
O TRABALHO, OS SABERES E AS APRENDIZAGENS EM TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Armando Loureiro*

Nos locais de trabalho os saberes e as aprendizagens associados às práticas desenvolvidas assumem dinamismos próprios. O objectivo deste artigo é dar conta de alguns dos processos associados a esse dinamismo. Tal é feito a partir dos principais resultados de uma investigação sobre técnicos de educação e formação de adultos de uma associação de desenvolvimento local. Na base desse dinamismo estão, neste caso concreto, mecanismos de entreaajuda, de reformulação e colectivização da prática. Associados a tais mecanismos estão a experimentação, a reflexão e a negociação que ocorre na prática entre os elementos da equipa técnica. A visibilidade de tais mecanismos e processos foi maior quando os técnicos enfrentaram zonas de incerteza na sua acção. A forma reflexiva de trabalhar, de aprender e de construir saber existente nesta equipa mostra-nos que é possível descobrir e explorar espaços de autonomia nos locais de trabalho e, assim, se actuar de maneira não meramente reprodutora.

Palavras-chave: aprendizagens, saberes, dinamismo, técnicos de educação de adultos

Introdução

No campo da educação têm surgido, no nosso país, diversos agentes que há pouco tempo não existiam ou tinham uma expressão diminuta. Uma das áreas onde as novas ocupações educativas se tornam mais visíveis é a da educação e formação de adultos. Mediadores dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências

* Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real/Portugal); CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

(RVC) e directores/coordenadores dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) são apenas algumas das designações referentes a essas novas ocupações (Duarte, 2004). Estes agentes são enquadrados por um conjunto de novas instituições promotoras que têm chegado ao campo e que se inserem num movimento de recomposição da educação básica de adultos em Portugal (Rothes, 2009).

Neste texto não se faz uma análise sobre o que são as tarefas e as actividades destes novos actores. O seu foco é o das aprendizagens e o dos saberes que estes agentes desenvolvem no seu trabalho. Trata-se, portanto, de abordar uma problemática na área da educação de adultos que tem vindo a ser desenvolvida para actores de outros sectores.

De forma mais concreta, o texto dá conta de um estudo realizado junto de uma equipa técnica de educação e formação de adultos de uma associação de desenvolvimento local do Norte do País. Tal investigação teve como preocupação, entre outros aspectos, procurar perceber como, no desenrolar da sua prática, o dinamismo do saber e das aprendizagens se manifestava. Apresentam-se aqui alguns dos resultados mais significativos da mesma.

O artigo divide-se em três grandes partes. Começa-se por fazer uma breve alusão às teorias que enquadraram o estudo, passa-se à explicitação da metodologia usada, apresentando-se depois os resultados obtidos.

Saberes e aprendizagens em contexto de trabalho

Os locais de trabalho são frequentemente abordados como espaços de saberes e de aprendizagens. Vários autores referem-se à prática, à experiência profissional, como fonte de aprendizagem e de produção de saberes (Canário, 1999; Cornu, 2003; Falzon & Teiger, 2001), referem-se ao trabalho na sua dimensão qualificante, questionando as estratégias tradicionais de formação profissional (Correia, 2008; Roca, 1999). Merriam e Brockett (1997), a propósito dos educadores de adultos, falam-nos do seu conhecimento informal, que se constrói e se aprende no e a partir do contexto de trabalho.

A experiência é efectivamente, desde há muito, indicada como fonte de aprendizagem (Dewey, 1971). No entanto, nem todas as experiências são fonte de aprendizagem e de produção de saberes. Para que tal ocorra é necessário que a prática passe por um processo de transformação, na base do qual está, entre outros aspectos, a reflexão dos actores na e sobre essa prática (Schön, 1992). É preciso, como refere Freire (1975), realizar-se uma análise crítica da experiência.

Kolb (1984) defende que a experiência para se tornar fonte de aprendizagem e de criação de conhecimento tem de passar por quatro etapas: a experiência concreta; a observação reflexiva sobre a experiência; a elaboração de generalizações realizadas com base nessa reflexão e a criação de hipóteses; e a experimentação activa, que é a verificação concreta das hipóteses criadas que

conduzem a novas experiências. Mialaret (1996), referindo-se aos docentes, também afirma que a experiência pode ser fonte de aprendizagem. É-o quando faz com que o docente reflecta sobre o que faz, quando os insucessos são analisados, avaliados e vistos como recursos para melhorar a própria acção e os saberes a ela associados. Nestes casos, há uma procura de soluções para os problemas surgidos que pode levar a uma articulação entre prática e teoria, e os efeitos das acções são analisados em função de todas as variáveis em presença, fazendo-se, portanto, uma análise sistémica da situação. Schön (1996) realça igualmente o papel da reflexão como factor de aprendizagem profissional, de enriquecimento da experiência e de transformação desta em meio de educação profissional. É essencialmente através da reflexão sobre a reflexão na acção que a prática, a experiência e o saber profissional podem ser melhorados. Este processo é visto pelo autor como um meio de formação de adultos que pode levar a vários tipos de aprendizagem: aprender pelo sucesso, ou seja, ser capaz de explicitar o saber tácito usado em determinada situação que resultou, realizar uma análise crítica das estratégias usadas, conseguir formalizar a experiência positiva; aprender pela experiência do bloqueio, isto é, conseguir identificar o processo de reflexão na acção que não lhe permitiu resolver o problema; aprender pela transferência reflexiva, conseguir usar um determinado tipo de intervenção eficaz noutra situação comparável, através de um procedimento de «*re-invenção* da prática original» (p. 219); e aprender pela «*formação profissional*» (p. 220), ou seja, quando um prático hábil ajuda outro prático a aprender o que ele sabe fazer, o que leva a um processo de questionamento interactivo da própria forma de fazer, dos saberes associados e também ao desenvolvimento da capacidade de demonstrar e de descrever a forma de fazer.

Portanto, a prática por si só pode não ser educativa e fonte de produção de saberes. Para isso terá que ser observada criticamente, terá que ser objecto de questionamento e de intencionalidade. Esse questionamento pode levar ao refazer da prática e seus saberes e à necessidade de se tornar a aprender. É isso que Freire (1975) e Mezirow (1998) defendem, de uma forma mais ampla, para o campo da educação de adultos.

