



O Não-Formal e o Informal

em Educação: Centralidades e Periferias

.....

José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso [organização]

ATAS do I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO III ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Departamento de Ciências Sociais da Educação [DCSE] - Universidade do Minho
Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia [APS]
Asociación de Sociología de la Educación [ASE] - Espanha



Universidade do Minho
Instituto de Educação





Título: O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias.

Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação (3 volumes)

Organização: José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso

Comissão Organizadora

Almerindo Janela Afonso (Coord.)
Carlos Alberto Gomes
Esmeraldina Veloso
José Augusto Palhares
Maria Custódia Rocha
Emília Vilarinho
Fernanda Martins
Natália Fernandes
Cristina Fernandes
Carla Soares

Comissão Científica

Almerindo Janela Afonso
Ana Diogo
Alan Rogers
Alcides Monteiro
António Fragoso
António Neto-Mendes
Armando Loureiro
Carmen Cavaco
Fernando Ilídio Ferreira
Isabel Baptista
José Alberto Correia
José Augusto Palhares
Licínio C. Lima
Manuel Sarmento
Maria da Glória Gohn
Mariano Fernández Enguita
Paula Cristina Guimarães
Pedro Abrantes
Rui Canário
Sofia Marques da Silva
Xavier Bonal

Edição: Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação
Universidade do Minho
Braga - Portugal

Composição e arranjo gráfico: Carla Soares, José Augusto Palhares

Capa e design: João Catalão

Formato: Livro Eletrónico, 3 Volumes, 2110 Páginas

Volume I: [pp. 1 – 680] | **Volume II: [pp. 681 – 1292]** | Volume III: [pp. 1293 – 2110]

ISBN: 978-989-8525-27-7

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

© CIEd, Dezembro 2013



ÍNDICE

VOLUME II

Formação e Aprendizagens em Contexto de Trabalho

A socioeducação no contexto pedagógico Jacqueline Taveira Lopes, Camila Perin Ribeiro, Rudinei da Silva Soares, Joceli de Fátima Arruda Sousa	688
O lado do tempo e do espaço não-formal de uma formação em busca da acessibilidade Ariana Cosme, Raquel rodrigues Monteiro, Vânia Cosme	696
Semana de estudos e práticas pedagógicas - SEPP . Encontro de saberes na Faculdade de Ciências Agronômicas - FCA – UNESP de Botucatu Eliana Curvelo, José Matheus Yalenti Perosa, Márcio Campos, Renata Cristina Batista Fonseca	706
Espaço e tempo no contexto do trabalho da educação infantil Laís Leni Oliveira Lima, Vânia Ramos Rodrigues, Thaisa Oliveira Lima	716
Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: A experiência e sua relação com o trabalho Mary Rangel, Jane do Carmo Machado	724
Formação e cotidiano docente: Diálogos e intervenções no processo de ensino e aprendizagem da criança com paralisia cerebral Paloma Roberta Euzébio Rodrigues, Solange Maria Mol, Marco Antonio Melo Franco	732
Educação social, espaços não-escolares e formação de professores: Sentidos, fronteiras e apontamentos Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Márcio Adriano Azevedo, Pauleany Simões Moraes, Tarcimária Rocha Lula Gomes Silva	741
(Trans)formação de saberes dos educadores/professores principiantes em contexto de trabalho: Das competências adquiridas às competências exigidas Cândida Mota Teixeira, Elisabete Ferreira	751
Comunidades de aprendizagem, emancipação profissional e mudança educativa Isabel Sandra Fernandes, Flávia Vieira	757
A resignificação da vida por meio da educação de jovens e adultos Ana Ramos, Carlos Alberto Belchior, Felipe Moretti, Gabriela Campelo, Lucas Magno Ramos, Mariana Amaral	765
Educação não-formal e informal nos anos iniciais de trabalho do professor: Desafios e perspectivas Joana Paulin Romanowski, Daniel Soczek	773
Estudantes de Animação Sociocultural: Percursos traçados entre a formação e o mundo do trabalho Carla Cibebe Figueiredo, Sandra Cordeiro	782
Aprendizagem e desenvolvimento do professor em contexto de trabalho: O caso de “Ana” na sua narrativa de vida profissional Conceição Leal Costa, Constança Biscaia	791
Trabalho e prática de ensino na educação infantil: Contexto educativo de aprendizagem Laís Leni Oliveira Lima	803
Volições num processo de formação contínua em educação de infância Manuel Neiva, Amélia Lopes, Fátima Pereira	811
Aprendizagem profissional: Um processo educativo na intersecção de contextos de aprendizagem formais, não-formais e informais Mariana Gaio Alves	819
O educado social, identidade e reptos na aprendizagem da profissão Esperança Jales Ribeiro	827
A formação em contexto de trabalho: Qual é a realidade atual para os enfermeiros? Ana Macedo, Rafaela Rosário	832

