

7 Serie  
Educación

# Formación, aprendizaje profesional y validación de la experiencia

Albert Arbós Bertran y Pere Puig Calvo (ed.)

## Índice

<b>Prólogo</b> Albert Arbós Bertran	9
<b>Experiencia, aprendizaje, educación</b> Jean-Marie Barbier	11
<b>¿La universidad puede formar a los profesores?</b> Sabine Vanhulle	33
<b>Ubicación y utilidad de los fundamentos de la experiencia en la concepción de situaciones de aprendizaje profesional</b> Philippe Mauban y Lucie Roger	45
<b>Partenariado y alternancia en la educación. Renovar la oferta de formación y mejorar su calidad</b> Jean Clénet	61
<b>La profesionalización en el mundo de la educación. Validación, Experiencia y Formación en Alternancia</b> P. Puig-Calvó	75
<b>Validación de la Experiencia Adquirida (VAE) en Europa</b> Anne-Marie Charraud	87
<b>De la experiencia a la competencia: procesos, formalización, puntos ciegos</b> Thierry Piot	93
<b>¿Qué modelo de competencia?</b> Pierre Hebrard	101
<b>Competencias en el éxito de la educación</b> Miquel Àngel Comas	115
<b>Algunos instrumentos de análisis de los procesos de profesionalización y de desarrollo profesional</b> Richard Wittorski	123
<b>Formación de trabajadores sociales, enfoque biográfico y profesionalización de la labor de escucha intersubjetiva</b> Christophe Niewiadomski	129
<b>La ética de la comunicación y el acompañamiento VAE. Construcción de un enfoque pedagógico de comunicación</b> Claudia Saptá, Bruno Roussel	139

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

### Primera edición.

© Universitat Internacional de Catalunya  
C/Immaculada 22 – 08017 Barcelona  
Tel.: (00 34) 93 254 18 00  
www.uic.es

ISBN Universitat Internacional de Catalunya: 978-84-939888-3-8  
ISBN Furtwagen 978-84-941032-4-7  
Depósito legal: B-26631-2013  
Impreso en España - Printed in Spain - Barcelona  
Fecha de publicación: noviembre de 2013  
Impreso en papel reciclado

<b>La profesionalización de los docentes en la prueba de la experiencia</b> Teresa Perez-Roux	159
<b>La formación en competencias transdisciplinares en la universidad. Acuerdos de principios y principios de realidad</b> Yves Couturier, Louise Belzile y Dominique Lorrain	167
<b>El estatuto multiforme de la experiencia en la profesionalización de los educadores. El caso de los educadores PJJ de las promociones excepcionales</b> Florence Osty	179
<b>Formación de formadores y profesionalización en Argentina: Un análisis de la situación macro-social, meso-institucional y su impacto sobre las trayectorias e identidad de los formadores</b> Miriam Aparicio	195
<b>La profesionalidad de los docentes de secundaria en la prueba de la experiencia de "estancias de larga duración" en una empresa</b> Patricia Champy-Remoussenard y Julie Deville	209
<b>Aprendizaje, desarrollo e identidad (es): Experiencia de formación con los maestros en la educación superior</b> Ana Maria Costa Silva	219

## **Comunicaciones**

<b>Formación en alternancia para Auxiliares de Farmacia en la Universidad</b> Martín MJ, Fernández F, Calpena AC, Gálvez P, Lauroba J, Gallardo V, Ruiz MA, Garcia ML, Mallandrich M, Garduño ML, Clares B.	229
<b>Valoración de la profesionalización docente del profesorado de masters universitarios</b> Gálvez P, Fernández F, Calpena AC, Martín MJ, Lauroba J, Gallardo V, Ruiz MA, Garcia ML, Mallandrich M, Garduño ML, Clares B	239
<b>La profesión docente: el inicio del reto interdisciplinar en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz</b> Edu Zelaieta Anta, Igor Camino Ortiz de Barrón, Pilar Aristizabal Llorente, Eider Goñi Palacios	247
<b>Experiencia de la implantación de una titulación modular. El caso de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz</b> Jon Bustillo Bayon, M <sup>a</sup> José Inchausti Gabilondo, Mariate Bizkarra Morales, Arantza Rodríguez Fernández	255
<b>La adquisición de competencias en el prácticum de magisterio desde la evaluación formativa</b> Guiomar Nocito Muñoz y Belén Poveda García- Noblejas	265
<b>La función docente en las prácticas profesionalizadoras</b> Ana María Novella, Anna Forés, Sandra Costa, Laura Rubio y Esther Gil	273

# Aprendizaje, desarrollo e identidad (es): Experiencia de formación con los maestros en la educación superior

Ana Maria Costa Silva  
Universidade do Minho

## Introducción

El texto que presentamos se centra en el proceso de formación que experimentamos durante cinco años, como profesora responsable de una disciplina en el ámbito académico de formación de un posgrado universitario.

