. It focuses on the processes of accreditation of work experience and of non-formal training, and explores potential answers to questions like: Where leads this approach based on learning outcomes? And will it have regard to training in citizenship among the adult population? The methodology analyzes the state of the art in the processes of validation and recognition of professional qualifications in the field of research through secondary sources and interviews with experts. Among the results we emphasize that the normative curriculum, as a text of assessment and monitoring, reduces the pedagogical discourse to knowledge(s), skills, competencies and capabilities seen as required by the labor market, ignoring the political project implicit in the working world. The existence of a text for the validation of competences is based on the leadership of Europe, supported by the Spanish legislation and developed by the National Institute for Professional Qualifications. However, there is no context. A broad area of marginalization remains in the access to this procedure. In conclusion, accreditation should be aware of its darker side - adjustment - and open the process to a social construction whose starting point would be consultation and agreement. Another key will be to recover the pedagogical relationships that have been excluded from these processes in favor of an assessment that guarantees results, which transfers to the adult population the responsibility of obtaining it.

KEYWORDS: Validation of skills, citizenship, evaluation, learning outcomes

REFERÊNCIAS

- ALLAIS, S. **The Implementation And Impact Of National Qualifications Frameworks: report of a study in 16 countries** [online]. 2010. Disponível em <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/meetingdocument/wcms_126589.pdf>. Acesso em: 13 Set. 2012.
- BAIGORRI, J.; MARTÍNEZ, P.; MONTERRUBIO, E. El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia. **Revista Europea de Formación Profesional**, vol. 37, p. 37-54, 2006.

- BAUMAN, Z. Educational challenges of the Liquid-Modern Era. **Diogenes**, v. 50, p. 1, 2003.
- BECKER, G. **El capital humano**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- BERNSTEIN, B. **The structure of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990.
- BJORNAVOLD, J. **Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning in Europe**. Luxemburgo: Publications Office, 2000.
- BRUNNER, J. J. **Competencias de empleabilidad**. Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad. Caracas: UNESCO, Banco Mundial, 2000.
- CAPUCHA, L. Iniciativa novas oportunidades: desafios para o novo ciclo 2011-2015. 20 Anos ao Serviço de uma Educação de Excelência. Escola Tecnológica e Profissional de Sicó, 2011.
- CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. **The development of national qualifications frameworks in Europe** [online]. 2010. Disponível em <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/16666.aspx>>. Acesso em: 13 Set. 2010.
- _____. **Development of national qualifications frameworks in Europe**: October 2011. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, 2012.
- _____. **The development of national qualifications framework in Europe**. August, 2010. [online]. 2010. Disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108_en.pdf. Acesso em: 14 Out. 2011
- CHISVERT, M. J. Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. In: CHISVERT, M. J.; ROS, A.; HORCAS, V. **A propósito de la diversidad Educativa**. Barcelona: Octaedro, 2013, p. 224-249.
- CHISVERT, M. J.; MARHUENDA, F. Transiciones tempanas al mercado laboral: Los contratos de formación y aprendizaje, ¿oportunidad o trampa para los jóvenes? **RASE**, v. 5, n. 2, p. 153-168, 2012.
- CEE. **Libro blanco sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993.
- CIDEC. **Competencias profesionales: enfoques y modelos a debate**. Donostia: Eusko Jaurlaritza, 2000.
- CLARKE, P. B. **Ser ciudadano: conciencia y praxis**. Madrid: Sequitur, 2010.
- COLARDIN, D.; BJORNAVOLD, J. **The learning continuity**: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning [online]. 2005. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/01_aprendizaje_contiuo.pdf>. Acesso em: 14 Fev. 2011.
- CONSEJO EUROPEO. **Conclusiones de la Presidencia**. Bruxelas: Concelho Europeu de Luxemburgo, 1997.
- _____. **Conclusiones de la presidencia**. Barcelona: Concelho Europeu de Barcelona, 2002.
- _____. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). **Diario Oficial de la Unión Europea**. C-119, 2009.
- _____. **Council recommendations of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C398/01)** [online]. 2012. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>. Acesso em: 12 fev. 2013

COROMITAS, E.; TESOURO, M.; CAPELL, D.; TEIXIDÓ, J.; PELACH, J.; CORTA, R. Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. **Revista de educación**, v. 341, p. 301-336, 2006.

