

A narrativa autobiográfica nos processos de avaliação e certificação de competências escolares

► António Calha *

Resumo

Em Portugal os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adotaram o Portfólio 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. 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. Propomos neste artigo analisar as especificidades inerentes à produção da narrativa autobiográfica nos processos RVCC. Importa-nos, sobretudo, perceber a forma como a narrativa autobiográfica contida nos Portefólios é determinada pela subjetividade do narrador e pelo trabalho desenvolvido com os técnicos que acompanham os candidatos à certificação escolar. Para fazer face a estes objetivos serão apresentados os resultados da análise de quatro entrevistas (semi-estruradas 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. Reconhecimento validação e certificação de competências.

* Doutor em Sociologia pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa – ICS-UL. Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Portalegre; E-mail: antoniocalha@hotmail.com.

Introdução

A entrada em funcionamento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências¹, em 2000, constituiu uma rotura com os tradicionais modelos de educação destinados a adultos. Um dos aspetos inovadores desta oferta educativa foi 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. Mesmo após a profunda reformulação do sistema em 2013, com a extinção dos Centros Novas Oportunidades² e a sua substituição, em 2014, por Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional regista-se uma continuidade no tipo de instrumentos utilizados, nomeadamente o portefólio. É nesse documento que se agrupa os documentos de natureza biográfica e curricular, no qual se explicitam e organizam as evidências ou provas das competências detidas pelo candidato, de modo a permitir a validação das mesmas face ao Referencial de Competências-Chave³.

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagem assume particular importância 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

¹ O sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências corresponde a uma política educativa implementada em Portugal destinada a adultos. Esta oferta de qualificação visa equipar formalmente as competências adquiridas ao longo da vida às habilitações académicas conferidas pelo sistema regular de ensino. A certificação obtida através deste sistema pode ser de nível básico (mediante a atribuição de certificado de nível B1, B2 ou B3, correspondendo aos diferentes ciclos do ensino básico escolar) ou de nível secundário. Todo o processo se desenvolve em Centros de natureza pública ou privada devidamente acreditados.

² Os Centros Novas Oportunidades são unidades orgânicas, promovidos por entidades de natureza pública ou privada, que providenciam respostas às necessidades de qualificação da população adulta, entre as quais se integra o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

³ Os Referenciais de Competência-Chave (de nível básico e de nível secundário) orientam todo o processo de reconhecimento validação e certificação de competências, é nesses documentos que constam as diferentes competências que devem ser evidenciadas pelo candidato para a obtenção da certificação escolar.

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 (2006), 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.

Tem-se assistido, nas últimas décadas, a uma divulgação do portfólio como instrumento de avaliação na educação (OLIVEIRA; ELLIOT, 2012), com base em diferentes modelos e processos avaliativos. Parece-nos, no entanto, que pouca tem sido a atenção prestada às especificidades do contexto de produção de portfólios de aprendizagem na

educação de adultos, em particular os baseados na narrativa autobiográfica. 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 RVC⁴ que desenvolviam a sua atividade profissional em Centros Novas Oportunidades (CNO). Não se procurou, com as entrevistas, uma contraprova da legitimidade do processo RVCC enquanto oferta educativa. Tentou-se, antes, lançar luz sobre os bastidores do processo pedagógico que sustenta este modelo de certificação escolar.

Metodologia

As autobiografias que constituem o corpus analítico 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 CNO.

Relativamente às entrevistas optou-se por realizá-las a Profissionais RVC por serem estes os técnicos da equipa que acompanham os candidatos em todas as etapas do processo e serem responsáveis pelo apoio aos adultos na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens em articulação com os formadores de cada uma das áreas de competências-chave. 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. Os entrevistados foram selecionados de modo a incluir os quatro Centros Novas Oportunidades onde foi recolhido o material autobiográfico, seguindo

⁴ Os Centros onde decorre a atividade de RVCC estão dotados de uma equipa multidisciplinar composta por vários intervenientes: um diretor; um coordenador; técnicos de diagnóstico e encaminhamento; profissionais de reconhecimento e validação de competências (profissionais de RVC); formadores nas diferentes áreas de competências e técnicos administrativos.

como critério de escolha a antiguidade no desempenho de funções no CNO. Todas as entrevistas decorreram nas instalações de cada Centro em data e hora definida em função da disponibilidade dos entrevistados. Ainda que o guião da entrevista tenha assumido um caráter formal e rígido relativamente aos objetivos que orientaram a entrevista, adotámos, no decorrer do processo de recolha de dados, uma atitude mais aberta e flexível. Procurou-se, na medida do possível, estimular a criação de um clima propício à partilha de atitudes relativamente à experiência de trabalho dos profissionais RVCC.