Nos situamos en el ámbito de la capacitación para adultos y profesionales que trabajan principalmente en el campo de la educación y la enseñanza, es decir, en una maestría en Ciencias de la Educación – área de especialización en Desarrollo Curricular – en la que los estudiantes fueron principalmente profesores de los distintos niveles de la educación: desde preescolar hasta educación superior.

En la preparación del programa de la disciplina tuvimos en cuenta varios aspectos derivados de las características de los estudiantes, la designación de la disciplina y del sentido al que atribuimos un significado diferente de lo inicialmente esperado por los alumnos. En otras palabras, la disciplina es, en nuestra opinión, pertinente y necesaria, en particular en el marco de la formación de posgrado de educadores y profesores, en el ámbito de la maestría cursada. Teniendo en cuenta estos elementos, no obviamos la pedagogía para adultos (Knowles, 1984, 1986; Pratt, 1993) cuyas características y exigencias específicas hemos intentado destacar en la concepción e implementación del programa. Enfatizamos “como aspecto esencial del dispositivo de formación” la preocupación por la inserción de los graduandos, sujetos en formación, situados en el centro del proceso de aprendizaje y cognición, referenciados y situados en contextos históricos y sociales (Pratt, 1993). En otras palabras, el dispositivo de formación se apoya en una teoría comprensiva (Mezirow, 1985) del aprendizaje de los adultos, en la que la estructuración de la experiencia ocupa un lugar fundamental y, en consecuencia, el conocimiento no es sólo una realidad objetiva y exterior, sino una construcción compleja en la cual el estudiante tiene un papel esencial (Santos, 2003).

En este sentido, destacamos tres elementos del programa de la disciplina que consideramos pertinentes: los contenidos, la metodología y la evaluación. La razón de la “tensión”, no reside de hecho en los propios elementos –porque forman parte, entre otros componentes, de la concepción e implementación de cualquier programa de formación – sino en la forma y el con-

tenido que cada uno de estos elementos ofrece, ya que dicha experiencia nunca ha sido experimentada hasta ahora por los alumnos en situaciones anteriores de formación.

Nuestra propuesta es una apuesta sobre las intervenciones formativas distanciadas de una racionalidad puramente cognitiva e instrumental. Se intenta desarrollar casos de conducción de cambios reflexionados y de desarrollo de redes de interacciones densas y diversificadas (Silva, 2004) que podrían contribuir a la apropiación de la complejidad de los sistemas personales y socio profesionales.

En este sentido, nuestra experiencia de enseñanza-aprendizaje y sus principales desafíos se centran en metodologías reflexivas que “presentan al sujeto como capaz de aprovecharse de las situaciones” –según la propuesta analítica de Pastré (2011)– de sus experiencias personales y profesionales; reconociendo el conocimiento empírico como un conocimiento construido a través de temporalidades, no solo sociales, sino fundamentalmente biográficas (Dubar, 2004). En este proceso, el trabajo centrado en la identidad narrativa (Ricoeur, 1986, Gonçalves, 2000), el trabajo de enunciación –para explicar y explicarse, para comprender mejor reconociéndose como autor– es una trabajo fundamental para el descubrimiento de experiencias y la posibilidad de (re)construcción y reconocimiento del estatuto epistémico del estado de (su) experiencia.

Los resultados presentados se basan en nuestra experiencia de enseñanza y aprendizaje en el contexto académico de educación superior, a partir del análisis cualitativo de documentos, elaborados tanto por los participantes (incluyendo informes biográficos y auto-evaluaciones) como por el profesor. Mostraremos los factores pedagógicos, el proceso de aprendizaje y de auto-descubrimiento con un impacto en su desarrollo personal y profesional.