A supervisão como parte fundamental da formação continuada do educador social: Uma reflexão necessária Gerson Heidrich Silva, Teresa Cristina Rego	841
Como se formam os educadores de adultos envolvidos em processos de reconhecimento de competências? Análise do caso dos profissionais de RVC Catarina Paulos	848
Universidade e aprendizagem ao longo da vida: Efeitos da licenciatura em indivíduos com prévia experiência profissional Cláudia Sousa	856
O jogo do informal e do não-formal nos processos de RVCC: Um olhar sociológico Daniela Vilaverde e Silva	865
Construção de uma Cidadania Intercultural Márcia Montenegro	873
A gestão de Paulo Freire frente à secretaria municipal de educação de São Paulo (1989–1991): Para além da educação formal Dalva de Souza Franco	880
Programa escola de gestores da Paraíba: Contribuições para a aprendizagem ao longo da vida de gestores de escolas públicas e para a ascensão da gestão democrática escolar Alba Lúcia Nunes Gomes Costa, Helen Haline Rodrigues Lucena	888
As decisões na escola pública portuguesa: A organização projetada e a organização vivida Maria João Carvalho	896
Saberes da produção associada: Implicações e possibilidades Edson Caetano, Camila Emanuella Pereira Neves	902
Autogestão: Possibilidades e limites no contexto da economia solidária no Brasil Marco Antonio Barbosa	911
O não-formal e informal nos processos educacionais engendrados pela lógica liberal: Apreciação da formação policial a partir do modelo foucaultiano Antonio Alberto Brunetta	919
Formadores dos processos de RVCC, do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades às expectativas no futuro Ana Filipa Ribeiro Barros	928
Potencial formativo dos contextos de trabalho numa grande empresa do setor automóvel Sandra Pratas Rodrigues	936
Génese e caracterização dos dispositivos concebidos para o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, a nível europeu e mundial Alexandra Aníbal	945
Dinâmicas da educação e formação em contexto organizacional: A perspetiva dos empregadores Antónia Távora, Henrique Vaz, Joaquim Luís Coimbra	957
Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais no Alentejo: Resultados e impactos do processo realizado entre 2000 e 2005 Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Fátima Ferreira, Antónia Tobias	965
Jovens e adultos: Experiência e saberes adquiridos no e pelo trabalho Adriana Almeida	978
As condições de produção da narrativa autobiográfica nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências António Calha	987
Tornando-se gente mais gente: A prática do educador social como agente do empoderamento dos educandos Naiane Andréia Rodrigues Pisoni, Ana Lúcia Souza Freitas	995
Enfermeiros e seus processos de formação/educação para a saúde juvenil: Estudo exploratório realizado nas unidades familiares de saúde da região da grande Lisboa Maria Rosa dos Santos Pereira Silvestre	1000
Ser professor aprende-se: O conhecimento pedagógico dos professores em contexto de reformas profissionais Alan Stoleroff, Patrícia Santos, Daniel Alves	1009
Conceções e reflexões sobre o (in)sucesso escolar: O formal e o informal nos discursos de professoras Romina Reis, Ariana Cosme	1019
Formação não-formal e informal de professores do ensino fundamental em ilhas e regiões ribeirinhas do Rio Amazonas, no Brasil Ivo José Both	1027



Culturas, Turismo e Lazer

Cultura e diversidade de públicos: Panóias. Um estudo de caso Rute Teixeira, Isabel Vaz de Freitas, Orlando Sousa	1036
Hegemonias e contra-hegemonia simbólicas na educação para a viagem: Uma análise da interpretação patrimonial à luz da não-formalidade e informalidade educativas Jorge Freitas	1048
Os pontos de cultura como espaços de educação não-formal Jorge Roberto Ribeiro Braga Junior	1055
O turismo cultural como propulsor da educação não-formal no meio rural paulista Livia Morais Garcia Lima	1064
A educação para o turismo de voluntariado: Reflexões a partir do caso de Natal no Rio Grande do Norte, Brasil Maria Goretti Alves	1072
Formação informal pelo cinema: Diálogo com os mundos possíveis e/ou diálogos possíveis com o mundo Rogério Almeida, Louis J. P. Oliveira, Cesar A. Zamberlan	1080
A formação da universidade popular invisível: A irracionalidade da censura em questão Fábio Zanoni	1088
De mãe para filho: O papel da pessoa adulta na transmissão de crenças, valores e identidade na comunidade quilombola do Abacatal Brena Camila Lobato Pontes	1096
Futebol, emoção, sociabilidade juvenil: Experiências, aprendizagens e transmissão de saberes no contexto das torcidas organizadas no Rio de Janeiro Rosana da Câmara Teixeira	1107
Lazer e participação cívica e política de jovens do estado do Acre/Brasil Lucicleia Queiroz, Isabel Menezes	1114
Prática cultural e educação não-formal: A experiência da roda de samba em um projeto de extensão universitária Eduardo Conegundes Souza	1121

