

RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES EXPERIENCIAIS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS RELAÇÕES DE TRABALHO

*Recognition, validation and certification of experiential knowledge:
challenges for continuing education and working relations*

ALCOFORADO, Luís Medeiros¹

RESUMO

A validação e certificação de saberes adquiridos tem vindo a reunir um interesse progressivo, nos domínios da formação continuada, da educação de jovens e adultos e do trabalho. Situando-se como continuidade entre as dimensões psicossocial, epistemológica e temporal da vida das pessoas, procura consagrar o direito do reconhecimento social de aprendizagens desenvolvidas em ambientes não formais e informais. Apesar do consenso generalizado que se tem gerado à volta desses princípios, estamos em presença de ideias difíceis de colocar em prática. Neste artigo, partindo de uma reflexão crítica sobre a evolução da interdependência das variáveis envolvidas nesses processos e de uma revisão teórica de bases socioculturais, apresentam-se alguns contributos para a estabilização de um modelo de reconhecimento, validação e certificação de competências que ajude a reconfigurar as dimensões mais coletivas das relações de trabalho e contribua para promover processos transformativos, ao nível pessoal e social.

Palavras-chave: Validação de saberes adquiridos experienciais; Certificação de competências; Formação continuada.

ABSTRACT

The accreditation of prior learning is progressively collecting interest in the areas of continuing education, youth and adult education and work. Standing as continuity between psychosocial, epistemological and temporal dimensions of people's lives, it tries to establish the right of the social recognition of learning in non-formal and informal settings. Despite widespread consensus that has been generated around these principles, we are dealing with ideas which are difficult to put into practice. In this article, based on a critical reflection on the evolution of the interdependence of the variables involved in these processes and a theoretical review of sociocultural basis, are presented some contributions to the stabilization of a model of recognition, validation and certification of competencies to help to reconfigure the more collective dimensions of labor relations and to contribute to the promotion of transformative processes, both at personal and at social level.

Keywords: Accreditation of prior learning; Certification of competencies; Continuing training.

¹ Doutor em Ciências da Educação. Professor Auxiliar na área de Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: <lalcoforado@fpce.uc.pt>.

INTRODUÇÃO

A generalidade dos países pertencentes à Organização Internacional do Trabalho (OIT) e à Organização para o Comércio e o Desenvolvimento Económico (OCDE) começou a instituir os seus sistemas de Formação Profissional Continuada no início da segunda metade do século XX. Uns anos mais tarde, alguns desses países passaram a consagrar, através de políticas públicas e iniciativas legislativas apropriadas, o direito à formação para todos os trabalhadores, ao longo de toda a sua vida ativa, ao mesmo tempo que assumiam a necessidade de um investimento concertado e impressionante na formação, como melhor solução para enfrentar as transformações sociais e laborais, promovendo uma associação virtuosa do desenvolvimento económico com o bem-estar geral das pessoas e das comunidades.

Os anos sessenta, constituindo-se como um tempo em que mais aceleraram o ritmo e a quantidade das mudanças (ALCOFORADO, 2008; REQUEJO OSORIO, 2003), vieram demonstrar, por razões epistemológicas (evolução vertiginosa do conhecimento), tecnológicas (aparecimento contínuo de novos meios de ação), profissionais (fluxos intersectoriais de trabalhadores e emergência incessante de novas qualificações) e culturais (a transmissão geracional de uma herança cultural não se pode confinar a tempos e espaços de educação formal), que a aposta na formação continuada era cada vez mais necessária, mas era igualmente inadiável uma procura de novas respostas pedagógicas que valorizassem a experiência e os saberes dela resultantes, como melhor recurso para qualquer transformação construída com as pessoas e as respetivas comunidades.

Então, os debates educativos da segunda metade do século XX, no que à educação de pessoas adultas e formação continuada diz respeito, foram-se construindo à volta de alguns consensos que organizações internacionais com a dimensão e a responsabilidade da UNESCO ajudaram a disseminar. A primeira dessas ideias, de aprovação generalizada, passou por consagrar o direito de todas as pessoas, em todas as fases das suas vidas, a envolverem-se em atividades de educação/formação. O segundo consenso consolidou-se à volta do princípio de que todos os espaços e tempos de vida são propiciadores de oportunidades de aprendizagem e, por isso mesmo, são potencialmente (des)educativos, aceitando-se o postulado de que o conflito é também um organizador central dos processos formativos. Por fim, como consequência lógica desses entendimentos, ganhou vulto a ideia traduzida pelo seguinte conjunto de proposições interrelacionadas: aprendemos coisas importantes em todos os tempos e espaços das nossas vidas; essas aprendizagens resultam de uma conjugação dinâmica de saberes teóricos e práticos; não devemos ser obrigados a aprender o que já sabemos; temos o direito de ver reconhecidos socialmente os nossos conhecimentos; e é possível encontrar formas rigorosas e credíveis de reconhecer, validar e certificar todas as aprendizagens, independentemente do espaço e tempo em que ocorrem (ALCOFORADO, 2008).

Como escreveu Pineau (1997, p.11),

o reconhecimento de adquiridos baseia-se em duas ideias muito simples: há saberes que são adquiridos fora da escola, na vida, na ação, pela experiência, no desenvolvimento de diferentes tarefas [...]; estes saberes, assim adquiridos, procuram o seu reconhecimento

na formação ou no emprego, sendo que as necessidades de saberes são tão grandes que nenhum deles pode ser negligenciado, seja qual for a sua origem.

Dessa forma, reconhecer, validar e certificar diferentes tipos de aprendizagens, adquiridas em diferentes espaços e formas de ação, transformou-se num dos grandes desafios dos últimos e dos próximos tempos, no âmbito da formação continuada, da orientação ao longo da vida e da gestão de recursos humanos, tendo vindo a impor-se progressivamente, numa perspectiva construtivista histórica, como charneira inevitável entre as dimensões psicossocial, epistemológica e temporal da vida das pessoas (PINEAU, 1997). Uma ideia muito simples e consensualizada, portadora de justiça pessoal e social, mas, como se tem vindo a verificar, muito difícil de colocar em prática.

O mundo do trabalho foi o primeiro a sentir-se desafiado por essa dinâmica de práticas e esses desafios de construção e validação de diferentes formas de conhecimento! Enquanto espaço de (im)previsibilidade, tensão e continuidade entre dimensões individuais e coletivas, saberes transmitidos e saberes construídos e intenção e desempenho, o trabalho sempre necessitou de encontrar formas de reconhecimento pessoal e social, prévias ou posteriores à ação profissional, capazes de estruturar uma ordem social, construída através de negociações, que se pretendem justas e equilibradas, entre os diferentes agentes. A certificação de saberes experienciais e de competências situa-se, exatamente, no centro dessa procura e de um debate que já leva alguns anos e se constitui como um dos grandes desafios para a Pedagogia, nos próximos tempos.

