

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

Processos de aquisição de competências em contextos informais

Maria da Conceição da Costa Quaresma Leitão

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTES AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Formação de Adultos

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito

2010

À memória de meus pais e avós

AGRADECIMENTOS

Ao longo do último ano, vários foram os contributos que, de forma directa ou indirecta, permitiram concluir este projecto de investigação.

Nesse sentido, dirijo as primeiras palavras de agradecimento ao Professor Doutor Belmiro Cabrito, na qualidade de orientador, pela disponibilidade e pelas sugestões sempre oportunas, sem as quais não teria sido possível conceber, estruturar e levar até ao fim esta dissertação.

Também de forma especial, agradeço aos três adultos (sujeitos desta investigação) que tão prontamente responderam ao meu pedido de colaboração e se disponibilizaram para encetar este percurso comigo. Sem eles não teria sido possível concretizar este “nosso” estudo.

Aos colegas de mestrado, especialmente à Ana, à Fernanda e à Filomena, agradeço a amizade, a atenção e o carinho que permitiram consolidar esta caminhada. Este apoio revelou-se fundamental sobretudo nas alturas de insegurança e de dúvidas.

À Joana, à Sandrinha e ao Zé Carlos, peço especial desculpa pelas ausências e agradeço terem acreditado.

Ao Arnaldo, um agradecimento que não cabe nestas palavras. Foram o acompanhamento e a ajuda dados nas questões do quotidiano que me permitiram ter disponibilidade para trabalhar. Soube sempre que podia confiar no meu “porto de abrigo”.

Ao Fernando e ao Luís, agradeço preciosos momentos de trabalho e de partilha que me proporcionaram conhecimentos teóricos sobre o método autobiográfico. Sem o saberem, foram fundamentais para o caminho que encetei.

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo contribuir para a compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento de competências pelos adultos, em contextos informais.

Para concretizar este objectivo, a opção metodológica incidiu na abordagem autobiográfica, apoiando-se nas histórias de vida dos adultos, produzidas no âmbito de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, e na realização de entrevistas biográficas.

Ao longo da vida, os sujeitos desta investigação foram adquirindo e desenvolvendo competências de natureza diversa. As aprendizagens que decorrem da experiência e da reflexão sobre as experiências vividas ocupam um importante papel nestes processos em que os saberes e as competências se vão adquirindo e desenvolvendo. As competências de literacia, que foram sendo mobilizadas sistematicamente, permitiram a aquisição e desenvolvimento de outras competências, garantindo a sua integração na multiplicidade de contextos informais. Na forma como cada sujeito “aprendeu a aprender”, também a autonomia e o espírito de iniciativa estão na base da superação de desafios e dificuldades do quotidiano.

Palavras-chave: histórias de vida, saberes, experiências, competências, aprendizagem informal

RESUME

Ce présent étude a comme objectif contribuer pour la compréhension du processus d'acquisition et développement des compétences par les adultes en contextes informels.

Pour concrétiser cet objectif, l'option méthodologique a retombé dans l'abordage autobiographique, s'appuyant aux histoires de vie des adultes, produites dans le contour de processus de reconnaissance, validation et certification de compétences, et sur la réalisation d'entretiens biographiques.

Pendant la vie, les sujets de cette investigation ont fait des acquisitions et développement de compétences de nature diverse. Les apprentissages que s'écoulent de l'expérience et de la réflexion sur les expériences vécues occupent un rôle important dans ces processus, dont les savoirs et les compétences se produisent et se développent. Les compétences de literacie, que ont été mobilisés systématiquement, ont permis l'acquisition et le développement d'autres compétences en assurant sa intégration dans la multiplicité de contextes informels. De la façon comme chaque sujet a appris à apprendre aussi l'autonomie et l'esprit de l'initiative sont dans la base de la superation de défis et de difficultés du quotidien.

Mots-clés: histoires de vie, savoirs, expériences, compétences, apprentissage informel

ÍNDICE

	Pág.
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1. Histórias de vida e formação	
1.1. A génese das histórias de vida em Portugal e percursos	5
1.2. A ruptura epistemológica.	7
1.3. As histórias de vida como metodologia de investigação e de formação.....	8
1.4. A história de vida como prática de (auto)produção	10
1.5. História de vida ou biografia educativa: um percurso reflexivo entre o oral e o escrito...12	
1.6. As histórias de vida no âmbito dos processos de RVCC	14
2. Em torno do conceito de competência	
2.1. O sujeito e a competência	16
2.2. Mecanismos de desenvolvimento das competências	18
2.3. Sujeito e contexto ou uma unidade bi-polar	20
2.4. Avaliação de competências	23
2.5. As competências-chave	25
2.6. Balanço de competências	26
3. Aprendizagem e experiência: processos e dinâmicas	
3.1. A aprendizagem como processo	28
3.2. A experiência como fonte de aprendizagem	32
3.3. Modelos e paradigmas na aprendizagem dos adultos	34
3.4. Aprender onde?	38
Capítulo II – Enquadramento metodológico	
1. Tema, questão orientadora e objectivos	41
2. A abordagem biográfica como opção metodológica	42
3. O contexto da investigação e universo de estudo	43
4. Pertinência da investigação	44

5. Procedimentos metodológicos	
5.1. A escolha dos sujeitos da investigação	44
5.2. O contrato entre a investigadora e os sujeitos da investigação	45
5.3. A organização do trabalho empírico	46
Capítulo III – Competências evidenciadas e processos para a sua aquisição e desenvolvimento em contextos informais	47
1. Competências de literacia	49
1.1. Práticas de leitura	50
1.2. Práticas de escrita	54
1.3. Competências de numeracia	56
2. Competências em comunicação, relacionais, cívicas e éticas	60
2.1. Competências em língua estrangeira	67
3. Competências em tecnologias de informação e de comunicação	70
4. Outras competências emergentes	73
4.1. Competências pessoais, interpessoais e sociais	73
4.2. Competências de expressão e sensibilidade culturais	76
4.3. Competências técnicas e em ciência	78
4.4. Aprender a aprender	82
5. Contextos e domínios – sua interação	85
Capítulo IV – Conclusões/Sugestões	89
Bibliografia	95
Anexos	
I – Guião das entrevistas	
II – Entrevistas aos adultos	
III – Grelha de análise final de conteúdo	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, elaborado no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Formação de Adultos, centra-se nos processos de aquisição e desenvolvimento de competências por adultos certificados em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências-chave, de nível secundário, a partir de contextos informais.

A motivação para a investigação, e conseqüente interesse neste domínio, decorre do facto de, em Setembro de 2007, ter decidido apostar num novo desafio na minha actividade profissional, ao escolher as funções de formadora no recentemente criado Centro Novas Oportunidades (CNO) afecto à Escola Secundária onde sou professora.

Nesse momento, iniciei um percurso que cada vez mais me aproxima do método autobiográfico. Numa primeira fase, senti-me impelida pela emergência de perceber o porquê da construção da autobiografia e em que consistia o balanço de competências, na medida em que são os pilares fundamentais de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Mais tarde, fruto de períodos de reflexão e tendo como objectivo actualizar os meus conhecimentos no âmbito da Educação e Formação de Adultos, surge a ideia do mestrado.

Desde o primeiro momento considerei que as autobiografias seriam um objecto de estudo privilegiado. Conforme Nóvoa e Finger (1988), “as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método autobiográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação”.

Ao ler O Método (Auto)biográfico e a Formação, uma antologia organizada pelos autores anteriormente citados, obra a que aludirei outras vezes, passou a constituir uma referência e, sem o saber, estava a construir os alicerces para esta nova etapa da minha vida.

Passados vinte anos sobre a publicação desta obra, o debate sobre este método mantém a sua actualidade embora, talvez, enquadrado numa outra perspectiva. Na medida em que a

autobiografia é um dos elementos centrais de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, a discussão gira, frequentemente, em torno da Iniciativa Novas Oportunidades.

Com o alargamento da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, hoje em dia com a designação Centro Novas Oportunidades (CNO), muito se tem discutido sobre uma outra questão que lhe está associada: o reconhecimento de competências adquiridas. Desde o final do século passado, quando esta ideia surgiu, até aos nossos dias, passou-se de um projecto para uma realidade que, diariamente, é observável em mais de quinhentos CNO, no nosso país.

Nessa perspectiva, sendo o reconhecimento, validação e certificação de competências uma realidade, que se serve do pressuposto de valorizar outras vias que têm um papel destacado na construção de saberes e de competências, é oportuna a questão de partida que orientará o presente estudo:

Como se adquirem e desenvolvem, ao longo da vida, as competências que os adultos mobilizam no seu quotidiano nos diferentes contextos?

O pressuposto de partida deste trabalho, compreender os processos de aquisição e desenvolvimento de competências, pode explicitar-se mais especificamente nas questões: como mobilizam os adultos competências de literacia? Como mobilizam competências comunicacionais, relacionais, cívicas e éticas? Como adquirem e desenvolvem competências em tecnologias de informação e comunicação? Que outras competências emergiram? Que contextos informais estão associados à aquisição e desenvolvimento de competências e que interacção se verifica?

O presente estudo apresenta, conseqüentemente, como principal objectivo contribuir para a compreensão dos processos de aquisição de competências em contextos informais pelos adultos certificados nos processos RVCC de nível secundário, associado aos objectivos secundários de perceber de que forma se interligam as experiências adquiridas ao longo da vida com a aquisição e desenvolvimento de competências e tentando, igualmente, perceber como é que diferentes experiências podem potenciar as aprendizagens e conduzir à aquisição

e desenvolvimento de competências.

O trabalho está estruturado em quatro momentos principais, surgindo, a seguir à introdução, o capítulo respeitante ao enquadramento teórico centrado na abordagem biográfica (com enfoque nas histórias de vida), na abordagem pelas competências e ainda na aprendizagem dos adultos. O capítulo seguinte será dedicado à metodologia adoptada para a concretização do estudo, passando pela explicitação das opções tomadas. Numa linha de continuidade, surgirá um novo capítulo para apresentação e discussão de resultados e, por último, o capítulo das conclusões.

Desde Setembro de 2007, passaram cerca de dois anos e meio a trabalhar, dia após dia, nos processos de RVCC, reflectindo sobre princípios, práticas, metodologias e resultados, muitas vezes acompanhada de incertezas.

Assim, as principais razões para a concretização deste projecto de dissertação são de ordem profissional, acreditando que a formação contínua deve ser sentida e não imposta, concepção que vai ao encontro de uma ideia de Finger (2008, p. 26): “As pessoas devem aprender, é da sua própria responsabilidade e não uma necessidade da sociedade, em abstracto. As pessoas são responsáveis pela sua aprendizagem (...) A formação contínua torna-se um investimento para a sua própria carreira.”

Paralelamente, sinto também que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores se deve inscrever “numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (...) à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI” (Nóvoa, 2007). Este professor reflexivo, que se preconiza e se deseja, pode e deve apoiar-se nas Ciências da Educação.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico

No decorrer dos últimos anos, o campo da educação e formação de adultos tem vindo a alcançar uma visibilidade crescente, tornando-se tema central em debates sobre educação.

Inspirando-se nas mais recentes tendências europeias, como novo campo de práticas educativas, apresenta-se o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas ao longo da vida.

Situando-se a problemática deste estudo no campo de educação e formação de adultos e mais concretamente na aquisição de saberes e competências adquiridos em contextos informais, no ambiente muito específico dos processos de RVCC, a primeira parte deste trabalho destina-se à construção de um quadro conceptual.

No primeiro capítulo, abordarei o método das histórias de vida, seguindo a lógica do seu aparecimento em Portugal e o seu aproveitamento no campo das Ciências da Educação. Igualmente importante se torna introduzir uma reflexão em torno da questão das competências, em associação a algumas das abordagens que contribuem para a sua clarificação.

No âmbito deste quadro conceptual, também as perspectivas decorrentes da aprendizagem, e dos modos como os adultos aprendem, adquirem uma relevância particular, colocando o enfoque na experiência e na reflexão,

Face ao referido, ao delinear este capítulo dedicado ao enquadramento teórico, pretendo construir um quadro de referências que se constitua mobilizador.

1. Histórias de vida e formação

1.1. A génese das histórias de vida em Portugal e percursores

Procurando “uma persistente renovação metodológica”, António Nóvoa (1988a, p. 7) contribuía decisivamente para introduzir em Portugal, no decorrer da década de oitenta, as histórias de vida utilizadas ao serviço da formação, no âmbito do Projecto PROSALUS 86, destinado a profissionais da área da saúde.

Neste trabalho pioneiro, colocando em prática a metodologia das histórias de vida, cada participante foi convidado a procurar reflectir sobre o seu próprio processo de formação e a “tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da sua vida” (Nóvoa e Finger (orgs), 1988, p. 11). Com efeito, o Projecto PROSALUS permitiu pôr em prática uma nova concepção de formação.

Decorrente desse projecto, com a organização e publicação de uma colectânea intitulada O método (auto)biográfico e a formação, Nóvoa e Finger dão a conhecer variados textos da autoria de especialistas europeus, como Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso. Considerando à partida a existência de um público português interessado pela problemática das ciências da educação e da formação de adultos, esta colectânea permitiu a esse público tomar contacto com um conjunto de reflexões em torno de temáticas relacionadas com as histórias de vida. (Nóvoa e Finger (orgs), 1988, p. 11).

Também à luz do método autobiográfico, de destacar a sua utilização no âmbito da formação de professores. Com efeito, a abordagem biográfica no contexto da formação contínua de professores tem vindo a ser desenvolvido na perspectiva do seu aproveitamento para a promoção e desenvolvimento do professor reflexivo.

Como Nóvoa viria a escrever mais tarde, as histórias de vida constituíram um movimento “que contribuiu para inscrever a problemática do sujeito no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação” (Nóvoa, 2002, p. 7).

Em sequência da pretendida renovação metodológica, de salientar ainda a realização de seminários, em Portugal, sobre a “A prática das Histórias de Vida em Formação”, que decorreu na década de noventa, resultado de uma parceria entre Marie-Christine Josso e Maria do Loreto Paiva Couceiro, com o objectivo de motivar a construção da história pessoal de cada participante e “a partir da experienciação de um processo intersubjectivo procurar uma maior compreensão existencial, teórica, epistemológica e metodológica da abordagem das Histórias de Vida” (Couceiro, 2000, p. 162).

Decorridas mais de duas décadas, o trabalho baseado nas histórias de vida e nas abordagens biográficas tem vindo a aumentar, mas quase sempre ligado ao domínio da investigação” (Couceiro, 2000, p. 162), concretizando-se, em alguns casos, na realização de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento.

Sem a pretensão de fazer um levantamento exaustivo, mas tão somente ilustrativo, a este nível de referir alguns trabalhos académicos que recorreram à abordagem biográfica, começando por Maria do Loreto Paiva Couceiro que conclui, em 1992, a dissertação de mestrado, sobre os processos de autoformação e as histórias de vida, subordinada ao título Processos de autoformação: uma produção singular de si próprio, e, em 2000, a tese de doutoramento intitulada Autoformação e Coformação no feminino - abordagem existencial através de histórias de vida, sob orientação de Maria Teresa Ambrósio e Gaston Pineau. Em 1993, Maria Helena Cavaco conclui a sua dissertação de mestrado intitulada Ser professor em Portugal. Nesse mesmo ano, Helena Costa Araújo publica em Inglaterra a sua tese de doutoramento com o título The construction of primary teaching as women’s work in Portugal, 1870-1933. Em 2001, Cármen Cavaco apresentou à FPCE a dissertação de mestrado intitulada Processo de formação de adultos não escolarizados - a educação informal e a formação experiencial. Em 2005, Maria Teresa Sobral, orientada por Maria do Loreto Paiva Couceiro, apresentou à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa uma dissertação de mestrado intitulada Das experiências de vida à construção de competências – uma abordagem através das histórias de vida. Recorrendo igualmente às histórias de vida como opção metodológica para a sua investigação, Dora Cabete apresentou à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em 2006, uma dissertação de mestrado intitulada O processo de construção de competências ao longo da vida. Uma abordagem

através das histórias de vida de profissionais de RVCC. Nesse mesmo ano, Fernando Matos, orientado por João Barroso, apresentou à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa uma dissertação de mestrado com o título Lógicas de acção : estratégias de exercício do poder nas escolas em que constrói um quadro conceptual baseado nas narrativas de vida. Em 2008, Cármen Cavaco, orientada por Rui Canário, concluiu a sua tese de doutoramento intitulada Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação.

1.2. A ruptura epistemológica

A história de vida, ao remeter para a reabilitação do sujeito, coloca-o no centro da sua própria formação e o interesse que suscitou nas Ciências da Educação centra-se precisamente na “reabilitação progressiva do sujeito e do actor” (Josso, 2002, p. 13) e, “transposta para o campo da formação de adultos, estabelece uma ruptura, na medida em que (...) apreende o adulto na globalidade daquilo que a sua vida lhe permitiu aprender” (Canário, 2008, p. 116).

A pretendida renovação metodológica baseou-se numa mudança de práticas, de métodos e de atitudes, como forma integradora de saberes, ao serviço de novos processos de formação e, a partir do momento em que as histórias de vida conquistam o estatuto de prática científica, introduzem uma ruptura epistemológica (Canário, 2008, p. 116; Couceiro, 2000, p. 140), orientando-se para uma outra maneira de produzir e obter conhecimento. Dado que o enfoque central no indivíduo já estava emergente, a reunião de condições veio permitir a ruptura epistemológica que se preconizava.

Com efeito, as histórias de vida correspondem a uma mudança de paradigma que veio permitir a abertura a uma outra forma de equacionar a formação dos adultos, a investigação e a relação dos adultos ao saber e ao conhecimento, baseando-se na produção de conhecimento sobre o próprio sujeito que o produz (Couceiro, 2000, p. 75).

Ainda Couceiro afirma que as histórias de vida se assumem como prática científica (2000, p. 147), apoiando-se em quadros de valorização do banal, do particular, do atípico, no reconhecimento do conhecimento do senso comum que, re-construído, transformado, permite

uma nova e mais profunda compreensão dos sujeitos em formação e das variadas relações que estabelecem com os outros e também dos contextos em que se inserem e nos quais interagem. As histórias de vida permitem, em primeiro lugar, pôr em evidência o conhecimento do indivíduo sobre si próprio e sobre os saberes que detém. São estes saberes que, em seguida, permitem perceber como é que aquele indivíduo se formou. Daí que a prática das histórias de vida permita abordar de forma significativa questões em torno da formação de adultos e dos seus processos (Couceiro, 2000, p. 160), de onde decorre o carácter eminentemente formador destas narrativas. Neste trabalho sobre si e para si, vai-se construindo autonomia e procurando uma unidade de sentido que dá lugar à singularidade. Cada percurso narrado é único porque cada história de vida também é.

A história de vida revela as tomadas de decisão passadas, os saberes e competências adquiridos e permite a consolidação de aquisições. As experiências que se contam e se reconstruem à luz desta metodologia são uma forma de promover o desenvolvimento do adulto. As experiências e práticas que foi adquirindo ganham significado próprio o que contribui para a caracterização da sua singularidade. De acordo com Boutinet, as histórias de vida são testemunhas de percursos singulares que se tentam exprimir através das palavras. Essa singularidade expressa “a individuação crescente de toda a história pessoal e ao mesmo tempo compõe paradoxalmente com marcas de socialização elas próprias cada vez mais determinantes com o avanço da idade” (2001, p. 192).

Pineau (cit. por Couceiro, p. 152) afirma que “o estudo profundo de um só caso singular pode revelar mais realidades universais do que a contabilidade estatística de «n» casos particulares; o estudo profundo de um só caso singular é o único possível para abordar o indivíduo na sua singularidade e não na sua repetitividade social.” O autor atribui à subjectividade valor de conhecimento porque o carácter singular de uma vida pode fornecer mais informações do que a generalidade de muitas.

1.3. As histórias de vida como metodologia de investigação e de formação

Um dos aspectos centrais das histórias de vida é a sua definição como metodologia de investigação e de formação, tendo vindo a assumir maior protagonismo no campo da

educação e formação de adultos. Como investigação, tendo como objectivo a produção de conhecimento; como formação, objectivando a contribuição para uma maior tomada de consciência do sujeito que assume as funções de actor e investigador, ao mesmo tempo (Couceiro, 2000, p. 158). Na vertente de investigação, as histórias de vida podem contribuir com um conhecimento significativo para a compreensão dos processos de formação e autoformação do sujeito. Nesse sentido, pretende-se que “os autores da narrativa consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha servido para eles, que eles próprios se inscrevam num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos” (Josso, 2002, p. 17). Este duplo estatuto de abordagem simultaneamente de investigação e de formação, de acordo com Couceiro, vai permitir (ao sujeito) “ao formar-se, investigar a sua prática e, ao investigar, formar-se com o próprio objecto de investigação” (1997, p. 269). Ainda na perspectiva desta autora, o sujeito não só fornece matéria para conhecimento de si próprio, como produz conhecimento para si” (2000, p. 143). As histórias de vida evidenciam que a formação é, sobretudo, pertença dos sujeitos, sendo eles, simultaneamente, os autores e actores centrais desse processo (p. 75). Com efeito, o que se pretende realçar, e o que está permanentemente em causa, é a compreensão do processo de formação, logo a tomada de consciência surge decorrente desta metodologia.

Nesse sentido, as histórias de vida são narrativas em que o que importa é, afinal, quem conta a história e o que conta nessa história; o que conta é que vai revelar quem é. A história de vida é o discurso sobre si próprio que dá a conhecer o seu processo de construção do saber e promove a construção de sentido, privilegiando a unidade e observando o adulto, simultaneamente, como sujeito e objecto. Daí que essa sua característica a torne uma metodologia maleável que se adequa à especificidade de cada indivíduo (Nóvoa e Finger (orgs), 1988, p. 13), permitindo que cada sujeito se exprima numa exercício de liberdade pessoal.

Também decorrente desta especificidade, o método biográfico pretende conferir à subjectividade um valor equivalente ao de conhecimento (Ferrarotti, 1988, p.21). A subjectividade da vertente de investigação desta metodologia remete para as características individuais e para a livre interpretação do sujeito, mas implica igualmente o quadro de referências sociais do investigador, seus valores culturais e a sua própria formação,

constituindo-se num quadro de representações à luz do qual tecerá as suas interpretações. Por conseguinte, apesar destas constatações, defende o autor que “pode haver ciência do particular e do subjectivo”. Neste trabalho realizado a dois, destaca-se a ideia de um conhecimento proporcionado pelo sujeito, cujo conteúdo será interpretado pelo investigador. O conhecimento daí resultante é produzido na óptica dos dois, sofrendo ainda a influência da forma como sujeito e investigador interagem entre si.

Para Josso (1988, p. 37), partindo do pressuposto que o desenvolvimento do sujeito se baseia na responsabilidade, na autonomia, na iniciativa e na criatividade, a história de vida, como investigação-formação, vai abrir um caminho que permita obter respostas para três questões: Qual é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito? Ao formular estas questões remete para o destaque que a reflexão merece “sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida”. A evolução de cada um na sua própria narrativa é o primeiro indício do movimento desta prática.

Josso destaca igualmente aquilo que designou como o ponto de articulação entre a investigação e a formação, destacando-o como uma dificuldade. Dado que a formação é o aspecto mais evidente das aprendizagens, “a investigação só avança se houver aprendizagens e formulação de cada um do seu interesse (ou interesses) de conhecimento. A formação tem lugar quando a investigação enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, e mesmo de tomadas de consciência, de temáticas criadoras ou de dialécticas activas e/ou quando a investigação permitiu uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.” (2002, p. 164).

1.4. A história de vida como prática de (auto)produção

Em 1988, Marie-Christine Josso dava como título, a um texto sobre a problemática das histórias de vida e formação, “Da formação do sujeito... ao sujeito da formação” (in Nóvoa e Finger (orgs) O método (auto)biográfico e a formação).

O quiasmo presente na construção deste título, ou seja, esta repetição invertida dos termos sujeito e formação serve o propósito de dar ao título a noção de intensidade e de

reciprocidade, ao mesmo tempo que reforça a ideia do processo de formação sempre visto do ponto de vista do sujeito que se forma. Neste âmbito se pode salientar a história de vida como prática autopoiética, ou melhor, como processo de (auto) construção do sujeito, na medida em que produz conhecimento de si para si. Nesta perspectiva, o sujeito e o seu percurso de formação podem ser vistos como ponto de partida e, simultaneamente, de chegada na medida em que é a propósito do seu carácter de sujeito que inicia o processo de (re)construção e esse é, ao mesmo tempo, um objectivo: compreender como se produziu a sua própria formação.

Como especificidades inerentes ao processo de construção de uma história de vida, partindo de uma análise elaborada por Couceiro (2002b, pp. 41-44), sobressaem algumas características: em primeiro lugar, a expressão “história de vida” remete para uma dimensão temporal que não passa simplesmente pelo passado, mas também implica o presente (o tempo da escrita) assim como perspectiva o futuro. Invoca múltiplos acontecimentos, decisões, acasos, espaços, pessoas que contribuem para a construção de sentido de factos que se regem pelo tempo. A construção de uma história de vida é algo que pressupõe movimento e dinamismo na medida em que se baseia num processo de construção, numa linha de continuidade, de diversidade e de globalidade. Uma história está marcada pela sua maior ou menor abertura em relação a novas possibilidades. Não se trata de uma narrativa fechada, na medida em que permanece em aberto e sempre inacabada (Boutinet, 2001, p. 191), reforçando a sua ligação a momentos futuros. A natureza das histórias de vida, pela sua essência, reitera a ideia de autoconstrução em permanente continuidade.

A história de vida é sempre uma construção, no presente, que tem como matéria-prima os factos do passado (encontrando o seu principal suporte e apoio na memória) que se articulam com o presente e remetem para o futuro. O relato de factos temporais apoia-se em múltiplas dimensões, desde a pessoal até à profissional, passando pela social, cultural e até mesmo política. É uma narrativa nunca acabada; nessa perspectiva pode ser encarada como aberta, na medida em que permite que a qualquer momento seja retomada e novos factos ou acontecimentos sejam adicionados. Não só permite a reconstrução, como permite a reestruturação. Uma das suas características no carácter de autoprodução é, permanentemente, permitir e facilitar a continuidade.