CORTINA, A. **Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía**. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

DALE, R. Contexts, constraints and resources in the development of european education space and european education policy. In DALE, R.; ROBERTSON, S. **Globalisation and europeanisation in education**. Oxford (UK): Symposium Books, p. 23-43, 2009.

DECLARACIÓN DE BOLONIA. **El espacio Europeo de la enseñanza superior: Declaración conjunta de los Ministros responsables de Educación Superior**. Bolonha, 1999.

DESCY, P.; TESSARING, M. **Formar y aprender para la competencia profesional: Segundo informe sobre formación profesional en Europa**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.

ESPANHA. Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). DOC 119 de 28.5.2009.

ESPANHA. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº 147 de 20/06/2002.

ESPANHA. Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. BOE 205, 25/08/2009.

EUROPEAN PARLIAMENT. Lisbon European Council 23 - 24 March 2000: Presidency conclusions [online]. 2000. Disponivel em: <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>. Acesso em: 6 Jun. 2013.

FAUBELL, V. La escuela contestada: ¿Desescolarizar o reevaluar?. **Revista de Ciencias de la Educación**, vol. 73, p. 9-40, 1973.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Morata: Madrid, 2004.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI, 2009.

GALLART, M. A. **Veinte años de educación y trabajo**. Montevideo: Cinterfor-OIT, 2002.

GELPI, E. **Trabajo futuro: La formación como proyecto político**. Xàtiva: Edicions del GREC, 2004.

GRAIZER, O. Gobierno de la relación educación y trabajo: Arenas de recontextualización. **Archivos de Ciencias de la Educación**, vol. 2, nº 2, p. 47-62, 2008.

HOMS, O. **La formación profesional en España**. Barcelona: La Caixa, 2008.

KIWAN, D. Human rights and citizenship: An unjustifiable conflation? **Journal of Philosophy of Education** [online]. 2005, vol. 39, nº 1, p. 37-50. Disponivel em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0309-8249.2005.00418.x>>. Acesso em: 24 out, 2009.

LE BOTERF, G. **Ingeniería de las competencias**. Barcelona: Gestión 2000, 2001.

LÉVY-LEBOYER, C. **Gestión de competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas**. Barcelona: Gestión 2000, 1997.

LENEY, T.; GORDON, J.; ADAM, S. **The shift to learning outcomes: policies and practices cross Europe**. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training, 2008.

LIVINGSTONE, D. W. Beyond Human Capital theory: The underemployment problem. **International Journal of Contemporary Sociology**, vol. 36, nº 2, p.163-192, 1999.

MACEDO, E. **Cidadania em confronto: Educação de elites em tempo de globalização**. Porto: CIEE/Livpsic, 2009.

_____. **School rankings on the other hand... Possibilities of young adult citizenship in the tension of educational and social change**. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2003, Portugal.

MACEDO, E.; ARAÚJO, H. Can Geographies of Privilege and Oppression Combine? Elite Education, Northern Portugal, 21st Century. In KOH, A.; KENWAY, J. *Elite schools: Multiple geographies of privilege*. 2015. No prelo.

MAGALHÃES, A. The creation of the EHEA, “learning outcomes” and the transformation of educational categories in higher education, **Educação, Sociedade & Culturas**, vol. 31, p. 37-50, 2010.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. R. A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. **Educação, Sociedade & Culturas**, vol. 18, p. 25-40, 2002.

