



Habitar la formació de persones adultes



editorial

carpeta

Usual rima amb mansesa? Des del malestar al bon viure: una consciència crítica que canvia a cadascú i al món des de l'estil de vida i des del treball

Lucia Bertell • 7

Les altres alfabetitzacions. Habitar l'educació d'adults: el treball dels nous educadors d'adults i l'aprenentatge al llarg de la vida

Paula Guimarães, Institut d'Educació, Universitat de Lisboa • 26

Formar-se per a la vida o viure l'educació i la formació?

Licínio C. Lima, Universitat de Minho • 36

Habitar l'educació de persones adultes. Un espai, encara, per a la cura

Clara Arbiol Gonzalez, Universitat de València • 43

Una formació de persones adultes singular que arrela...

Maria Dolores Jurado Jiménez, Universitat de Sevilla • 51

contínua

Refundar la crítica en educació en els temps de capitalisme globalitzat

Marco Raúl Mejía J., Planeta Paz, Expedició Pedagògica Nacional • 65

persones, territoris i experiències

Educació al llarg de la vida i pràctiques educatives

Rosa M. Falgàs, ACEFIR i Joan Tañà, CFA Nou Girona i ACEFIR • 81

Algunes reflexions sobre el quefer docent des del centre d'FPA que co-habite

Iolanda Corella i Llopis, Centre Públic Municipal d'FPA d'Almussafes • 87

Habitar el món: un projecte d'educació pel desenvolupament

Gemma Villanueva Bohigas, Centre d'E. P. A. Camp Rodó, Palma • 97

Formació de Persones Adultes: El territori com espai de vida educativa...

Dolors Monferrer Ferrando • 106

Aula 3: teatre al CEPA Son Canals

Maria Josep Carrasco Escandell, CEPA Son Canals • 111

investigació

Universitat i neoliberalisme: performativitat, competitivitat i productivisme

Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes • 121

Pedagogia crítica i decolonial en els temps de Trump. Entrevista a Peter McLaren

Pablo Cortés-González • 133

arxiu dialogica

La Troca, una escola comunitària de formació de persones adultes

La Troca • 147

fotografia

Seminari: educació popular, acció sociopolítica i ciutadania, 2005 • 155

llibres

Freire y educación. Antonia Darder • 157

Reiventando Freire. Moacir Gadotti; Martin Carnoy, Organitzadors • 158

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

Habitar l'educació d'adults: el treball dels nous educadors d'adults i l'aprenentatge al llarg de la vida

Paula Guimarães, Institut d'Educació, Universitat de Lisboa
Traducció: Loris Viviani, Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Introducció

Debatre l'educació d'adults, i especialment el treball realitzat pels educadors d'adults, és important. A través d'aquesta discussió s'entenen les finalitats d'un camp de la intervenció social que va conèixer una creixent valoració en els últims temps, com a conseqüència de les orientacions cap a l'aprenentatge al llarg de tota la vida de la Unió Europea i dels objectius polítics duts a terme per molts països. En el treball desenvolupat pels educadors d'adults s'inclouen activitats que enfoquen l'aprenentatge dels adults, especialment l'orientació acadèmica i professional i la validació dels sabers adquirits en els contextos no formals i informals. Aquestes noves tasques, que se centren en els educands-adults, en les seues biografies i experiències i en els coneixements i capacitats que resulten de la vida viscuda, lleven protagonisme a l'ensenyança i a la transmissió de coneixements, al domini del currículum i del coneixement especialitzat en certes àrees disciplinàries. Desvaloren també la intervenció social, en el cas dels educadors d'adults compromesos amb els moviments socials i els projectes d'investigació-acció-participativa, així com els processos educatius de naturalesa col·lectiva. Aquest és un canvi important per a comprendre la recomposició del treball d'aquests educadors basat en la individualització dels processos educatius.