No caso concreto deste campo educativo, alguns autores têm feito considerações relativamente aos educadores de adultos que vão no sentido das indicadas acima. Nessas análises parte-se, normalmente, de uma crítica ao trabalho que assenta na instrumentalidade da racionalidade técnica que faz dos educadores que a assumem meros tecnólogos aplicadores do conhecimento e dos instrumentos de acção desenhados por outros (Jansen, 2000; Palazón, 1994; Sáez, 1998; Usher & Bryant, 1992). Este tipo de acção limita a aprendizagem e a construção de saber profissional. O que estes autores defendem é que tais agentes desenvolvam uma prática de reflexão na e sobre a sua acção e também sobre os discursos pedagógicos oficiais que lhes chegam e que são muitas vezes limitadores da sua autonomia, estando com frequência afastados das realidades locais com que têm de trabalhar (Loureiro, 2009). O trabalho duplo, que se traduz no refazer da prática, é essencial para que a aprendizagem e a construção e reconstrução de saber ocorram em local de

trabalho e também é importante para que a educação de adultos proporcionada se encontre mais próxima dos interesses daqueles a quem se dirige. Tal trabalho assenta numa lógica de «recomposição» da prática que passa pela integração de novos elementos que não conduzem «necessariamente à substituição dos antigos, mas antes ao enriquecimento e diversificação do elenco de combinações susceptíveis de se estabelecerem entre os elementos disponíveis» (Correia, 2008: 68-69).

Assim, o refazer da prática está fortemente ligado a mecanismos de reflexão que levem à experimentação na acção que, por sua vez, possam contribuir para a construção e reconstrução dos saberes e das aprendizagens. Cornu (2003: 19), aludindo à prática do trabalho em geral, fala-nos da «experiência-experimentação como base da construção de conhecimentos teórico-práticos».

A experimentação é, então, vista como um processo de produção e reconstrução do saber e da aprendizagem na prática profissional. Ela pode ser efectuada em diversas situações, embora tal processo se torne mais visível e mais intenso nas situações que fogem à rotina. Jobert (2001: 230) diz que nas alturas em que os trabalhadores têm que enfrentar algumas resistências da realidade «produzem eles mesmos saberes próprios». Similarmente, Mialaret (1996) afirma que, quando o repertório de um profissional não chega para dar conta de uma situação, se inicia um processo de procura de soluções que podem levar, inclusive, à articulação entre prática e teoria, construindo-se, desta forma, um novo saber que contribui para o enriquecimento do saber existente. Isso mesmo constatou Loureiro (2009) no seu estudo sobre agentes de educação de adultos que trabalham em associações. Schön (1992, 1996) defende que é nas zonas indeterminadas da acção que os práticos, através da reflexão, põem em causa o seu saber adquirido e experimentam novas práticas e produzem novos saberes e aprendizagens. Esta é uma perspectiva de construção situada do saber e da aprendizagem profissional, assente num repertório que se constrói e reconstrói, nomeadamente através do recurso às metáforas generativas.

Já Hargreaves (2000) distingue dois tipos de situação que podem levar à experimentação: zonas da prática rotineira que deixam de funcionar como o previsto, recorrendo nestas alturas o profissional ao seu repertório de saber para experimentar outra forma de fazer para que a situação volte a funcionar; e zonas da prática mais complexas, nas quais o profissional tem de recorrer a saberes para além dos que fazem já parte do seu repertório, nomeadamente a conhecimentos abstractos, iniciando-se assim um processo de «investigação em vias de criar um saber» novo (p. 262). De acordo com este autor, quando a experimentação dá origem a uma prática com bons resultados, ela vem enriquecer a base dos saberes pessoais do prático. Essa prática pode ser difundida junto dos seus pares e, se for aceite como uma boa prática, passa a fazer parte da base dos saberes colectivos dos profissionais onde foi difundida.

De uma forma geral, a experimentação, que pode ter vários graus de profundidade, pode levar: a uma revisão, avaliação e reorganização do saber adquirido; a uma produção de uma nova prática e de um novo saber a ser integrado no conjunto de saberes individuais ou colectivos dos profissionais; a uma busca que exija a integração de conhecimento abstracto na prática, o que

passará por um exercício de recontextualização que pode ser considerado também como um processo de criação de saber (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2000).

Tendo em conta o referido, defende-se que os processos de construção e reconstrução de saber e o processo de aprendizagem em local de trabalho estão associados. Bourgeois (1996) afirma que a aprendizagem em geral se opera sobre o saber sempre em transformação e que, neste sentido, aprender é transformar o saber actual num novo.

Toda esta dinâmica pode assumir um carácter colectivo marcante se estamos na presença de equipas de trabalho. Lundvall (2000) defende que a construção do saber profissional corresponde cada vez mais a um fenómeno interactivo que ocorre no seio das organizações. É neste sentido que se pode falar de um *saber-fazer colectivo das organizações*, do qual fazem parte códigos comuns de comunicação, formas semelhantes de saber e fazer e métodos comuns de resolução de problemas (OCDE, 2000). É também neste sentido que se fala da *memória organizacional*, e se faz referência ao conjunto dos saberes essencialmente tácitos, adquiridos, armazenados e usados pela organização (Bolívar, 1997). Esta memória é um forte recurso de aprendizagem. Assim, a aprendizagem é também aprender com a experiência passada. Essa memória encontra-se em documentos, procedimentos padrão, modos de relacionamento entre pares, na estrutura física da organização e também nas representações dos seus membros sobre a realidade.

Sallis e Jones (2002) salientam a importância que assume a interacção entre saber tácito e explícito no processo de criação de saber no seio das organizações. Para eles a conversão do saber tácito em saber explícito é uma das principais fontes de produção de saber nas organizações. Neste processo de transformação, o recurso a metáforas e analogias que os membros da equipa de trabalho fazem para conseguirem exteriorizar o saber tácito que possuem assume particular relevo. Dessa forma, torna-se possível que esse saber passe do plano tácito/individual para o plano explícito/colectivo. Como vemos, este processo dá conta de uma das formas possíveis de circulação, transferência e colectivização do saber. Na base destes procedimentos de explicitação está aquilo a que Tochon (1996) chama de *gramáticas da experiência*, ou seja, da explicitação, da verbalização reflectida da experiência e dos saberes práticos dos profissionais. No mesmo sentido vão as apreciações de Bolívar (1997), ao salientar que a experiência ganha carácter de saber quando é reflexivamente verbalizada e formalizada.