Procurando contribuir para essas reflexões e essa busca, este texto propõe-se identificar e caracterizar algumas das variáveis estruturantes dessa problemática, construindo-se a partir da convicção de que a história de todas as atividades de educação e formação de pessoas adultas é também a história das instituições, das organizações, das pessoas e dos seus motivos para aprenderem. Por isso, começaremos por desenvolver uma análise crítica à evolução das interdependências que estabilizam a moldura científica de um possível modelo de reconhecimento, validação e certificação de saberes e competências de filiação sociocultural, deixando alguns contributos para o seu desenvolvimento prático, acreditando ser possível que ele possa servir processos transformativos de pessoas e comunidades, desenvolvidos pelos/as próprios/as a partir de uma ação e reflexão problematizadora, a que as políticas públicas de formação continuada devem dar um significado de empreendimento comum no quadro de novos desafios de contratualização solidária.

EVOLUÇÃO DA INTERDEPENDÊNCIA DAS DIMENSÕES SOCIO-ORGANIZACIONAL E TECNOLÓGICA DO TRABALHO

Falar de/sobre trabalho para pesquisadores das Ciências da Educação e da Formação, e para formadores, obriga, como escreveu Jobert (1993), a uma clarificação e delimitação do conceito, isolando-o e demarcando-o, quer do senso comum, quer de outros conceitos limítrofes. Sendo muito plausível que teve origem na palavra

latina *tripalium*, que designava um objeto usado como instrumento de tortura, Méda (1999, p.25) sintetiza a convicção de diversos especialistas, afirmando que, “na língua francesa, o primeiro sentido comprovado da palavra trabalho designa o esforço suportado pela mulher durante o parto”, remetendo este primeiro entendimento, surgido no século XVI, para um ato simultâneo de sofrimento e criação.

Ainda que as atividades que posteriormente se passaram a agrupar nesse novo conceito, e que haviam de se constituir como organizador principal dos tempos sociais da modernidade, sempre tivessem existido, será importante percebermos o que trouxe de novo esse entendimento. Na verdade, como defendeu Sue (2001), a vida das pessoas e das comunidades esteve sempre organizada à volta de um tempo social dominante que contribuía para estabilizar a organização axiológica das sociedades. Assim, por exemplo, na Grécia antiga a principal virtude podia traduzir-se pelo exercício da política e o governo da cidade, sendo as atividades destinadas a providenciar alimentos, abrigo e objetos indispensáveis para a vida quotidiana e o bem-estar (identificadas por expressões como *ponos*, *ergon* e *technai*) consideradas como próprias de escravos ou artesãos que, por exercerem atividades menos dignas, estavam excluídas da participação no governo da cidade. Saltando no tempo, para procurar clarificar o nosso raciocínio com mais um exemplo, ao longo de toda a idade média o tempo religioso constituía-se como principal organizador da vida social e a procura da salvação da alma, visando a um lugar no céu, como virtude dominante. Se é verdade que a civilização cristã, desde os escritos de São Paulo, continuando com as reflexões de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino e prosseguindo com os contributos da Reforma, sempre empreenderam uma efetiva condenação do ócio, contrapondo um louvor permanente ao *labor* e à *opus*, também resulta evidente que essas atividades só ganhavam sentido no quadro do valor fundamental da salvação da alma.

A curiosidade principal dos pesquisadores passou a situar-se nas razões para que estas duas expressões *labor* (associada a atividades braçais) e *opus* (ligada a atividades humanas de caráter mais intelectual, mas também a realizações divinas) se tivessem dissolvido, nas línguas latinas,² no novo e mais abrangente conceito de trabalho. Acompanhando os contributos de Billiard (1993) e Méda (1999), aceitamos a ideia de que o século XVIII inventou um “novo” trabalho, entendido como fator de aumento de riqueza, exclusivamente produtivo, porque “exercido sobre objetos materiais e intercambiáveis, a partir dos quais o valor acrescentado é sempre visível e mensurável” (MÉDA, 1999, p.70). Com um tal entendimento, o trabalho pode ser quantificado num valor monetário, parte do qual reverte para o trabalhador, como forma de compensação, designada de salário. Dessa forma, se é verdade que “este” trabalho traduz esforço e criação (como no parto!), trouxe também a possibilidade de qualquer pessoa trocar a sua força e tempo por uma compensação monetária relacionada com o valor que acrescentava, num qualquer processo produtivo. Para a esmagadora maioria da população europeia que sempre tinha vivido subjugada aos possuidores de terra, ou tinha assistido à ascensão de

² A língua inglesa manteve a distinção entre *Labour* (mais braçal, com tarefas de execução simples, desempenhado por “*blue collars*”) e *Work* (com maior componente intelectual, desempenhado por “*white collars*”).

uma burguesia progressivamente mais endinheirada, essa oportunidade não era de somenos importância. Aliás, não deixa de ser significativo registrar que, se na revolução francesa uma das reivindicações centrais do povo passava pelo acesso à posse de terra, algumas décadas mais tarde, na comuna de Paris, esse desejo se tenha reorientado para o direito ao trabalho.

Ainda que nas reflexões hegelianas, posteriormente retomadas por Marx, o trabalho seja identificado como essência da pessoa humana e entendido como atividade mediadora entre o Homem e a natureza, ele não deixa de ser, no contexto da modernidade, uma invenção de economistas (BILLIARD, 1993; MÉDA, 1997) que unificaram esse termo e englobaram nele todas as atividades capazes de acrescentar valor a um objeto material. Nas dinâmicas evolutivas dos novos tempos, a origem produtiva acabou por se espalhar de forma tentacular, acabando por acolher e integrar atividades cada vez mais diversificadas como a prestação de serviços, as trocas comerciais e a criação, pesquisa e invenção, visando a resultados com valor social e econômico, concretizados através de uma mediação técnica e outra organizacional.

Para cumprir esses objetivos, desenvolveu-se uma organização específica, a empresa, como estrutura institucional que define funções, divide e concentra esforços, hierarquiza e classifica pessoas e desempenhos, funcionando como mecanismo distribuidor de estatutos sociais. Em termos muito gerais, trabalhar passou a implicar o domínio de uma ou várias técnicas e a participação numa organização, visando à produção de bens, serviços e conhecimentos, obrigando quem trabalha a possuir e a desenvolver um conjunto de saberes e a relacionar-se permanentemente com outros. É exatamente a necessidade de diferentes saberes, bem como o nível do seu reconhecimento formal e social, e o grau de envolvimento com outras pessoas que tem ajudado a alicerçar os sistemas de trabalho, emprego e formação, nestes quase dois séculos de história. Vale a pena, por isso mesmo, fazer uma breve análise da evolução do trabalho organizado e do papel que as pessoas nele foram desempenhando, socorrendo-nos pela sua simplicidade analítica de algumas das famosas imagens que Morgan criou para sintetizar o essencial das características de diferentes organizações.