Así que, pese a la labor pedagógica que se realiza en el contexto académico de la formación, se centra en el trabajo de (auto) reflexión sobre los contextos de vida de los estudiantes y es con ellos que construimos el proceso de auto e inter-formación.

### Los desafíos pedagógicos

En el marco de la formación enunciada y de los presupuestos subyacentes, resultantes en gran medida de nuestras convicciones y de los principios pedagógicos que defendemos, no cabe duda que hay muchos desafíos, impregnados de entusiasmo, incertidumbre y aprensión.

Retomando las perspectivas y expectativas de los alumnos en relación a la disciplina, transcribimos lo que dos estudiantes relatan a este propósito:

“La presentación de la unidad curricular me pareció encantadora. Confieso que, el mismo día, comenté a un amigo: “esta silla fue hecha para mí... Creceré con ella! (...) Por lo tanto, no vacilé en haber tomado esta opción” (FA, portafolio, curso académico 2010/2011).

“Participar en la Unidad Curricular significó para mí “en ese momento” la posibilidad del rescate de lo subterráneo” (FA, portafolio curso académico 2010/2011).

Tuvimos acceso a estos registros escritos sólo al final del semestre y después de haber completado el proceso de formación en su totalidad. Sin embargo, con frecuencia somos capaces de “leer” en un sentido de “adivinar”, en las actitudes y los compromisos asumidos por los participantes –la mayoría de ellos– en que su opción tiene un significado incrementado para sí mismos, como personas y como profesionales, y no sólo como meros alumnos. Por lo tanto, es un compromiso, de alguna manera “tácito”, pero también explícito, lo que asumimos con los estudiantes del curso: contribuir en su crecimiento como personas y profesionales.

Esta máxima es nuestro punto de partida y de llegada, es como el lugar de embarque para que el viaje que emprendemos conjuntamente formador y formados, y donde debemos regresar. ¡Es el gran desafío pedagógico!

Con el objetivo de cumplir con este desafío rescatamos algunos de los elementos de nuestra trayectoria, elementos inherentes al proceso pedagógico que son esenciales en el proceso de auto-descubrimiento y de desarrollo.

Presentamos los contenidos que trabajamos, la evaluación del proceso y de los aprendizajes de los estudiantes y la metodología privilegiada. En estos tres elementos se consubstancian de forma articulada los mayores desafíos pedagógicos, y a través de ellos, el (auto) descubrimiento como personas y profesionales se concreta asumiendo una interdependencia inevitable.

Los contenidos que tenemos en perspectiva, desde el principio, son el lema para la indagación, el cuestionamiento, la reflexión y el descubrimiento.

Este campo es como la línea del horizonte que nos estamos procurando, y más que un objeto de estudio exterior a los actores involucrados en el proceso de formación, se constituye en un sistema de autoanálisis de sus propios procesos de aprendizaje y formación de (re) construcción de identidad (es).

Que se vuelva factible, agradable y significativo para los diferentes actores es lo que queremos lograr a través de una metodología de co-implicación y de compromiso en el que, como señalamos en el programa de la disciplina, se privilegian:

“los métodos de trabajo activos, analíticos-reflexivos, priorizando la participación y la contribución experiencial de los estudiantes, específicamente a través del método autobiográfico de formación, siendo particularmente valorado el trabajo autónomo y tutorial” (Silva, 2010).

Retomamos la imagen del puerto de embarque haciendo hincapié en tres máximas con las que generalmente iniciamos el viaje.

La primera es la afirmación de Pineau (2004, p. 14), cuando se refiere a que “los tiempos formadores son demasiado importantes para ser solamente el de las formaciones instituidas”. Se trata de una máxima recurrente a lo largo del viaje, un continuo ir y venir entre la línea del horizonte y el proceso de reflexión y auto-reflexión de cada actor en su propia trayectoria.

La segunda está directamente articulada con la anterior y en ella se refleja un compromiso: “el descubrimiento de los tiempos no establecidos de los formadores” (Silva, 2010). Cada uno está invitado a descubrir sus tiempos formadores, recorriendo su biografía personal y profesional.

