



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

## Validação e certificação de qualificações profissionais no estado espanhol:

uma questão de Direitos Humanos  
Maria José Chisvert-Tarazona

**Como citar:** CHISVERT-TARAZONA, M. J. Validação e certificação de qualificações profissionais no estado espanhol: uma questão de Direitos Humanos. *In:* DIÓGENES, E. M. N.; BRABO, T. S. A. M. (org.). **Educação em Direitos Humanos: paz, democracia e justiça social**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 225-244.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7249-015-3.p225-244>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS NO ESTADO ESPANHOL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

*María José Chisvert-Tarazona*

## 1

### INTRODUÇÃO

A recomendação do Conselho Europeu de 2012 sobre a validação da aprendizagem não formal e informal define a validação como um processo de confirmação por parte de um organismo autorizado de que uma pessoa adquiriu resultados de aprendizagem diferenciados com uma norma adequada. É uma certificação pública, formal e definida no momento da capacidade de trabalho demonstrada (Cedefop, 2008, 2012; Conselho Europeu de 2012). O reconhecimento de tal capacidade não depende da conclusão prévia de um processo educativo. O procedimento de validação e certificação tem exigido a iniciativa de Sistemas Nacionais

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7249-015-3.p225-244>

de Qualificação, que estimularia o seu desenvolvimento e asseguraria a sua criação e consolidação.

Nesta linha, o CEDEFOP argumenta que a educação continuada poderia ter benefícios mais amplos na mobilidade laboral na União Europeia (UE), e esta na coesão social (BJØRNÅVOLD, 2002). O sistema de validação e certificação das qualificações profissionais, iniciado em 2009 em Espanha, apresenta-se também, desde o discurso oficial, como uma oportunidade de formação e reconhecimento para os grupos com mais dificuldades.

O objetivo deste capítulo é analisar se este procedimento de validação e certificação das qualificações resposta às necessidades dos grupos vulneráveis para aceder ao emprego e à formação.

Por vezes o termo vulnerabilidade é utilizado levemente. A vulnerabilidade deve ser entendida como construção humana e contextualizada nos diferentes cenários sociais que a envolvem. É importante compreender que não é uma característica natural de nenhum grupo social: a atribuição de um indivíduo à posição de vulnerável é resultado de uma regulação social. Responde às ideias dominantes que a conceptualizam em cada contexto e período histórico. Ideias relacionadas com interesses sociais de enquadramentos organizados, bem como aos sistemas de controlo social que concedem um lugar no mundo. Por isso, é importante estar ciente do exercício necessário de visualização e revisão dos mecanismos de conceptualizam. Uma gestão adequada dos recursos e procedimentos socioeducativos pode se tornar uma oportunidade disponível para todos os cidadãos.

Despertar o sentido humanista, transcender o conceito atual de cidadania, excessivamente ligado à nacionalidade, é um objetivo que deveria ser assumido de forma decisiva. Qualquer pessoa, sem exceção, independentemente da sua pertença étnica, nacional, religiosa ou cultural, estaria ciente da importância de preservar a igualdade de direitos e deveres cívicos e políticos. A autora deste capítulo preocupa-se com o empenho e consciência de cidadania do século XXI na promoção dos valores re-

lacionados com a solidariedade e a justiça social, de defesa dos Direitos Humanos, sobrepondo os direitos do indivíduo às lógicas do mercado.

Este texto visa introduzir um espaço de reflexão em torno da validação e certificação das qualificações profissionais no Estado espanhol. O caminho percorrido até ao momento mostra os grandes benefícios que poderiam representar se se tomar consciência do requisito de uma coesão social desde a definição e desenvolvimento do procedimento.

A leitura deste capítulo irá trazer-nos, em primeiro lugar, ao quadro contextual que serve de substrato ao procedimento de validação e certificação das qualificações profissionais. Contexto esse que parece exigir a flexibilidade do cidadão para enfrentar as mudanças sociais, tecnológicas e produtivas. Na terceira seção é introduzida a relevância da aprendizagem ao longo da vida na União Europeia, destacando o grande interesse despertado pelo processo de validação e certificação de competências como um instrumento capaz de tornar visível um 'know-how' complexo já adquirido através da experiência laboral. A quarta seção descreve antecedentes de aproximação à compreensão da incorporação do processo no Estado espanhol. A seção seguinte destaca o foco educativo, centrado nos resultados da aprendizagem, que sustenta este sistema. A sexta seção descreve o procedimento e destaca algumas das dificuldades com os quais os grupos em risco de vulnerabilidade se podem enfrentar. Por fim, inclui-se uma seção de conclusões.