1.5. História de vida ou biografia educativa: um percurso reflexivo entre o oral e o escrito

Ainda no texto intitulado “Da formação do sujeito... ao sujeito da formação”, Josso introduz uma outra expressão, a biografia educativa, como uma derivação da história de vida, ou melhor, um seu caso particular. Na sua perspectiva, os dois termos (história de vida e biografia educativa) diferem na medida em que a segunda, mais específica, “designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada auto” (1988, p. 40) porque quem tem o papel de despoletar a narração é o investigador. O interesse da biografia educativa desloca-se da narrativa propriamente dita para a “reflexão que permite a sua construção” (1988, p. 39). A propósito, Dominicé afirmou que lhe parece o único método de investigação relevante, na medida em que oferece acesso directo ao conhecimento constituído pelos próprios adultos e também ao modo como, no quotidiano, o formalizam (1992, p. 89). Um dos aspectos pertinentes neste trabalho biográfico caracteriza-se pelo envolvimento do sujeito que se compromete nesse processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação (Josso, 1988, p. 39). Com efeito, a construção da biografia educativa será o meio de acompanhamento do sujeito na “aprendizagem da flexibilidade sobre a sua formação” (1988, p. 40).

Na construção da sua biografia educativa, o sujeito deve percorrer três etapas reflexivas diferentes e “só uma destas etapas está centrada na elaboração de uma narrativa oral e depois escrita, pois as outras duas giram em torno da compreensão do processo de formação e, para alguns, do processo de conhecimento” (Josso, 1988, p. 40).

Assim, na tentativa de compreender o que se passa do ponto de vista do sujeito, as etapas reflexivas que Josso preconiza como constituintes da biografia educativa são:

- a formação em questão;
- à descoberta da singularidade dos percursos de formação;
- dos percursos de formação aos processos de formação.

A primeira etapa centra-se na reconstituição oral de percursos vivenciados em que o sujeito procura determinar e compreender, perante factos, acontecimentos e situações, o que foi significativamente formativo. No final desta etapa, consagra um momento à escrita que,

segundo Josso, permite a responsabilização e facilita o distanciamento essencial à narrativa autobiográfica. Por efeito deste distanciamento, a escrita “abre caminho ao esforço de reflexibilidade” (1988, p. 42). Para muitos adultos este momento ficará marcado pela primeira reflexão em torno do seu percurso de vida. O desenvolvimento do sujeito deve basear-se igualmente na autonomia, na iniciativa e na responsabilidade.

Na segunda etapa, o tempo da memória afigura-se primordial na medida em que abre caminho para o distanciamento do sujeito em relação a si próprio e ao seu passado, numa constante procura de objectividade, evitando os juízos críticos. Todavia, o “interesse da construção do percurso reside precisamente no seu carácter eminentemente subjectivo” (1988, p. 42), dado que o objectivo que se pretende atingir é precisamente o de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que vivenciou. Na vida de cada sujeito há momentos marcantes, acontecimentos decisivos que fazem pensar profundamente antes de tomadas de decisão e de escolhas determinantes: são os momentos charneira. As histórias de vida permitem reconstituir esses momentos onde se estimula a capacidade de reflectir sobre o quotidiano e o que determina as grandes tomadas de decisão e as opções feitas. Nesta terceira etapa, as histórias de vida são vistas na sua perspectiva dinâmica, isto é, o objectivo é “compreender o que foi estruturante e mobilizador para o sujeito” baseando-se na reflexão produzida a partir da diversidade de aprendizagens e dos contextos em que decorreram, bem como das experiências em que se envolveu. Na realidade, o que é importante destacar é a interpretação e compreensão das suas escolhas e o que considera determinante no seu percurso de vida, aqueles que foram os momentos de tomadas de decisão.

Em conclusão, a biografia educativa revela-se uma metodologia de promoção e desenvolvimento do sujeito reflexivo, uma vez que é dada primazia à atenção para com o interior e na medida em que a reflexão contribui para tornar o adulto mais autónomo.

A reflexão pode vir a revelar-se como estratégia para os aspectos mais importantes da abordagem da construção de casos em formação e conseqüente processo de construção do conhecimento, colocando em situação de destaque os saberes, as aprendizagens e as experiências inequivocamente formadores. A reflexão é, ainda, o autoconhecimento ligado ao

ser e ao saber ser. Sem uma reflexão pessoal, não há verdadeira formação.

1.6. As histórias de vida no âmbito dos processos de RVCC

Sublinhar a importância das histórias de vida, das autobiografias ou ainda das biografias educativas, tem vindo a ser a questão central desenvolvida até ao momento, no decurso da construção deste quadro conceptual.

Ao falar em histórias de vida no âmbito dos processos de RVCC, recorro, mais uma vez, às ideias apresentadas e desenvolvidas por Josso sobre as histórias de vida ao serviço de lógicas de projecto. Com efeito, “as histórias de vida postas ao serviço de um projecto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projecto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria” (2002, p. 21). Nesta perspectiva, no âmbito dos processos de RVCC, poder-se-á falar de um aproveitamento das histórias de vida perseguindo um objectivo definido *a priori* que é a certificação.

De facto, a abordagem autobiográfica concretiza-se numa utilização com características muito próprias, adaptada aos pressupostos, objectivos e finalidades do processo de RVCC, que consiste em permitir, em última instância e como derradeiro objectivo, a identificação das competências do adulto. Falar da sua história de vida funciona como um pretexto, ou melhor, a história que se produz em forma de narrativa é “uma entrada que visa fornecer material útil para um projecto específico” (Josso, 2002, p. 20).

Nessa perspectiva, o adulto assume a função de narrador e a “história” que se propõe contar é assumida, desde logo, na primeira pessoa, fazendo desse narrador uma personagem comprometida na própria história. Este adulto, que assume a função de narrador e de personagem simultaneamente, é o equivalente a um narrador participante.

Este estatuto de narrador participante decorre da sua situação de conseguir ser, ao mesmo tempo que narra, personagem principal da narração e adoptar um ponto de vista que é sempre o seu.

A vertente autobiográfica assenta no pressuposto de que o texto escrito, em que o adulto faz o

relato da sua vida, é uma tomada de consciência sobre o que foi verdadeiramente formativo ao longo da sua vida. Permite destacar pessoas, acontecimentos e situações a quem confere o estatuto de mais importantes e até mais interessantes para si.

Uma das dificuldades deste reencontro consigo próprio associa-se, diversas vezes, aos obstáculos que o processo de escrita em si mesmo encerra. A escrita tem que afigurar-se como uma acção motivadora. O adulto necessita de encontrar tempo e predisposição para escrever, sobretudo numa fase inicial. As dificuldades decorrem de dúvidas em relação a escrever sobre o quê e sobre quem, a propósito de quê.

No sentido de vencer estas dificuldades, uma estratégia adoptada com frequência pelos adultos é a de seguir a ordem cronológica dos factos ocorridos durante a sua vida. Esta forma de organizar a narrativa propicia a (re)organização ou (re)ordenação de factos e um novo atribuir de sentidos que pode vir a revelar-se facilitadora da escrita.

No que diz respeito a estas narrativas, escritas no âmbito de um processo de RVCC, o adulto parte do pressuposto de que vão ser lidas, *a posteriori*, pelos elementos que constituem a equipa que o acompanha no referido processo, a começar pelo profissional de RVC e diferentes formadores e, mais tarde pelo avaliador externo. A sua escrita encerra, por este motivo, também uma vertente comunicativa; primeiro consigo próprio e depois com os outros. A comunicação passa essencialmente pelo texto que produz, mas diversas vezes, nessa tentativa de comunicação, se encontram materiais que Ferrarotti classifica como secundários (1988, p. 25) como, por exemplo, fotografias, correspondência, documentos oficiais, recortes de jornal, textos escritos em contextos diferentes do processo.

Na abordagem biográfica, o relato produzido pelo adulto não precisa necessariamente de retratar a globalidade da sua vida, mas focaliza-se muitas vezes nas experiências que, depois de analisadas, vêm a ser consideradas determinantes. Nessa perspectiva, se pode considerar que num processo de RVCC, a “narrativa experiencial serve de base a um inventário de capacidades e competências” (Josso, 2002, p. 21). Construir esse inventário é um caminho de desocultação de saberes e competências que conscientemente o adulto sabe que adquiriu e vem confirmar no decurso do processo ou vem a descobrir. Pode potenciar necessidades de formação específicas e desenvolvimento de novas competências já decorrentes do processo

em si. Este autoconhecimento, ou forma de tomar consciência do nível de conhecimento de si próprio, pode e deve ser promovido pelas equipas, durante a fase de reconhecimento. Partindo de uma fase menos elaborada, a própria narrativa pode crescer e atingir um maior grau de elaboração e de complexidade, conduzindo o seu autor a um nível de autoconhecimento cada vez mais complexo.

A abordagem biográfica pode, assim, ser entendida como a descoberta de si próprio, num processo que visa o desenvolvimento pessoal, social e profissional do adulto.

Num processo de reconhecimento, recorre-se a esta abordagem com o objectivo central de identificar e reconhecer competências que o adulto adquiriu ao longo da vida. São essas competências que vão permitir ao adulto obter uma certificação de equivalência a um determinado nível de escolaridade que, no caso escolhido, será o secundário.

2. Em torno do conceito de competência

2.1. O sujeito e a competência

Dado que o presente trabalho tem como objectivo principal perceber, no âmbito da educação/formação de adultos, como é que adquirem e desenvolvem competências, ao longo da vida e em diferentes contextos, torna-se imprescindível dedicar alguns momentos de reflexão a propósito do conceito de competência, neste quadro conceptual.

Partindo da ideia de sujeito como elemento central, uma vez mais, será oportuno reflectir sobre a problemática das competências e a multiplicidade de abordagens que lhe estão associadas. Para tal recorro a alguns dos autores que se têm dedicado a questionar e problematizar o referido conceito, nomeadamente Bellier, Le Boterf, Pires e Wittorski.

O termo competência e as práticas baseadas na abordagem pelas competências têm uma história recente no campo da educação e formação de adultos. À semelhança da abordagem biográfica, que atribui ao sujeito um papel central, também a abordagem pelas competências destaca a centralidade e a importância do sujeito enquanto aprendiz. Com efeito, “esta mudança de óptica permitiu redescobrir um velho sujeito – o adulto que aprende” (Bellier,

2001, p. 241).

Nessa perspectiva, também Le Boterf, atendendo à importância da centralidade do indivíduo, considera que “não existem competências sem indivíduos. As competências reais são construções singulares, específicas de cada um” (2005, p. 23). Esse carácter indissociável entre sujeito e competência é equivalente a afirmar que as competências por si só não existem; existem, sim, pessoas que demonstram as suas competências, ou melhor, têm desempenhos eficientes em determinados contextos. Uma resposta competente, perante uma determinada situação ou desafio, é única em cada indivíduo, porque dele depende e põe à prova as suas capacidades. Esta perspectiva valoriza o potencial humano precisamente porque se associa à ideia de que a competência, depois de adquirida, precisa de desenvolvimento e de actualização, concorrendo assim para a consolidação de identidades pessoais e profissionais (Pires, 2002, p. 225), no decurso do processo de desenvolvimento de cada adulto.

A abordagem pelas competências permite ainda a cada indivíduo desenvolver a sua criatividade porque, em cada nova situação, tem que recorrer à sua autonomia e à sua capacidade de se adaptar, agindo ou reagindo de diferentes modos. Ter capacidade para mobilizar um conjunto de variados recursos, em situações inéditas, passa também pela demonstração que o indivíduo competente faz de ser capaz de resolver problemas repentinos, em campos diversos, fazendo apelo à sua autonomia.

A aquisição e o desenvolvimento de competências ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito. Daí que a narrativa autobiográfica passe, necessariamente, por uma interligação com a abordagem pelas competências, na medida em que está presente o seu carácter holístico, isto é, de compreender o processo pelo seu todo. Citando Pires, que salienta ser “sobretudo na perspectiva educativa – sobre os processos de construção e desenvolvimento de competências, principalmente a partir de uma articulação entre diversos contextos e aprendizagens (formais, não formais e informais) – e na óptica da promoção do desenvolvimento humano, que procuramos compreender a problemática das competências” (2002, p. 226. Assim, a abordagem autobiográfica permite a que cada sujeito destaque as suas experiências de vida, identificando as competências que considera relevantes e formadoras no processo de construção, visto na sua globalidade. Na opinião de Le Boterf (2005, p. 68), o que se entende

como uma resposta competente deve poder contar-se, ser apropriada por uma narrativa. Essa narrativa corresponde ao processo de construção de uma resposta competente, de uma prática profissional competente.

2.2. Mecanismos de desenvolvimento das competências

Uma das questões que envolve a difícil e complexa abordagem pelas competências relaciona-se com a análise dos mecanismos de desenvolvimento das competências, ou melhor, por uma caracterização do seu processo em vez dos seus produtos (Wittorski, 1998, p. 57). Também este autor contribuiu para a polémica em torno das competências, partindo do pressuposto de que a sua noção está em “vias de produção”, uma vez que ainda não se conseguiu chegar a um consenso; para Wittorski, a competência, ao nível da sua produção e transferibilidade, situa-se na “intersecção de três campos: no percurso da sociabilização, da biografia; no campo da experiência profissional; no campo da formação.” (p. 58). Estes campos são os limites ou contornos da noção de competência; no centro, situa-se o indivíduo que se movimenta em função daqueles limites. A partir destes pressupostos, o autor considera a competência, antes de mais, como um processo em vez de um estado. Ao falar em processo está a relacionar com acção, atribuindo-lhe uma dinâmica própria que a caracteriza. Considera ainda “a competência como o processo gerador de um produto acabado que é o desempenho” (p. 58). Sendo a competência entendida como um processo, daí decorre a dificuldade ou mesmo impossibilidade de a avaliar, na medida em que a avaliação decorre de estados.

Continuando a tomar como referência a perspectiva deste autor, a competência é vista como a combinação de cinco componentes, articuladas em três níveis: a nível micro (nível individual ou grupal), nível intermédio (ou do ambiente social que se relaciona com a parte social e profissional do sujeito) e nível macro (ou da sociedade em que o sujeito se insere). São estes três níveis que interagem e abrem caminho para o desenvolvimento e actualização das competências, através das cinco componentes:

- a componente cognitiva relaciona-se mais com nível micro e traduz-se, por um lado, nos saberes que o sujeito detém, associados a uma dimensão teórica; por outro, tem a ver com a representação que o próprio sujeito faz da situação em que se encontra, da sua própria interpretação e da continuidade que daí advirá;

- a componente afectiva é um dos motores da competência, na medida em que agrupa a imagem positiva ou negativa que o sujeito tem de si próprio, o investimento afectivo que coloca na acção, com mais ou menos prazer, mais ou menos sofrimento, e ainda o seu grau de envolvimento e motivação;
- a componente social remete para um nível intermédio ou macro, em que o sujeito tem informalmente, a percepção do grau de reconhecimento dos seus pares, em relação às suas competências, e daí pode aferir o que pretende que os outros vejam;
- a componente cultural advém directamente da componente social e liga-se à cultura da organização em que o sujeito se insere, permitindo-lhe perceber como é essa mesma organização valoriza as competências e actuando essencialmente ao nível macro;
- a componente praxiológica associa-se à prática porque é o aspecto mais visível da competências. Traduz-se no desempenho que é alvo da avaliação social.

Neste sentido, os processos de desenvolvimento de competências estão intrinsecamente ligados às “lógicas de acção”, mais para a dinâmica do processo em si do que para a apreciação do seu resultado.

Para desenvolver e manter as competências, Le Boterf (2001, p. 367) considera necessário intervir em três pólos, todos eles directamente relacionados com “agir com competência”: saber agir, querer agir e poder agir.

O primeiro pólo, saber agir, encontra suporte na formação (porque permite adquirir saberes), no entusiasmo, na instalação e no funcionamento de anéis de aprendizagem, através da construção de representações operatórias que orientam a selecção dos recursos necessários na mobilização para as competências e, por último, pelos percursos profissionais que permitam adquirir saberes e saber-fazer constituindo também eles oportunidades de construir competências. Subjacente a este pólo, está a ideia de combinação de recursos pessoais. No segundo pólo, querer agir, o autor aponta para o encorajamento que a imagem de si, associada a um contexto de reconhecimento e de confiança, proporciona ao desenvolvimento das competências. Além da motivação, destaca-se o empenhamento individual. Por último, o poder agir implica haver uma organização de trabalho compatível com a construção de competências e um contexto facilitador, aliados à liberdade de iniciativa numa rede de

relações e de informação que contribuam para aumentar o equipamento em recursos que o adulto pode utilizar. Este último pólo supõe ainda a autoridade para agir. A conjugação destes elementos constitui “um contexto favorável a uma tal empreitada”, isto é, as condições imprescindíveis para a construção de competências, estando subjacente a acção. Nessa perspectiva, também Bellier defende que “as competências se adquirem na acção.” (2001, p.245). Então, os adultos aprendem agindo, fazendo, experimentando.

2.3. Sujeito e contexto ou uma unidade bipolar

Considerando o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, a relação entre o sujeito e o modo como adquire e desenvolve competências começou a ser reavaliado e, conseqüentemente, colocou em posição de destaque uma das características da competência que é a sua relação com o(s) contexto(s). Pires (2002, p. 258), aludindo a uma teoria concebida por Le Boterf, perspectiva a ideia de sujeito e meio não funcionarem como pólos isolados e constituírem uma unidade funcional e bipolar. Em função de um contexto específico que potencie as suas possibilidades, o sujeito adquire e desenvolve competências. Assim, mais do que falar em contexto, dada a diversidade de ambientes em que o sujeito se move, podemos falar em multiplicidade de contextos.

Um dos pressupostos de partida para a elaboração deste estudo afasta os contextos formais e não formais, embora a dinâmica da aquisição e desenvolvimento de competências não se possa reduzir apenas aos contextos informais. Citando Canário, “os processos formativos formais deveriam ser encarados como um complemento dos processos informais” (2008, p. 82). A centralidade e a importância conferidas aos processos informais talvez se atribua ao facto de tempos e espaços serem mais dilatados e, como consequência, o número de potenciais aprendizagens seja maior.

A decisão de fazer de ponto de partida, para este estudo, apenas os contextos informais tem a ver com o facto de estes decorrerem das actividades da vida quotidiana, relacionadas com a família, o trabalho, a vida em sociedade, e se traduzirem numa enorme variedade e riqueza. São contextos de acção em que, em circunstâncias várias, o sujeito é levado a agir. De acordo com Canário (2008, p. 80), podem não ser conscientes nem intencionais, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas ou organizadas. Ainda de acordo com este autor, “A

amplitude e o volume de situações que, na vida quotidiana, produzem efeitos educativos são tão elevados que correspondem à maior fatia das aprendizagens realizadas pelos indivíduos” (p.81).

Os contextos informais caracterizam-se ainda pela sua continuidade ao longo da vida, num cenário que privilegia as aprendizagens que decorrem da experiência. A dinâmica dos contextos informais não tem tempos nem espaços demarcados. O facto de não ter fronteiras articula-se com um mundo em permanente mudança, e considerado cada vez mais na sua globalidade, que apela a diferentes saberes e exigências que colocam o sujeito na situação de adquirir saberes e competências em consonância com a rapidez da mudança.

No decurso da vida, o adulto é confrontado com os desafios que se colocam quotidianamente no âmbito da vida familiar, social, política, profissional e até mesmo associativa. Citando Furter, Canário afirma que “está em causa a capacidade para desenvolver a potencial educogenia de um espaço de formação, entendida como tudo aquilo que é susceptível de contribuir e servir de base a uma formação difusa, por vezes apelidada de informal” (2008, p. 82).

Dado que a competência surge sempre associada a um determinado contexto, Bellier coloca a questão: “Se a competência está ligada a um contexto particular, podemos imaginar que nada é transferível de um contexto a outro?” (2001, p. 245). Transferir uma competência de um contexto para outro será sinónimo de observar a capacidade do sujeito de utilizar as suas capacidades num outro domínio diferente do inicial, desenvolvendo uma nova competência.

Há lógicas de interdependência entre contextos, muito particulares, que são observáveis em cada adulto e com uma especificidade própria. Simultaneamente, há contextos que se apresentam potencialmente mais geradores de competências. Toda esta dinâmica interage sobre o sujeito, gerindo mudanças e mobilizando competências.

De acordo com Wittorski (1998), a “competência é sempre uma produção inédita numa situação particular, o que se transfere não é provavelmente da ordem da competência, mas da capacidade, que é descontextualizada.” Assim, aqui o que é plausível de ser transferido é a

capacidade que o sujeito tem e que revela nas suas acções competentes, em qualquer contexto. Aqui residirá o cerne do desenvolvimento das competências, quando se observa a transferibilidade da capacidade aplicada numa outra situação e resultando numa nova competência.

Cada competência, vista em termos de acção, está ligada a um contexto particular e não ser isolada das condições específicas em que essa acção se desenrola. Assim, segundo Bellier (2001, p. 243), é precisamente nestes pontos (acção, contextos), entre outros, que se conseguiu reunir algum consenso no que diz respeito à caracterização das competências. Le Boterf vai mais longe afirmando que o campo da aplicação, ou seja, o próprio contexto, faz parte da competência (2005, p. 56).

Os contextos são os potenciadores de experiências; são as experiências que propiciam os saberes que, pela acção, se transformam em aprendizagens que, muitas vezes, os próprios sujeitos não reconhecem como enriquecedoras nem como forma de promover a aquisição e o desenvolvimento de competências.

Tendo em conta que o sujeito se situa num determinado meio, a competência é vista como resultado da relação entre as condições que o sujeito detém e as características do meio em que se situa. É esta interacção que vai potenciar acções competentes. Com efeito, os adultos adquirem novas competências conforme os estímulos do contexto e as suas necessidades pessoais, sociais e profissionais.

O contexto profissional ocupa um lugar de destaque na aquisição de competências. Nesta dimensão, os desafios, decorrentes de constantes mudanças, têm vindo a exercer a sua acção e a constituir estímulos. Dada a instabilidade da vida profissional, os adultos são mais confrontados com a necessidade de mudanças de emprego e até de profissão. A incerteza obriga à aquisição de conhecimentos diversificados que contribuam para a sua valorização. Por sua vez, os contextos sociais, que são palco de tantos e diferentes acontecimentos, proporcionam aos adultos, que se envolvem em diferentes actividades, experiências muito diversificadas; até mesmo no contexto da vida privada, o adulto é confrontado com desafios cada vez mais complexos, dadas as mudanças acentuadas da sociedade actual. Neste contexto, de salientar a importância da família como estímulo ou até mesmo recurso na aquisição de

competências.

O contexto que é realmente vivenciado por cada adulto, e que vai ser verdadeiramente formativo, é aquilo que se pode denominar o contexto real, na medida em que as aprendizagens realizadas e os conhecimentos adquiridos se transformam em competências.

Nesta perspectiva, a competência é entendida como uma unidade bipolar, na medida em que é indissociável do sujeito e do(s) contexto(s) em que se situa. A sua aquisição, desenvolvimento e utilização ocorre em diferentes contextos, dependendo das experiências vividas pelo adulto. Qualquer contexto tem um potencial formativo desde que seja impulsionador de aprendizagens e experiências.

2.4. Avaliação de competências

Avaliar é sempre um processo de contornos complexos; avaliar competências também se associa a uma grande complexidade, mas necessária, na medida em que é uma exigência decorrente do reconhecimento.

Na perspectiva de Le Boterf, a competência só existe porque é reconhecida. Este reconhecimento é do domínio social ou profissional, tem a ver com exigências de organização e de gestão, está sujeita à avaliação dos outros e é feita mediante o confronto de diferentes perspectivas. “Toda a declaração de competência exige provas ou a possibilidade de ser comprovada” (2005, p.63) e implica que as competências só sejam reconhecidas quando existe um dispositivo que foi produzido para cumprir esse fim.

Para este autor, existem três entradas (ou abordagens) possíveis na avaliação de competências:

- a primeira é uma entrada em que se determina a competência com base em critérios de desempenho, estabelecendo uma relação directa entre um resultado observável e uma competência utilizada. Como em muitos contextos há desempenhos individuais que dependem de outros, é necessário, à partida, identificar a participação individual e distingui-la de uma acção colectiva para poder ser devidamente avaliada.

- a segunda entrada, designada pela actividade, consiste em verificar se o desenvolvimento da

actividade profissional está em consonância com as exigências profissionais. “O sujeito deve demonstrar a sua competência pelo exercício de uma actividade em conformidade com critérios, especificações ou modelos” perante situações concretas. “O objecto de avaliação é então o domínio de uma situação no seu conjunto e não de tal saber particular.”

- a terceira entrada remete para a singularidade e para o relevo dado à realização de uma actividade vista no singular, “incide no reconhecimento de um esquema operativo” construído pelo sujeito. Nesta perspectiva, “os referenciais de competências não devem ser considerados como matrizes, mas como ímanes”, ou seja, não devem servir de instrumento de medida entre as competências reais e os referenciais requeridos.

Esta abordagem, na medida em que tem subjacente um esquema operativo singular, está directamente ligada a um sujeito e tem que ser por esse sujeito “traduzido por palavras”. Este autor reforça a ideia da reflexão ser essencial na construção de competências, encontrando suporte numa narrativa. O encontro do sujeito consigo próprio, através da palavra, encontra nesta abordagem um ponto em comum com as histórias de vida, na medida em que também fazem apelo à reflexividade. Enquanto que a primeira se reporta apenas ao processo de construção de uma resposta competente, no decurso de uma prática profissional, a segunda reporta-se à globalidade da vida do sujeito. Ao avaliar o processo de construção de uma resposta competente no domínio profissional, a “verbalização” pode decorrer, por um lado, em simultâneo com a actividade desenvolvida, beneficiando de um acontecimento que não é posto à prova pela memória, mas não tendo tempo suficiente de distanciação para poder ser reflectida. Por outro, a verbalização diferida, ao realizar-se num tempo diferente da acção, permite uma maior reflexão. Progressivamente o sujeito pode treinar essa verbalização.