Ainda que o trabalho se tenha vindo a complexificar, quer enquanto campo de práticas, quer enquanto problemática, enfrentando desafios como a aceleração das globalizações e o ainda imperceptível horizonte trazido pela era digital (ALMEIDA, 2012), será importante empreender o exercício de caracterização da evolução do trabalho organizado, através de três diferentes metáforas que nos ajudarão a entender a importância das pessoas e dos seus saberes, com o reconhecimento que lhes foi sendo associado, juntando-lhe, posteriormente, o contributo de uma outra imagem que nos sugere uma leitura mais transversal. Para os objetivos que aqui nos orientam, entenderemos metáfora organizacional como um modelo resultante do esforço de obter uma imagem condensada do que é essencial numa organização, permitindo-nos interpretar uma determinada realidade (GOMES, 2000). Na nossa análise, sublinharemos as diferenças existentes entre as metáforas que escolhemos, em quatro aspetos essenciais: a importância atribuída à tecnologia, a forma como o trabalho é organizado, o tipo de mercados a que se destinam os seus produtos e serviços e os conhecimentos necessários por parte das pessoas.

A primeira metáfora indicada por Morgan (2006) sugere-nos a leitura das organizações como máquinas. Essa imagem corresponde à aplicação dos princípios desenvolvidos por Taylor na sua proposta de “organização científica do trabalho”, podendo traduzir-se pela separação efetiva entre a conceção e a produção. Como tem sido recorrentemente caracterizado, esse tipo de organizações esperava que os diretores de produção organizassem cientificamente o trabalho, estudando em pormenor as tarefas, dividindo-as em componentes de simples execução, dando uma absoluta centralidade à dimensão tecnológica, para que aos executantes apenas fosse solicitada uma destreza manual mínima, que se adquiria e otimizava em algumas horas de treino, esperando-se deles que estivessem disponíveis para trabalhar no máximo das suas possibilidades, o que podia ser incrementado através de uma compensação monetária proporcional à produção realizada.

Explicada assim, dessa forma mecanicista, a organização resulta previsível, reativa, pensada para mercados estáveis e integrada por um tipo de trabalhador, considerado como *homo economicus* (e *homo bovinus*), disposto a trabalhar mais se lhe pagassem mais, obediente e sem outro contributo que aquele que podia ser comparado a uma peça de máquina e, por isso mesmo, poderia ser substituível e substituído sempre que se justificasse ou o uso o tornasse obsoleto (GOMES, 2000). Dentro dessa metáfora é usual incluir também o modelo burocrático tal como resultou das reflexões e contributos de M. Weber, estruturada a partir numa lógica de defesa de um poder legal centralizado e estruturado em acentuada pirâmide, baseando-se no princípio da separação entre as pessoas e funções definidas por escrito, de forma tão clara que poderiam ser desempenhadas independentemente de quem as assumia.

A segunda metáfora que aqui se utiliza, retirada das propostas de Morgan (2006), entende a organização como um sistema vivo, ativo e em constante mudança, interagindo com o meio envolvente, na procura da satisfação das suas necessidades. Esse tipo de organização terá tido o seu ponto de partida com as investigações lideradas por Elton Mayo, em Hawthorne, tendo-se prolongado pela abordagem contingencial e pelo modelo sociotécnico, assumindo características mais identificadoras na abordagem sistémica aplicada às organizações. A ideia central dessa metáfora pode traduzir-se pelo princípio de que os membros de uma organização são pessoas com necessidades complexas que sendo satisfeitas conduzem, necessariamente, a uma maior motivação e produtividade.

À rigidez e ao hermetismo da “máquina” que Taylor pretendeu afinar, esta outra organização contrapõe necessidade de abertura, adaptabilidade e interação. O *homo economicus*, facilmente treinável e substituível, dá lugar a uma pessoa iminentemente social que precisa de se preparar para o desempenho de tarefas progressivamente mais enriquecidas, se articula com outras pessoas e gera expectativas de desenvolvimento de carreiras, marcadas, como se pode inferir dos já clássicos trabalhos de Maslow e Herzberg, pela possibilidade de autorrealização profissional e pessoal dentro da organização. Assim, os trabalhadores dessa organização tinham que estar preparados (formados) para uma socialização profissional bem-sucedida, mas tinham que continuar disponíveis para responder às mudanças constantes a que a organização estava obrigada.

Uma última metáfora costuma ser utilizada para caracterizar um tipo de organizações que se foram tornando referenciais em todo o ocidente, após o estudo do designado milagre japonês, depois da crise do petróleo do início da década de setenta do século XX. Entendendo a organização como cultura, coloca-se uma tônica mais acentuada no conjunto de valores repartidos por todos os interessados e na interação das pessoas, realçando na maior parte dos casos o orgulho que os trabalhadores assumem pela sua pertença à organização. Essa empresa ambiciona ser vista como modelo de inovação e liderança, implementando grupos autônomos de trabalho, apelando a formas de produção flexível, surpreendendo os mercados, incrementando a responsabilização e participação de todos, nos processos de conceção, decisão e produção e atribuindo um valor de absoluta centralidade ao conhecimento, quer individual, quer coletivo, (re)construído, em permanência, como objetivo organizacional, a partir da ação.

Foi ficando, então, cada vez mais claro, que precisamos estar preparados para uma socialização profissional bem-sucedida, somos obrigados a uma atualização contínua, mas, de forma predominante, os saberes mais significativos para a nossa atividade profissional advêm da própria ação. Aliás, uma das constatações que podemos retirar das várias décadas de pesquisa em Ergonomia, Psicologia e Sociologia é que o trabalho realizado é sempre distinto do trabalho previsto, ou, dito de uma outra maneira, a atividade é sempre diferente das funções e tarefas, sendo os trabalhadores permanentemente obrigados a enfrentar situações não antevistas, convocando dinamicamente saberes e recursos menos evidentes.

Por outro lado, uma outra imagem, de caráter mais transversal, utilizada por Morgan (2006) sugere-nos que as organizações de trabalho podem ser entendidas como espaços de ação política, onde diferentes interesses e formas de poder se vão procurando impor, quer através de processos de configuração de hegemonias, quer despoletando as condições para o aparecimento de formas de luta contra-hegemônicas, mantendo uma relação tensional que se foi constituindo, como sublinhou Habermas (2000), numa das marcas mais estruturantes da modernidade ocidental. À ambição desmedida do capital em retirar influência e capacidade negocial aos trabalhadores, respondiam a estes com a procura de dimensões coletivas que servissem a demanda contínua de equilíbrio nas relações contratuais.

Uma das conquistas civilizacionais mais significativas, no âmbito destas dinâmicas socioprofissionais, foi trazida pela Qualificação. Rejeitando a dupla desapropriação (da identidade e dos saberes profissionais) a que a organização científica do trabalho os tinha submetido, os trabalhadores foram desenvolvendo, particularmente a partir da década de trinta do século XX, lutas laborais significativas que, após o segundo conflito mundial, acabam por consagrar o seu reconhecimento como membros de coletivos dotados de estatutos sociais para além das dimensões puramente individuais dos contratos de trabalho (DUGUÉ, 1999). Esse abrigo identitário, que a Qualificação traduz, apareceu suportado por dois pilares que ambicionavam estruturar as relações sociolaborais e os sistemas de emprego e formação: os percursos educativos e de formação, que organizavam os saberes em torno de diplomas e certificados e as convenções coletivas de trabalho, que classificavam e hierarquizavam os postos

de trabalho, definindo as condições de acesso e de desenvolvimento das carreiras profissionais, ao prescreverem as funções e tarefas que podiam (e deviam) ser desempenhadas pelos possuidores de uma determinada qualificação.