Quando este processo de criação/trans formação do saber acontece no seio das organizações, podemos falar de *comunidades de saber* (Sallis & Jones, 2002). Estas caracterizam-se por interpretar e transformar a informação que lhes chega, são repositórios de saber tácito que desenvolvem e convertem em saber explícito, assumem a forma de uma inteligência colectiva, são fundamentalmente criadoras de saber, tendo um enorme relevo em todo este processo de criação e transformação do saber os mecanismos de comunicação que desenvolvem os membros dessa comunidade. Wenger (2001) também fala das comunidades de prática como locais de criação e conversão do

saber, portanto como comunidades de conhecimento. Segundo ele, as organizações são formadas por uma constelação de práticas, cada qual com tipos específicos de saber que convém interligar. Em todo este processo assume particular importância a negociação de significado, a realizar pelos membros da comunidade, bem como os processos de comunicação inerentes. É a negociação de significado que permite que se conservem e simultaneamente se possam produzir novos saberes numa comunidade de prática e aprendizagem, realimentando-se, desta forma, o reportório da comunidade. A negociação de significado é a base das comunidades de prática, ela ocorre nas situações de rotina, mas manifesta-se essencialmente em situações de desafio, de solução de problemas. Refere-se à experiência dos actores, à sua prática. É isso que se negocia, ou melhor, é o significado dessa prática que se negocia numa comunidade, podendo essa negociação ocorrer num plano individual ou colectivo. Os elementos constitutivos da negociação são a participação efectiva dos membros de uma comunidade numa prática e na definição da significação da mesma, e a coisificação da prática e do seu significado, ou seja, o processo de dar forma à experiência, à prática, produzindo objectos, sendo estes entendidos quer como produtos, quer como processos da prática. A coisificação refere-se, assim, à parte visível da prática, assumindo diversas formas possíveis: «abstracções, instrumentos, símbolos, relatos, termos e conceitos» (p. 84). Portanto, ela refere-se tanto ao processo como ao produto da prática a que os seus membros tratam de dar forma.

Todas estas perspectivas ajudam a pensar os locais de trabalho como potenciais locais de saber colectivo, constituídos por um saber-reportório comum que se constrói, reconstrói, partilha e usa na prática profissional. Mas isto não é sinónimo de uniformização, nem de desvalorização dos saberes individuais de cada membro de um local de trabalho.

Nas abordagens aqui apresentadas está presente, embora em graus diferenciados, a lógica de uma relação activa dos actores com a prática, os saberes e seus pares. Esta perspectiva permite pensar os trabalhadores como construtores de saber, como actores que se relacionam com o saber numa perspectiva activa, sendo esse relacionamento diferenciado no tempo, ou seja, a pertinência desse relacionamento não é sempre igual, varia no tempo, apresenta rupturas, não é homogéneo (Charlot, 2000).

Assim, os locais de trabalho são contextos de transferências e circulação de formas de fazer, de saber e aprendizagens associadas. Como referem Lave e Wenger (1999) e Wenger (2001), as aprendizagens, as aquisições de saberes, passam pela participação num grupo que detém uma certa prática e competência, que é transmitida progressivamente aos que chegam de novo. O processo de aprendizagem realiza-se, assim, pela participação numa prática. Trabalho e aprendizagem confundem-se, acontecem em simultâneo. Gradualmente, graças à observação e a uma prática enquadrada pelos membros da comunidade, os novos membros vão começando a fazer parte efectiva dessa comunidade através da passagem de uma participação periférica a uma participação cada vez mais efectiva na prática. Assim, vão aprendendo a fazer, a estar e a ser membros da comunidade. As comunidades de prática podem ser, desta forma, comunidades de aprendizagem

se a negociação de significado, a que já se fez referência, for um processo presente. As comunidades de prática podem ser concebidas «como *histórias de aprendizagem partilhadas*» (Wenger, 2001: 115): assentes na participação e coisificação que dão forma à memória da comunidade; assentes na própria prática, ou seja, na aprendizagem das formas de desenvolvimento de um compromisso mútuo (desenvolver relações entre pares, aprender a participar, descobrir quem sabe o quê, etc.), de compreensão do empreendimento conjunto (aprender a responsabilizar-se individual e colectivamente por esse empreendimento), e de desenvolvimento do seu reportório, que implica um processo de renegociação do significado «de diversos elementos», de produção e adaptação de «instrumentos, artefactos, representações», de registo e de recordar de acontecimento, de «inventar novos termos e redefinir ou abandonar os antigos», de «contar e voltar a contar histórias» e de «criar e romper com rotinas» (p. 125); e assentes no encontro entre gerações de actores diferentes que vivem no seio da comunidade e que, precisamente através de alguns dos processos ligados à prática, desenvolvem o potencial educativo da comunidade, como sejam os relatos, as explicações acerca da prática.

Diga-se a propósito que Roca (1999), num estudo sobre centros de formação de adultos em Espanha, afirma que tais instituições devem funcionar como organizações que aprendem e defende que a condição necessária para que tal possa ocorrer é o desenvolvimento neles de comunidades de prática e de aprendizagem. Já Cornu (2003), a propósito das formas de aprender em local de trabalho, apresenta-nos uma abordagem que se aproxima da dos autores anteriores. Ele salienta no processo de aprendizagem aquilo que designa por *visão*. Ver consiste na aprendizagem que o trabalhador desenvolve a partir da observação do que os outros (mais experientes) fazem e como fazem, da audição do que os outros dizem acerca do que fazem, e do que os outros lhe mostram acerca do que e como fazem.

Para terminar, reforça-se a ideia de que inerente a todo este processo de construção, reconstrução de saberes e das aprendizagens efectuadas nos locais de trabalho está o diálogo, a conversação, a comunicação entre pares. Sallis e Jones (2002) salientam este aspecto ao referirem-se às conversas educativas, que podem ocorrer no decorrer da acção ou em espaços e tempos propositalmente criados para o efeito, e que permitem, através da reflexão sobre a experiência da organização, construir e expandir a memória colectiva dessa mesma organização. Em todos estes casos estamos perante processos de heteroformação em local de trabalho.