La tercera es un compromiso con la ‘autoría’, asumiendo su emergencia como testigo del paso del individuo desde su condición de objeto a la condición de sujeto de un proyecto (Gonçalves, 2000). Esta es una condición central y un compromiso exigente para unos más interpelante y significativo que para otros, pero que todos siempre reconocen como esencial:

“narrar siendo autora, no es fácil y nos exige una posición de desarme y autorreflexión que infiere la condición de asumir nuestros defectos, debilidades y relaciones conflictivas, que son importantes para la constitución de nuestras identidades vividas y atribuidas” (Portafolio, curso académico 2010/2011).

Estas máximas, presentadas al principio del viaje, se mantienen presentes a lo largo del mismo y son los vínculos entre los contenidos, la metodología y el proceso de evaluación.

El tercer elemento es la evaluación, algo que cada curso académico, al igual que los demás elementos, está abierto a propuestas de los estudiantes, a sus intereses y preocupaciones. Nosotros presentamos una propuesta, siempre debatida y reajustada con las sugerencias de los diferentes actores en este proceso, aunque siempre incluyendo sus componentes principales. Son estas:

“a) participación en la problematización y discusión oral de los contenidos a lo largo de las sesiones; b) construcción de un portafolio individual a lo largo del semestre para ser presentado al final del mismo; c) producción de textos parciales, escritos e individuales para

ser entregados durante el semestre: 1ª *Experiencias de formación y de aprendizaje* (13/11/10); 2ª *Identidad profesional vivida e identidad atribuida* (18/12/10); 3ª *Dinámicas socioprofesionales y construcción de identidad (es)* (29/01/2011) “(Silva, 2010).

Esta metodología de evaluación, que los estudiantes reciben con una mezcla de curiosidad y perplejidad, para los estudiantes ha sido, a lo largo de los años, innovadora, interesante y adecuada para el proceso de aprendizaje que emprendimos. También asume el compromiso de co-implicación y de feed-back continuo, en las sesiones presenciales y en los comentarios por escrito de cada uno de los relatos presentados por los estudiantes en las fechas que juntos establecimos en la primera sesión de trabajo. Esta es una condición esencial en la construcción de la autoría y producción de conocimientos en interacción, pero también un elemento importante para la adquisición progresiva de autoconfianza en su singularidad y en los procesos (auto)reflexivos que cada estudiante va produciendo.

Siempre será inquietante porqué se trata de un viaje totalmente desconocido para ellos. También para asumir la dirección en cuanto autores, la dirección de sus aprendizajes y de la producción de nuevos saberes que necesitan aprender a confiar en sí mismos y tener anclajes de apoyo, de aliento, de (re) orientación y de cuestionamiento. Este es nuestro trabajo esencial a lo largo del viaje y es un desafío más con el que yo a menudo me enfrento, me interrogo, me cuestiono si va a dar la retroalimentación apropiada y en el momento oportuno; y también me deleito, cuando llego a la parte de mis interlocutores a sus puntos de vista sobre el impacto de mis comentarios. Estos son momentos de (auto) descubrimiento y crecimiento mutuo, tanto personal como profesionalmente.

Como un estudiante al final del viaje:

¿Qué decir de este viaje que comenzó con miedo y altas expectativas? ¿Qué balance hago de estos meses que fui llamada a la reflexión, al comentario crítico y al análisis cuidadoso y pertinente de lo que me rodea, tomando conciencia que la formación emerge en contextos múltiples, que no se circunscribe a la formación institucionalizada/formal? (...)

Este viaje que ahora termina, marcado por alegrías, sorpresas y dudas, me hizo comprender, como sujeto poético, “lo que importa es partir, no es llegar” (*vidae* poema *Viagem*, de Torga) (...)

Haciendo balance, considero que la elaboración de este portafolio se constituyó como un momento importante para mi desarrollo personal y profesional.

(...) fue una oportunidad para “visitar” callejones oscuros que están ahora iluminados (...) fue una forma de descender hasta mis profundidades y encontrar reminiscencias perdidas en la barca de mi fantasía, aspectos que me han ayudado en el proceso de escritura y que reflejan mis características de identidad. (...)

Así, al escribir sobre mis experiencias personales y profesionales, la elaboración de este portafolio me ha proporcionado, sin duda, los sentimientos de alegría y serenidad, lo que no siempre acontece cuando elaboramos trabajos de carácter científico “(Portafolio, año académico 2005/2006).