Trazendo uma ordem legal aos processos de negociação e às carreiras, traduzida pela estabilização de uma dupla pirâmide (de níveis de escolaridade e qualificação e sociolaboral), a Qualificação defendia os trabalhadores das arbitrariedades que os desequilíbrios de poder das contratações individuais sempre mostraram, mas obrigava a que qualquer ascensão na pirâmide sociolaboral só fosse possível em resultado de uma ascensão na pirâmide dos níveis de escolaridade e de formação. Acabou consagrando, em consequência, o elitismo autocrático de um tipo de saberes e de um determinado entendimento da educação/formação, ao mesmo tempo que favorecia algum determinismo e imobilismo, nas relações das pessoas com o trabalho.

Tendo ficado clara a convicção sustentada de que o trabalho se constituiu como principal organizador dos tempos sociais da modernidade e principal espaço e tempo de oportunidades de reconhecimento social, resulta também patente que se foi instituindo como contributo decisivo para a construção de identidades e prossecução do bem-estar pessoal e social. Como foi sendo demonstrado por sucessivas investigações da área da Psicologia, o trabalho, para além do rendimento que garante, dará um contributo nada negligenciável para um autoconceito pessoal mais elevado, na medida em que permite novos contatos sociais, apela para um incremento progressivo da autonomia, de decisões próprias e de contribuições de índole mais intelectual, alarga a possibilidade de desenvolvimento de competências, facilita a participação na avaliação dos resultados e cria expectativas reais de oportunidades de promoção.

Por outro lado, da riqueza criada pelo trabalho será justo esperar uma redistribuição que vise a formas de desenvolvimento sustentado (com todos, por mais tempo) e integrado (simultaneamente económico, social e cultural). Se é verdade que as faces nem sempre visíveis, e pouco controláveis democraticamente, do turbo capitalismo recente têm vindo a colocar em causa esses avanços civilizacionais antevistos, mais premente se torna encontrar novas formas de valorizar as pessoas, na sua relação com o trabalho. Nesse quadro, vão surgindo experiências organizacionais que, deslizando da ideia mais estática de função para uma lógica mais dinâmica de projeto, procuram uma maior humanização do trabalho, assim como vão emergindo novas formas de as pessoas entenderem o seu trabalho, apelando à participação em estruturas mais próximas da economia solidária, convocando participações mais complexas e alargadas. É no âmbito dessas procuras, centradas em trabalhadores simultaneamente mais responsáveis, por si e pelos outros, e menos dependentes de inevitabilidades e condicionalismos que não conseguem controlar, que situamos a questão do reconhecimento social de saberes adquiridos que nos ocupará de seguida.

APRENDER PARA O (E NO) TRABALHO E PARA A (E NA) VIDA E PROMOVER O RECONHECIMENTO SOCIAL DE TODOS OS SABERES

Da evolução da interdependência das dimensões tecnológica e socio-organizacional do trabalho ficamos persuadidos de que vamos nos deslocando no

sentido de atividades profissionais que exigem preparação e, por serem cada vez menos previsíveis, obrigam a uma evolução contínua dos diferentes saberes que mobilizamos para o seu desenvolvimento. De igual modo, as condições em que o trabalho é desenvolvido, na atualidade, obrigam à construção e mobilização de outro tipo de saberes, capazes de garantir uma progressiva humanização das pessoas, das comunidades e das sociedades. Numa aproximação ao programa epistemológico proposto por Habermas, pode dizer-se que todas as pessoas, na sua ligação com o trabalho e na sua vida quotidiana, necessitam de (re)construir saberes técnicos, para obter os resultados desejáveis, práticos, para comunicar com outros e emancipatórios, que as ajude a libertar-se dos condicionalismos que limitam o controlo racional sobre as suas vidas e o exercício de uma cidadania em igualdade de deveres, direitos e oportunidades.

Sabemos, desde Dewey, que a aprendizagem não é mais que uma reconfiguração das nossas teorias pessoais, após serem testadas na ação concreta, envolvendo-nos numa reflexão sobre os resultados conseguidos. Por isso mesmo, ele postulava que sociedades e comunidades democráticas, por serem as que permitem o desenvolvimento de hábitos dinâmicos, serão sempre mais potenciadoras de aprendizagens contínuas e renovadas. Posteriormente, todos os modelos teóricos pensados especificamente para a formação continuada (com origem no Pragmatismo, no Interacionismo Simbólico, no Humanismo, ou na Pedagogia Crítica) colocaram uma ênfase particular no conhecimento do que somos, como agimos e das circunstâncias em que desenvolvemos essa ação, como condição para promover as mudanças pessoais e sociais necessárias e desejáveis, ainda que, naturalmente, cada modelo aponte finalidades e métodos não coincidentes (ALCOFORADO, 2008; DOCHY, 2011; FINGER; ASÚN, 2003; PÄTZOLD, 2011).

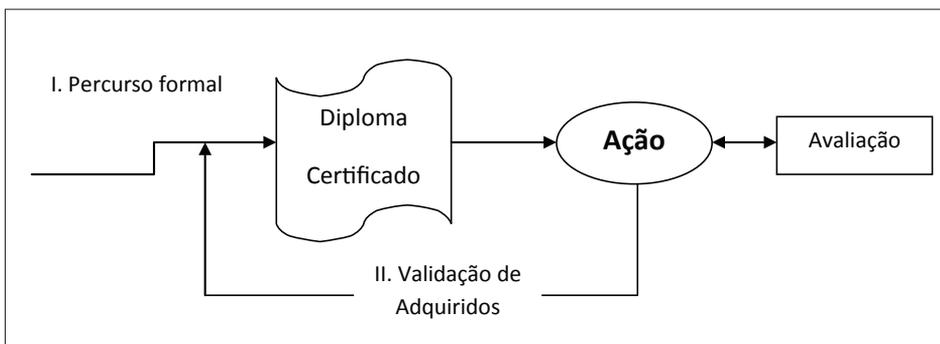
Aceitando essas referências conceituais, concluiremos que toda a ação depende de um ingrediente humano, traduzido pela forma como podemos, queremos e somos capazes de combinar dinamicamente os nossos saberes e demais recursos, para resolver uma situação problemática, em concreto. Constatamos, em consequência, que a velha ilusão das organizações positivistas que acreditam na prescrição rigorosa do trabalho a executar, alienando-o da pessoa que o realiza, será sempre uma procura inglória, uma vez que é sempre a pessoa que faz a função e que ao (re)fazê-la se transforma e transforma os seus saberes. Por isso mesmo, como vimos no ponto anterior, as organizações pós-tayloristas têm vindo a admitir e a estimar o valor formativo do trabalho e a importância que a experiência representa para as respostas distintivas que podem oferecer, aceitando, muitas vezes, redefinir as atividades e carreiras dos trabalhadores por valorização dos saberes resultantes da experiência profissional.