Nota metodológica

A investigação fez-se a partir de uma análise etnográfica de uma equipa de técnicos de educação de adultos de um centro de educação e formação de uma associação de desenvolvimento local do Norte de Portugal.

A unidade de análise foi o conjunto de técnicos, que era constituído por seis membros, cinco dos quais do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos. Um deles tinha o papel de coordenador da equipa. Todos tinham licenciaturas na área da educação ou da sociologia e possuíam alguma experiência profissional.

A pesquisa de campo durou meio ano, período durante o qual ocorreu um processo diferenciado de integração do investigador no local. Destacam-se três etapas. A primeira começa com chegada e prolonga-se até à banalização no terreno. Tratou-se de um período em que apesar de formalmente aceite pelo grupo ocorreram factos que demonstram que a integração do investigador ainda não era uma realidade. Os silêncios frequentes, longos e perturbadores ocorridos entre os técnicos, que sempre foram respeitados e jamais interrompidos, foram um desses factos. Nessas alturas as dúvidas acerca da pertinência do método usado assaltaram a mente do investigador.

A segunda etapa, a da banalização, foi sentida quando a presença no local deixou de ser inibidora para os técnicos – tornando-se até certo ponto indiferente –, e quando estes começaram a contar certas confidências. Alguns aspectos contribuíram para se entrar nesta fase, de forma relativamente rápida: aspectos estratégicos, identitários e temporais. O facto de se ter começado a tirar notas na presença dos técnicos, mudando aquela que tinha sido a estratégia inicial, terá contribuído para que os silêncios fossem desaparecendo, pois a partir daí os técnicos começaram a conversar mais entre si e com o investigador. Dar-se a conhecer os primeiros resultados e interpretações dos dados teve como efeito uma abertura maior por parte deles, pois começaram a perceber melhor o objectivo da investigação. A existência de uma certa proximidade identitária entre o investigador e o grupo em causa favoreceu também o processo de integração. Todos tínhamos escolaridade superior dentro da mesma área científica. Havia, portanto, uma grande partilha do mesmo universo simbólico. Por fim, a intensidade temporal da presença terá favorecido também a integração no terreno. Em média visitou-se local três vezes por semana, ocorrendo a permanência entre as 9.00 e as 20.00 horas.

A terceira etapa da integração corresponde à adopção por parte do grupo. Tal sucedeu quando surgiram os pedidos de ajuda de alguns técnicos e as reflexões mantidas com o investigador em torno de alguma «teoria» ou da sua prática. Refira-se como exemplo o pedido de ajuda de uma das técnicas para reconstruir uma ficha de avaliação da formação que usam. Fê-lo como se estivesse a dirigir-se a um dos colegas: «estou aqui a alterar uma ficha de avaliação, não te importas de me ajudar... de me dares a tua opinião...».

Apesar de se considerar que a integração ocorreu, não se tem a ilusão de pensar que o grupo tivesse chegado a entender o investigador como um deles. O investigador não chega a tornar-se membro do grupo (Caria, 2000). Houve portas que nunca foram totalmente abertas. A prova deus-se, por exemplo, quando uma das técnicas chamou uma colega para conversarem à parte, na sala contígua ao gabinete e de porta fechada.

A recolha da informação baseou-se na observação do que os técnicos estavam a fazer ou a dizer. Tal observação foi realizada, sobretudo, no gabinete técnico do centro de educação e formação. Foi a partir do que se via e ouvia que os pedidos de relatos e as questões foram colocadas aos técnicos. Tratou-se sempre de um perguntar contextualizado. As questões abordavam tanto aspectos descritivos como explicativos/justificativos. Assim, as questões mais colocadas foram, ainda que muitas vezes não sob este formato: o que? Como? Para quê? Porquê?

O questionamento, o pedido de explicações e justificações, foi feito de forma gradual. Nos primeiros dias não se fez nenhuma pergunta e as que primeiro foram feitas referiram-se a aspectos descritivos, ou seja, ao o que? E mesmo aqui houve uma gradação: primeiro perguntou-se o que é isto ou aquilo, por exemplo, «O que é o RVC?», ou seja, primeiro foram feitas questões mais genéricas, que não tinham a ver com o que os técnicos estavam a fazer em concreto. Só depois surgiram questões descritivas que levavam para o que estavam efectivamente a fazer: «O que estás a fazer?»; «Que grelha é essa que estás a preencher?». Mais tarde começaram a surgir as perguntas relativas ao pedido de explicações e justificações. Esta aproximação gradual ao que se desejava saber procurou sempre evitar qualquer tipo de confrontação desnecessária que pudesse prejudicar a investigação (Durão, 2003). Por outro lado, revelou-se pertinente ao permitir que fossem, várias vezes, os próprios técnicos a darem a informação pretendida sem ter que se lhes perguntar directamente.

A recolha e análise de documentos escritos, quer produzidos, quer usados por eles, também partiu da observação, ou seja, só foi objecto de análise o material escrito ao qual os técnicos se referiram ou foi observado o seu uso ou produção.

A estratégia de recolha de informação baseou-se, portanto, na observação que depois permitiu e exigiu o uso de outras técnicas, como as conversas informais e a análise documental. Houve uma combinação de várias técnicas assentes na observação e no observador, que tem sido apontada como o esteio da estratégia etnográfica (Burgess, 1997).

Os dados foram registados sob a forma de notas de campo. Tais registos nem sempre foram feitos da mesma forma, nem no mesmo instrumento, embora o instrumento principal tenha sido o bloco de notas, nem no mesmo local, embora o local privilegiado tivesse sido o próprio gabinete técnico. Toda a informação foi transposta para o diário de campo, que era composto por diversas secções, das quais se destacam: as notas descritivas, que realizavam uma descrição densa da realidade observada; as notas metodológicas, que registavam aspectos relativos aos instrumentos usados para recolher a informação, ao tipo de informação recolhido, às reflexões em torno da forma como se estava conduzir a investigação, às questões dos acessos ao espaço e actores em observação, à forma como os técnicos foram entendendo a investigação e o investigador, aos receios, à saturação da informação, entre outros aspectos; e as notas empírico/teóricas, que deram conta de uma série de questões, interpretações e análises que começaram a cruzar os dados com temas de índole teórica.