No âmbito de um processo de RVCC, a avaliação de competências, tal como é preconizada por Le Boterf, é operacionalizada na fase do reconhecimento. No caso português, o termo avaliação foi preterido em detrimento de reconhecimento, talvez devido ao seu carácter eminentemente académico e que encerra uma carga mais formal. Independentemente da designação adoptada, o que está em causa é determinar a aquisição de competências, por parte de um adulto, com base no referencial de competências-chave, para ser, em seguida, alvo de validação e tendo como último objectivo uma certificação.

2.5. As competências-chave

Uma das questões que se coloca na abordagem por competências centra-se na ausência de um consenso na sua definição. Dado que diversos autores produziram estudos relevantes sobre o assunto, considero que, para a presente investigação, se assume mais importante considerar a questão das chamadas competências transversais, competências básicas ou também denominadas competências-chave. O facto das sociedades actuais serem muito mais dinâmicas criam novos desafios diários aos indivíduos e possuir competências básicas é uma forma de permitir a sua integração na vida familiar, social e profissional. Segundo Ávila (2005, p. 126), uma das questões que os estudos do início do século colocam é a de reavaliar o que são competências-chave decorrentes dos novos desafios colocados aos adultos, partindo do pressuposto de que outras competências, além das de literacia, também se revelam determinantes.

O projecto Definição e Selecção de Competências: Fundamentos teóricos e conceptuais, conhecido como DeSeCo e concluído em 2002, foi produzido em simultâneo pela OCDE e pelo Instituto Nacional de Estatística Suíço. “O DeSeCo estabeleceu um determinado número de critérios normativos, definicionais e conceptuais para identificar as competências individuais necessárias para a participação eficaz nas sociedades democráticas e, em simultâneo, para lidar com os problemas e as exigências globais, incluindo os relacionados com os conhecimentos de economia ou da sociedade da informação.” (Rychen e Tiana, 2005, p. 32).

Nesta perspectiva, foram definidas nove competências-chave que foram agrupadas em três grandes grupos:

- a) agir autonomamente o que implica a capacidade de defender direitos, interesses, limitações e a necessidade de o sujeito planificar a sua vida, estabelecendo objectivos, em contextos alargados;
- b) utilizar ferramentas interactivamente – além da literacia e da numeracia, aponta para a utilização do conhecimento e da informação de forma interactiva;
- c) funcionar em grupos socialmente heterogéneos – competências relacionais que passam por um bom relacionamento com os outros e ter capacidade para gerir e resolver conflitos.

Numa análise feita a esta definição por Ávila, “sendo inegável a importância dos três tipos de competências-chave, pode questionar-se se as competências sociais, ou relacionais, e também as de autonomia, devem ser colocadas no mesmo patamar analítico das competências operatórias. As primeiras são indiscutivelmente relevantes, desde logo em termos sociológicos, para compreender os desafios que qualquer indivíduo, enquanto actor social, enfrenta ao actuar em diferentes campos sociais. As competências operatórias remetem para capacidades de um outro tipo” (2005, p. 131). Numa sociedade virada para o conhecimento, alia-se a dimensão cognitiva das competências e do saber aprender com a dimensão relacional, não esquecendo as tecnologias e as dimensões técnicas para enfrentar os desafios pessoais e profissionais.

2.6. O balanço de competências

O balanço de competências é um dispositivo, criado em França, em 1991, com o objectivo de possibilitar aos trabalhadores a realização de “um balanço sobre as aprendizagens, bem como das suas motivações e aspirações, com vista à elaboração de um projecto pessoal e profissional” (Pires, 2002, p. 399). Estas aprendizagens dos adultos são analisadas através de uma lógica de competências adquiridas em qualquer dos sistemas, quer formal quer informal, permitindo fazer uma reflexão sobre o que foi cada percurso de vida. Este dispositivo revelou-se bastante pertinente para desempregados, jovens ou adultos com baixas qualificações, adultos a ponderar mudanças de carreira, ao proporcionar uma ajuda na integração no mercado de trabalho.

Para Levy-Leboyer (citado por Pires, 2002), o balanço de competências introduz uma abordagem inovadora no desenvolvimento profissional e permite a valorização de vários aspectos no adulto:

1. A gestão que o indivíduo faz do seu próprio percurso, auxiliando-o nas tomadas de decisão e elevando o seu nível de autonomia e de responsabilidade;
2. As aprendizagens que o indivíduo realiza ao longo da vida activa e que não decorrem apenas dos contextos formais de educação/formação, atribuindo assim um papel central à experiência;

3. A tomada de consciência de todas as suas aprendizagens, proporcionando-lhe um meio de auto-avaliação mais eficaz e permitindo-lhe realizar, de uma forma mais coerente, o seu projecto profissional.

Desta forma, o balanço de competências permite ao adulto reflectir sobre o que foi o seu percurso, identificando aprendizagens significativas e saberes adquiridos que, em última instância, se traduzem em competências. “É uma ocasião para os indivíduos fazerem o ponto de situação do seu percurso, analisarem o conjunto de razões que motivam a mudança, elaborarem novos projectos, analisarem a sua exequibilidade e concretizarem a mudança (Aubret e Damiani, cit. por Cavaco, 2008, p. 489).

Em Portugal, este dispositivo foi posto em prática no final da década de 90, em diferentes contextos. Dado que o estudo empírico se baseia, em parte, em materiais que foram produzidos no âmbito de processos de RVCC, é relevante concentrar um momento da reflexão sobre o balanço de competências no âmbito do referido processo.

Com efeito, o balanço de competências pode começar com uma entrevista feita a um adulto candidato a esse processo, na etapa de diagnóstico. Já na fase de reconhecimento, no caso português, no nível secundário, o processo de RVCC contempla duas vertentes ou metodologias algo diferentes, mas complementares entre si, dado que concorrem para o mesmo fim: tornar visíveis as competências do adulto. Nesta perspectiva, Cavaco considera “uma metodologia híbrida” (2008, p. 492) que se apoia na abordagem (auto)biográfica e no balanço de competências.

O balanço de competências, ao proporcionar uma reflexão sobre o que foi a totalidade da trajectória de vida do adulto, permite identificar saberes adquiridos e experiências realizadas em qualquer contexto de vida. Este trabalho retrospectivo permite identificar não só os acontecimentos significativos, mas também outros que, muitas vezes, foram esquecidos ou mesmo desvalorizados pelo adulto. Esta “reconstrução do itinerário pessoal, social e profissional” (Correia e Cabete, 2002, p. 48) de cada um permite a ligação entre três tempos diferentes, passado, presente e futuro, num trabalho de rememoração. “E o trabalho de reelaboração dos saberes é frequentemente uma descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente a pessoa não ter consciência do valor das suas aprendizagens, que o trabalho de explicitação faz emergir.” (Pires, 2002, p. 333).

A autobiografia, ou narrativa experiencial, para utilizar uma expressão de Josso (2002, p. 21), serve de base para um inventário de aprendizagens e competências. Em consequência deste trabalho de balanço, o adulto encontra o seu posicionamento em relação às competências com que é confrontado e que se baseiam no Referencial de Competências-chave, que vai permitir ao adulto passar à fase de validação, caso possua as competências exigidas, ou ser encaminhado para formação complementar, a fim de demonstrar as competências em falta.

Também no caso português, o balanço de competências, ou esse inventário de capacidades e competências, integra um documento mais vasto, denominado portefólio, que funciona como um recurso que a pessoa poderá utilizar em qualquer contexto. Esta “ferramenta” pode vir a ser bastante útil, sobretudo em situações de carácter profissional.

A metodologia do balanço de competências, tal como é preconizada por Josso, tem objectivos profissionais ou mesmo pessoais, ao passo que no âmbito de um processo de RVCC, o objectivo final é a equivalência escolar a um determinado nível. A concretização de projectos futuros, por parte do adulto, passaria por uma monitorização por parte do Centro Novas Oportunidades, averiguando como coloca o adulto em prática o projecto que delineou e ajudando-o nessa concretização.

O balanço de competências é “um trabalho sobre a experiência do indivíduo e os seus adquiridos experienciais, estimulado e orientado por instrumentos que facilitam o processo de rememoração, reflexão e selecção da informação, permitindo o reconhecimento, validação e certificação de competências face a um referencial.” (Cavaco, 2008, p. 492). Esta metodologia deverá ser flexível e adaptada a cada adulto em processo de RVCC.

3. Aprendizagens e experiência: processos e dinâmicas

3.1. A aprendizagem como processo

Antes de mais, ao iniciar um ponto que tem por tema a aprendizagem, torna-se pertinente apresentar dois conceitos de aprendizagem, recorrendo a autores que tenho vindo a mobilizar no âmbito deste quadro teórico.

Assim, Josso, autora que se tem dedicado a problematizar a questão da aprendizagem, apresenta como noção corrente que aprender “é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que têm formulação e soluções teóricas” (2002, p. 28). Para Berbaum (1993, p. 13), “a aprendizagem pode definir-se como o processo de construção e assimilação de uma nova resposta, isto é, um processo de adequação do comportamento, seja ao meio, seja ao projecto perseguido por cada interessado”. Para este autor, aprender é ainda “adquirir familiaridade com uma situação que faz com que não haja mais hesitação ao sermos confrontados e faz com que possamos prever o que se vai passar quando agimos de uma determinada maneira” (1992, p. 26). Nesse sentido, a aprendizagem experiencial é entendida como a capacidade para resolver situações práticas e ultrapassar dificuldades.

Referindo-se à complexidade do acto de aprender, ainda Josso defende que a modalidade mais corrente “é sem qualquer dúvida aprender sem o saber”. Mesmo quando em situação de aprendizagem intencional, as aprendizagens são integradas de forma não consciente e “revelam-se pregando-nos partidas quando somos confrontados com mudanças mais ou menos escolhidas” (2002, p. 180). Também Berbaum defende que aprender é um acto banal que nos envolve nas situações mais triviais do quotidiano. Daí que, em determinados momentos, a solicitação para a aprendizagem seja exterior ao sujeito: “geralmente encontramos como ponto de partida uma solicitação do meio ambiente” (1992, 29), numa alusão que se enquadra nos contextos informais. Este autor entende também que as maneiras de aprender diferem de sujeito para sujeito e que, além disso, o mesmo sujeito recorre a diferentes maneiras de aprender, segundo o que está a aprender e segundo as situações de aprendizagem em que se encontra.

Ainda Josso salienta que aprender é encontrar novos meios de pensar e de fazer diferentes; é partir à procura do que poderá ser este ‘diferente’. A quem está envolvido no processo de aprendizagem, essa procura permite desenvolver a sua criatividade, as suas habilidades, a sua capacidade de avaliação, bem como a capacidade de comunicação e de negociação. Antes de mais, permite desenvolver a capacidade de atenção.

O sujeito coloca-se, assim, na posição de agente intermédio entre a teoria e a prática, circunstância que é teorizada, entre outros, por Kolb, que preconiza a aprendizagem em termos de processo. Nesta perspectiva, Kolb entende que esse processo, que se encontra

centrado na experiência, se organiza em torno de quatro etapas que constituem um ciclo: partindo da experiência concreta passa-se à observação e reflexão, seguindo-se a conceptualização abstracta que conduz à experimentação activa. “Os eixos da aprendizagem encontram-se interligados e são indissociáveis: é necessário apreender, compreender, transformar através da reflexão e da nova acção exterior para que a experiência se transforme em aprendizagem. De acordo com o modelo proposto, Kolb identifica quatro formas de aprendizagem, resultantes do cruzamento dos elementos considerados – duas formas de apreensão e duas formas de transformação –, sendo assim identificados quatro estilos de aprendizagem.” (Pires, 2002, pp. 157-158). O ciclo só se encontra completo quando se percorrem as quatro etapas resultando numa aprendizagem e reinicia-se em cada nova aprendizagem. Este processo, assim concebido, considera que as capacidades de cada indivíduo são apreendidas e não inatas. Argyris e Schön (citados por Alcoforado) propuseram um modelo de aprendizagem, divergente do de Kolb, “na medida em que sugerem ser possível alterar os pressupostos da acção, sem passar pela fase da experimentação activa”, sem ser obrigatória a fase de ensaios e de erros. Na aprendizagem de “duplo ciclo”, “tudo se passa como se a fase de conceptualização abstracta passasse a incorporar um novo ciclo de reflexão crítica sobre as teorias da acção, dando lugar, não à experimentação activa, mas a uma acção real mais esclarecida, autónoma e responsável” (2008, p. 93). Finger considera o modelo de Kolb como uma visão muito redutora; na sua perspectiva, o resultado da aprendizagem experiencial é a adaptação do sujeito ao meio. Segundo Pires (2002, p. 159), “criticando uma concepção de aprendizagem em que os principais motores são a razão e a reflexão, Finger evidencia o papel das emoções, sentimentos, intuições e experiências de vida, defendendo uma perspectiva mais holística de pessoa”. Tendo em conta o sujeito como um todo que vive as suas aprendizagens numa determinada temporalidade em articulação com diferentes actividades, para Josso, apoiando-se na teoria de Kolb, a aprendizagem é um processo que compreende três fases: primeiro a de iniciação, depois a de integração e, em último, a de subordinação (2002, pp. 184-185).

“A fase de iniciação caracteriza-se pelos primeiros contactos: encontra-se uma informação, recebe-se uma informação, vê-se fazer pela primeira vez, executa-se pela primeira vez”. Nesta fase, destaca-se a forma como a informação é recebida pelo sujeito que está em aprendizagem e as condições que o envolvem e vêm a permitir a apropriação da informação. Estes primeiros

contactos exigem que aconteça uma tomada de consciência e uma primeira compreensão.

A fase intermédia, ou fase de integração, supõe que o sujeito seja posto em confronto com uma situação nova que vai obrigá-lo a confrontar com aprendizagens já realizadas. É nesta fase que eventualmente se pode dar a transferência entre diferentes contextos ou o reconhecimento de que determinado aprendizagem não se adequa: “A emergência de uma mestria pode ser assinalada, a partir do momento em que o aprendiz é capaz de fazer transferências em contextos diferentes conseguindo assim atingir uma certa generalização”. Da parte do sujeito, nesta fase, implica que haja mobilização das aprendizagens de forma espontânea.

Por último, a fase de subordinação acontece quando o sujeito das aprendizagens é capaz de as problematizar e “de formular questões deixadas em suspenso ou novos problemas levantados por esta nova maneira de pensar e/ou por esta maneira de fazer”. Quando o sujeito que aprende assimila este processo está em condições de compreender as aquisições do passado e preparado para as mudanças futuras. Assim entendida, a aprendizagem é um processo intermédio ou mediador entre situações passadas e situações novas. Para Bonvalot (citado por Cavaco, 2002, p. 36) “as experiências do passado são reavaliadas à luz das novas experiências e as novas experiências são construídas pelo sujeito com base nas experiências anteriores”. Desta forma se entende a aprendizagem como um processo dinâmico e em continuidade.

Canário (2008, p. 109) realça a centralidade do sujeito, quanto à maneira de conceber a aprendizagem decorrente de dois aspectos fundamentais: “o primeiro consiste na criação do sentido, uma vez que o conhecimento não é o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de selecção, organização e interpretação da informação a que estamos expostos e que, segundo os contextos e as pessoas, pode dar origem a perspectivas muito diferentes”. O segundo aponta para o sujeito como recurso dele próprio: “Esta mobilização tem um carácter intrínseco ao sujeito que se contrapõe ao carácter ‘artificial’ e ‘externo’ para que remete o conceito de motivação”.

Assim, a aprendizagem passa por um processo de construção de sentido que é própria do sujeito e que depende de um quadro pessoal de referências. Ao ser entendida como um

processo dinâmico e permanentemente criativo, a aprendizagem é uma construção de sentidos que caracteriza cada sujeito de forma muito particular.

Em síntese, os aspectos evidenciados dizem respeito a diferentes formas de aprender, colocando o sujeito, uma vez mais, numa situação de centralidade e de ligação de sentido entre um tempo passado, o presente e o futuro.

3.2. A experiência como fonte de aprendizagem

Nas sociedades actuais, o papel da aprendizagem, tradicionalmente com um preponderante peso institucional, passou a diluir-se mercê de diferentes razões. Em parte, esta perda de importância do domínio institucional deve-se ao relevo que a aprendizagem adquirida por meio da experiência passou a assumir. Na verdade, a aprendizagem experiencial passou de um patamar de importância marginal para ocupar um lugar cada vez mais destacado.

À expressão aprendizagem experiencial associa-se a expressão formação experiencial que foi alvo de análise e reflexão de diversos autores. Apesar de terem origens e concepções diferentes, à semelhança daquilo que Cavaco preconiza, as duas expressões “são usadas indiferenciadamente, assumindo um sentido idêntico” (2002, p. 29) e “partindo-se do pressuposto que ambas dizem respeito ao processo de aquisição de competências” (p. 26) e, como tal, também se entende subjacente a este trabalho. A este propósito, também Josso coloca a questão de considerar ultrapassada a diferença entre o uso da expressão formação experiencial ou outra, conquanto o conceito esteja clarificado. No entanto, acentua a importância de distinguir entre “experiência existencial” e “aprendizagem pela experiência”, considerada que a primeira diz respeito “ao todo da pessoa” ao passo que a segunda “está apenas relacionada com transformações menores” (2002, p, 40). Dado que o presente trabalho não se encontra ligado à dimensão existencial do sujeito, esta distinção reforça o enfoque na aprendizagem que decorre da experiência.

Josso considera que, no quotidiano, aprender através da experiência se traduz na capacidade de resolver os problemas de uma forma prática desconhecendo que têm uma resolução teórica. Segundo esta autora, “a experiência formadora é uma aprendizagem que articula,

hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registos.” (2002, p. 28).

Para compreender a construção da experiência, Josso apresenta três modalidades de elaboração, constituindo-se numa trilogia: ter, fazer e pensar. O ter e o fazer experiências remetem para as experiências que “são dadas ou que nos propomos viver”, em contextos de interacção do sujeito consigo próprio e com os outros. Pensar as experiências pressupõe um trabalho de reflexão sobre “um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências” (p. 40).

Para Dominicé, o confronto do sujeito com novas experiências vai permitir um melhor autoconhecimento e assim contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. Este autor considera a experiência como o material indispensável à dinâmica da aprendizagem. A experiência é que dará sentido aos conhecimentos teóricos. Estes serão considerados ou não pertinentes pelo sujeito quando confrontado pela acção, ou melhor, pela experiência (1989, p. 54).

Vermersch (citado por Pires, 2002, p. 150) considera que toda a experiência decorre em três tempos:

- . tempo de preparação em que existe uma planificação ou antecipação da experiência;
- . tempo de realização da tarefa que permite ao sujeito situar-se e em que “adopta uma determinada atitude face aos acontecimentos de interacção sujeito/meio, que poderá ser mais ou menos rica de propriedades abstractas do real”;
- . tempo de reflexão que consiste num “retorno reflexivo sobre a experiência, pois é necessário viver a experiência e explorá-la, compreendê-la, para que possa haver aprendizagem”.

Para este autor, a diversidade de tipos de experiências explica-se pelos diferentes tipos de relação do sujeito com as suas vivências, “nomeadamente ao nível dos diferentes graus de tomada de consciência face aos acontecimentos” (Pires, 2002, p. 151).

Enriotti (citada por Pires, 2002, p. 172) fala em processo de formação experiencial composto por três fases:

- . a fase de acção caracteriza-se pela elaboração de esquemas, modelos de acção que “completam e complexificam a representação inicial da situação” e preparam a fase seguinte;
- . a fase de reflexão: remete para o “vivido” que se transforma em experiência através da reflexão para o qual contribui o investimento pessoal do sujeito e o tempo;
- . a fase de sociabilização que dá lugar à consciencialização, ou seja, da passagem do implícito ao explícito, podendo ser concretizada em grupo. Enriotti recorre à imagem da espiral para explicar a dinâmica das três fases deste processo: “a espiral dá mais do que o círculo a noção de abertura no espaço, no tempo e no multidimensional: a acumulação de experiências tanto parecidas como diferentes integra-se com outros tipos de experiências para passar a um nível superior. O conceito de espiral permite conferir à repetição um aspecto mais dinâmico do que o do círculo, considerando as três dimensões fundamentais – diacrónica, sincrónica e o sentido dado pelo projecto”.

As situações com que o adulto se depara no seu quotidiano obrigam-no a pensar sobre essas mesmas situações e a ir encontrando meio de as superar. Esses desafios obrigam a práticas e a reflexão sobre essas práticas que resultam em conhecimento. Para Josso, o valor atribuído ao “vivido”, enunciado por Enriotti, é equivalente a falar em vivências que adquirem o estatuto de experiências “a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (2002, p. 35). As vivências que se tornam experiências remetem para um trabalho de apropriação para delas se retirar as informações consideradas úteis pelo sujeito e que correspondem à sua ligação com o meio que o envolve.

Assim, as experiências mais ou menos significativas que ocorrem ao longo da vida são reflectidas para adquirirem sentido, num quadro de construção de conhecimentos e de aprendizagens do sujeito.

3.3. Modelos e paradigmas na aprendizagem dos adultos

É em 1980 que surge um trabalho em torno das aprendizagens dos adultos, cujo autor se vai tornar uma referência. Com efeito, Knowles (citado por Canário, 2008, p. 132 e Couceiro, 2000, p. 24), sentindo a necessidade de estabelecer uma diferença entre a pedagogia, que era pensada e dirigida essencialmente para a criança, e um modelo pensado e concebido

especificamente para adultos, contribui para a construção de uma teoria da aprendizagem em torno do conceito de andragogia. A teoria preconizada por Knowles supõe uma “visão completamente diferente para a situação de aprendizagem e do papel desempenhado por quem aprende” (Canário, 2008, p. 133). A andragogia, baseando-se na autonomia do adulto, nas experiências que são a base da sua aprendizagem, realça ainda o papel da motivação.

Esta nova proposta educativa, de acordo com Alcoforado (2008, pp. 95-96), baseia-se em seis princípios básicos que Knowles vai desenvolvendo ao longo da sua obra (e que se apresentam de forma abreviada):

1. O adulto precisa de saber a razão pela qual deve aprender;
2. O adulto detém um conceito de si, sendo de destacar a sua autonomia,
3. O adulto possui variadas experiências e apoia-se nelas para encetar novas aprendizagens;
4. O adulto quer aprender e está disponível para aprender tanto melhor quanto forem as suas necessidades;
5. O adulto orienta as suas aprendizagens no sentido da resolução de problemas e questões de vida;
6. O adulto é motivado a aprender tendo em conta razões externas (as profissionais, por exemplo), mas os factores intrínsecas são mais importantes.

A partir destes princípios básicos, Knowles concebeu e desenvolveu o ciclo andragógico com o objectivo de organizar as actividades educativas destinadas aos adultos. O facto deste autor ter estabelecido, inicialmente, uma fronteira muito distinta entre pedagogia e andragogia fê-lo alvo de críticas que o levaram a considerar esses dois conceitos mais próximos e em que os pressupostos poderiam ser reciprocamente aproveitados. Para Pires, apesar das limitações deste modelo, alguns elementos formulados por Knowles ainda podem ser tidos como relevantes para a compreensão da aprendizagem dos adultos, nomeadamente a valorização do papel da experiência neste processo. Nesta perspectiva, a experiência é entendida como recurso fundamental para a aprendizagem, por um lado, e para a construção da identidade do adulto, por outro. Além destes aspectos, de considerar ainda a crítica aos limites do modelo escolar tradicional e, conseqüentemente, o questionamento das finalidades educativas (2002, p. 130).

No cruzamento de saberes teóricos e práticos, a ênfase é também dada à reflexão que transforma as práticas quotidianas. “A experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica.” (Canário, 2008, p. 111). Em que medida a experiência foi formadora é algo determinado pelo sujeito, passando pelo domínio cognitivo. A lógica dos ganhos produzidos pelas experiências deve ser medida pela reflexão. Nessa perspectiva, Josso defende que a educação de adultos se baseia numa pedagogia que dá um lugar de destaque ao “aprender a aprender” e, por consequência, também se valoriza a reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida (1988, p. 39).

Mezirow (citado por Couceiro, 2000), considerado como um autor de grande importância para a compreensão do processo de aprendizagem dos adultos, baseia a sua teoria em três paradigmas: o objectivista, o interpretativo e o emancipatório.

O primeiro paradigma considera que a aprendizagem é uma transmissão de representações concretas do mundo real, independentemente do sujeito que transmite essa representação. Encarando a linguagem como uma forma de transmissão do conhecimento, não interfere na sua produção. O questionamento a este paradigma dá lugar ao paradigma interpretativo que se destaca por considerar, ao invés do paradigma anterior, a linguagem como parte integrante do conhecimento e estando sujeita a várias influências. “Neste caso, a linguagem é encarada, pois como dependente dos contextos em que se processa e da experiência vivida e interpretada pelos próprios sujeitos” (Couceiro, 2000, p. 30). Por último, Mezirow, no âmbito do paradigma emancipatório, entende a aprendizagem “como o processo de utilização de uma interpretação anterior para reformular ou construir uma nova interpretação do significado da experiência individual, com vista a orientar a acção futura” (1996, p. 162).

A propósito da teoria de Mezirow, Pires salienta que este autor valoriza não só a dimensão social e cultural no processo de aprendizagem, mas também o papel da consciência crítica e da reflexividade na aprendizagem dos adultos. Além disso, esta teoria perspectiva a aprendizagem e o desenvolvimento como processos emancipatórios do indivíduo. (2002, p. 135). Ainda segundo Mezirow (1991), a reflexão sobre as aprendizagens permite corrigir crenças e alterar perspectivas, actuando ao nível dos significados.