A questão que se coloca é como poderemos incluir esses saberes, resultantes da prática e da experiência, na ordem legal que os diplomas, os certificados e a qualificação representam. Dito de outra forma, como podemos combater o elitismo monista que apenas valoriza os saberes transmitidos em experiências formais de educação/formação, promovendo o reconhecimento social (fora dos espaços onde são produzidos) dos saberes resultantes da ação. Os trabalhadores, principalmente

aqueles que não tiveram oportunidades de aceder a diplomas de níveis mais elevados de escolaridade, ou qualificação, cedo perceberam que era necessário lutar pelo reconhecimento dos seus saberes construídos na prática profissional. Sem esse reconhecimento formal, continuariam sempre dependentes da boa vontade das organizações e das comunidades em valorizarem (ou não!) os seus investimentos pessoais. Dito de uma outra maneira, a mobilidade na pirâmide socioprofissional estaria sempre dependente, ou do arbítrio dos empregadores, ou da frequência, com sucesso, de um qualquer percurso formal de educação/formação.

No entanto, tratando-se de um problema de garantia de justiça social e de contributo efetivo para a melhoria das relações de trabalho, facilmente se constata que envolve variáveis difíceis de equacionar. Como se ilustra na FIGURA 1, tradicionalmente, acedemos a diplomas pela frequência de um percurso formal educativo e/ou de formação, podendo, em resultado disso, desenvolver uma atividade profissional que exija essa certificação. Valorizando socialmente os saberes experienciais, temos a possibilidade de os fazer valer, tornando-os, para todos os efeitos legais, equivalentes a uma parte, ou à totalidade desse percurso, sempre em função de um processo de avaliação, pessoal e social.

FIGURA 1
Princípio geral da validação de saberes adquiridos



Legenda: I – *Percurso formal* de educação e/ou formação, com atribuição de diploma/certificado e direito de desenvolver determinada ação; II – reconhecimento dos saberes adquiridos da ação para equivalência a parte ou à totalidade de um percurso.

Fonte: Alcoforado (2008).

Desde logo, esse entendimento vem abalar convicções educativas estabilizadas ao longo de muito tempo e, depois, pode colocar diversas questões sobre a possibilidade de traduzir saberes de natureza diferente e sobre as formas de os valorizar, colocando-os a serviço de processos transformativos pessoais e sociais, sem os quais tudo isso seria desnecessário. Começemos por compreender melhor a natureza dos saberes. Seguindo uma definição de Beillerot (1998, p.944), podemos entendê-los como o “conjunto de enunciados e de procedimentos socialmente constituídos e reconhecidos, por intermédio dos quais um sujeito, individual ou coletivo, mantém uma relação com o mundo natural e social, transformando-o”. Socorrendo-nos ainda de Malglaive (1995, p.87), podemos entender melhor os diferentes saberes convocados para a ação:

Não é apenas um, mas são vários saberes que regem a acção: saberes teóricos, que permitem conhecer o objecto e as suas modalidades de transformação, a máquina e as razões do seu funcionamento; saberes processuais, respeitantes aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, às maneiras como funcionam; saberes práticos, diretamente ligados à acção e ao seu desenvolvimento, dando do real um conhecimento contingente, mas frequentemente eficaz para a operacionalidade do acto; saberes-fazer, enfim, relativos à manifestação de actos humanos, motores na acção material, intelectuais na acção simbólica.

Continuando a seguir o mesmo autor, constatamos que alguns desses saberes estão formalizados e apresentam-se em linguagens que lhes são adequadas: linguagem natural, linguagem matemática, linguagens profissionais, etc. Outros, os saberes práticos e certamente os saberes-fazer, são muito mais do domínio da ação que da palavra, embora possam criar uma gíria própria e adquirir assim a sua autonomia específica. Como nos tinha sido já sugerido por Vygotski a propósito dos conceitos, temos um primeiro grupo que integra os saberes com origem no mundo simbólico, são transmitidos ou adquiridos pelo(s) sujeito(s) pela via simbólica de aprendizagem e podemos identificar um segundo conjunto de saberes construídos pelo(s) sujeito(s) no confronto com o mundo social e material, organizando-se a partir da atividade.

Traduzir os saberes do segundo grupo, nos saberes do primeiro, obrigará sempre a um processo de formalização, o que, na prática, tem dificultado as propostas de validação. Dito de uma outra maneira, apenas poderiam ganhar estatuto de saberes formais, se fossem incluídos numa lógica de aquisição (ou transmissão) sistemática e sequencial, dentro de um percurso já instituído. Percebe-se, no entanto, que, em qualquer dos casos, a ação, nos seus diversos contextos, é sempre o ponto de encontro dos diferentes saberes, o verdadeiro motor da sua transformação, ao acionar, em permanência, mecanismos conscientes de pensamento (ALCOFORADO, 2008). Poderemos, então, procurar equacionar esse problema a partir da compreensão e descrição da atividade.

Retomando Vygotski (1998), interessa aqui sublinhar a importância que esse autor atribuiu à atividade humana, tendo-a elevado a principal objeto de estudo da Psicologia e entendendo-a como a expressão da relação do ser humano com a sua realidade exterior, através do domínio de diferentes ferramentas culturais, e consigo mesmo e o seu comportamento, através da (re)construção contínua do seu repertório semiótico. Assim, ao lado das funções psicológicas naturais (sensações, atenção espontânea, memória, percepção), condicionadas pelas possibilidades do organismo, Vygotski distingue as funções psicológicas superiores (formas complexas de percepção, memória verbal, pensamento discursivo), mediadas por signos e, por isso mesmo, voluntárias e conscientes. A aproximação às representações coletivas de Durkheim, suportando-as numa sociabilidade de bases semióticas, impele-nos a perceber que a atividade humana, sendo sempre voluntária e consciente, só é verdadeiramente apropriada, por quem a desenvolve, quando é traduzida em conceitos e formas de representação da realidade que a linguagem disponibiliza. Por sua vez, quando seleciona e organiza os seus recursos semióticos, procurando interagir com outros, cada sujeito constrói discursos submetidos a necessidades de homogeneização léxica e sintática.

Com a filiação no pensamento de Vygotski, para quem a palavra consciente é o microcosmos da consciência humana, e na linha da importância atribuída por Bruner (1990) ao agir e verbalizar, algumas das técnicas mais recentes de formação continuada, como o *debriefing*, os relatos biográficos, o *treino do sócia*, iniciado na Fiat por Oddone, as *clínicas de atividade* de Yves Clot, a *didática profissional* ou as *entrevistas de explicitação*, propostas por Pierre Vermersch (MOURA; ALCOFORADO, 2011), vêm reunindo evidência empírica suficiente para demonstrar que a ilustração verbalizada da ação é uma possibilidade de muitos méritos para, promovendo o autoconhecimento e o conhecimento da ação desenvolvida, com tudo o que a condiciona ou potencia, criar as condições necessárias para uma transformação pessoal e das formas de agir.

