

A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL: A VERTENTE ESTIGMATIZADA DA FORMAÇÃO DE ADULTOS

ANA VALE

Colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativa - CIEE, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto, Portugal
anavalepereira@gmail.com

RESUMO

Este artigo identifica saberes experienciais adquiridos em contexto de trabalho, produtivo e associativo, e de interação social, profissional e familiar e, paralelamente, analisa os processos formativos característicos das aprendizagens experienciais, procurando assim contribuir para a revalorização epistemológica do saber experiencial. Parte do seu conteúdo sustenta-se num estudo empírico realizado há algum tempo, com base na recolha e análise de narrativas de vida de um grupo de adultos com baixo, ou médio, nível de escolarização e percursos de vida muito diversos. O texto, para além da divulgação de resultados, revisita alguns elementos teóricos estruturantes do quadro de referência da formação experiencial.

Palavras-chave: formação de adultos; formação experiencial; aprendizagem experiencial; saberes experienciais; processos de formação.

Experiential training: the stigmatized aspect of adults' training

ABSTRACT

This article identifies experiential knowledge acquired in the context of productive and associative work, and family, social and professional interaction. While analyzing the characteristic training processes of experiential learning it seeks to contribute to the epistemological reevaluation of experiential knowledge. Part of its content is sustained on an empirical study conducted some time ago, based on the gathering and analysis of life narratives of a group of adults with a low or medium education level and very different life paths. Besides disclosing results, the text revisits some structural elements of the theoretical framework of experiential training.

Keywords: adult training; experiential training; experiential learning; experiential knowledge; training processes.

INTRODUÇÃO

A ideia de que é possível aprender de múltiplas formas, nos mais variados contextos e por diferentes meios, para além de constituir uma evidência empírica, desde a década de 80 do século XX tem vindo a ser reconhecida e confirmada por um conjunto de autores (e.g., Courtois, 1989; Dominicé, 1989, 1991; Gelpi, 1989; Josso, 2000; Leclerc, 1986; Lietard, 1986; Pain, 1990; Rogoff, 1993; Vermersch, 1989), cujos trabalhos deram corpo a um quadro teórico que contribuiu para criação e implementação de programas de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos extraescolares. Estes, por sua vez, estiveram na gênese de um novo campo de práticas e da reconfiguração da Educação e Formação de Adultos.

Pese embora o caminho percorrido nas últimas décadas, os saberes experienciais continuam a suscitar posições muito diversas: para uns representa um tipo de conhecimento tão válido como outros; para outros configura um conhecimento impuro, sucedâneo, que não merece qualquer valorização e constitui de algum modo uma ameaça - posição subjacente ao encerramento do programa Novas Oportunidades.

Neste quadro, o presente texto, reconhecendo a complementaridade entre os diferentes saberes, recupera o tema da aprendizagem experiencial com a dupla finalidade de sublinhar a importância da mesma na formação dos adultos e alertar para o risco de marginalização das pessoas pouco escolarizadas que comporta à exclusiva valorização do saber teórico no campo da formação. Procura, assim, despertar a atenção para a necessidade de (re)criar uma política pública de formação de adultos capaz de emancipar essas pessoas e as integrar na desejada sociedade do conhecimento.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE FORMAÇÃO EXPERIENCIAL

A expressão “formação experiencial” teve origem no conceito norte-americano de aprendizagem experiencial (“experiential learning”), ou aprendizagem apoiada na experiência. Esta expressão de inspiração anglo-saxónica, substituiu a expressão educação informal, usada pelos franceses até ao final da década de oitenta do século passado, para designar a aprendizagem na e pela experiência, isto é, para além dos muros da ‘catedral’ educativa (Bonvalot, 1991).

A importação desta expressão, para além de uma tentativa de uniformização de conceitos, procurou afirmar uma corrente emergente no campo da formação de adultos, interessada na relação entre a experiência e a formação. Neste sentido, trata-se de uma corrente de natureza compósita que agrega uma multiplicidade de conceções e práticas heterogéneas, subsidiárias do conceito de formação permanente, que torna difícil a sua definição.

Este neologismo, estabelecido definitivamente no final da década de oitenta, no âmbito do primeiro Simpósio Francófono sobre Formação Experiencial de Adultos, realizado em Paris, em abril de 1989, teve um papel relevante no enriquecimento do conceito de formação que, para além da ideia de formar, passou a incluir a ideia de formar-se. Desde então, a formação experiencial designa “a formação pelo contacto direto, sem zonas tampão, com possibilidade de agir, onde o vivido é elaborado reflexivamente” (Fabre, 1994, p.152).

Este processo de importação não foi pacífico (Dominicé, 1991): não obstante reconhecerem nos trabalhos americanos da aprendizagem experiencial algumas das preocupações da educação informal¹, os investigadores francófonos, manifestaram algumas reservas, ou mesmo relutância, em aceitar que a mesma expressão pudesse em simultâneo designar a “aprendizagem experiencial” e a “formação pelas experiências de vida” (Pineau, 1989^a, p.24) e alguns fizeram questão de sublinhar que estas expressões não se justapõem, antes traduzem conceções, tradições epistemológicas e filosóficas irreconciliáveis (Finger, 1988; Villers, 1991).

Apesar das divergências acima referidas e da dificuldade de definição da formação experiencial, Germain (1991) identifica um conjunto de denominadores comuns, que constitui o núcleo duro do conceito e permite perceber do que falamos quando, como neste texto, se fala de formação experiencial: (a) é por natureza inacabada, ou seja, permanente; (b) pode ocorrer tanto dentro como fora do sistema formal de formação; (c) vai além do cognitivo, implica a pessoa na sua totalidade; (d) decorre em contexto social, cultural e é historicamente determinado - o que torna o saber experiencial num saber localizado e (e) não é mediada, nem diferida, realiza-se pelo contato direto e é consciente, ou inconscientemente, refletida.