Para que haja lugar a essa reflexão é preciso criar condições de distanciação. As reflexões sobre as experiências formadoras e determinantes fazem-se com base em tomadas de consciência sobre um tempo decorrido, em torno de um processo que implica aprender a concluir sentidos, a partir das experiências vivenciadas. Para Josso (2002), é a reflexão que permite perceber o que foi verdadeiramente formador na vida do sujeito e que o permite situar em relação ao tempo presente (p. 98) e é neste trabalho de reflexão que se encontra “a dialéctica entre o individual e o colectivo”(p. 40). Cada sujeito encontra a sua interpretação para as suas aprendizagens, mas necessita das interpretações dos outros. Ao procurar a “co-interpretação” encontra muitas vezes um reforço da sua.

Le Boterf (2003, p. 64) considera que o processo reflexivo do sujeito sobre a acção que realizou, sobre os recursos e as estratégias que mobilizou e que vai permitir avaliar o sucesso de um determinado acto. A questão da reflexividade assume um lugar de destaque na medida em que se relaciona com a acção, ou melhor, o processo de reflexão é um trabalho pessoal em torno das experiências de vida na procura de sentidos. É a reflexão que, na fase posterior à da experiência, permite lugar ao diálogo do sujeito consigo próprio e com os outros numa tentativa de interpretação das acções realizadas.

Além da experiência e da reflexão, também a autonomia é um pressuposto de base que contribui para a compreensão dos processos de aprendizagens dos adultos, nos seus aspectos dinâmicos e integradores. Considerar a autonomia, em associação à aprendizagem, foi objecto de desenvolvimento por Barbot e Camatarri (1999). Estes autores consideram que “a autonomia se apresenta enquanto o fim do processo de formação e como valor e inserida numa sequência de valores gerais como a inserção social, o desenvolvimento pessoal, partilha de valores comuns, transmissão de património cultural” (p. 8). Nessa perspectiva, a autonomia corresponde não só a um saber, mas sim a um saber-fazer e a um método que interiorizados de forma pertinente permitem ao sujeito aprender por si mesmo. Ainda segundo estes autores, a necessidade de autonomia resulta de um processo interno, ou seja, é encarada como uma questão inerente ao próprio sujeito (p. 11). À semelhança de Le Boterf (2005, p. 79), também Barbot e Camatarri consideram que as tecnologias de informação e de comunicação desempenham um importante papel no desenvolvimento da autonomia, atendendo a que se

baseiam na interactividade e, dessa forma, permitem ao sujeito proceder a uma auto-avaliação. A autonomia é, pois, mais uma ferramenta que o adulto pode deter e utilizar na construção do seu próprio processo de aprendizagem.

3.4. Aprender onde?

. No campo profissional

. No campo familiar e social

No domínio das aprendizagens, aquelas que se realizam no campo profissional ocupam um espaço importante no decurso da vida do adulto. Na verdade, “o local de trabalho é também um contexto privilegiado de aprendizagem experiencial por diversas razões: a maioria dos adultos passa uma grande parte do seu tempo no local de trabalho; no trabalho exige-se o domínio de certas competências por parte dos profissionais, para a execução de determinadas tarefas; e regista-se uma relação de proximidade com outras pessoas que dominam um conjunto de saberes e partilham as regras de funcionamento da organização. “ (Cavaco, 2002, p. 40).

Para esta autora, a formação que cada indivíduo adquire, por meio das experiências realizadas em contexto profissional, prende-se a uma ordem de razões fortes que se revelam como uma “estratégia de inserção e de sobrevivência” no seio da organização em que se insere. Quanto mais essa organização for estimulante para o indivíduo e impulsionadora de aprendizagens mais o indivíduo tem hipóteses de se desenvolver profissionalmente. Por essa perspectiva, a experiência profissional permite-lhe tornar-se mais competente e mais qualificado. De salientar ainda aquilo que é a tradição cultural de uma profissão, em que os mestres ensinam os seus aprendizes e em que a cooperação entre colegas é um contributo fundamental para a transmissão de conhecimentos. Esses conhecimentos não se limitam aos do domínio profissional, na medida em que, frequentemente, as relações que se estabelecem com o sujeito e os outros passam para o domínio privado, social, cultural.

A diversidade de experiências vividas e o modo como o indivíduo as interpreta pessoalmente é fundamental também no domínio profissional, em que cada vez mais esse indivíduo é chamado a responder a novos desafios. A forma como o mundo do trabalho tem evoluído

força a novas aprendizagens, sobretudo no domínio tecnológico. A instabilidade do emprego obriga a trabalhadores mais competitivos. Actualmente, os adultos não só têm de ser competentes nas acções que concretizam como têm de compreender e analisar aquilo que executam.

Há factores e condições que promovem a aprendizagem em contexto de trabalho. De acordo com Pires, “Estes factores são de diferente natureza, e incluem aspectos como a organização do trabalho, a cultura da organização, o clima da organização e o tipo de relacionamento estabelecido, a margem de autonomia e de responsabilização dos actores, a complexidade do trabalho, e o sistema de incentivos praticado, entre outros.” (2002, p. 206). Apesar da estrutura organizacional do trabalho ser importante, a compreensão por parte do sujeito que aprende é fundamental. A parte organizacional não pode prescindir do envolvimento do sujeito, na medida em que é a sua construção de saberes e competências que está na base do desenvolvimento dessa organização. É também importante que o sujeito em aprendizagem se desenvolva numa cultura de autonomia, factor ou condição igualmente importante para elevar o nível de implicação e de participação. Considera Pires que a autonomia pode funcionar como um importante incentivo interno para o desenvolvimento do trabalho (2002, p. 209). Nesta perspectiva, conferir autonomia ao trabalhador pode ser encarada como factor que promove experiências e aprendizagens.

A importância das aprendizagens realizadas pelos adultos coloca-se igualmente ao nível das trajectórias sociais e de âmbito pessoal e familiar. Neste âmbito de realçar aquilo que é o envolvimento do adulto na vida associativa, no sindicalismo, na vida política e cultural, considerando que o adulto se move activamente e que no decurso das suas acções realiza diferentes aprendizagens. Os diferentes papéis sociais a que o adulto é chamado ou impelido a responder acontecem muitas vezes de forma espontânea no decorrer do quotidiano. Sem estarem muito marcados pela obrigatoriedade, permitem ao adulto organizar-se de forma livre e ao seu próprio ritmo.

Ávila (2005, p. 297) reflecte, no seu estudo, sobre a importância das aprendizagens que se relacionam com a dimensão privada do sujeito articulada com a família e com os amigos e salienta que os adultos referem aprender em casa ao ver televisão, a realizar tarefas domésticas e na realização dos seus hobbies.

Para Dominicé, o universo das relações familiares é um importante contexto de formação (1988, p. 56) em que “a família é o lugar principal” e “os pais são objecto de memórias muito vivas”. Assumindo-se muitas vezes como um lugar de confronto, a família é também meio de aprendizagens de valores. Para Cavaco, “o meio familiar apresenta-se como o contexto privilegiado na aquisição de competências de expressão, de comunicação, de relação interpessoal, ou seja, na sociabilização. (2002, p. 40).

Com efeito, a multiplicidade de contextos informais apresenta-se como um terreno inesgotável de experiências que propicia as aprendizagens e a aquisição de competências dos adultos. Por um lado, a experiência tem vindo a ser reconhecida como parte integrante do processo de aprendizagem do adulto e, enquanto processo, tem um carácter dinâmico que se desenrola ao longo da vida, permitindo ao adulto aceder a ferramentas fundamentais como a reflexão e a autonomia. Por outro lado, o próprio adulto tem papel primordial em todo o processo destacando-se, mais uma vez, a sua centralidade.

CAPÍTULO II

Enquadramento metodológico

1. Tema, questão orientadora e objectivos

O estudo empírico tem como tema os processos de aquisição e desenvolvimento de competências adquiridas ao longo da vida (por parte dos adultos que frequentaram processos de RVCC).

Nessa perspectiva, sendo o reconhecimento, validação e certificação de competências uma realidade e dado que as actividades decorrentes da vida quotidiana têm um papel destacado na construção de saberes e de competências, é oportuna, pela actualidade, a questão de partida que orientará o presente estudo:

Como se adquirem e desenvolvem, ao longo da vida, as competências que os adultos mobilizam no seu quotidiano nos diferentes contextos?

O pressuposto de partida deste trabalho, compreender os processos de aquisição e desenvolvimento de competências, pode explicitar-se mais especificamente nas questões:

- Como mobilizam as competências de literacia?
- Como mobilizam as competências comunicacionais, relacionais, cívicas e éticas?
- Como adquiriram e desenvolveram competências em tecnologias de informação e comunicação?
- Que outras competências emergiram?
- Que contextos informais estão associados à aquisição e desenvolvimento de competências e que interacção se verifica?

O presente projecto de trabalho apresenta, conseqüentemente, como principal objectivo contribuir para a compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento de competências em contextos informais pelos adultos certificados nos processos RVCC de nível secundário, associado aos objectivos secundários de perceber de que forma se interligam as experiências realizadas ao longo da vida com a aquisição de saberes e competências e

perceber como é a experiência e a reflexão podem potenciar as aprendizagens e conduzir à aquisição e desenvolvimento de competências.

2. A abordagem biográfica como opção metodológica

Atendendo ao objectivo desta investigação, a abordagem biográfica afigurou-se como a metodologia de investigação mais adequada que persegue o objectivo de compreender em vez de explicar. Couceiro refere que esta abordagem proporciona um “conhecimento compreensivo e em profundidade do singular” (2000, p.311).

O sujeito (ou sujeitos) “é o principal informador sobre o seu itinerário” (Cavaco, 2002, p. 41) ao construir uma narrativa sobre o que foi o seu percurso de vida e ao colaborar na sua compreensão.

Este estudo vai privilegiar a observação da realidade como forma de aceder ao conhecimento, cabendo ao sujeito a função de a narrar. A perspectiva qualitativa acentua a importância do processo em si mesmo, mais do que nos resultados: “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49). O interesse principal reside em perceber como é que os adultos (certificados em processos de RVCC) garantiram a aquisição e desenvolvimento de competências, ao longo da vida, e em diferentes situações do seu quotidiano. Os mesmos autores preconizam a análise de dados de forma indutiva, isto é, só *a posteriori* se constroem categorias de análise.

Para concretizar os objectivos do estudo, optei pela análise das autobiografias e pela realização de entrevistas. O guião da entrevista (anexo I) foi meramente orientador e as questões colocadas foram muito mais abrangentes do que as que de início estavam delineadas. As entrevistas semidirectivas permitiram conduzir cada um dos entrevistados a falar sobre as questões pretendidas. Os adultos permitiram a gravação das entrevistas que, depois de transcritas, foram enviadas aos adultos por correio electrónico para a validação. Seguiu-se a estruturação da grelha de análise de conteúdo, processo demorado que obrigou a diversas reformulações, até ao resultado final que também se encontra nos anexos.

3. O contexto da investigação e universo de estudo

No âmbito das políticas de educação e formação de adultos, o contexto desta investigação está relacionado com os recentes processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, que decorrem nos Centros Novas Oportunidades, e que são destinados a adultos que pretendem obter a equivalência a uma habilitação escolar de nível secundário, no presente estudo. No contexto destas práticas, a presente investigação partiu da ideia de que as competências se adquirem, desenvolvem e actualizam ao longo da vida, numa dinâmica que envolve o adulto em múltiplos contextos informais. São essas competências adquiridas que o adulto procura reconhecer formalmente num Centro Novas Oportunidades e que vão possibilitar um atractivo campo de possibilidades de estudo e de reflexão.

Concretamente, ao nível dos objectivos, a presente investigação vai permitir compreender como é que os adultos mobilizam saberes que mais tarde se transformam em competências, a partir das experiências que a vida lhes proporciona. Os conteúdos trabalhados permitem perceber questões relacionados com a abordagem por competências na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Em 1988, Nóvoa, numa obra já largamente citada neste estudo, destacava a importância das histórias de vida. Inspirado em Pineau, o autor realçava a ideia de haver um duplo sentido para a sua utilização no domínio das ciências da educação. “A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação.” (1988b, p. 116).

Para a concretização do estudo empírico, solicitei colaboração a adultos que frequentaram processo de RVCC, no Centro Novas Oportunidades Alves Redol, afecto à escola secundária com a mesma designação, por conveniência pessoal. Ao momento de iniciar os contactos, o número de adultos certificados, no nível secundário, era de trinta e quatro.

Dado que exerço funções de formadora nesse Centro, o acesso a dados e o pedido de colaboração concretizou-se mais rapidamente.

4. Pertinência da investigação

Não pretendendo desvalorizar a educação formal, é notória a importância crescente que se tem vindo a atribuir aprendizagem ao longo da vida, bem como ao valor da aprendizagem e formação experienciais. Daí a atenção centrada na multiplicidade dos contextos informais.

A pertinência desta investigação decorre também do carácter inovador dos processos de RVCC, em Portugal. Sendo uma prática recente na educação e formação de adultos, revestem-se de novidade e constituem oportunidade para múltiplos estudos e nas mais diferentes perspectivas.

5. Procedimentos metodológicos

5.1. A escolha dos sujeitos de investigação

Dada a natureza da investigação, a escolha dos sujeitos revela-se de extrema importância e reveste-se de grande pertinência. Para tentar compreender os processos de aquisição e desenvolvimento de competências, a partir das experiências de vida dos adultos, é fundamental que, relativamente ao estudo que se pretende concretizar, esses adultos possam, na realidade, contribuir com essa compreensão.

Essa escolha apoiou-se em critérios que foram determinados tendo em conta os objectivos que regem este estudo e as circunstâncias que se vieram a verificar.

Assim, os critérios foram os seguintes:

- conclusão do processo de RVCC de nível secundário até Setembro de 2009;
- três adultos, independentemente do sexo;
- diferentes idades;
- situações diversificadas em termos de experiências de vida, incluindo as profissionais;
- diferentes graus de escolaridade à entrada em processo de RVCC;
- número diferente de créditos obtidos;
- processo de RVCC de acordo com diferentes metodologias implementadas no CNO: no primeiro ano, a metodologia foi direccionada para o desenvolvimento dos temas constantes no

referencial não directamente articulados com a história de vida; posteriormente, a metodologia evoluiu para uma maior integração entre as duas metodologias, decorrendo o reconhecimento de competências das situações de vida relatadas.

Pelo facto de o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, de nível secundário, ser uma realidade recente, o número de adultos certificados é relativamente baixo (trinta e quatro à data de início deste estudo, como já referi anteriormente). Ao pedido de colaboração (com a devida autorização do director do Centro Novas Oportunidades) e apresentação do âmbito do estudo, obtive apenas catorze respostas afirmativas. Após o segundo contacto, em que expliquei a metodologia subjacente ao estudo, vários adultos alegaram sentir pouco à vontade na realização da entrevista, pelo que restavam quatro adultos. Por fim, mesmo o quarto adulto mostrou-se indisponível, alegando depois de várias tentativas de contacto, que o horário de trabalho alargado não lhe permitiria ter tempo para a realização da entrevista. Por estes motivos e circunstâncias, o número de sujeitos da investigação ficou circunscrito a três.

5.2. O contrato entre a investigadora e os sujeitos da investigação

A natureza inerente a uma abordagem biográfica não se limita a uma simples recolha de dados. Foi necessário explicar aos adultos seleccionados, para sujeitos da investigação, as implicações e a responsabilidade decorrentes de aceitar colaborar num estudo desta natureza. Dado que são estes sujeitos os detentores do conhecimento, expliquei que a colaboração se assumiria interactiva, concretizando-se em diferentes etapas.

Numa primeira etapa, pediria colaboração no sentido de permitirem a análise das autobiografias produzidas no decurso do processo de RVC; numa segunda etapa, realizar-se-ia uma entrevista.

Para a concretização da primeira etapa, os sujeitos da investigação disponibilizaram o seu portefólio reflexivo de aprendizagens no qual constava a autobiografia. Na etapa seguinte, procedi à realização das entrevistas em locais escolhidos pelos próprios sujeitos.

Para a concretização das duas etapas foram propostos os seguintes termos:

1. Foi dada garantia de anonimato e de confidencialidade de todas as informações obtidas, assim como a garantia de utilização das informações exclusivamente para uso no contexto da investigação.
2. A entrevista seria gravada e transcrita pela investigadora e, posteriormente, disponibilizada para validação pelos sujeitos.
3. A responsabilidade do trabalho de análise a cargo da investigadora.
4. A entrevista teria como pressuposto uma reflexão sobre o modo como os sujeitos adquiriram e desenvolveram competências ao longo da vida.

5.3. A organização do trabalho empírico

A análise das autobiografias foi o ponto de partida para a constituição do corpus da investigação. A partir desta análise foi possível conceber uma grelha que permitiu associar as competências certificadas aos contextos e domínios em que foram adquiridas. Esta etapa permitiu uma primeira tentativa de organização e estruturação de informação, ao relacionar as competências adquiridas em cada área de competência com os contextos. Dado que se revelou insuficiente, procedi à realização de uma entrevista com cada sujeito de investigação. No seu conjunto, constituem o corpus da investigação.

A grelha de análise final de conteúdo reuniu os dados obtidos a partir das autobiografias e das entrevistas. Por fim, foi feita a interpretação dos dados e a apresentação das conclusões.

CAPÍTULO III

Competências evidenciadas e processos para a sua aquisição e desenvolvimento em contextos informais

Este capítulo, destinado à sistematização e análise de dados, obtidos a partir das histórias de vida e das entrevistas, vai permitir dar resposta à questão de partida deste estudo, de acordo com o quadro teórico desenvolvido no capítulo I:

Como se adquirem e desenvolvem, ao longo da vida, as competências que os adultos mobilizam no seu quotidiano nos diferentes contextos?

O pressuposto de partida deste trabalho, compreender os processos de aquisição e desenvolvimento de competências, pode explicitar-se mais especificamente nas seguintes questões:

- Como mobilizam os adultos competências de literacia?
- Como mobilizam competências comunicacionais, relacionais, cívicas e éticas?
- Como adquiriram e desenvolveram competências em tecnologias de informação e comunicação?
- Que outras competências emergiram?
- Que contextos informais estão associados à aquisição e desenvolvimento de competências e que interacção se verifica?

Para concretizar esse propósito, em primeiro lugar, uma breve apresentação dos sujeitos da investigação e dos seus percursos de vida singulares. Em seguida, na análise desenvolvida, destacam-se as experiências significativas que se desenrolaram em tempos e espaços diversos, ao longo da vida dos sujeitos, e os saberes que contribuíram para a aquisição e desenvolvimento das competências, entendendo os saberes como os recursos que, tal como Le Boterf (2005) preconiza, têm que se aliar à acção para haver competências.

Apresentação dos sujeitos da investigação: três percursos de vida singulares

A. nasceu em 1956, é natural de Arcena (Alverca) e reside em Vila Franca de Xira desde os três meses de idade. É filho de um serralheiro e forjador. Vive um período de dois anos na terra natal do pai, Vale da Pinta – Cartaxo, em cuja escola primária inicia o seu percurso

escolar. A ligação a esta localidade, por influência paterna e por um episódio ali vivido que se tornou inesquecível, continua muito forte. De regresso a Vila Franca de Xira, concluída a quarta classe e feito o exame de admissão, ingressa no primeiro ano do curso de aperfeiçoamento de montador electricista. Frequenta este curso até ao terceiro ano.

Em 1971, com quinze anos, perante a impossibilidade de um emprego como aprendiz de electricista, decide aceitar as funções de aprendiz de serralheiro o que vai motivar a mudança para o curso de serralheiro mecânico, concluído em 1981.

Casa em 1977 e dessa união tem dois filhos. Um ano mais tarde, presta provas profissionais e é admitido na Companhia Portuguesa Produtora de Electricidade, vindo a ser colocado na central do Carregado. É nesta empresa que alicerça a sua carreira profissional, ascendendo a assistente técnico em 2000, função que continua a exercer e que corresponde ao nível mais elevado dessa mesma carreira. Paralelamente envolve-se em diversas iniciativas de índole cultural e associativo. Tem experiência na área sindical. Exerceu funções na autarquia local. É presidente de uma colectividade, cargo já desempenhado anteriormente.

B. nasceu em 1941, em Tábua. Dadas as dificuldades financeiras da família, aos catorze anos, vai viver para Alverca, para casa de um tio que lhe proporciona a primeira experiência profissional. Um ano mais tarde, começa a trabalhar numa empresa como ajudante de electricista. Decidiu voltar a estudar e ingressa no curso nocturno de aperfeiçoamento de montador electricista. Insatisfeito com a sua situação profissional e com vontade de progredir profissionalmente, consegue um novo emprego numa fábrica em Santa Iria de Azóia, local que considera importante para pôr em prática os conhecimentos entretanto adquiridos na área de electricidade. Passa pela experiência do serviço militar e tem oportunidade de frequentar o curso de operador de radar.

Entretanto, a residir em Vila Franca de Xira, casa e tem três filhos. Entra para a Empresa Pública de Águas de Lisboa, em 1978. Neste momento, é um técnico especializado de exploração e, no âmbito das suas funções, coordena diversos elementos de uma equipa. Tem ainda experiência como dirigente sindical e associativo.

C. nasceu em 1979, em Vila Franca de Xira, e reside no Sobralinho (Alverca) onde estudou até ao quarto ano. Depois frequentou a Escola B 2,3 Soeiro Pereira Gomes, em Alhandra, e a Escola Professor Reynaldo dos Santos até ao décimo segundo ano, não chegando a concluir. Mais tarde frequenta o ensino nocturno na mesma cidade.

Nas férias de verão, começa as suas experiências profissionais em fábricas como a Matutano, a Chipita e a Olá. Em 1999, exerce as funções de atendimento ao público, numa loja de venda de roupa. Passado pouco tempo, começa a trabalhar no jardim de infância do Sobralinho. Dois anos mais tarde, como auxiliar dos serviços gerais, entra para a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, onde actualmente exerce as funções de auxiliar administrativa. Em 2003, foi convidada por amigos para integrar a Associação Bodhicitta, tendo colaborado em diversas iniciativas.

1. Competências de literacia

Após o abandono da escola, sem a conclusão da escolaridade obrigatória ou sem a conclusão do nível secundário, ao longo da vida, os sujeitos desta investigação foram sendo confrontados com diferentes situações que, de variadas formas, foram proporcionando novas aprendizagens. Os contextos em que se movimentam e as solicitações com que os adultos se deparam fazem quotidianamente apelo às capacidades de cada um. Com efeito, independentemente do grau de escolaridade que detinham, os três adultos realizaram aprendizagens que permitiram adquirir saberes e competências, com vista a garantir a sua integração profissional e social e de forma a ultrapassar dificuldades e obstáculos.

No âmbito do presente estudo, não é um objectivo perceber de que forma foi adquirida a competência básica de literacia, nas suas diferentes vertentes. Partindo do pressuposto de que já anteriormente, por via formal, havia sido adquirida, o que foi possível constatar, a partir da análise documental, é que esta competência é mobilizada no quotidiano, em diferentes situações, e é alvo de usos distintos. Por consequência, o desenvolvimento deste ponto, referente a esta competência básica, baseia-se na análise da sua mobilização no quotidiano dos adultos.

Antes do desenvolvimento deste ponto, importa clarificar o conceito de literacia que, segundo

Ávila, “remete para a capacidade das pessoas processarem informação escrita em diversas esferas da vida” (p. 2009, p. 1), com especial enfoque na literacia em prosa, literacia documental e numeracia.

A literacia em prosa, de acordo com Ávila, está relacionada com o texto corrido” (2009, p. 1) e pode relacionar-se com a capacidade de processar informação lendo um livro, uma revista, um jornal, um artigo. A literacia documental remete para leituras feitas a partir de tabelas, listas.

Também Ávila defende a ideia de que “a aquisição de novas competências passa muito pela existência prévia de competências de literacia” e cita Scott Murray ao defender a ideia, desse autor, de considerar essas competências como “a cola ou elemento aglutinador, que interliga as outras competências e, sobretudo, como a competência que possibilita a aprendizagem ao longo da vida” (2005, p. 141). Nesta perspectiva, o domínio da competência básica da literacia é fundamental para a realização de novas aprendizagens e, subsequentemente, para a aquisição de outros saberes e competências.

Seguindo esta linha de raciocínio, dada a importância da literacia, entendida em diferentes vertentes, para a aquisição e desenvolvimento de outras competências, considere-a como prioritária na análise a desenvolver. Assim se justifica a sua inclusão como a primeira das competências básicas.

1.1. Práticas de leitura

Aquando da primeira análise das autobiografias, verifiquei que a leitura se apresentava como uma actividade a que os adultos aludiam frequentemente. Para qualquer dos três sujeitos da investigação, a leitura apresentava-se, inclusive, como uma actividade com carácter bastante continuado, relatada em várias situações das suas vidas em que se tinha tornado central.

Com efeito, o sujeito A, a propósito da sua infância, revela o gosto pela leitura, actividade que praticava num estabelecimento público:”Ainda muito novo, descobro o gosto pela leitura de jornais e pelas notícias de um modo geral, lembro-me que ainda a frequentar a terceira classe com os meus nove anos, ia todos os dias à taberna do Sr. Domingos Pato para ler o jornal “O Século”(A2).

O gosto pela leitura, adquirido na infância e impulsionado através da leitura do jornal, foi sendo desenvolvido em diversas outras situações, ao longo da sua vida, sendo a juventude um período em que o sujeito afirma: “em jovem, eu li, de facto, muito, muito” (A5) (...) “Eu lia muito os livros de... os chamados livros de cowboys, como lhes chamavam os miúdos antigamente” (A3). Diferentes tipos literários são seu alvo de preferência, por isso de salientar a escolha de: “Guerra e Paz de Leão Tolstoi comecei a ler e nunca mais larguei o livro...” (A4). Ainda no domínio privado, o mesmo sujeito refere que a leitura dos jornais continua a ser uma actividade que permanece até à actualidade: “Os jornais leio assiduamente, ainda hoje isso acontece” (A6).

Já na idade adulta, o mesmo sujeito considera que não lê tanto; todavia, é importante para si fazer referência ao último livro que leu, recentemente; não se recordando do título, o livro fica marcado pelo tema abordado, a guerra civil espanhola.