Acontece que comunidades específicas (profissionais, de vizinhança...) vão gerando gêneros de discursos partilhados (BAKHTIN, 1993), pela criação de conjuntos coerentes de ilustrações discursivas da ação. Na realidade, o desenvolvimento de atividades profissionais, configurando a construção de uma determinada identidade, que a profissão e a qualificação procuraram traduzir e hoje procura conceitos mais abrangentes como profissionalidade (ALCOFORADO, 2008), caracteriza-se principalmente pela utilização coerente de tecnologias próprias, pelo uso de uma linguagem comum e pela procura de formas justas de remuneração. Da mesma forma, a identidade cultural e possibilidades de ação de uma determinada comunidade organiza-se, de forma predominante, como brilhantemente foi sublinhado por Paulo Freire, à volta do seu universo vocabular, uma vez que a ação dos homens e das mulheres se dá numa realidade tempo-espacial onde também se geram as ideias.

Como fazem notar Barbier e Galatanu (2004), a literatura da especialidade de expressão francófona vem associando estas ilustrações discursivas da ação em todos os espaços e tempos da vida, para fins de avaliação e reconhecimento pessoal e social, ao conceito de competência(s). Vamos procurar esclarecer um pouco essa ideia.

QUE CONTRIBUTO PODEMOS ESPERAR DO DEBATE SOBRE COMPETÊNCIA(S)

Se é verdade que as mudanças nas organizações de trabalho, acompanhadas de uma nova maneira de gerir os recursos humanos nas empresas, favoreceram a emergência da noção de competência, também não é menos verdade que esse aparecimento se pode situar na recorrente tentativa de resolver a contínua tensão nas relações laborais.

Apresentada desde as suas origens pelos empregadores como um tema progressista, uma abordagem dinâmica para preservar o emprego, a noção de competência aparece nas reivindicações dos assalariados na sequência do movimento de maio de 1968 e foi largamente trazido pelos sindicatos a seguir às greves na Renault, Peugeot e no setor da metalurgia. Os operários exigiam que fosse tida em conta, em termos de salário, "o trabalho real e não somente o trabalho prescrito" ou, dito de outra forma, "a competência e não somente a qualificação" (ADJAS, 2006, p.13).

Portanto, a palavra competência aparece neste debate como bandeira dos trabalhadores! Primeiro, procurando remunerações mais justas, depois como

forma de ultrapassar o estaticismo revelado pela qualificação, reivindicando que esta pudesse evoluir, agregando novos saberes, resultantes da prática profissional (SCHWARTZ, 2004). Pelo seu lado, os empregadores, se começaram por desconfiar de uma exigência tão “progressista”, foram-lhe encontrando algumas vantagens, traduzidas, principalmente, pela abertura que permitia formas novas de flexibilidade laboral. Entre reivindicação dos trabalhadores, retórica de diferentes políticas e tentativa de apropriação do capital, a competência passou a constituir-se como um conceito charneira nos debates subseqüentes sobre a fragilização e/ou reconfiguração das dimensões mais individuais e/ou mais coletivas das relações de trabalho e sobre humanização do trabalho e/ou competitividade das empresas e das economias. É, por isso, importante encetar uma breve reflexão crítica sobre o papel que pode representar neste debate.

O conceito de competência apareceu, desde sempre, relacionado com a ideia de um saber-fazer socialmente bem reconhecido e avaliado de forma muito positiva. Quando se diz de alguém que é competente, significa, na língua portuguesa, que essa pessoa tem um desempenho muito elogiado, no conjunto de atividades (normalmente profissionais) que desenvolve. A competência percorreu, posteriormente, caminhos disciplinares diversos, de que constituem bons exemplos a sua utilização jurídica, onde significa as atribuições de uma instância para decidir sobre determinada matéria, ou o uso que, no âmbito da linguística, Chomsky fez, identificando-a com o conjunto de regras interiorizadas por qualquer pessoa, que lhe permite desenvolver um processo de comunicação num determinado momento. Nos anos sessenta e setenta do século XX, vários especialistas americanos, ligados ao aconselhamento, à orientação e às transições para (e no) trabalho (CHICKERING, 1976; SPENCER JR.; SPENCER, 1993) começam a utilizar o conceito de competência como forma de ultrapassar o que, na sua opinião, constituía uma das principais limitações da avaliação psicológica predominante, nomeadamente a dificuldade que ela revelava em responder às necessidades de predição de sucesso profissional, ou a sua completa inadequação a determinados grupos socioeconómicos ou culturais minoritários. Enquanto Chickering (1976) representava a competência através da ideia de um *tridente*, para traduzir a interdependência das dimensões intelectual, física e interpessoal, numa ação concreta, passível de ser avaliada com rigor, Spencer Jr. & Spencer (1996) definiam-na, usando a imagem de um *iceberg*, como a característica maioritariamente não visível de uma pessoa, à qual se pode atribuir a responsabilidade principal por um determinado comportamento performativo, permitindo-nos emitir um juízo antecipado sobre a possibilidade de sucesso desse comportamento, com base num critério predefinido.

A tradição francófona predominante na abordagem ao conceito de competência revela semelhanças, mas também diferenças significativas, em relação a esse entendimento. Por um lado, em consequência da assunção dos contributos provenientes das teorias da atividade e da ação e, em face da evolução mais recente das práticas de gestão, identifica-se com esta posição que centra na pessoa (ou nos grupos de pessoas) e, em particular, na sua ação profissional, as diferentes variáveis do trabalho (LE BOTERF, 2000; ZARIFIAN, 2001). Ainda alinhados com a abordagem conceptual referida, estes e outros autores de língua francesa reconhecem a

competência como o processo de mobilização dos recursos e características pessoais para agir (cf. FIGURA 2), enfrentando e resolvendo uma situação concreta da vida, sendo indissociável dessa ação e da(s) pessoa(s) que a desenvolve(m).