Esta última afirmación muestra claramente algo esencial en el aprendizaje de la experiencia y conocimiento, que en palabras de Souza Santos (1988, p. 54-55), también ponen de relieve: que “la calidad del conocimiento se mide menos por el conocimiento que le controla o le hace funcionar en el mundo exterior de lo que por la satisfacción que da a quien él accede y comparte. (...) Así re-subjetivado, el conocimiento científico enseña a vivir y se traduce en un conocimiento práctico”.

Al final de cada viaje recorrido junto con el grupo de alumnos, re veo su singularidad, aunque siempre partimos del mismo puerto. Cada uno está lleno de dudas y sorpresas que me han ayudado a explorar nuevos horizontes y correr el riesgo de nuevos desafíos.

### **El proceso de descubrimiento y de autoría**

La asunción de la autoría en el proceso de formación-aprendizaje es, como ya se anunció anteriormente, un compromiso fundamental adquiriendo los estudiantes la centralidad en el proceso de aprendizaje. En este sentido, queda a criterio de ellos “por un lado, la atribución de dar sentido a una realidad compleja, atribución que no es ajena a su historia cognitiva, afectiva y social (Barth, 1996) y, por otra parte, su movilización para auto-producir tu vida (Pineau, 1983), utilizándose como un recurso en el proceso de formación-aprendizaje (Charlot, 1997)” (Silva, 2003, p. 60).

Esta movilización del adulto, asumiendo por sí mismo la autoría en su formación y aprendizaje, toma como punto de partida la afirmación de Pineau (2004, p.), antes enunciada. Afirmación que, de forma recurrente, los estudiantes reconocen como particularmente desafiante en su proceso de auto-descubrimiento, como indican los registros que transcribimos:

“... esta semana, la cita de Gaston Pineau, el trabajo de pares en la recuperación de la memoria de los acontecimientos y luego las lecturas “Viver Narrativamente” e “(In)Visibilidade da Formação e da Aprendizagem: Saberes, Experiências e Autorias” “me dieron a enten-

der claramente que se trataba de que ese era el rumbo que él esperaba para mi *reconstrucción* profesional – simplemente no esperaba que la reconstrucción también fuese personal– quizás sea incluso más profunda y mayor de lo que podía imaginar. (...)

A lo largo de la ruta que ahora despunta fui percibiendo la profundidad de las cuestiones, y también de la importancia de este tipo de trabajo “(FA, Portafolio, curso académico 2007/2008).

La integración de los saberes experienciales en proceso de formación, en particular a través de la narración biográfica y auto-reflexiva da acceso, a los sujetos en formación, no sólo al reconocimiento de los saberes y del saber-hacer acumulado a lo largo de sus trayectorias vitales (Silva, 2003), sino también a la reelaboración de su identidad, personal y profesional, según el reconocimiento de los estudiantes antes mencionado.

Los ejercicios y lecturas sugeridas convocan paulatinamente, en el transcurso del proceso formativo, con más o menos dificultad para los estudiantes, su capacidad de descentración de sí mismos y del mundo en el que se encuentran inmersos; descentración esencial para la reconstrucción de los saberes ya adquiridos, la producción de nuevos saberes y su propia “*reconstrucción profesional y personal*”.

Este proceso de (auto) descubrimiento a menudo es el ejercicio más exigente y más gratificante para los estudiantes: porque al conquistar su propia autoría, en particular mediante la elaboración de su(s) narración(es) biográfica(s) reconocen los saberes que ellos mismos producen, esenciales para la apropiación de su identidad, personal y profesional.

En este proceso, la (auto) reflexión constituye un elemento fundamental, que aunque los estudiantes no reconozcan, y no estén acostumbrados a ejercitar, admiten igualmente su importancia para acceder al (su) conocimiento, transformación y desarrollo personal y profesional, como cabe apreciar en las afirmaciones que siguen.

“Al escribir narrativamente mi proceso de identidad, me permitió relativizar la memoria, la historia de mi vida, mi subjetividad y reflexionar sobre el sentido y la pertinencia de la escritura como práctica de formación, autoformación y transformación de mi mismo” (FO, Portafolio, curso académico 2008/2009).

“me sentí muy gratificada por la oportunidad de vivenciar este proceso y no imaginaba cuánta riqueza de reflexión me traería esta metodología” (FO, auto evaluación, curso académico 2010/2011).