Os dados foram analisados em dois momentos: as primeiras interpretações foram feitas durante o tempo de permanência no local de observação; as análises mais profundas foram realizadas depois de se ter deixado o campo. Essa análise assentou na triangulação das interpretações do investigador com a visão dos técnicos, e no cruzamento da informação entre o discurso escrito e o discurso oral dos técnicos. A análise de conteúdo foi a técnica seleccionada para tratar os dados.

Dinâmicas de aprendizagem e saberes em técnicos de educação de adultos

A equipa técnica desenvolve uma prática que se encontra segmentada no tempo de forma diferente. Há actividades que são feitas diariamente e outras assumem uma temporalidade específica. No desenrolar dessa prática e dessa segmentação há rotinas que foram sendo criadas e surgem também vários tipos de imprevistos. Não se pretende, neste momento, explorar esta questão, nem o que fazem estes técnicos em concreto. Apenas, brevemente, se refere que a sua prática, que tem como produto o conjunto de acções de educação e formação de adultos da associação, passa, essencialmente, pelo desenvolvimento das seguintes actividades: diagnóstico, planeamento, concepção, organização, execução e a avaliação das acções de educação e formação de adultos.

O dinamismo das aprendizagens e dos saberes no local observado assume diferentes «modalidades». É das mais significativas que se dá conta, procurando sistematizar e apresentar de forma arrumada o que na verdade ocorre de forma mesclada e em simultâneo.

É na e pela participação na prática que estes técnicos constroem e reconstroem o seu saber e aprendem. Isto acontece de diversas formas e anda associado a mecanismos de entreaajuda, de reflexão, de negociação, de experimentação/reformulação e de colectivação da prática.

A participação na prática tem diferentes facetas. Refira-se o caso dos técnicos que chegam de novo àquele contexto e que, aos poucos, vão sendo socializados e inseridos no fazer e saber local. Este processo ocorre, essencialmente, através da observação do que os mais experientes fazem, da audição do que dizem acerca do que fazem e também através da explicitação dos saberes implícitos que os mais experientes fazem junto dos que chegam de novo (Cornu, 2003). Estas são formas de transmissão, circulação e de colectivação do fazer e dos saberes associados, são formas de aprendizagem entre pares, que recorrem ao reportório existente e à entreaajuda. São processos que nem sempre ocorrem de forma simples, sobretudo os que têm a ver com a explicitação verbal de um saber fazer. Os excertos seguintes ilustram o que acabou de ser referido:

sabe, aqui existem maneiras de fazermos as coisas que quem chega vai aprendendo... existem certas regras que vamos passando uns aos outros...

com a Isabel aprendemos a ser mais rigorosos, a pensar mais no que fazemos, ela tem muita experiência sobre a educação de adultos e foi-nos transmitindo o que sabe...

eu já cá estou há três anos e a Sílvia está cá desde Fevereiro e os critérios de selecção dos formandos já estavam definidos... isso vai sendo passado, portanto é com base na oralidade que vamos tomando conhecimento das coisas, isso vai passando de uns para outros. Quer dizer, nós fomos aprendendo com os nossos colegas; quando cá cheguei já existia a entrevista para se fazer a selecção dos formandos, eles explicaram-me como se fazia e eu apliquei-a também...

eu estou cá há pouco mais de meio ano. No início não percebia nada... mas fui vendo como os meus colegas faziam e também os ia ouvindo falar das coisas... fui perguntando... eles também me têm ajudado muito, porque me explicam como se fazem as coisas... Sei lá, comecei a ir com eles às reuniões das equipas pedagógicas, fui vendo como elas dirigiam as reuniões, enfim tenho aprendido aos poucos... a maneira de fazer da associação... Mas isto nem sempre é fácil porque às vezes eu pergunto qualquer coisa, sei lá, sobre o RVC, ou sobre os temas de vida dos cursos EFA, e eles falam como se eu já soubesse... quando isto acontece tenho que lhes perguntar outra vez, e às vezes mais que uma vez, para eles conseguirem explicar aquilo... para me dizerem exactamente o que devo fazer... Para eles já é tão óbvio... mas para mim não... Mas a verdade é que se não fossem eles eu não ia lá só com as leituras dos documentos que estão aí da ANEFA [Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos]...

A transferência e a explicitação do saber aprendido, e respectiva generalização da prática, não ocorrem apenas entre os técnicos mais experientes e aqueles que acabam de chegar. Este processo também se dá entre técnicos experientes, quando um deles tem alguma dúvida relativa a partes da prática que nunca fez, ou pouco fez, e procura aprender o saber necessário para ultrapassar a sua dificuldade junto do ou dos colegas que detêm esse saber. O episódio seguinte leva para uma dessas situações:

Episódio «A procura do saber entre pares»

A Margarida vai ter uma reunião com os formadores da parte da tarde para falarem da planificação dos temas de vida dos cursos EFA. Está sentada na secretária com os materiais fornecidos pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) para trabalharem os temas de vida que servem de base à construção curricular dos cursos EFA. São quatro instrumentos de trabalho («Desenho Global», «Gestão do Referencial de Competências-Chave», «Tema de Vida» e «Actividade Integradora»), que, de acordo com indicações dessa instituição, deviam ser usados por essa ordem. A Margarida está há pouco tempo a trabalhar com os cursos EFA. Vai olhando para eles e após os ter folheado umas duas ou três vezes, pergunta ao Jaime, que está à sua frente:

Margarida: Jaime, tu percebes bem disto?

O Jaime olha para o que a colega tem nas mãos e diz:

Jaime: Percebo.

Margarida: Então diz-me, os formadores têm que pôr aqui as questões geradoras, não é?

Jaime: É. Nesse que tens na mão, nesse dos temas de vida, fazem isso e depois as actividades. Depois há aquele que tens aí ao lado, que é para cada actividade integradora.

Margarida: E isto do desenho global?

Jaime: Eu, a Joana e a Sílvia já discutimos isso e decidimos não fazer o desenho global logo no início para todo o curso, como estava previsto pela DGFV, mas ir fazendo aos poucos.

Margarida: Joana, desculpa interromper-te, mas... afinal não estão a aplicar isto do desenho global?