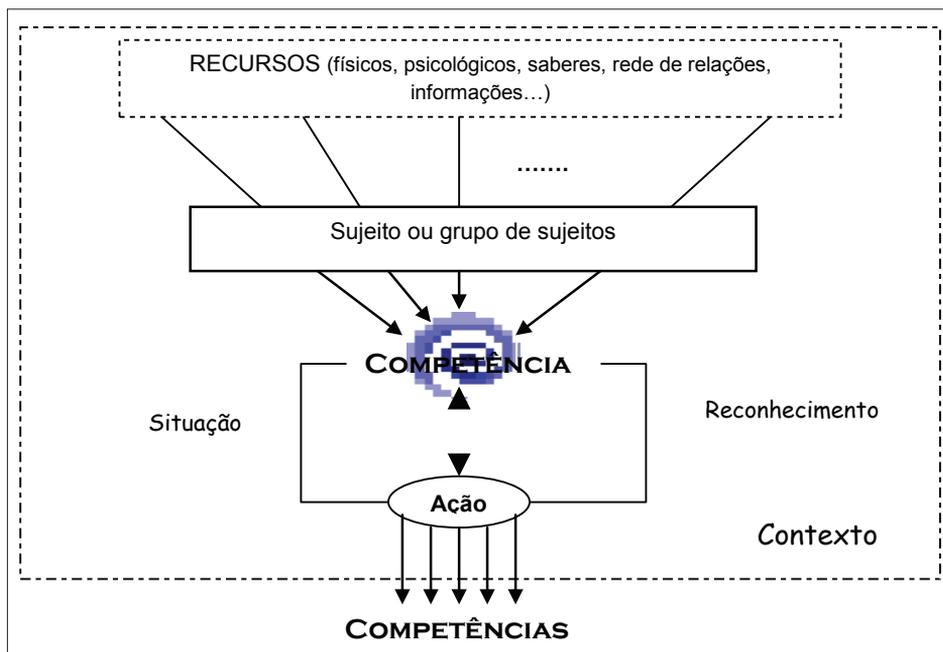
Por outro lado, revelam uma tendência para interpretar aquela mobilização como um processo dinâmico e indissociável, resistindo ao exercício analítico de sectionar as suas diversas componentes, que se foi impondo na generalidade dos autores americanos. Assim, Zarifian (2001) e Jobert (2011) entendem competência como a inteligência prática que permite encontrar a melhor solução para uma situação problemática, em concreto, numa situação e contexto específicos, a partir da mobilização dinâmica de todos os recursos pessoais (cf. FIGURA 2). Logo, “a competência não se transmite, produz-se, no duplo sentido em que é construída por um sujeito convocado para uma situação problemática a ser ultrapassada e em que requer uma cena social de reconhecimento e de valorização” (JOBERT, 2011, p.233). Essa produção acontece como resultado do equilíbrio circunstanciado de três diferentes dimensões da própria pessoa (LE BOTERF, 2000): a biografia, o processo de socialização, o sistema de valores e a personalidade; os saberes provenientes dos diferentes percursos educativos e de formação; a experiência profissional. Por seu turno, a perspectiva de reconhecimento social advém das próprias características da natureza psicossocial da ação, sendo certo que estamos dispostos a investir tudo na procura da melhor solução, porque acreditamos contribuir para o bem-estar do coletivo que integramos, e esperamos desse coletivo a ratificação social da singularidade do nosso contributo. Por tudo isso, a competência profissional surge como uma dimensão particular de uma competência para a vida, mais geral, claramente antropológica (JOBERT, 2011).

Na lógica dessa argumentação, sendo indissociável da ação, a competência é localizada e finalizada, extinguindo-se com a resolução da conjuntura problemática que a motivou (FIGURA. 2). Ao mesmo tempo, tal como a inteligência prática, a competência implica o investimento simultâneo de intenções, representações, expectativas, comportamentos, saberes e do património pessoal e social, escondendo e, muitas vezes, anulando, na múltipla riqueza do seu desenvolvimento, toda a possível independência das componentes que interagem na articulação da relação de um sujeito com outros sujeitos e de todos eles com o contexto que partilham e com as ações que aí desenvolvem (CLOT, 2004; JOBERT, 2011; ZARIFIAN, 2001).

Como foi anteriormente analisado, essa relação é, essencialmente, de carácter semiótico, pelo que cada pessoa atuante apenas tomará completo conhecimento da sua competência, através de um processo de retorno e apropriação de formas sociodiscursivas, que a torne consciente da sua ação, lhe dê uma dimensão crítica das respetivas condições de desenvolvimento e a traduza, da forma mais correta, para fins de avaliação. Torna-se então necessário colocar a ação em palavras conscientes, levando à compreensão do que os sujeitos são, em si mesmos, nessa mesma ação, o modo como se relacionam com os outros, num determinado contexto, desenvolvendo uma compreensão crítica destinada a contribuir para a libertação de alternativas que foram sendo escondidas pela ordem natural dos acontecimentos compreendidos no desenvolvimento da ação. Tal como foi defendido pelo interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1997), procuramos

um modelo teórico que favoreça a explicação da importância que a consciência da utilização das ferramentas culturais, da linguagem e da ação assume, na (re) construção da pessoa na sua totalidade.

FIGURA 2
Caracterização geral da(s) competência(s)



Fonte: Alcoforado (2008).

Como já se afirmou noutras ocasiões, se este entendimento de competência é fundamental para a transformação da ação profissional e do dia a dia, ele seria de pouca utilidade para fins de avaliação e certificação, uma vez que, por definição, as suas componentes não devem ser dissociadas e as suas condições de desenvolvimento nunca se repetem. Tem sido sugerido (LE BOTERF, 2000; ZARIFIAN, 1999) que essa limitação seja ultrapassada pelo entendimento de competências (no plural) como o produto da competência, traduzido por ilustrações discursivas da ação para fins de avaliação (cf. FIGURA. 2).

Assim, ao empreender o processo de retorno sobre a sua ação e competência, cada sujeito (ou grupo de sujeitos) deve desenvolver também um procedimento de ilustração da sua ação, através de formas discursivas que traduzam, de uma maneira igualmente cristalina, a transformação dos seus estilos pessoais em géneros discursivos (no sentido que lhes foi atribuído por Bakhtin), apontando à sua validade em contextos sucessivamente mais alargados (FIGURA.2). Essa transformação implica a reconstrução dos repertórios semióticos, pelo que, no sentido mais vigotskiano, se constituem como processos transformativos de corpo inteiro. Fica, então, claro o entendimento de competências, no âmbito do quadro teórico que tem vindo a

ser aqui desenvolvido: construções discursivas, ilustrativas da ação, para fins de reconhecimento pessoal e social, o qual pode ser seguido, eventualmente, de um processo de validação e certificação (BARBIER; GALATANU, 2004), com o objetivo de obter equivalência à parte (ou eventualmente à totalidade) de qualquer percurso que conduza à obtenção de um certificado ou diploma oficialmente validado, acedendo, dessa forma, a um diferente nível de escolaridade, ou de qualificação.

A questão do reconhecimento pessoal não é de somenos importância! Na lógica de toda a fundamentação teórica que construímos, o reconhecimento pessoal deve preceder e determinar uma fase seguinte de reconhecimento social, constituída por momentos de avaliação, validação e, eventualmente, certificação, quando a validação corresponder a um percurso completo de educação/formação. Então, deverá ser garantido, através de políticas públicas de formação continuada, a qualquer pessoa/trabalhador(a), ou grupo de pessoas, a possibilidade de se envolver(em) em balanços pessoais destinados a conhecer(em)-se, reconhecer(em) os seus saberes e competências, analisar criticamente os contextos socioprofissionais e elaborar projetos de transformação pessoal e social, realistas e desafiantes, nos quais a certificação de aprendizagens prévias, ou a opção por ofertas flexíveis de formação, podem ter um papel significativo. Para isso é indispensável construir referenciais de qualificação com base em competências, resultantes de práticas verdadeiras de negociação e concertação social. Com um tal entendimento, o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências deverá constituir-se como “porta de entrada” e “espinha dorsal” de um sistema público de educação de jovens e adultos e de formação continuada, pensadas para aqueles que, normalmente, estão mais afastados da sua frequência, reúnem mais experiências de evasão e muito dificilmente encontram um retorno pessoal e social efetivo para o investimento em atividades de educação e formação.