MARHUENDA, F. **La formación profesional**. Madrid: Síntesis, 2012.

_____. Abusando de la formación para el trabajo: Retos ante el crecimiento de la precariedad. In: RUIZ, C.; NAVÍO, A.; FANDOS, M.; OLMOS P., **Formación para el trabajo en tiempo de crisis: VI Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Libro de actas**. Madrid: Tornapunta Ediciones, p. 81-93, 2013.

MEUSER, M.; NAGEL, U. Experteninterviews-vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen methodendiskussion. In GRARZ, D.; KRAIMER, K. **Qualitativ-empirische sozialforschung**. Westdeutscher Verlag: Opladen, p. 441-468, 1991.

NAVAS, A. **Estudio de la práctica pedagógica en garantía social**. Tese (Doutorado) - Universitat de València, 2008, Valencia.

NAVÍO, A. Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. **Revista de Educación**, vol. 337, p. 213-234, 2005.

NÓVOA, A. Ways of thinking about education in Europe. In NÓVOA, A.; LAWN, M. **Fabricating Europe: The formation of an education space**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 131-155, 2002.

NÓVOA, A.; DEJONG-LAMBERT, W. Educating Europe: An analysis of EU educational policies. In PHILLIPS, D.; ERTL, H. **Implementing European Union education & training policy: A comparative study of issues in four member states**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 41-72, 2003.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* [online]. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en>. Acesso em: 10 Mai. 2013.

OFFICIAL JOURNAL OF THE EUROPEAN UNION. Recommendation at the European Parliament and of the Council of 23 April, 2008 on the establishment of the European qualification framework for lifelong learning [online]. 2008. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:en:pdf>>. Acesso em: 6 Jun. 2013.

OIT. **Boletín técnico interamericano de formación profesional: Competencias laborales en la formación profesional**. Montevideo: Cinterfor, 2000.

PERRENOUD, P. H. **Construire competenze a partire della scuola**. Roma: Anicia, 2003.

POPKEWITZ, T. **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata, 1994.

RAFFE, D. The action plan, Scotland and the making of the modern educational world: The First Quarter Century. **Scottish Educational Review**, vol. 41, nº 1, p. 22-35, 2009.

SCHULTZ, T. W. **Investment in human capital: The role of education and of research**. New York: Free Press, 1971.

SOUTO-OTERO, M. Validation of non-formal and informal learning in Europe: Between vocationalism and social change? In: ELLIOT, G.; FOURALI, C.; ISSLER, S. Education and social change: Connecting local and global perspectives. London: Continuum Books, p. 251-263, 2010.

_____. Learning outcomes: Good, irrelevant, bad or none of the above? **Journal of Education and Work**, vol. 25, nº 3, p. 249-258, 2012.

SOUTO-OTERO, M.; MCCOSHAN, A.; JUNGE, K. **European inventory on validation of non formal and informal learning**. Birmingham: ECOTEC, 2005.

SPAKMAN, P. (1973). ¿Son necesarias las escuelas? **Facetas**, vol. 5, nº. 4, p. 23-33.

THE COPENHAGEN DECLARATION. **Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, on enhanced European cooperation in vocational education and training**. Copenhaga, 2002.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. **A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Afrontamento, 2005.

_____. Education, knowledge and the network society. In DALE, R.; ROBERTSON, S. **Globalisation & europeanisation in education**. Oxford (UK): Symposium Books, p. 45-64, 2009.

RODRIGUEZ-MORENO, M.L. **Evaluación, Balance y Formación de competencias laborales transversales**. Barcelona: Laertes, 2006.

TORRES, G.; HERNÁNDEZ, F. **Los sistemas de cualificación profesional**. Valencia: Germania, 2000.

UNIÓN EUROPEA. **Tratado de Ámsterdam**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

YOUNG, I. **Inclusion and democracy**. Oxford: University Press, 2002.

YOUNG, M. **Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education**. London: Routledge, 2008.