Cristina: Eu antes de ir de licença de parto apliquei isso tudo.

Joana: Quer dizer, estamos a aplicar o desenho global, mas não se faz no início em relação ao curso todo como nos disseram na formação. Esse desenho é feito ao longo do curso.

Cristina: Então, não se faz o desenho no início? Mas... naquela formação que tivemos... disseram que era para usar todos e em primeiro lugar o desenho e eu fiz assim.

Joana: Pois foi. Mas nós não estamos a fazer assim e nem estamos a usar tudo.

Cristina: Pois, realmente quando os usei com os formadores vi que isto era confuso, quer dizer, pareceu-me que havia aqui informação repetida. Mas depois, como fui de licença de parto, não pensei mais no assunto... nem tive tempo para falar convosco...

Joana: Pois, porque quando há instrumentos novos só depois na prática é que se vê a funcionalidade disto, e como eles diziam era inviável.

Margarida: Mas, afinal, quais é que estamos a usar e qual é a ordem?

Joana: Nós nunca usámos essas grelhas todas, porque há duas delas que se repetem. Essa do desenho global e essa do referencial de competências são muito parecidas... o tipo de informação que se obtém é o mesmo, por isso, para não se estar a duplicar informação, não usamos essa do referencial. Se vires o que tem uma e outra é praticamente a mesma coisa.

Margarida: Pois, realmente é.

Joana: Pronto, por isso não usamos essa. Depois, no dia-a-dia, usa-se primeiro essa dos temas de vida onde se põem logo as questões geradoras e depois essa outra das actividades integradoras. Portanto, tema a tema vamos tratando disso, vamos fazendo as questões geradoras e para cada uma destas questões as respectivas actividades e vão-se preenchendo essas grelhas. O desenho global só é preenchido no fim de cada tema. Percebeste?

Margarida: Sim, estou a perceber e realmente tem mais sentido.

Joana: Pois, porque inicialmente estava previsto que seria no início que toda a planificação fosse feita...

Sílvia: Pois foi. Na formação até fizemos um exercício em grupo para vermos como se preenchiam essas quatro grelhas, mas aqui não as utilizamos todas nem pela ordem que eles disseram.

Joana: Pois. Porque depois...vimos que elas não se adaptam... se queremos que os formandos participem, se envolvam na definição dos temas e na forma de os trabalhar, se queremos isso, achamos que seria melhor trabalharmos tema a tema e não fazer tudo logo no início.

Margarida: Eu acho que vocês têm razão.

Joana: E depois em termos práticos é muito mais eficiente ser feito assim como estamos a fazer porque torna o processo mais flexível e mais participativo para os formandos.

Cristina: Então usa-se a dos temas de vida e a das actividades integradoras e o desenho em vez de ser no princípio é no fim de cada tema?

Joana: Exacto.

Cristina: Pronto, eu como ainda não tinha tornado a pegar nisso desde que vim não sabia que vocês estavam a fazer assim. Realmente faz mais sentido.

Margarida: Joana, importas-te de me emprestar algumas das tuas grelhas para mostrar aos meus formadores o que estamos a usar e como isso se preenche?

Joana: Não, já te dou.

Margarida: É que assim é mais fácil de explicar...

Este episódio mostra também outras características do fazer, do aprender e do saber local. Um dos aspectos retratados é a dimensão temporal do aprender o saber necessário para se fazer. É muito próximo da acção que a Margarida procura aprender esse saber. Esta característica foi con-

firmada diversas vezes pela observação efectuada e leva-nos para mais uma das dimensões da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1999).

Outro aspecto patente no episódio é o processo de negociação que surge com muita frequência entre os técnicos. Efectivamente, naquele local a prática não é estática, é dinâmica e, por isso, a negociação entre eles, para irem acertando a maneira de fazer, acontece regularmente. Essa negociação é um dos elementos reguladores da memória organizacional deste contexto.

A reformulação de segmentos da prática estabelecida ou de instrumentos utilizados para a executar é outra das formas de participação nessa mesma prática por parte dos técnicos. Tal reformulação é uma das principais fontes de construção e reconstrução do saber local e de aprendizagem individual e colectiva (OCDE, 2000). Neste processo estão presentes a reflexão, a experimentação, e, uma vez mais, a negociação entre pares acerca da forma individual e colectiva de fazer. Estes mecanismos, através dos quais se efectuam as tais adaptações e alterações da acção, procuram ver se de uma nova forma de fazer resulta uma melhoria da própria actividade, no sentido de, assim, se conseguir prestar um melhor serviço aos adultos que frequentam os cursos.

O que está na base destas alterações da forma de proceder podem ser: os erros cometidos pelos técnicos; a verificação de que determinada forma de fazer e/ou instrumentos a usar, prescritos externamente pelas entidades que regulam a sua acção, não se adaptam à realidade ou são insuficientes; e a insatisfação dos técnicos relativamente ao resultado da sua prática. Este processo de experimentação não é apenas cumulativo e feito em linha recta, faz-se também de recuos, de retornos a partes do fazer e saber anteriores, é, enfim, um processo complexo de recomposição da prática (Correia, 2008). Os excertos seguintes dão conta de alguns dos aspectos agora referidos:

a gente vai aprendendo com os erros e vai tentando melhorar, a gente vai tentando criar outras formas de dar a volta aos problemas, novas formas, vamos experimentando, portanto tenho aprendido, temos aprendido todos. Ainda há pouco tempo nos telefonaram a perguntar como tínhamos resolvido um problema. Pronto, aprende-se, isto vai-se aprendendo e portanto eu digo que para mim a associação é uma boa escola, sobretudo nas áreas da administração e gestão e na parte financeira...

Depois também vamos falando uns com os outros e vamos introduzindo alguns aspectos novos, quando alguém altera alguma coisa e vê que resulta diz aos outros. Isto acontece no resto não é só em relação às reuniões (...), o objectivo é sempre melhorar o que estamos a fazer...