CONCLUSÃO

A revisão conceptual aqui empreendida não constitui um entendimento unívoco de competência(s). Como temos vindo a constatar e tal como no célebre episódio das línguas de Esopo, a dimensão ideológica do entendimento de competências pode estender-se ao longo de um cursor que oscila entre o sentido aqui assumido, de bases marcadamente socioculturais, até assunções mais funcionalistas, instrumentais e competitivas. Essas últimas abordagens relembram-nos que a emergência desses conceitos é concomitante a uma retórica combinada que integrava, com igual força comunicativa, os conceitos de flexibilidade e empregabilidade, associados à utilização generalizada da necessidade de combater a exclusão social, apresentada como o seu reverso. Entendidas no âmbito da coerência político-ideológica, as competências seriam apenas mais um episódio da capitulação dos estados de bem-estar social, que, incapazes de regular a produção e o comércio mundial, no quadro de uma ética humanista universal, procuram aumentar a sua produtividade e competitividade, concedendo vantagens competitivas às suas empresas e economias, tudo à custa da fragilização do poder e da capacidade de negociação das classes socioprofissionais características da modernidade.

Coerentemente com o que se defendeu, as competências, no quadro teórico aqui revisto e elaborado, devem incluir-se no âmbito de uma noção forte, urdidas num modelo comprometido com a especificidade de transformação da ação e de promoção da autonomia individual e coletiva, construindo possibilidades de tradução de saberes e de seu reconhecimento, que podem constituir-se como elemento central de uma educação e formação de adultos de dimensão ideológica emancipatória. Podem mesmo colocar-se, numa perspetiva freireana, ao lado da luta dos seres humanos e dos trabalhadores pelo ser mais, ajudando-os a retirar os obstáculos à sua real humanização no trabalho e na vida. Podem, por fim, constituir-se como uma boa resposta para o velho sonho da educação e formação de jovens e adultos, ao permitirem o reconhecimento social de todos os saberes adquiridos em qualquer espaço e momento da vida, permitindo construir, a partir daí, novos projetos de vida e percursos de educação/formação. Cumprindo essa vocação psicossocial, as competências têm de se colocar ao serviço da reconfiguração das dimensões coletivas dos trabalhadores e da facilitação de mudanças sociais, proporcionando novas formas de dinamizar os grupos de pertença, aumentando o seu poder de negociação, a sua responsabilidade ética e deontológica e a sua capacidade de autovalorização coletiva.

REFERÊNCIAS

- ADJAS, Sofia. **La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme**. Paris: Demos, 2006.
- ALCOFORADO, Luís. O Modelo da Competência e os adultos portugueses não qualificados. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, Ano 35, n.1, p.67-83, jan.-abr. 2001.
- _____. **Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. 2008. 460 p. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2008.
- ALMEIDA, Paulo Pereira. **Variações sobre o trabalho moderno**. Lisboa: Mundos Sociais, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Toward a philosophy of the act**. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga. Savoirs, Capacités, Compétences, Organisation des Champs Conceptuels. In: BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga. **Les Savoirs d'Action: Une mise en mot des competences?** Paris: L'Harmattan, 2004. p.31-78.
- BEILLEROT, Jacky. Savoir. In: CHAMPY, Philippe; ETÉVÉ, Christiane. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris: Nathan, 1998. p.944-945.
- BILLIARD, Isabelle. Le travail: un concept inachevé. **Education Permanente**, Paris, n.116, p.19-32, set.-dez. 1993.
- BRONCKART, Jean Paul. **Activité langagière. Textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif**. Paris : Delachaux et Niestlé, 1997.
- CHICKERING, Arthur. **Education and Identity**. São Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- CLOT, Yves. **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute, 2002.
- _____. **La Fonction Psychologique du Travail**. Paris: PUF, 2004.

- DOCHY, Filip. Introduction. Building training and development programmes on recent theories of learning. In: DOCHY, Filip *et al.* **Theories of Learning for the Workplace**: Building blocks for training and professional development programs. Londres: Routledge, 2011. p.xi-xv.
- DUGUÉ, Elisabeth. La logique de la compétence: le retour du passé. **Education Permanente**, Paris, n.140, p.7-18, set./dez. 1999.
- FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A Educação de Adultos numa Encruzilhada**: Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora, 2003.
- GOMES, Adelino Duarte. **Cultura organizacional, comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.
- JOBERT, Guy. Les formateurs et le travail. Chronique d'une relation malheureuse. **Education Permanente**, Paris, n.116, p.7-18, set.-dez. 1993.
- _____. L'intelligence au travail et développement des adultes. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Traité des Sciences et Techniques de la Formation**. Paris: Dunod, 2011. p.357-380.
- LE BOTERF, Guy. **Construire les Compétences Individuelles et collectives**. Paris: Éditions d'Organisations, 2000.
- MALGLAIVE, Gérard. **Ensinar Adultos**. Porto: Porto Editora, 1995.
- MÉDA, Dominique. **O Trabalho**: um valor em vias de extinção. Lisboa: Fim de século, 1999.
- MORGAN, Gareth. **Images of Organization**. Thousand Oaks: Sage, 2006.
- MOURA, Adriano; ALCOFORADO, Luís. Potenciais Contributos das Teorias da Atividade para os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Profissionais. In: ALCOFORADO, Luís *et al.* **Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. p.89-100.
- PÄTZOLD, Henning. **Learning and Teaching in Adult Education**: Contemporary Theories. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 2011.
- PINEAU, Gaston. La reconnaissance des acquis: des idées simples qui posent des problèmes complexes. In: PINEAU, Gaston; LIETARD, Bernard; CHAPUT, Monique. **Reconnaître les acquis**: Démarches d'exploration personnalisée. Paris: L'Harmattan, 1997. p.11-20.
- REQUEJO OSORIO, Agustin. **Educación Permanente y Educación de Adultos**. Barcelona: Ariel, 2003.
- SCHWARTZ, Bertrand. Entretien avec Bertrand Schwartz. **Ville-École-Intégration Enjeux**, n.136, p.7-20, 2004.
- SPENCER JR., Lyle M.; SPENCER, Signe M. **Competence at Work**. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1993.
- SUE, Roger. Dinâmica dos tempos sociais e processo educativo. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratado das Ciências e Técnicas da Formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p.103-120.
- VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZARIFIAN, Philippe. **Le Modèle de la Compétence**. Paris: Éditions Liaisons, 2001.

Data da submissão: 18/12/2014

Data da aprovação: 28/12/2014