En síntesis, el proceso de (auto) descubrimiento y de autoría, no excluye la

dimensión (auto) reflexiva, que en nuestro caso, es fundamentalmente ejercitada por la elaboración periódica de relatos biográficos escritos, que simultáneamente permiten el (auto) reconocimiento de los saberes y el descubrimiento de su identidad personal y profesional.

### **Desarrollo personal y profesional y la (re) construcción de la identidad**

Regresamos al punto de partida: al “enunciado” inicial del programa de la disciplina y del compromiso de contribuir para el desarrollo personal y profesional de los graduados.

Este compromiso está siendo poco a poco consolidado y resulta perceptible para los alumnos durante todo el proceso de formación, reconociéndolo a medida que su co-participación y co-implicación en el trabajo de (auto) formación se va mostrando cada vez más evidente e indispensable para sí mismos y para el grupo con quien comparten esta experiencia.

En este proceso, van adquiriendo confianza en sí mismos para constituirse en autores y cuando la siente consolidada son capaces de descentrarse de ellos mismos y de su mundo subjetivo, para colocarse como ‘observadores’ de sí mismos. La afirmación que transcribimos evidencia bien esta trayectoria:

“Pasado un semestre de trabajo sobre temas que no formaban parte de mis lecturas habituales, me congratulo de los aprendizajes conseguidos. Observo ahora, mi identidad profesional con más madurez y con una visión crítica y más perfeccionada. No sólo los conceptos que percibí, me dieron esta fuerza, sino también la adhesión al trabajo reflexivo que me fue propuesto” (FA, Portafolio, curso académico 2010/2011).

La dimensión narrativa es fundamental para la creación de sentido y para la construcción del saber, posibilitando el reconocimiento de autoría a la experiencia, tematizándola y organizándola desde el punto de vista espacio-temporalmente, generando una conciencia metacognitiva esencial para el desarrollo del individuo, como sujeto de un proyecto (Silva, 2004). En palabras de esta estudiante:

“Puse en marcha las formas de expresión y de conocimiento que vengo silenciando. Recoger los fragmentos que me componen fue encontrar un territorio de interlocución, de producción de sentidos y de reconocimiento, por mí misma, de aquello que me constituye”. (FA, Portafolio, curso 2010/2011).

Para concluir, podemos afirmar que el acceso al desarrollo personal y profesional que los estudiantes quieren y reconocen se logra, en gran parte, a través de la narrativa que posibilita la distanciamiento necesaria para la apropiación

deseable de nuestra ‘historia’ y de nuestras experiencias varias, dándoles sentido (s). El sujeto al explicarse, se comprende a sí mismo, en un momento, en atención a su existencia, estableciendo una relación entre las diferentes experiencias y los distintos campos vividos por él mismo, (re) elaborando y (re) construyendo su identidad personal y profesional (Silva, 2004).

### **Bibliografía**

BARTH, B.-M. (1996). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. París: Retz.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

CORREIA, J. A. (1992). *Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a dinâmica da formatividade*. Texto policopiado.

GONÇALVES, Ó. (2000). *Viver narrativamente. A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.

KNOWLES, M. (1984). Introduction: The Art and Science of Helping Adults Learn. In M. Knowles and Associates, *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

KNOWLES, M. (1986). *Using Learning Contracts: Practical Approches to Individualizing and Structuring Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.

MEZIROU, J. (1985). A Critical Theory of Self-Directed Learning. In S. D. Brookfield (ed.), *Self-Directed Learning: From Theory to Practice. New Directions for Adult and Continuing Educations*. San Francisco: Jossey-Bass.

PINEAU, G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.

PINEAU, G. (2004). *Temporalidade na Formação*. S. Paulo: TRIOM.

PRATT, D. (1993). Andragogy After Twenty-Five Years. In S. Merriam (ed.), *Un Update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, 15-24.

SILVA, A.M.C. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

SILVA, A. M. C. (2004). (Re)inventar a formação de adultos: controvérsias e desafios. In A. F. Moreira, J. A. Pacheco e R. Leite (orgs), *Currículo: pensar, sentir, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 57-76.

SILVA, A. M. C. (2010). *Programa da disciplina de 'Identidade(s), Formação e Aprendizagens Não Formais*. Plano do Curso do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.

SOUSA SANTOS, B. (1988). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.