No início fazíamos quase tudo como a ANEFA dizia... não tínhamos experiência nenhuma... mas aos poucos fomos vendo que algumas daquelas coisas não se adaptavam bem aos nossos públicos e fomos alterando (...). O RVC, por exemplo, já não fazemos como fazíamos (...). Vamos discutindo e experimentando... se vemos que resulta melhor, passamos a fazer assim (...). No RVC, agora temos sempre formadores...

nós em conjunto ou individualmente vamos acrescentando alguma coisa, quando vemos que algo não está a correr bem... Aliás, isso é-nos inculido, é-nos pedido que acrescentemos algo ao que já existe e nós vamos fazendo isso, vamos questionando o que estamos a fazer. Ainda há poucos dias discutimos o regime de faltas dos formandos, porque tínhamos um limite máximo de faltas que verificámos que não se ajustava e por isso

discutimos em grupo e vimos que era necessário alterar esse regime de faltas que existia. O mesmo se passou com a entrevista que introduzimos para fazer a selecção dos formandos, porque questionámos a forma como estávamos a fazer essa selecção que não era a melhor, portanto existe uma base que vai sendo alterada conforme vemos que é necessário... Quando as modificações são feitas, às vezes andamos um bocadinho desorientados... Por exemplo, ontem eu estava a falar nas grelhas, lembra-se, com a Sílvia... Pronto, eu disse grelhas e ela perguntou «mas que grelhas?». Porque ela pensava que eu me estava a referir às grelhas do RVC... Mas é assim, nestas situações quando há uma dúvida perguntamos uns aos outros «do que estás a falar?», e depressa nos tornamos a entender...

Como nos mostra este último excerto, as alterações nas formas de fazer levam, diversas vezes, a que seja necessário efectuar um processo de renegociação da linguagem colectiva, ou seja, do saber categorial colectivo. Portanto, sempre que a linguagem colectiva é «abalada» por algum motivo, nomeadamente o que se refere a algum novo procedimento ou instrumento de realização do procedimento, assiste-se a um processo de renegociação dessa linguagem e dos respectivos saberes e, dessa forma, realimenta-se o saber colectivo da equipa técnica.

Por fim, salienta-se outra das formas através da qual os técnicos aprendem, constroem e reconstróem o seu saber: a participação nas zonas indeterminadas da prática (Schön, 1992). É quando surgem situações de alto grau de dificuldade, de imprevisto e de incerteza que a reflexão na e sobre a acção, as procuras de saber uns juntos dos outros e as procuras de outros recursos externos (conhecimento teórico, saberes de outros técnicos de outros locais, entre outros) se tornam mais visíveis. É nestas alturas, em que o reportório colectivo por si só não chega, que a aprendizagem experiencial (Kolb, 1984), reflexiva (Schön, 1996), as conversas educativas (Sallis & Jones, 2002), as aprendizagens colectivas, já patentes nos excertos anteriores, ganham mais visibilidade.

A realização da candidatura à renovação da acreditação da formação promovida pela associação, que exigiu um formato de concretização completamente diferente das anteriores candidaturas, foi um desses casos. A equipa técnica viu-se perante uma dúvida colectiva, pois a nova modalidade de concretização da candidatura provocou vários tipos de interrogações na equipa, que começaram no momento em que souberam que teriam de fazer a candidatura nos novos moldes e que se prolongou durante o tempo da sua execução. Várias questões foram levantadas, como por exemplo: «O que vamos fazer?», «Como vamos fazer?», «O que é que eles querem dizer com isto?», «O que é que entendem por concepção?», «Será que estamos a fazer isto bem?». Estas e outras questões dão conta de dois grandes momentos da incerteza: o relativo ao antes de se começar a realizar efectivamente a actividade; e o referente a todo um conjunto de dúvidas que continuaram na acção propriamente dita. O primeiro momento remete claramente para a tal dúvida colectiva. No segundo momento, no qual já havia sido feita a distribuição da actividade pela equipa, começam a surgir também dúvidas individuais, ou seja, dúvidas relativas à parte que cada um ou cada dois dos técnicos estava(m) a fazer. Este aspecto não quer dizer que a incerteza colectiva tenha desaparecido; a prová-lo estão as várias paragens que no decorrer da acção, no próprio gabinete

técnico, todos faziam para ali avaliarem o que e como estavam a fazer e as várias reuniões de equipa que durante a execução da candidatura à acreditação se realizaram para se fazer o mesmo tipo de avaliação. Ou seja, durante este processo observou-se claramente a reflexão na e sobre a acção de que Schön (1992) nos fala quando se refere aos práticos reflexivos.

As palavras de uma das técnicas dirigidas aos colegas dão bem conta da intensidade da incerteza que a realização da candidatura à acreditação causou:

Vocês repararam que a Isabel ontem se estava a passar? Eram só dúvidas. Bem, eu também só ontem é que me comecei a passar, a sentir o que vocês sentiram anteontem porque começaram mais cedo. Eu, ontem era só: «Como? Quando? Onde? O quê?..». Eram só perguntas destas que vinham à cabeça. Quer dizer, eram e são. Eu estou-me a passar com isto...

Estas palavras ilustram a confusão inicial que todos sentiram com a concretização desta actividade. Tratou-se de um processo comparável ao vivido por muitas equipas de investigação e por muitos investigadores, tratou-se de um processo de *brainstorming*, de um processo de forte trabalho intelectual que acompanhou toda a realização da candidatura. Tratou-se de um processo em que o reportório da equipa por si só não chegou para realizarem a actividade, de um momento em que tiveram de procurar conhecimento teórico para irem resolvendo as dificuldades com que se iam deparando, por exemplo para classificarem algumas das acções de educação de adultos que realizam. Foi uma situação que enriqueceu o património de saber destes técnicos de Educação de Adultos.

Concluindo, foi nas situações complexas da prática da equipa estudada que as manifestações do saber contextual foram mais visíveis. Foi nestas situações que o uso combinado, mesclado, de vários tipos de saberes se tornou mais notório. Foi nestas condições que o conceito de competência de Perrenoud (2001) e de Le Boterf (2001) ganhou relevância, pois tal conceito remete para a mobilização combinada de vários recursos, entre os quais os saberes, para se agir mediante situações problemáticas da acção, e foi precisamente isso que foi presenciado em diversas destas situações.

Uma nota final

De uma forma resumida, pode-se afirmar que o processo de construção e reconstrução do saber e das aprendizagens associadas desta equipa assenta na entreeajuda, na experimentação, na reflexão e na negociação de sentido realizado pelos seus membros, e que esse saber que se vai construindo pode, ou não, partir do saber constituído mas acaba por contribuir para a realimentação deste último. O diálogo colaborativo entre os membros da equipa assume em todo o processo um papel fundamental, pois é através dele que se realiza e se exterioriza grande parte da constru-

ção e reconstrução do saber colectivo e das aprendizagens, como terá ficado patente nos resultados apresentados.

A investigação mostra que é pela participação na prática, que assume diferentes dimensões, que tal processo ocorre. Destaque-se a socialização de quem chega e a quem se transmite um conjunto de fazeres e saberes, inclusivamente o de aprender a reflectir sobre o que faz. A reformulação da prática, que pode ter várias origens, mostrou ser uma das principais fontes do processo de construção e reconstrução do saber colectivo e das aprendizagens. O tempo preferencial da procura, junto de quem já sabe fazer, da aprendizagem do saber que permite fazer, muito próximo desse fazer, é outras das dimensões a destacar. E, por fim, refira-se a participação individual ou colectiva nas zonas de incerteza da prática como outra fonte clara do processo em causa.

A forma activa e reflexiva de trabalhar, de aprender e de construir saber demonstrado por esta equipa permite defender que é possível actuar como mais do que meros aplicadores do conhecimento construído por outros, nomeadamente daquele que é proveniente das estruturas que enquadram a actividade dos que estão no terreno e das quais técnicos e entidades nas quais trabalham dependem.

Efectivamente, muitas destas equipas desenvolvem a sua actividade de educação de adultos através de uma lógica de candidatura a programas nacionais ou europeus que lhes permite ter os financiamentos necessários para a poder realizar (Roths, 2009). Mas tais financiamentos trazem dependências várias que podem fazer com que os técnicos, para os poder continuar a ter e assim garantir a continuidade das acções e o seu próprio emprego, desenvolvam uma prática assente na racionalidade técnica que visa cumprir o que foi prescrito externamente. Tal atitude pode fazer com que tais acções se afastem dos reais interesses dos adultos a quem se destinam.

A forma de obviar tal possibilidade passa por trabalho como o que foi constatado na equipa estudada, que apesar de estar também numa situação de dependência consegue descobrir espaços de autonomia que lhes permite realizar as reformulações necessárias para ir ao encontro dos adultos que se constituem como o seu público.

Contacto: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia, Rua Dr. Manuel Cardona, 5000-558 Vila Real – Portugal
E-mail: aloureiro@utad.pt

Referências bibliográficas

- Bolívar, António (1997). A escola como organização que aprende. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.
- Bourgeois, Etienne (1996). Nature et conditions de l'apprentissage en formation d'adultes. In Etienne Bourgeois (Ed.), *L'adulte en formation* (pp. 7-18). Paris: De Boeck.

- Burgess, Robert (1997). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta.
- Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Caria, Telmo H. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores: O Uso do Conhecimento em Contexto na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Cornu, Roger (2003). *Educação, Saber e Produção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Correia, José (2008). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 61-72). Lisboa: Educa.
- Dewey, John (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Duarte, Isabel (2004). The value of experiential learning in the centres of recognition, validation and certification of competencies. In Licínio Lima & Paula Guimarães (Eds.), *Perspectives on Adult Education in Portugal* (pp. 129-154). Braga: Universidade do Minho.
- Durão, Susana (2003). *Oficinas e Tipógrafos: Cultura e Quotidianos de Trabalho*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Falzon, Pierre, & Teiger, Catherine (2001). Ergonomia e formação. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dirs.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 161-178). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, Paulo (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Hargreaves, David (2000). La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: Une analyse comparative. In OCDE, *Société du savoir et gestion des connaissances* (pp. 249-271). Paris: OCDE.
- Jansen, Theo (2000). Dar sentido às transformações sociais. In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos: Fórum II* (pp. 43-56) Braga: UEA.
- Jobert, Guy (2001). A inteligência no trabalho. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dirs.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 223-239). Lisboa: Instituto Piaget.
- Kolb, David (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1999). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, Guy (2001). Da engenharia da formação à engenharia das competências: Que abordagens? Que actores? Que evoluções? In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dirs.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 355-373). Lisboa: Instituto Piaget.
- Loureiro, Armando (2009). *O Trabalho Técnico-intelectual em Educação de Adultos: Contribuição Etnossociológica para a Compreensão de uma Ocupação Educativa*. Cascais: Sururu.
- Lundvall, Bengt-Ake (2000). L'économie apprenante et certaines de ses conséquences pour la base de savoir du système de santé et du système éducatif. In OCDE, *Société du savoir et gestion des connaissances* (pp. 143-162). Paris: OCDE.
- Merriam, Sharan, & Brockett, Ralph (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (1998). Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos. In Juan Sáez & Andrés Escarbaljal (Coords.), *La educación de personas adultas: En defensa de la reflexividad crítica* (pp. 69-77). Salamanca: Amarú.

- Mialaret, Gaston (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In Jean-Marie Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-187). Paris: PUF.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris: OCDE.
- Palazón, Francisco (1994). Educación de adultos: Tecnología, investigación o militancia?. In Juan Sáez e Francisco Palazón (Coords.), *La educación de adultos: Una nueva profesión?* (pp. 123-159). Valencia: Nau Llibres.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?*. Porto: ASA.
- Roca, Carmen (1999). El «centro formativo que aprende»: De la «realidad cotidiana» a la «visión compartida». In Joaquín Sallán & Adalberto Arenaz (Coords.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 130/19-130/30). Barcelona: Editorial Praxis.
- Roths, Luís (2009). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos: Lógicas de Apropriação Local num Contexto Político-institucional Redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sáez, Juan (1998). La formación de personas adultas: Para la sociedad pasiva o la consecución de personas críticas. In Juan Sáez & Andrés Escarbajal (Coords.), *La educación de personas adultas: En defensa de la reflexividad crítica* (pp. 79-114). Salamanca: Amarú.
- Sallis, Edward, & Jones, Gary (2002). *Knowledge Management in Education*. Londres: Kogan Page.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Jean-Marie Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris: PUF.
- Tochon, François V. (1996). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: Le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In Jean-Marie Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 249-274). Paris: PUF.
- Usher, Robin, & Bryant, Ian (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación: El triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.