Todos os entrevistados detinham uma experiência no processo suficientemente vasta para ter uma visão privilegiada sobre as condições de produção da narrativa autobiográfica, os processos de trabalho e as relações entre os diferentes intervenientes. A entrevistada 1, de 35 anos, licenciada em línguas e literaturas modernas, exercia, à data da entrevista, a função de profissional RVCC há quatro anos. Anteriormente, havia sido formadora no processo RVCC no mesmo CNO. O entrevistado 2, de 34 anos, licenciado em ensino da matemática, exercia as funções de profissional RVCC há cinco anos. Anteriormente, tinha tido experiência de formador RVCC num Centro RVCC. O entrevistado 3, de 39 anos, licenciado em geografia, exercia a função no CNO há cinco anos. A entrevistada 4, de 28 anos, licenciada em psicologia, exercia essa função há quatro anos. O guião da entrevista foi elaborado com o objetivo de aceder às vivências e significações relativas ao trabalho do Profissional RVCC. A sua organização fez-se em torno de quatro temáticas gerais: i) os procedimentos formais tidos na condução do processo RVCC, desde o acolhimento à certificação e/ou encaminhamento; ii) a forma como é operacionalizado o acompanhamento dos candidatos à certificação, com particular ênfase na fase de construção do PRA; iii) a reação dos candidatos e as respostas da equipa técnica durante o trabalho de validação de competências e iv) a identificação de posturas e estratégias de apresentação de si por parte dos candidatos.

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

No discurso dos profissionais de RVCC entrevistados é bem patente que a construção do portefólio resulta de um trabalho de proximidade entre o candidato e o conjunto de profissionais envolvidos no processo. Como refere Cavaco, o profissional RVCC estabelece 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). Esta função de acompanhamento do candidato ao longo do processo e de orientação do percurso narrativo surge com recorrência no discurso dos entrevistados:

Entrevistada 1: No final de quinze dias [após o início do processo] vamos ver como é que está a autobiografia, se já têm alguma coisa produzida, se não têm, quais são as dificuldades e vamos fazendo sessões, mais ou menos, de quinze em quinze dias até terem a autobiografia construída, claro que sempre com o nosso apoio, não é? Damos uma margem de quinze dias mas pode ser uma semana, dependendo da disponibilidade do adulto e daquilo que ele nos trouxer. Depois, a partir daí, quando têm a autobiografia completamente... que nós vejamos que estão já no bom caminho e que têm já demonstrado alguns indícios passamos a pasta aos formadores e começam a trabalhar individualmente com cada um deles. [...] Nós, profissionais, vamos fazendo essa ligação entre o formador e o adulto e depois no final entramos novamente, vamos construir o portefólio organizar tudo, ter tudo certinho... vemos o currículo... e tudo o resto... as reflexões finais.

A construção da narrativa biográfica parece constituir um exemplo de uma forma particular de socialização que se inscreve no “programa institucional” caracterizado por Dubet (2006). O trabalho desenvolvido pelos profissionais é uma forma específica de trabalho sobre os outros: um processo social que transforma valores e princípios em ação e em subjetividade por meio de um trabalho profissional específico e organizado (DUBET, 2006, p. 32). Este trabalho sobre o outro é legitimado, não apenas pelo trabalho técnico realizado junto do candidato, mas também pela adesão a valores e princípios que associam essa atividade à ideia de vocação:

Entrevistada 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 relembrá-los... e também, como temos o cronograma já organizado para isso, as profissionais têm sessões no meio da formação complementar, que é também para irem acompanhando a história de vida da pessoa e ajudarmos no que é necessário... as pessoas têm que ser orientadas senão elas iam achar que aquela primeira versão era o suficiente... nós depois se não revissemos, se não colocássemos questões... eu penso que não iriam lá.

No discurso dos técnicos entrevistados existe uma grande ambiguidade relativamente à forma como perspetivam os candidatos. São, paradoxalmente, descritos como indivíduos com dificuldades e carentes de capacidade de autonomia na concretização do processo e, simultaneamente, como indivíduos repletos de competências e potencialidades. São, na aceção de Dubet (2006), indivíduos que é necessário socializar e revelar-se a si mesmos.

Entrevistada 4: muitos vêm preocupados porque, lá está, já deixaram a escola há 30 anos atrás, não têm hábitos de leitura muitas das vezes, nem de escrita... ou então pensam que não têm mas... acabam por se desvalorizar um bocadinho, acham que não têm nada para dizer e que nunca fizeram nada e agora é que vão voltar à escola... normalmente é esse o problema deles.