685

Associativismo e Dinâmicas Educativas Locais

Escotismo: Educação não-formal por tradição Charlon Silles de Souza Gomes	1130
Associações culturais e recreativas: Dimensões educativas e processos de formação Teresa Medina, João Caramelo, Carla Cardoso	1141
Escutismo: Desenvolvimento pessoal através do jogo P. Duarte Silva, C.A. Simões	1150
Associativismos e educação Inter geracional Gilberto Geribola Moreno	1161
Educação não formal, associativismo e dinâmicas educativas locais: Exemplos de dialética na área metropolitana de Lisboa Célia Martins	1168
As associações como lugar de educação não-formal: Um estudo exploratório Élia de Sousa Alves	1176
A educação não formal e o desenvolvimento local Ana Cristina Gonçalves Figueiredo	1185
Composições pedagógicas: Introdução ao repertório tradicional de banda sinfônica Rafael Alexandre Silva, Fernando Emboaba Camargo, Silvia Maria Pires Cabrera Berg	1192
Linguagens que (re)tratam o associativismo imigrante no grande Porto: Lugares e percursos educativo Aline de Lemos Ribeiro	1200
Teatro, educação e cultura: Vivências lúdico-formativas experienciadas em contexto não-formal Maria José dos Santos Cunha	1208

Adultos, Idosos e Educação

Lazer e educação não formal em adultos idosos Betânia de França Xavier	1217
---	------



“Não é um adeus, é um até logo!”: Centralidades da cultura na qualidade de vida de idosos com demência Sónia Mairos Ferreira, Vera Lopes	1225
O discurso da legislação brasileira sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e suas produções de sentido Andrea Silva Domingues, Marilda de Castro Laraia	1239
Ler com Arte. Mudando o mundo com as palavras Nair Azevedo, Ana Bruno	1247
Programa Novo Tempo e preparação para a aposentadoria (reforma): Uma prática de educação não-formal no Brasil Thelma Rabelo Pereira	1254
A educação e a aprendizagem ao longo da vida pelos adultos idosos através das TIC: Reflexões e propostas de implementação Henrique Gil	1263
A intervenção dos futuros animadores socioculturais com o cidadão idoso: Contributos para uma reflexão Ana Teodoro, Ana Simões, Ana Gama	1272
(In)formação ao longo da vida na sociedade atual: Avós e netos Sónia Morgado, Anabela Vitorino	1281





As condições de produção da narrativa autobiográfica nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências

António Calha

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre
antoniocalha@hotmail.com

Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adotaram o Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) como instrumento de identificação de competências adquiridas nos diferentes contextos de vida. É através da construção do PRA que cada adulto evidencia as aprendizagens que realizou ao longo da vida e as competências que delas decorreram. A construção do PRA, da responsabilidade dos candidatos à certificação, é realizada com o auxílio de uma equipa técnico-pedagógica, constituída por profissionais RVC e formadores, e orientada pela necessidade de evidenciar as competências contempladas nos *Referenciais de Competências-Chave*. Dada a natureza dos processos RVCC a construção do PRA assenta em metodologias de balanço de competências e na abordagem autobiográfica. É através dos materiais que o adulto produz e que colige, de forma contextualizada e crítica, que se validam e certificam as competências.

A dimensão autobiográfica dos PRA tem sido alvo de um crescente interesse enquanto fonte documental com valor analítico para a investigação científica. Propomos, neste texto analisar as especificidades inerentes à produção da narrativa autobiográfica nos processos RVCC. Procuraremos discutir as condições de fiabilidade desta fonte de informação e determinar os limites do seu valor heurístico e o seu valor para a análise sociológica. Importa-nos, sobretudo, perceber a forma como a narrativa autobiográfica contida nos Portefólios permite aceder à subjetividade do narrador, viabilizando a sua legitimação como fonte de produção de conhecimento científico.