Neste sentido, importa esclarecer que este texto tem como referência a formação pelas experiências de vida, enquanto processo de autoconstrução da pessoa, cujos conteúdos e processos são os do mundo do trabalho, da linguagem, da cultura, da interação, em suma da própria vida.

2. O SABER EXPERIENCIAL

A existência de um saber experiencial, apesar de reconhecida pela comunidade científica², não é consensual. Segundo a trilogia informação/conhecimento/saber de Monteil (citado por Canário, 1999, p.127), a palavra “saber” remete para uma representação formalizada do saber, suscetível de transmissão independente da pessoa. Em contrapartida, o saber experiencial consiste num

1 Nomeadamente o primado do sujeito no processo de formação e o alargamento da ação educativa ao percurso de vida de uma pessoa.

2 Biólogos, antropólogos e psicólogos reconhecem que a aprendizagem pela experiência teve um papel determinante na evolução filogenética da espécie humana, “a sua origem remonta ao homem das cavernas, que através de um processo de tentativa e erro teve de se acomodar a fim de subsistir” (Barkatoolah, 1989, pp.48-49).

saber-fazer enraizado em contextos específicos de ação, que mobiliza simultaneamente “elementos cognitivos, esquemas, crenças, modelos mentais [...], elementos técnicos” (Moison, citado por Pineau, 2001, p.339). Trata-se de um “saber virtuoso” (Dodier, 1995) situado na ordem do fazer interiorizado nos gestos e no corpo, um saber corporalizado, que comporta capacidades e competências que a pessoa reutiliza em diferentes campos de ação eficazmente. Este carácter localizado do saber experiencial torna-o muitas vezes opaco aos seus próprios detentores que, como sublinha Courtois “não sabem o que sabem, nem sabem que sabem” (Courtois, 1995, p. 31), o que os impede de pensar e nomear os saberes experienciais.

Outra característica do saber experiencial remete para a sua natureza multirreferencial, que resulta do facto de poder ocorrer numa multiplicidade de situações, sem objetivos explícitos de formação, onde se produzem ou reforçam aprendizagens e saberes experienciais: situações de trabalho na empresa (Bonvalot, 1991; Jobert, 1991; Nadeau, 1989; Sainsaulieu, 2001); situações de solidão e intimidade (Pineau, 1989b); situações da vida quotidiana (Josso, 1991a).

Para além disso, os critérios de legitimação dos saberes aprendidos na prática são diferentes dos da ciência. A validade de determinada prática revela-se na “eficácia da ação” (Serre, 1991, p. 299), nos resultados obtidos, ou seja, a avaliação da mesma é pessoal e subjetiva - o que, divergindo da situação de formação institucionalizada, contribui para a sua estigmatização.

3. OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A formação experiencial remete para uma aprendizagem por contacto direto feita por impregnação, no contexto de um prolongado processo de exposição a uma informação sem fins educativos específicos, através da qual a pessoa, individualmente ou em grupo, integra no seu comportamento, representações, valores, normas e padrões de comportamentos, próprios de determinado grupo ou sociedade. O mesmo é dizer que opera através da imersão progressiva da pessoa, ou do grupo, num banho de cultura da sociedade em que se desenrola o seu quotidiano, a qual “raramente tem consciência de ser um aluno em vias de assimilar novos valores e atitudes” (Bhola, citado por Pain, 1990, p.138).

Segundo Pain (1990, 1991) e Dominicé (1989,1991), esta ausência de consciência do processo constitui o “calcanhar de Aquiles” da formação experiencial, por poder comprometer a atitude crítica e gerar um certo conformismo dos sujeitos face às situações. Em contrapartida Steiner (citado por Rogoff, 1993) considera que o processo de imersão possui incontestáveis vantagens do ponto de vista educativo e formativo. Um estudo, da sua autoria, sobre o desenvolvimento de pensadores eminentes e criativos, revelou que todos tinham partilhado os interesses e as atividades dos pais em determinadas etapas da sua formação. Chomsky, por exemplo, durante a infância auxiliou o pai numa investigação sobre a gramática hebraica medieval, circunstância que lhe permitiu a imersão no estudo da linguagem e, paralelamente, familiaridade informal com o seu quadro teórico.

Outro dos processos da aprendizagem experiencial consiste na repetição. Pese embora esta seja frequentemente desvalorizada, segundo Bonvalot (1989) e Tochon (1996), a repetição não só pode ser (como de um modo geral é) frutuosa para a realização de operações complexas, como assume um papel determinante na transformação de um principiante num técnico experiente.

Entre os processos de aprendizagem, destaca-se ainda a “participação guiada”, de que fala Rogoff (1993, pp. 40 - 42), isto é, a aprendizagem por participação conjunta em atividades rotineiras que permitem atuar, e interatuar, de forma cada vez mais sábia, com pessoas que fazem algo bem. A “participação guiada”, enquanto processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, parte de dois pressupostos: primeiro, as pessoas não se limitam a acumular conhecimentos e habilidades, antes “exploram, resolvem e recordam problemas” (Rogoff, 1993, p.32); segundo, o desenvolvimento funda-se nas transformações qualitativas e quantitativas que permitem à pessoa abordar de modo mais adequado os problemas com que se defronta na vida quotidiana.

Importa, no entanto, sublinhar que estas transformações dependem das pessoas com quem se interatua, das práticas culturais do grupo e da apropriação de instrumentos e habilidades intelectuais da comunidade cultural em que se vive. O essencial neste processo de aprendizagem é que ocorra com alguém que saiba mais, uma vez que é na desigualdade de destrezas e conhecimentos que reside a hipótese de promover o crescimento³.

A participação guiada acontece mesmo que as atividades não tenham sido organizadas para que os sujeitos delas beneficiem do ponto de vista formativo e tanto pode implicar o uso de palavras, como ações, ou atividades tácitas, o que revela que a escuta e a observação constituem modos muito importantes de colher informação, bem como de exercer um controlo ativo sobre tudo aquilo que acontece num determinado contexto.

4. MÉTODO

Partindo do pressuposto de que tentar compreender os percursos informais de formação e identificar saberes experienciais implica um trabalho de escuta⁴, recorremos ao método autobiográfico (Nóvoa & Finger, 1988), mais precisamente à recolha de narrativas de vida focadas no tema da formação, uma delimitação claramente expressa no contrato informal previamente estabelecido e reiterada através do “desafio” proposto aos participantes no início de cada entrevista:

3 Como Rogoff (1993) reconhece, este conceito segue de perto a teoria sócio-histórica de Vygotsky, mais especificamente o conceito de “zona de desenvolvimento próximo”, mas amplia-o através da associação a conceitos como “intersubjetividade”, “apropriação” e “transferência gradual de responsabilidade”.

4 Como anteriormente se disse, este tipo de saberes raramente se traduz no que sobre eles se diz, mas naquilo que se faz bem, por isso foi necessário estabelecer um clima de escuta compreensiva que permitisse a sua emergência.

“fale-me do que considera ter sido importante para a sua formação”. Como sublinha Dubar (1997), a narrativa de vida configura um espaço de interação hermenêutica que pressupõe que o investigador explicita a intencionalidade e a finalidade do pedido de colaboração. Neste sentido, foi também previamente garantida a privacidade dos participantes através do recurso a pseudónimos.

O grupo de participantes integrava 17 pessoas de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 28 e os 34 anos, residentes em meio rural e urbano, com diferentes percursos profissionais e de formação: 5 pessoas que abandonaram precocemente a escola (4.º ano)⁵; 7 pessoas com baixo nível de escolaridade (6.º ano EB), que nunca frequentaram qualquer tipo de formação; 2 pessoas com baixo nível de escolaridade (6.º ano EB), que frequentaram cursos de formação profissional, 2 pessoas com Ensino Secundário, que frequentaram cursos de formação profissional e 1 pessoa que concluiu um curso superior. A amostra foi selecionada com vista a envolver a maior diversidade de percursos e refinar os esquemas de inteligibilidade. O número de participantes foi definido com base na saturação da informação recolhida.

5. RESULTADOS: FIGURAS DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Segundo a maioria dos participantes, as aprendizagens que originaram maiores mudanças nos seus conhecimentos, competências e comportamentos, bem como na imagem que tinham de si próprios, dos outros e do mundo foram as experienciais, motivo pelo qual as valorizavam e lhe conferiam sentido. A mudança é uma característica central e incontornável dos processos de formação (Fabre, 1992, 1994), assim admite-se que este tipo de aprendizagens tenha tido um papel crucial nos seus processos de formação.

As aprendizagens experienciais evocadas estavam associadas a atividades quotidianas de natureza distinta (produtiva, associativa, desportiva e lazer), ocorreram em espaços diversos e tinham várias finalidades, todavia apresentavam um denominador comum: eram produzidas na ação, fora do contexto escolar e remetiam para conteúdos, “mestres” e dispositivos formativos distintos dos escolares ou formais. Para além disso, tal como as aprendizagens formais, tinham ocorrido num determinado momento da história pessoal dos narradores e num dado momento da história daqueles com quem interagiram, isto é, estavam localizadas no tempo e no espaço, circunstâncias com fortes implicações na relação que as pessoas estabeleciam com estes saberes.

As aprendizagens evocadas estavam sobretudo associadas a contextos de trabalho e relações interpessoais, pelo que foram organizadas em duas grandes categorias: “aprendizagens no e pelo trabalho” e “aprendizagens relacionais e desenvolvimento pessoal”. Importa, ainda, esclarecer que a distinção estabelecida entre as diferentes figuras do aprender não pretende estabelecer qualquer hierarquia entre as mesmas, mas apenas organizar a informação recolhida e caracterizar as aprendizagens experienciais referenciadas.

5 Na época a educação básica era de 6 anos.

5.1. APRENDIZAGENS NO E PELO TRABALHO

Independentemente do nível de escolaridade, da profissão exercida, das atividades desenvolvidas e do campo em que exerciam a actividade produtiva, não se encontrou um único participante que não fizesse referência a “aprendizagens no e pelo trabalho”. Esta categoria pertinente⁶ remete para um conjunto de aprendizagens diversas, efetuadas em contexto de trabalho produtivo, associativo e familiar, que por questões de análise foram reagrupadas nas seguintes subcategorias: “saberes da arte”, “saberes tecnológicos”, “métodos de trabalho” e “experiências formativas”.

5.1.1. SABERES DA ARTE

Uma parte das aprendizagens associadas ao contexto de trabalho remete para a aprendizagem de uma “arte”, isto é, para um conjunto de saberes que vai para além de um somatório de saberes-fazer parciais. Segundo Denoyel (1991), uma “arte”, combina esperteza, experiências adquiridas e traduz-se na cultura pessoal dos artesãos. Trata-se de um saber cumulativo e evolutivo que se distingue da soma de diferentes saberes e se revela no completo domínio das ferramentas e saberes-fazer aplicados a um material “sempre recalitrante” (Sainsaulieu, 1993, p.162). Para além disso “não se esgota naquilo que se faz, (...) pelo contrário, revela-se capaz de fazer qualquer outra coisa” (Reboul, 1982, p.69), ou seja, de se transferir.

A aprendizagem de uma arte faz-se por tentativa e erro, requer tempo e pressupõe duas condições incontornáveis: (a) uma relação bem-sucedida com um mestre ou companheiro(s) de trabalho mais conhecedor(es) e (b) um contexto rico do ponto de vista formativo.

O reconhecimento do domínio de uma arte não decorre apenas do desempenho, mas da boa obra, condição que a distingue da aprendizagem de saberes-fazer rotineiros, ou tarefas constantemente repetidas nos mais ínfimos pormenores, que não permitem grande flexibilidade e sobre cuja conceção a pessoa não têm qualquer domínio. Esta categoria reitera a ideia de que a margem de autonomia do aprendente e a riqueza das experiências vividas condicionam a quantidade e a qualidade das aprendizagens experienciais, ou seja, que a qualidade das aprendizagens experienciais varia em função das características organizacionais do contexto em que ocorrem⁷.

6 Categoria conceptual que resulta das palavras-chave dos sujeitos ou unidades de sentido previamente identificadas (Dubar et al., 1997, p. 272).

7 Segundo Gelpi (1989), Pain (1990) e Courtois (1995), esta condição constitui uma fragilidade deste tipo de aprendizagem. Em contrapartida, para Boutinet, a experiência, mesmo em contextos de trabalho menos ricos do ponto de vista formativo, tem sempre uma dupla face: uma face passiva, “estruturada, feita de um habitus passivo”, e outra ativa, “estruturante, feita de um habitus ativo” (Boutinet, 2000, p. 199). Esta ideia é reiterada por alguns trabalhos em Ergonomia e Psicodinâmica do trabalho, que defendem de as aprendizagens experienciais, mesmo ditas rotineiras, comportam uma dimensão produtiva (Dejours, 1993).

5.1.2. SABERES TECNOLÓGICOS

Outro conjunto de aprendizagens remete para o desenvolvimento de competências e a apropriação de saberes tecnológicos como: contabilidade, gestão e administração de pequenas empresas, montagem de sistemas eletrônicos, desenho de arquitetura, dinamização sociocultural, técnicas de análise laboratorial e orçamentologia, que foram agregados numa nova subcategoria.

Por exemplo, fazer testes ao algodão, em resistência do algodão (...), a gente estava ali a limpar o algodão (...) para depois se pôr no aparelhinho para ver a resistência (...), víamos o peso, a gramagem do algodão. (Sameiro)

[Na Força Aérea] estive a trabalhar no Laboratório (...) tinha que perceber um bocado o que é que se passava na Bioquímica e na parte da Hematologia dos doentes, isso ajudou-me imenso, porque aqueles valores já não eram estranhos para mim. (Vânia)

A constelação das “aprendizagens no e pelo trabalho”, apesar de contrastar claramente com os saberes-fazer das artes, acima referidos, reflete “tempos cruzados” (Silva, 1994), pois tanto abrange aprendizagens tradicionais, que remetem para um tempo pré-moderno, como aprendizagens orientadas para um tempo futuro, induzidas pela transformação social e a evolução tecnológica.

O conjunto de saberes resultantes da necessidade de acompanhar a evolução tecnológica beneficiava de grande prestígio entre os aprendentes.

O que eu fazia à mão [passei] a fazer no computador, o monitor foi lá à empresa, para aprender a trabalhar com os computadores (...). E agora com o computador é muito melhor, enquanto à mão tinha que estar a fazer imensas contas, no computador muitas das coisas ele já faz (...) agora está muito mais simplificado. (Liliana)

Trata-se de uma apreciação reforçada pela aplicação imediata desses saberes no quotidiano das empresas e, sobretudo, pelo reconhecimento profissional e social que os mesmos implicavam. Como é do conhecimento geral, a substituição, nas diversas áreas de atividade, das tradicionais ferramentas e aparelhos eletrônicos pela informática, atendendo à economia de recursos humanos e materiais que representa, conferiu a estes saberes operativos uma elevada cotação na “bolsa de competências” do atual mercado de trabalho.

Este conjunto de aprendizagens corrobora as teses de Pain (1990) de que nas mudanças induzidas nos diversos subsistemas sociais existem potencialidades formativas; e que a mudança de comportamentos e valores resultante da frontação entre o homem e o meio tem um papel central no processo permanente de reorganização do conhecimento.

5.1.3. MÉTODOS DE TRABALHO

Nas últimas décadas, a organização dos sistemas produtivos e os métodos de trabalho têm vindo a sofrer, a nível internacional, mudanças muito significativas (Boltanski et al., 1999). No setor da indústria têxtil, onde alguns dos participantes trabalhavam, essas mudanças também se fizeram sentir, através da introdução de novos métodos e valores, o que explica as referências à aprendizagem de novos métodos, as quais também surgiram no relato daqueles que exerciam actividade nos serviços e no comércio.

A aprendizagem de novos métodos de trabalho, nos participantes cujo percurso profissional foi marcado pela mobilidade, teve um efeito acrescido, permitiu tomar consciência do carácter transitório dos saberes e, em simultâneo, compreender que o processo de aprendizagem está em contínua renovação e reestruturação, ou seja, é um processo permanente.

Sempre a aprender, ainda hoje estou a aprender, porque eu trabalho aqui, tenho um sistema de trabalho, mudo para outro tenho que aprender tudo de novo, mas as bases essenciais estão cá todas, quer dizer é só a organização, os métodos de trabalho é que são diferentes. (Cândido)

Por último, a análise da constelação “aprendizagens no e pelo trabalho” permitiu perceber que a aprendizagem experiencial vai além da mera reprodução de tarefas previamente aprendidas, é “produto e produtora” de saberes (Denoyel 1991, p.173). Alguns dos relatos sublinharam que saber-fazer também é saber utilizar os saberes e competências adquiridas em situações que estão para além da situação de aprendizagem.

Eu acho que tenho muita coisa aqui dentro (...) e não tenho tido oportunidade para mostrar, (...) acho que devíamos explorar mais, mas infelizmente acho que não tenho padrão à altura // nos meus tempos livres aqui em casa inventar fórmulas (...), inventar uma fórmula para as coisas me aparecerem lá, simplificar as tarefas. (Cândido)

6. APRENDIZAGENS RELACIONAIS E DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Paralelamente às aprendizagens anteriormente descritas, uma parte significativa das narrativas foi dedicada à evocação de um conjunto de aprendizagens relacionais e afetivas que permitiram aos autores estruturar grande parte dos seus modos de agir, pensar e estar nos grupos a que pertenciam, ou seja, permitiram saber-ser e estar. Como sublinham Gusdorff e Bollnow, na aprendizagem de um saber-fazer “sempre se aprende outra coisa além do que se aprende – e esta outra coisa é o essencial, a educação do ser na sua totalidade” (citado por Reboul, 1982, p.73).

Com efeito, participando ativamente nas atividades quotidianas com os pares: observando, escutando, comunicando e interagindo, estas pessoas não só impregnaram a cultura dos grupos a que pertenciam como fizeram

aprendizagens que relevam da esfera afetiva e relacional, promovendo a “atualização do seu potencial de adulto” (Merriam & Clark, citado por Danis & Solares, 1998),⁸ ou desenvolvimento pessoal⁹. Um processo que, para além da socialização profissional, por vezes promove a identificação com potenciais modelos positivos.

Aprendi com ele [o mestre] a ser homem //eu era assim um bocado...um bocado maroto e muito pessoal dizia «ui! que isto vai ser uma desgraça para a família» (...). Nunca tratei mal ninguém // Esse [mestre] era assim uma pessoa muito calma e tal, eu seguia. (Armando)

Este tipo de aprendizagem não se restringe ao contexto de atividades produtiva, também pode ocorrer no âmbito de atividades associativas, recreativas, familiares, desportivas e culturais, por outras palavras, na chamada “escola da vida”¹⁰, contexto que estabelece uma clara distinção entre este tipo de aprendizagem e a realizada na escola.

A escola da vida foi a JARC [Juventude Agrária, Rural, Católica], porque foi lá que eu aprendi no fundo a ser pessoa e no fundo, se calhar, a vencer a minha timidez, as minhas barreiras (...), aprender a “desenrascar-me” em situações que às vezes (...). Ter que enfrentar situações sozinha, ter que ir para um sítio ou outro desconhecido//...por tudo aquilo que eu aprendi e aprendi a ver do mundo e da vida. (Luísa).

Esta categoria integra um conjunto de aprendizagens, por vezes adquiridas desde bem cedo, e remete para uma sabedoria adquirida ao longo dos tempos na relação interpessoal nos diversos contextos da vida, orientada para o saber-estar e saber-agir, que permitiu a uma parte significativa dos participantes descobrir os valores que pautam a vida em comum: o convívio com o outro, a solidariedade no trabalho, a amizade, a camaradagem, a entreaajuda.

Para me sentir bem não posso (...) andar com a bandeira do estatuto e (...) coisas assim desse estilo, que não necessito delas no dia-a-dia e penso que consigo bons resultados por isso. Notei isso desde o primeiro emprego que tive// tenho uma grande responsabilidade por esse bom relacionamento, isto não é ser pretensioso nem nada, é uma questão de eu ver as coisa e ver como

8 Uma conceção partilhada com autores como Pronovost, Billington e Adair (citados por Danis & Solares, 1998).

9 Os estudos de Merriam et Clark (1991) e de Canan (1991) revelaram a existência de uma estreita ligação entre aprendizagem e o desenvolvimento pessoal (citados por Danis & Solares, 1998).

10 Esta expressão utilizada por uma das participantes também aparece referida nos trabalhos de outros autores, nomeadamente de Vieira (1998, p. 87).

era antes de mim e depois de mim. (Júlio)

Estas aprendizagens associadas ao desenvolvimento pessoal, ao saber-ser, não se localizam num período de tempo determinado, não têm sede própria, nem natureza unívoca. No entanto, existe uma certa proximidade, ou mesmo imbricação, entre as mesmas, condição que dificultou um pouco a tarefa de análise. Neste sentido, por uma questão de melhor compreensão optou-se por as agregar nas seguintes subcategorias: “normas, preceitos e valores” e “aprender a ver do mundo e da vida”.

6.1. NORMAS, PRECEITOS E VALORES

Todos os participantes, sem exceção, atribuíram grande importância à aprendizagem das normas, preceitos e valores, ou seja, ao pólo normativo das aprendizagens. Os códigos comportamentais dividiam-se entre “o que se deve fazer”, a dimensão positiva, e “o que se deve evitar”, a dimensão negativa, e na generalidade dos casos expressavam uma forte valorização da conformidade à norma, aos preceitos e valores da família, do grupo de pertença, ou de referência¹¹. A inconformidade à norma, raramente evocada, apenas surgiu no discurso no masculino relacionada com a transgressão dos códigos da escola.

Os valores mais evocados e valorizados foram o respeito pelos pais e pelos mais velhos, a honestidade, a seriedade, a economia ou poupança, o trabalho, a solidariedade, a humildade e a responsabilidade. O trabalho assumia, entre estes, particular relevo, alguns narradores não só o valorizavam como o usavam como critério na avaliação que faziam de si próprios e dos outros. Para a maioria dos participantes o trabalho era mais que um valor, constituía “uma verdadeira escola de valores” (Ribeiro, citado por Pinto, 1998, p.38), um processo de socialização através do qual se aprendia a autonomia, a honestidade e, sobretudo, a responsabilidade, numa palavra, se aprendia a ser. A este facto não era alheio o costume das famílias populares promoverem, desde muito cedo, o envolvimento das crianças nas atividades domésticas e laborais (Iturra, 1990a; Pinto, 1998; Stoer & Araújo, 1992; Vieira, 1998).

Eu em casa chegava, trocava de roupa e ia ajudar a minha mãe no que fosse preciso. E continuei a fazer a mesma coisa enquanto estava no liceu (...). Os meus pais sempre tiveram terras de cultivo e então a gente tinha que trabalhar, ajudar. // A gente chegava, tinha que ir ajudar os pais e trabalhávamos muito todos os dias, desde os 7 [anos]. De Inverno, se estivesse a chover ou se estivesse mau tempo não íamos, mas no Verão, chegávamos da escola e íamos trabalhar até anoitecer. (Vânia)

11 No âmbito da Sociologia e das Ciências Sociais a expressão “grupo de referência” designa um grupo com o qual um indivíduo se identifica, no qual procura as normas e os valores e do qual deseja adotar o estilo de vida. Geralmente o grupo de referência coincide com o grupo ao qual o indivíduo pertence, mas também pode ser um grupo diferente deste último.

Uma das participantes reforçou esta ideia ao sublinhar que desde muito nova foi chamada a assumir, praticamente em exclusivo, a produção antropométrica da família (Bertaux, 1978): o acompanhamento dos irmãos mais novos, a preparação de refeições, a limpeza e manutenção da casa, o cuidado de familiares doentes. Trata-se de uma prática frequente entre as famílias mais numerosas dos meios populares, que tradicionalmente imputavam aos filhos mais velhos as tarefas que envolviam “mais complexidade operatória, maior capacidade de raciocínio” (Pinto, 1998, p.67) e mais esforço físico.

Foram vários os participantes que relevaram a aprendizagem da responsabilidade no contexto da actividade produtiva e a importância da mesma na actualização do seu potencial de adulto, o que confirma a tese de que a responsabilidade é um dos fatores que mais contribui para a forte valorização do trabalho entre “as pessoas de ofício” (Sainsaulieu 1993, p.162).

Eu comecei ainda em solteira (...), aventurei-me a vir para casa trabalhar por conta própria, e então aí é que eu também acho que comecei lentamente a crescer, porque é assim, pronto, quando a gente trabalha por conta própria tem muita responsabilidade (...). Nós é que temos que responder pelos outros e não temos ninguém a quem recorrer, não é, só a nós, aí começou. (Celeste)

6.2. APRENDER A VER DO MUNDO E DA VIDA

Esta categoria emergente¹² agrega o conjunto de aprendizagens, através das quais os participantes aprenderam a posicionar-se afetiva, ética e moralmente no mundo e na vida. Como Dubar (1997, 2000) e Boutinet (2000) assinalam, o conhecimento que os sujeitos detêm dos outros e do mundo, têm um papel essencial no modo como estes se posicionam nele, na tomada de consciência, na estruturação da sua autoimagem enquanto pessoas, no conhecimento de si próprios e na construção da sua identidade pessoal e social.

Tenho doentes que todos os dias tem que estar comigo. São doentes, eu tenho que lhes dar qualquer coisa, vai lá uma senhora que eu tenho que dar o remédio para a cisma, o remédio para o ar, o remédio para o medo (...). Tenho que lhe dar mesmo qualquer coisa, lá está a tal pedagogia de como lidar com essas pessoas. O que é que eu faço? “Por acaso, até tenho ali um bom medicamento” (...). E vou buscar uma caixinha de vitamina A, pouco dinheiro, ou vou buscar uma caixinha de raiz de valeriana, é um calmantezinho natural, uma planta, aquilo não faz mal, pode tomar a caixa inteira que não faz nenhum. (Elias)

12 As categorias emergentes ou naturais usam “a linguagem natural através da quais os sujeitos exprimem as suas lógicas práticas e através das quais dão conta das suas atividades ou projetos” (Dubar et al., 1997, p.333).

Este saber relacional assume uma natureza diversa dos restantes, é produto de um certo trabalho de reflexão que tem por alvo o próprio sujeito e sua interação com o outro. Exige pessoas, intimamente imbricadas no processo, que se interpretem a si mesmas e aos outros e se posicionem, o que implica aprender a regular os afetos e as relações, a dominar as situações relacionais, num processo que se funda num trabalho de “regulação-distanciamento” e é objeto de aprendizagem ao longo das experiências vividas (Charlot et al.1992).

6.3. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Uma das características do exercício narrativo é a seletividade ou capacidade de no acervo das memórias pessoais isolar “vivências particulares” (Josso, 2002), individuais ou coletivas, que pela sua intensidade e/ou densidade se impuseram à consciência dos narradores e se tornaram significativas, o que permite pensar que as vivências ou experiências evocadas, na construção das narrativas, foram subjetivamente percebidas como tendo exercido um certo impacto no desenvolvimento pessoal ou profissional dos narradores. Como Merriam e Clark (1991) assinalam, uma aprendizagem só se torna significativa quando é subjetivamente percebida como pertinente e o sentido que o sujeito lhe atribui tiver um papel essencial no processo de aprendizagem.

Para além das aprendizagens acima descritas e analisadas, os participantes evocaram ainda um leque de incidentes ou acontecimentos: o nascimento de um filho, a licenciatura de um irmão, a organização de um evento, um incidente de trabalho, uma promoção na empresa, uma experiência de emigração, uma viagem, considerados significativos do ponto de vista formativo e verdadeiros pontos de viragem ou epifanias nos seus percursos de vida.

Apesar de muito diversas, estas vivências apresentavam características comuns: (a) só posteriormente assumiram sentido formativo; (b) estavam associadas a acontecimentos marcantes das relações intersubjetivas e afetivas; (c) remetiam para experiências mais ou menos inesperadas; (d) surpreenderam, mais ou menos intensamente, os sujeitos que as viveram, porque interromperam determinada lógica, quebraram uma temporalidade ou interromperam determinado modo de funcionamento.

Tal não significa que toda a experiência imprevista seja percecionada como formativa, existem procedimentos que podem impedir que se tire qualquer proveito formativo de determinado acontecimento imprevisto. O primeiro consiste na rejeição deste tipo de incidentes ou acontecimentos – uma prática frequente no sistema educativo tradicional –, que descarta o valor crítico e formativo que, em princípio, todo o acontecimento ou episódio imprevisto comporta. O segundo na leitura da exceção como a natural confirmação da regra, procedimento que impede que se questione o sucedido.

A abordagem que permite beneficiar deste tipo de acontecimentos do ponto de vista formativo é aquela que valoriza o sucedido, por mais negativo que o

mesmo tenha sido, e considera a ocorrência imprevista como uma reação à ação desenvolvida, uma fonte de questionamento e potencial inovação. Os episódios imprevistos, num primeiro momento, configuram dispositivos de avaliação do que estava previsto e, num segundo momento, instrumentos de enriquecimento e/ou aperfeiçoamento (Pain, 1990). Este excerto de narrativa revela como um acontecimento negativo pode ser lido como experiência formativa.

Tinha, dezoito, dezanove anos, não tinha mais (...). Foi uma altura que me marcou bastante também, porque aconteceu uma coisa trágica, trágica entre aspas, (...) foi uma coisa ao nível de avaria de máquinas, houve uma altura em que até adormeci mesmo, [a máquina] começou a puxar as agulhas todas para cima [e] ao passar ripou a cabeça a todas. Aquilo foi um prejuízo louco, na altura cada agulha daquelas custava vinte escudos ou vinte e cinco escudos, a multiplicar por quatro mil...era uma fortuna quase, eu fiquei muito traumatizado com aquilo (...). A única solução foi parar a máquina e depois pensar o que é que ia dizer ao patrão, quando ele chegasse às oito da manhã, a solução que eu pensei naquela altura foi o despedimento. //Com aquela asneira que eu cometi fiquei mais responsável, foi uma coisa que me marcou, porque quando parti para outras empresas eu comecei a pensar de outra maneira: “não posso facilitar”. É por isso que eu hoje sou uma pessoa (...) muito exigente. (Cândido)

A aceitação do imprevisto como indicador da necessidade de reavaliação faz apelo a competências globais da pessoa, particularmente à sua experiência. Convoca a sua inteligência prática (*metis*), “um tipo particular de inteligência que em vez de contemplar as essências imutáveis se encontra diretamente implicada nas dificuldades da prática, com todas as suas eventualidades” (Venant, citado por Pain, 1990, p.150).

Os acontecimentos imprevistos, positivos ou negativos, como sublinha Josso (2002), podem induzir uma pessoa, enquanto sistema vivo, a uma revisão de critérios ou comportamentos de tal modo profunda que pode mesmo originar uma transformação no modo como a mesma se vive, isto é, pode configurar uma experiência existencial com fortes implicações na sua identidade.

A maioria das experiências formativas evocadas esteve associada a momentos em que as pessoas foram bem-sucedidas na ação. Contudo, algumas das experiências formativas estiveram associadas a situações de fracasso intensamente vivido, o que, para além de revelar que nem só as vivências positivas podem ser portadoras de potencial formativo, sublinha o papel do erro nos processos de aprendizagem e formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em contraste com as aprendizagens escolares, as aprendizagens experienciais, acima descritas, foram percecionadas como muito pertinentes e particularmente

significativas. Entre elas, assumiram particular relevo as “aprendizagens no e pelo trabalho”, associadas aos saberes-fazer profissionais, reconhecidos e valorizados na construção da identidade profissional e na afirmação pessoal no contexto de trabalho. Para além destas, o segundo grupo mais valorizado foi o das “aprendizagens relacionais e desenvolvimento pessoal”, que remete para diferentes dimensões do saber relacionar-se e posicionar-se a si próprio e aos outros, ou seja, remetem para a construção da identidade pessoal e social, em sentido lato.

É importante sublinhar que as aprendizagens “no e pelo trabalho” produtivo e associativo evocadas vão muito para além da estrita aprendizagem e reprodução de gestos automáticos específicos, envolvem o domínio de máquinas e aparelhos, o conhecimento de métodos, a organização e gestão do trabalho, a aprendizagem de técnicas, o desenvolvimento de competências profissionais e sociais. Em suma, traduzem a apropriação de uma constelação de saberes-fazer experimentados e co-produzidos na procura das melhores soluções para os vários problemas e situações, ao longo da experiência de vida. Um conjunto de aprendizagens e saberes estruturantes tanto no domínio técnico-profissional, como no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Neste sentido, este estudo corrobora, por um lado, a ideia de que as aprendizagens experienciais significativas, com maior impacto sobre o desenvolvimento nos adultos, estão habitualmente ligadas à aquisição de competências bem precisas, ao desenvolvimento de uma identidade autónoma ou ao alargamento da filosofia pessoal de vida; por outro, a tese de Danis e Solar (1998)¹³ de que a experiência não tem sempre o mesmo sentido, tanto assume o papel de *conteúdo* – conjunto de perceções, emoções e conhecimentos acumulados ao longo da vida - como o papel de *processo* pelo qual o adulto integra os conteúdos da realidade.

A análise das narrativas permite-nos ainda concluir que os efeitos educativos decorrentes da participação nas múltiplas atividades quotidianas – produtivas, familiares, associativas, recreativas, de lazer ou outras – se apoiam em três pilares, que configuram uma espécie de plataforma para toda e qualquer aprendizagem: os interesses e desejos de quem aprende, uma condição imprescindível; o grau do desafio com que os aprendentes se confrontam nas atividades desenvolvidas e a maior ou menor abertura dos contextos à iniciativa e participação dos sujeitos na sua organização.

Por último, este estudo reitera a constatação de Danis e Solar (1998) de que “a aprendizagem decorre num contínuo-descontínuo que despreza o lugar e o tempo” (p. 316), circunstância que a liberta das clássicas clivagens entre o espaço-tempo formal e informal.

13 Autoras de *Apprentissage et développement des adultes*, uma obra de referência no paradigma da andragogia renovada, a qual constitui um amplo recenseamento dos estudos publicados sobre aprendizagem e desenvolvimento dos adultos.

Por tudo o que acima ficou dito, e atendendo ao baixo nível de escolarização e formação de uma parte significativa dos portugueses, urge repensar a formação de adultos e, em linha com outros países europeus, resgatar o sistema de reconhecimento e certificação de competências, enquanto dispositivo de integração de adultos nos processos de formação e estratégia de emancipação.

REFERÊNCIAS

- Barkatoolah, A. (1989). L'apprentissage expérientielle: Une approche transversale. *Educación Permanente*, 100-101, 47-55.
- Bertaux, D. (1978). *Destinos pessoais e estrutura de classe*. Lisboa: Moraes Editores.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bonvalot, G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. *Educación Permanente*, 100-101, 151-159.
- Bonvalot, G. (1991). Éléments d'une définition de la formation expérientielle. In G. Pineau & B. Courtois (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 317-325). Paris: La Documentation Française.
- Boutinet, J-P. (2000). *A imaturidade da vida adulta*. Porto: RÉ.S.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J-Y. (1992). *École e savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Courtois, B., & Pineau, G. (1991). *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française.
- Courtois, B. (1995). L'expérience formatrice: entre auto e éco formation. *Educación Permanente*, 122, 31- 45.
- Danis, C., & Solar, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Dejours, Ch. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Educación Permanente*, 116, 47- 69.
- Denoyel, N. (1991). Les «biais du gars»: formation par l'expérience et culture de l'artisan. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 155-174). Paris: La Documentation Française.
- Dodier, N. (1995). *Les Hommes et les Machines*. Paris: Ed. Métailié.
- Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage, faire de nécessité vertu. *Educación Permanente*, 100-101, 57-65.
- Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 53-65). Paris: La Documentation Française.
- Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 53-65). Paris: La Documentation Française.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Fabre, M. (1992). Qu'est que ce la formation? *Recherche et Formation*, 12, 119-134.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Gelpi, E. (1991). Nouveaux savoirs, nouvelles luttes. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 67-72). Paris: La Documentation Française.
- Germain, J. (1991). Préface. In Bernadette Courtois & Gaston Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 2-9). Paris: La Documentation Française.
- Iturra, R. (1990a). *Fugirás à escola para trabalhar a terra. Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- Jobert, G. (1991). La place de l'expérience dans les entreprises. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La formation Expérientielle des Adultes* (pp. 75-82). Paris: La Documentation Française.
- Josso, M-Ch. (1991a). L'expérience formatrice: un concept en construction. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La formation Expérientielle des Adultes* (pp. 191-199). Paris: La

- Documentation Française.
- Josso, M-Ch. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Leclerc, G. (1986). Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extrascolaires. *Education Permanente*, 83-84, 7- 16.
- Lietard, B. (1986). Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis. *Education Permanente*, 83-84, 17-24.
- Nadeau, J-G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Education Permanente*, 100-101, 97-107.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.80-86). Lisboa: DRH/ Ministério da Saúde.
- Pain, A. (1990). *Éducation Informelle, Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (1989a). La formation permanente: vie d'un mythe, *Education Permanente*, 89, 89-99.
- Pineau, G. (1989b). La formation expérientielle en auto-éco-et co-formation, *Education Permanente*, 100-101, 23-30.
- Pineau, G. (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In Ph. Carré & P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (Vol. I, pp. 327-348). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, G. (1998). *O Trabalho das crianças: De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*. Oeiras: Celta.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Sainsaulieu, R. (2001). Os efeitos formação na empresa. In Ph. Carré & P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (Vol. I, pp.91-102). Lisboa: Instituto Piaget.
- Serre, F. (1991). Efficacité dans l'action. In B. Courtois & Gaston Pineau, *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp.291-304). Paris: La Documentation Française.
- Silva, A. (1994). *Tempos Cruzados: Um estudo interpretativo da cultura popular*. Lisboa: Afrontamento.
- Stoer, S., & Araújo, H. (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho, num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- Tochon, F-V. (1996). Grammaires de l'expérience e savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In J-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Vieira, R. (1998). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Fim de Século.
- Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. In B. Courtois & G. Pineau, *La Formation Expérientielle Des Adultes* (pp.13-20). Paris: La Documentation Française.