Estas diferentes experiências de leitura, que envolvem textos de diferente natureza, não se esgotam no domínio pessoal. Na verdade, A., ao relatar o seu dia-a-dia profissional, refere a leitura de correio electrónico como prática quotidiana. Para Ávila, “Na sociedade actual são múltiplos os suportes escritos, estamos rodeados de informação escrita: livros, jornais, revistas, informação a que acedemos através dos computadores, folhetos, etc”. (2009, p. 1)

O contacto com diferentes documentos no seu contexto profissional e social obriga a que continue a ler. Designadamente o primeiro contexto implica que a leitura se estenda a livros sobre conteúdos técnicos, com o intuito de adquirir conhecimentos que não tem na área em que trabalha. “Tive de recorrer a livros para ler sobre manutenção, sobre programação, manutenção programável, manutenção fortuita, aquela manutenção do que se parte agora e repara no momento “ (A9).

A leitura revela-se como uma estratégia para superar uma situação em são necessários conhecimentos que não detém. Estas situações surgem frequentemente por exigências do contexto profissional, revelando a capacidade para aprender com autonomia. Desta forma, as lacunas que remetem para conhecimentos técnicos específicos da área de trabalho são ultrapassadas pela leitura. A. conseguiu aprender sozinho procurando informações que considerou serem importantes nesse contexto. A. preconiza um “autodidacta, o indivíduo que

aprende sozinho” (Theil, 1989, p. 31), sendo esta uma estratégia a que diversas vezes recorre. No que diz respeito à literacia documental que, de acordo com Ávila, se caracteriza pela “informação escrita estruturada e organizada: podem ser tabelas simples, listas” (2009, p. 1) também está presente no quotidiano profissional de A. quando se refere a notas de anomalias “analisando o seu grau de gravidade e nesse sentido estabelecendo a prioridade no seu tratamento” (A10) e lê “documentação técnica associada aos equipamentos” (A9) pelos quais tem responsabilidade.

Ainda no que concerne a este tipo de literacia, o contexto social é, para A., mais um contexto de utilização e desenvolvimento da competência de leitura, na medida em que, nas funções que exerce como dirigente associativo, tem contacto com diferentes tipos de texto: “No Ateneu, leio toda a correspondência que chega até à colectividade, desde a mais básica também nos chega a casa, até à que chega da Câmara Municipal até aos protocolos que temos com a autarquia (Câmara e Junta de Freguesia), passando pela correspondência com outras congéneres” (A12).

No domínio político, as suas duas experiências como secretário da junta de freguesia implicam que muita documentação tenha que ser tratado por si: “análise de propostas de concursos (A13) (...) análise de toda a correspondência dos Fregueses (A14) (...) Numa fase do meu executivo criámos o jornal de freguesia” (A15). Como dirigente sindical, importa ainda salientar a leitura de documentos oriundos da direcção do sindicato e que se destinavam a ser discutidos posteriormente, em sessões orientadas por A.

Reflectindo sobre o seu próprio desempenho a partir das leituras feitas, A. conclui que “quando começo a escrever, as coisas começam a fluir todas” (A17), isto é, tem a noção de que a leitura é impulsionadora de outras capacidades e refere-se à escrita. Além disso, consegue identificar o tema do livro a que se refere, facto que memorizou com mais facilidade do que o próprio título. Em termos profissionais, a leitura permitiu adquirir conhecimentos sobre programação e diferentes tipos de manutenção de equipamentos. A. reforça a competência da leitura, através do contacto com diferentes tipos de texto, em cinco diferentes contextos e domínios. Também B. revela as suas reflexões sobre a relação existente entre a leitura e a escrita, considerando a primeira fundamental para o desenvolvimento da segunda:

“Um indivíduo não pode saber sem ler, vamos sempre cair ao mesmo, também não pode escrever sem ler. Não se consegue ter ideia do que é um texto, ter ideia do sentido que lhe dá. Onde é que se põe a vírgula, onde é que se tira a vírgula” (B14). A partir das práticas de leitura, B. aprendeu a pontuar melhor os textos e a perceber o seu conteúdo. Para C., as práticas de leitura que realiza quotidianamente são efectuadas no domínio privado ou em contexto social e profissional. C. lê os jornais e revistas que tem ao seu dispor no café e lê as mensagens de correio electrónico que amigos e conhecidos lhe enviam. Para além destas, há práticas de leitura em contexto profissional, a partir dos documentos que manuseia e também usando o computador para as suas pesquisas sobre legislação.

Para o sujeito B., as práticas de leitura são impulsionadas, inicialmente, pelo contexto profissional. As leituras são aconselhadas por colegas que o próprio sujeito designa por “mestres”: “O facto de gostar de ler foram eles [os mestres] que me disseram:”Tu tens que ler isto” (B9). A leitura revela-se o meio pelo qual consegue “perceber (esses) valores sociais”. Por consequência, a escolha dos autores a ler é também fortemente condicionada pelo meio social envolvente: “Comecei por ler... Se não estou em erro o primeiro livro que li foi a Engrenagem de Soeiro Pereira Gomes e depois outro que era os Esteiros. Aquilo, de facto, era a verdade nua e crua daqueles homens que ali trabalhavam” (B1). O que destaca das suas leituras levou B. à conclusão de que: “aquilo que eu lia eram livros que de facto contrapunham ideias contrárias àquelas que a doutrina da educação nos transmitia. Eram muito interessantes porque a gente lia naqueles livros aquilo que se passava na vida. Era o espelho real daquilo que as pessoas passavam. Não era a outra versão que nos era metida na cabeça que ficava” (B2). Para B. a leitura tem uma forte ligação ao contexto profissional e os temas dos livros que lê despertam o seu interesse e compreensão para questões de índole social, como as dificuldades sentidas pelos trabalhadores.

A motivação para a leitura é um factor expresso quer por B. quer por C: “Recordo-me que o li [Esteiros] numa tarde. Comecei a ler aquilo depois de almoço e creio que antes de jantar eu tinha lido o livro, tal era o interesse que o livro me despertava. Logo a seguir, creio que li outro livro dele, creio que era a Engrenagem. Daqui para a frente li muito dele e de Redol” (B3). Também C. expressa a sua motivação para a leitura: “ao ler aquele livro, tive vontade de começar a comprar mais e a ler mais” (C1).

As várias práticas de leitura permitem a B. aprender a seleccionar os autores que quer ler. De Alves Redol e de Soeiro Pereira Gomes a outros como Doistoievski e Marx, as suas preferências forma-se diversificando, ao ponto de considerar que já havia um grau de exigência a presidir às suas escolhas. Para B., inclusive o domínio sindical é um meio de desenvolvimento de práticas de leitura de diferente teor. De facto, é neste âmbito que tem oportunidade de ler legislação: “nós naquela altura tínhamos muito apoio a nível de literatura. Havia muito documento a nível de sindicato das leis que iam saindo, das leis que já tinham saído. Tínhamos documentos escritos para nos possibilitar ver a maneira de contornar as leis que eram más. Nós tínhamos brochuras que nós líamos e aprendíamos muito e transmitíamos aos outros” (B11).

As variadas leituras realizadas ao longo da vida permitiram a cada adulto a aquisição e desenvolvimento de diferentes competências; a sua mobilização alargou-se a diferentes contextos e domínios.

1.2. Práticas de escrita

No domínio pessoal, A. destaca o uso da competência da escrita, elaborando uma letra de canção. No contexto social, destacam-se duas situações que, pelas circunstâncias, adquirem outro relevo, a primeira das quais o facto de ter sido convidado por um jornal a dar o seu testemunho escrito sobre o tema “Se eu fosse jornalista”. A segunda situação remete para a escrita de um discurso que teve oportunidade de escrever e de proferir enquanto presidente de uma colectividade, texto que aponta para um grau de elaboração diferente e que permitiu desenvolver mais competências na escrita. Pelo facto de ser um discurso, A. adquiriu conhecimentos relativos à estrutura do discurso, nomeadamente no que diz respeito à fórmula de abertura e de encerramento, além de ter reforçado saberes relativos a vocabulário e a estruturas sintácticas. No contexto profissional, continua a mobilizar competências de escrita quando tem necessidade de responder às mensagens de correio electrónico que lhe enviam e preenche os documentos de preparação dos trabalhos. No domínio sindical, colaborou na redacção final dos documentos resultantes das reuniões de negociação.

Na verdade, pela análise documental feita é possível concluir ainda que o seu gosto pela leitura lhe transmite a ideia de melhorar o seu desempenho na escrita. A. revela que aprendeu

a escrever com correcção morfológica: “eu era raro dar um erro. Mesmo hoje só por sugestão ou distracção é que dou um erro” (A17). Além disso, a reflexão que produz sobre o assunto permite concluir que considera as experiências vividas, associadas ao gosto pela leitura, são determinantes para, nas suas palavras, ter tido facilidade em escrever a sua história de vida. Além de ter reforçado o grau de elaboração da sua escrita, A. adquire um maior grau de autonomia nessa área.

Em relação a B., a escrita também ocupa um lugar de destaque na sua vida, em diferentes momentos. Começo por salientar, no domínio pessoal, artigos que vai escrevendo, embora não os publique, mas estão guardados. A prática de escrita de crónicas para um jornal local é também motivo para continuar a mobilizar competências de escrita que permitem questionar e reflectir sobre assuntos da actualidade como, por exemplo, o aborto, ou outros relacionados com problemas sociais numa relação que se estabelece por influência das leituras.”A leitura (...) encorajou a minha modesta participação nas crónicas de crítica social naquele jornal no espaço “Opinião” (B17). Como balanço dessa sua experiência, B. conclui que “Apesar de alguns desagradados, pois isto da gente dizer aquilo que pensa nem sempre é bem recebido, não há dúvida de que foi uma experiência enriquecedora” (B21). As práticas de leitura proporcionam momentos em que é necessário proceder a uma autocorreção, concretamente na área da ortografia: “Às vezes descuido-me e até escrevo com erros. Um dia destes estava a enviar um mail para uma pessoa amiga e, logo a seguir, enviei-lhe outro a pedir para corrigir uma palavra. Às vezes, a gente põe-se a escrever conforme diz. A palavra era privilegiado. Depois de ler o texto é que vi. Privilegiado não se escreve assim. Mande-lhe logo outro mail a dizer que ia ali uma asneira de todo o tamanho” (B18). Para conseguir colmatar dúvidas e mais eficazmente conseguir alcançar a correcção ortográfica, B. põe em prática aprendizagens que realiza de forma autónoma, por exemplo, ao consultar o dicionário que instalou no computador: “Também utilizo o computador, tenho lá um dicionário para ver como é que a palavra se escreve” (B19).

Independentemente do contexto em que as leituras são efectuadas, qualquer dos sujeitos continua a fazer da leitura uma prática continuada. A propósito das práticas de escrita, Ávila afirma que são um “instrumento de reflexividade e produção de sentido” (2005, p. 95). As competências adquiridas inicialmente são mobilizadas, com maior ou menor intensidade,

consoante as necessidades e interesses dos sujeitos ou as solicitações feitas nos diferentes contextos, apoiando-se em saberes escolares, embora os sujeitos não os nomeiem. Os sujeitos desenvolvem capacidade para ler diferentes tipos de textos. A partir desse alicerce, desenvolvem outras competências, nomeadamente a da comunicação escrita em que se destaca a autonomia para escolher os temas que desenvolvem, o tipo de texto que vão escrever e o grau de elaboração dessa escrita. O desenvolvimento dessas competências é evidenciado quando A. escreve um discurso e quando B. escreve artigos de opinião para um jornal. Além destas. A. reforça a capacidade de procurar informação para dar respostas a certas questões de índole profissional.

A partir do momento em que abandonam a escola, as experiências, e as reflexões sobre essas experiências que realizaram, são a forma de desenvolver e actualizar as competências de leitura e da escrita, em diferentes contextos e domínios, num processo em que, muitas vezes, aprendem sozinhos.

1.3. Competências de numeracia

A designação literacia quantitativa liga-se ao processamento de informação escrita, associando a realização de operações de cálculo simples ou relativamente complexas. O termo numeracia, sendo mais abrangente, desliga-se do suporte escrito (Ávila, 2009, p. 1). É, desta forma, que a autora distingue as duas expressões. Pelo facto de a segunda ser mais abrangente, é a que considero como referência para o desenvolvimento deste ponto.

Uma das formas quotidianas de fazer uso da competência de numeracia, no domínio pessoal, a que os adultos frequentemente aludem, é através da gestão do orçamento. Partindo da experiência desta gestão em contexto familiar, outros contextos permitem mais aprendizagens. Depois da saída da casa familiar para habitar numa casa nova, gerando independência ao agregado familiar, A. declara que é, nesse momento, em que assume novas responsabilidades que sente maior consciência para a gestão do orçamento. A decisão de compra de casa própria obriga à realização de diferentes operações numéricas no sentido de obter o montante exigido para a entrada: “Foram dias de loucura onde considerámos um enorme conjunto de situações, desde logo a obrigação de sacrifícios a todos os níveis desde vender o nosso carro - um Datsun 1200, por 250 contos, um atrelado por 25 contos que eu

próprio tinha construído a que juntámos algum dinheiro que entretanto conseguíramos juntar perfazendo a quantia de 550 contos – faltavam os 450 contos” (A29).

B. também se refere à elaboração do orçamento familiar como fundamental. No seu discurso depreende-se a mobilização da competência de numeracia de forma continuada, atendendo a que compara esta operação no início de uma vida em comum e na actualidade: ”Já nessa época fazíamos os nossos orçamentos domésticos, claro que adaptados à realidade de então, muito diferente dos dias de hoje” (B22).

C. pensa que, de início, foi difícil gerir o orçamento. As várias experiências de vida, e nomeadamente a necessidade de adquirir alguns bens, permitem que faça uma gestão orçamental que vai evoluindo no sentido de dar prioridade a diferentes questões: “Acho que foi uma questão complicada, no início, porque nunca me tinha visto com tanto [dinheiro]. Acabei por não sabê-lo gerir bem e gastá-lo no que não era de primeira necessidade (...) Fui adquirindo com o passar dos anos, começando a ter responsabilidades, por exemplo, comprei o carro” (C6,7). Outra experiência em que tem necessidade de fazer contas é quando trabalha sozinha numa loja e tem a caixa à sua responsabilidade:” era eu que tomava conta da caixa e tinha de apresentar as contas ao fim do dia aos patrões” (C13).

Para A., decorrente desta mesma decisão de adquirir uma casa, há outro factor impulsor da mobilização desta competência e que se relaciona com a necessidade de um empréstimo bancário. Desde logo é necessário pesquisar informação sobre taxas de juro e compará-las, a fim de decidir qual a melhor oferta, situação que se verifica duas vezes, dada a compra de segunda habitação, alguns anos mais tarde. Nas palavras do próprio sujeito A:

De facto, foi a CGD quem me ofereceu as melhores condições (...) com uma taxa de juro de 32,5% (...) Estes 32,5% de juros eram suportados em 27,5 % por mim, 3,75% pelo Banco de Portugal e de 1,75% pela CGD (...) Mais uma vez para um prazo de 25 anos foi-me aplicada taxa de juro nominal indexada e resultante da média aritmética simples da Euribor a 6 meses. Esta taxa foi aplicada com referência ao mês anterior (...) e acrescida de um diferencial até 2,125%, ao ano. (A31).

Outra situação do quotidiano, em que A. revela pôr em prática a numeracia, relaciona-se ainda com a habitação, concretizando-se em operações de cálculo em que tem que equacionar a tinta

que vai ser necessária em função da área a pintar. “e isso levou a que tivesse gasto um pouco mais de tinta do que seria normal para um quarto (...) num total de 54,75m², e só para a 1ª demão eram necessários cerca de 11 L de tinta, quando cada litro daria aproximadamente para 5m², com a segunda demão a levar um pouco mais, já que não era adicionada qualquer água.” (A30).

Também a gestão orçamental é objecto de desenvolvimento de competências no domínio político. Pelas funções que exerceu em dois mandatos, como autarca, colaborou “na feitura do orçamento global da junta essencialmente nas matérias respeitantes aos pelouros que me estavam atribuídos” (A34), sentia as dificuldades de gestão de um orçamento que, quanto a si, era insuficiente (“Era manifestamente pouco para uma freguesia que tem esta extensão” (A35) e explica como colocava em prática uma estratégia para resolver o problema da escassez de recursos, calculando o montante das recitas em confronto com as despesas e sabendo os valores que pode gastar:

Tentava ver qual era o programa para aquele ano, tinha que contar também com as verbas que vinham da ocupação da via pública, os toldos, os reclames luminosos que (...) vieram a revelar-se uma fonte de receitas importante para a junta. Os próprios parques de estacionamento já na altura eram uma boa fonte de receitas para a junta (...) tínhamos que juntar estas coisinhas todas e vamos lá o que conseguimos fazer; às vezes, pensávamos, este ano já não é possível fazer isto assim. (A37)

Novamente no domínio social, esta competência é mobilizada dadas as funções de presidente de uma colectividade. Igualmente, nas suas palavras, a prioridade dada é referente ao pagamento de ordenados:

Numa Colectividade e no caso do Ateneu as dificuldades financeiras são enormes, a pressão que sentimos é maior desde logo pela preocupação em garantir acima de tudo o ordenado aos funcionários ou colaboradores. As receitas próprias são apenas aquelas que derivam das cotizações dos sócios a que se juntam as transferências provenientes dos protocolos estabelecidos com as Autarquias cada vez mais exíguas, eventuais alugueres das instalações ou um ou outro espectáculo que raramente dão algum lucro (A40).

De novo, A. é obrigado a saber valores de receitas, de despesas e, a partir daí, a gerir saldos. Também C. considera que a experiência da associação com que colaborou foi importante para “gerir o dinheiro porque (...) tínhamos que ir comprar o que faltava” (C9), o que leva à conclusão de que “foi uma das experiências que me ajudou mais um bocadinho a saber da gestão do orçamento” (C12).

A partir das experiências vividas, A. reflecte sobre a poupança que conduzirá a uma eficaz gestão do orçamento privado. No que diz respeito à experiência de índole pessoal ter permitido obter conhecimentos que aplica no contexto político, A. declara: “A experiência anterior, claro, habituado a poupar e a gerir a casa” (A38).

Para Le Boterf, este é um “momento da transferência ou da transposição para novas situações” e que “consiste em agir sobre a base de esquemas operatórios ou modelos elaborados na fase precedente”. Na verdade, o sujeito é levado a agir ou a reagir tendo em conta experiências anteriores (2005, p. 53).

Pires (2002) apoia-se em Wittorski, ao abordar esta questão, referindo que “o autor defende que o que é passível de ser transferido para diferentes situações são as capacidades e que aquilo que se designa de transferência de competências corresponde na sua perspectiva ao próprio processo de desenvolvimento das competências” (p. 277). Os adultos começam por adquirir saberes e competências em relação ao orçamento privado, contexto que em primeiro lugar os impele a adquirir essa competência, e conseguem transferir essa capacidade para outros contextos, quando solicitados, e a partir dessas experiências desenvolver novas competências.

O desenvolvimento da competência de numeracia permite a A. adquirir um maior conhecimento na organização do orçamento familiar, ganha uma maior consciência para a necessidade de poupar, aprende a gerir o orçamento da junta, desenvolve a capacidade de tomadas de decisão, desenvolve estratégias de resolução dos problemas, em função do orçamento disponível. Para B., outras formas de desenvolvimento de competências de numeracia envolvem o contexto profissional em que elaborava cálculos mais complexos relativos a potência eléctrica, caudais, quantidades de cloro para tratamento das águas. Além destes saberes, ainda no exercício de funções na EPAL, aprendeu a interpretar dados, a fazer previsões e a elaborar estatísticas e mapas de consumos. C. considera que a experiência de gerir o seu orçamento privado teve influência quer do contexto profissional quer do social.

A experiência e a reflexão contribuíram para a aquisição, desenvolvimento e actualização dessa competência que se revela igualmente uma importante ferramenta para superar as dificuldades e desafios do quotidiano, com sucesso.

2. Competências em comunicação, relacionais, cívicas e éticas

Nas relações que estabelecem com os outros, os adultos têm também oportunidade de adquirir e desenvolver competências. Desde o contexto familiar até ao profissional, social e político, várias são as teias de relacionamento e de interacção, constituindo um campo fértil e propício às aprendizagens e à aquisição de saberes na área da comunicação. A capacidade de comunicar, a par com o desenvolvimento de saberes de relacionamento e atitudes, constituem-se como mais competências básicas para fazer face aos desafios do quotidiano.

As competências em comunicação e relacionais, bem como as cívicas e éticas, associam-se frequentemente à família e, desde cedo, os adultos tomam contacto com situações em que protagonizam experiências que envolvem estas competências.

Nesta perspectiva, desde cedo que a comunicação assume um papel preponderante que não se pode desassociar das relações que se estabelecem, na medida em que constitui um elemento mediador entre o sujeito e os outros. Perceber de que forma esta relação é importante para a aquisição e desenvolvimento de competências é o objectivo deste ponto e a razão de ligar as vertentes relacional e comunicacional, sob o aspecto da oralidade.

De facto, no decurso da vida de A., as duas vertentes ocupam um lugar de destaque que se começou a revelar cedo. É significativa a importância que dá ao seu relacionamento com os mais velhos, pela “riqueza interior muito grande” (A42). Desde cedo, considera a experiências e a sabedoria acumuladas dos mais velhos que partilha nas conversas informais: “mesmo na minha juventude, eu acompanhei sempre com pessoas mais velhas do que eu (...) e gostava de acompanhar os mais velhos (...) Pessoas velhinhas que têm ... de vida, experiências” (A42). C. considera que aprende saberes de natureza diversa porque se relaciona com amigos que têm formações de diferente índole. Assim, de salientar as suas ideias acerca desta questão: “até porque tenho muitos amigos que são licenciados e os conhecimentos de outras áreas, ou seja, consigo ter uma percepção diferente da enfermagem porque tenho uma amiga que é enfermeira, uma socióloga, outra que é psicóloga e conseguem-nos transmitir outros conhecimentos” (C19). A comunicação é um meio para adquirir novos conhecimentos.

É igualmente significativo o episódio em que, aos dezoito anos, A. integra uma comissão de trabalhadores e vive a experiência, com elementos mais velhos, de resolver problemas laborais. “Então, aos dezoito anos, passei a fazer parte de uma comissão de trabalhadores e não é uma pessoa qualquer ...” (A44).

Para B., as relações que vai estabelecendo com os outros e o seu envolvimento no contexto profissional adquiriram um especial valor de realce por aquilo que considera ter sido um exemplo marcante protagonizado pelo seu encarregado.

Aquela história de estar a aprender, mais uma vez, esse senhor [o encarregado] foi uma pessoa que teve uma importância decisiva na minha vida. Fez-me perceber o valor que eu tinha, a importância que tinha, mesmo miúdo, mesmo com quinze, dezasseis, dezassete anos, e fez-me perceber que valia a pena eu ser dedicado e trabalhar porque eu iria conseguir. Nunca mais me esqueço das palavras dele (...) deu-me exemplos de pessoas que trabalhavam comigo (B30).

As afirmações de B. vão ao encontro do modelo de formação profissional que consiste numa aprendizagem com o mestre, mais velho, mais experiente e perito na sua profissão que transmite o saber acumulado. Nesta situação, “o mestre” apontava outros colegas como modelos a seguir.

Uma outra experiência que parece ter sido marcante e que denota a capacidade de se relacionar e o seu à vontade para comunicar oralmente com os outros é relatada por A., ainda a propósito do seu relacionamento com as hierarquias: “Eu tenho uma experiência agora de falar, por exemplo, com o presidente da EDP, apareceu-me ao pé da minha mesa e eu disse:”Doutor, já agora aproveito a sua presença aqui e quero fazer-lhe um pedido” (A46). Para B., as aprendizagens que fez no relacionamento com outros começam no seu primeiro trabalho, a ajudar o tio, no café. Destacam-se pela primeira oportunidade de conhecer muita gente. Mais marcante é o episódio que relata o seu relacionamento com um mestre, noutra emprego, e que considera importante para a forma como aprendeu a relacionar-se com as chefias:

O mestre (...) dizia-me para ir ver tal máquina. E eu ia lá quando calhasse. E o mestre (...) dizia muitas vezes: “Ó (nome), tu assim não vais lá. Nem ganhas o respeito pelos teus colegas nem ganhas o respeito dos de cima. Se queres levar as tuas ideias aos teus colegas tens de ser ouvido. E assim, nunca és ouvido.” Eu nunca me esqueci disto. Também me dizia:”Se fizeres o melhor que souberes e o melhor que puderes nem os outros de cima te pegam, nem os outros te depreciam.” Foi uma lição que, durante a minha vida, sempre tentei segui-la.(...) Nunca tive problemas com os chefes (B29).

No desempenho das suas funções como autarca, a dimensão comunicacional, na vertente oral, também adquire para A. uma importância significativa para o trabalho que desenvolveu. “Fiz reuniões com os moradores, mais uma vez a minha capacidade de comunicar com as pessoas e dizer que estávamos ali para criar um espaço bonito, para enriquecer e valorizar aquela zona” (A47). As reuniões são momentos propensos a desenvolvimento de competências comunicacionais, na medida em que permitem expor as ideias que tenciona pôr em prática. Além da vertente comunicacional, as reuniões são momentos de desenvolvimento de competências relacionais, uma vez que obrigam a contactos permanentes com parte da população do concelho.