O trabalho dos profissionais sobre o adulto incide sobre a produção da narrativa autobiográfica. Todos os entrevistados referiram a orientação do adulto 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 determinados aspetos tidos por pertinentes:

Entrevistado 2: Estas últimas autobiografias que eu tenho recebido trabalham muito bem a parte profissional em termos de equipamentos, em termos de higiene e segurança, em termos de formação, em termos da utilização dos equipamentos... mas esquecem-se um pouco da parte pessoal e da parte social... nas últimas autobiografias que eu tenho recebido noto, exatamente, essa lacuna, mas depois convoco-os e chamo-os à atenção para essa questão e fico a aguardar.

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:

Entrevistada 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. Mas agora com as descodificações tem sido uma boa ajuda e nós também fazermos aquelas sessões em que damos logo sugestões... portanto o profissional quando lê a primeira versão vai logo dando sugestões ao adulto... para ele desenvolver, não é? Às vezes dizem-nos: "andei na escola até aos sete anos". Sim, mas então competências, o que é que aprendeu na escola? Não é?... damos logo indicações. Depois, na parte profissional... "trabalho com uma máquina de coser"... então, mas como é que a máquina funciona? E nós vamos logo dando essas indicações. E aí depois conseguem desenvolver. Claro que há uns que desenvolvem melhor que outros.

O acompanhamento da produção da narrativa biográfica pode, em alguns casos, condicionar o discurso de apresentação do candidato. Este condicionamento ocorre não apenas através de indicações sobre a forma como se deve apresentar, mas também, de elementos a ocultar da narrativa. No discurso dos entrevistados ele surge associado à difícil gestão entre o relato da experiência de vida e a salvaguarda da privacidade do candidato. 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 da entrevistada 1) e a indicação clara de elementos a retirar da narrativa (entrevistada 4):

Entrevistada 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 perdir desculpa"... mas achava que não devia expor a vida dela daquela forma... eram coisas tipo como ela tinha sido mal tratada pelos sogros e pelo marido, como é que tinha tido a vida dela, tinha vivido num caixote com os filhos durante uns meses... achei que devia ficar para ela. Ela sentia-se bem em descrever aquilo, mas não era o ideal para o processo.

Entrevistada 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... por exemplo, há uma questão, quando nós pedimos para elaborarem o orçamento familiar... não é? Nós estamos sempre a alertar: não é preciso ser números reais, ninguém quer saber quanto é que auferem ao fim do mês.

Os excertos anteriores dão conta da dimensão ética do trabalho dos profissionais RVCC e dos formadores. Os limites éticos da exposição pública e o direito à privacidade constituem elementos tidos em consideração no acompanhamento dos candidatos. A configuração da dimensão pessoal, que constitui, inevitavelmente, um elemento a ser explorado na narrativa autobiográfica, depende da capacidade de balancear a exposição e a reserva do candidato. A descodificação da dimensão pessoal em excesso eleva o risco da exposição despidorada do candidato, no entanto, a descodificação desta dimensão por defeito pode redundar numa falta de elementos para a certificação. Em todo o caso, o acompanhamento é permanente e singularizado. Trata-se de um trabalho que envolve uma componente formal, de apresentação dos objetivos e conteúdos que fazem parte dos Referenciais de Competências-Chave, e uma componente informal, que consiste na descodificação das intenções não explicitadas do processo. Podemos, pois, equacionar a existência de um “ofício de candidato à certificação”, numa analogia ao conceito de “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995), que contempla a prescrição e proscrição de comportamentos em contexto escolar. No entanto, ao contrário do “ofício de aluno”, que implica a descodificação, pelo aluno, do currículo oculto, o “ofício de candidato à certificação” envolve um trabalho de parceria, entre candidato e técnico, na descodificação das prescrições e proscrições da apresentação de si na narrativa autobiográfica. Como constatamos pelo relato dos técnicos, a descodificação errada do “ofício de candidato à certificação” por parte dos candidatos é alvo de críticas sobre a pertinência dos episódios descritos na autobiografia, fruto das zonas de ambiguidade relativamente aos limites da apresentação de si.

Em todas as entrevistas encontramos referências a documentos produzidos internamente com o propósito de orientar inicialmente os candidatos na produção da autobiografia:

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 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.

O relato dos profissionais relativos à forma como acompanham o adulto na construção da narrativa autobiográfica, bem como a existência de documentos elaborados pelos diferentes Centros Novas Oportunidades que orientam os candidatos na produção da história de vida constituem indícios da existência de um guião oculto sugerido aos candidatos.

As palavras dos entrevistados parecem indicar uma aproximação do processo RVCC a um processo de escolarização dos saberes experienciais, embora operacionalizado de forma diferente, assente numa didática e num trabalho pedagógico mais fluído. Ainda assim, a tentação da escolarização é perceptível na elaboração de guias e manuais (exercícios plenos da forma escolar) que orientam os candidatos. Trata-se de uma transposição, ainda que parcial, da didática do modelo escolar tradicional para o processo RVCC, observável num esforço de tradução do conhecimento científico em conhecimento ensinável.

O conteúdo do guião oculto: entre a liberdade narrativa e a orientação pelos Referenciais de Competências-Chave

O guião sugerido ao candidato é orientado para a descrição de experiências de vida que evidenciem o domínio de determinadas competências e que permitam, posteriormente, a sua validação por parte dos formadores. Desta forma, a narrativa autobiográfica é conduzida para os temas contidos nos Referenciais de Competências-Chave que orientam o processo de RVCC:

Entrevistado 2: A dúvida [colocada pelos candidatos] é: “onde é que eu vou encaixar um determinado tema”. Essa é que é a maior dúvida. [...] a primeira abordagem que nós fazemos dos Referenciais é apenas uma abordagem um pouco visual dos núcleos geradores, que eu costumo tratar por grandes temas que depois se subdividem naqueles quatro subtemas e que têm de trabalhar pelo menos dois, em cada conjunto de quatro têm de trabalhar pelo menos dois. [...] Ultimamente têm vindo já autobiografias com referências a alguns dos temas que aparecem

no Referencial. [...] Eu, quando faço a primeira análise da primeira versão da autobiografia, começo logo por identificar os aspectos mais importantes e que mais nos interessa e depois verifico se estão bem desenvolvidos ou não. Caso não estejam bem desenvolvidos coloco sempre sugestões dando sempre indicações para o desenvolvimento dos temas do Referencial. [...] À medida que nós vamos dando sugestões vamos orientado para os Referenciais, não é? E o desenvolvimento que o adulto traz é sempre dirigido no sentido de trabalhar os temas que aparecem nos Referenciais.

Os testemunhos do entrevistado 3 e da entrevistada 4 revelam a existência de temas incontornáveis na narrativa que, mesmo que não surjam no relato inicial do candidato, são incluídos através das solicitações dos formadores. Há um trabalho de moldagem da narrativa autobiográfica aos Referenciais de Competência-Chave:

Entrevistado 3: Os formadores fazem questão que haja pontos que são fulcrais para eles, e cada vez que a equipa muda, cada cabeça sua sentença. Todos os anos tivemos, a maioria das vezes, formadores diferentes nas diferentes áreas. O caso da leitura vem sempre à baila [...] fazer cálculos de área e perímetros isso vem sempre... cálculo de distâncias... uma coisa que se pede sempre são as receitas.

Entrevistada 4: A história de vida, depois de ter aquilo que nós achamos que é o mínimo essencial, é passada por todos os formadores das quatro áreas, no caso do básico, e do secundário... eu estou a falar um bocadinho mais do básico porque é a experiência que tenho mais, pronto... mas sei que no secundário os formadores estão mais atentos à história de vida, vão sempre colocando questões, no básico isso acontece uma ou duas vezes durante o processo. A história chega a um ponto que nós achamos que é o mínimo que é essencial e depois é lida por cada um dos formadores que coloca as suas questões relativamente ao referencial da sua área, pronto... e a partir daí os formandos respondem a essas questões, é corrigido e fica na história de vida. Há algumas que já sabemos que eles vão perguntar e normalmente nós, quando estamos com eles em alguma sessão individual, perguntamos logo, e quando o formador vai ler, às vezes, já tem a informação.

As intromissões no trabalho narrativo do candidato favorecem um embelezamento positivo do candidato à justa medida dos requisitos e pressupostos do processo RVCC. Descortinamos, neste âmbito, uma homologia entre o processo RVCC e a “forma escolar moderna” (VINCENT, 1994) como modo de socialização resultante da relação entre professor e aluno. À semelhança da escola, que “colabora activamente no processo de individuação que caracteriza a modernidade, ao investir o aluno, cada aluno, na produção de si” (VIEIRA, 2006, p. 296), o sistema RVCC incorpora um processo da mesma natureza. A relação pedagógica entre candidato e técnico é, no entanto, distinta da que encontramos no modelo escolar, sendo reinventada e assumindo uma natureza mais individualizada e personalizada ao sustentar-se na clarificação do que dizer na narrativa autobiográfica. As solicitações endereçadas pelos técnicos aos candidatos estabelecem um fio condutor da narrativa que interfere na liberdade do narrador na exposição da sua experiência de vida e das competências que foi adquirindo. Vejamos, a título meramente 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 básicos encontram-se duas referências ao tema do ambiente:

- No núcleo gerador “Cidadania e Empregabilidade” relacionada com a unidade de competências, “competências de relacionamento interpessoal”. Para o nível B1 o candidato deverá evidenciar “conhecer os principais problemas ambientais”; para o nível B2 deverá “assumir responsabilidade pessoal e social na preservação do ambiente” e para o nível B3 deverá mostrar “capacidade de ensinar os outros”.
- No núcleo gerador “Matemática para a vida” surgem também alusões à questão da reciclagem. Neste caso, a capacidade de “separar materiais de desperdício para serem reciclados e colocá-los nos contentores adequados” é referida como um

⁵ O Referencial de nível básico estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente no que se refere ao domínio das competências. Estes níveis são denominados: B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem com eles.

exemplo de atividades contextualizadas nos temas de vida que evidenciam competências, de nível B1, para “interpretar informação e compreender métodos para a processar”.

No Referencial de Competências-Chave de nível secundário esta temática é centralizada num núcleo gerador designado por “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”:

- Em “Cultura, Língua e Comunicação” o candidato deverá evidenciar capacidade para “intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos *mass media* na opinião pública”. Desta forma, o candidato deverá demonstrar, pelo menos duas, de quatro das competências enumeradas no Referencial: 1) Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas; 2) Agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes; 3) Agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em atividades visando a sua proteção; 4) Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas atividades humanas.
- Na área de competências-chave “Sociedade, Tecnologia e Ciência” pretende-se que os candidatos detenham competências para “identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta”. Para obter a certificação, o candidato deve revelar, pelo menos, duas de quatro competências: 1) Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas diárias que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética; 2) Incluir processos de valorização e tratamento de resíduos nas medidas de segurança e

preservação ambiental; 3) Diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e gestão de recursos naturais; 4) Mobilizar conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais.

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:

Depois dessa primeira experiência, que durou seis meses, rumei para Lisboa onde continuei a trabalhar num bar cujo nome era [...] ao que se seguiu o [...]. Enquanto Barman tinha o cuidado de fazer a separação dos lixos, nomeadamente, separar os plásticos dos vidros, para além do lixo comum. Reciclar é mais do que uma atitude de cidadania e um bom hábito, significa que estamos a proteger o ambiente e a pensar num futuro com qualidade. Valorizar, reciclar e reutilizar os materiais é também uma atitude responsável, utilizando um ciclo de renovação e aproveitamento que protege e preserva o Ambiente. (Bruno, 29 anos, nível B2)

Os exemplos anteriores parecem evidenciar 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 parece, assim, ser o produto de uma articulação entre a liberdade narrativa e o condicionamento da orientação do guião oculto. Deste modo, 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 condicionadamente derivado da natureza do processo RVCC.

No discurso dos técnicos entrevistados subentende-se a idealização de uma “boa narrativa” que, a maioria das vezes, não parece coincidir com a versão inicial da autobiografia apresentada pelos candidatos. As primeiras versões constituem um “trabalho para si” (SEMBEL, 2003) movido pelo interesse e gosto pessoal, não instrumentalizado, da narração de si e, muitas vezes, vazio da substância que se pretende para o processo de reconhecimento de competências. O sucesso do candidato decorre de um aprimoramento da narrativa através de apelos sucessivos de aproximação do discurso à forma escolar representada pelos Referenciais de Competências-Chave. A versão final integrará os elementos que escapem ao olhar crítico e subsistam aos critérios de pertinência dos técnicos e aos elementos de um “trabalho para a instituição” (SEMBEL, 2003) guiado pelas normas e orientações prescritas pelos técnicos.

A forma do guião oculto: entre a genuinidade do texto e a intrusão das correções

Os Referenciais de Competência-Chave assentam numa complexa conceção de literacia que inclui, não só competências de leitura, escrita e cálculo, mas também a capacidade de acesso ao conhecimento e à informação enquanto fatores estruturantes da vida em sociedade. Esta conceção abrangente de literacia está próxima da definição de Ávila (2005, p. 76): “a literacia faz parte, de forma longamente sedimentada e profundamente estruturadora, de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos atualmente inseridos, mesmo os que têm capacidades muito reduzidas de ler e escrever”. No processo RVCC, como vimos anteriormente, a demonstração do domínio das diferentes competências, por parte do candidato, faz-se por via da descrição narrativa. Assim, o domínio de competências de escrita é fundamental para a narração da experiência de vida, sem o qual o candidato se vê impossibilitado de produzir elementos que suportem o reconhecimento de competências. Como é referido no Referencial de Competências-Chave de nível secundário o reconhecimento de competências faz-se “através de abordagens de natureza interpretativa que envolvam uma recolha de dados qualitativos (por exemplo, através da observação, construção e análise de narrativas autobiográficas, elaboração de portefólios reflexivos, etc.)” (GOMES et al., 2006 p. 17).

É na escrita, e na reflexividade que lhe está subjacente, que se deposita a esperança do potencial analítico da narrativa autobiográfica produzida no âmbito do processo RVCC, possibilitando o acesso aos processos de reflexividade do candidato. Como vimos anteriormente, a narrativa resulta de um trabalho técnico sobre o outro que insinua a existência de um guião oculto. No entanto, como podemos constatar através do testemunho dos profissionais entrevistados, o trabalho dos técnicos com os candidatos não se esgota na determinação do que narrar e estende-se à determinação do modo de narrar, nomeadamente através da correção do texto:

Entrevistado 2: [A revisão do texto] começa sempre pelo profissional, aquilo que eu faço sempre é já no sentido de começar a organizar texto, parágrafos, o português... cada vez que vai passando por um formador há sempre retoques... que são dados. O maior trabalho que é feito, portanto, em relação ao texto é sempre pelo formador de CLC [Cultura, Língua e Comunicação] no nosso entender, é o que tem mais capacidade para as correções mais corretas.

As revisões e correções sistemáticas da autobiografia durante o processo de construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens aproximam os estilos de escrita, ao nível semântico e gramatical, às estruturas linguísticas próprias do contexto escolar. O relato dos entrevistados torna claro que o processo RVCC constitui um contexto de produção e de uso de escrita com uma configuração tipicamente escolar. Deste modo, a construção da narrativa procura obedecer às regras do universo escolar, com as normas que lhe são próprias e que impõem um padrão linguístico e um modelo de linguagem estruturado e aceite como o correto. Torna-se, assim, evidente a preocupação em eliminar do texto elementos não conformes com as regras gramaticais:

Entrevistada 1: O texto é revisto várias vezes, várias vezes, muitas até. Chegamos às vezes ao ponto de faltar... por que nós é uma vírgula, mudamos, tiramos. Fazemos parágrafos, depois são parágrafos longos, e não vem nada corrigido. Quando é mesmo assim para o final dizemos: Já corrigimos isto não sei quantas vezes. E não vem corrigido, e acabamos nós por fazer esses pequenos acertos para ir minimamente cuidado.

Esse trabalho sobre linguagem no sentido da imposição de uma determinada forma textual faz-se à custa da eliminação de modos de expressão narrativa originais dos candidatos. O modo de expressão da reflexividade individual constante na narrativa autobiográfica terá, assim, deformações impostas pela forma narrativa escolar, ou seja, os modos de produção da narrativa autobiográfica poderão não coincidir integralmente com os modos de expressão usuais, e até singulares dos candidatos. A linguagem do candidato é deformada pela necessidade de incorporar regras ortográficas, gramaticais e estilísticas próprias dos modos de uso da linguagem típicos da escola. A reflexividade sobre as aprendizagens não é elaborada sem condições através de um qualquer tipo de prática ou de exercício. Ela obedece a exercícios escolares que, como refere Lahire (2002, p. 112), “se apoiam num sistema de inscrição-objectivação da linguagem (a escrita alfabetica) e sobre corpos de saberes escriturais acumulados (gramaticais, ortográficos, estilísticos, alfabetico-fonéticos...) que constituem como que olhares reflexivos especializados e relativamente autónomos”.

A construção do portefólio constitui um palco onde se articula o domínio prático da linguagem nos múltiplos usos comuns de linguagem por parte do candidato e o tipo de domínio simbólico que a escola propõe, estruturada pelas regras gramaticais e pela ortografia. Nesta articulação, parece ganhar vantagem o domínio mais estruturado da linguagem, pois a narrativa é produzida para uma audiência escolar de cuja aprovação depende o sucesso do narrador. Os erros e as incoerências de discurso, enquanto manifestações de incompetência escolar são, na medida do possível, retirados da narrativa, ficando omissas dos portefólios reflexivos de aprendizagem.

Esta intrusão no quadro reflexivo do candidato não constitui um efeito da natureza particular deste programa educativo, ela depende, antes, do profissional e dos formadores que acompanham o candidato. A comprová-lo temos múltiplos exemplos encontrados nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem em que a forma discursiva se encontra mais próxima da oralidade e da escrita espontânea. O relato de Adelaide, sobre a revolta que sente por ter sido levada a abandonar a escola devido a ter engravidado aos quinze anos, constitui um exemplo, entre muitos outros, de modos coloquiais de utilização da escrita contrastante com o tom formal que o universo escolar procura imprimir na expressão escrita:

O mais engraçado e que não tem graça nenhuma, é que hoje, presentemente, fazem tudo para evitar o abandono escolar. Isto é positivo, muito positivo, mas em termos comparativos a alguns anos atrás, hoje em dia, os miúdos fazem tudo quanto lhes apetece na escola, a formação é pouca e nada faz mal. Ao escrever assim revelo um pouco da revolta que ficou. Se arrependimento matasse... estaria morta... Agregado ao facto de não terminar o 9º ano, estava grávida, o pai do meu filho era francês, (filho de pais portugueses), e por não ter o visto de residência para se manter em Portugal, resolvi então segui-lo para França. [...] Uma viagem que nem avaliei, tamanha inconsciência minha, mas a idade assim o permitia. Nessa idade tudo são rosas, desconhecemos os espinhos e achamos que tudo é um conto de fadas. (Adelaide, 30 anos, nível B3).

A narrativa autobiográfica presente nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem deambula entre formas linguísticas genuínas do candidato, de caráter mais “espontâneo” e “ordinário”, usando a terminologia Lahire (2002 p. 108), e formas linguísticas estruturadas e de caráter formal, que resultam da intrusão dos interlocutores escolares no processo narrativo através da correção do texto.

As fugas e derivações do guião oculto

Como vimos, são vários os exemplos de 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 aspectos 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 aí 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; outros 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:

O primeiro culpado da morte do meu pai foi ele, mas hoje penso que depois do que fez, talvez pudesse ter sido salvo. Na véspera da sua morte estava no hospital com a minha mãe, junto à sua cama na visita da tarde, quando se aproximou um médico, que lendo a informação que estava dentro de um saco pendurado no ferro da própria cama, disse “do veneno já não morre, tem princípio de pneumonia, mas vai conseguir, tem é que continuar ligado à máquina”. O meu irmão foi à visita da noite, e veio dizendo que já não estava com respiração assistida, o que eu não gostei muito de ouvir, mas há que confiar nos médicos. Dez horas da manhã seguinte, o que eu já não esperava, a notícia da sua morte. 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. (Olímpio, 57 anos, nível B3).

Relatos de problemas pessoais, na sua maioria de cariz financeiro ou de saúde, em que sobressai a transmissão de uma ideia de vulnerabilidade e de insegurança face aos constrangimentos da vida, que conduz, em última instância a uma sensação de incapacidade de controlo pessoal sobre a vida:

O meu marido é que queria o negócio e chegámos a ter cinco empregados. Nunca recebiam os ordenados no dia certo, porque as rendas das lojas eram muito caras, o nosso negócio era recente e ainda estávamos a utilizar o dinheiro do banco. A vida de empresários durou 7 anos, porque começaram a aparecer as

dificuldades, desde as dívidas às finanças, aos fornecedores, aos empregados e ao banco. Eu não tinha conhecimento do que se estava a passar, apenas quando fui chamada ao Presidente da Câmara é que fiquei a saber que as mensalidades das rendas da minha casa estavam atrasadas há um ano e se não pagasse ia para a rua. Chorei e disse que o meu marido é que pagava as contas, que eu só assinava os papéis e trabalhava. (Natália, 53 anos, nível B3).

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 e confidencialidade:

O João nasceu de cesariana porque o parto se complicou, ele entrou em sofrimento, não assisti à 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, [...] chamei a enfermeira e perguntei pelo menino, ela disse que estava com o pai e que estava tudo bem, para eu descansar. [...] 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. (Ermelinda, 33 anos; nível B3).

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 recordação marcante e agradável de determinado período da sua vida:

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. Geralmente uma só noite não chegava, visto que a minha avó e a minha mãe gostavam de fazer sempre uma grande quantidade destas iguarias, já que, para além do consumo interno, ofereciam-se sempre às pessoas que mais próximas eram da casa e que não eram assim tão poucas. Por outro lado, o meu pai gostava de as oferecer aos seus clientes sempre que estes vinham tomar café. Recordo-me perfeitamente de ver a minha avó com um lenço na cabeça a amassar a massa à mão. [...] (Bento, 46 anos, nível Secundário).

Conclusões

As expectativas relativas ao potencial dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem na educação de adultos baseiam-se na reflexividade inerente ao processo de escrita relacionado, em particular, com a narrativa autobiográfica. Como refere Aníbal (2011), é com base na reflexividade do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que: “pode aceder-se à compreensão do que cada indivíduo pensa sobre si próprio e as suas condições sociais, sobre como mobiliza os seus recursos de forma a fazer face àquilo que se lhe apresenta de uma forma exógena, no seu percurso de vida” (ANÍBAL, 2011, p. 2). Importa, no entanto, realçar que os portefólios de aprendizagem sendo o produto de um trabalho individual e autónomo, derivam, simultaneamente, de um trabalho técnico que envolve diversos agentes escolares que acompanham o adulto e que moldam o seu discurso.

O material autobiográfico contido nos portefólios reflexivos de aprendizagem permite o acesso à reflexividade dos candidatos, na medida em que a narrativa, enquanto prática de escrita, constitui 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 dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem 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. Como refere Lahire (2002, p. 170): “nenhuma prática discursiva é destacável das formas de vida social das quais saiu”. Neste caso, a produção da narrativa autobiográfica resulta de um processo de articulação entre a liberdade individual do candidato, na escolha e dos acontecimentos de vida tidos por pertinentes e significativos, e as especificidades do contexto escolar, 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.

Referências

- ANÍBAL, A. *Vidas escritas*: para uma tipologia dos documentos pessoais como fontes de uma sociologia à escala individual – o caso dos portefólios reflexivos de aprendizagens. Lisboa: CIES-IUL, 2011. (e-Working Paper, 117). Disponível em: <http://cies.iscte-iul.pt/wp_eng.jsp>. Acesso em: 17 jun. 2014.
- ÁVILA, P. *A literacia dos adultos*: competências-chave na sociedade do conhecimento. 2005. Tese (Doutoramento em Sociologia)-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2005.
- CAVACO, C. Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 2, p. 21-34, 2007.
- DUBET, F. *El declive de la institución*: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.
- GOMES, M. do C. (Org.). *Referencial de competências-chave*: educação e formação de adultos – nível secundário. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2006.
- LAHIRE, B. *Homem plural*: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, D. L.; ELLIOT, L. G. O portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem em escola montessoriana. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 28-55, 2012.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- VIEIRA, M. M. Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. *Interacções*, n. 2, p. 291-305, 2006.
- VINCENT, G. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?*: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Pul, 1994.
- SEMBEL, N. *Le travail scolaire*. Paris: Nathan, 2003.

Recebido em: 05/12/2016

Aceito para publicação em: 06/04/2017

The Autobiographic Narrative in Evaluation Processes and Certification of Academic Skills

Abstract

In Portugal, the processes of skills recognition, validation and certification of prior learning (RVCPL) adopted the Reflective Learning Portfolio (RLP) as an instrument to identify skills acquired in different life contexts. It is through the construction of the RLP that each adult demonstrates what he or she have learned throughout his or her lives and the skills they have acquired from it. Given the nature of the RVCPL processes, the construction of the RLP is based on skills assessment methodologies and the autobiographical approach. It is through the materials produced and collected by the adult that the validation and certification of the skills occurs. This article analyzes the specificity of the autobiographical narrative production in the RVCPL processes. It is important to understand how the autobiographical narrative, contained in Portfolios, is determined by the narrator's subjectivity and by the work developed with the technicians who accompany the candidates for school certification. The results of the analysis of four interviews (semi-structured in their preparation and semi-directives in their application) conducted with Professionals of Recognition Validation and Certification of Competencies as well as an analytical structure consisting of 100 autobiographies produced during the RVCPL process will be presented to meet these objectives.

Keywords: Autobiography. Narrative. Skills recognition, validation and certification.

La Narrativa Autobiográfica en los Procesos de Evaluación y Certificación de Competencias Educativas

Resumen

En Portugal, los procesos de reconocimiento, validación y certificación de competencias (RVCC) adoptaron el Portafolio Reflexivo de Aprendizaje (PRA) como instrumento de identificación de competencias adquiridas en los distintos contextos de vida. Por medio de la construcción del PRA cada adulto enseña los aprendizajes que realizó a lo largo de su vida y las competencias que de ello derivaron. Debido a la naturaleza de los procesos

de RVCC la construcción del PRA se basa en metodologías de balance de competencias y en el abordaje autobiográfico. Es a través de los materiales que el adulto produce y junta, de forma contextualizada y crítica, que se validan y certifican las competencias. Se propone aquí analizar las especificidades inherentes a la producción de la narrativa autobiográfica en los procesos de RVCC. Nos importa, fundamentalmente, cómo la subjetividad del narrador y el trabajo desarrollado con los técnicos que acompañan a los candidatos en el curso de la certificación escolar determinan la narrativa autobiográfica de los Portafolios. Para tales objetivos, se presentarán los resultados del análisis de cuatro entrevistas (semiestructurada en su preparación y semidirectivas en su aplicación) realizadas con Profesionales del Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias, así como de un corpus analítico constituido por cien autobiografías realizadas en el ámbito del proceso de RVCC.

Palabras clave: Autobiografía. Narrativa. Reconocimiento, validación y certificación de competencias.