Para fazer face a estes objetivos serão apresentados os resultados da análise de quatro entrevistas (semi-estruturadas na sua preparação e semi-diretivas na sua aplicação) realizadas a Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, bem como de um *corpus* analítico constituído por cem autobiografias realizadas no âmbito do processo RVCC.

Palavras-chave: autobiografia; narrativa; portefólio reflexivo de aprendizagem.

A entrada em funcionamento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em 2000, constituiu uma rotura com os tradicionais modelos de educação destinados a adultos. Um dos aspetos inovadores desta oferta educativa é a adoção do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* (PRA) como instrumento de identificação de competências adquiridas nos diferentes contextos de vida. É através da descrição narrativa do percurso de vida que o candidato evidencia as aprendizagens que realizou ao longo da vida e as competências que delas decorreram. Nos últimos anos tem surgido algum interesse pelo valor analítico da narrativa autobiográfica contida nos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem* decorrendo do acesso que proporcionam à reflexividade e aos quadros de referência dos sujeitos que os produziram. Parece-nos, no entanto, que pouca tem sido a atenção prestada às especificidades do contexto de produção destas narrativas autobiográficas. Apenas através do questionamento das condições de produção destes documentos se podem determinar verdadeiramente os limites do seu valor heurístico enquanto fonte de informação para a análise sociológica. Ainda que a narrativa seja escrita na primeira pessoa do singular,

importa perceber se a sua análise permite aceder, sem reservas, à subjetividade do narrador e à forma como este interpreta o seu comportamento e a realidade à sua volta. Pretendemos, neste texto, caracterizar as condições de produção da narrativa autobiográfica no processo RVCC apresentando alguns resultados da análise de um *corpus* analítico constituído por cem autobiografias realizadas no âmbito do processo RVCC, bem como de um conjunto de quatro entrevistas, semi-estruturadas na sua preparação e semi-diretivas na sua aplicação, realizadas a Profissionais RVC que desenvolviam a sua atividade profissional em Centros Novas Oportunidades (CNO). As autobiografias foram recolhidas entre 2006 e 2011 junto de quatro Centros Nova Oportunidades da região Alentejo. Apesar de não ter existido a preocupação de constituir uma amostra estatisticamente representativa de autobiografias, procurou-se diversificar a amostra, ajustando-a, na medida do possível, ao perfil dos candidatos certificados nos quatro CNOs. As entrevistas decorreram entre Maio e Junho de 2012 e centraram-se na indagação sobre o processo de produção das narrativas autobiográficas nos processos RVCC. Os entrevistados pertenciam a quatro CNOs diferentes, integrados em Escolas ou Agrupamentos de Escolas, detendo experiência diferenciada nas funções de Profissional RVC que variavam entre os três e os seis anos. No que respeita à área formativa dos entrevistados encontramos: dois docentes do grupo de recrutamento de História; um docente do grupo de recrutamento de Português e um licenciado em Psicologia.

De salientar a particular importância que o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* assume no processo RVCC, dado que constitui o instrumento por excelência de reconhecimento e validação de competências. Da qualidade do PRA depende o sucesso do candidato no processo. A organização e a sistematização de experiências por parte do adulto obrigam, necessariamente, a um exercício de reelaboração da experiência de vida que permita à equipa técnico-pedagógica perceber se as vivências resultaram, ou não, em aprendizagens e se estas se aproximam das competências que constam dos *Referenciais de Competências-Chave*. O contexto avaliativo constitui, desde logo, uma condicionante da produção da narrativa autobiográfica, tanto mais, que, apesar de se destacar a autonomia do adulto na construção do PRA, é igualmente realçado, nos documentos que orientam o processo, o papel da equipa técnico-pedagógica no acompanhamento e orientação do candidato. Destaca-se, a esse nível, o papel do Técnico RVC, cujas funções contemplam: acompanhar e auxiliar o adulto na construção do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*; analisar os percursos de vida dos candidatos de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir as competências do referencial; promover (no adulto) a reflexão e a autoavaliação necessárias ao processo; validar, conjuntamente com os formadores, as competências reconhecidas (Cavaco, 2007, p. 27). À equipa técnico-pedagógica cabe a dupla função de orientar o candidato e, simultaneamente, reconhecer e validar o valor das aprendizagens descritas no PRA à luz dos critérios dos *Referenciais de Competências-Chave*. Parece-nos, pois, legítimo admitir a possibilidade de a reflexividade presente na narrativa autobiográfica derivar, não apenas de um processo de escolhas e decisões individuais do candidato, mas também de influências do trabalho dos técnicos ao longo do processo RVCC. A necessidade de existência de elementos na narrativa autobiográfica que permitam, à equipa técnico-pedagógica, a validação de competências poderá condicionar o trabalho de orientação do candidato ao estabelecimento de ligações entre as suas aprendizagens e as competências inscritas no referencial.

A natureza particular desta oferta educativa para adultos parece, assim, estabelecer limites à liberdade narrativa do candidato, determinados, por um lado, por um processo de “trabalho sobre os outros”, utilizando a designação de Dubet (2002), para nos referirmos à orientação dos técnicos na produção narrativa e, por outro lado, à necessidade de a narrativa preencher os critérios de evidência contidos nos *Referenciais de Competências-Chave*.



A narrativa autobiográfica enquanto produto do “trabalho sobre o outro”

No discurso dos Profissionais RVC entrevistados surge bem vincada a importância do trabalho de proximidade entre o candidato e a equipa técnico-pedagógica na construção do PRA:

Entrevistado 4: Eu acho que as pessoas têm de ser agarradas logo desde o início, não as podemos deixar abandonadas, não lhe podemos dizer assim: olhe, tem aqui, a história de vida é para apresentar no dia tal...se estiver feito... se não estiver feito, olhe, paciência... não, não pode ser assim. E nós temos um trabalho constante, mesmo ao nível pessoal, estamos sempre a lembrá-los... [...] as pessoas têm que ser orientadas senão elas iam achar que aquela primeira versão era o suficiente... nós depois se não revíssemos, se não colocássemos questões... eu penso que não iriam lá.

A ideia vinculada no discurso dos entrevistados sobre o papel do Profissional RVC como um facilitador do processo corresponde a uma clara incorporação das funções que lhe estão atribuídas. Como refere Cármen Cavaco, cabe ao Profissional RVC estabelecer uma relação de ajuda personalizada que “permite orientar o adulto no bom sentido, motivá-lo, aumentar a sua implicação, promover o autorreconhecimento e a autoestima” (Cavaco, 2007, p. 28). No trabalho desenvolvido junto dos candidatos realça-se, não apenas o acompanhamento técnico, mas também uma dimensão pessoal vinculada à ideia de vocação. Os candidatos são descritos como indivíduos repletos de competências e potencialidades mas, simultaneamente, carentes de capacidade de autonomia na concretização do processo, cabendo aos profissionais orientar e criar condições para que o candidato se revele e reconheça enquanto ser aprendiz. Uma componente significativa do trabalho de reconhecimento de competências consiste no trabalho sobre o texto narrativo que assume diversas formas. Encontramos, em primeiro lugar, no discurso de todos os entrevistados, a orientação do candidato através da identificação de lacunas e de aspetos a desenvolver no texto. São, sobretudo, deste tipo as solicitações endereçadas aos candidatos, procurando que estes aprofundem a narrativa através do desenvolvimento de episódios de vida tidos por relevantes. Encontramos, também, referências, ainda que em menor número, a situações em que a orientação do profissional parte do estabelecimento de critérios de pertinência dos episódios narrados, geralmente associados aos objetivos do processo RVCC, em particular a descrição de aprendizagens e de competências:

Entrevistado 1: Há adultos que entendem logo muito bem depois das descodificações e que conseguem depois desenvolver já alguns temas... desenvolver, ou pelo menos ter alguns indícios. Há outros que não. Contam... sei lá... às vezes há histórias que são enormes mas que não contam nada daquilo que é importante, contam as brincadeiras que tinham em criança, contam este amigo e o outro amigo, quer dizer... coisas que não têm importância é o que eles contam e que escrevem. [...] o profissional quando lê a primeira versão vai logo dando sugestões ao adulto...para ele desenvolver, não é? [...]

O trabalho realizado pelo profissional sobre a produção da narrativa autobiográfica não se esgota na orientação do curso do texto, estendendo-se à indicação de elementos a ocultar na narrativa irrelevantes à luz do Referencial mas marcantes na “construção de si”. Assim é na difícil gestão entre a desocultação de competências na narrativa e a salvaguarda da privacidade do candidato que a intervenção do Profissional RVC mais se destaca. Nestes casos, o profissional assume a defesa do interesse do candidato, estabelecendo os limites do



que pode ser narrado. Estas intromissões na apresentação de si são, no entanto, bastante variáveis, entre meras sugestões (caso do entrevistado 1), à indicação clara de elementos a retirar da narrativa (entrevistado 4).

Entrevistado 1: Há pessoas que contam tudo, contam tudo até demais, que nós dizemos não é preciso... não, não é preciso, mas há pessoas que... a nível pessoal, sei lá... ou namoros, ou divórcios, ou situações lá em casa... nós, por favor, nós não queremos saber disso para nada...

Entrevistado 4: Uma senhora fez a história de vida, a primeira versão de história de vida dela era mesmo grande, já tinha doze páginas na primeira versão, mas eu só aproveitei para aí uma página porque ela fez na história de vida, por exemplo, um relato pessoal... mas tudo tão exato, o dia, a hora o ano... tudo, tudo, tudo... mas depois era tudo muito pessoal... e eu: “vou ter de lhe pedir desculpa”... mas achava que não devia expor a vida dela daquela forma [...] Ela sentia-se bem em descrever aquilo, mas não era o ideal para o processo.

A reflexividade presente na narrativa parece, pois, derivar não apenas de um processo de escolhas e decisões individuais do candidato, mas também do trabalho dos técnicos ao longo do processo RVCC. A narrativa autobiográfica resulta, assim, daquilo a que Tedder e Biesta (2007) designam de “coaching biográfico”, um processo de descoberta conjunta, entre técnico e candidato, da aprendizagem ocorrida ao longo da vida. Ainda que o processo RVCC se funde na ideia de autonomia individual, em termos das aprendizagens ocorridas previamente em contextos não formais e informais, o trabalho desenvolvido pelos Técnicos RVC é exercido de acordo com um programa institucional, nos moldes como é conceptualizado por Dubet (2002). Trata-se, pois, de um “trabalho sobre o outro” realizado sobre o “Eu” na narrativa do candidato e que visa explicitamente a sua moldagem e até transformação à luz dos valores vinculados nos *Referenciais de Competências-Chave* que constituem um guião oculto da narrativa autobiográfica.

990

O guião oculto da narrativa autobiográfica

Apesar da existência de linhas diretrizes que orientam o processo RVCC, dispersas em várias publicações¹, as metodologias e os instrumentos utilizados são bastante variados, apresentando variações nos diferentes CNOs. Nas quatro entrevistas realizadas encontramos referências a documentos produzidos internamente com o propósito de orientar inicialmente os candidatos na produção da autobiografia. Os documentos constituem um guião da narrativa autobiográfica, orientando os candidatos para a descrição de experiências de vida que evidenciem o domínio de determinadas competências e que permitam, posteriormente, a sua validação. Desta forma, a narrativa autobiográfica é conduzida para os temas contidos nos *Referenciais de Competências-Chave*.

Entrevistado 2: Temos documentos que entregamos para eles perceberem, por exemplo, que devem trabalhar as questões pessoais, as questões profissionais, o que é que devem trabalhar nas questões profissionais, as questões sociais, que também são importantes no processo, no

¹ Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante (2002); Reconhecimento e validação de competências: instrumentos de mediação (2004); Carta de qualidade dos centros novas oportunidades (2007); A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos - roteiro metodológico (2009).



fundo fazemos uma abordagem superficial, dando exemplos... não é?... de situações de vida para que eles percebam com o que é que se devem preocupar na produção da autobiografia.

As solicitações endereçadas aos candidatos estabelecem um fio condutor da narrativa autobiográfica com interferências na liberdade do narrador na exposição da sua experiência de vida. Os instrumentos técnicos que orientam o candidato incluem temas que devem ser abordados na narrativa e que, mesmo que não surjam no relato inicial do candidato, são incluídos posteriormente através das sugestões da equipa técnico-pedagógica. Ainda que se conceda liberdade narrativa ao candidato na forma como relata o seu percurso de vida, verifica-se, simultaneamente, um trabalho de moldagem da narrativa autobiográfica aos *Referenciais de Competência-Chave*. Vejamos, a título ilustrativo, a forma como os temas dos *Referenciais de Competências-Chave* se inscrevem na narrativa autobiográfica, tomando como exemplo a questão do ambiente e da sustentabilidade.

No *Referencial de Competências-Chave* de nível básico as referências ao tema do ambiente encontram-se explícitas no núcleo gerador “Cidadania e Empregabilidade”, onde o candidato deverá demonstrar as seguintes competências: 1) “conhecer os principais problemas ambientais” (nível B1); “assumir responsabilidade pessoal e social na preservação do ambiente (nível B2) e “capacidade de ensinar os outros” (nível B3). No *Referencial de Competências-Chave* de nível secundário a temática do ambiente é centralizada no núcleo gerador “Ambiente e Sustentabilidade” sobre o qual os candidatos deverão evidenciar competências nas áreas de competência-chave “Cultura, Língua e Comunicação” e “Sociedade, Tecnologia e Ciência”. Nos cem relatos autobiográficos analisados identificámos 66 descrições de episódios relacionados com questões ambientais, relatando práticas de preservação do ambiente e preocupações com a proteção ambiental. O excerto seguinte exemplifica a forma como os candidatos articulam o seu relato com a exploração dos temas ambientais incluídos nos Referenciais:

Lourenço (23 anos, nível B3): Outra forma de participar em prol da comunidade é através da preservação do meio ambiente. Por isso em casa faço a separação do lixo doméstico, considero que cabe a cada um de nós olhar pela nossa saúde e pela saúde dos outros, é importante mantermos o ambiente limpo, e ao fazer a separação dos lixos estamos a ajudar na saúde pública, para que assim possamos viver num meio com condições. Ao separar o vidro, o cartão, o metal e as pilhas e sendo colocados no seu respectivo local, já estou a ajudar no ambiente e na saúde pública [...].

Este exemplo evidencia formas de aproximação e moldagem da narrativa autobiográfica, em particular de modos específicos de embelezamento de si em função do cumprimento dos pressupostos do processo. O estabelecimento de temas no guião oculto da narrativa autobiográfica, e as sugestões sucessivas de “aperfeiçoamento” da narrativa à luz dos objetivos do processo RVCC podem, em alguns casos, significar um afastamento dos quadros de referência genuínos do candidato. A narrativa autobiográfica é produto de uma articulação entre a liberdade narrativa e o condicionamento imposto pelo guião oculto. Assim, algumas das experiências de vida relatadas podem não assumir particular relevo para o candidato, mas tornar-se significativas apenas em função dos fins a que se destina o relato. Ou seja, a relevância dos episódios autobiográficos, a importância conferida a determinadas experiências de vida em detrimento de outras, resultam de uma escolha pessoal e de um condicionamento derivado da natureza do processo RVCC.



As fugas e derivações do guião oculto

Como vimos, são vários os condicionamentos da narrativa autobiográfica suscitados pela especificidade das condições da sua produção. A liberdade do narrador é condicionada pelo objetivo da certificação de competências e pelas sugestões dos profissionais que o acompanham e que orientam a narrativa. Os constrangimentos impostos pelo guião oculto são, no entanto, limitados. A dimensão autobiográfica da narrativa implica que o narrador escreva sobre si, dando sentido às suas experiências de vida e, nesse percurso narrativo, constrói uma representação de si que, muitas das vezes, escapa ao propósito do processo de reconhecimento de competências.

A reflexividade do processo de escrita faz emergir a subjetividade na narrativa autobiográfica, as ruturas e descontinuidades, as contingências, o fortuito, e mesmo o banal, surgem como aspetos determinantes da experiência individual. É na narração destes episódios que parece existir um particular investimento por parte dos candidatos, na medida em que o relato é mais pormenorizado e detalhado. Em alguns casos, o relato desempenha uma função de catarse de conflitos internos e nele se assume a falta de controlo sobre o desenrolar dos acontecimentos; noutros evocam sentimentos de pertença e envolvimento na superação de dificuldades.

Assim, encontramos na narrativa autobiográfica relatos de arrependimentos e questões mal resolvidas que resultam numa profunda insatisfação consigo mesmo. A sua importância deriva da forma como ecoam na imagem que o candidato tem de si próprio e da gravidade da situação que desencadeou o arrependimento:

Olímpio (57 anos, nível B3): [referindo-se à morte do pai no hospital] – [...] a dúvida assaltou-me, será que o deixaram morrer por a dita máquina fazer falta a alguém mais novo, e que não queria morrer. Nunca saberei a resposta, também não fiz nada para saber. Quando no tribunal me perguntaram se tinha alguma dúvida sobre a sua morte, e só não havendo se poderia realizar o funeral, não tive coragem para provocar provavelmente a abertura de um processo para averiguações, que não daria vida ao meu pai, não puniria ninguém, mas que talvez fosse o dever de um filho. É um entre muitos outros momentos da minha vida, que me levam a não estar satisfeito comigo próprio.

992

São, igualmente, vários os relatos de experiências pessoais que expõem pormenorizadamente a intimidade sem salvaguardas, esbatendo as fronteiras entre a reserva privada e a exposição pública. Nestes casos, as descrições assumem laivos de confidência:

Ermelinda (33 anos, nível B3): O João nasceu de cesariana porque o parto se complicou, ele entrou em sofrimento, não assisti a nada, quando acordei pensei que tinha morrido, só via uma luz, pensei que fosse uma luz ao fundo do túnel, como as pessoas mais velhas contam, mas depois vi um relógio, não sei se eram um quarto para as dez, se dez para as nove, não conseguia distinguir o ponteiro pequeno do grande, chamei a enfermeira e perguntei pelo menino, ela disse que estava com o pai e que estava tudo bem, para eu descansar. Quando me levaram para o quarto o David dizia-me: - "Olha; o menino já lhe contei os dedos, tem os todos, eu olhei, mas não lhe vi a cara, só vi o vulto." Só o vi bem no outro dia, era um bebé muito branquinho, com a carinha muito redondinha e muito bonita, para as mães são os mais bonitos de todos.

Um outro exemplo de fugas ao guião imposto pelo processo RVCC são os relatos de episódios aparentemente banais cuja importância se circunscreve à singularidade individual.



Neste caso, tal banalidade assume, porém, importância aos olhos do narrador, pois trata-se de uma recordação marcante e agradável de determinado período da sua vida:

Bento (46 anos, nível Secundário): O Natal fazia-se sentir logo na segunda ou terceira semana de Dezembro. Isto porque era nesta altura do mês que era escolhida uma noite para confeccionar os doces ou bolos que atrás referi. [...] O meu pai fechava o café mais cedo, para que se pudesse pôr a mesa onde nada faltava, graças a Deus. E depois do tradicional jantar, da missa do galo, era altura de a minha mãe desaparecer por breves momentos para ir ver se o menino Jesus já tinha vindo à minha chaminé para pôr as prendas no sapatinho. Eu nunca podia ir com ela porque era nesta altura que ela fazia de menino Jesus e punha as prendas no lugar certo.

Conclusões

As expectativas relativas ao potencial analítico dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem* baseiam-se na flexibilidade inerente ao processo de escrita da narrativa autobiográfica. O material autobiográfico contido nos PRA constitui, assim, uma fonte de acesso à flexibilidade dos candidatos, na medida em que a narrativa, enquanto prática de escrita, representa uma exceção quotidiana aos ajustamentos pré-reflexivos do sentido prático associados ao imediatismo das situações. No entanto, no caso concreto da produção da narrativa autobiográfica no processo RVCC, a rutura com o sentido prático faz-se mediante a adoção, por parte do candidato, de formas de reflexividade particulares, orientadas pela necessidade de cumprimento dos requisitos da certificação de competências.

A atividade de escrita envolvida na construção do PRA não se inscreve linearmente na categoria de “práticas ordinárias de escrita”, como ocorre, por exemplo, com a escrita de diários, elaborados de forma voluntária e espontânea. Os documentos inscritos nos portefólios são produzidos num contexto particular, o escolar, onde o candidato é solicitado a refletir sobre a experiência de vida. Assim, na determinação do valor heurístico desta narrativa autobiográfica, enquanto fonte de produção de conhecimento científico, o investigador deve ter, necessariamente, em consideração a lógica do processo escolar que contextualiza esta prática de escrita e que é indissociável das disposições sociais e mentais do narrador. Como refere Lahire (2002) “nenhuma prática discursiva é destacável das formas de vida social das quais saiu” (p. 170). Neste caso, a produção da narrativa autobiográfica resulta de um processo de articulação entre a liberdade individual do candidato, na escolha dos acontecimentos de vida tidos por pertinentes e significativos, e os constrangimentos do contexto, que obrigam a uma derivação da narrativa em função dos objetivos do processo RVCC e das solicitações impostas pelos técnicos que acompanham o candidato. Os sinais desta articulação são visíveis na forma da narrativa autobiográfica que pende entre a liberdade narrativa, expressa na genuinidade da linguagem de sentido prático próxima da fala natural e marcada pela improvisação e pela espontaneidade, e o condicionamento narrativo, resultante da intrusão dos agentes escolares, e expresso na linguagem formal, mais precisa, ordenada e exaustiva.

A utilização dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem* como fonte de informação e produção de conhecimento científico implica, deste modo, cuidados, dado que o acesso a estes documentos não permite, *per se*, identificar as coincidências e descoincidências entre o quadro de referência singular do candidato e as imposições do cumprimento dos objetivos do processo RVCC. Assim, face à impossibilidade de acesso às diferentes versões de produção da narrativa autobiográfica e às correções de texto propostas pelos agentes escolares, o valor



heurístico dos PRA, enquanto documentos autobiográficos, deve ser considerado em função das condições de produção enunciadas.

Referências bibliográficas

Cavaco, Cármen (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo*, 2, 21-34. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0202.pdf>.

Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.

Lahire, Bernard (2002), *O homem plural: Os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes

Tedder, Mike & Biesta, Gert (2007) *Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults*, Working Paper 7. Disponível em: http://www.tlrp.org/project%20sites/LearningLives/papers/working_papers/WORKING%20PAPER%207.pdf.