No domínio sindical, ressaltam as competências relacionais que se continuam a desenvolver numa linha de continuidade com o que afirma fazer antes, a propósito da sua participação na comissão de trabalhadores. “O contacto que estabeleci com centenas de colegas da empresa um pouco por todo o País, o ter pertencido a comissões negociadoras como assessor dos metalúrgicos junto da administração da empresa, a capacidade de ouvir, e fazer-me ouvir junto dos outros, foi em grande parte ganha por essa vivência única que partilhei com muitos companheiros e com grande intensidade até cerca dos meus vinte oito anos” (A50). Também B. considera que relacionar-se com pessoas mais experientes, nesse domínio, foi oportunidade para partilhar momentos de comunicação: “No sindicalismo foi aí que comecei, em contacto com as pessoas mais experientes, os mais sabidos e ouvia dizer (...) Naquele tempo, de facto, conversávamos; hoje em dia já não se conversa tanto” (B33). C. encontra no contexto social forma de fazer uso destas duas competências: “Quando acabou as tasquinhas, reunimo-nos para comunicar (falar), uns com os outros e fazer o balanço da actividade cultural.” (C20). A experiência de realizar inquéritos foi uma forma de colocar em acção essas competências. C. considera que foi fácil comunicar porque tinha um suporte escrito, isto é, sabia quais as perguntas a fazer: “Tive de comunicar e explicar o que era necessário nesses inquéritos que fiz. Foi fácil comunicar com eles” (C18). C. consegue ainda fazer uma avaliação das suas competências em comunicação e reflectir sobre elas: “Acho que a comunicação não é o meu forte. (...) Às vezes tenho dificuldade em transmitir as ideias que tenho, por exemplo, agora nesta entrevista estou com alguma dificuldade em transmitir” (C21, 23).

A primeira reflexão que A. faz, sobre essas vivências tão diversificadas, remete para a

importância que tiveram na sua capacidade de comunicar com vários extractos sociais, o que de facto é uma competência adquirida a partir de experiências proporcionadas pelos diferentes domínios em que foi desenvolvendo actividades. Conclui ainda que “a experiência dessas pessoas, portanto, o que eu comungava com eles, fez-me amadurecer um pouco prematuramente” (A54). Considera ainda que as experiências começaram muito precocemente e que foram determinantes para desenvolver a capacidade comunicacional e relacional: “De pequenino é que se torce o pepino” como dizem os ... como sempre ouvimos dizer. Eu acho que sim, esse meu percurso (...) esse meu desenvolvimento, essas minhas experiências que me ajudaram, para enfrentar uma multidão e estar a falar...” (A57). Estes adultos conseguem ter nas dimensões comunicacional e relacional importantes ferramentas para o desenvolvimento de saberes e aquisição de competências.

No discurso dos sujeitos da investigação, percebe-se que desenvolveram competências cívicas e éticas e da importância que assumiram ao longo das suas vidas.

No domínio pessoal, no decurso da infância de A., destaca-se um episódio que relatou na sua história de vida (e que voltou a ser alvo de relato no decurso da entrevista), ao qual atribui o título “grandeza dum homem e do valor da palavra”. Este episódio relaciona-se com uma situação vivida por seu pai, a propósito da venda de um terreno, em que o próprio sujeito se envolve como observador.

De facto, por razões que ainda hoje não conheço por completo (...) o meu pai decidiu vender o terreno a uma pessoa fora da família (...) No exacto dia em que se efectivou a venda do terreno (...) o meu pai questionou o Sr. (nome) no sentido de saber se um dia lhe quisesse comprar o terreno para o ter de novo de volta, se ele estaria na disposição de o fazer, ao que o Sr. lhe respondeu que (...) quando ele o quisesse, o faria e que o valor da venda seria o mesmo da compra daquele dia. (...) Decorreram muitos anos (...) reafirmou na presença da sua mulher, da filha e de mim próprio, que ia vender o terreno que tinha sido do meu pai pelo mesmo preço (...) Eu estava a partir daquele momento a assistir a um dos momentos mais marcantes da minha vida. (A59).

A situação protagonizada por seu pai e que faz de A. uma testemunha, apesar dos seus onze anos, remete para a aprendizagem de valores e atitudes de natureza ética e cívica que o marcarão de forma inesquecível. De destacar que a reflexão de A., em relação ao episódio que viveu, prende-se com valores como ter princípios de conduta e manter-se fiel quanto à palavra dada. A. destaca que “a palavra de honra (...) teve mais valor que tudo” (A60).

A aprendizagem destes valores poderá ter condicionado e ter sido significativa para a forma como pautou a sua vida, na medida em que apreendeu um conjunto (de valores) que podem ter constituído uma referência futura. Mais tarde, assume a responsabilidade de ser tutor. “eu não tive problemas nenhuns a assumir aquela responsabilidade, sabia que tinha que haver a figura do tutor (...) Fui pai antes, na verdadeira acepção da palavra” (A61). Também na idade adulta, é testemunha de um episódio de violência, perante o qual é impelido a intervir na defesa de uma vida: “Ao ver o estado do homem já inanimado, apenas me preocupei em socorrê-lo e chamar uma ambulância ao mesmo tempo que tentava acalmar a sua esposa que chorava copiosamente” (A63).

Além do relato destes episódios do domínio pessoal, que são significativos pelos valores que envolvem, há ainda a destacar situações do domínio profissional e do domínio político que remetem para a participação cívica. A primeira dessas situações associa-se a reclamar direitos laborais que considerava adquiridos:

Logo após os primeiros seis meses de empresa EDP e perante a tentativa de alguns elementos da comissão de trabalhadores de então, de sonegarem aos trabalhadores recém entrados, (...) fui obrigado a intervir num plenário de forma contundente e decidida de forma a não deixar dúvidas (...) de que a partir daquele momento eu tinha por direito próprio (...) as condições necessárias e o direito de opinar sobre qualquer matéria que pudesse influenciar a minha vida enquanto funcionário da EDP (A64).

A defesa de direitos é também uma prática que assume enquanto autarca: “Pensava que a pessoa que morava lá em cima, num casal, e tinha um caminho de terra batida tinha tantos direitos como os que viviam cá em baixo e, logo, tinha que ser atendida na medida do possível. Essa foi uma das minhas lutas” (A66). Essa defesa dos direitos dos cidadãos prende-se directamente com os motivos que levam a esse envolvimento: “Adorei trabalhar nas autarquias. Estava a melhorar a vida das pessoas, também a minha, como cidadão vilafranquense” (A78). A forma como se relaciona com os outros passa também por considerar as pessoas com deficiência e colaborar na sua integração. A defesa dos seus direitos foi posta em prática também enquanto autarca: “A minha experiência ou ligação com as pessoas agora também chamadas de diferentes (e com diferentes níveis de deficiência) entronca com a minha passagem pela Autarquia Junta. Ao tempo o governo iniciava o incentivo à inclusão nos quadros de pessoal autárquicos de pessoas deficientes mas com requisitos mínimos. Sugiro então a entrada de duas pessoas” (A67).

A propósito destas experiências de vida que acontecem em três domínios diferentes, A. reflecte sobre os valores que, na sua perspectiva, estão subjacentes a essas mesmas experiências: “Naquele tempo, a palavra tinha outro valor; é isso que eu destaco e o valor que dou a este episódio é que estamos a falar de pessoas que não sabem ler. (...) De facto, com o passar dos anos fui tomando cada vez mais consciência da dimensão do gesto daquele homem (A69). (...) Foi apenas a palavra de honra e isto para mim, isto para mim é que é completamente decisivo” (A70). Quanto a ser tutor, conclui que “(...) Hoje passados todos estes anos sinto um enorme orgulho e um sentimento de grande satisfação em ter assumido tal responsabilidade [de ser tutor] e de certa forma ter ajudado a educar e formar um ser humano extraordinário que quem gosto muito e que se revelou um bom homem, bom chefe de família, trabalhador” (A74).

Acerca do modo como adquiriu esta orientação para os valores, A. afirma a importância da educação dada pelos pais: “Os valores pelos quais sempre orientei a minha vida e conduta pessoal e que bebi na educação recebida dos meus pais, não se coadunam com situações como a que relatei” (A72). Ao abordar a questão da educação informal, Canário recorre a Coombs para dar a conhecer essa definição em que destaca “o exemplo e as atitudes da família” (2008, p. 82) como formas de aprendizagem.

Estas afirmações de A., quanto a vivências significativas, vêm ao encontro das ideias preconizadas por Josso a propósito de “recordações-referências”, ou seja, o que o sujeito recorda como experiência que passou a servir de referência: “A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência (...) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do género, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida.” (2002, p. 29). Com efeito, são experiências que, expressas pela forma de ideias, de acontecimentos ou de histórias, passam a servir de medida para situações futuras.

A. destaca a importância dos conhecimentos que tem vindo a adquirir e que aplica noutras situações: “Adquiri experiências na minha vida, adquiri conhecimentos que me valeram,

digamos, e têm-me valido, mesmo tendo acontecido há muitos anos, isso serve-me para fazer uma avaliação, em determinada altura, com um assunto mais ou menos parecido, mais ou menos semelhante com o que ocorreu, e sei distinguir e separar as coisas porque eu vivi situações dessas” (A76). Quanto à transferibilidade de conhecimentos nesta dimensão, uma vez mais, se poderá constatar a transferência de capacidades para o desenvolvimento de novas competências.

No domínio profissional, B. evidenciava a sua preocupação para com os colegas, no que diz respeito a segurança no desempenho de certas tarefas. “Devemos transmitir todos estes ensinamentos aos jovens trabalhadores e fazer-lhes sentir a importância do seu cumprimento hoje sofro de surdez por não ter dado a atenção devida durante grande parte do meu percurso profissional” (B40). No seu actual contexto laboral, fruto da experiência adquirida, é sua preocupação partilhar com os colegas mais jovens informações sobre segurança, de forma a prevenir as doenças profissionais. No domínio sindical, destacam-se no percurso de B, a participação em lutas pela libertação de trabalhadores: “Lutei pela libertação dos trabalhadores em greve (...) presos por lutarem por condições de vida e de trabalho melhores” (B36).

Para C. valores como a tolerância têm como contexto de aprendizagem a família. C. refere “penso que sou uma pessoa tolerante. Aprendi isso mais com a minha família, acho que sempre me transmitiram esses valores” (C25). Também uma experiência de trabalho lhe permite reflectir sobre as questões de ética que regem as relações profissionais: “quando havia muito trabalho a fazer e ela passava parte do tempo ao telefone e eu o que fiz foi queixar-me ao chefe (...) só depois de cometer o erro é que percebi que eu devia realmente ter falado primeiro com ela” (C30,32).

As aprendizagens destes adultos remetem para competências como orientar-se por valores próprios que passam pelo respeito pelos outros e pela responsabilidade perante os outros. Desenvolvem a capacidade de lutar pelos seus direitos e dos colegas assim das populações. Algumas destas aprendizagens têm grande influência da família e de outros, no decorrer de diferentes experiências significativas.

No decurso das suas vidas, nos diferentes contextos, os sujeitos vão adquirindo saberes de diferentes natureza, tais como a capacidade de ouvir e de desenvolver a comunicação oral. A. desenvolve e reforça a capacidade de lidar e de respeitar pessoas mais velhas, bem como a capacidade de com elas realizar aprendizagens. Desenvolve a competência de se relacionar com diferentes extractos sociais. Aprende a reconhecer a existência de pessoas diferentes. Desenvolve ainda a capacidade para reflectir. Mais uma vez, a experiência e a reflexão estão na base de todo o processo. Ao adquirir e desenvolver estas competências, os adultos asseguram a sua integração familiar, social e profissional.

2.1. Competências em língua(s) estrangeira(s)

A inclusão de um ponto destinado à reflexão sobre a língua estrangeira justifica-se pelo facto de ser mais uma competência-chave que permite uma integração mais eficaz dos indivíduos na sociedade, permitindo fazer face às exigências feitas pelos diferentes contextos e que se liga intrinsecamente à vertente comunicacional. Em matéria de línguas estrangeiras, a Comissão Europeia, através de uma directiva, determinou que “cada cidadão europeu deve possuir competências de comunicação suficientes pelo menos em duas línguas para além da sua língua materna” (Gomes (coord), 2006, p. 64).

No que diz respeito a A., são duas as línguas estrangeiras a que alude: a língua castelhana, porque muito jovem gostava de ver filmes falados em castelhano, por razões de ordem social, ligadas à sua experiência em actividades musicais e a cooperar nas colectividades, e a língua inglesa que se prende à sua actividade profissional.

Quanto à língua castelhana, A. refere-se à sua capacidade para ler e, imediatamente, fazer a tradução, mas nem tanto a capacidade para falar. A utilização da língua é feita em contexto social, uma aprendizagem que iniciou cedo porque cantava nessa língua: “A verdade é que desde miúdo eu gostava muito de cantar canções espanholas influenciado na altura pelos filmes do Joselito e pelas canções que ele interpretava nos mesmos, depois disso cimentou-se a partir dos 16 anos a cantar em grupos de baile, porque cantava muito em espanhol” (A88). Também no contacto com outras colectividades (outros Ateneus) que realizam encontros ibéricos.

Em relação à língua inglesa, A. começa por realçar a diferença que sente entre a forma como compreende a língua falada e a sua capacidade de se exprimir: “sou capaz de ouvir uma pessoa a falar inglês; aliás, no meu trabalho, isso é muito frequente porque eles praticamente são todos alemães da Siemens e vêm fazer as grandes revisões e depois falam Inglês (A82) (...) sou capaz de dizer umas palavrinhas, compreendo muito melhor” (A86). Esta é uma constatação que frequentemente os falantes de línguas estrangeiras fazem, no que concerne uma maior capacidade de compreensão quando comparada com a de expressão oral ou escrita.

Dado que os conhecimentos da língua inglesa foram adquiridos em contexto profissional (“a única disciplina que dei na escola foi Francês”), A. sentiu necessidade de colocar em prática estratégias que lhe permitiram fazer face às dificuldades e superá-las. “Comprei um dicionário técnico de Inglês, ainda eu era miúdo, tinha os meus dezassete anos, ao Círculo de Leitores, são dois volumes assim desta largura (aponta) que me têm dado uma utilidade tremenda. Exactamente porque eu fui lá obter esses conhecimentos. Se é está a dizer que é um eixo, uma chumaceira, se é um tubo, se é uma, sei lá, uma estrutura qualquer e já nem preciso de ver aquilo” (A84). Aliado a esta estratégia de recorrer à tradução de vocabulário com o auxílio do dicionário, A. utiliza ainda uma ferramenta informática para superar as suas dificuldades: “Tenho que perceber alguma coisa do que está lá escrito, para não dizer tudo, vou à procura da forma, ou vou ao Google e vejo lá o tradutor e vejo é isto. Contextualizo logo aquela história e é assim que eu me tenho safado” (A85). Apesar das lacunas a nível estrutural, A. consegue algum domínio de vocabulário. Le Boterf considera que as tecnologias de informação e de comunicação são importantes ferramentas para aprendizagens autónomas porque se “torna possível aprender sozinho quando se tem à disposição recursos mediatizados. Os diapositivos interactivos tornam possível a auto-correcção” (2005, p 79). Mais uma vez se revela a autonomia na aprendizagem com base num suporte escrito e recorrendo à competência de leitura.

Outras das formas de aprendizagem a que se A. se refere, no que diz respeito a Inglês, aponta para o visionamento de programas televisivos. “Acho que a televisão ajuda muito, se nós estivermos com atenção, ajuda muito a perceber alguma coisa, as traduções que se fazem. Às vezes, até não é aquilo bem, é um bocadinho mais ao lado, mas acho que também bebi um bocadinho aí disso” (A87). A este propósito, Pain (citado por Canário, 2008, p. 81) aponta

para “a existência de uma função educativa, latente ou residual, nos programas televisivos, ainda que deles esteja ausente uma intencionalidade educativa. Os meios de comunicação de massa, e em particular a televisão, têm um papel decisivo num processo educativo não estruturado que atravessa a sociedade global”.

A. ajuda os colegas traduzindo o que não percebem. Desenvolve simultaneamente competências interpessoais: “E eles estão a falar, às vezes estão a falar com um colega que não pesca mesmo nada e digo-lhe: “Olha, o que senhor está a dizer é... Outras vezes, não consigo” (A83).

Na vida de C., uma viagem realizada a Londres possibilita a mobilização de saberes anteriormente adquiridos em língua inglesa. Para ultrapassar algumas situações do quotidiano com que foi confrontada (“tivemos que comprar bilhetes de comboio, comprar coisas para comer”) (C33), socorreu-se de um dicionário de bolso. A consulta do dicionário possibilitou a aquisição de algum vocabulário. Com a ajuda do namorado, aprendeu construções sintáticas: “ia consultar o dicionário de Português para Inglês para ver como é que se dizia a palavra, ou como é que se construía a frase, pedia ao meu namorado para me dar as ligações das frases” (C35). Destas duas maneiras foi superando as dificuldades impostas pelas situações. B. não especifica em que contexto faz uso de conhecimentos em língua inglesa. No entanto, declara que, primeiro, sozinho tenta descobrir o que precisa. Em seguida, recorre a uma ferramenta informática para obter a tradução do que pretende. Não foi possível averiguar se esta estratégia permite adquirir conhecimentos a nível morfológico ou relativo a estruturas sintáticas.

No âmbito da expressão numa língua estrangeira, o maior ou menor desenvolvimento de aprendizagens e aquisição de conhecimentos prende-se frequentemente com as necessidades do próprio sujeito e com as exigências feitas pelos diferentes contextos em que se insere quotidianamente. Essa exigência é visível no caso do sujeito A.: é o contexto profissional que obriga a usar os seus conhecimentos de Inglês. A aprendizagem de uma língua permite a troca de ideias entre o sujeito e outros que com ele interajam. Por consequência, os adultos conseguem encontrar estratégias de desenvolver as suas competências de forma autónoma, consultando dicionários e usando as novas tecnologias ou apoiando-se em familiares.

3. Competências em tecnologias de comunicação e de informação

Partilhando uma ideia de Ávila (2005, p. 142), a posse da competência de literacia constitui uma condição indispensável para a utilização das tecnologias de informação e de comunicação. Esta autora salienta ainda a ideia da literacia ser um dos factores que “condiciona a proficiência dos indivíduos” no domínio destas novas tecnologias. Subjacentes a estas ideias sobressaem as competências de literacia que envolvem, especificamente, a leitura e a escrita que se afiguram imprescindíveis para uma utilização mais profícua das tecnologias, em diferentes vertentes, das quais se destaca o uso do computador e, através dele, se destaca a utilização da internet, no geral, e do correio electrónico, em particular. Miranda salienta a ideia de que no domínio da tecnologia educativa interessam “os processos que determinam e melhoram a aprendizagem. Estes processos podem integrar determinados tipos de recursos técnicos como, por exemplo, o computador e a internet” (2007, p. 43).

No domínio profissional, A. considera que o computador é, presentemente, o seu “principal instrumento de trabalho” (A89). Para a sua utilização, revela que frequentou uma acção de formação, mas logo a seguir considera que foi a experiência do dia-a-dia e a prática que foram importantes. Nas suas palavras: “a prática do dia-a-dia em SAP e a procura de solução para os problemas que fui encontrando me obrigaram a ir desbravando terreno (conhecimentos) a pouco e pouco” (A90). A utilização do computador impulsionou aprendizagens que, mais uma vez, foi realizando sozinho, tal como já se verificou anteriormente a propósito das competências em língua inglesa.

Utilizar o programa SAP, “que faz toda a gestão da manutenção do meu e todos os outros locais de trabalho da EDP”, obriga a conhecer as suas funcionalidades e a saber fazer uso das potencialidades; por exemplo, através das “notas de manutenção” (A90), A. desenvolve uma parte importante das suas obrigações profissionais através do computador, o que leva a reconhecer que “hoje está tudo agarrado, as tecnologias estão todas agarradas entre si aos mais variados níveis. É um programa SAP que gere a EDP e que ... toca nas compras, nos negócios, toca em tudo, aquilo é uma coisa absolutamente espantosa em que depois juntamos o Word, o Acess, o não sei quê, a outro nível, você tem que trabalhar com aqueles programas todos” (A91). Pelas palavras de A. se percebe que tem que conhecer e fazer uso de várias

aplicações informáticas, que obrigam a leituras feitas a partir de um monitor. As novas tecnologias proporcionam acesso aquilo que Ávila designa por “novas práticas de leitura”, permitindo dar uma diferente utilização a essa competência designada “literacia documental” (2005, p. 144).

Quanto a B., o trabalho que realiza diariamente é feito a partir de quatro computadores. Com base numa vasta informação que chega por via informática, B. aprendeu a interpretar dados e a gerir a informação de forma a perceber diferentes questões relacionadas com o abastecimento de água. “O meu trabalho é todo feito com computador. (...) Tenho quatro computadores à minha frente e tenho de estar a interpretar aqueles valores, em termos de qualidade e de quantidade, a todo o momento. (...) Elaboro as previsões de consumo diário dos vários concelhos clientes da EPAL, compilo-os e com base neles elaboro as previsões diárias de água captada, tratada, transferida e consumida em todo o sistema de implantação da empresa” (B42). Os dados recebidos informaticamente e que tem de interpretar revestem-se de grande complexidade, implicando diversas operações em que usa várias aplicações informáticas. Primeiro, B. selecciona informação que considera relevante, ou seja, selecciona dados para, em seguida, interpretá-los e dar origem a novas informações. É obrigado a mobilizar várias competências desde a descodificação dos dados até à sua reelaboração, dando origem às previsões.

É também no contexto profissional que C. considera que começa a ter mais experiências de utilização do computador, aprendendo com as colegas de serviço que a ajudavam sempre que tinha dúvidas: “À medida que ia tendo dúvidas, ia perguntando e elas iam-me explicando como é que havia de mexer, por exemplo, no Word, que é mais básico” (C37). Nesta situação sobressai a importância da aprendizagem com os outros. Actualmente, utilizando a internet de forma autónoma, serve “para pesquisar legislação dos contratos públicos, saber moradas de algumas firmas” (C40) e para localizar lugares onde tenha de se deslocar: “tiro o mapa do sítio onde tenho de levar as coisas e tenho-me desenrascado super bem. É uma competência que eu adquiri depois de trabalhar na câmara” (C42). Também no contexto social, C. recorreu ao computador para elaborar folhetos e preçários das actividades da associação em que colaborou. Até mesmo o correio electrónico foi um meio eficaz de comunicação com vista à resolução de problemas.

Em contexto privado, A. considera que o uso do computador “é algum, não tanto porque, se calhar, estar o dia inteiro agarrado ao computador” (A92). B. e C. usam o correio electrónico e partilham mensagens com familiares, amigos e conhecidos. C. só teve oportunidade de adquirir um computador depois de se encontrar em processo de reconhecimento, pelo que o desenvolvimento de competências nesta área decorreu da experiência profissional e, mais tarde, da utilização em contexto social.

Quanto a usar o telemóvel, C. considera importante a consulta do manual, para aprender a tirar partido das potencialidades deste equipamento e aprender a utilizá-lo de forma mais eficiente: “ Com este telemóvel que tenho agora, foi mesmo à base do manual que tive de aprender” (C46). Em relação a B., acrescenta-se que, no que diz respeito a este equipamento, em contexto familiar conta com a ajuda dos netos.

Através da utilização das tecnologias de informação e de comunicação, A. mobiliza saberes que adquiriu anteriormente, no decurso da sua vida profissional. Esses saberes permitiram, num novo contexto de utilização, que adquira a competência de compreender (e intervir) a evolução tecnológica no domínio laboral, a qual se associa a intervir em novas formas de organização do trabalho. O recurso a um novo “instrumento de trabalho” potenciou o desenvolvimento da autonomia; é mais uma aprendizagem que enceta sozinho. Essa aprendizagem é decorrente de situações problemáticas, com que se depara, o que obriga a colocar em prática estratégias de superar as dificuldades sentidas.

Para Miranda (2007), é possível utilizar-se o termo literacia informática quando “um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes em relação aos computadores levam alguém a lidar com confiança com a tecnologia computacional na sua vida diária” (p. 43) o que implica desenvolver atitudes positivas face a esta tecnologia e usá-la sem grande ansiedade.

As competências em tecnologias de informação e de comunicação para os sujeitos A. e B. foram adquiridas exclusivamente em contexto profissional. As rápidas mudanças neste contexto impulsionaram a aquisição de novas competências que se estenderam ao domínio privado.

Os adultos aprenderam a operar com diferentes aplicações informáticas e a rentabilizar esse recurso para o exercício da sua actividade profissional. Aprenderam a perceber as potencialidades dos sistemas informáticos. No âmbito do uso das novas tecnologias, os adultos adquirem competências mediante as experiências que realizam e aprendem, sobretudo, sozinhos, no contexto profissional. Noutros casos aprendem com a ajuda de colegas. Neste contexto, as rápidas mudanças impulsionaram novas aprendizagens e, conseqüentemente, aquisição de competências que se desenvolvem também no domínio privado.

4. Outras competências emergentes

Para além das competências que se elencaram anteriormente, outras competências emergem do discurso dos adultos que se relacionam ora com o domínio privado, ora com o contexto profissional ou social.

Como competências, ressalta a capacidade para agir autonomamente, destacando-se que o adulto sabe assumir as suas responsabilidades e planificar a sua vida, revelando espírito de iniciativa, capacidade de liderança e capacidade para ser tolerante para com os outros.

4.1. Competências pessoais, interpessoais e sociais

No domínio familiar, A. destaca uma aprendizagem que considera que realizou cedo, fruto das experiências familiares, num agregado que passava dificuldades: “Eu era miúdo e comecei a ver as dificuldades que a minha casa tinha, a minha família, os sacrifícios do meu pai e da minha mãe” (A95). Essa percepção leva-o a adquirir autonomia e a capacidade de ter iniciativa que se traduzem na decisão de abandonar a escola e optar pelo trabalho: “Decidi que tinha de ir trabalhar para ajudar a minha família (...) Não foi uma decisão fácil” (A96). Aliada à decisão de trabalhar, surge também a ideia de prosseguir os estudos em regime nocturno: “fui estudar de noite e trabalhar, também foi por minha iniciativa própria porque eu achava que devia dar alguma coisa em casa” (A95).