El debat sobre el treball dels educadors d'adults

La discussió quant als educadors d'adults, en particular, qui són, quins recorreguts d'educació formal i no formal van seguir, etc., i del treball que realitzen, es pot trobar en diversos estudis. Nuissl i Lattke (2008), *Research voor Beleid* (2008, 2010), Jütte, Nicoll i Salling Olesen (2011) i Egetenmeyer i Schüßler (2014), entre altres, analitzen aspectes de les activitats professionals d'aquests agents. Aquestes anàlisis destaquen les diferències que es poden observar en ser estudiades en diferents països, justificades pel fet que l'educació d'adults presenta característiques distintes en cada país i que es construeix en un camp poc regulat (sobretot si considerem l'educació no formal), divers i complex (en termes de promotors, pràctiques i actors implicats) (Canário, 1999; Nuissl&Lattke, 2008).

A Portugal, Canário (1999), Rothes (2003), Lima (2005), Guimarães (2009) i Loureiro i Cristóvão (2010), entre altres, van analitzar les característiques sociogràfiques dels educadors d'adults, els recorreguts d'ensenyança que havien realitzat, així com els coneixements mobilitzats per aquells "implicats en actes formals i no formals d'educació d'adults" (Loureiro, 2009). En aquests estudis, alguns van considerar les noves activitats realitzades per aquests agents. Després del final de la dècada dels noranta, es van crear noves ofertes públiques destinades als adults, com el reconeixement, validació i Certificació de Competències. Van sorgir altres ocupa-

cions educatives amb diferents designacions en el context d'un moviment de recomposició de l'educació d'adults (Roths, 2003). El debat sobre els educadors d'adults va guanyar nous matisos. Aquestes discussions van destacar, entre altres temes, els mètodes innovadors d'educació i formació centrats en els adults i el seu impacte en el treball dels educadors (Cavaco, 2009), la influència de les orientacions per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida de la UE en les activitats dutes a terme per ells (Guimarães & Barros, 2015), els sabers i els aprenentatges desenvolupats en el context de treball (Loureiro, 2009; Loureiro & Cristóvão, 2010; Paulos, 2015).

Més recentment s'assisteix a un elevat interès pel treball en l'educació d'adults, sobretot arran dels documents de política educativa que accentuen la importància de l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Però la categoria "de l'educador d'adults" es manté particularment ambigua. En la literatura és possible identificar una varietat de designacions per al treball realitzat en l'educació d'adults. Des de professor a formador, alfabetitzador, animador, facilitador, entre altres, aquesta diversitat d'expressions revela la varietat d'ocupacions i es tradueix en l'elecció dels modes dels treballs pedagògics (Lesne, 1987) diferenciats. A més, la categoria "d'educador d'adults" busca integrar tots aquells que treballen en l'educació d'adults, encara que molts d'ells no es consideren o no siguen vistos pels altres com a educadors d'adults. De forma addicional, molts d'ells participen en aquestes activitats de forma puntual o precària, mentre que altres fan d'elles la seua principal activitat professional (Milana & Skrypnyk, 2009). Emergeix així també un problema de reconeixement social. Per aquestes raons, Dausien i Schwendowius (2009) afirmen fins i tot que "l'educador d'adults no existeix".

De forma més moderada, Sava (2011) va dir que els educadors d'adults exerceixen activitats que desafien la compressió tradicional d'una professió en un context més o menys especialitzat, unificat i reglat d'intervenció. En aquest sentit, l'expressió "educador d'adult", usada ací, es presenta com una categoria inclusiva, arran de les varietats de definició de l'educació d'adults (Merriam & Brockett, 2007) i la significativa diversitat de les ocupacions que es poden trobar en ella (Loureiro, 2009).

Ja que és impossible trobar una categoria professional designada per a "l'educador d'adults", en l'actualitat es registra un consens al voltant de la idea que el treball en l'educació d'adults exigeix coneixements i capacitats específiques, així com una responsabilitat assumida pels que intervenen en aquest context (Lattke & Jütte, 2014). Paral·lelament, hui es verifica un interès elevat per l'educació d'adults en el marc de les polítiques públiques (Barros, 2011; Millana & Holford, 2014). Es nota un augment de la participació d'adults en activitats diferenciades (Bélanger & Federighi, 2001; Desjardins, Rubenson & Milana, 2006). Igualment, s'observa una creixent rellevància dels que treballen en aquest context, en particular per part de la UE que té, entre altres, en marxa diversos estudis sobre els educadors d'adults i de les activitats que realitzen (Research voor Beleid, 2008, 2010).

De forma complementària, un altre debat enfoca les activitats realitzades en els contextos de treball pels educadors d'adults, recolzat pels models teòrics de divisió social del treball (Dausien & Schwendowius, 2009). En aquest àmbit, Nuissl i Pehl (2004) van assenyalar quatre perfils d'educadors d'adults: professor; gestor de l'educació d'adults; tècnic pedagògic; i tècnic administratiu. Altres autors identifiquen *clusters* d'activitats, considerats com a conjunts d'activitats i competències relacionades amb les diverses àrees d'educació d'adults. En línia amb aquest apropament, Nuissl (2009) proposa sis clusters d'activitats: ensenyança, gestió, consulta i orientació, planificació de programes, activitats de suport i activitats que comprenen l'educació a través dels mitjans. Loureiro (2009, p. 329), assenyala també l'existència de sis tipus d'activitats realitzades: activitats tècniques; de coordinament d'equips tècnics; de gestió; de direcció; administratives; altres. En la mateixa perspectiva i a partir de dades empíriques arreplegades en distints països, Research voor Beleid (2010) va presentar tretze *clusters*, assenyalant la varietat d'activitats que aquests agents poden desenvolupar.

A pesar dels estudis que es poden trobar, les ocupacions de l'educació d'adults no es troben ocupades per professionals, en el sentit que alguns autors atribueixen a aquest concepte. Evetts (2002), per exemple, afirma que els professionals basen el seu treball en un coneixement especialitzat, marcat per un llenguatge específic. En el treball que realitzen, recolzen les persones a qui es dirigeixen a bregar amb la incertesa dels temps contemporanis. Si aquesta definició genèrica contempla el treball dut a terme pels educadors d'adults, els criteris de la definició d'una professió identificats per la mateixa autora deixen fora aquests agents, ja que reconeixen el paper de les institucions d'ensenyança superior en la formació dels professionals, perquè aquests agents han de seguir cursos d'educació formal llargs i especialitzats; indiquen la importància de la regulació duta a terme per l'Estat (com també per la UE i altres instàncies internacionals) i per les pròpies organitzacions professionals; i reconeixen els privilegis i el poder dels grups professionals conseqüents de l'autoregulació. Ara, en el cas dels educadors d'adults, estem lluny d'observar un grup professional homogeni en termes d'activitats realitzades en els contextos de treball, o tan sols un grup amb una identitat consistent, que es reconeix i és reconegut socialment com a tal (Guimarães & Alves, 2017).

L'emergència dels educadors preocupats (sobretot) per l'aprenentatge al llarg de tota la vida: el cas portugués

Quan es pensa en l'educació d'adults com a àrea d'ocupació professional, la situació portuguesa il·lustra de manera evident la falta d'intervenció de l'estat en la regulació professional, sobretot pel que fa a les activitats d'educació no formal i informal. Fins i tot, la situació és diferent quan es considera la intervenció de l'estat en la

regulació d'una àrea professional específica, relacionada amb el treball d'orientació acadèmica i professional i de validació dels aprenentatges no formals i informals en l'àmbit de l'oferta educativa Reconeixement, Validació i Certificació de Competències i del treball realitzat pels tècnics d'orientació, validació i certificació de competències.

Després de la publicació del Memoràndum de l'Aprenentatge Al Llarg de Tota la Vida (European Commission, 2000), així com de la legislació específica per a les ofertes d'educació i formació d'adults que mentre van ser establides a Portugal, la situació de certs educadors d'adults va presentar nous matisos en l'àmbit de la implementació de la política pública en vigor des de llavors. Les noves ofertes proposades als educands-adults, com el reconeixement, validació i certificació de competències, van portar al sorgiment de noves ocupacions. El treball realitzat per aquests nous agents es basà en la valoració dels mètodes educatius centrats en l'educand-adult i en l'aprenentatge desenvolupat a partir de l'experiència de vida, en contextos no formals i informals (Cavaco, 2009).

La legislació publicada des de 2001 va afavorir l'emergència d'ocupacions relacionades amb els centres locals d'educació d'adults, inicialment designats com a Centres de Reconeixement, Validació i Certificació de Competències. El professional de reconeixement i validació de competències, i més tard, després de 2007, en el marc dels Centres de Noves Oportunitats, aquells tècnics que estaven a càrrec del diagnòstic i direcció es van enfrontar a un augment consistent dels adults en les ofertes d'educació d'adults. Així, entre 2000 i 2005, 153.719 adults es van inscriure en reconeixement, validació i certificació de competències i d'aquests, 44.192 van rebre un certificat escolar. Si aquests augments ja assenyalaven un increment important relatiu al nombre dels educands-adults inscrits i certificats per l'ensenyança de la segona oportunitat en la dècada dels noranta (Pinto, Matos & Rothes, 1998), en l'àmbit de la Iniciativa Noves Oportunitats entre 2006 i 2010, aqueixa diferència va augmentar, perquè 1.163.236 es van inscriure en els Centres de Noves Oportunitats i 365.449 d'aquests van rebre un certificat escolar i/o professional a través del Reconeixement, Validació i Certificació de Competències. Aquesta situació va fer que, en 2010, existiren 11.611 educadors d'adults en els centres en funcions en aqueixos temps (Agencia Nacional para a Qualificação, 2011).

En termes sociogràfics, un dels aspectes assenyalat per alguns autors remet a la legislació en vigor, que exigeix a aquests educadors una habilitació acadèmica de nivell superior com a condició a la contractació. La regulació estatal permetria així l'elevació dels nivells acadèmics dels educadors d'adults, sent la llicenciatura el grau mínim d'accés a l'ocupació. Per açò, diferents estudis (Guimarães, 2009; Conselho Nacional d'Educação, 2011; Guimarães & Barros, 2015) afirmen que aquests educadors eren més qualificats que altres que treballaven en altres sectors de l'educació d'adults.

Pel que fa a les associacions professionals, després de 2008, van ser creades l'Associació Nacional de Professionals en Educació d'Adults i l'Associació Portuguesa d'Educació i de Formació d'Adults; però es van fer pocs avanços en àrees que Afonso (2008) i Loureiro (2009), entre altres, van considerar importants per a la construcció d'un procés de professionalització, com l'adopció de codis ètics o de conducta, quant a l'autonomia i a la responsabilitat professionals.

En 2011, la suspensió de la política pública d'educació i de formació d'adults va implicar la desocupació dels educadors d'adults que treballaven en els centres d'educació d'adults. A partir de 2013 es van establir els Centres per a la Qualificació i l'Ensenyança Professional i van ser contractats (alguns) educadors d'adults (tècnics d'orientació, reconeixement i validació de competències, formadors i professors). Més recentment, en 2016, la legislació va preveure l'establiment de Centres Qualifica i el manteniment dels tècnics d'orientació, reconeixement i validació de competències.

Ara, és interessant verificar que la política pública d'educació i de formació d'adults en vigor en les últimes dues dècades va atribuir la importància a educadors d'adults que, exercien activitats en l'àmbit de reconeixement, validació i certificació de competències, accentuant l'orientació acadèmica i professional, o com a validació d'aprenentatges. En veritat, en els documents oficials consultats, són diverses les ocupacions que es poden trobar en els centres d'educació d'adults, com a coordinador, tècnic d'orientació, reconeixement i validació de competències, formador, professor i tècnic administratiu. Si les activitats previstes per al director, coordinador, formador, professor i tècnic administratiu corresponen en general a les tasques d'aquests agents en altres contextos educatius, aquelles atribuïdes al tècnic d'orientació, reconeixement i validació de competències presenten aspectes innovadors, ja que se centren en l'educand-adult i en els seus aprenentatges al llarg de tota la vida. De forma complementària, pel que fa als criteris de contractació dels educadors d'adults, van ser definits principalment alguns requisits relatius a la formació inicial formal i a la formació complementària i/o a les experiències de treball anterior. La legislació d'aquestes ofertes públiques va indicar que aquestes figures havien de posseir un títol superior, a nivell de llicenciatura. En aquest sentit, estudis duts a terme per diversos autors (Cavaco, 2009; Loureiro, 2009; Barros, 2011; Paulos, 2014) van observar com molts dels educadors contractats pels centres que promovien el reconeixement, validació i certificació de competències des del 2001 proposaven una formació inicial en àrees molt diverses, com psicologia, sociologia, ciències de l'educació i de la formació i en altres àmbits, sobretot de caràcter social i educatiu. Quant a la formació complementària i/o les experiències de treball anteriors que els candidats podien presentar, els documents analitzats referien que el tècnic d'orientació i validació de competències havia de posseir coneixements i experiències professionals en la metodologia de l'educació d'adults, i més precisament en el balanç de competències i en la construc-

ció de porfolis d'aprenentatge. A més, es valorava la component de l'orientació acadèmica i professional. Així que, si, d'una banda, es va donar preferència a candidats que tingueren sabers en el domini de l'educació d'adults (com en el balanç de competències, històries de vida i porfolis d'aprenentatge), per l'altre es va accentuar la importància del coneixement en el domini de l'orientació, àrees que caracteritzen altres professions, com la del psicòleg. Per aquesta raó, no són d'estranyar les posicions públiques preses recentment per l'Orde dels Psicòlegs Portuguesos relatives a la necessitat de limitar la contractació, com a tècnics d'orientació i validació de competències, exclusivament els llicenciats en psicologia, a l'interior d'una polèmica que va guanyar nous matisos recentment pel que fa als concursos públics dirigits a aquestes figures en els Centres de Qualificació.

Consideracions finals

Ja que l'educació d'adults no és una professió, s'han considerat en aquest text les activitats professionals, com aquelles desenvolupades en els centres d'educació d'adults en l'àmbit del Reconeixement, Validació i Certificació de Competències, que, arran de les reglamentacions legals més recents, han guanyat importància i han atribuït un major reconeixement social a certs educadors d'adults. Aquest és el cas d'una ocupació, la de tècnic d'orientació, validació i certificació de competències. El treball en aquesta ocupació se centra en l'educand-adult i en els aprenentatges realitzats per aquest al llarg de la seua vida en contextos no formals i informals. De forma complementària, accentua la importància de l'orientació acadèmica i professional, denotant nous dominis de la intervenció educativa i acostant el treball dels educadors al dels psicòlegs.

En aquest àmbit, es poden notar diversos desafiaments. Un primer desafiament té a veure amb la diversitat i la complexitat que caracteritza l'educació d'adults, que inclou una significativa varietat de pràctiques, organitzacions, participants i educadors (Canário, 1999). La reglamentació del treball dut a terme per aquests tècnics va afavorir un major estatut social i professional. No obstant això, els altres educadors d'adults, o siga els que no treballen en les ofertes d'educació i formació d'adults públiques, mantenen condicions de treball que varien prou, depenent de l'organització educativa que els contracta o integra. Així, hi ha una significativa varietat de condicions de treball, algunes d'aquestes profundament marcades per la precarietat i la poca responsabilitat i autonomia dels educadors d'adults, altres més reglades. Ara, aquesta situació no afavoreix un major reconeixement social de l'educació d'adults com un camp d'activitats professionals, ni tampoc una major importància política.

Un segon desafiament es relaciona amb la naturalesa discontinua i intermitent (Lima, 2005) de les polítiques públiques a Portugal i amb l'impacte d'aquestes en el sector. Aquest desafiament revela la fonamental centralitat de l'Estat i l'ambigüi-

tat del seu paper, ja que hui els vincles contractuals són inestables, igualment que l'àmbit de les organitzacions que implementen les ofertes públiques com el reconeixement, la validació i la certificació de competències. Les incerteses percebudes per aquestes figures pel seu futur professional inclouen un cert desànim pel que fa al treball realitzat (Martins, 2012) i no afavoreixen una problematització crítica (Barros, 2011) de les activitats realitzades. A més és necessari subratllar, en la legislació que regula les activitats dels centres d'educació d'adults des de 2001 fins al dia de hui, la preferència per a les designacions “tècnic”, “professional”, professor, formador, coordinador i director per a denominar els agents que treballen en aquestes organitzacions. En aquest sentit, en cap dels diplomes legals consultats, així com en els discursos polítics o en altres documents oficials examinats ha sigut possible identificar l'expressió “educador d'adults”, cosa que mostra com les polítiques públiques, a més de discontinües, desvaloren la dimensió educativa i política de l'educació d'adults.

El tercer desafiament té a veure amb les activitats dutes a terme pels agents de l'educació ací considerades i que accentuen el component individual de l'educació d'adults, deixant en segon terme aquelles activitats més tradicionals, com l'organització, la implementació i l'avaluació de les activitats o la intervenció social i educativa. Ara, aquest component individual, que concedeix a l'educand-adult molta importància, desvalora el treball educatiu en grup, les relacions educador/educand-adult i entre educands-adults, provocant una recomposició significativa del treball dels educadors d'adults.

Un últim desafiament es referix al paper (encara poc sistemàtic) de les institucions de l'ensenyança superior en la consolidació dels recorreguts de formació inicial. Actualment no hi ha recorreguts formals específics dirigits als educadors d'adults a nivell de formació inicial. Aquesta situació porta moltes persones a aprenentatges educatius en altres sectors aliens a l'educació d'adults, com és el cas de la psicologia. Això no constitueix un problema en si, sinó que la importància atribuïda a l'orientació acadèmica i professional en l'educació d'adults lleva rellevància als processos col·lectius en l'educació i en la formació i marca una aposta forta en la individualització de l'aprenentatge, despolititzant l'acte d'educar i d'aprendre.

Bibliografia

- AFONSO, A.J. (2008). Políticas educativas contemporâneas: Dilemas e desafios. In N. Cunha (coord.), *Pedagogia e Educação em Portugal Séculos XX e XXI*. Museu Bernardino Machado: Famalicão, pp. 59–80.
- AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO (2011). *LINHAS ORIENTADORAS PARA O FUTURO DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES*. AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO: LISBOA.
- BARROS, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal. Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

- BÉLANGER, P. & Federighi, P. (2001). *Analyse Transnationale des Politiques d'Éducation et de Formation des Adultes. La Libération Difficile des Forces Créatrices*. Paris, L'Harmattan.
- CANÁRIO, R.(1999). *Educação de adultos: Um Campo e uma Problemática*. EDUCA: Lisboa.
- CAVACO, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. EDUCA – UI & DCE: Lisboa.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011). *O ESTADO DA EDUCAÇÃO. 2010*. LISBOA: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.
- DAUSIEN, B. & Schwendowius, D. (2009). Professionalization in general adult education in Germany – An attempt to cut a path through a jungle. *European Journal of Education* 44(2), pp. 183–203.
- DESJARDINS, R., Rubenson, K. & Milana, M. (2006). *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- EGETENMEYER, R. & Schüßler, I. (2014). Academic professionalization in master's programmes in adult and continuing education: Towards an internationally comparative research design. In S. Lattke & W. Jütte (Eds.), *Professionalization of Adult Educators: International and Comparative Perspectives*. Peter Lang Edition: Frankfurt, pp. 91–103.
- EUROPEAN COMMISSION (EC): *MEMORANDUM ON LIFELONG LEARNING*. EUROPEAN COMMISSION: BRUSSEL-LES. 2000.
- EVETTS, J. (2002). The European Professional Federations: the diffusion of professional expertise. The Politics of Regulation. Barcelona Workshop, 29-30 novembre 2002 (document policopiat).
- GUIMARÃES, P. (2009). Reflections on the professionalisation process in the framework of public policies in Portugal. *European Journal of Education* 44 (2), pp. 205–219.
- GUIMARÃES, Paula & Alves, Natália (2017). Adult educators in Portugal: from the European guidelines to the national public policy of lifelong learning technicians. In R. Egetenmeyer, S. Schmidt-Lauff e V. Boffo (eds.), *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang GmbH, pp. 65-76.
- GUIMARÃES, P. & Barros, R. (2015). A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal: Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Educação & Sociedade* 36(131), pp. 391–406.
- JÜTTE, W., Nicoll, K. & Salling Olesen, H. (2011). Editorial: Professionalization – The struggle within. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2 (1), pp. 7–20.

- LATTKE S. & JÜTTE W. (EDTS.). *PROFESSIONALISATION OF ADULT EDUCATORS. INTERNATIONAL AND COMPARATIVE PERSPECTIVES*. FRANKFÜRT AM MAIN: PETER LANG EDITION.
- LESNE, M. (1987). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, L.C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974–2004). In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. EDUCA: Lisboa, pp.31–60.
- LOUREIRO, A. (2009). *O Trabalho Técnico-Intelectual em Educação de Adultos: Contribuição Etnossociológica para a Compreensão de uma Ocupação Educativa*. Cascais: Sururu.
- LOUREIRO, A. & Cristóvão, A. (2010). The official knowledge and adult education agents: An ethnographic study of the adult education team of a local development- oriented non-governmental organisation in the north of Portugal. *Adult Education Quarterly*, 60(5), pp. 419–437.
- MARTINS, J. (2012). *Os profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências: Análise Crítica de um Processo de Profissionalização*. Braga: Universidade do Minho.
- MERRIAM, S. B. & Brockett, R. G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education. An Introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- MILANA, M & Skrypnyk, O (2009). *Professionals vs. Role Professionals: Conceptualizing Professionalism among Teachers of Adults. Pathways towards Professionalisation*. Bona: DIE (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>, 2/11/2016)
- MILLANA, M. & Holford, J. (Edts.) (2014). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers
- NUSSL, E. (2009). Profession and professional work in adult education. *Studi sulla Formazione*, 127 (132) (Ano XII, I/II).
- NUSSL, E. / Pehl, K. (2004). *Portrait Weiterbildung Deutschland*. Bertelsmann: Bielefeld.
- NUSSL, E. & Lattke, S. (2008). *Qualifying Adult Educators in Europe*. W. Bertelsmann: Bielefeld.
- PAULOS, C. (2014). Educadores de adultos: olhares sobre o percurso profissional e as formas de viver o trabalho de profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências. In N. Alves, S. Rummert & Marques, M. (Coords.), *Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, pp. 186-199.
- PAULOS, C. (2015). Qualification of adult educators in Europe: Insights from the Portuguese case. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2(1), pp. 25–38.

- PINTO, J. (Coord.), Matos, L. & Rothes, L. A. (1998). *Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- RESEARCH VOOR BELEID (2008). *ALPINE – ADULT LEARNING PROFESSIONS IN EUROPE: A STUDY OF THE CURRENT SITUATION, Trends and Issues – Final Report*. Research voor Beleid: Zoetermeer.
- RESEARCH VOOR BELEID (2009). *KEY COMPETENCES FOR LEARNING PROFESSIONALS: CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF A REFERENCE FRAMEWORK OF KEY COMPETENCES FOR ADULT LEARNING PROFESSIONALS*. RESEARCH VOOR BELEID: ZOETERMEER.
- ROTHES, L.A. (2003). A formação dos educadores de adultos em Portugal: Trajectos e Tendências. *Forum* 34, pp. 35–62.
- SAVA, S. (2011). Towards the professionalization of adult educators. *Andragoske Studije* 2, pp. 9–22.