## 2

### O CAMINHO PARA A FLEXIBILIDADE

Sistemas, modelos e estruturas sociais e políticas perdem legitimidade ou não duram o suficiente para consolidar. O relativismo é instalado na sociedade, questionando as certezas que num passado recente tinham alimentado a imaginação das sociedades ocidentais. A incerteza e complexidade levam-nos a uma modernidade líquida (BAUMAN, 1999; BECK, 2006), contexto em que se continua a procurar novas formas de reforçar a

equidade social e manutenção de direitos humanos. As principais mudanças ocorridas no mercado de trabalho europeu (o aumento do desemprego, a segmentação, a dualidade de trabalho, a precariedade) têm vindo a mudar a composição estrutural da produção e do emprego (BILBAO, 2014). A incerteza também alimentada pela falta de equilíbrio da UE em termos de crescimento, o que ameaça a coesão ao questionar o financiamento de redes de segurança social (VIÑALS, 2005). Com o objetivo de atenuar esta situação, a UE desenvolve ações para promover a empregabilidade na ausência de emprego.

Circunscrevendo à situação espanhola, as políticas de austeridade têm conduzido a uma nova estrutura da realidade de trabalho que, instalada num processo de redução de garantias laborais, revê a interação entre a pessoa que trabalha e os ambientes de trabalho (ÁLVAREZ; LÓPEZ, 2012). A elevada percentagem de desemprego passou o peso da flexibilidade sobre aqueles que desenvolvem a força de trabalho; uma flexibilidade entendida como cultura laboral que destrói qualquer previsão de futuro, elimina o sentido de carreira profissional e de experiência acumulada. Neste contexto, os grupos vulneráveis estão a sofrer dificuldade de acesso ao trabalho mais precário, e em muitos casos, a partir da economia paralela, isenta de garantias. Este contexto, que tem vindo a deteriorar-se na última década, está a assumir uma ruptura das carreiras profissionais e um aumento da precarização do emprego assalariado. A multiplicação das transições e a aprendizagem ao longo da vida validam, a partir de ambientes políticos e académicos, a certificação como um facilitador de transições socio-laborais.

A crescente complexidade dos conhecimentos e da tecnologia aplicados à produção exige perfis profissionais mais qualificados (BILBAO, 2014). Esta tendência favorece o aumento da desigualdade, uma vez que a própria globalização aumenta as oportunidades de trabalho mais qualificado e as reduz para os trabalhadores e trabalhadoras pouco qualificados/as (STEINBERG, 2013). Esta circunstância agrava-se em Espanha comparando a população empregada e os níveis de qualificação. Enquanto na Europa são as pessoas com níveis intermediários de qualificação que têm taxas de ocupação mais elevadas, em Espanha, segundo os dados do

Eurostat do terceiro trimestre de 2014, a população entre 15 e 64 anos com um baixo nível de qualificação atinge o valor de 44%, contra os 27% de média na UE-28 (EUROSTAT, 2014). Podemos interpretar que 44% da população espanhola não é qualificada? Seria um erro pensar que o único lugar de ensino e aprendizagem é o sistema educacional. A validação e certificação das qualificações profissionais no contexto espanhol, como noutros contextos europeus, comprova como pessoas sem qualificação certificada desenvolvem no seu local de trabalho um ‘know-how’ complexo.

### 3

#### **A UNIÃO EUROPEIA: OS PRINCÍPIOS COMUNS NOS PROCESSOS DE VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO**

Na ‘Copenhagen Declaration’ (2002) impeliu-se pela primeira vez a desenvolver princípios comuns para a validação da aprendizagem não formal e informal. O objetivo era garantir a comparabilidade entre as abordagens adotadas pelos diferentes países. Neste sentido, surgem iniciativas como os Princípios Europeus análogos para a identificação e o reconhecimento da educação não-formal e informal (CONSEJO EUROPEO, 2004), as Directrizes Europeias para a validação destas aprendizagens (CEDEFOP, 2010), ou o inventário europeu sobre a validação destas aprendizagens, em que são recolhidas políticas e questões metodológicas dos Estados-Membros da UE (COLARDYN; BJORNAVOLD, 2005). As recentes recomendações do Conselho Europeu (CONSEJO EUROPEO, 2012) promovem uma maior cooperação e coesão social, apoiando as políticas e práticas nacionais na área da validação da aprendizagem não formal e informal.

Os inventários europeus a que alude o parágrafo anterior resultaram numa publicação de Bjørnåvold (2002) que recolheu os avanços e tendências europeias sobre a identificação, avaliação e reconhecimento de competências não formais. O documento, conhecido como AGORA V, pretendia valorizar a aprendizagem não-formal, pelas competências,

não reconhecido pelos sistemas de educação e formações convencionais, e conferir o progresso no estabelecimento de laços entre a educação formal e não-formal. As primeiras informações foram fornecidas em 2004 e 2005 em trinta países europeus. Referências atuais são o inventário de 2010 (HAWLEY; SOUTO-OTERO; DUCHEMIN, 2011) e o inventário de 2014 (EUROPEAN COMMISSION; CEDEFOP; ICF INTERNATIONAL, 2014).

A disposição dos resultados de aprendizagem com base em níveis de qualificação fornece uma referência para a validação e implementação de sistemas nacionais de qualificação. Para além do desenvolvimento correspondente às idiossincrasias de cada país, a transparência na convergência comunitária tem como pré-requisito a tomada de decisões públicas relativas à correspondência das qualificações nacionais ou sectoriais com o ‘European Qualifications Framework’ (EQF), em todos os níveis, sejam universitários ou formação profissional. O grau de inteligibilidade das qualificações, a sua transparência, permitirá a identificação e comparação (a nível sectorial, regional, nacional e internacional) do seu valor no mercado de trabalho e na formação.

Atualmente, está em vigor o programa Educação e Formação 2020, aprovado pelo Conselho Europeu (CONSEJO EUROPEO, 2009). O enquadramento estratégico dos progressos realizados no programa de trabalho anterior “Educação e Formação 2010” (ET 2010), visa responder aos objetivos pendentes para criar uma Europa baseada no conhecimento e fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos os cidadãos.

O Comité das Regiões (UNIÓN EUROPEA, 2015) considera que as medidas propostas não podem ser realizadas suficientemente pelos Estados e determinam que as decisões devem ser tomadas no seio da UE. Este parecer anuncia recomendações políticas para a criação de uma estratégia pan-europeia que iria limitar a tomada de decisão dos Estados, das regiões e das autoridades locais. As recomendações se tornariam em orientações e possíveis cenários de implantação, a fim de estabelecer quadros legais e normas mínimas comuns para o reconhecimento do ensino e da aprendizagem não formais e informais. Assim, o EQF pretende

ser o mecanismo de conversão que dote legibilidade às qualificações dos sistemas europeus comparando sistemas de qualificações, estruturas de sistemas nacionais e os seus níveis, e incorporando orientações e regulamentos obrigatórios.

## 4

### OS ANTECEDENTES DO SISTEMA DE VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO NO ESTADO ESPANHOL

Neste enquadramento europeu, o processo seguido em Espanha para a validação e certificação da aprendizagem não formal e informal, é marcado pelo desenvolvimento tardio da formação profissional no sistema não-formal.

Com a “Lei Básica de Emprego” de 1980 inicia-se um programa anual gratuito de formação profissional destinada a pessoas desempregadas e empregadas (ESPAÑA, 1980). Em 1984, ao abrigo de uma política de consenso iniciante, é assinado o Acordo Económico e Social (AES) entre o governo e os parceiros sociais. O AES, conforme análise realizada pelo Instituto Nacional de Qualificações (INCUAL, 2003), apontava que uma das causas do fraco estado do mercado de trabalho e de emprego em Espanha foi devido ao afastamento da formação profissional às necessidades de mão-de-obra. Para resolver este problema promoveu-se: (1) a expansão da pesquisa do mercado de trabalho; (2) a incorporação dos parceiros sociais, empregadores e sindicatos, aos objetivos e ações de formação profissional; (3) a integração da formação profissional, com os programas de emprego; e (4) a criação de um Conselho Geral de Formação Profissional, como um órgão de participação institucional e assessoria ao governo sobre a matéria.

Em 1985 nasce, propiciado pelas AES, o Plano Nacional de Formação e Integração Profissional (FIP). Este plano, desenvolvido pelo despacho de 31 de julho de 1985 visa ligar estreitamente as ações de formação profissional com as medidas de promoção de emprego. O passo seguinte



foi o Primeiro Acordo Nacional de Formação Contínua assinado em 1992 entre os parceiros sociais e o governo. Neste estipulou-se a criação de dois subsistemas: a formação profissional, destinado a pessoas desempregadas e regulamentada através dos planos FIP, e a formação contínua, destinado a pessoas que trabalham através dos sucessivos Acordos Nacionais de Formação Contínua (ESPAÑA, Real Decreto 631/1993). Este Decreto já previa o desenvolvimento de planos de formação e regulamentava os conhecimentos mínimos para a Obtenção de Certificados profissionais. Certificados esses desenvolvidos a partir dos sistemas não-formais que teriam caráter oficial e validade no país, apesar de surgirem com o fim de melhorar a transparência do mercado de trabalho e facilitar a mobilidade dos trabalhadores/as na Europa. A partir de 1995 sucedem-se os Decretos Reais que definem o perfil profissional e a formação correspondente a atividades profissionais dos três primeiros níveis de qualificação. Mas o processo de certificação não se concretizou plenamente.

A Lei 5/2002 das Qualificações e da Formação Profissional (ESPAÑA, 2002) estabelece os três subsistemas: a formação profissional regulamentada, profissional e contínua. De modo a assegurar a transparência das qualificações, em Real Decreto 1128/2003 (ESPAÑA, 2003) é criado o Catálogo Nacional das Qualificações Profissionais. Um novo decreto, também de 2003, desenvolve por meio de certificação os atestados de profissionalismo cuja obtenção pode ser feita através de vias não-formais. No entanto, a formação profissional para o emprego não emitiu até 2008 certificados aprovados pelo Ministério do Trabalho. Até então os seus certificados profissionais tinham pouca importância e sem valor acadêmico.

A Lei Orgânica 2/2006, de Educação (ESPAÑA, 2006), prevê no seu artigo 69.4, que as Autoridades Educativas, no âmbito das suas competências, organizem regularmente testes para obter diretamente o Grau de Bacharelato ou algum dos títulos de formação profissional. O desenvolvimento deste regulamento leva as comunidades autónomas a convocar provas para a obtenção dos Títulos de Técnico e Técnico Superior de Formação Profissional Específica. Nestas convocatórias o reconhecimento de competências é feito considerando as unidades de competência estabelecidos nos respetivos Títulos de Formação Profissional Específica. A certificação pode

ser total (Título de Técnico ou Técnico Superior) ou parcial (unidades de competência). Além do requisito de idade, os candidatos devem atender a uma das seguintes condições: (1) demonstrar experiência profissional de pelo menos dois anos, relacionada com o setor produtivo do ciclo de formação a que pertence o correspondente módulo profissional ou a unidade de competência do reconhecimento pretendido; (2) justificar ter concluído com formações profissionais prévias relacionadas com o sector do profissional correspondente. Mas o mais significativo é que, pela primeira vez, para aceder às provas, não se exige, inicialmente, um perfil académico. As pessoas com experiência profissional ou formação adquirida em espaços não formais podem obter a certificação parcial de unidades de competência ou um Certificado Profissional. Assim sendo, e aprovados todos os módulos incluídos no ciclo, se se quiser obter o Título de Técnico ou Técnico Superior são necessários níveis académicos de acesso. Esta opção tem tido fraca implementação, não só porque não havia qualquer divulgação sobre esta oportunidade de certificação, mas porque os próprios centros de ensino, Institutos de Educação Secundária, reorientaram a proposta à entrada no seu sistema de formação, justificando a enorme dificuldade de aprovar por esta via. Algo absolutamente condenável, uma vez que efetivamente estas novas vias de certificação apenas foram tratadas ou submetidas a debate mesmo entre os profissionais que as deviam promover. No entanto, é o preâmbulo do sistema de reconhecimento, avaliação e certificação das qualificações. Na verdade, esses processos baseiam-se nas normas curriculares e começam a delinear os procedimentos que se iniciam mais tarde em Espanha sobre a certificação das qualificações profissionais, centradas no reconhecimento da experiência profissional e da formação não formal (ESPAÑA, 2009).

É evidente que o discurso institucional europeu é transferido ao discurso das autoridades educativas e laborais em Espanha. O Instituto Nacional de Qualificações (INCUAL) torna explícito no seu 'site' que a validação e certificação de competências é relevante para o emprego, a mobilidade e a motivação para a aprendizagem ao longo da vida, especialmente em grupos vulneráveis.

## 5

### UM SISTEMA CENTRADO EM RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

As dúvidas sobre a hegemonia dos sistemas de ensino como provedores únicos de conhecimento (FAUBELL, 1973) é especialmente evidente nas últimas décadas do século passado com a entrada de um discurso institucional que favorece a aprendizagem por competências. Nesta linha, Eraut (2004) argumenta que o desempenho profissional no ambiente empresarial exige a utilização simultânea de diferentes tipos de conhecimentos e competências que contribuem para a aquisição de uma aprendizagem mais holística.

A tendência geral nos Estados-Membros da UE, com exceção da Dinamarca, evidencia uma crescente inadequação das qualificações e dos sistemas de Formação Profissional às exigências do mercado de trabalho (UNIÓN EUROPEA, 2015; EUROPEAN COMMISSION, 2013). Novas redes de ensino criam-se, conscientes das lacunas no ensino e aprendizagem adquirida nas escolas. Para explorar estas sinergias, mas também para responder a novas necessidades de produção, dos Estados europeus é transferida a um discurso inclusivo destes novos espaços: a sociedade da informação e do conhecimento exige uma aprendizagem ao longo da vida.

Este discurso integrador mantém na sua base um mecanismo que expande o papel dos indivíduos no seu processo de aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades, reduzindo proporcionalmente a responsabilidade do Estado. Uma das suas características básicas é que não importa onde ou como se acedeu ao conhecimento: o importante é o que foi aprendido (MEDINA SANZ, 2009; TEJADA, 2007).

Tradicionalmente estudados sob um olhar pedagógico, os resultados de aprendizagem começam a ser revistos a partir de políticas educacionais que reduzem a sua preocupação com as lógicas de ensino do conhecimento, substituindo por lógicas de controle da aprendizagem. Este posicionamento postula que, uma vez definidos os resultados requeríveis,

o desempenho só pode ser medido de forma confiável e independente do ambiente em que foi aprendido.

Atualmente, a relevância dos resultados educativos abre oportunidades de reconhecimento de aprendizagens produzidas em ambientes fora das instituições de educação formal. É uma realidade na qual se presume que a aprendizagem deixa de ser patrimônio das escolas. Neste contexto, a ênfase na educação deixa de estar na igualdade no acesso ao sistema educativo e passa a ocupar-se dos resultados de aprendizagem (SOUTO-OTERO, 2012). Trata-se de viabilizar o conhecimento gerado em contextos diferentes, reconhecendo o poder de espaços não formais e informais na produção de competências equivalentes às produzidas nos sistemas de ensino (BJORNAVOLD, 2000). Raffe (2009) considera que as diferenças que os distintos contextos de ensino e aprendizagem oferecem são de carácter institucional, ou seja, referem-se a construções sociais, mas não epistemológicas. Os que estão a favor desta abordagem acreditam que posicionando nos resultados evita sobreposições, e permite reconhecer aprendizagens anteriores, cria transparência no mercado de trabalho e promove a adoção de segundas oportunidades a grupos que abandonam precocemente instituições de ensino, possibilitando novas transições para o sistema educacional ou expandindo as suas oportunidades no mercado de trabalho.

Algumas das críticas desta abordagem argumentam que os instrumentos de política associada à aprendizagem definirão e controlarão rapidamente as práticas de avaliação e currículo (LENEY; GORDON; ADAM, 2008). A qualidade da aprendizagem obtida em meios informais e não-formais também se questiona. Nesta linha, Young (2008) argumenta que as instituições educativas podem e devem transmitir e criar um tipo de conhecimento diferente de outras instituições, um “conhecimento poderoso” que permite o acesso a uma ampla compreensão dos processos. Além disso, há também aqueles que apontam para a “negligência” do ensino, o dever de todo o Estado democrático, e valorizam que esta abordagem transfere a responsabilidade a quem acede, ou não, à aprendizagem. Seu valor instrumental, de troca, é adicionado à lista de propriedades a acumular. Vale a pena notar as grandes semelhanças com a pedagogia por

objetivos: os objetivos, como os resultados da aprendizagem, dão conta do que os alunos são capazes de fazer depois do curso, mas não especificam intenções ou conteúdos próprios aos professores. No entanto, observam-se luzes e sombras de uma abordagem que se encaixa perfeitamente ao processo de certificação das qualificações profissionais.

## 6

### O PROCESSO DE VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

O Real Decreto 1224/2009 (ESPAÑA, 2009) legisla o reconhecimento das competências profissionais adquiridas através da educação não formal e da experiência de trabalho. Introduce procedimentos e requisitos de avaliação e certificação com seguimento e valorização em todo o território do Estado. É o reconhecimento explícito mais significativo realizado à aprendizagem de competências com independência da fonte de educação (CHISVERT-TARAZONA, 2013).

A avaliação e certificação no âmbito deste procedimento tem como referência as unidades de competência do Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais. A organização e gestão do processo, regulada nos artigos 21 e 22 do regulamento, colocam o controlo e cumprimento nas mãos dos Ministérios relacionados, Educação e Trabalho, enquanto a implementação depende das comunidades autónomas. São Centros Integrados de Formação Profissional e os Centros de Referência Nacionais que mais emergiram como centros de avaliação. Complementarmente, o Conselho Geral de Formação Profissional participa como órgão assessor. Este corpo, tripartido e político, apresenta propostas emitidas pelos parceiros sociais envolvidos com a Administração nacional e autónoma.

Poderão aceder ao sistema aqueles que cumprem condições relativas à nacionalidade, idade mínima, e certificação da experiência de trabalho e/ou formação profissional relacionada. Está claramente estipulado, considerando o nível de qualificação, o número de anos de experiência profissional e as horas de formação que permitirá elegibilidade de inscri-

ção. No entanto, a norma introduz uma excecionalidade para aqueles com mais de vinte e cinco anos que não têm prova documental. Através de um registo provisório poderão apresentar qualquer “prova admitida em direito” da sua experiência de trabalho ou aprendizagens não formais. O trabalho irregular em Espanha, também designado de “outra economia”, cujas atividades produtivas são realizadas violando a legislação fiscal ou laboral, assim como o trabalho não remunerado, parte da economia informal que não passa pelo filtro do mercado, são difíceis de provar. Também poderiam desfrutar desta “prova admitida em direito” as pessoas contratadas que desenvolvem competências profissionais de um nível de qualificação superior que prova o seu contrato. Esta porta que se abre aos grupos vulneráveis começa a utilizar-se através de depoimentos que poderão ser tidos em conta por quem aconselha e avalia durante o processo.

Mas quem acede a este procedimento? Se analisarmos as convocatórias que têm ocorrido nestes cinco anos observamos a tendência de convocar qualificações/certificados profissionais que respondem, na sua maioria, a profissões reguladas e a níveis de qualificação de 2 e 3<sup>1</sup> (CHISVERT-TARAZONA; ROS-GARRIDO; CÓRDOBA-IÑESTA; MARHUENDA-FLUIXÀ, 2015). Por outro lado, o reduzido número de lugares nas convocatórias perverte o sistema de certificação a não favorecer que todas as qualificações disponíveis podem ser convenientemente reconhecidas.

A complexidade deste sistema parece exigir na fase inicial um serviço permanente de informação e orientação. Profissionais que aconselham quem solicita sobre a natureza e as fases do procedimento, as condições de acesso, direitos e obrigações, tornando possível o seu acompanhamento nas primeiras etapas de uma análise de viabilidade da certificação. Esta questão assumiu, durante as negociações anteriores com o Decreto Real que inspira o procedimento de um debate importante, que se tratava de avaliar a obrigatoriedade ou não de um serviço de orientação profissional para aceder à certificação. Finalmente, nem sequer nos desenvolvimentos

---

<sup>2</sup> Em Espanha existem cinco níveis de qualificação. A validação e certificação de competências podem ser levadas a termo exclusivamente nas qualificações de níveis 1, 2 e 3. Os grupos vulneráveis acedem maioritariamente a qualificações de nível 1. Este nível 1 refere-se à competência num pequeno conjunto de atividades simples, dentro de processos padronizados. Trata-se, pois, de conhecimentos e capacidades limitados.

regulatórios autônomos se aludiu à sua inclusão sistemática na organização do procedimento, e só em alguns centros avaliadores acresce este serviço.

As fases do procedimento (aconselhamento, avaliação e certificação e registro da competência profissional) merecem uma análise minuciosa perante o enquadramento legislado.

A pessoa que assessoria acompanhará na fase de aconselhamento o requerente na autoavaliação das competências e aconselho-lo-a a completar a sua história pessoal, profissional e formativa, bem como sobre como convenientemente evidenciar este equilíbrio de competências. No final do processo irá emitir um relatório. Se for positivo passa-se à comissão de avaliação com a documentação fornecida. Se o relatório for negativo recomenda-se formação à candidata ou candidato, que, em todo o caso, decidirá, em última instância, seguir ou não o processo.

Na fase seguinte, da avaliação, os agentes avaliadores podem reduzir o seu trabalho à análise do relatório elaborado pela assessora ou assessor e à documentação fornecida, ou introduzem outros métodos tendo em conta a natureza da unidade de competência, as características da pessoa requerente e os critérios de avaliação incluídos nas Diretrizes de evidências. Métodos como a observação no local de trabalho, as simulações, as provas padronizadas de competência profissional ou a entrevista profissional podem ser usados pelas comissões de avaliação. Esta circunstância deixa nas mãos destas figuras a decisão sobre o tipo de provas a realizar para assegurar a presença de cada unidade de competência objeto de avaliação. Flexibilidade essa que poderia tornar-se contra os participantes no processo de validação e certificação, na ausência de conhecimento prévio do tipo de avaliação. Não há certeza de como será a avaliação. Eraut et al. (1996), argumentam que as reivindicações de uma avaliação quase perfeita conduzem a uma avaliação sem sentido, no entanto, nem é razoável incluir mínimos de avaliação pouco exigente. Este autor argumenta que a busca para a validade perfeita leva a avaliações que cobrem todos os elementos relevantes, mas requerem muito tempo, põe em risco a avaliação por falta de recursos. Na norma analisada introduzem-se como possibilidade todos os procedimentos propostos pelos países europeus, mas o compromisso mínimo é a revisão das contribuições documentais através do dossiê de

competências e o relatório emitido pela pessoa assessora. No entanto, é justo reconhecer que a fase de avaliação praticamente não foi testada, uma vez que as escassas convocatórias, com um número limitado de lugares, envolve a escolha nas fases iniciais dos melhores percursos sócio-ocupacionais.

Alguns dos instrumentos de referência utilizados para garantir protocolos no sistema de validação e certificação foram desenvolvidos pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, em colaboração com as comunidades autónomas, através do INCUAL, Institutos autónomos das qualificações, entre outros. Estamos-nos a referir aos manuais de procedimento para os candidatos e agentes envolvidos, assessores e avaliadores; questionários de autoavaliação das unidades de competência; ou aos guias de evidências das unidades de competência. Todos eles têm como fonte principal a norma de referência: as qualificações profissionais incluídas no CNCP.

O reconhecimento e certificação, última fase do procedimento, implica também diferenças que dificultam o caminho de pontes entre os sistemas formais e informais e mostram a distância entre as aprendizagens académicas e as adquiridas através da experiência profissional ou da Formação Profissional para o Emprego (CHISVERT-TARAZONA, 2013). Para a obtenção de um Grau de Técnico ou de Técnico Superior é necessário cumprir com os pré-requisitos de acesso aos ensinamentos correspondentes, como indicado na LOE (ESPAÑA, 2006). A não provisão destes requisitos refere-se à certificação através do certificado profissional. O tempo dirá se essa diferenciação oferece alguma vantagem aos títulos académicos sobre os certificados obtidos por outras vias. Além disso, a formação para o qual estão orientados os candidatos que não tenham obtido a certificação, ou a tenham obtido parcialmente, nem sempre está disponível entre a oferta de formação para o emprego, em muitas regiões decorre somente nuns meses por ano.



## CONCLUSÕES

Entre as conclusões destaca-se que a validação e certificação dos resultados da aprendizagem adquirida através do sistema não formal e informal pode desempenhar um papel importante para ampliar a transparência no mercado de trabalho e expandir a mobilidade, assim como para aumentar a motivação para aprender ao longo da vida. No caso das pessoas mais desfavorecidas do ponto de vista social e económico, ou com menos qualificações, pode ser especialmente benéfico. No entanto, o acesso à certificação é difícil, e as pontes e trânsitos entre as disposições de validação e as diferentes formas de formação e educação formal em Espanha são teoricamente possíveis, mas, na prática, ainda necessitam de processos de reflexão profundos que melhorem o procedimento.

A análise do contexto faz-nos parar na equidade social. Este sistema estende os direitos sociais, na medida em que reconhece e torna visível saberes já adquiridos, mas é também um processo seletivo, que introduz um novo risco de exclusão. Se nos concentrarmos nos resultados e processos de aprendizagem e ignorarmos os processos, passamos às pessoas a responsabilidade da sua aprendizagem, e os grupos mais vulneráveis podem não ser capazes de carregar este fardo.

Talvez se poderia estar noutra lugar. Considerar este sistema de certificação é, acima de tudo, um processo de construção social que requer a concertação do acordo, de um olhar atento a questões contextuais. Seria inclinar a balança no sentido da inclusão, humanizando o processo. Contrasta, porém, a baixa convicção da Administração laboral e educativa espanhola, na implementação dos processos de certificação das qualificações para os escassos recursos alocados às convocatórias, à divulgação do procedimento, à formação de profissionais para o seu desenvolvimento ou à atualização do Catálogo Nacional das Qualificações Profissionais (CNCP).

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, P. R.; LÓPEZ, D. Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Madrid, v. 23, n. 1, p.13-25, 2012.
- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BECK, U. *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press, 2006.
- BILBAO, J. El modelo social europeo: elementos constitutivos y viabilidad en un contexto adverso. In: BILBAO, J. et al. *Modelo social europeo: perspectivas de futuro frente a los desafíos económicos, geopolíticos, democráticos y demográficos del s. XXI*. País Vasco: EUROBASK, 2014. Disponible en: < [www.eurobasque.eus/wp-content/uploads/2015/05/libros/UNIVERSITAS\\_2013.pdf](http://www.eurobasque.eus/wp-content/uploads/2015/05/libros/UNIVERSITAS_2013.pdf)>. Acceso en: 10 set. 2018.
- BJØRNAVOLD, J. Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas. In: *Àgora V: identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal*: Salónica, 15 y 16 de marzo de 1999. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. p. 9-36. (Cedefop Panorama series, 46).
- BJØRNAVOLD, J. Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning in Europe. *European Journal of Vocational Trainingn*, Thessaloniki, CEDEFOP - Office for Official Publications of the European Communities, n. 22, p. 24-32, 2000.
- CEDEFOP. *Development of national qualifications frameworks in Europe*: October 2011. Luxembourg: Publications office, 2012.
- CEDEFOP. *Terminology of European education and training policy*: a selection of 100 key terms. Luxembourg: Publications office, 2008. Disponible en: <[http://www.cedefop.europa.eu/en/files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/en/files/4064_en.pdf)>. Acceso en: 14 jun. 2017.
- CEDEFOP. *The development of national qualifications framework in Europe: August 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. (Working Paper, 8). Disponible en: <[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108_en.pdf)>. Acceso en: 16 maio 2017.
- CHISVERT-TARAZONA, 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-TARAZONA, M. J.; ROS-GARRIDO, A.; CORDOBÁ-IÑESTA, A.; MARHUENDA-FLUIXÀ, F. Mapa de cualificaciones profesionales acreditables en las empresas de inserción. *Certiuni Journal*, n. 1, p. 36-50, 2015. Disponible en: <<http://www.certiunijournal.com>>. Acceso en: 5 maio 2017.

COLARDYN, 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*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. Disponible en: <[http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/01\\_aprendizaje\\_contiuo.pdf](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/01_aprendizaje_contiuo.pdf)>. Acceso en: 12 mar. 2017.

CONSEJO EUROPEO. 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, 28 mayo 2009.

CONSEJO EUROPEO. *Council recommendations of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning* (2012/C398/01). 2012. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>>. Acceso en: 19 jan. 2017.

CONSEJO EUROPEO. Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal. 2004. Disponible en: <[http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/EuropeanInventory/publications/principles/validation2004\\_es.pdf](http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/principles/validation2004_es.pdf)>. Acceso em: 20 jan. 2017.

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*. Copenhagen: 29 and 30 Nov. 2002.

ERAUT, M. et al. The assessment of NVQs. *Research Reports*, Brighton, University of Sussex, n.4, 1996.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, Adelaide, v.26, n.2, p. 247-273, 2004. Disponible en: <Doi: 10.1080/158037042000225245>. Acceso en: 9 mar. 2017.

ESPAÑA. Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, n. 250, 17 oct. 1980.

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, n. 106, 4 mayo 2006.

ESPAÑA. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, n. 147, 20 jun. 2002.

ESPAÑA. Real decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, *Boletín Oficial del Estado*, n. 223, 17 sep. 2003.

ESPAÑA. Real decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*, n. 205, 25 ago. 2009.

ESPAÑA. Real decreto 631/1993, de 3 de mayo por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, n. 106, 4 mayo 1993.

EUROPEAN COMMISSION. *Labour Market Developments in Europe*. Brussels, 2013. Disponible en: <[http://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/)>. Acceso en: 3 out. 2017.

EUROPEAN COMMISSION; CEDEFOP; ICF INTERNATIONAL. *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014*. Executive summary. 2014. Disponible en: <<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87250.pdf>>. Acceso en: 8 mar. 2017.

EUROSTAT. 2014. Disponible en: <<http://ec.europa.eu/eurostat>>. Acceso en: 3 fev. 2016.

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

HAWLEY, J.; SOUTO-OTERO, M.; DUCHEMIN, C. *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning - Final Report*. Brussels, Belgium: European Commission. 2011. Disponible en: <<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf>>. Acceso en: 17 fev. 2017.

INCUAL. *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: INEM, 2003. (Colección Informes).

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

MEDINA, O.; SANZ, F. Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, Madrid, n.348, p. 253-281, 2009.

RAFFE, D. Action Plan, Scotland and the making of the modern educational world: fte first quarter century. *Scottish Educational Review*, Aberdeen, v.41, n.1,p. 22-35, 2009.

SOUTO-OTERO, M. Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of Education and Work*, v.25, n.3, p. 249-258, Jul. 2012.

STEINBERG, F. Europa y la globalización: de amenaza a oportunidad. *Documento de trabajo del Real Instituto Elcano*, 7/2013.

TEJADA, J. Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE GALICIA Y NORTE DE PORTUGAL DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO, 9., Santiago de Compostela, 25-26 out. 2007.

UNIÓN EUROPEA. COMITÉ DE LAS REGIONES. Dictamen sobre Reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2015/C 019/16, 21 Ene. 2015.

VIÑALS, J. El modelo económico y social europeo: ¿una trinidad inconsistente? *Información comercial española-Revista de economía*, Madrid, n. 820, p. 55-71, Ene. - Feb. 2005.

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