No que diz respeito a este grupo de competências, é no domínio profissional que A. destaca

aprendizagens que dizem respeito à forma como se relaciona interpessoalmente e que passam pela experiência de liderar os colegas. Considera que o número elevado de colegas e as suas diferentes idades proporcionaram aprendizagens que contribuíram igualmente para o desempenho de cargos de liderança: “eu aprendi muito a lidar com pessoas, a dirigir-me às pessoas e talvez até a liderar pessoas. Foi um sítio de aprendizagem, na verdadeira acepção da palavra, porque aprendi como é que se num ambiente de duzentos e cinquenta trabalhadores, quase todos com idade para serem meus pais e outros mais jovens” (A97). No âmbito das experiências de liderança também é significativa a experiência de construção de uma réplica da central: “Sensivelmente a meio desta fase da minha carreira profissional, participei e liderei na parte de trabalhos de Caldeiraria, um projecto a que me entreguei por completo e que mereceu todo o meu entusiasmo (...): a construção duma réplica da primeira Central Termo Eléctrica” (A100). A experiência de exercer funções de presidente de uma colectividade iniciou-se em 1988, concretizando-se em diferentes mandatos. “sou convidado por um grupo de amigos e sócios do Ateneu a envolver-me a sério com a instituição e a encabeçar uma lista (...) assim, sou o mais novo presidente do Ateneu” (A102).

Também a capacidade de liderar uma equipa de trabalho é referida por B., embora nas suas palavras as funções sejam de coordenação. Independentemente do termo utilizado, está em causa a forma como desenvolveu competências pessoais para assumir essa responsabilidade que também decorreu de uma aprendizagem: “Tenho uma maneira de estar na vida que eu tento pautar pelo meu relacionamento com as outras pessoas. Depende também de uma aprendizagem porque muitas vezes as pessoas que estão a coordenar pensam que já sabem tudo e quem assim pensa não vai longe” (B47).

Para A., estas experiências profissionais, em que pode evidenciar as suas competências pessoais, têm continuidade numa outra que envolve a interacção com um grupo de alunos de uma escola:

Na sequência do desenvolvimento desta réplica, e dado o interesse manifestado por alguns professores da Escola Vasco Moniz, fiz (...) apresentações aos alunos com recurso a uma caldeira e máquina a vapor e gerador em miniatura, mostrando ao vivo, como se produzia electricidade. Foi uma experiência muito interessante e única, interagir com os alunos, respondendo às questões e curiosidades colocadas o que me satisfez e deu imenso prazer em participar, sobretudo pelo facto ter sentido, talvez pela primeira vez, a sensação do que é ser professor (A101).

Também o espírito de iniciativa está presente nas palavras de A. a propósito da decisão de mudar de emprego, através de uma candidatura: “A CPPE, hoje EDP era já naquela altura uma empresa muito atractiva, não só pelos salários praticados, mas sobretudo pelas regalias sociais de que os seus funcionários usufruíam. Este aspecto foi determinante para minha decisão de me candidatar a um lugar naquele concurso, admiti que podia estar ali o melhor para o meu futuro” (A98).

O espírito de iniciativa e a capacidade para fazer mudanças, para B. surgem do inconformismo com a sua situações profissional que o obriga a agir: “Com o amadurecimento como homem e profissional concluí que o salário que auferia era injustamente pouco, por isso tomei a iniciativa de procurar trabalho noutra unidade industrial. De salientar a rapidez com que consegui o novo trabalho, pois com um intervalo de quatro horas arranjei trabalho ganhando o dobro” (B51).

Para B., uma das formas de ultrapassar as dificuldades financeiras teve como base apoiar-se nos seus conhecimentos de electricidade e de mecânica. Assim, decide tornar-se proprietário de uma oficina em que faz reparações. A autonomia que demonstra, ao iniciar uma outra actividade profissional, é simultaneamente acompanhada de novas aprendizagens na área de programação: “O tempo que (...) dedicava à reparação de electrodomésticos (...) era uma derivação oriunda dos meus conhecimentos de electromecânica. (...) Além dos aspectos mecânicos, [as máquinas] tinham uma vertente nova para mim, a programação do seu funcionamento” (B44). Esta é uma situação em que revela o seu carácter empreendedor.

Socialmente, A. demonstra o mesmo espírito de iniciativa quando afirma que se envolve na dinamização de festas populares em que participa como apresentador ou a cantar: “Sou também desde há muitos anos um dos principais animadores da festa maior de V.F.Xira, O Colete Encarnado, cantando em orquestras ou cantando e apresentando os espectáculos de fado nos palcos de rua e nas Tertúlias da cidade” (A102).

C. aprendeu, com uma experiência que envolveu a compra do seu carro, que tem direitos e encetou várias diligências para resolver o seu problema: “consegui resolver, porque, quando comprei o carro, eles disseram que se tivéssemos algum tipo de problema, naquele

concessionário, podíamos ir a outro representante da marca. Foi de isso que me lembrei logo, assim que começaram a arranjar mais problemas e para não perder tempo, pensei logo nisso (...). E foi isso que fiz” (C51). C. revela a sua capacidade para agir com autonomia.

No percurso de B., destaca-se ainda um momento marcante ligado à toxicodependência do filho. A forma como aprendeu a lidar com a situação e as novas aprendizagens ligam-se ao contexto familiar: “É então que vem mais do que nunca a necessidade do apoio familiar. (...) O que era hostilidade passou a ser aproximação, eu passei a ser flexível, a minha companheira tudo fez para me ajudar nesta reviravolta (...) ajudou-me muito a dar a volta a esta minha maneira de ver as coisas” (B50).

Por influência de vários contextos, os adultos aprendem a agir com autonomia, aprendem a liderar grupos, aprendem que têm direitos e como os fazer cumprir. Reforçam competências de adaptação a novas situações. Além de aprenderem com a experiência, frequentemente sozinhos, aprendem com os colegas e em família.

4. 2. Competências de expressão e sensibilidade culturais

A dimensão cultural pode desenvolver-se numa multiplicidade de situações que se relacionam, mais uma vez, com o quotidiano dos sujeitos. No caso concreto de A., a sua apetência para o canto liga-se intrinsecamente ao contexto familiar: “O meu pai tinha imenso jeito para cantar, tinha um ouvido tremendo, a minha mãe também cantava muito bem. Da parte do meu pai, não conheço ninguém que não saiba cantar bem. Eu tenho uma tia com noventa e um anos, que é irmã do meu pai, que ainda canta” (A103). A este propósito, Dominicé aponta para a importância das relações familiares e como podem vir a ser determinantes do percurso e formação dos sujeitos, pela forma como muito precocemente os influenciam: “Embora não haja qualquer obrigação de descrever as relações na narrativa biográfica, estas ocupam um lugar importante. (...) Evidentemente que a família é o lugar principal destas mediações. Os pais são objecto de memórias muito vivas” (1988a, p.56).

O desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a música, mais concretamente com a aprendizagem de instrumentos musicais, prende-se com a sua participação na banda de uma colectividade e nos conjuntos musicais. Estas experiências proporcionaram aprendizagens

relativas a diferentes instrumentos: “eu fui para a banda do Ateneu tocar clarinete e depois saxofone tenor (...) Uma vez, num desfile, fui a tocar saxofone barítono (...) Num concurso de fados, ganhamos o primeiro prémio e eu é que ia a tocar pratos” (A105). Entre as duas vertentes, a da aprendizagem da música e do canto, A. considera que “como músico nunca fui nada. (...) a minha apetência era mesmo para cantar” (A104). No que concerne a “agir com competência”, Le Boterf os “recursos fisiológicos”, um subgrupo dos recursos naturais, que dota os sujeitos de uma “disposição para agir” (2005, p. 34).

As experiências na área da música foram diversas e, com onze anos, A. destaca a sua participação num espectáculo: “aqui no Ateneu, com onze anos, eu cantei, pela primeira vez, com o Ateneu completamente à pinha. Cantei dois fados” (A106). Mais tarde, integra alguns conjuntos musicais: “Depois fui para outros conjuntos, o Xira 73, o Circuito, ainda cantei no Opção, depois fiz o melhor grupo que eu tive até hoje que foi o Área que era um grupo muito, muito exigente” (A107). A participação, em contexto social, foi diversificada, mas, a partir de certo momento, dedicada apenas ao fado: “Neste meu percurso fadista, posso afirmar que foram já centenas as minhas intervenções por todo o País e entre colectividades, festas populares, hotéis, auditórios e outros” (A109).

Ainda no contexto de iniciativas de âmbito cultural, de salientar a dinamização de um programa de rádio, com o objectivo de divulgar o fado. “Numa determinada altura da minha vida sou convidado por um amigo de nome Palma Góis também fadista amador, para com ele fazer um programa de fados na Rádio Lezíria a que concordámos dar o nome de “Vamos aos Fados com (...) e (...)” (A110). Desta experiência particular, A. conclui que “Foi uma experiência muito interessante sobretudo nos programas em directo, em que de facto os riscos de alguma coisa falhar eram naturalmente maiores” (A113).

No decurso de um dos seus mandatos, como presidente de uma colectividade, tem oportunidade de participar num encontro com outras colectividades, o que permite o contacto com outras realidades culturais. Como balanço desta iniciativa, A. conclui que “Desta minha experiência e contacto com os Ateneus espanhóis, foi possível perceber melhor as nossas diferenças. Nós, portugueses, com uma componente muito mais virada para actividades como a música, o canto, a dança e outras mais recreativas. Eles, espanhóis mais interessados em

colóquios de carácter científico ou social, cinema, teatro e com o ensino do Português na Estremadura espanhola” (A112).

Para o sujeito C., a sua colaboração na associação Bodhicitta é uma oportunidade para dinamizar actividades de cariz sociocultural, pressupondo também a ocupação de tempos de lazer. Em vários períodos em que B. colaborou em colectividades, destaca-se sobretudo a sua ligação às secções culturais. Essas suas vivências levam-no a concluir acerca da importância dessas secções para um certo desenvolvimento dos seus associados em termos de formação: “As suas secções culturais quando bem orientadas são perfeitas escolas de vida” (B54). As reflexões de B. revelam a importância que o tempo de lazer pode ter ao contribuir para o desenvolvimento da vertente cultural nos sujeitos, salientando a importância da leitura nesse contexto.

A este respeito, Canário aponta para “o reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida em contextos sociais muito diversos” (2008, p.16), considerando-a como um importante campo de práticas educativas.

Destas várias experiências do contexto social, A. adquiriu conhecimentos sobre as diferenças culturais. A componente de intervenção desenvolve-se em diferentes domínios em que teve oportunidade de participar e dinamizar diversas iniciativas de cariz cultural. Aprendeu a tocar diferentes instrumentos musicais.

As competências ligadas à expressão e sensibilidade cultural, no caso de A. relacionam-se com as aprendizagens que decorreram com os pais, a partir das quais se baseiam nas diversas experiências que teve oportunidade de efectuar e assim aprender sozinho. Outras pessoas com quem se relacionou na área da música também contribuíram para as aprendizagens. B. e C. protagonizam importantes práticas no domínio sociocultural.

4. 3. Competências técnicas e em ciência

No domínio profissional, a carreira de A. constrói-se na área de serralharia e em caldeiraria, sendo confrontado com as exigências de um contexto em que coloca em prática saberes

relacionados com desenho e matemática. O exercício profissional implica uma especificidade de saberes que aplica ao desenhar peças:” eu é que desenhei o edifício (...) A estrutura daquele edifício foi todo desenhado por mim. Os alcatruzes, a carroça fui eu que a desenhei. (...) fui desenhador e projectista lá desse edifício” (A122). Nesta área, A. reconhece que facilmente executava o que lhe era solicitado e associa à experiência que foi acumulando: “Portanto, essa minha facilidade também vem do trabalho, a fazer os traços, as preparações, os bonecos, uma construção em serralharia, uma caldeiraria ligeira, uma linha de pesado” (A121).

Além destes saberes, A. também desenvolveu um outro conjunto de saberes de ordem técnica que remetem especificamente para a área de anomalias que “podem ser dos mais variados tipos, desde a válvula que não veda ou tem prisão ou ao redutor que não funciona, à bomba que não comprime ou perde pelo seu buçim, à tubagem que rompeu ou partiu, ou às flanges que não vedam, ao nível de óleo que é preciso repor ou que é necessário substituir, às vibrações verificadas em determinadas máquinas, ou alinhamentos que são necessários inspeccionar ou corrigir” (A120). Em relação a estes conhecimentos técnicos, a experiência profissional também passou por pô-los em prática numa relação com as novas tecnologias: “tudo tem a ver com as tecnologias que são aplicadas até para uma fuga de vapor (...) não é preciso abrir um aparelho que dá um sinal e o fluir é tal que o aparelho vai dizer que está a dar fuga tal” (A123). Estes saberes foram adquiridos de uma forma mais prática e foram actualizados no uso de novas tecnologias.

É também através da utilização que faz da informática que aplica outros saberes que adquiriu no domínio profissional. Através de uma base de dados, a sua função passa igualmente por mais competências de ordem técnica, tendo que aplicar conhecimentos que se relacionam com a manutenção de equipamentos: “É igualmente minha função, a elaboração de Planos de Manutenção (manutenção programada) e a sua programação onde se estabelece a sua periodicidade e que automaticamente geram as ordens respectivas e em que devo controlar a sua monitorização(...) de forma a fazê-las sair para execução no tempo certo. Em tempo de grandes revisões dos Grupos é normal fazer inspecções e assistência a ensaios a vários equipamentos tais como; caldeiras, condutas, reservatórios, válvulas de segurança com elaboração dos relatórios respectivos” (A124). As avarias implicam ainda que saiba

estabelecer uma ordem de prioridades a dar na sua reparação: “São nestas notas que concentro a minha atenção no início de cada dia de trabalho, analisando o seu grau de gravidade e nesse sentido estabelecendo a prioridade do seu tratamento” (A125). Os conhecimentos científicos revelam-se na forma como se refere a questões ambientais:

A minha vivência na empresa, permite-me dizer (...) que vivi (...) realidades diferentes. Numa Central – a PTCG (...) que funcionou durante a maior parte da sua vida a Fuelóleo para nos últimos anos e apenas com os seus Grupos 5 e 6 vir a ter queima dual – Fuel/Gás Natural de tecnologia obviamente muito diferente da mais moderna Central (...) a PTRJ com queima de Gás Natural. Apenas como exemplo, referir que relativamente às emissões de CO₂, uma Central como a PTCG a trabalhar nas melhores condições de queima emitia, cerca de 20% de Co₂ enquanto que na PTRJ os valores rondam muito próximo de 0%. (A126)

Em relação a B., a experiência profissional começa na área de electromecânica para culminar na área da hidráulica. As várias experiências profissionais relevantes são vividas em empresas, uma das quais se revela um contexto com mais desafios:

Tive que pôr em prática uma série de conhecimentos que (...) não eram tão exigidos. Era uma fábrica de aparelhos de medida e controlo onde o aferimento a implementar nos aparelhos exigia muito mais em termos técnicos. Era preciso mais perfeição, mais rigor. Também foi muito bom para mim. (...) Passei a conviver com maior variedade de equipamentos, mais diversificados e mais preciso, por isso tecnologicamente mais avançados. Passei com mais frequência a pôr em prática os conhecimentos adquiridos (B55).

Também no contexto familiar, B. aplica os conhecimentos técnicos que adquiriu: “Voltando aos electrodomésticos, tínhamos que saber utilizá-los respeitando as normas de protecção e segurança. (...) por exemplo, uma máquina de lavar loiça ou roupa assim como todo o equipamento eléctrico além de ser obrigatório estar protegido por um circuito “terra” para protecção das pessoas deve ainda estar protegida com um disjuntor de protecção ao equipamento” (B63).

No domínio pessoal, em A. as competências de ordem técnica reflectem-se na construção de um barco à vela e na construção de um espaço para arrumos, em que continua a fazer uso de saberes relacionados com desenho e matemática. No domínio político, essas competências foram mobilizadas para o desenho de um esboço de um canal que executa a partir de outros elementos: “O desenho e a minha facilidade tinha a ver com isso. (...) Mas isto para dizer que, com alguma facilidade porque, entretanto, eu tinha a planta do local e depois com a fotografia que dá as perspectivas, mesmo em cima” (A119).

Pelo facto de trabalhar, há vários anos, numa área muito específica, B. aprendeu que a água é de crucial importância para a vida de todos os cidadãos. Daqui que tenha desenvolvido uma particular sensibilidade para o tema que frequentemente aborda nos seus relatos. As suas reflexões sobre essa matéria incidem não só nas formas de preservar esse importante recurso natural, mas também em medidas que, em sua opinião, deviam ser tomadas superiormente, em defesa da qualidade da água: “É urgente uma política de sensibilização do cidadão para evitar que se cometam estes crimes, bem como a punição de quem comete atentados à qualidade dos solos e conseqüentemente à qualidade da água. Por isso o esclarecimento e a participação dos cidadãos nas tomadas de decisão da actividade destes serviços são a garantia deste interesse público” (B60).

B. conhece o processo científico de tratamento da água e as diversas etapas desse mesmo processo: “Começa por ser tratada na estação de captação (...) onde tem lugar uma macrotamização (...) é feita uma pré-cloragem (...) é sujeita à correcção do PH com adição de leite de cal” (B57).

Profissionalmente, C. fala das aprendizagens que realizou a trabalhar numa charcutaria: “acabei por aprender a conhecer outros produtos e técnicas de conservação de alimentos. Acabei por passar essa fase de manusear algumas máquinas o que nunca tinha feito” (C56). No contexto familiar, C. fala na forma como adquiriu conhecimentos sobre a máquina fotográfica. Primeiramente, alguns desses conhecimentos sobre a utilização foram transmitidos pela irmã. Depois tentou adquirir mais informações lendo o manual de instruções. Conclui que prefere a transmissão de conhecimentos feita por outrem. “Eu penso que, desde o momento, que eu saiba trabalhar com o material, ponho um bocado o manual de parte, mas inicialmente leio as partes que ... para a pôr a funcionar, para ver o que é a máquina pode fazer, até onde que ponto ela pode ir, se calhar a melhor qualidade que posso ter da fotografia. Isso tento tirar do manual mas, se houver alguém que me possa explicar, prefiro. Se não houver, normalmente vou ao manual para tirar essas informações” (C55).

A experiência profissional, quer de A. quer de B., permite conhecer e relacionar dados científicos que se prendem com questões de impacto ambiental. Detêm muitos conhecimentos técnicos e processos científicos relacionados com as suas áreas de trabalho. C. aprendeu a

operar algumas máquinas, no contexto profissional, mas destaca-se, no domínio privado, a forma como aprendeu inicialmente com a ajuda da irmã e de forma autónoma usando o manual de instruções.

Os contextos profissionais dos sujeitos remetem para áreas técnicas em que desenvolveram a aquisição de outros saberes e competências que, face à evolução, vão sendo actualizados baseando-se também na experiência.

4. 4. Aprender a aprender

Para desenvolver esta competência, o sujeito deve reunir um conjunto de características que, mais uma vez, desenvolve na acção. Assim, aprender a aprender remete para a capacidade de agir com autonomia, em que o sujeito põe em prática a forma como concebe e desenvolve estratégias de aprendizagem e pensa criticamente sobre elas.

Josso (1988) fala ainda na autonomia e na criatividade, especificando essas capacidades como importantes quando afirma que “a Educação de Adultos se caracteriza por uma pedagogia que tem como objectivo “aprender a aprender” (p. 39). Le Boterf considera que esta é uma competência importante porque “aprendendo a reconhecer os problemas, a classificá-los em relação a contextos, que o profissional será capaz não somente de aprender mas de aprender a aprender. Ele preparar-se-á assim para resolver não somente tal problema particular mas categorias ou classes de problemas” (2005, p. 78).

Ao longo da vida, em diversas circunstâncias, os adultos são impelidos a desenvolver esta competência. Desde cedo que B. tem noção que o meio familiar e social em que está inserido é de poucos recursos. Por isso, é impelido a encetar uma nova trajectória, saindo da sua terra-natal e indo habitar e trabalhar para Alverca. “A minha meninice foi muito rica em ensinamentos. Muito cedo, logo após ter feito a quarta classe constatei que o meu futuro não iria ser ali. (...) Foi muito difícil deixar meus pais irmãos e amigos, mas a vontade de conhecer novas coisas e de arranjar emprego superavam as saudades” (B65). Esta poderá ter sido uma primeira experiência significativa para adquirir esta competência, em que está presente a motivação que impulsiona o sujeito a agir.

Também A. constata não querer passar pelas mesmas dificuldades que os seus pais. No início da sua vida profissional, não foi possível exercer funções na área de electricidade pelo que decide enveredar pela área de serralharia, agarrando uma oportunidade proporcionada pelas circunstâncias: “aos poucos, fui percebendo que tinha de optar (...) por uma carreira profissional, e foi o que fiz. (...) entreguei-me completamente à minha profissão (...) aos vinte e um anos sou serralheiro de primeira” (A129).

No decorrer da carreira, anos mais tarde, há um momento que considera ter sido estimulante para o prosseguimento da sua carreira na EDP e que se relaciona com uma promoção já há algum tempo ambicionada: “Foi uma coisa muito importante para a minha vida [ser promovido]. Deu-me uma alma nova e, mais uma vez, valeu a pena trabalhar e dedicar-me com força” (A130). A promoção foi importante para a auto-estima e terá motivado novas aprendizagens.

Ainda no âmbito profissional, A. destaca um episódio que classifica como determinante.

Era chefe de equipa e houve aí um momento que eu acho que foi determinante para as pessoas fizessem uma avaliação diferente. (...) houve um incêndio na fachada dos queimadores. (...) eu disse ao (nome) que eu preparava aquilo. Acho que foi um momento marcante na minha carreira, profissionalmente lá. Esse senhor (nome) veio ter comigo (...) e disse-me: “Ô (nome), se não fosses tu, isto era muito complicado.”. Eu acho que foi aí que começou o reconhecimento e isso marcou-me de alguma maneira. (A132)

Este momento-charneira é marcado pelo reconhecimento das suas competências, no domínio profissional, em duas perspectivas diferentes, mas que se encontram interligadas: em primeiro lugar, os conhecimentos adquiridos pela experiência são postos à prova perante uma situação nova, que faz apelo à autonomia e à capacidade de colocar em prática conhecimentos que já estavam adquiridos. É uma situação em que parece que o próprio sujeito precisa de provar a si próprio que consegue superar o desafio. Em segundo lugar, depois da prova superada, a situação revela que a opinião dos colegas é importante para si. O reconhecimento por parte dos outros, que passa por mostrar que é competente, foi para si o aspecto mais marcante, conforme confirmam as suas próprias palavras: “as coisas que me marcaram profissionalmente foram essas passagens que no fundo corresponderam ao reconhecimento das minhas competências (A135) (...) No fundo, eu merecia que as pessoas me dessem aquele

tratamento e não outro, mas é bom ouvir isto das pessoas” (A131). Este episódio evidencia a importância do reconhecimento das suas competências que necessita da confirmação dos colegas e que contribui para reforçar a sua auto-imagem.

Também B. considera que o reconhecimento profissional é um factor de estímulo: “Se sou um profissional e há esse reconhecimento profissional, nós estamos numa situação em que estamos muito mais estimulados” (B67).

As aprendizagens que foi adquirindo ao longo da vida, em especial aquelas que foi adquirindo pela observação das vivências dos pais, permitiram tomar consciência das dificuldades que poderia também vir a passar e permitem uma reflexão sobre formas de as ultrapassar. Nessa perspectiva, é o contexto profissional que melhor se afigura para fazer face e superar essas possíveis dificuldades. A forma como foi conduzindo a sua carreira profissional permitem a A. concluir que, de alguma forma, terá alcançado esse propósito de encontrar a estabilidade: “Ainda hoje penso nisso e em ter segurança na minha vida, para não passar privações, como eu vi passar aos meus pais. Orientei a minha vida nesse sentido, lutei em todos os sentidos, profissionalmente, tudo, para não ter que passar por essas situações. Em certa medida, consegui isso” (A137).

No domínio político, A. destaca a importância que atribui às aprendizagens realizadas, no decurso da sua experiência nesta área, pelo facto de terem decorrido com alguém com quem considera ter aprendido muito. Na verdade, afirma: “Aprendi muito com ele, [presidente da junta] por esta coisa de a gente saber tudo não é assim, nós aprendemos tudo uns com os outros, coisas boas. Aquilo que conseguimos beber de bom é sempre muito melhor do que o resto e com ele aprendi muito e ele tinha muito a ver com a minha forma de ser e de pensar e de estar na vida” (A134). A reflexão feita a propósito desta sua experiência implica pensar que a aprendizagem é um processo em construção e que é sempre possível aprender mais e que haverá uma espécie de filtro, ou seja, “com os outros” aprendem-se só “coisas boas” porque estará em causa a capacidade de seleccionar aquilo que é relevante para a aprendizagem do próprio sujeito. No domínio político, em que não havia ainda experiências anteriores, aprender com alguém, a quem se reconhece ter conhecimentos, pode constituir uma estratégia de aprendizagem.

O discurso do sujeito C. expressa igualmente a associação do reconhecimento dos colegas com a auto-estima: “Posso dizer mesmo que a câmara [municipal] ... como foram reconhecendo as minhas capacidades, a minha auto-estima tem melhorado bastante desde aí. Aprendi que tenho capacidades para muita coisa” (C57).

Os adultos passam por diferentes experiências profissionais e sociais que permitiram adquirir capacidades de adaptação. Aprenderam que o trabalho é factor de formação. Aprenderam que, a partir do seu trabalho, podem aspirar a uma situação financeira mais estável. Aprenderam estratégias para aprender, adquiriram raciocínio e pensamento crítico. Melhorar a auto-imagem e auto-estima é decorrente da motivação exterior. A reflexão dá a esta área um importante contributo, mas também aprenderam com o exemplo dos pais e de outros.

5. Contextos e domínios relevantes – sua interacção

Proceder a um estudo sobre competências adquiridas e desenvolvidas quotidianamente, ao longo da vida, implica perceber quais os contextos informais que estão intrinsecamente ligados a essas mesmas competências. Para Ávila, “os contextos de activação desses recursos [competências] constituem uma variável chave para a compreensão dos processos de desenvolvimento e actualização de competências” (2005, p. 115).

De acordo com a análise documental feita, e tal como ficou evidenciado ao desenvolver os pontos anteriores, há três contextos que se destacam (profissional, social e familiar) e diferentes domínios (privado, associativo, sindical e político). Estes vários contextos e domínios destacam-se e ocupam um lugar de relevo nas experiências vividas e, conseqüentemente, na aquisição, no desenvolvimento e na actualização das competências dos adultos. De acordo com Cavaco, “os saberes que os adultos adquiriram ao longo da sua vida profissional, familiar e social entrecruzam-se e complementam-se” (2002, p. 62) evidenciando um percurso coerente, mas ao mesmo tempo complexo. Ainda esta autora, citando Enriotti, defende que “a aprendizagem é facilitada quando há interacção entre o domínio profissional, pessoal e familiar, registando-se a complementaridade de saberes entre os vários domínios”.

O contexto profissional, para os sujeitos da investigação, apoiou-se nas competências de

literacia dada a necessidade de mobilizar a capacidade de processar informação, sempre importante para a realização de novas aprendizagens. De facto, as competências da leitura e da escrita foram evidenciadas nas palavras dos sujeitos, confrontados com a necessidade de decodificar ou elaborar tipos de documentos de natureza diversa e em diferentes suportes. Também no domínio privado mobilizam essas competências, escrevendo textos, letras de canções, discursos ou artigos de opinião, de forma espontânea; relatando as suas experiências de leitura, confirmam a importância que o uso desta competência foi assumindo ao longo da vida. Os três contextos e os diferentes domínios foram mobilizadores destas duas competências básicas em interacção mútua. No que diz respeito às competências de numeracia, concretizadas na realização de operações numéricas, mais simples ou mais complexas, é porventura o percurso do sujeito A. que melhor evidencia a interacção entre os contextos familiar e social ao qual se associa o domínio político. Gerir o orçamento familiar, de acordo com as suas afirmações, contribuiu para saber gerir o orçamento da junta, no decurso dos dois mandatos, e ainda para gerir o orçamento da colectividade de que é presidente. Também o sujeito C. associa a experiência do domínio privado à experiência de gerir o orçamento da associação em que colaborou.

As competências de comunicação e relacionais são outra categoria de competências que se liga aos vários contextos e domínios, atendendo aos percursos de vida dos sujeitos. Dado que estas competências são alvo de permanente desenvolvimento e actualização torna-se difícil perceber qual dos contextos mais decisivamente terá contribuído para esse facto. No entanto, no percurso do sujeito A., pelo relato das experiências, é possível atribuir um maior relevo aos contextos profissional e social e domínios político e sindical. Os sujeitos B. e C. têm também experiências nos contextos profissionais e social. De qualquer forma, cada um dos sujeitos mobilizou quer a competência de comunicar quer de se relacionar com os outros nos diferentes contextos.

As competências em língua inglesa, em relação ao sujeito A., são mobilizadas de forma mais sistemática na vertente escrita por solicitação do contexto profissional. O contexto social liga-se à língua castelhana. Em relação aos demais contextos, A. não se refere à sua utilização, pelo que a mobilização de cada língua fica limitada a um só contexto. O mesmo se verifica quanto aos sujeitos B. e C. que apenas no domínio pessoal fazem uso dessa competência, o

que impossibilita falar em interacção.

Ao falar de competências éticas e cívicas, e na importância que assumem para os adultos, encontram-se situações quotidianas para a sua mobilização nos diferentes contextos. Nesta categoria de competências, de destacar as experiências que decorreram em contexto familiar e que se ligam a episódios marcantes e se relacionam com vivências que se prolongam pelo decurso da vida quer no contexto profissional quer no contexto social, marcadas pela luta pelos direitos profissionais ou dos cidadãos. Para os sujeitos A. e B. estas competências também se prolongam para os domínios político e sindical. Estas competências bem como as de comunicação e relacionais são importantes para garantir a resolução de problemas e superar desafios; daí a sua mobilização nos diferentes contextos. Estas competências relacionam-se mais com experiências realizadas em grupo, isto é, a dimensão colectiva é bastante relevante e distanciam-se de aprendizagens que se fazem de forma individualizada como acontece com outras competências de natureza diversa destas. Landry (citada por Cavaco) afirma que as vivências que os indivíduos têm em grupo são “importantes factores de aprendizagem, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de competências ditas transversais” (p. 40).

No que diz respeito às competências em tecnologias de informação e de comunicação, os sujeitos referem-se ao contexto profissional como aquele em que são impelidos a mobilizar quotidianamente essas competências. Desde as bases de dados com que operam diariamente até à utilização do correio electrónico, todos os sujeitos fazem uso do computador. Para os sujeitos A. e B., foi no contexto profissional que adquiriram e desenvolveram competências nesta área. No domínio privado, o desenvolvimento de competências remete para o uso da internet, sobretudo a vertente do correio electrónico e a possibilidade de realizar pesquisas.

Em relação às competências em expressão e sensibilidade culturais, os contextos familiar e social assumem maior relevo. Para o sujeito A., o facto de haver influência familiar é bastante relevante: tanto o pai como a mãe gostavam de cantar socialmente e o pai também fazia teatro e tocava instrumentos de banda. Nesse sentido, A. encontra no contexto social ambiente propício ao desenvolvimento dessas competências, ao realizar aprendizagens relacionadas com instrumentos musicais e ao começar experiências em espectáculos musicais.

Posteriormente, relata toda uma dinâmica ligada a iniciativas culturais que culmina com o desempenho do cargo de presidente de uma colectividade.

Em relação a qualquer dos sujeitos, é no contexto profissional que as competências técnicas e em ciência são adquiridas, talvez devido a uma grande especificidade que lhe está associada. Qualquer dos sujeitos da investigação começou bastante jovem uma actividade profissional e teve oportunidade de trabalhar em diferentes locais. As tarefas que lhes foram sendo apresentados remeteram para questões muito específicas e assim foram desenvolvendo competências em áreas como a serralharia ou a hidráulica. Os sujeitos A. e B. recorrem a competências adquiridas no contexto profissional para nova mobilização no domínio privado: o primeiro constrói um barco à vela e o segundo verifica as condições de segurança de equipamentos domésticos. Para A. os conhecimentos na área do desenho são ainda utilizados no domínio político. Para C. operar com máquinas, embora com características diferentes, é comum ao contexto profissional e ao domínio privado. De diferentes formas, o contexto profissional foi impulsionador de aprendizagens várias: o sujeito A. procurou em livros técnicos conhecimentos que não tinha; o sujeito B. sentiu que o seu segundo emprego era mais exigente e aplicava mais sistematicamente conhecimentos que detinha; o sujeito C. considera que elevou a sua auto-estima no actual local de trabalho.

O contexto familiar é importante para a construção de autonomia que, desde cedo, os adultos ambicionam, sobretudo na dimensão económica. A estratégia concebida para superar esta dificuldade passou pela aposta na vertente profissional, em que o factor motivação foi importante e contribuiu para o desenvolvimento de novas competências. A capacidade para reflectir sobre as suas experiências de vida e aprendizagens também está presente, com frequência, no discurso dos três sujeitos.

Os contextos foram fundamentais nas experiências que proporcionaram aprendizagens e consequente aquisição de saberes e de competências. A sua abrangência contribuiu para a riqueza e diversidade de competências que demonstraram. Se por um lado, os contextos foram importantes para esta dinâmica, igualmente importante foi a acção desenvolvida pelos próprios sujeitos e só a conjugação destas duas vertentes pode conduzir às competências.

CAPÍTULO IV

Conclusões/Sugestões

Com o presente trabalho de investigação, procurei contribuir para a reflexão sobre os processos de aquisição e desenvolvimento de competências. Para o concretizar, no que diz respeito ao enquadramento teórico, considerei importante reflectir em torno de três temáticas: a metodologia das histórias de vida, a abordagem por competências e ainda a aprendizagem experiencial.

Perante a especificidade da problemática, o caminho percorrido, tendo como suporte a abordagem biográfica, permitiu reconhecer a singularidade de cada percurso de vida, destacando-se experiências sobre as quais os adultos puderam reflectir e atribuir-lhes sentido. Em cada percurso isolaram-se aprendizagens que se traduziram em saberes que concorreram para a aquisição e desenvolvimento de competências de natureza diversa, em diversos contextos e ao longo da vida dos sujeitos.

Em coerência com a questão de partida e com os objectivos definidos, através da leitura, análise e interpretação dos materiais autobiográficos, destaco duas principais linhas conclusivas:

1. As competências que emergiram no decurso da vida dos sujeitos e processos associados;
2. Os contextos e domínios inerentes a essas competências e sua interacção.

Em primeiro lugar, destaca-se o facto de cada um dos sujeitos ser capaz de identificar e relatar as experiências de vida que considerou relevantes, numa relação que implica simultaneamente saberes e competências. Assim, numa etapa inicial isolaram-se experiências e saberes produzidos pelas experiências para, em seguida, perceber por que processos esses saberes foram produzidos e ainda (re)utilizados, noutras situações e contextos, de forma a fazer emergir novas competências.

Cada sujeito, ao relatar a suas experiências, tenta não referir apenas a forma como viveu determinado acontecimento, mas avançar com o sentido que lhes atribuiu e de que forma o

influenciou posteriormente. É a interpretação que dá sentido às experiências vividas e que se traduz em reflexão. Por este processo, que se alia às oportunidades, o adulto prossegue ou altera uma trajectória de vida; compreende que determinados saberes são necessários, ao longo da vida, em momentos diferentes, mas logo a seguir, de novo, mobilizados numa perspectiva de continuidade; compreende que, em determinados contextos, os saberes anteriormente adquiridos emergem para dar lugar a novas competências. Desta forma se estabelece a relação entre saberes, experiências e competências.

Tomando como ponto de partida as narrativas autobiográficas produzidas pelos três sujeitos da investigação, foi possível identificar as experiências relevantes que ocorreram ao longo da vida e, em seguida, identificar os saberes que resultaram dessas mesmas experiências. Por fim, indo ao encontro do objectivo deste estudo, tentar compreender que competências adquiriram e desenvolveram e por que processos.

Assim, as competências de literacia são objecto de mobilização ao longo da vida, destacando-se a importância que a leitura teve nos vários contextos. Foi, porventura, no domínio privado que o gosto desenvolvido naturalmente por esta actividade potenciou a aquisição e desenvolvimento de outras competências, a primeira das quais será a competência de expressão escrita, conforme evidenciam as próprias palavras dos sujeitos. Não será indiferente a esta realidade o contacto com diferentes tipos de texto que tiveram lugar em momento e situações diversas. As práticas de escrita de textos de diferente natureza, em contexto profissional ou social, ou ainda no domínio político ou sindical, proporcionaram momentos de desenvolvimento dessa competência. No que diz respeito a práticas de numeracia, concretamente no que diz respeito à gestão do orçamento, é no contexto familiar que os sujeitos são confrontados com essas experiências. Noutros contextos, essas aprendizagens são reutilizadas e novos saberes emergem, por exemplo, nos contextos profissional e social ou domínio político.

A capacidade para comunicar e para se relacionar com pessoas de diferentes extractos socioculturais é uma característica que se evidencia. A facilidade com que os adultos estabelecem comunicação no domínio oral permite aceder a saberes de diferentes natureza. Esta competência revela-se de grande utilidade em qualquer dos contextos, permitindo

superar desafios e ultrapassar dificuldades. No caso das competências em língua estrangeira, as estratégias de aprendizagem passam, diversas vezes, pelo recurso a ferramentas informáticas ou à consulta de dicionários. Os adultos recorrem ainda à colaboração de familiares para superar exigências de contexto. No que diz respeito à aquisição de competências de natureza cívica e ética, há momentos marcantes na vida dos sujeitos que são relatados de forma intensa, deixando transparecer tomadas de consciência sobre esses momentos, em relação a si próprios, aos valores que assumiram e defendem, e também em relação aos outros. Essas tomadas de consciência permitem um crescimento e uma forma de estar na vida consciente e responsável, perante uma teia complexa de relações que envolve os mais próximos (familiares, amigos e colegas) ou cidadãos por quem se assumem responsabilidades políticas e sociais. Para Alcoforado, “será indispensável defender que os espaços e tempos da vida sejam convocadores de uma acção livre, autónoma, crítica e responsável, passíveis de permitir a construção renovada das competências necessárias” (2008, p. 181).

A aquisição e desenvolvimento de competências em tecnologias de informação e de comunicação resultam de experiências que se realizaram no contexto profissional e que permitiram a cada sujeito construir uma estratégia de aprendizagem, quer seja baseada numa forma autónoma de aprender quer se apoie na colaboração de colegas. Este é talvez um dos contextos em que mais rapidamente se verificam mudanças decorrentes da evolução dos equipamentos e que obrigam a desenvolver novos conhecimentos. Também no que concerne às competências técnicas e em ciência se verificam essas exigências de contexto porque as áreas de trabalho dos sujeitos estão a ser alvo de transformações e mudanças a ritmo rápido. Deste modo, o contexto profissional, em áreas acentuadamente técnicas, impele os sujeitos a desenvolver a capacidade de adaptação e obriga a uma actualização de saberes e competências. Esta talvez seja uma das razões pela qual os sujeitos afirmam que têm carreiras relativamente bem sucedidas.

De entre as aprendizagens realizadas nos contextos familiar e social, de destacar as que se relacionam com a expressão cultural e que resultam em competências distintas. Do contexto familiar, as competências relacionam-se com o canto, ou o domínio de um instrumento musical, e no contexto social destacam-se competências de liderança.

Através das histórias de vida e das entrevistas dos sujeitos da investigação é possível identificar um conjunto de outras competências que também resultam de aprendizagens experienciais como o espírito de iniciativa, risco e empreendimento, a autonomia para agir e, sobretudo, a capacidade para reflectir sobre as experiências. Na aquisição destes saberes e competências há sempre uma implicação e um empenho muito fortes dos sujeitos, a que não falta a motivação.

Em segundo lugar, os contextos e domínios onde se realizam as aprendizagens são algo diversificados e possibilitaram diferentes experiências aos sujeitos. O contexto profissional caracteriza-se pela exigência e pelos desafios, sobretudo relacionados com a utilização de novas tecnologias. Nos contextos social e familiar desenvolvem-se competências de índole cultural, mas também competências cívicas e éticas. As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal desenvolvem-se nos contextos profissional e social ou nos domínios político e sindical. As competências de literacia perpassam os diferentes contextos e domínios assumindo-se como a verdadeira “cola” que une as demais competências. As oportunidades de aprendizagem aumentaram, dada a diversidade de contextos e de domínios, às quais se uniram os recursos dos sujeitos, resultando nas competências que evidenciam.

Deste modo, estão reunidas as condições a que Le Boterf designou como “saber agir”, “querer agir” e “poder agir”. Estes três factores permitem a aquisição de competências numa combinação que engloba a capacidade para combinar e mobilizar recursos pertinentes, aliada à motivação e à existência de um contexto que seja favorável à competência. Por isso, considera o autor que “o contexto é tão importante de considerar como o indivíduo” (2005, p. 28).

Os adultos encontram estratégias de aprendizagem diferentes, mas que encontram nas experiências significativas vivenciadas e na atitude reflexiva, que desenvolveram ao longo da vida, momentos decisivos para a aquisição de competências. Esta é uma lógica de desenvolvimento de competências que recorre à reflexão antes, durante e depois da acção. No quadro mais geral de construção de uma estratégia de aprendizagem, inclui-se também a capacidade para aprender de forma autónoma, em que o sujeito se socorre da competência da leitura e recorre a livros para obter conhecimentos que não detém. Também as ferramentas

informáticas permitem aprendizagens de forma autónoma, desde que o sujeito se apoie na interactividade. Sozinhos ou apoiando-se em familiares ou colegas, os adultos adquirem e desenvolvem competências que se apoiam na acção.

A aprendizagem de expressão por explicitação é, segundo Pineau, a forma que se encontra nas histórias de vida: “Contar a sua história é um meio poderoso de primeira formulação do saber sem se saber que produz” (2001, p. 341). As histórias de vida apoiam esta aprendizagem de expressão com base no recuo temporal. Assim, na perspectiva de Pineau é o tempo e, por consequência, a distanciação que vão permitir uma reflexão mais aprofundada e profícua sobre as experiências pessoais.

Também as características pessoais dos sujeitos da investigação se revelaram fundamentais para a aquisição e desenvolvimento de competências, na medida em que foram investindo nas aprendizagens que, para si, eram pertinentes, de forma continuada. A implicação dos sujeitos nas aprendizagens, assim como a abertura a novas experiências e a motivação foram factores importantes. Uma atitude positiva em relação às aprendizagens foi importante no decurso da vida dos sujeitos.

Segundo Wittorski (1998), estes diferentes hábitos de aprendizagem são formas particulares de gerar competências, o que equivale a dizer que para cada sujeito “existe uma ou várias estratégias recorrentes que um indivíduo utilizará para construir as suas competências”. O processo de desenvolvimento de competências que cada sujeito vai delineando está fortemente ligado aos seus hábitos e às formas de aprendizagem que adquiriu na sua actividade profissional.

A dimensão temporal desempenha igualmente um papel importante nestes processos, tendo em conta que os saberes se constroem de forma dinâmica, em articulação com outros saberes pré-existentes, e permitindo às competências a sua mobilização e reutilização em novos contextos. Com efeito, a abordagem autobiográfica, que pretende contribuir para a compreensão dos mecanismos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, pode assumir uma dupla função. Por um lado, a competência pode ser vista como um resultado, um determinado produto que se liga a uma determinada aprendizagem num determinado momento e contexto e, nesta fase, pode ser avaliada; por outro, a competência não é um

produto acabado e pode ter continuidade, desde que se reúnam condições para que tal se verifique. Para Pires (2002), o enfoque nas competências centra-se nas duas perspectivas que estão presentes nos processos de reconhecimento e validação de competências.

Pelas características particulares deste estudo e, inclusive, pela metodologia escolhida, as conclusões não são generalizáveis, uma vez que este estudo se reporta a uma realidade específica.

Os saberes e as competências começam a adquirir-se cedo, como provam os sujeitos da investigação. A experiência e a reflexão são duas etapas fundamentais, encontrando cada adulto a sua própria estratégia de desenvolvimento de competências. Ora superando as suas dificuldades de forma autónoma, ora recorrendo a outras pessoas, os adultos constroem uma estratégia singular que lhes permite ir superando dificuldades e fazendo face aos desafios com que se defrontam ao longo da vida.

Os resultados desta investigação, que seguiu a abordagem biográfica e a lógica das competências, podem vir a constituir um contributo para perceber outras estratégias pessoais potenciadoras da aquisição e desenvolvimento de competências. Esta perspectiva pode traduzir-se através de outras metodologias de investigação e noutras realidades do campo da educação e formação de adultos.

Este campo, que tem vivido numa realidade recente uma grande transformação, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela diversidade. Nessa diversidade se pode encontrar um terreno fértil para novas investigações e questionamentos desta lógica actual, subordinada à abordagem pelas competências.

BIBLIOGRAFIA

ALCOFORADO, Joaquim (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adulto*. Coimbra: FPCE/Universidade de Coimbra (Tese de doutoramento).

ALMEIDA, Luísa (2003). *Eu, os outros e as competências*. Coimbra: FPCE/Universidade de Coimbra (Dissertação de mestrado).

ANTUNES, Fátima (2008). *A nova ordem educacional*. Coimbra: Edições Almedina.

ÁVILA, Patrícia (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: ISCTE (Tese de doutoramento).

Ávila, Patrícia (2009). *O conceito de literacia a sua importância na sociedade do conhecimento*. Consultado em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/> (13/04/2010).

BARBOT, Marie-José e CAMATARRI, Giovanni (1999). *Autonomie et apprentissage : innovation dans la formation*. Paris: PUF.

BARDIN, Laurence. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARKATOOLAH, Amina. (1989). L'apprentissage expérientiel: une approche transversale. *Education Permanente, 100/101*, pp.47-55.

BENTES, Maria Júlia da Ponte (2005). *O processo de RVCC em Portugal: reflexão sobre a sua implementação nos centros que iniciaram a actividade até 2004*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado).

BELLIER, Sandra (2001). A competência. In P. Carré e P. Caspar (dir). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa, pp 241-262.

BERBAUM, Jean (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Edições Escola Superior de Educação João de Deus.

BERBAUM, Jean (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOURGEOIS, Étienne e NIZET, Jean (1999). *Apprentissage et Formation des Adultes*. Paris: PUF.

BOUTINET, Jean-Pierre (2001). Vida adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In P. Carré e P. Caspar (dir). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa, pp. 185-206.

CABETE, Dora (2006). *O processo de construção de competências ao longo da vida. Uma abordagem através das histórias de vida de profissionais de RVCC*. Coimbra: FPCE/Universidade de Coimbra (Dissertação de mestrado).

CABRITO, Belmiro e COSTA, Maria Arminda (orgs) (2009). *Quotidianos de saúde: contextos de formação*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves e P. Valois (orgs). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (orgs.) (2008). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa. Educa.

CARRÉ, Philippe (2001). Motivação e relação com a formação. In P. Carré e P. Caspar (dir). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa, pp. 285-307.

CAVACO, Cármen (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

CAVACO, Cármen (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sisifo – Revista de Ciências da Educação* nº 2, pp. 21-33.

CAVACO, Cármen (2008). *Adultos poucos escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).

CORREIA, Ana e CABETE, Dora (2002). O valor do que aprendemos ao longo da vida e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In I. Silva; J. Leitão e M. Trigo (orgs.). *Educação e Formação de adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa: ANEFA, pp. 45-53.

COSTA, Joana. (2005) *Competências adquiridas ao longo da vida. Processos, Trajectos e*

Efeitos. Braga: IEP/Universidade do Minho (Dissertação de mestrado).

COUCEIRO, Maria do Loreto (1992). *Processos de autoformação: uma produção singular de si próprio*. Lisboa: FCT/Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de mestrado).

COUCEIRO, Maria do Loreto (1997). Especificidades das abordagens biográficas em Ciências da Educação. In *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE – Métodos e Técnicas da Investigação Científica em Educação*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa.

COUCEIRO, Maria do Loreto (2000). *Autoformação e coformação no feminino – abordagem existencial através de histórias de vida*. Lisboa: FCT/Universidade Nova de Lisboa (Tese de doutoramento).

COUCEIRO, Maria do Loreto (2002a). Um olhar sobre ... o reconhecimento de competências. In I. Silva; J. Leitão e M. Trigo (orgs.). *Educação e Formação de adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa: ANEFA, pp. 41-44.

COUCEIRO, Maria do Loreto (2002b). O reconhecimento de competências. In *Revista Saber + nº 13*. Lisboa: Anefa, pp. 30-32.

COURTOIS, Bernardette (1989). L'apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à defricher. *Education Permanente*, nº 100/101, pp. 7-12.

DANIS, Claudia e SOLAR, Claudie (2001). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.

DOMINICÉ, Pierre (1988a). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa e M. Finger (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 53-61.

DOMINICÉ, Pierre (1988b). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa e M. Finger (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 101-106.

DOMINICÉ, Pierre (1988c). O que a vida lhes ensinou. In A. Nóvoa e M. Finger (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 133-153.

DOMINICÉ, Pierre (1989). Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, nº 100/101, pp. 57-65.

DOMINICÉ, Pierre (1992). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmatan.

FERRAROTTI, Franco (1988). Sobre a autonomia do método autobiográfico. In A. Nóvoa e M. Finger (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 19-34.

FIGARI, Gérard; RODRIGUES, Pedro; ALVES, Maria Palmira e VALOIS, Pierre (orgs) (2006). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.

FINGER, Mathias (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa. Educa.

FINGER, Mathias e ASÚN, Jose (2003) *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Coleção Ciências da Educação, Século XXI. Porto: Porto Editora.

GOMES, Maria do Carmo (coord) (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário*. Direcção-Geral de Formação Vocacional.

JANUÁRIO, Sílvia (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado).

JOSSO, Marie-Christine (1988). Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In A. Nóvoa e M. Finger (orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 37-50.

JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

JOSSO, Marie-Christine (2008a). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário e B. Cabrito. *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp. 115-125.

JOSSO, Marie-Christine (2008b). *As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas*. Consultado em http://www.direitodeaprender.com.pt/revista02_01.htm (24/01/2010).

LE BOTERF, Guy (2001). Da engenharia da formação à engenharia das competências: que abordagens? Que actores? Que evoluções?. In P. Carré e P. Caspar (dir) *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 355-373.

LE BOTERF, Guy (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

LE BOTERF, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.

LIÉTARD, Bernard. (2001). O reconhecimento do adquirido, um novo espaço de formação?. In P. Carré e P. Caspar (dir). *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 475-486.

MALGLAIVE, Gérard. (1995) *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

MEZIROW, Jack (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MIRANDA, Guilhermina (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 3, pp. 41-50.

NÓVOA, António (1988a). Preâmbulo. In A. Nóvoa e M. Finger (orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 7-8.

NÓVOA, António (1988b). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In A. Nóvoa e M. Finger (orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 109-130.

NÓVOA, António (2002). Prefácio. In M.C. Josso. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

NÓVOA, António (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a qualidade e a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, 27-28 Setembro. Lisboa.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias (orgs) (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 11-16.

PERRENOUD, Philippe (2009). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

PINEAU, Gaston (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa e M. Finger (orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 65-77.

PINEAU, Gaston (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In P. Carré e P. Caspar (dir). *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp.327-349.

PIRES, Ana Luísa (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: FCT/Universidade Nova de Lisboa (Tese de doutoramento).

PIRES, Ana Luísa (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 2, pp. 5-20.

QUIVY, Raymond (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

RYCHEN, Dominique e TIANA, Alejandro (2005). *Desenvolver competências-chave em educação*. Porto: Edições Asa.

SILVA, Isabel, LEITÃO, José e TRIGO, Márcia (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.

SOBRAL, Maria Teresa. (2005). *Das experiências de vida à construção de competências – uma abordagem através de histórias de vida*. Lisboa: FCT/ Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de mestrado).

THEIL, Jean-Pierre (1989). L'autodidaxie comme type d'apprentissage expérientiel. *Éducation Permanente*, 100/101, pp.32-37.

WITTORSKI, Richard (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation Permanente*, 135, pp.57-67.

VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de vida e identidades*. Lisboa: Edições Afrontamento.

ZARIFIAN, Philippe. (2002). *Objectif Compétence pour une nouvelle logique*. Paris: Éditions Liaisons.

Zarifian, Philippe (2003). *O Modelo da Competência – trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac.