

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

**Formação de Adultos em Portugal: entrelaçando
experiências de vida e trabalho**

Belo Horizonte

2021

MARIANA CAVACA ALVES DO VALLE

Formação de Adultos em Portugal: entrelaçando experiências de vida e trabalho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha

2021

V181f
T Valle, Mariana Cavaca Alves do, 1984-
Formação de adultos em Portugal [manuscrito] : entrelaçando
experiências de vida e trabalho / Mariana Cavaca Alves do Valle. - Belo
Horizonte, 2021.
206 f. : enc.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Daisy Moreira Cunha.

Bibliografia: f. 199-206.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Portugal -- Teses.
3. Aprendizagem de adultos -- Teses. 4. Experiência de vida -- Aspectos
educacionais -- Teses. 5. Ergonomia -- Teses. 6. Trabalho -- Teses.
7. Portugal -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Cunha, Daisy Moreira, 1964-. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374.946

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

[...] a vida ri-se das previsões e põe palavras onde imaginávamos silêncio,
e súbitos regressos quando pensávamos que não voltaríamos a encontrar-nos.

José Saramago

Ao Silvio, que um dia eu disse que viraria semente, aqui está um dos frutos.

Aos meus pais, que me ensinam tanto sobre formas de amar.

Agradecimentos

Agradeço ao próprio processo de construção deste trabalho, o que já é um enorme motivo para agradecer. Cada leitura me instigou a rever minha própria trajetória, minhas relações e minha visão de mundo.

À Daisy, por sempre nos instigar sobre elementos muitas vezes já naturalizados.

À Carmen, responsável por boa parte desta tese ter as reflexões que têm. Foi também com você que aprendi a ser uma educadora melhor.

À minha mãe, por se preocupar principalmente com minha formação “para o mundo”.

Ao meu pai, sua coragem e simplicidade me inspiraram a olhar para o que importa.

Ao Bruno, meu grande companheiro, que sempre apoia todos os meus sonhos e maluquices.

À tia Teté, um dos principais motivos que me faz querer ser cada dia melhor para o mundo e para as pessoas.

À Aice, que é a prova viva de que família a gente constrói com o coração.

À Cris e Bruna, pela fraternidade/amizade, que têm sido meu porto seguro há quase vinte anos.

À Rosana, amiga querida que me ajudou na difícil tarefa de manter a sanidade em meio à pandemia.

À Rayane, ex-aluna que agora já é da família. Sua presença é sempre um presente.

Às minhas colegas/amigas Fernanda, Flavinha, Kell, Rafa e, em especial, à Rê. Trabalhar com essa equipe é muito bom!

À Natália Lima, pela sua generosidade em compartilhar o que sabe de forma cuidadosa.

À Neusa, amiga que o doutorado me presenteou.

À Vanessa Alves, por ter sido uma interlocutora maravilhosa.

Ao Léo (Leôncio Soares), que de maneiras diferentes me lembra que “viver é afinar o instrumento, de dentro para fora e de fora para dentro”. Você é uma inspiração!

Ao Fernando Fidalgo, por me oferecer experiências no universo da educação que foram primordiais para meu processo formativo.

À Maria Clara, pelas leituras das diferentes versões do texto e pela atenção cuidadosa.

Ao Tiago, que desde o início da pesquisa me apoiou e orientou quando necessário.

Ao Dani, pela alegria e amizade.

À Aline, por sua inteligência e humanidade me impulsionarem a acreditar que tudo pode ser melhor.

À Manuela Simões e Joana Fernandes, pela amizade e carinho.

À Rute Ricardo, por ter alegrado vários dos meus dias enquanto morava na capital lusitana.

Ao Departamento de Desenvolvimento e Formação da Câmara Municipal de Lisboa, em especial ao Daniel Oliveira, que ofereceu muito de sua atenção ao acesso aos materiais e às entrevistas para a realização desta pesquisa.

À Natália Alves e Paula Guimarães, docentes dedicadas que tive a oportunidade de conhecer

À Carla, Leonor e Violeta, minha família portuguesa. Agradeço também à Flavinha, que foi quem me presenteou com estas pessoas extraordinárias.

À Fernanda e ao Rui, casal de amigos que me acolheu já na etapa final da coleta de dados e me deu um verdadeiro natal português.

Aos meus irmãos superamados – Juninho, Rafael, Sabrina e Rodrigo –, que potencializam minhas vivências e me lembram o quanto é bom não estar só.

RESUMO

A pesquisa que resultou nesta tese teve como principal objetivo compreender o percurso formativo de adultos que recorrem ao processo de reconhecimento, validação e certificação de seus saberes no contexto português. Quais aprendizagens ocorrem e como foram adquiridos os saberes nos contextos familiar, social e profissional? Quais estratégias foram desenvolvidas pelos sujeitos em situações que exigissem conhecimentos geralmente promovidos pela escola? Essas são algumas das questões que instigam a realização desta investigação. Os instrumentos de concretização desta pesquisa contemplaram como fonte de recolha de dados, no primeiro momento, os portfólios produzidos no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências fornecidos pela Câmara Municipal de Lisboa e, no segundo momento, entrevistas com alguns dos autores dos portfólios analisados, selecionados a partir de critérios detalhados durante a leitura e análise dos documentos. Tomamos a abordagem biográfica e ergológica como pressupostos teórico-metodológicos, a fim de acessar, sob diferentes perspectivas, os diferentes saberes nos diversos contextos. Para a coleta de dados contemplou-se a abordagem biográfica em uma das entrevistas e a abordagem de instrução ao sócia na segunda entrevista, na tentativa de construção de dispositivos que favorecessem o acesso aos vários elementos que permitissem analisar tais processos formativos e seus saberes. A aproximação em relação à atividade humana dos sujeitos investigados, considerando suas trajetórias de vida, nos possibilitou apreender acerca das dramáticas dos usos de si por eles vividos, assim como os processos formativos, valores e saberes que permeiam essas dramáticas e orientam os movimentos de renormalizações que realizam em suas atividades. Tanto os relatos biográficos quanto as entrevistas que contemplavam as tarefas profissionais apresentaram-se como um material rico em termos de informação. As aprendizagens realizadas em cada um dos contextos resultaram na aquisição de saberes de diferentes naturezas, os quais contribuíram para a constituição de cada um em sua forma de ser e estar no mundo. Foi através da aquisição desses saberes, que se entrecruzam e complementam-se, que os indivíduos aprenderam e se formaram ao longo da vida, tornando o percurso formativo coerente e, ao mesmo tempo, complexo.

Palavras-chave: formação de adultos; atividade humana; ergologia; saberes; experiência.

RÉSUMÉ

La recherche qui a abouti à cette thèse avait pour objectif principal de comprendre le parcours de formation des adultes qui ont recours au processus de reconnaissance, de validation et de certification de leurs savoirs dans le contexte du Portugal. Quelles formes d'apprentissage ont lieu et comment les savoirs ont-ils été acquis dans les contextes familial, social et professionnel? Quelles stratégies ont été développées par les sujets dans des situations nécessitant des connaissances habituellement promues par l'école? Voici quelques-unes des questions qui motivent cette recherche. Les instruments permettant de réaliser cette recherche comprenaient, comme source de collecte de données, dans un premier temps, les portfolios produits dans le cadre des processus de reconnaissance, de validation et de certification des compétences fournis par la Mairie de Lisbonne et, dans un deuxième temps, des entretiens avec certains des auteurs des portfolios analysés, sélectionnés sur la base de critères détaillés lors de la lecture et de l'analyse des documents. Nous avons pris l'approche biographique et ergologique comme postulats théoriques et méthodologiques afin d'accéder, sous différentes perspectives, aux différents savoirs dans différents contextes. Aux fins de la collecte des données, nous avons envisagé l'approche biographique dans l'un des entretiens et l'approche instructive du sosie dans le second, afin de tenter de construire des dispositifs favorisant l'accès aux différents éléments qui permettraient l'analyse de ces processus de formation et de leurs savoirs. L'approche relative à l'activité humaine des sujets étudiés, en considérant leurs trajectoires de vie, nous a permis de connaître les dramatiques d'usage de soi, ainsi que les processus de formation, les valeurs et les savoirs qui imprègnent ces dramatiques et guident les mouvements de renormalisation qu'ils réalisent dans leurs activités. Tant les rapports biographiques que les entretiens qui ont envisagé les tâches professionnelles se sont présentés comme un matériel riche en termes d'information. Les apprentissages réalisés dans chacun des contextes ont abouti à l'acquisition de savoirs de différentes natures, contribuant à la constitution de chacun dans sa manière d'exister et d'être dans le monde. Grâce à l'acquisition de ces savoirs, qui se croisent et se complètent, les individus ont appris et se sont formés tout au long de leur vie, rendant ainsi le parcours de formation cohérent et, à la fois, complexe.

Mots clés: formation des adultes; activité humaine; ergologie; savoirs; expérience.

ABSTRACT

The research resulting in this thesis was mainly aimed at understanding the formative journey of adults who resort to the process of recognition, validation and certification of their knowledge, within the context of Portugal. What types of learning take place and how was the knowledge acquired in the familiar, social and professional contexts? What strategies were developed by the subjects in situations that required the knowledge that is usually promoted by the school? These are some of the issues that drive this research. The instruments for carrying out this research initially included, as a source of data collection, the portfolios produced under the processes of recognition, validation and certification of skills provided by the Lisbon City Council and, secondly, interviews with some of the authors of the analyzed portfolios, which were selected based on detailed criteria during the reading and analysis of the documents. We have taken the biographical and ergological approach as theoretical and methodological assumptions in order to access, from different perspectives, the different types of knowledge in different contexts. For the purpose of data collection, we focused on the biographical approach in one of the interviews and on the instructional approach to the counterpart in the second interview, in an attempt to create mechanisms that would encourage access to the various elements that would allow us to analyze such formative processes and their knowledge. The approach to the human activity of the investigated subjects, considering their life experiences, allowed us to learn about the dramatic uses of themselves, as well as the formative processes, values and knowledge that surround these dramatic processes and guide the renormalization movements carried out in their activities. Both the biographical reports and the interviews that contemplated the professional tasks proved to be a rich material in terms of information. The learning undertaken in each of the contexts resulted in the acquisition of knowledge of different natures, which contributed to the constitution of each one in their way of existing and being in the world. It was through the acquisition of this knowledge, which intersect and complement each other, that individuals learned and were educated throughout their lives, making the formative journey coherent and, yet, complex.

Keywords: adult education; human activity; ergology; knowledge; experience

LISTA DE SIGLAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CE	Cidadania e Empregabilidade
CML	Câmara Municipal de Lisboa
CNPq	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNO	Centros Novas Oportunidades
CONFINTEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CQ	Centros Qualifica
CQEP	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGEP	Direção Geral de Educação Permanente
EA	Educação de Adultos
EAA	Educação e Aprendizagem de Adultos
EEE	Educação Extra Escolar
EFA	Educação e Formação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ED	Ensino a Distância
ERA	Ensino Recorrente de Adultos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FP	Formação Profissional
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IEF	Instituto do Emprego e Formação Profissional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LC	Linguagem e Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MV	Matemática para a vida
PNAEBA	Plano Nacional de Educação de Base dos Adultos
PRA	Portfólio Reflexivo de Aprendizagens
	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento
OCDE	Económico
RCC	Referencial de Competências-Chave
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	União Europeia
	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
UNESCO	Cultura
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo 1 - Formação de Adultos: conceitos norteadores	28
1.1 - Panorama das concepções e políticas voltadas para a Formação de Adultos	28
1.2 - Adultos	51
1.3 - Modos de aprender - reflexões acerca das possibilidades de formação	56
Capítulo 2 - Formação experiencial na vida e no trabalho	64
2.1 - Processos de formação e experiência	66
2.2 - Contextos e ações formadoras	73
2.3 - A multiplicidade de saberes	80
2.4 - Formação e situações de trabalho	88
2.5 - Trabalho e saberes do trabalhador	91
Capítulo 3 - Aspectos metodológicos	98
3.1 - Instrumentos de recolha de dados	101
3.2 - Análise dos dados e escolhas epistemológicas	107
Capítulo 4 - Trajetórias de vida e processos formativos	116
4.1 - Breve apresentação de cada adulto	119
4.2 - Aprendi a ouvir, aprendi a dialogar, aprendi a ceder e a impor-me - dos aprendizados nas vivências familiares	124
4.3 - Ele nos explicou de uma maneira que é quase que como fazer a gente conseguir perceber - dos aprendizados nas vivências de escolarização / reconhecimento, validação e certificação	137

4.4 - Eles podem enganar os motoristas que nunca foram cantoneiros na vida. A mim, eles não me enganam - dos aprendizados nas vivências profissionais	149
4.5 - Não custa viver, custa é saber - dos saberes adquiridos na construção da visão de mundo	178
Considerações	188
Referências	196

Introdução

A investigação aqui apresentada é fruto das leituras e discussões de um processo iniciado em setembro de 2014, no Curso de Formação Avançada do Doutorado em Ciências da Educação, na linha "Formação de Adultos" do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e desenvolvido no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de formação de adultos e opta por contemplar sujeitos que tiveram seus saberes legitimados por processo de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal. O estudo, de natureza exploratória, foi delineado tendo como base o interesse da pesquisadora pelos processos formativos e saberes adquiridos ao longo da vida.

O desenvolvimento desta pesquisa está estruturado em três eixos sucessivos, complementares e inter-relacionados. Primeiramente, a realização do aprofundamento bibliográfico acerca do tema, objetivando fundamentar o desenvolvimento do segundo momento, ou seja, lançar luz sobre o processo de coleta e análise dos dados (terceiro momento).

Esta proposta de estudo tem quatro capítulos organizados da seguinte forma: o primeiro apresenta questões relacionadas à Formação de Adultos. O capítulo seguinte é constituído por apontamentos do enquadramento teórico, privilegiando os conceitos relacionados à formação experiencial na vida e no trabalho. O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos do estudo, bem como as técnicas de recolha e análise dos dados. Por fim, o último capítulo retrata as trajetórias e saberes dos sujeitos investigados a partir das análises construídas.

Tendo em vista os pontos apresentados, faz-se necessária a compreensão das razões pelas quais a pesquisadora envolveu-se com o campo de estudos aqui apresentado. Por essa razão, desenvolvemos uma reflexão acerca do interesse pessoal, profissional e acadêmico face ao objeto de estudo aqui proposto. São expostos as motivações, o desenvolvimento da problemática, os princípios orientadores e as questões de investigação.

Motivações

Minha inserção no campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos iniciou-se em 2006. Ao concluir o curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de trabalhar como bolsista de apoio técnico do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o projeto “As Especificidades na Formação do Educador de Jovens e Adultos”, financiado pelo CNPq e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), desenvolvido e coordenado pelo professor Doutor Leôncio Soares, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Esta pesquisa buscou compreender os aspectos que caracterizam as especificidades da formação do educador de jovens e adultos, o significado da habilitação para os egressos e o papel desempenhado por ela na atuação dos profissionais dessa modalidade. O estudo possibilitou uma reflexão crítica da própria habilitação, de modo a se pensar formas de potencializá-la e torná-la mais eficaz no atendimento às demandas.

Além dessa experiência, em 2008 iniciei o Mestrado em Educação, na linha Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações coletivas, com o projeto sobre a prática da leitura literária entre mulheres da Educação de Jovens e Adultos, sob orientação da professora Doutora Carmem Lúcia Eiterer, na Universidade Federal de Minas Gerais. Um dos frutos dessa investigação foi o surgimento do interesse pela temática relacionada à formação dos adultos pouco escolarizados e seus processos formativos ao longo da vida, em especial nos ambientes de trabalho, do qual emergem os dados encontrados durante a realização da dissertação de mestrado intitulada *A leitura literária de mulheres na EJA*, em que se pretendeu descrever e analisar tanto as práticas, quanto as estratégias que essas pessoas utilizam para “contrariar” discursos que negam a presença da leitura literária em seus meios, onde o fenômeno acaba sendo considerado improvável.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, foi possível encontrar algumas mulheres com “bagagens” ricas e detentoras de múltiplos saberes. Destaco aqui uma delas: Maria da Ajuda nos conta um pouco sobre sua experiência de trabalho como recepcionista de uma empresa de advocacia, quando ainda não sabia ler e escrever. Ela relata que decidiu sair de sua cidade (município localizado no nordeste do estado de Minas Gerais, na região do vale do rio Jequitinhonha) e, por isso,

procurou uma vizinha que pudesse escrever uma carta para sua prima que morava em Sabará¹, com o intuito de pedir a ela que lhe arrumasse um emprego. Logo após enviar a carta, recebeu a resposta da prima marcando a data e o horário em que estaria esperando por ela na rodoviária da capital mineira. Logo ao chegar a Belo Horizonte, as duas primas passaram em uma banca para comprar um jornal e começar a procurar alguma vaga de trabalho à qual Maria da Ajuda pudesse se candidatar. Entre as diversas opções encontradas, definiram-se por um anúncio em que ela acreditava estar apta para desempenhar o ofício: *“Precisa-se de copeira”*. Ela narra esse momento com detalhes:

no dia seguinte... na segunda-feira ela me levou nesse local lá na Serra... aí eu... a... mulher ainda falou... a dona do escritório ainda perguntou se eu sabia ler, aí eu fui e falei: Eu sei assinar o meu nome, mais nada... cê parece ser uma pessoa muito boa. Então a gente vai dar essa chance pra você... você trabalhar aqui conosco, aqui, porque você tem uma aparência muito bonita e tal, e por isso eu vou ficar com você... Sem eu saber ler e escrever... Tinha dezenove candidatas comigo... e ela me escolheu... Eu achei bem surpresa, um trem que precisava saber ler e escrever, ela me colocar num escritório de advocacia... [...] Eles me trocaram de cargo... me colocou eu como recepcionista, cê num acredita... sem saber ler e escrever... (Maria da Ajuda, entrevista, 2010).

Ainda sobre essa experiência, ela descreve como conseguiu desempenhar sua função, mesmo sem o domínio da cultura escrita:

[...] cê num acreditava o quê que eles fazia por mim... Eles fez assim... tipo um diário pra mim... colocava assim o assunto... o nome... assunto... de onde... Entendeu? Aí aquilo ali eu já sabia dentro dos quadrinho... na hora que o telefone tocava eu perguntava quem é você... seu nome... aí eu colocava o nome da pessoa... faltava letra mas tinha que colocar... de onde que é você... mas eu gravava tudo entendeu... assim as... eu pegava o nome das pessoas, eu gravava... da onde que era... quem era a pessoa... da onde que não era... às vezes eu não sabia ler... assim falar o... dar o nome da pessoa... eu chegava e falava com o advogado... fulano de tal lugar ligou e fulano de tal lugar assim... aí ele já lembrava... e entrava na pasta dele e procurava o processo daquela pessoa... Entendeu? E com isso eu fiquei com eles até o... uns oito anos eu fiquei com eles... no escritório (Maria da Ajuda, entrevista, 2010).

O relato acima ilustra algumas das estratégias desenvolvidas por adultos para "driblar" situações cerceadas pela escrita ou outros conhecimentos escolares e mostra a relevância de estudos que busquem compreender os processos de formação de

¹ Cidade próxima a Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, Brasil.

adultos pouco escolarizados, bem como as trajetórias vividas por eles na aquisição de saberes que lhes garantam a inserção no contexto familiar, profissional e social (CAVACO, 2001; CUNHA, 2010b). Nessa perspectiva, a ideia que se tem geralmente é a de que a formação de leitores, por exemplo, é algo exclusivo do espaço escolar, como única possibilidade para essa formação. O que não quer dizer que podemos negar o papel dessa importante instituição na aquisição da habilidade de decodificação e compreensão dos usos sociais dos textos e que em diversas situações esse aprendizado tem mais êxito mediante a sistematicidade da escola. Mas, se levarmos em conta outras condições que propiciam as práticas de leitura e interpretação de textos e de mundo, nosso olhar também se volta para espaços não escolares e outros fatores entram em cena trazendo com eles, por exemplo, o desejo e a necessidade de constante aprendizagem. Segundo Martins (2003), esses dois fatores, que fazem o sujeito procurar pelos mais diversos materiais de leitura, surgem no interior desse sujeito a partir da intensidade e da premência das suas relações com o mundo, ou seja, dos seus pertencimentos sócio-histórico-culturais.

Diante das questões apresentadas, deparei-me com indagações sobre os processos de aprendizagens que ocorrem em situações diversas e que implicam o desenvolvimento de estratégias relacionadas à própria sobrevivência. Para além dos conhecimentos escolares, a vida nos exige, constantemente, que desenvolvamos saberes para que possamos nos relacionar com outras pessoas, com o trabalho, conosco e com o ambiente que nos cerca. O relato acima é mais uma prova de que cada sujeito, ao seu modo, constrói continuamente mecanismos para resolver seus problemas cotidianos, adquirindo saberes, modos de fazer e pensar. Apesar de reconhecermos a relevância da construção e divulgação de conhecimentos provenientes do universo acadêmico, interessa-nos também compreender outros caminhos e espaços de construção e aquisição de saberes que permitem à humanidade, além da sobrevivência, o avanço em diversas esferas. Por isso questionamos acerca dos processos relacionados à trajetória de adultos que tiveram sua escolarização interrompida por circunstâncias da vida? Quais poderiam ser os lugares de construção desse conhecimento? Como conseguem não só sobreviver, mas também gerir um comércio (pequeno ou grande)? Como conseguem participar ativamente de discussões políticas, administrativas, históricas? Afinal, como se formam esses adultos?

Pertinência do estudo e formulação da pergunta de partida

Nesta proposta de investigação, interessa saber como se formam os adultos ao longo da vida. Quais aprendizagens ocorrem e como foram adquiridos os saberes nos contextos familiar, social e profissional? Quais estratégias foram desenvolvidas pelos sujeitos em situações que exigissem conhecimentos geralmente promovidos pela escola? Estas são algumas das questões que instigam a realização desta pesquisa. Porém, para a realização deste projeto, sabe-se da importância de conceituar e sistematizar as perspectivas epistemológicas aqui presentes.

Para essa tarefa, recorreremos a Cavaco (2001, p. 46), quando afirma: "A importância social atribuída aos sistemas educativos é relevante para compreender a omissão e a desvalorização da educação informal e da formação experiencial". Nessa perspectiva, a proposta desta pesquisa é possibilitar a discussão sobre as aprendizagens que ocorrem fora da escola e que constituem saberes fundamentais na vida de cada adulto. As concepções sobre os saberes experienciais e os valores sociais a ele atribuídos se revestem de diferentes significações em lugares e épocas distintas. Neste sentido, Josso (2002, p. 28) contribui para a reflexão:

Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural. Por outras palavras, é pormo-nos a ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares.

Dessa forma, o pressuposto orientador deste trabalho assenta-se na ideia de que toda pessoa, independente da escolarização, é portadora de saberes adquiridos ao longo do seu percurso de vida, nos diversos contextos – familiar, social, profissional. Isso porque "nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode 'tornar-se' apropriando-se do mundo" (CHARLOT, 2000, p. 59). Essa perspectiva contraria o discurso de que nenhuma ou a baixa escolarização estão relacionadas à ausência de formação, participação social e profissional, e presença da ignorância. Isso não significa que o processo de escolarização seja algo que deva ser depreciado, mas, tão somente, evidenciar a compreensão sobre os processos

formativos provenientes da educação não formal e informal, presentes na vida de todo ser humano.

Portanto, a pertinência do tema se justifica pelo fato de, apesar dos vários trabalhos relacionados à formação experiencial, ou mesmo à autoformação, se fazer necessária a discussão sobre essas concepções porque há ainda uma centralidade "quase que exclusivamente no paradigma pedagógico da heteroformação" (PINEAU, 1988, p. 68). Com isso, "a forma escolar passou, tendencialmente, a ser percebida como a forma exclusiva de conceber a educação e, em consequência disso, conferiu à escola o monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes resultantes da experiência" (CAVACO, 2008, p. 221).

Como já apresentado anteriormente, a presente proposta caminha nessa perspectiva e tem como uma das premissas a ideia de que adultos pouco escolarizados têm saberes diversos, adquiridos ao longo de seus percursos de vida, garantindo-lhes a inserção nos contextos familiar, profissional e social.

Em síntese, os princípios orientadores deste trabalho são os seguintes:

- "todo ser humano aprende: se não aprendesse não se tornaria humano" (CHARLOT, 2000, p. 65), ou seja, aprender faz parte da capacidade natural e fundamental para a sobrevivência. Nessa lógica, podemos afirmar que qualquer pessoa possui um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, através dos quais lhe é permitido posicionar-se diante de diversas circunstâncias colocadas no cotidiano.
- a atribuição de sentido e a reflexão sobre o vivido são inerentes ao processo de formação. Isso faz com que a apropriação das situações por parte dos sujeitos seja elemento fundamental. Dessa forma, refletir sobre a experiência requer considerar que a amplitude do conceito resulta do fato de a experiência se confundir com a presença do sujeito no mundo, nas constantes interações com o meio e consigo próprio, "mesmo os não-fatos, as não-ações, as não-comunicações são também experiências" (CAVACO, 2009, p. 222).
- propor-se a discutir sobre processos formativos de sujeitos trabalhadores exige perceber que "toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros" (SCHWARTZ, 2003b, p. 23).

- não é intenção da pesquisa menosprezar a educação formal, mas contribuir para a superação crítica do modelo escolar geralmente encontrado. Esse movimento exige a revalorização epistemológica da experiência dos indivíduos e a valorização das modalidades de formação experiencial.

O contexto em que a pesquisa foi realizada merece destaque, tendo em vista sua inserção no âmbito de uma política pública portuguesa, destinada à validação e certificação de adquiridos experienciais, como uma das iniciativas voltadas para o campo da Educação de Adultos. A Iniciativa Novas Oportunidades resultou de um trabalho em conjunto dos Ministérios de Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e deu origem à criação de diversos Centros Novas Oportunidades (CNO), em especial ao da Câmara Municipal de Lisboa (CML), onde foram produzidos todos os portfólios utilizados nesta investigação. Os seis portfólios analisados são fruto de processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais que ocorreram entre os anos de 2009 e 2012, no CNO da Câmara Municipal de Lisboa. Por isso, optamos por apresentar, no primeiro capítulo, um breve histórico de tal política pública a partir de elementos que possam ajudar na compreensão sobre seu surgimento, pressupostos orientadores, limites e possibilidades. Assim, tanto a política pública quanto algumas práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais são objeto de reflexão neste trabalho pelas seguintes razões: os adquiridos experienciais são um dos principais campos em que há grandes contribuições à área da formação de adultos; são práticas que se fundamentam na valorização da formação experiencial, permitindo o reconhecimento das potencialidades educativas da educação não formal; estas novas práticas sociais apresentam elementos de complexidade que devem ser objeto de análise e problematização acerca da experiência e da formação.

Como citado anteriormente, os instrumentos de concretização desta pesquisa contemplaram como fonte de recolha de dados, no primeiro momento, os portfólios produzidos a partir dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências fornecidos pela Câmara Municipal de Lisboa. Na época em que os materiais analisados foram produzidos, o CNO da Câmara atendia exclusivamente a funcionários vinculados à instituição; por essa razão, todos os sujeitos aqui investigados são ou foram trabalhadores de algum dos departamentos ligados à CML.

Após o levantamento dos portfólios já com permissão de seus autores para que fossem utilizados em outros processos formativos assim como em pesquisas, foi possível iniciar o segundo momento de coleta dos dados, recorrendo a entrevistas com alguns dos autores dos portfólios analisados, selecionados a partir de critérios detalhados durante a leitura e análise dos documentos. Essa segunda etapa da pesquisa teve por objetivo responder a questões que não tenham sido esclarecidas com os dados fornecidos pelo material escrito, tais como: qual a influência dos contextos familiar, social e profissional nos processos de formação? Quais aprendizagens ocorrem nos contextos mencionados? Como foram adquiridos os saberes evidenciados naqueles contextos? Quais estratégias foram desenvolvidas pelos sujeitos em situações que exigissem conhecimentos geralmente promovidos pela escola?

A realização da pesquisa de campo com portfólios do sistema de certificação português e alguns dos sujeitos envolvidos aconteceu durante o período em que a pesquisadora esteve matriculada no programa de doutoramento do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O contato entre a orientadora na época e a equipe da Câmara Municipal foi fundamental para que fosse possível o acesso aos formadores, portfólios e sujeitos certificados. Ainda no início do semestre letivo, foi informado aos docentes da linha Formação de Adultos que estariam disponíveis para análise os documentos produzidos nos últimos anos e que estes seriam disponibilizados na medida em que fossem autorizados pelos próprios autores para serem utilizados. Todos os portfólios analisados tiveram a autorização formal de cada um dos sujeitos produtores do material, por meio de uma declaração que permitia o uso tanto para a formação de profissionais envolvidos nos processos de certificação quanto para “estudos na área de Educação e Formação de adultos”, desde que seja respeitada a confidencialidade de dados relacionados aos nomes, números de identidade, endereços e datas de nascimento. Na declaração assinada por cada um deles, ainda havia um espaço para que indicassem se houvesse alguma página que deveria ser resguardada, mas nenhum dos analisados indicou qualquer restrição. Para registrar as autorizações para as entrevistas, no início de cada gravação os sujeitos afirmaram que estavam dispostos a participar da investigação apresentada.

Durante levantamento bibliográfico, foi possível encontrar pesquisas que contemplam a abordagem da formação fora do contexto escolar entre sujeitos pouco

escolarizados, destacando-se a dissertação de Carmen Cavaco (2001), intitulada *Processo de formação de adultos não escolarizados: a educação informal e a formação experiencial*. A investigação teve como objetivo compreender o processo de formação dos adultos não escolarizados, residentes em meio rural, partindo do princípio de que esses sujeitos possuíam saberes acumulados, resultantes de processos de formação experiencial e da educação informal que tiveram ao longo da vida. A pesquisadora fez uma reflexão acerca das potencialidades da formação experiencial, da educação informal e das práticas de educação formal. Entre todos os trabalhos encontrados, este é o que mais se aproxima das discussões aqui propostas.

Na mesma perspectiva de investigação sobre a formação de sujeitos pouco escolarizados, em 2008, Cavaco apresenta a tese *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*, que teve como principal objetivo a análise das lógicas de ação inerentes às ofertas de educação e formação, frequentadas por esses adultos. O estudo fez uma análise, na tentativa de compreender de que modo as orientações políticas definidas em nível internacional (nível macro) e nacional (nível meso) influenciam as práticas de educação e formação de adultos em nível local (nível micro).

Foram encontrados ainda outros trabalhos que não abordam especificamente a perspectiva evidenciada, mas que possibilitam alguns diálogos com a proposta aqui apresentada. Dentre eles, o livro de Pedro Abrantes (2013), que investigou algumas histórias de vida a partir de autobiografias produzidas com o objetivo de terem reconhecidas publicamente suas "competências", no âmbito do programa Novas Oportunidades². A partir de uma análise sociológica, foram colocados em diálogo os textos encontrados e as teorias e os dados recentes sobre a sociedade portuguesa. O autor partiu dessas narrativas para discutir sobre as desigualdades sociais e, em particular, os processos de formação da classe trabalhadora no contexto contemporâneo português.

Na tese *Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita*, Ana Carolina Gléria (2010) analisa o quê e quanto os adultos analfabetos sabem acerca do sistema de escrita alfabética e como criam estratégias de interação com as atividades discursivas escritas para estarem inseridos no mundo grafocêntrico no qual vivem. A pesquisa utilizou análises dos níveis de letramento dos sujeitos envolvidos e

² O programa será melhor detalhado na seção que aborda a metodologia.

concluiu que eles lidam com as práticas e eventos de letramento nos quais “tentam” se inserir em situações cerceadas pela escrita de maneira autônoma, apesar de, em muitas ocasiões, necessitarem de “outro” leitor e escritor para auxiliar em tais práticas.

A relação entre trabalho e cultura escrita é um tema que vem sendo abordado também em outras pesquisas, como na de Patrícia Resende (2008), *Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito*, onde a autora apresenta quatro casos de empregadas domésticas com reduzido capital escolar, com história de vida marcada pelo difícil acesso a materiais escritos, sobretudo na infância, e que trabalham para empregadores efetivamente inseridos na cultura escrita considerada legítima. O seu objetivo principal foi apreender e reconstruir as práticas de leitura e escrita constituintes da ocupação profissional, aquelas que fazem parte de suas vidas diárias. Além disso, buscou-se descrever os tipos de relações interpessoais construídas entre as empregadas e seus patrões e sua influência na relação das domésticas com a escrita.

Outra dissertação que contempla essa perspectiva é *Formação de leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea*, de Luciana Silva (2003), que apresenta o perfil de quatro leitores adultos matriculados, à época, no ensino fundamental do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFMG. Nessa pesquisa, a autora buscou compreender a interdependência de fatores na formação de leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea, tendo destacado a escolarização, a inserção no mercado de trabalho, a participação em movimentos sociais e o autodidatismo como condicionantes que mais se destacaram nas trajetórias analisadas. Ainda sobre a autonomia de cada um em buscar elementos para sua formação, Silva (2003, p. 19) afirma em sua dissertação que

O autodidatismo parece ser outro elemento de análise que nos ajuda a apreender as condições de formação de leitores, assim como, as redes de sociabilidade estabelecidas em torno do trabalho, da família e dos movimentos sociais e religiosos.

Merece destaque ainda a tese da pesquisadora Gláucia Jorge (2009), na qual a autora discute as relações entre o processo de letramento escolar de alunos em escolarização tardia e as práticas de letramento escolar e social por eles vivenciadas. A investigação ocorreu com quatro sujeitos (duas mulheres e dois homens) que, segundo a autora, “tiveram suas trajetórias de vida marcadas pela exclusão, é

verdade, mas também pela luta e pela resistência” (JORGE, 2009, p. 254). Por não terem o domínio da leitura e da escrita, os quatro sujeitos analisados

vivenciaram conflitos provocados pelas novas formas de se relacionarem com o mundo na condição de reinseridos no contexto escolar. Entretanto, esses conflitos contribuíram para que se colocassem no mundo como cidadãos conscientes de seus direitos, sonhassem sonhos possíveis, melhorassem seu desempenho no mundo do trabalho. Fatores estes que também colaboraram para a autoestima desses sujeitos (JORGE, 2009, p. 254).

Nota-se que as investigações apresentadas contemplam, de diferentes formas, alguns aspectos da investigação aqui proposta. Entretanto, este estudo se justifica pela abordagem específica do objeto de pesquisa proposto.

Além de todos os elementos expostos acima, vale destacar também o quanto a problemática relacionada ao tema é merecedora de pesquisa e discussão, levando-se em conta o seguinte:

Acredita-se, e ainda se crê, que o sujeito leitor [...] seria uma pessoa mais participativa, socialmente mais responsável e solidária. Isto porque se supõe, mesmo que raramente se afirme ou se escreva claramente, que a aprendizagem consequente da prática leitora implicaria a percepção mais aguda do sentido da vida e do fazer histórico humano (BRITTO, 2003, p. 48).

Essa crença acaba por desvalorizar ou ignorar saberes oriundos de outras práticas de interação e reflexão, além de reforçar uma abordagem economicista, inspirada na Teoria do Capital Humano, na qual é estabelecida uma relação direta entre qualificação escolar, trabalho e desenvolvimento. Assim, faz-se necessária a problematização de que o “discurso social e político tem vindo a basear-se no pressuposto que os adultos nada ou pouco escolarizados não estariam em condições de assegurar a sua inserção social e profissional e de contribuir para o desenvolvimento do país” (CAVACO, 2008, p. 15).

Sob esse prisma, a presente investigação tem como dimensões da análise teórica conceitos como: formação de adultos, formação experiencial e atividade humana. Essa fase de aprofundamento teórico exigiu levantamento bibliográfico em livros, teses, dissertações, periódicos científicos, documentos (oficiais e dos próprios cursos investigados), leis, decretos e portarias, internet e outros meios. O estudo daqueles conceitos lança luz sobre a questão central desta pesquisa.

A partir do interesse nas discussões apresentadas, o objetivo deste estudo é compreender como se formam os adultos pouco escolarizados. Desse modo, a questão orientadora desta pesquisa é: como se formam os adultos ao longo da vida? Para responder a essa questão, entende-se que é importante responder a algumas perguntas específicas, tais como: qual a importância dos contextos familiar, social e profissional nos processos de formação? Quais aprendizagens ocorrem nos contextos mencionados? Como foram adquiridos os saberes evidenciados nos contextos anteriormente referidos? Quais estratégias foram desenvolvidas pelos sujeitos em situações que exigissem conhecimentos geralmente promovidos pela escola?

Capítulo 1 - Formação de Adultos: conceitos norteadores

Este capítulo visa estabelecer o diálogo com autores da área ou áreas correlatas e afins no campo da Formação de Adultos, com o intuito de apresentar alguns estudos e contributos teóricos para a discussão e análise do objeto proposto, assim como os pressupostos e princípios norteadores da pesquisa. Tratando-se de uma investigação acerca dos processos de formação de adultos ao longo da vida, é necessário situar o objeto de estudo na problemática que o enquadra, ou seja, a educação de adultos, entendida aqui no seu sentido mais amplo, compreendendo todas as modalidades educativas: formal, não formal e informal. A apresentação de alguns elementos de referência sobre a abrangência do conceito de educação de adultos e da maneira como é concebida neste trabalho possibilitará perceber melhor o enquadramento dos demais domínios temáticos. Como tentativa de responder algumas questões, foram buscados estudos que tangenciam a temática aqui proposta, além de documentos e bibliografia que ajudassem a compreender o contexto português em que uma parte dos dados foram produzidos, em especial no âmbito das políticas públicas destinadas à educação de adultos, da qual a iniciativa Novas Oportunidades fez parte. Para a construção deste referencial, foi preciso privilegiar autores portugueses que evidenciam as práticas e concepções da trajetória de Portugal na organização das políticas e processos formativos vinculados aos adultos. As bases epistemológicas em que a formação de adultos é pensada no país lusitano têm alguns pontos de interseção com a realidade brasileira, como também vários pontos distintos do contexto nacional que conhecemos. Faz-se, então, necessária a contextualização de alguns dos termos utilizados na tese, a fim de apresentar as perspectivas aqui apontadas.

1.1 - Panorama das concepções e políticas voltadas para a Formação de Adultos

A partir de um histórico que será apresentado neste capítulo, pretendemos discorrer sobre alguns elementos que compõem debates existentes na construção da história da Educação de Adultos em Portugal, além de indicar algumas pontes com discussões presentes na elaboração de alguns marcos ligados a organizações

internacionais e relacionados à temática. Em função disso, deixaremos previamente demarcados dois conceitos usados aqui recorrentemente. Vale ressaltar que reconhecemos que há distinção nos usos das palavras “educação” e “formação”. Contudo, apesar de identificar que elas remetem a tradições e campos sociais diferentes, é importante perceber que também a amplitude e abrangência dos termos “educação permanente” e “formação permanente” acabam por conduzir também a uma frequente utilização “dos vocabulários ‘educação’ e ‘formação’ como palavras sinônimas” (CANÁRIO, 2013, p. 35). Por essa razão, optamos por utilizar neste trabalho os dois termos de maneira equivalente.

O termo Educação de Adultos apresenta-se polissêmico, compreendido dentro de um conjunto de modalidades e situações educativas amplas e diversas. Neste trabalho, o termo referido é entendido em seu sentido mais amplo, no qual engloba a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida. Ainda nessa perspectiva, compreendemos que os processos educativos atribuídos à vida adulta sempre existiram, mas a preocupação com a educação formal desses indivíduos pode ser identificada em momentos históricos como o descrito aqui:

Na Antiguidade, Platão dedicou-se a reflectir sobre a *dia viou paedeia*, que era algo como a obrigação que todo o cidadão tinha de aprender a empenhar-se até ao fim de sua vida em benefício da cidade. Sócrates, na Grécia, não ensinava, propriamente, as crianças a escrever, mas sim os adultos a pensar (FERNÁNDEZ, 2006, p. 7. Grifo do autor).

Nesse período, um dos maiores conflitos entre filólogos e filósofos estava em torno da idade adequada aos ensinamentos relacionados ao uso da palavra, já que os filósofos defendiam que o ensino da retórica e da dialética não deveria ser feito a pessoas “excessivamente jovens”, por considerarem que elas não tinham adquirido ainda “um suficiente grau de maturidade ou sabedoria”, levando-os a fazer “um uso excessivamente utilitário e estético da palavra”, sem a ética necessária (FERNÁNDEZ, 2006, p. 7). Esse dilema é mais um exemplo de que nem a concepção de formação, nem os elementos que devem estar presentes nesse processo são neutros, mas fazem parte de escolhas intencionais permeadas por valores e formas de compreensão que têm relação direta com os reconhecimentos e práticas educativas. Os próprios processos não formais e informais de aprendizagem têm ainda controvérsias e são protagonistas, em especial o segundo, de infundáveis debates acerca das possibilidades de validação, reconhecimento e certificação.

Diversos países, como Portugal, buscaram estratégias, relativamente recentes, para propostas que contemplassem a educação de adultos em uma perspectiva de valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida.

Entretanto, é fundamental a compreensão dos percursos pelos quais tais estratégias têm sido construídas. A história da educação de adultos mistura-se com elementos históricos de instâncias internacionais que nos ajudam a compreender pontos essenciais de concepções e práticas encontradas hoje. Entre estas instâncias temos: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia (UE).

Tivemos, ao longo do século XX, seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos fomentadas pela UNESCO, nas quais é possível perceber de que maneira as organizações internacionais têm pautado e influenciado as concepções de formação nos últimos anos. Apesar de todas terem a mesma temática, cada uma delas apresentou agendas e prioridades para o campo a partir de concepções de seu tempo, mas também do conflito de interesses debatidos por quem as compunha. Cada uma tinha como produto um conjunto de recomendações e declarações internacionais importantes, o que fez com que a UNESCO se tornasse uma referência mundial na construção das formas de organização da educação de adultos. A primeira delas ocorreu entre os dias 19 e 25 de junho de 1949, logo após a Segunda Guerra Mundial, na Dinamarca, em Elseneur, e reuniu 106 delegados representando 27 países, dos quais 19 eram Estados-membros da UNESCO e 21 organizações internacionais. Este encontro foi descrito por Canário:

Neste período, o rescaldo da guerra e as necessidades de reconstrução no quadro da paz duradoura, induzida a que nesta primeira conferência internacional (Elseneur) fora particularmente enfatizada a vertente de educação cívica, atribuindo-se à educação de adultos, segundo Bholá (1989, p. 14): “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade”, não apenas nacional mas mundial (CANÁRIO, 2013, p. 12).

Aqui, é possível perceber que, após a devastação causada pela guerra, a educação de adultos foi vista como uma das principais alternativas para estabelecer e consolidar a paz entre as nações, bem como a construção de instrumentos de

resistência ao totalitarismo. A educação de adultos seria a base sobre a qual se pretendia construir e alargar o entendimento entre os povos até recentemente em guerra. Outro ponto interessante de resgatar é a ausência de dois temas considerados fundamentais hoje em dia: a alfabetização e a educação profissional (IRELAND, 2011).

Enquanto a primeira Conferência Internacional da UNESCO adotou o nome de Educação de Adultos, a segunda, que aconteceu no Canadá (Montreal) em 1960, teve como título “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”, o que sugere que ela objetivava explorar em termos práticos o que era visto como desafios contemporâneos e que podiam ser solucionados via Educação de Adultos. Durante esta conferência, que ocorreu no ano de 1960, ocorreram também mudanças em relação ao papel da Educação de Adultos, dando maior destaque à sua função nos processos de desenvolvimento econômico, sublinhado por alguns delegados da conferência (CANÁRIO, 2013). Foi um encontro que se centrou no papel do Estado com relação à promoção da educação de adultos, como afirma Ireland (2011, p. 18): “o futuro parecia mais promissor para a educação de adultos, e houve inclusive um aumento da aceitação no que se refere à política educativa governamental, o que se viu claramente nas estatísticas”.

Doze anos depois, realizou-se na capital japonesa a terceira conferência, intitulada “A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente”. Ainda em 1972, a UNESCO publicou o Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação – também conhecido como Relatório Faure –, um “manifesto da educação permanente” que evidencia “um período marcado por iniciativas e movimentos sociais que tornaram possível articular a produção de práticas educativas inovadoras, com intenções de transformação social” (CANÁRIO, 2001, p. 91). Vale destacar que em 1970, também em uma publicação da UNESCO, Paul Legrand apresenta sua obra intitulada *Introdução à Educação Permanente*, na qual chamava a atenção para a aceleração das transformações sociais e a importância dos tempos livres, o que permitiria, através do desenvolvimento da educação permanente, pensar na constituição de uma “sociedade educativa” (LEGRAND, 1981, p. 121), isto é, nas suas palavras, “fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, que preparasse os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência”

(LEGRAND, 1981, p. 82). Tais reflexões contribuiriam para as orientações da terceira CONFINTEA acerca da responsabilidade do Estado em relação à educação permanente. Sobre as ideias que inspiraram as recomendações naquele tempo, podemos recorrer ao texto “Conceitos e práticas de Educação de Adultos”, publicado por Alberto Melo, em 1978 (seis anos após a quarta CONFINTEA), em que ele afirma que

A noção de educação permanente é introduzida neste momento, não como uma simples ideia de que é preciso “aprender até morrer” (um princípio básico para viver e sobreviver em sociedade, tão velho como a própria humanidade e ao qual se referia já Platão, em grande pormenor, no seu diálogo sobre “As Leis”). O que está fundamentalmente em jogo, dentro de uma perspectiva de educação permanente é que o desenvolvimento de uma educação de adultos, como preparação permanente da população adulta para uma consciente valorização pessoal e para uma participação ativa na melhoria da sociedade, passa agora necessariamente por uma reforma profunda de todos os setores do sistema formal de ensino, nas suas estruturas, métodos e conteúdos (MELO, 2012, p. 104).

Foi na França (Paris), em 1985, que ocorreu a quarta conferência intitulada “O Desenvolvimento da EA: aspectos e tendências”, a qual manteve a perspectiva trazida anteriormente pela educação permanente e em seu enquadramento estatal, entretanto agora em um contexto de crise econômica. Tal encontro tinha a expectativa de não atingir o mesmo impacto que o anterior, mas surpreendeu com a expansão quantitativa da responsabilidade governamental pela educação de adultos e a atenção que lhe foi dada de maneira crescente (KNOLL, 2007).

Com o tema “A Educação das Pessoas Adultas, Uma Chave para o Século XXI” ocorreu a quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Alemanha (Hamburgo) em 1997. Ela foi marcada pela compreensão simultânea da educação de adultos como uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena integração na sociedade. É neste momento que surge a lógica da “‘aprendizagem ao longo da vida’, como instrumento de participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável” (ANÍBAL, 2013, p. 3). Este encontro também contemplou a discussão acerca das aprendizagens realizadas fora do contexto escolar, alargando-se o conceito de educação de adultos:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades,

enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (UNESCO; CONFINTEA V, 1997, s/p).

Segundo Melo, a definição citada acima tem grande virtude por ser abrangente, já que em algumas ocasiões o termo esteve relacionado estritamente à alfabetização ou ao ensino escolar noturno voltado para adultos, numa perspectiva limitada de extensão escolar ou de uma “oportunidade” de estudo.

Foi o que aconteceu em Portugal, durante certos períodos, quando em muitos outros países já dominavam uma acepção de EA muito mais abrangente, onde se incluíam os sectores formal, informal e não-formal, visando a construção de uma sociedade educativa e educadora e de uma maior autonomia e emancipação dos seu cidadãos (MELO, 2012, p. 491).

O Brasil foi o país que sediou a sexta e última conferência, em 2009. O evento aconteceu em Belém e “pretendeu ser uma plataforma para o diálogo sobre políticas de promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal a um nível global” (ANÍBAL, 2013, p. 3). A proposta seguiu a lógica do evento anterior, cuja perspectiva é a de que a educação de adultos está inserida na aprendizagem ao longo da vida, mas buscou também distinguir e articular os conceitos de educação e de aprendizagem, dando origem ao termo *Educação e Aprendizagem de Adultos* (EAA).

Nas duas últimas conferências da UNESCO, é possível identificar uma mudança de paradigma concretizada na progressiva valorização da aprendizagem ao longo da vida em detrimento da educação de adultos, deixando esta última de ser encarada apenas como subsistema educacional, mas passando a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida (ANÍBAL, 2013, p. 4).

Ressalta-se que uma parte significativa dos caminhos trilhados no campo da EJA, na segunda metade do século XX, foi impulsionada pela UNESCO, e que, dentre algumas de suas ações, foram realizadas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos. Entretanto, a inserção da preocupação dos processos educativos com viés de profissionalização pode ser vista, nos últimos anos, no fortalecimento das concepções desenvolvimentistas. De qualquer forma, é possível

perceber que os diferentes documentos relacionados à Educação de Adultos, apesar de abordarem a “mesma temática”, têm contrastes epistemológicos que possibilitam práticas educativas e de reconhecimento dos saberes completamente distintas. Diante desta percepção, é evidente a necessidade de estudos e reflexões sobre os processos e políticas adotados em cada concepção, assim como a identificação da evolução da problemática acerca das possibilidades de formação em contextos formais, informais e à aprendizagem e formação experiencial.

Ao compararmos as duas últimas conferências, é possível perceber uma contradição entre o paradigma evidenciado na valorização da “Aprendizagem ao Longo da Vida”, contrariamente à perspectiva da “Educação Permanente”. Nessa direção, Barros (2011, p. 189) afirma que,

Enquanto na perspectiva da educação permanente a ênfase era colocada, sobretudo pela UNESCO, na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária (Legrand, 1970), representada na visão de construir uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da Res publica (Faure, 1972), já na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o destaque, dado sobretudo pela OCDE e pela UE, vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista (Friedman, 1985), representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autônomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (Drucker, 2000).

Como citado anteriormente, o conceito de Educação Permanente surgiu de um movimento que teve início nos anos setenta, a partir de um contexto de questionamentos relacionados ao modelo escolar, “cuja expansão quantitativa acelerada, nos anos 50 e 60 havia conduzido ao impasse: a crise mundial da educação” (CANÁRIO, 2013, p. 84). Essas ideias tiveram como um dos seus marcos a publicação de um relatório da UNESCO, conhecido como Relatório Faure, de 1972. Considerado o Manifesto da Educação Permanente, ele compreende que a educação que pretenda formar “um homem completo” deve ser global e permanente: “já não se trata de adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar ao longo de toda vida, um saber em constante evolução e [...] de aprender a ser” (NÓVOA, 2010, p. 161-162). Nessa concepção, o “processo do vir a ser” integra a diversidade das experiências do sujeito, além da aprendizagem relacionada em exprimir-se, comunicar-se, interrogar o mundo num constante

processo de tornar-se sempre mais ele próprio. Entretanto, apesar de considerar todos estes elementos vinculados ao uso do termo, Melo traz uma reflexão que ultrapassa essa abordagem:

A Educação Permanente, de facto, é mais do que uma exortação a todas as pessoas para que mantenham, para além da idade de escolaridade, o espírito curioso e a mente confiante, que garantam um processo coerente e continuado de levantamento de perguntas e de procura de respostas. Ao meu ver, falou-se a partir de meados do século passado, de Educação Permanente e não de Aprendizagem Permanente, para enfatizar a sua dimensão sistêmica e institucional, para explicitar que o principal destinatário deste princípio normativo é a sociedade política, o poder público (MELO, 2012, p. 500).

Ou seja, a implementação dos princípios norteadores propostos pela Educação Permanente está diretamente implicada em uma reestruturação não só das práticas educativas, mas também dos sistemas oficiais de educação e, conseqüentemente, na sociedade de uma forma geral. Para que tal proposta seja colocada em execução, faz-se necessário buscar formas de organização e compreensão, não apenas retórica, de “sociedade educadora”. Por esse motivo, o entendimento acerca do conceito de educação que questiona a visão convencional que centraliza a escolarização e exige uma articulação sistematizada e coerente, sem hierarquias, entre as diversas formas de aprendizagens que ocorrem em contextos formais, não formais e informais. Assim, a defesa por uma Educação Permanente não pode “assentar apenas no prolongamento da escolaridade ou numa maior abertura do acesso aos estabelecimentos de ensino” (MELO, 2012, p. 502). O autor português afirma que a epistemologia da Educação Permanente centra as estruturas, métodos e conteúdos da educação nas capacidades, experiências, aspirações e contextos dos sujeitos de aprendizagem, o que faz com que ela instiga uma profunda reforma do sistema formal de educação,

uma reforma copernicana relativamente ao modelo oficial, onde têm imperado a fragmentação disciplinar do conhecimento, a reprodução do instituído, a autoridade magistral e, como referia Paul Legrand, a preferência dada ao “homem da resposta sobre o “homem da pergunta” (MELO, 2012, p. 502-503).

Entretanto, a Educação Permanente – tal como foi pensada nas décadas de 60 e 70, de ainda fazer parte de debates atuais e de ser fundante em práticas ou pesquisas como as perspectivas discutidas nesta dissertação – acabou por “perder

lugar” a uma outra concepção de *Educação e Aprendizagem de Adultos*. Estudiosos da área, como: Canário (2007, 2013), Lima (2005, 2007), Cavaco (2009), Melo (2012), Nóvoa (2010), Barros (2011), Aníbal (2013), entre outros, apresentam evidências acerca da ruptura entre os pressupostos da Educação Permanente da década de 70 e as políticas de educação de adultos presentes no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida. A escolha dessa “nova” ótica pode ser percebida não só no “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida” (CCE³, 2000), mas desde a publicação do *Livro Branco*, cinco anos antes. Canário analisa uma das principais características dessa ruptura:

De forma precipitada e pouco fundamentada, o Livro Branco, em nome dos atuais “consensos”, anunciam o “fim dos debates de princípios”, considerando hoje como ultrapassados os debates sobre “a concepção das missões dos sistemas educativos e de formação” (p. 44). Pelo contrário, a nosso ver, esse debate nunca foi mais necessário, nem mais actual (CANÁRIO, 2013, p. 91).

Foi em 1995 que a Comissão das Comunidades Europeias lançou o *Livro Branco da Educação e Formação – rumo à Sociedade Cognitiva* como parte de uma diretriz de ação comunitária que visava à análise e definição de linhas orientadoras no campo da educação e da formação. Nele, procurou sintetizar o que considerou ser as principais questões que atualmente se colocam aos sistemas de educação/formação e apresentou algumas propostas relacionadas a iniciativas e ao desenvolvimento no contexto comunitário. Dessa forma, buscou mapear os desafios emergentes no campo da educação/formação, no contexto europeu, bem como delinear orientações e ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento da qualidade desses sistemas.

Dentre os três “choque motores” levantados estão: *o choque da sociedade da informação*, percebido como uma nova revolução em que “as tecnologias da informação contribuem para fazer desaparecer alguns dos trabalhos rotineiros e repetitivos que podem ser codificados e programados pelas máquinas automáticas.” (CCE, 1995, p. 10). Assim, segundo o documento, “O trabalho será cada vez mais constituído por tarefas inteligentes que exigem espírito de iniciativa e adaptação.” (CCE, 1995, p. 10). O segundo é o *choque da mundialização* da economia e o aumento da competitividade em nível mundial (bem como os riscos de fratura social que lhe estão associados). Por fim, o *choque da civilização científica e técnica*

³ CCE - COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS.

percebido pela rápida evolução e pela cultura da inovação dele decorrente, o qual reforça a necessidade de a educação/formação promoverem o desenvolvimento de uma cultura científica e técnica, bem como de uma postura ética fundamentada na responsabilidade.

Na tentativa de responder aos desafios identificados, o *Livro Branco* ressalta a necessidade da aquisição de “uma base cultural sólida e vasta”, em diversos domínios (filosófico, científico, técnico e prático), aquisição esta compreendida não só como formação inicial ou ao espaço do “ensino”, preconizando uma convergência cada vez maior entre a esfera produtiva e a esfera educativa, mas procurando conciliar o ensino geral e a formação especializada. Valoriza também o papel da cultura científica, histórica e geográfica, para o exercício da democracia e da cidadania, e para a formação da compreensão e do espírito crítico, que permitem um posicionamento mais crítico e responsável numa sociedade cada vez mais exigente e complexa (PIRES, 2002), como é possível perceber no trecho:

A aptidão de um indivíduo para o emprego, a sua autonomia, a sua capacidade de adaptação dependem do modo como puder combinar e fazer evoluir esses diferentes conhecimentos. Neste aspecto, o indivíduo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação: está apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1995, p. 18)

Ainda em uma perspectiva desenvolvimentista, o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida” (2000) foi fruto da reunião do Conselho Europeu, situada como um momento decisivo na orientação das políticas e ações a adotar na União Europeia.

A Europa tornou-se uma sociedade fundamentada no conhecimento e na economia. Mais do que em tempos passados, o acesso às informações e aos conhecimentos mais recentes, assim como a motivação e os saberes necessários à utilização inteligente, pessoal e coletiva desses recursos tornaram-se a chave da competitividade europeia, além de serem igualmente benéficos à empregabilidade e à adaptabilidade da força de trabalho (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 5).

O contexto em que foi publicado o documento é descrito por Canário (2013, p. 85) como algo que apareceria como forma de uma “expressão de um interesse renovado e, aparentemente, consensual pela educação, entendida como um processo

continuado que atravessa toda a existência humana.”, mas que, ao invés disso, evidencia a proposta política da época em que o projeto de construção europeia se inscreveria “numa lógica de caráter econômico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenômenos educativos.” (CANÁRIO, 2013, p. 85). Ainda segundo o autor:

A subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adotando a racionalidade econômica do mercado. A emergência de um “mercado de formação”, em particular no que se refere à formação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos (...) marcadas por critérios empresariais de procura da “eficácia” e da “qualidade” (CANÁRIO, 2013, p. 86).

Ao rever a história política e os processos de constituição e configuração do direito à educação em Portugal, podemos notar que são marcados por uma trajetória de lutas. É nesse campo que se localiza a Educação de Adultos. Ela faz parte da luta não só pelo direito ao acesso e à permanência na educação, mas também acerca do reconhecimento de diferentes saberes que permeiam diversas esferas sociais da vida de cada sujeito.

A situação portuguesa é caracterizada por Melo (2012, p. 271) “pela falta de uma política coerente, conseqüentemente, pela ausência de estruturas e processos específicos para a Educação de Adultos”. O autor ainda destaca que a

falta de estruturas e processos específicos e concentração de recursos na recuperação escolar e na alfabetização – Portugal coloca-se ao nível da generalidade dos países do Terceiro Mundo, no que se refere à Educação de Adultos, embora mesmo aí invista proporcionalmente menos dinheiro relativamente ao orçamento geral para a Educação (MELO, 2012, p. 273).

Observada a partir da revolução de 1974, a Educação de Adultos no país lusitano é marcada profundamente como um campo de políticas educativas descontínuas, caracterizada por uma “presença apagada e intermitente” nas agendas das políticas educativas (LIMA, 2005). Esse contexto é explicado pelo que ele chama de “fosso histórico entre a elite e a ‘arraia miúda’” e destaca que, diferentemente de outros países da Europa, faltou a Portugal “uma social-democracia com vontade e capacidade para unificar o país – através de uma estratégia coerente, assente em reformas econômicas, fiscais, sociais, educativas, culturais, fundiárias...” (MELO, 2012, p. 273).

Os efeitos desse posicionamento político português estenderam-se, e, já em 1986, ocorreu a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (ainda atualmente em vigor), paralelamente à entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, também nesse ano. Tal movimentação repercutiu na lógica de organização da educação popular de adultos e na centralidade do movimento associativo, que foram objeto de uma profunda desvalorização e marginalização por parte das orientações políticas dominantes (LIMA; GUIMARÃES, 2018).

O histórico das orientações políticas portuguesas, no âmbito da educação de adultos nos últimos sessenta anos, evidencia que a educação de adultos foi considerada uma medida prioritária pelos governos nas II e III CONFINTEA, em 1960 e 1972 respectivamente. Tal preocupação estava relacionada à necessidade de colocar a educação de adultos num lugar de destaque no sistema educativo, na tentativa de superar o posicionamento marginal que teve no passado. A ausência de políticas integradas e suas descontinuidades caracterizaram o campo da educação de adultos com medidas políticas avulsas e pouco consistentes (CAVACO, 2008).

O regime ditatorial deixa marcas que tentam ser superadas de diversas formas, como “a operação ‘Fim de Regime’, executada pelo movimento militar, iniciando-se, a partir de 1974, uma fase curta, mas intensa, de rupturas profundas na sociedade portuguesa, conhecida como o período revolucionário” (MACHADO; BARROS, 2020, p. 97-98), a qual finda em 1976, já com o novo regime constitucional. Apesar de ter sido criada em 1971 (Decreto-Lei 408/71), é entre 1975 e 1976 que a Direção Geral de Educação Permanente (DGEP) possibilitou legalmente a institucionalização das iniciativas locais e a fomentou com apoio financeiro, produção e divulgação de materiais pedagógicos. Segundo os próprios responsáveis da instituição na época, “apesar de falta de material, de dinheiro, de pessoal, instalou-se um sistema de educação de adultos baseado na auto-gestão dos grupos locais” (MELO; BENAVENTE, 1978, p. 134 *apud* CAVACO, 2008, p. 107). Visivelmente influenciada pelas recomendações indicadas pela UNESCO e pelas perspectivas da Educação Permanente, a DGEP é considerada por vários estudiosos como um dos órgãos oficiais que teve maior importância na trajetória das tentativas de estruturação do campo da Formação de Adultos. Dentre as diversas ações desenvolvidas, vale destacar “a iniciativa de apoiar com meios e consolidar estatutariamente, através da figura da ‘associação de educação popular’, muitas das experiências associativas

avulsas realizadas em consequência do ímpeto revolucionário vivido na época” (MACHADO; BARROS, 2020, p. 97-98). Tais movimentos deram origem a um vasto universo de iniciativas que surgiam muitas vezes motivados por reivindicações de projetos sociais, culturais, de melhorias locais, organizados na lógica de desenvolvimento comunitário, predominantemente iniciado e gerido pelos próprios sujeitos e não por algum órgão governamental, numa perspectiva descentralizada e autônoma (LIMA, 2005). O trabalho desenvolvido pela DGEP baseou a sua intervenção na descentralização e na responsabilização das entidades, possibilitando o surgimento de um novo tipo de relacionamento entre o Estado e os sujeitos envolvidos nas práticas socioeducativas, até então inéditas no país e avaliada, por pesquisadores como Canário (2007), como a “idade de ouro” da educação e formação de adultos.

Apesar disso, a partir de 1976, as ações inovadoras conduzidas pela DGEP começam a ser suspensas, por interesses políticos, e em 1978, foi extinta pelo governo da época e substituída, no ano seguinte, pela Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA). Entretanto, em julho desse mesmo ano surge o Plano Nacional de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), concebido com base numa lógica de educação popular e inspirado na experiência decorrida entre 1975 e 1976, da qual compreendia, de forma mais abrangente da educação de adultos, privilegiando iniciativas socioeducativas e projetos integrados, mesmo que em seu lançamento tenham sido destacadas, principalmente pelos governantes, preocupações predominantemente com a alfabetização. O documento tinha por objetivo a superação dos altos índices de analfabetismo no país e estava

inscrito num entendimento alargado da educação de adultos, [...] um quadro de orientações, num marco incontornável (sucessivamente convocado) para o projeto (sucessivamente adiado) de construir um sistema público e holístico de educação de adultos em Portugal (MACHADO; BARROS, 2020, p. 100).

Mesmo antes de tal plano expandir-se em todo o território nacional, da forma com que foi concebido, o PNAEBA é reduzido a um instrumento que fosse capaz de promover a formação focada no mercado de trabalho (CAVACO, 2008). Tal exemplo ilustra as sucessivas rupturas, não só das formas de organização, como também das

concepções e trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos. Durante esse processo, houve também

um progressivo desmantelamento e perda de autonomia da educação de adultos face a outros domínios do sistema educativo e a sua progressiva subordinação à lógica escolar. Esta subordinação da educação de adultos à educação escolar é confirmada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 (CAVACO, 2008, p. 91).

A trajetória das concepções ligadas à política pública de educação de adultos teve repercussões notórias na alfabetização e na educação de base, mas também registou a presença de uma outra perspectiva sobre a alfabetização e a educação de base, ocasionando a coexistência de duas dinâmicas educativas opostas: a dinâmica de “mobilização popular” e a dinâmica de “reestruturação”. A primeira, como descrito anteriormente, esteve ligada à educação popular e ao associativismo; entretanto, a segunda era contraditoriamente inspirada em uma lógica compensatória orientada para a eliminação do analfabetismo e para as campanhas massivas, que angariou sempre muitos adeptos (principalmente políticos), animados com a possibilidade de resultados rápidos com as campanhas que prometem a diminuição do analfabetismo (CAVACO, 2008).

Em 1986, Portugal entra na Comunidade Econômica Europeia (CEE) e tem sua reforma educativa fundamentada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na qual

a educação de adultos apenas é conceptualizada numa ótica subalterna de modalidade especial de educação (art.º 16), onde se contemplam o ensino recorrente de adultos (ERA), a formação profissional (FP) e o ensino a distância (ED); e numa ótica minimalista de educação extra escolar (EEE) (art.º 23), onde é objeto de generalizações dispersas, que não fazem jus ao seu carácter tradicionalmente abrangente e multifacetado. Com base nesta lei a rede pública seria fixada refletindo o reducionismo conceptual que a enclausurou no ensino recorrente, sobretudo um sistema de escolarização compensatória (MACHADO; BARROS, 2020, p. 100).

Assim como em outros países, as políticas relacionadas à Educação de Adultos e suas especificidades tiveram uma trajetória de marginalização e desprestígio diante das decisões e investimentos. O pouco investimento nas políticas de educação de adultos era coerente com o contexto português se levarmos em consideração as circunstâncias da Revolução de Abril de 1974. Mas, na gestão dos governos

seguintes, mesmo sendo “confrontados com a necessidade de reinventar políticas de educação de adultos, atribuindo-lhes maior protagonismo no âmbito das políticas públicas” (LIMA, 2005, p. 31), sob diferentes instâncias, como a própria UNESCO e o Conselho da Europa, além das elevadas taxas de analfabetismo, as políticas que contemplassem a educação de adultos não se tornaram uma prioridade. O texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, produzido neste contexto, é criticado por Rui Canário (2007, p. 224):

apesar das omissões que marcam o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, não foi por ausência de estudos fundamentados, de diagnósticos precisos, de propostas de estratégia e de medidas de curto prazo que à educação não formal e à educação de adultos não foram conferidas a importância e a prioridade que as circunstâncias e os antecedentes justificavam. Se as ideias não faltaram, também não é lícito atribuir o caminho seguido à ausência de recursos.

O autor aponta ainda elementos que indicam escolhas políticas por uma concepção de *aprendizagem ao longo da vida* na qual estaria “totalmente subordinada aos imperativos da racionalidade económica de uma civilização de mercado”, em detrimento da *educação permanente* (CANÁRIO, 2007, p. 236).

Nesse contexto, marcado pela tentativa de normalização política, a lógica da educação permanente perde visibilidade e prioridade nos discursos políticos, em práticas educativas, nas formas de organização do sistema educativo e nas lógicas de formação de adultos. Progressivamente, vemos outras lógicas com objetivos contrários assumindo cada vez mais espaços e legitimando outros saberes, outras formas de ser e estar no mundo. As medidas legislativas que se seguiram evidenciam ainda alguma influência da lógica da educação popular e do associativismo; todavia, são, essencialmente, marcadas pelos esforços de normalização e da centralização, em que aparentemente se reconhece a importância de apoiar as iniciativas existentes, mas prioriza-se a lógica da escolarização compensatória como política estatal no domínio da educação de adultos e a centralização da sua execução no Governo. Acerca dessa lógica, Nóvoa faz uma crítica que merece ser destacada:

com o advento das perspectivas da *Educação Permanente*, produziu-se uma ruptura fundamental com o *modelo escolar*, mas continuou-se a agir segundo uma *lógica escolarizante* [...]. A questão central continuou a ser *formar* (Como? Quando? Onde?) e não *formar-se* (O que é que é formador na vida de cada um?); continuou a refletir-se (e

a trabalhar-se) fundamentalmente em torno de uma *formação institucionalizada* (NÓVOA, 2010, p. 164. Grifos nossos).

Entre 1995 e 2002, os governos avançam com propostas visando à retomada de política pública para a Educação de Adultos e criam pelo Decreto-Lei n. 387/99, de 28 de setembro, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, fruto de uma proposta elaborada pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos e depois concretizada por um Grupo de Trabalho da Universidade do Minho. A ideia que deu origem à Agência idealizava

uma estrutura central (de dimensão reduzida), a funcionar em rede com estruturas regionais e locais. A Agência teria um conjunto diversificado de competências, tais como: a gestão de um Fundo para o Desenvolvimento da Educação de Adultos; a dinamização da alfabetização e literacia básica; a recuperação escolar de adultos; a organização e apoio a iniciativas educativas para a generalidade da população adulta; o apoio a estruturas e processos de intervenção cívica; o estímulo à promoção de organizações locais de animação, educação e desenvolvimento comunitário; o reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos; a formação de formadores e a preparação de um quadro legislativo e regulamentar, entre outras competências (CAVACO, 2008, p. 119).

Entretanto, a intenção do poder político não era apostar numa política de educação de adultos abrangente e integrada, mas instrumentalizar a intervenção na educação e formação de adultos, em função de políticas voltadas às demandas do mercado. A institucionalização oficial da ANEFA surge enquadrada num conjunto de preocupações, atendendo à política europeia de emprego vigente, considerando-se fundamental a redução das “lacunas de formação e a melhoria da empregabilidade, a aprendizagem ao longo da vida como uma componente central do modelo social europeu” (PORTUGAL, 2001a).

Dentre as principais medidas que a ANEFA implementou estão os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que têm como base para todo o processo um Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, além do desenvolvimento de uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Os Centros que desenvolvem esta iniciativa são constituídos por entidades públicas ou privadas que contam com o apoio de fundos comunitários. A partir da análise das legislações

a ela vinculadas, é possível perceber que o objetivo político desses centros era o de se enquadrar na perspectiva trazida pela proposta de *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

O reconhecimento, validação e certificação de competências resulta, quase em exclusivo, de preocupações com integração profissional e com a empregabilidade, o que é evidenciado através de um conjunto de afirmações: “a utilidade deste serviço, prestado por entidades públicas ou privadas, inscreve-se, nomeadamente, na estratégia europeia para o emprego e no plano nacional de emprego” (Despacho Conjunto 262/2001). [...] Apesar de se referir que os CRVCC são dirigidos a jovens e adultos, maiores de 18 anos que não possuem o 9º ano de escolaridade, na legislação surge igualmente a referência a públicos alvo a quem será dada particular prioridade. Trata-se de entidades que orientem a sua intervenção para “activos empregado e desempregados; activos desempregados de longa duração; e mulheres sem actividade profissional [...] adultos com baixos níveis de qualificação profissional” (Despacho Conjunto, 262/2001), ou seja, a prioridade são os adultos activos, empregados e desempregados (CAVACO, 2008, p. 122).

Nesse contexto, assume particular relevância o reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, já que, segundo a legislação, o processo era uma “nova resposta às necessidades dos adultos com vista a obter e melhorar a sua certificação escolar e qualificação profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (PORTUGAL, 2001b). Tal proposta concretiza-se posteriormente através do “RVCC-Pro, realizado nos Centros de Formação Profissional do IEFP” (CAVACO, 2008, p. 122).

A ANEFA, além de implementar os CRVCC, também criou os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), com dupla certificação, cuja organização apresenta uma articulação entre formação de base e formação profissionalizante, permitindo a certificação escolar e profissional. Destacamos que essa articulação entre a educação de base e a formação profissionalizante já tinha sido defendida nos anos 1970, com o movimento da educação permanente, mesmo que aparentemente contraditório. Mas é importante compreender que, naquele momento, “a finalidade incidia sobre a educação integral dos indivíduos, daí a articulação das componentes cultural, cívica, científica e técnica” (CAVACO, 2008, p. 122). Na contramão dessa perspectiva, encontramos atualmente a defesa pela articulação entre componentes profissionalizantes e de educação de base com o intuito principal de atender a demandas do mercado, defendendo a ideia de resolução

de problemas de desemprego e promovendo as diversas formas de competitividade. Vale destacar ainda que estes cursos, planejados na lógica da ALV, e o discurso que os enquadra estão embasados “na ideologia individualista que responsabiliza cada indivíduo pelos seus êxitos e pelos seus fracassos” (CANÁRIO, 2006, p. 42 *apud* CAVACO, 2008, p. 123).

Foi entre 1999 e 2000, em Portugal, que o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais surgiu, no âmbito de um conjunto de medidas políticas orientadas para o aumento da qualificação escolar de adultos pouco escolarizados, sob a influência das orientações políticas da Unesco e da União Europeia. No início da elaboração e idealização de como o país organizaria o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, ele estava associado a finalidades de desenvolvimento humano. Contudo, ao longo dos anos e a partir das diversas reelaborações das políticas públicas, esteve também ligado à gestão de recursos humanos e preocupação em atender às demandas do mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico. O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais inserido em uma lógica que esteja a serviço da gestão de recursos humanos e da competitividade econômica acaba por gerar um conjunto de distorções em relação a um processo fortemente inspirado, em termos teóricos e metodológicos, no humanismo (CAVACO, 2020).

Em 2002, houve mudança de governo (coligação de centro-direita) e com ela foi declarada a extinção da ANEFA, desaguando em um maior enfraquecimento da Educação de Adultos, além do fortalecimento dos discursos e práticas de formação vocacional. Até aquele momento, apesar de o discurso político basear-se na subordinação ao desenvolvimento econômico, os pressupostos metodológicos sustentam-se na valorização da pessoa e da sua experiência de vida, inspirando-se na tradição humanista. Mas, mesmo esses documentos norteadores que fundamentaram a valorização do sujeito e das modalidades educativas não formais e informais foram

pervertido[s] na sua lógica e, ao contrário do desejável, contribuíram para a sobrevalorização dos diplomas e certificados, para a formalização dos saberes e para colocar as pessoas, individualmente, perante uma situação de avaliação complexa, que pode ter resultados desastrosos, nos casos de negação do reconhecimento (CAVACO, 2008, p. 123).

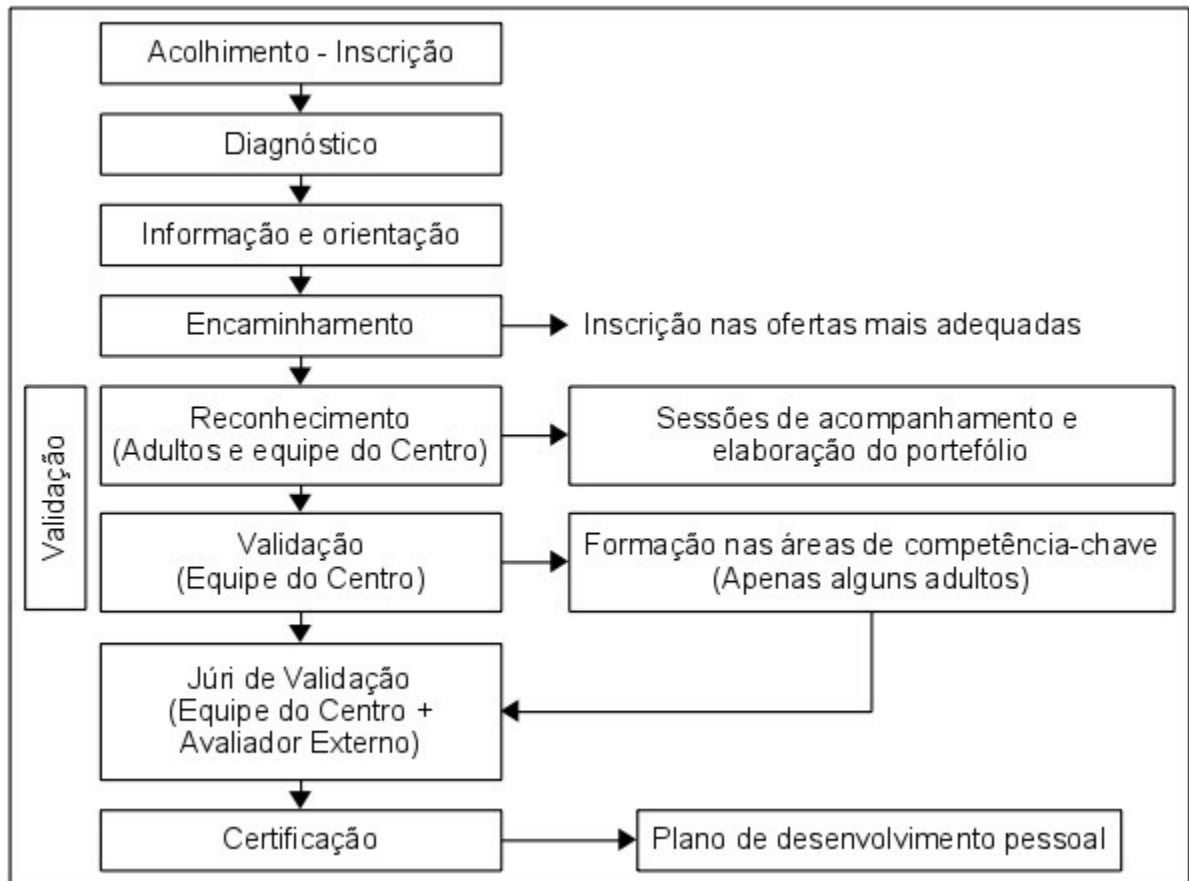
A perspectiva de gestão de recursos humanos, predominante no discurso político, esteve presente nas orientações políticas dos governos seguintes, como é possível perceber no Programa Novas Oportunidades, apresentado pelo Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social em 2005, convertendo os antigos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Centros de Novas Oportunidades. O Programa Novas Oportunidades tinha como objetivo alargar o nível mínimo de educação até o 12º ano de escolaridade para jovens e adultos e estava pautado em dois pilares fundamentais:

por um lado, na ideia de dar 'oportunidades novas' aos jovens através do incremento de cursos técnicos e profissionais e, por outro lado, na ideia de dar uma 'nova oportunidade' aos adultos ativos através do aumento dos Cursos EFA e do Processo de RVCC. Para ambos os eixos, foram estabelecidas metas concretas a atingir anualmente em cada um dos Centros Novas Oportunidades (CNO) da rede pública nacional (MACHADO; BARROS, 2020, p. 102).

A Iniciativa Novas Oportunidades, fruto de um projeto dos Ministérios de Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, foi oficializada por meio da Portaria n. 86/2007, de janeiro de 2007. Sua proposta, em diversos aspectos, daria continuidade à iniciativa anteriormente desenvolvida pelos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que integravam as ofertas lançadas no passado pela antiga Agência Nacional para a Educação e a Formação de Adultos (ANEFA), e tinha como objetivo a certificação de adultos, mas que também poderia resultar em um encaminhamento para uma modalidade de educação e formação em nível básico, secundário e profissionais.

Assim como a proposta anterior, esse processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais português é composto pela identificação dos saberes adquiridos pelos adultos ao longo da sua vida, em todos os tempos e espaços, e pela correspondência desses saberes com os elementos que constam nos referenciais de competências-chave para cada nível de escolaridade. Dessa forma, o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais realizado nos Centros Novas Oportunidades destinava-se a adultos a partir de 18 anos que não possuíam as certificações de escolaridades correspondentes a cada um dos níveis oferecidos pelo programa. Dentre os certificados atribuídos, encontramos: o nível B1, equivalente ao 4º ano (1º ciclo do ensino básico), o nível B2, referente ao 6º ano (2º ciclo do ensino básico), o nível B3, referente ao 9º ano (3º ciclo do ensino básico) e o

nível referente ao Ensino Médio (ensino secundário). Para elucidar o trabalho realizado pelas equipes nos Centros Novas Oportunidades, o processo deveria seguir o seguinte fluxograma:



Fonte: CAVACO, 2020, p. 10.

Os inscritos nos Centros Novas Oportunidades passaram obrigatoriamente pelas fases de acolhimento; diagnóstico; informação e orientação; e encaminhamento a um dos níveis de certificação, sempre acompanhados pelos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências. Na fase de encaminhamento, os adultos eram orientados a frequentar tanto as sessões de acompanhamento para elaboração de seus portfólios, quanto os encontros de formação relacionados às áreas de formação contempladas nos referenciais de competência-chave. Os critérios utilizados para tais encaminhamentos levavam em conta o perfil, projeto de vida, escolarização e formação profissional. Cada adulto era acompanhado por um técnico de orientação, reconhecimento e validação e pelos formadores das várias áreas de

competência-chave, desde a sua inscrição no Centro até o momento do júri de validação.

As equipes dos Centros Novas Oportunidades utilizavam os referenciais de competências-chave do nível básico e do Ensino Médio como orientação para os trabalhos desenvolvidos. Estes referenciais de competências-chave são distintos do currículo do ensino regular e foram concebidos especificamente para orientar e estruturar a oferta de educação de adultos. O referencial do Ensino Básico era constituído por quatro áreas de competências-chave (Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias da Informação e Comunicação). Cada área de competência-chave é composta por três níveis de complexidade, aos quais correspondem os níveis de escolaridade passíveis de reconhecimento e de validação (4º, 6º e 9º anos). O referencial do Ensino Médio é composto por três áreas de competências-chave: Cidadania e Profissionalização; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Linguagem e Comunicação.

O reconhecimento de cada uma das áreas previstas nos referenciais consistia no processo de explicitação e na identificação dos saberes decorrentes de aprendizagens realizadas ao longo da vida, por meio da elaboração, pelo adulto, de uma narrativa biográfica, com o acompanhamento dos formadores e de um técnico que o orientasse acerca das possibilidades de reconhecimento e validação. Nessa organização, o técnico de diagnóstico e encaminhamento tinha como principal função acolher, aconselhar e encaminhar o adulto para as ofertas formativas disponíveis; e os formadores promoviam o desenvolvimento das competências dos adultos tendo como apoio o Referencial de Competências-Chave. As mediações feitas ao longo da construção dos materiais usados para embasar a possível validação e certificação fazem parte de um processo que é

desconhecido e difícil para o adulto. Nesse sentido, o acompanhamento da equipa técnica é determinante para que possa, progressivamente, compreender a especificidade do processo e envolver-se na reflexão, na explicitação e na (re)elaboração da experiência de vida, através da elaboração de uma narrativa biográfica (CAVACO, 2020, p. 15).

A construção da narrativa biográfica precisa estar atrelada ao processo de explicitação de saberes e de valorização que os adultos, o técnico e os formadores envolvidos atribuem a esses saberes. Nesse sentido, é possível perceber que “o

reconhecimento caracteriza-se por uma relação dialética entre a dimensão pessoal e social” (CAVACO, 2020, p. 4). No caso da dimensão pessoal, temos um aspecto fundamental no processo que é o exercício de autorreconhecimento, ou seja, a tomada de consciência e o valor atribuído pelos adultos aos seus saberes e que influencia ainda a dimensão social, compreendida também como heteroconhecimento, na qual os saberes identificados e descritos são também avaliados pelo técnico e formadores envolvidos no processo.

Sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, Cavaco (2020, p. 4) afirma que eles são pautados em três princípios:

primeiro, a experiência tem um potencial formativo, sendo geradora de aprendizagens; segundo, num processo educativo, não é adequado pretender ensinar aos adultos o que já sabem; terceiro, é possível estabelecer comparação entre os saberes resultantes da experiência de vida e os saberes acadêmicos.

Para compreender o papel das narrativas biográficas na formação e ao mesmo tempo nos dispositivos de validação e certificação de adquiridos experienciais, é fundamental perceber que

um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de vida reside no reconhecimento — ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária — dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Esses saberes *internos* possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

Essas premissas deveriam pautar toda a organização dos processos e mediação com os adultos. Entretanto, mesmo que estejam explícitos os princípios que dão base ao processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e que cada um deles tenha também os referenciais de competências-chave, ainda há elementos desafiadores tanto em relação a aspectos sociais, como individuais. Nesse sentido, Abrantes (2013, p. 5) pondera que

se o acompanhamento por parte de profissionais e a existência de um júri final contribuíram para que as narrativas fossem mais estruturadas, objetivas e aprofundadas, também não deixaram de incutir alguma

contenção nos adultos e a vinculação a certos valores dominantes no programa.

Esses são alguns dos aspectos em que reside a complexidade tanto epistemológica quanto procedimental dos dispositivos de validação e certificação dos adquiridos experienciais. As tarefas desempenhadas pelos profissionais durante as validações consistem na análise e comparação dos saberes de cada adulto com os elementos presentes nos referenciais de competências-chave de cada nível de ensino. Ou seja, mesmo que houvesse um esforço em reconhecer saberes oriundos dos diversos momentos da vida de cada um, é necessário que elas estejam relacionadas ao documento elaborado previamente para que fosse feita uma certificação que atestasse o nível de qualificação escolar do adulto. Assim, a decisão sobre o nível de certificação a atribuir aos adultos dependia, principalmente, de dois fatores: do nível de escolaridade que o adulto tinha ao ingressar no processo e das competências que conseguia demonstrar ao longo das várias fases deste processo.

Mesmo que a trajetória dos processos de certificação seja marcada por equívocos e rupturas, as práticas dos formadores dos centros de certificação carregam uma história e isso reflete na própria mediação proposta por eles aos candidatos que os procuram. Obviamente, as legislações que respaldam o trabalho destes profissionais delimitam várias de suas ações, mas os dados mostram elementos importantes de análise, como o fato de que no período entre 2000 e 2010 foram emitidos 386.463 processos de validação e certificação escolar, ou seja, os certificados atribuídos são referentes ao nível B1 (4º ano de escolaridade), B2 (6º ano de escolaridade) e B3 (9º ano de escolaridade). A definição sobre qual nível escolar será atribuído depende essencialmente de dois fatores: do nível de escolaridade que o adulto possui ao ingressar no Centro; e das competências que consegue demonstrar ao longo das várias etapas do processo. Mas, apesar de haver um referencial de competências-chave (RCC), o processo de reconhecimento e validação de competências é desafiador tanto para o adulto que busca a certificação como para as equipes dos Centros.

[...] reconhecer, validar e certificar diferentes tipos de aprendizagens, adquiridas em diferentes espaços e formas de ação, transformou-se num dos grandes desafios dos últimos e dos próximos tempos, no âmbito da formação continuada, da orientação ao longo da vida e da gestão de recursos humanos, tendo vindo a impor-se progressivamente, numa perspectiva construtivista histórica, como

charneira inevitável entre as dimensões psicossocial, epistemológica e temporal da vida das pessoas (PINEAU, 1997). Uma ideia muito simples e consensualizada, portadora de justiça pessoal e social, mas, como se tem vindo a verificar, muito difícil de colocar em prática (ALCOFORADO, 2014, p. 15).

No final de 2015, há novamente uma mudança de governo e com elas novas dinâmicas previstas para a Educação de Adultos, dessa vez na contramão de algumas concepções neoliberais. Como fruto deste movimento, foram criados os Centros Qualifica (CQ) através do Programa Qualifica. Apesar da nova proposta para o campo da EA, o país herdava, inevitavelmente,

a crise de legitimidade das severas medidas neoliberais de ajustamento da sociedade e do Estado quer às demandas supranacionais quer aos agentes financeiros nacionais, que têm vindo a pressionar visivelmente a macroestrutura no sentido da privatização dos lucros e da socialização dos prejuízos. Não sendo expectável que a ação governativa fosse suspender a política de austeridade, verificou-se, no entanto, um reconhecimento sutil no novo discurso público de que há alternativas contrárias ao empobrecimento dos Estados e das populações e que se pode dar um uso menos ortodoxo à margem (estreita) de manobra que uma certa soberania nacional ainda permite (MACHADO; BARROS, 2020, p. 103).

De qualquer forma, é possível perceber que as práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais possibilitam análise e reflexão originais pelo fato de estarem inseridas em um campo que se fundamenta na valorização da formação experiencial, e no reconhecimento das potencialidades educativas da educação não formal. É uma área que exige metodologias inovadoras se considerarmos que estas novas práticas sociais apresentam elementos de complexidade que devem ser objeto de análise e problematização.

1.2 Adultos

Um dos principais elementos que marcam a ideia de Adulto é a noção relacionada ao tempo. Esta variável é fundamental para as discussões aqui propostas, mas pretendemos trazer outros ingredientes que nos ajudam a pensar acerca da adultez. O conceito de Educação de Adultos evoluiu ao longo do século XX, e, paralelo a esse processo, os sentidos atribuídos ao termo “adulto” também passaram por mutações que estiveram ligadas a uma “perspectivação num futuro desejável, numa aproximação permanente a um ideal de ‘ser humano plenamente realizado’” (MELO,

2012, p. 501), como também a compreensão de que qualquer pessoa, em qualquer fase da vida, está permanentemente condicionada ao inacabamento e essa contradição é elemento fundante na compreensão aqui proposta sobre os usos desse termo.

As tentativas de recorrer a definições do campo das ciências naturais já não são suficientes para analisar e refletir sobre as pluralidades dos sujeitos e suas trajetórias. Isso porque, se Freire (2001, p. 79) tem razão ao afirmar que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, logo devemos nos questionar se uma determinada idade marcaria essa transformação, de forma quase “mágica” de um ser em “sujeito adulto”. Vários autores analisam e relatam o surgimento do conceito sociológico de infância; entretanto, o termo adulto também está relacionado ao nascimento dessa concepção e “necessidade” de conceituação.

Adulto é um termo utilizado frequentemente em nosso cotidiano, mas seu conceito está "longe de ser homogêneo, apoiando-se em situações, de vida adulta, que não podemos diversificar; é um conceito que sofreu muitos altos e baixos ao longo da história e, ainda atualmente conserva contornos delicados" (BOUTINET, 2000, p. 23). Embora não seja intenção desta investigação aprofundar-se nessa temática, faz-se necessária a identificação de algumas concepções sobre adulto.

Segundo Cavaco (2008), quando o conceito de adulto ultrapassa a ligação somente com a idade, ele passa a ter como referência diversos critérios como, por exemplo, a finalização dos estudos, a inserção na vida ativa e a reforma. Por essa razão, a concepção sobre essa "fase" da vida acaba por alterar-se consideravelmente com as evoluções sociais devido às repercussões que estas têm nesses mesmos domínios. Diante dessas questões, o conceito de adulto contemplado nesta investigação está ancorado no entendimento de que "a vida adulta não é tão linear como a vêem os especialistas do crescimento e do decréscimo biológico, ela que exige para ser percorrida no seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e mesmo uma *preparação permanente*" (PINEAU, 1988, p. 69. Grifo do autor). Essa concepção acaba por provocar uma reflexão sobre se o termo adulto refere-se a uma fase ou um processo. Ou seja, se considerarmos que ser adulto é uma questão de idade, mas também de "bagagem", podemos dizer que depende de diversos fatores, distintos entre as várias culturas, o que faz com que o conceito se altere na medida em que ocorram mudanças sociais. Isso quer dizer que não é possível negar a relação direta

entre idade e identidade, mas os anos de vida constituem “cada vez menos uma variável determinante, e cada vez mais uma variável flutuante mesmo se se mantém para todo o adulto como uma referência subjetiva importante e no modo de assumir” (BOUTINET, 2000, p. 165).

Provavelmente seja este um dos motivos pelos quais Boutinet argumenta que “uma das dimensões constitutivas da vida adulta que hoje suscita numerosos trabalhos é aquela da história pessoal” (1999, p. 190). A opção por trabalhos que contemplam as histórias de vida tem sido cada vez mais frequente no campo das discussões sobre formação e será abordada de forma detalhada posteriormente.

Ainda sobre as dimensões constitutivas da vida adulta, o autor destaca que, esta dinâmica substitui conseqüentemente o conceito mais estático de personalidade próprio a uma representação do “adulto-padrão”, o que torna os relatos autobiográficos (redigidos sob a forma de memórias) uma das formas de demonstração de uma singularidade que se tenta dizer através das histórias de vida. Desse modo, essa singularidade acaba por expressar “a individualização crescente de toda história pessoal e ao mesmo tempo compõe paradoxalmente com marcas de socialização elas próprias cada vez mais determinantes com o avanço da idade” (BOUTINET, 1999, p. 192). Mas, vale destacar que apesar da demonstração da existência de toda essa “bagagem” adquirida ao longo da vida, muitas vezes ela não tem suas “peças” reunidas e organizadas, o que torna a vida adulta como algo inacabado e em formação permanente (PINEAU, 1999, p. 330).

Sob esse prisma, Freire corrobora com a ideia de “bagagem” adquirida ao dizer que

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta [...] [por essa razão] partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1982b, p. 39).

Essas relações por sua vez, além de se modificarem ao longo da vida, também são construídas por via das experiências vividas por cada sujeito. Desse modo, compreender o ser adulto está diretamente interligado aos processos formativos a ele relacionados.

Nessa direção, Nóvoa (1999, p. 5) define que “Formar-se” não é algo que se possa fazer num lugar à parte. Bem pelo contrário, é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos. A partir dessa forma de compreensão, podemos questionar: Como tornar-se adulto? Quais os critérios utilizados pela nossa sociedade para designar um sujeito adulto? Parece-nos que um dos “elementos-chave” esteja ligado aos processos formativos relacionados aos sentidos atribuídos ao vivido e ao contexto em que cada um se encontra inserido.

Esse processo faz parte de uma dinâmica complexa e não previsível, mas pode ser compreendida, pelo menos em parte, a partir de abordagens que considerem as singularidades, mas também as regularidades das histórias de vida. Nessa direção, Dominicé (2006, p. 347) afirma que:

A biografia do adulto se constrói, com efeito, em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha, em nossos dias, um papel preponderante. Não é, pois, surpreendente que o horizonte biográfico seja incitado a se modificar. A cronologia de uma vida balizada por etapas inscritas na organização social, como aquela do tempo da formação profissional, do primeiro emprego ou da idade da aposentadoria, dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória.

A partir das concepções apresentadas, é possível perceber que, atualmente, a idade adulta é compreendida como condição de inacabamento, incerteza, mas ainda de autonomia e, em diversas situações, de liberdade. Entretanto, apesar de haver essa forma de enxergar essa etapa da vida, ainda coexiste a visão tradicional do “adulto padrão”. Segundo Sousa (2007, p. 60):

O adulto padrão define-se como o indivíduo equilibrado, estável, instalado e, conseqüentemente, rotineiro. Trata-se de um adulto produto da confiança ilimitada no progresso, na possibilidade de se poder controlar e projectar todas as dimensões da vida humana através da definição de um ciclo de vida linear, com etapas a percorrer e objectivos a cumprir. O adulto padrão será aquele que atingiu a maturidade biológica, sexual, psicológica.

Essa compreensão remete à lógica de identidade social construída como também a de autonomia financeira. Entretanto, nessa pesquisa, coerentemente com as escolhas teórico-metodológicas aqui adotadas, reconhecemos as expectativas relacionadas a essa etapa da vida, presentes na visão de “adulto padrão”, mas consideramos fundamental para as discussões aqui propostas destacar as contribuições da abordagem que considera ao mesmo tempo a condição de

inacabamento, de risco, de imprevistos, mas também a que identifica sua autonomia, potencialidades para o desenvolvimento da própria adultez.

Sob esta ótica, é relevante lembrar sobre, o que Freire (1996) chamou de “consciência de mundo” e a “consciência de si inacabado” num processo em que o sujeito que se vê em sua condição de inconclusão acaba por estar inserido em um movimento permanente de busca. Dessa forma, durante sua trajetória, o autor salienta a necessidade de

uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas (FREIRE, 1982b, p. 44).

As contribuições de Freire dialogam com outros autores aqui referenciados e possibilitam reflexões relevantes para o exercício de pensar o processo de “tornar-se adulto”. Diante das diversas contradições presentes nessa fase da vida, a coexistência de autonomia e obrigações é problematizada por Dominicé (2006, p. 355):

A vida adulta deve, entretanto, se deixar prender na coleira das normas sociais impostas? A capacidade de orientar sua existência deve se submeter unicamente à regulamentação dos objetivos de formação? Os exageros nesse domínio são, com efeito, frequentes. O comércio da formação tem uma forte tendência a reduzir as escolhas da vida adulta a simples codificações instrumentais. Quer seja questão de dietética, de higiene de vida ou de gestão do tempo, os exemplos não faltam.

O universo cultural e suas dinâmicas de educação, muitas vezes com modelos ultrapassados, fazem com que os sujeitos sejam confrontados e não consigam atribuir sentido às formações planejadas para sua trajetória. Dessa forma, há uma constante busca de referências que deem sentido à vida, ao que fazem e ao que aprendem. Uma proposta de educação que leve em conta esses elementos deve então considerar como fundamental

os princípios da reflexão pessoal e da partilha coletiva, da cooperação profissional e da participação em iniciativas locais, ganham assim novos sentidos enquanto espaços onde se produzem saberes pertinentes para a formação de adultos (NÓVOA, 1999, p. 5-6).

Ou seja, nenhuma formação deve ser pensada para os sujeitos, mas sim com e pelos próprios envolvidos na atribuição de sentido daquilo que se pretende alcançar, considerando a diversidade de tempos, espaços e saberes. É uma tarefa desafiadora, mas necessária, na busca pela construção de uma epistemologia que considere os sujeitos envolvidos e a riqueza das possibilidades dos processos formativos.

1.3 Modos de aprender – reflexões acerca das possibilidades de formação

A Educação Permanente foi construída a partir de uma perspectiva em que a educação é vista essencialmente como um processo de construção dos sujeitos de direitos e deveres, assim como a possibilidade de transformação da sociedade acaba por buscar estimular uma integração entre os indivíduos em uma sociedade democrática. Nessa perspectiva e como fruto da 19ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, ocorrida em Nairóbi, no Quênia, foram feitas recomendações acerca do desenvolvimento da Educação de Adultos, definida como um processo de construção de cidadãos e de sociedades mais abertas, justas e criativas, em que as dimensões cívicas da participação e das formas coletivas de organização têm um papel essencial em todo o processo. No mesmo período, entre 1975 e 1976, em Portugal, “a lógica político-educativa da educação popular, assente na construção de parcerias entre as associações de educação popular e o Ministério da Educação, viria a ser desenvolvida pela Direção-Geral da Educação Permanente” (LIMA; GUIMARÃES, 2018, p. 610). As concepções que norteavam o Plano de Atividades da Direção Geral de Educação Permanente para 1976 partiam do pressuposto de que a Educação Popular tinha um papel fundamental para Portugal, principalmente “entre 1974 e 1980, quando se reconheceu que a finalidade prioritária para a educação de adultos era a de formar cidadãos conscientes e bem informados, capazes de impedir um eventual retrocesso a regimes ditatoriais” (MELO, 2012, p. 512).

Sob esse prisma, é interessante pensar como a “educação” exige o reconhecimento de um vasto universo de possibilidades em que ela ocorre. Especificamente, quando falamos em Educação de Adultos, faz-se necessário um esforço ainda maior de identificação dos diferentes tempos e espaços formativos. Segundo Cunha e Alves (2015, p. 39),

Quem percorrer a educação popular em busca dos espaços sociais no qual esta se dá certamente se surpreenderá com a diversidade de lugares e experiências que esta abarca e se manifesta. Trata-se de uma prática social que, entre outros espaços, pode efetivar-se na alfabetização de adultos, na educação no campo, nos movimentos sociais, na educação em saúde e na educação sindical.

A forma como concebemos o que é “educação” é alicerce para a gestão das práticas, intervenções, pesquisas e a própria relação com o mundo. Então, refletir acerca dessa palavra tão complexa faz com que consideremos a multiplicidade de formas em que o processo educativo se manifesta. Não é por acaso que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê, logo em seu artigo 1º, a compreensão desse conceito da seguinte maneira:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, s/p).

Na mesma lógica, a palavra “educação” é compreendida nesta investigação como a integralidade dos processos educativos existentes ao longo da vida e em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, concordamos com Brandão (2007) quando ela afirma que "ninguém escapa da educação" e argumenta que,

em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Essa percepção sobre a educação refuta a imagem, amplamente divulgada, do sistema escolar como forma exclusiva de concepção da educação, e em decorrência disso foi atribuído à escola "o monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes resultantes da experiência" (CAVACO, 2009, p. 221).

Nessa lógica, considera-se que a *aprendizagem* é algo que ocorre ao longo da vida, tal como afirma Charlot (2000): "nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros" (p. 53). Ainda segundo o autor, esse sistema se estrutura "no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação" (CHARLOT, 2000, p. 53). Assim, nos é permitido

concluir que o ato de aprender é intrínseco ao ser humano, caso contrário, não nos tornaríamos humanos.

No entanto, quando nos referimos ao termo *aprendizagem*, não queremos dizer somente do processo de aquisição de um saber relacionado como um conteúdo intelectual. A utilização dessa palavra nessa investigação refere-se também ao domínio de um objeto, uma atividade ou à entrada em "formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...)" (CHARLOT, 2000, p. 59). Ainda sobre as relações estabelecidas no processo de aprendizagem, chamamos a atenção para a compreensão de que a capacidade de aprender dos indivíduos resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, que faz com que ele seja fundamental. A aprendizagem ocorre, por isso, ao longo de toda a vida, e ainda é mais exigente numa sociedade em constante mudança, "em que as pessoas precisam de reestruturar as suas competências continuamente, de modo a responderem às dificuldades e exigências que se lhes colocam" (DOMINICÉ *apud* CAVACO, 2009, p. 223-224).

Dessa forma, podemos afirmar ainda que os saberes construídos são inseparáveis da própria humanidade do sujeito. Por essa razão, faz-se necessária a problematização sobre as aprendizagens e suas potencialidades, de tal modo que consigamos perceber o fato de que

na mais perfeita adaptação (à estrutura social, à economia, à competitividade e à produtividade, etc.) a educação ao longo da vida, [...] afasta-se da sua raiz humanista e crítica, tendendo mesmo a ver fortemente diluídas as suas dimensões educativas, para se afirmar sobretudo como formação e aprendizado funcionalmente ao serviço do ajustamento e adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade. Transforma-se, em consequência, em programas de "qualificação", de "capacitação" e de "gestão de recursos humanos" onde, não raras vezes, só muito dificilmente conseguimos descortinar as acima referidas dimensões educativas, já amplamente substituídas por programas de treinamento (ou de adestramento) subordinados à empregabilidade e à performance competitiva (LIMA, 2007, p. 8-9).

Nesse sentido, encontramos com frequência alguns conceitos amplamente difundidos que permeiam propostas formativas e orientam toda uma lógica de formas de ser e estar no mundo, como, por exemplo, *empregabilidade*. Para Nóvoa (2014), esse conceito é o mais recorrente e tóxico presente nos "debates europeus", seguido pelo de *educação e formação ao longo da vida*. Segundo ele, a educação deixou de

ser um direito e passou a ser um dever: “cada um tem a obrigação de se educar ao longo da vida no sentido de melhorar os seus níveis de empregabilidade” (NÓVOA, 2014, p. 16). Segundo o autor, uma postura acrítica, de omissão ou consentimento diante desta tendência, nos torna também responsáveis pela “nossa própria destruição”, já que esse movimento possibilita a adoção e o desenvolvimento de ideologias que têm condicionado seriamente as próprias universidades e criado constrangimentos à vida acadêmica, além de impactar as prioridades do campo das pesquisas científicas. Tal reflexão proposta pelo educador português problematiza também o conceito de *excelência*, em especial nas universidades, e afirma que por trás das ideias relacionadas “está a tendência para um produtivismo que enfraquece as bases da profissão acadêmica” (NÓVOA, 2014, p. 16).

Essas reflexões estão relacionados à contradição inerente ao desenvolvimento e história da própria Educação de Adultos, tendo em vista que, se “por um lado, contribuiu também para a dominância da forma escolar, por outro lado, [...] contribuiu de forma decisiva para o fim (pelo menos teórico) do ‘monopólio educativo’ da instituição escolar” (CANÁRIO, 2013, p. 16). Ainda, segundo o autor, essa contribuição está atrelada, em primeiro lugar, ao reconhecimento do caráter educativo da experiência vivida nos diferentes contextos sociais. O que está em evidência nesses debates é “a interrogação epistemológica que atravessa hoje em dia alguns círculos da formação de adultos tem origem numa crítica a uma ‘visão desenvolvimentista’ da educação e na procura de uma concepção da formação que permita ao indivíduo ‘pensar-se na ação’” (NÓVOA, 2010, p. 165). Se analisarmos nossa trajetória formativa, é possível perceber que “a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade” (CANÁRIO, 2007, p. 159-160).

Nessa direção, Nóvoa relata em um texto sua vivência com o desenvolvimento do Projeto Prosalus, em que utiliza histórias de vida para trabalhar com formação de profissionais da área da saúde. Ele levanta alguns questionamentos pertinentes acerca dos tempos, espaços e situações formadoras: “Que potencialidades formadoras se podem desencadear no seio de um espaço hospitalar? Ou, como é que uma consulta se pode transformar num tempo de aprendizagem e de formação?” (NÓVOA, 2010, p. 164). Tais questões nos levam a perceber a importância em

considerar o termo Educação de forma polissêmica, pois compreende uma vasta possibilidade de modalidades e situações educativas. Na discussão aqui proposta, como já apresentado anteriormente, esse termo é entendido no seu sentido mais amplo, ou seja, como sendo a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida, o qual inclui todas as modalidades, quer sejam formais, não formais e informais, apresentadas a seguir.

Ainda, nesse viés, destacamos que – apesar de ainda ser controverso para vários coletivos acadêmicos, e relativamente recente – é fundante nessa discussão a reflexão acerca das pesquisas e práticas que contemplam o reconhecimento atribuído aos modos não formais e informais de aprendizagem,

pois ao longo de décadas, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma escolar moderna foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto reconhecido social e institucionalmente de realização de aprendizagens. O reconhecimento de outros modos de aprender como válidos, validáveis e certificáveis, na Europa e no mundo, integra-se em estratégias recentes de desenvolvimento da educação e formação de adultos que valorizam a aprendizagem realizada pelas pessoas ao longo da vida (ANÍBAL, 2013, p. 2).

Os estudos do processo de formação de adultos exige uma reflexão acerca dos processos e políticas de educação, da evolução da problemática do reconhecimento dos saberes, da educação informal e da formação experiencial. Esta última, processo privilegiado, que possibilita o acesso a saberes considerados fundamentais na inserção e permanência das esferas profissionais e sociais. Para isso, é fundamental compreender que mesmo as instituições escolares estão inseridas em múltiplos âmbitos de formação e aprendizagem. "As populações e cidades onde se encontram são, cada vez mais, cidades educadoras, de tal forma que as comunidades de aprendizagem ultrapassam o estrito modelo escolar" (FERNÁNDEZ, 2008, p. 74).

A educação formal pode ser distinguida da não formal e da informal por um conjunto de características que contribui para a definição de cada uma dessas modalidades. A primeira é uma modalidade que proporciona, enquanto formação inicial, "a preparação para o trabalho intelectual organizado, a possibilidade de formalizar conhecimentos a partir de adquiridos históricos e de prática provenientes da ação, a formalização e o reconhecimento dos adquiridos individuais" (CAVACO, 2001, p. 65), mesmo que tenham sido construídos em situações externas ao ambiente escolar. Já a educação não formal é caracterizada "pela flexibilidade de horários,

programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de constituir situações educativas ‘à medida’ de contextos e públicos singulares” (CANÁRIO, 2013, p. 76). E no último caso, são fora das estruturas formalizadas que ocorrem os processos educativos, não havendo programas preestabelecidos bem como conteúdos definidos previamente, ou seja, “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não consciente, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (CANÁRIO, 2013, p. 78). Nessas situações, temos a ausência de pré-requisitos, e a lógica que norteia sua organização não é a de aprendizagem e sim a da ação, possibilitando que o sujeito seja protagonista durante todo o processo. Mas essa modalidade não é, geralmente, reconhecida socialmente, assim como seus agentes.

Para Pain, a compreensão global da educação muitas vezes torna-se árdua para ser colocada em prática, uma vez que “se registra uma certa concorrência e desprezo, recíproco, entre o formal e o não formal, e as aprendizagens informais não estão reconhecidas” (PAIN, 1990 *apud* CAVACO, 2001, p. 62). Ainda sobre essa separação, Gadotti (2013, p. 26) sugere que:

Não devemos estabelecer limites entre o escolar, o não escolar, o formal, o informal e o não formal. Devemos criar comunidades de aprendizagem onde todos aprendem juntos, independentemente da idade, sem segmentação, mas articuladamente. Trata-se de aprender para a vida e para o bem viver.

Através da compreensão dos processos vinculados à educação informal, é possível reconhecer facilmente a organização da aprendizagem de um modo diferenciado, o que permite “olharmos” para características individuais e “caminhos” particulares. Por isso, a valorização da educação informal, em geral, nos remete a reflexões acerca da formação experiencial, o que evidencia estudos e práticas que viabilizam a validação e o reconhecimento de saberes e conhecimentos adquiridos por meio dessa modalidade. Além deste ponto relevante, a justificativa para defender-se uma concepção mais global de educação está, entre tantas razões, como também na discussão de Dominicé, quando se afirma que

A educação informal correspondeu, até um passado recente, a uma face não visível do icebergue educativo, cuja “face visível”, correspondente ao universo escolar, nos permitia aceder, apenas, a uma visão truncada e incompleta do processo educativo, definido em

termos organizacionais, e balizado por programas, certificados e sessões (DOMINICÉ, 1990 *apud* CANÁRIO, 2013, p. 78).

A partir desses pontos, torna-se inevitável pensar sobre possíveis lógicas de processos educativos e caminhos para que não só os profissionais da educação ponderem sobre novas práticas educativas, como também ampliem-se as possibilidades de reconhecimento e, conseqüentemente, a valorização de saberes construídos por via experiencial. Faz-se necessário destacar ainda que é fundamental pensar sobre a garantia de qualidade no processo e, sobretudo, “evitar concepções simplistas, que visam unicamente a uniformização e teorização dos saberes e que não respeitam as especificidades inerentes à educação informal e à formação experiencial” (CAVACO, 2001, p. 64).

Qualquer pesquisa ou reflexão que se proponha a discutir a aquisição de saberes por vias da educação informal e experienciais não pode perder de vista que,

saber por saber não é mais sensato do que comer por comer, ou matar por matar, ou rir por rir, porquanto é a um só tempo a confissão de que o saber deve ter um sentido e a recusa de lhe encontrar um outro sentido diferente dele mesmo (CANGUILHEM, 2012, p. 1).

Ou seja, todas as tentativas de identificação dos saberes adquiridos e de compreensão das maneiras de aquisição estarão submetidas tanto à atribuição de sentido feitas por quem os descreve como pelo próprio sentido atribuído do pesquisador. A par dessa consciência, um dos maiores desafios de quem se disponibiliza a tal tarefa é o exercício constante de aprender a reconhecer saberes e buscar conhecer os sentidos a ele atribuídos. Essa concepção corrobora com a afirmação de Freire (2000, p. 90) de que “não se aprende o objeto se não se apreende sua razão de ser” e obriga-nos a questionar práticas que contemplam a “memorização mecânica” sobre qualquer coisa, além de considerar que a aprendizagem de fato está sempre associada à própria compreensão da razão de ser de qualquer elemento. Assim, a única possibilidade de formação dá-se no processo de experiência cognitiva, no qual “é *apreendendo* a razão de ser do objeto que eu produzo o conhecimento dele” (FREIRE, 2000, p. 90).

Ainda sobre o processo de aprendizagem e seus efeitos na vida de cada um, Josso (2002, p. 161) afirma que

sabemos muito sobre o ser humano, graças às observações e teorizações da psicologia, da sociologia, da antropologia, das

neurociências, etc., mas nenhum destes discursos sobre os efeitos da aprendizagem dá acesso à maneira como cada aprendente faz, vive, pensa, na imbricação destes registros do conhecimento.

Talvez as escolhas sobre os recortes das pesquisas e conhecimentos produzidos acerca da aprendizagem estejam atrelados à recente "visibilidade" dos processos educativos não formais a qual "ocorre e afirma-se, progressivamente, a partir da segunda metade do século XX e corresponde a um fenômeno que nasce do interior de um campo emergente de práticas educativas orientadas para públicos adultos" (CANÁRIO, 2007, p. 160). A tentativa de compreender melhor tais processos exige questionarmo-nos sobre quais são os processos que caracterizam a formação de um indivíduo. Tarefa desafiadora, que nos obriga a considerar uma diversidade, provavelmente infinita, de elementos que nos lembram que

o ofício de viver nas suas formas profissionais, sociais e existenciais, requer conhecimentos de toda a espécie que podemos adquirir e integrar ao sabor das nossas experiências de formação certificadas e mais largamente das experiências de vida que nos foram dadas a viver ou que nós nos demos a viver (JOSSO, 2002, p. 118-119).

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que a concepção da educação precisa ser compreendida como um "processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna[ndo]-se evidente que sempre existiu educação de adultos" (CANÁRIO, 2013, p. 11). Caso contrário, acabamos por desconsiderar elementos fundamentais dos processos formativos e do próprio sentido atribuído aos elementos nele envolvidos.

Capítulo 2 - Formação experiencial na vida e no trabalho

As práticas de reconhecimento de adquiridos contribuem para a alteração da concepção social do saber e da formação, o que tem inevitavelmente repercussões no sistema educativo e na compreensão sobre os diferentes espaços e contextos formativos. A problemática do reconhecimento e da validação de adquiridos experienciais é marcada por discursos com uma vasta diversidade e mudanças terminológicas. A análise da transformação do uso de alguns conceitos, no domínio do reconhecimento de adquiridos, permite-nos compreender as influências das alterações sociais nesse campo, como apresentado por Cavaco: “Os documentos sobre esta temática, até aos anos 1980, faziam sobretudo referência aos conceitos de ‘reconhecimento’ e ‘adquiridos’, que tendencialmente foram substituídos pelos termos de ‘validação’ e ‘competência’” (CAVACO, 2009, p. 409). A substituição de termo pelo outro evidencia que o domínio do reconhecimento de adquiridos é uma prática social influenciada por diferentes lógicas, interesses e “jogos de poder”. Enquanto o uso dos termos “reconhecimento” e “adquirido”, predominante nos documentos encontrados até a década de 1980, se apresenta na perspectiva da corrente humanista, os termos “validação” e “competências”, predominantemente usados a partir dos anos 1990, exprimem a mudança de “lógica de práticas que despertaram o interesse político, por se considerar que podem ser importantes instrumentos nas políticas de gestão de recursos humanos e nas políticas activas de emprego” (CAVACO, 2009, p. 409).

Entretanto, mesmo que os termos “reconhecimento”, “adquiridos”, “validação” e “competência” apresentem significados diferentes e, por vezes, eles são usados indiferenciadamente, como é possível perceber no uso concomitante dos vários conceitos, tanto em documentos políticos, como em textos científicos e discursos dos sujeitos envolvidos nessas políticas e práticas, evidenciando usos sociais diferenciados que têm como referentes perspectivas distintas. Mas há um ponto em comum entre todas elas: a questão da experiência.

Como citado no capítulo anterior, o processo de reconhecimento e validação realizado nos CNO exige reflexão acerca da identificação e avaliação dos adquiridos experienciais dos adultos inscritos. Para isso, é fundamental um trabalho de (re)elaboração, análise e validação da experiência, o que se caracteriza como a base da complexidade e de alguns dos principais desafios que caracterizam o dispositivo.

A base de todo o trabalho desenvolvido pelas equipes dos centros são as experiências que cada candidato traz consigo. Nesse caso em especial, “o objecto de avaliação não é a experiência de vida, nem as aprendizagens realizadas, mas sim os adquiridos experienciais e/ou as competências que podem ser comparados com as competências do referencial” (CAVACO, 2009, p. 471). O reconhecimento e a validação das competências e/ou adquiridos experienciais realiza-se, essencialmente, através da recolha de elementos sobre a experiência de vida do adulto, o que constitui um motivo de dificuldade e complexidade do processo.

Ao recorrer ao conceito de experiência encontramos uma diversidade de significados e perspectivas, provavelmente por se referir à complexidade de elementos que lhes são inerentes. Compreendemos que a experiência apresenta um carácter dinâmico, sendo questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que possibilita o desenvolvimento de processos de formação do indivíduo ao longo da vida. Entretanto, o conceito de experiência ainda é impreciso e busca englobar a amplitude de componentes que lhe são intrínsecos e que também estão relacionados à formação.

Os processos formativos, por sua vez, também englobam uma infinidade de elementos que não será abarcada em sua totalidade nas discussões aqui propostas, porém, exercitar a identificação e análise de alguns desses elementos é tarefa essencial para o reconhecimento de saberes e situações potencialmente formativas. Em um dos momentos de reflexão de Freire sobre seu próprio processo de formação, ele afirma que

A Pedagogia do Oprimido, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, tem que ver com o aprendizado jamais interrompido, que comecei a fazer naquela época - o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas (FREIRE, 2001, p. 80).

Nessa passagem, Freire descreveu seu vivido e as aprendizagens relacionadas a ele, evidenciando os sentidos atribuídos à doença dos colegas de futebol e à relação que fez com as desigualdades sociais. Ou seja, além de desenvolver habilidades vinculadas ao esporte, compreendeu também, a partir dos vínculos afetivos originados da atividade, que as relações de opressão entre grupos sociais também influencia seus direitos à saúde, à dignidade, à vida. Provavelmente, todos os saberes relacionados à situação ocorrida não lhes foram atribuídos ou

mesmo construídos no instante do vivido, mas refletido, pelo próprio sujeito que o viveu, em diversos momentos, com diferentes compreensões.

A partir das questões levantadas nos parágrafos anteriores, este capítulo privilegia algumas discussões que abarcam estes termos: formação experiencial; multiplicidade de saberes; experiência; formação e situações de trabalho; atividade.

2.1 – Processos de formação e experiência

Não é possível afirmar que todo o vivido é formador. Por essa razão, é fundamental compreender o conceito de experiência formadora, aqui entendida como "uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência" (JOSSO, 2002, p. 35). Nessa perspectiva, caracteriza-se "experiência formadora" com uma definição em construção, porque consiste na narração dos "processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir das suas experiências formadoras" (JOSSO, 2002, p. 34). Ela nasce da capacidade do investimento do ator em falar e escrever sobre si, sobre sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos. Ou seja, para que a experiência seja formadora, ela deve ser analisada, problematizada e questionada a partir das experiências adquiridas previamente, mesmo que o sujeito não perceba esse processo. Nessa perspectiva, Cavaco (2009, p. 478) afirma que "a experiência como produto (modo de ser, pensar e agir), inscreve-se na organização da acção e do pensamento humano e mantém os traços das situações em que se construiu, por isso, para ser objecto de reflexão, tem de ser (re)construída".

Por isso, tal processo nem sempre é facilmente percebido, ou resgatado, a partir da análise de situações vividas. Tão múltiplo quanto os saberes é a própria linguagem, que se manifesta de diferentes formas, nem sempre perceptíveis ao outro, ou mesmo ao próprio sujeito. É possível constatar o quão desafiador se apresenta a tarefa de identificar e descrever em detalhes o vivido e os saberes construídos a partir dele, e mesmo assim ninguém questiona a potencialidade de construção de saberes ou a mobilização dos já adquiridos na atividade de trabalho, por exemplo. Nesse sentido, apresenta-se aqui um possível diálogo entre Freire e algumas discussões da ergologia:

Se, para Freire, é preciso transformar uma situação de opressão como possibilidade de afirmar sua liberdade pela educação, questão que, por sua vez, a ergologia coloca, não é senão em aparência, simples: deve-se negar o trabalho como execução de tarefas, a fim de pensá-lo como dramática de uso de si, por si e para os outros. Essa compreensão do trabalho leva a considerá-lo como um espaço de criação de normas, de valores, de saberes e finalmente, de criação de si mesmo (ECHTANERCHT; VERÍSSIMO, 2015, p. 294).

Tal processo de criação de normas, de valores, de saberes e de criação de si mesmo está inserido em um universo de julgamentos e microescolhas feitos constantemente durante e depois de cada vivido, que possivelmente se tornará experiência. Assim, é relevante perceber que, no final desse processo, o indivíduo elaborou um novo saber, resultante de uma ruptura com a sua experiência anterior, porque teve de experimentar novas racionalidades para encontrar uma inteligibilidade, até o momento inédita (VILLERS, 1991 *apud* CAVACO, 2009, p. 225). Ainda, segundo Josso, o movimento de formar-se é incorporar em uma prática o saber fazer e o conhecimento, o que faz com que a experiência formadora seja 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 registros (JOSSO, 2002, p. 28).

Percebe-se aí a necessidade de engajamento dos próprios sujeitos envolvidos, um ponto já apresentado por Dewey (1979) quando alerta para o princípio da interação. Isso nos leva ao fato de que a realização de aprendizagens através das experiências é um processo que depende de cada pessoa e não apenas dos elementos contextuais. Nessa lógica, é possível inferir que nem toda experiência resulta necessariamente em uma aprendizagem, mas ela própria compõe um potencial de aprendizagem (DOMINICÉ, 1989). A aprendizagem a partir da experiência é um processo inerente à condição do ser humano, mesmo que o reconhecimento e a valorização social desse processo nem sempre ocorra. É por essa razão que Illich (1971) afirma que “aprender é de todas as experiências humanas a que requer menos intervenção de outros” (*apud* CAVACO, 2008, p. 30). Nessa perspectiva, Canário (2013, p. 109) enfatiza que

o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa.

A experiência apresenta um caráter dinâmico e, ao ser revisitada, pode ser questionada e alterada de acordo com as novas situações vivenciais das quais origina um processo de formação ao longo da vida. Mas, para compreender o papel formador que a experiência possa ter, faz-se necessário refletir acerca da articulação entre “saberes, conhecimentos, no polo, digamos, mais formal, acadêmico, que podem se transmitir pelos conceitos, e em seguida algo que tenha igualmente a dimensão de um saber, do lado da experiência, mas que não teria o mesmo estatuto” (SCHWARTZ, 2010, p. 36), ou seja, saberes que dialogam entre si, mas de naturezas distintas. Nesse sentido, Cavaco (2009, p. 221) afirma que algumas questões referentes à experiência “surgem habitualmente, relacionados com um conjunto de discussões que denotam oposições entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes resultantes da prática, entre modalidades de educação formal e de educação informal”. Nessa lógica, “é preciso, portanto, poder chegar a definições que preservariam esses dois polos dos conceitos de experiência, de formação, de competência” (SCHWARTZ, 2010, p. 36). Se não há um acordo de que eles são realmente diferentes, logo, a expressão “experiência formadora” seria uma tautologia. Por outro lado, “se são radicalmente diferentes, um não pode formar o outro” (SCHWARTZ, 2010, p. 36).

Ainda sobre os desafios relacionados à compreensão da ideia de “experiência formadora”, Schwartz defende que é necessário pensar de outra forma, diferentemente daquelas até então propostas, o próprio conceito de “experiência”. A filosofia é um dos campos em que encontramos algumas contribuições para compreender os percursos trilhados nessa reflexão, mesmo que a partir de concepções que apresentam muito mais divergências do que consensos. No percurso de definição desse conceito, temos o filósofo Kant como uma das primeiras referências. Para ele, a experiência é

hipertrofiada, e, por isso mesmo, ela não reenvia a essas trajetórias individualizantes. E, por outro lado, a experiência que tem um papel tão importante na filosofia kantiana, não é de maneira alguma formadora. Não há conhecimento sem experiência, mas ao mesmo tempo, a experiência é aquilo que nos dá algo, mas que não nos permite pensar. O que nos permite pensar é aquilo que ele denomina

conceitos, julgamentos. É outra faculdade, que ele chama entendimento, que nos permite conhecer. Portanto, sem experiência, nada é dado, não há conhecimento, mas sem conceito, não há saber; logo é muito ambíguo: há uma majoração da experiência, mas essa experiência não é nem individualizante, nem formadora no sentido em que ela não é nela mesma acumulação de um certo tipo de saber. Somente o entendimento permite construir saberes a partir daquilo que a experiência lhe oferece (SCHWARTZ, 2010, p. 38-39).

Na tentativa de analisar essa perspectiva, é necessário retomar o próprio significado de conhecimento, associado,

Em geral, [a] todo o processo que possibilite a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual etc. (ABBAGNANO, 2007, p. 194).

Entretanto, embora nos refiramos ao conceito por essa nomenclatura, ele não é propriamente seu nome, assim como acontece com vários outros conceitos/palavras. Ou seja, mesmo a compreensão dos processos que envolvam a construção de conhecimentos, assim como de saberes, não são definições simples de serem feitas. Assim, tal contribuição também nos faz questionar sobre o processo de construção de conhecimento via processo de reflexão a partir do vivido. Tais reflexões teriam que ser necessariamente permeadas por um movimento de conceituação? A ampliação ou restrição do acesso a conceitos está diretamente ligada à capacidade de formação? Como saber se houve ou não a construção de conhecimento a partir dessa forma de compreensão da experiência? Somente os saberes construídos na experiência e conceituados devem ser reconhecidos ou considerados como tal? Em uma situação em que o sujeito não consiga necessariamente conceituar as reflexões feitas a partir do vivido, ela então não poderia ser considerada como experiência?

David Hume, um dos representantes da filosofia britânica, se apega “a uma noção desvalorizada de experiência, para dizer que, no fundo, não há naquilo que sabemos, nada mais que sínteses do que encontramos na experiência” (SCHWARTZ, 2010, p. 40). Ainda, segundo o autor,

Essa filosofia empírica é muito crítica em relação a todas as filosofias da primeira linhagem e somos inteiramente reenviados, desta vez, do lado do aconceitual. Finalmente o conceito, as noções, o saber, fabricam-se pelo costume, por associações de ideias. Tudo isso nasce

inteiramente da experiência e não há nada mais a dizer de nossos saberes do que aquilo que encontramos na experiência (SCHWARTZ, 2010, p. 40).

Nesse caso, encontramos-nos novamente no dilema de que

Não pode haver, portanto, problema de articulação entre saberes e experiência, pois esta última, munida do princípio da natureza humana que se encontra na própria experiência e que se trata da capacidade de confrontar as coisas, é a fonte de todo saber. Retornamos ao mesmo problema, a experiência é um conceito genérico. Não é aquela das pessoas, de um percurso pessoal, de trajetórias individuais, de encontros que fazem com que, em nossas situações, cada um seja diferente do outro. Então, segunda aporia: dizer que a experiência nesse sentido aqui é formadora é, novamente, uma tautologia (SCHWARTZ, 2010, p. 40).

Em Hegel, há um movimento contrário, de valorização da experiência, e a separação entre conhecimento e experiência proposta por Kant não aparece. Neste caso, “o saber, ele mesmo, que está sujeito à experiência, que se desenvolve na experiência” (SCHWARTZ, 2010, p. 39). Além dessa diferença, temos outro ponto relevante entre os dois: para Kant, a experiência é tudo o que é dado, independentemente de sua formatação pelo entendimento. Em Hegel, a experiência é todo o saber; com essa condição, ela tem que se desenvolver através de um percurso temporal e histórico. Mas ao cabo desse percurso histórico, uma vez que a experiência foi realizada, saberemos enfim tudo o que haveria por saber (SCHWARTZ, 2010, p. 39). Por essa razão, a experiência é integrante ao processo do saber, o que não permite mais a oposição entre experiência e saber. O desaparecimento de tal polaridade nessa perspectiva “se prolonga naquilo que poderíamos chamar rapidamente, a *práxis* marxista e marxizante: é por intermédio da produção material que advém a fabricação, se podemos dizer, da experiência humana, a elaboração de seus saberes” (SCHWARTZ, 2010, p. 39). Mas, mesmo que tal concepção tenha influenciado as teorias propostas por Marx, ele critica Hegel por atribuir “à experiência um sentido intelectual, idealista” (SCHWARTZ, 2010, p. 39). Marx defende que:

a experiência não é aquilo em que se desdobra o conceito, a experiência é produção da história humana pela produção material. Tradição muito rica e muito importante, mas, ao mesmo tempo, atribuindo uma dimensão cada vez mais totalizadora à experiência, implodimos novamente o problema de sua função formadora, pois

tanto em Hegel quanto em Marx, dizer que a experiência é formadora é uma tautologia (SCHWARTZ, 2010, p. 39).

Schwartz defende a ideia de que é a partir de tais concepções que se inicia o que ele chama de “declínio do conceito de experiência”. Isso porque várias correntes de pensamento tendem a anular o conceito de experiência, tal como é compreendido atualmente. Para ele, o “estatuto totalizante” da experiência, que “não diz mais nada”, faz com que o conceito perca “seus tempos de glória”; todavia, as questões postas pelo trabalho acabam por criar a necessidade de retomada das reflexões acerca desse termo, “mas sem solidez teórica, porque não podemos mais retomar a tradição tal como ela se cristalizou” (SCHWARTZ, 2010, p. 39). Por essa razão, Schwartz (2010, p. 39) ainda afirma que, nas concepções de Hegel e Marx, “a experiência passou a ser tão grande que ela implode a problemática da sua virtude formadora”. É nesse sentido que a noção de experiência deve ser problematizada, a partir do pressuposto de que

A experiência não deve ser um conceito genérico, precisamos poder individualizá-la por intermédio de situações e de percursos sempre em parte singulares; é preciso que consigamos não absorver a experiência no saber, ou o saber na experiência, senão, o problema a experiência é formadora? perde o sentido (SCHWARTZ, 2010, p. 41).

Dewey (1979) compreendia a experiência como potencialmente educativa, mas defendia ser necessário considerar dois princípios: o da continuidade e o da interação. Para ele, esses dois princípios compõem a experiência e são interdependentes. O princípio da continuidade significa que cada nova experiência tem em conta as experiências anteriores e enriquece as experiências seguintes. Essa continuidade é fundamental para a sobrevivência, porque permite ao homem viver em seu meio, pois, aqui, quanto mais experiência ele desenvolve, mais recursos terá para que possa viver situações futuras. No outro ponto está o princípio da interação, resultante de uma associação entre os fatores internos (necessidades, valores, expectativas) e o contexto social e as condições físicas, num determinado momento. Ou seja, o princípio da interação destaca o aspecto social das experiências. O autor defende ainda que não há descontinuidade entre mente e corpo, conhecimento e experiência, o que atribui à experiência um papel primário no processo de desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo.

Segundo Schwartz (2010), atualmente, o próprio campo da filosofia vê-se em uma situação de questionamento profundo acerca de tal conceito. Assim, o autor propõe a distinção entre os termos “experimentação” e “experiência”, denominada por ele como *encontro*. Sob esse prisma, pergunta-se: “Como é que o encontro das situações de trabalho, o encontro de atividade industriosa ou atividade em geral, nos obriga a devolver um sentido à oposição entre “experiência”, entre aspas e com pontos de interrogação, e saberes mais formais?” (SCHWARTZ, 2010, p. 41). Vários estudos desenvolvidos no campo do trabalho, com relevo para os que contemplam a abordagem ergológica, evidenciam que “toda situação de trabalho é, sempre em parte, e esse em parte é sempre imprevisível (quer dizer que não podemos jamais antecipar a proporção), aplicação de um protocolo e experiência ou encontro de encontros” (SCHWARTZ, 2010, p. 42), o que, para o filósofo, destaca a importância de retomar as reflexões acerca do conceito *experiência*, que se tornou insípido ao longo dos anos.

Entretanto, é no contexto da validação dos saberes adquiridos da experiência que o conceito de experiência reaparece, ainda que, na percepção de Schwartz (2010), com fragilidades teóricas. Na tentativa de uma construção epistemológica consistente da compreensão de tal conceito, Cavaco (2009) corrobora com as ideias apresentadas pelo filósofo e afirma não ser tarefa fácil a apresentação de um conceito de *experiência* que englobe na sua totalidade as diferentes dimensões que lhe são inerentes. Ciente da complexidade do exercício de apontar aspectos que nos ajudem a compreender e definir experiência, a autora apresenta uma síntese feita a partir de concepções de diversos autores, os quais, segundo ela, apesar de serem diversos também se complementam:

A diversidade de situações em que se pode falar de experiências origina um entendimento distinto, mas complementar por parte dos teóricos que se preocupam com esta questão. Pineau e Courtois (1991) fazem uma síntese do significado do termo experiência em vários autores, assim, temos a experiência entendida como um contato direto (Landry), um reencontro (Bonvalot) um choque de identidades e de realidades (Roelens) abrindo um estado intermédio (Winnicot), estado que altera os estados anteriores (Robin) e é constituído de uma espécie de copresença (Villers), de correferência, de convivência apesar de não saber (Roelens), é uma espécie de terceiro estado incerto, ambivalente, experimentado, portanto de um potencial de tensão, de um projeto emergente (Barbier) (CAVACO, 2009, p. 222).

Tal conceituação evidencia a relação dialética da experiência, que se encontra ao mesmo tempo entre elementos constituintes do processo e do produto, apresentados de forma não linear. A experiência é definida por Cavaco (2009) como um “percurso labiríntico” tendo em vista que

há percursos com continuidade (vias exploradas) que dão origem a processos e a resultados, mas também há vias sem saída e outras passíveis de serem percorridas, mas que não são ensaiadas. Estas últimas ficam latentes e podem emergir a qualquer momento, dependendo do contexto e das condições subjetivas do sujeito (CAVACO, 2009, p. 223).

A experiência apresenta um caráter dinâmico e, ao ser questionada e ressignificada em função das novas situações vividas, possibilita o desenvolvimento do indivíduo ao mesmo tempo em que permite o surgimento de um novo processo de formação. Segundo Barkatoolah (1989), o caráter dinâmico da experiência se deve ao fato de a “aprendizagem ser uma atividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a vida” (*apud* CAVACO, 2009, p. 223). Isso faz com que uma mesma vivência não origine necessariamente o mesmo resultado, ou seja, “a experiência resulta da influência recíproca das condições objetivas dos contextos e das condições subjetivas do sujeito que a vive” (CAVACO, 2009, p. 223). Nesse sentido, pode se afirmar que “o essencial da formação reside no processo” (DOMINICÉ, 2010, p. 89).

2.2 - Contextos e ações formadoras

O campo da Formação de Adultos é terreno fértil para práticas e investigações instigadas pelas diversas possibilidades de construção e existência de saberes, as quais se caracterizam pela (re)valorização epistemológica da experiência dos sujeitos. Esse movimento, inevitavelmente, acaba por provocar questionamentos e rupturas com as ideias relacionadas à hegemonia do modelo escolar tradicional. Nessa perspectiva, a *formação*, especificamente de um adulto, é compreendida aqui como algo que “não pertence a ninguém senão a ele próprio” (DOMINICÉ, 1988b, p. 138).

Neste caso, falar sobre formação implica a reflexão sobre o processo de formar-se, que para Caspar (1999, p. 500) significa “escolher um meio dentre outros para atingir um objetivo, para realizar um projeto, para operar uma transformação esperada

ou desejada, ou ainda para criar condições favoráveis para um desenvolvimento desejável". No entanto, segundo esse autor, a própria escolha desse meio, em relação aos outros, diz sobre um desejo que faz parte de uma biografia pessoal inserida num universo relacional. Por essa razão, pode se afirmar que, mesmo que haja situações concretas vividas, não é possível determinar os caminhos dos processos de formação relacionados a ele, porque o resultado da experiência depende dos "estados subjetivos da pessoa em interação com o contexto" (MAYEN, 2005, p. 4), o que reafirma o papel de cada um de nós neste ato criador. Vivências semelhantes não dão, obrigatoriamente, lugar ao mesmo tipo de experiências, nem aos mesmos "produtos" da experiência" (CAVACO, 2009, p. 224).

Essa concepção corrobora a afirmação de Charlot (2000, p. 67): "a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é também relação com esses mundos particulares (meios, espaços...)". Faz-se importante sinalizar que não podemos dizer que o sujeito tem uma relação com o saber, pois, segundo Charlot (2000, p. 82), "A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se". Esse conceito implica o de desejo, já que "não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito 'desejante'" (CHARLOT, 2000, p. 81).

Tendo por base essa concepção de *formação*, acreditamos ser relevante a distinção entre as expressões "investir na formação" e "investir-se na formação". Isso porque compartilhamos da visão de Caspar (1999, p. 500) quando diz que

Formar-se é adquirir ou desenvolver conhecimentos, saber-fazer, comportamentos necessários para trazer soluções aos problemas que se encontram. Mas é também expressar uma certa relação com o conhecimento e, através dele, uma vontade de restaurar, de diferenciar, de transformar a sua identidade.

Essa concepção dialoga com a ideia de que no exercício da reflexão acerca das situações, em que a experiência e os adquiridos experienciais se assumem como objeto de estudo, é necessário praticar "certo distanciamento", para que possa então ser atribuído sentido. Assim, seria fundamental que este processo ocorresse *a posteriori* do "vivido", porque "resulta de um esforço de racionalização da ação, sendo bastante exigente para quem o realiza, uma vez que a maior parte da informação resultante da ação pertence ao domínio do não-consciente" (CAVACO, 2009, p. 221).

Assim, o tempo e a interação dos sujeitos com o vivido terão papéis fundamentais no processo formativo. Na busca por tornar esse processo compreensível, Pineau (1988) propõe o uso de três termos que possibilitam analisar tipos de interação e formação do sujeito: autoformação, heteroformação e ecoformação. A autoformação está relacionada às reflexões e aos sentidos atribuídos acerca dos vividos pessoais e sociais; em outras palavras, é a apropriação do sujeito de sua própria formação. A heteroformação refere-se às práticas sociais de formação, ou seja, os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa. A ecoformação diz respeito à dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras. A compreensão acerca dos termos apresentados por Pineau, assim como em outras perspectivas apresentadas nesta investigação, exige reflexão sobre as práticas e concepções que superam a centralidade da heteroformação e possibilitam a construção de conhecimentos ligados à autoformação.

Como é possível perceber, o processo formativo torna-se viável na medida em que o sujeito implicado no seu próprio processo de formação consegue identificar sua condição de “inacabamento”, já que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 58). Ainda segundo o autor, não é a educação ou as práticas educativas que tornaram e tornam o ser humano um ser educável, mas é a “consciência de sua inconclusão” que gera a possibilidade de educabilidade. Entre educadores e pesquisadores que compartilham dessa concepção, podemos citar Nóvoa. Ele contribui para a discussão e avança na fundamentação quando afirma que

a ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão à custa de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na filosofia mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (NÓVOA, 2010, p. 162).

A concepção de educação, que considera a complexidade de situações, percepções, elaborações, entre outros, acaba por fazer emergir questões sobre os mecanismos da formação em si. Quais dispositivos, contextos, vivências acabam por ser potencialmente formativos? É possível favorecer, provocar, fomentar elementos

que contribuam para esse processo? Nessa direção, Josso (2002, p. 35) afirma que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”.

Em uma das reflexões que contemplam as discussões acerca da formação experiencial, Cavaco (2009) alerta para o cuidado que se deve ter ao trabalhar com o conceito de experiência nas situações em que ela é o objeto de estudo e que a “suposta familiaridade” com o termo pode ser um obstáculo à análise, pois pode impedir que haja o distanciamento necessário para o pesquisador realizar tal ação. Ainda segundo a autora, a experiência “trata-se de um processo não linear que não pode ser descrito e analisado por meio de referenciais de sequência linear. Devido a isso, é preciso recorrer a metodologias inovadoras de investigação capazes de respeitar a especificidade do objeto de estudo” (CAVACO, 2009, p. 223). A perspectiva experiencial, a partir do trabalho com abordagens biográficas, configura-se como um processo de conhecimento (das relações que são estabelecidas com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida e um conhecimento de si). Por meio da abordagem biográfica, o sujeito está frente à possibilidade de produção de um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar sobre suas experiências. O sujeito situado na centralidade desse processo de investigação-formação demonstra a ótica da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, o que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. Esse viés nos permite considerar que o ato de formar-se está diretamente relacionado ao processo de integração e assimilação, tanto do vivido quanto a própria integração do sujeito no mundo, ou seja, com sua existência:

O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (FREIRE, 1982b, p. 41. Grifos do autor).

Dessa forma, as propostas de investigação empenhadas a compreender os processos, os contextos e as ações formadores devem considerar a multiplicidade de fatores envolvida na formação dos sujeitos. Provavelmente, por essa razão, é possível

perceber que o desenvolvimento de pesquisas no campo da formação revela uma variedade incontável de experiências vinculadas à transformação das nossas identidades e subjetividades, as quais geralmente são descritas sob a forma de relatos sobre acontecimentos, atividades, situações ou encontros que são empregados para contextualizar determinadas aprendizagens (JOSSO, 2002). A utilização desses recursos evidencia a complexidade da tarefa de identificação dos saberes adquiridos ao longo da vida sem que estejam situados no tempo e no espaço.

Na obra *Política e Educação*, Freire (2001) afirma não ter sido “marcado” para ser professor na maneira como o fora, mas que se tornou a partir de experiências da infância, adolescência e juventude. Esse relato nos permite perceber que a formação é dinâmica e processual, cuja lógica não pode ser prevista ou calculada. A dialética entre o vivido e os sentidos atribuídos faz parte de um movimento constante de formação. Vale ressaltar que

Estes momentos formadores, que podem durar alguns instantes ou alguns anos, são quadros que põem em cena um ou vários protagonistas em transações numa dramaturgia singular, numa brusca interrupção de duração ou de intensidade, numa observação, num exercício sistemático, numa simpatia, num afeto ou numa aversão por um *alter ego* (JOSSO, 2002, p. 32).

A identificação dos elementos que compõem o sujeito tal como ele é deve levar em consideração que nem todas as vivências são formadoras, já que para ser considerada como integrante da formação faz-se necessário “falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2002, p. 34). Nessa perspectiva, evidencia-se o fato de que “não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referência ou de um modo de funcionamento” (DOMINICÉ, 2010, p. 83).

Dessa forma, analisar processos formativos sob a ótica da formação experiencial exige sensibilidade para perceber que os processos formativos fazem parte de uma lógica de integração e de subordinação negociada, que compõem o “processo de elaboração de uma experiência” (JOSSO, 2002, p. 36). Nesse processo, ocorre o alargamento do campo da consciência, da mudança, da criatividade, da autonomização e responsabilização – implicações que estão inscritas nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação. Assim, podemos dizer que houve, enfim, a construção da experiência, apresentada por Josso em três modalidades de

elaboração: "*ter* experiências pelo que me foi dado viver; *fazer* experiências que me proponham viver; e *pensar* estas experiências" (JOSSO, 2002, p. 36). Nessa direção, Freire ressalta que a construção da presença de cada sujeito no mundo não se faz no isolamento, ou isenta da influência das forças sociais, nem se compreende fora da tensão entre o que é herdado geneticamente e o que é herdado social, cultural e historicamente (FREIRE, 1996). Ainda segundo o autor,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas (FREIRE, 1982b, p. 43).

As relações permeadas entre individual e coletivo ganham sentido numa concepção de relação da parte com o todo, cuja dialética é central nos processos educativos, do qual há uma contraposição: o indivíduo e o/no grupo, bem como o próprio indivíduo em relação a si próprio, no que faz de seu da herança do grupo, explora(m) os processos de conhecimento e de aprendizagem à procura do que caracteriza uma subjetividade (JOSSO, 2002). Nesse sentido, identificamos a presença do patrimônio histórico do sujeito, que, por sua vez, "é o substrato com o qual esse ser vai fazer a experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência, de saberes, mais ou menos claros para si mesmo" (SCHWARTZ, 2010, p. 42). Entretanto, é exatamente nessa experiência que "encontramos uma parte que alguns afirmam rotinizada, outros falarão de uma memória que não se verbaliza nem se conscientiza no instante, finalmente somos confrontados ao enigma do corpo" (SCHWARTZ, 2010, p. 43). Vale destacar que esta condição não é encontrada somente em atividades compreendidas como "manuais", mas também presentes

nas relações de serviço: nas quais também o corpo é implicado no trabalho, as posturas, a modulação da voz que fazem parte da maneira como a pessoa mobilizará esse patrimônio da história para tratar de tal ou qual maneira a pessoa que ela tem em face. É por isso que não sabemos bem quem faz experiência. Tenho uma expressão para designar esse enigma, corpo-si ou a pessoa-si (SCHWARTZ, 2010, p. 43).

Compreender o que compõe a experiência exige, então, considerar as histórias que envolvem sucessos e fracassos, contentamentos e sofrimentos, engajamentos e desinteresses, “atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que *faz experiência*” (SCHWARTZ, 2010, p. 43).

A construção da experiência é, então, processo que decorre de determinado contexto, nunca neutro, em diálogo com constante tomada de consciência de si e da sua relação com o contexto, podendo desencadear um conjunto de ações suscetíveis à alteração da ordem estabelecida anteriormente. Ou seja, tanto a diversidade, quanto a riqueza dos contextos são fatores relevantes porque, “nesses casos, as oportunidades de aprendizagens aumentam significativamente, e o sujeito é mais estimulado a intervir” (CAVACO, 2009, p. 223).

Por essa razão, as contradições expostas pelas constantes “negociações” entre contextos e sentidos atribuídos pelos sujeitos, presentes no processo formativo, merecem atenção dos educadores e pesquisadores. Tal tarefa nos provoca a olhar para as trajetórias, tentando identificar possíveis elementos que possam contribuir para a compreensão, mesmo que em parte, de contextos e ações indicativos de pistas para investigações que busquem compreender os processos formativos.

Ainda que as discussões propostas por Freire não buscassem problematizar aspectos relacionados ao conceito de experiência, um dos seus objetos de reflexão foi o modo como cada um se forma. Nesse exercício de análise do próprio processo formativo, ele relembra que

A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor. De como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno. Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vivê-la com meus alunos (FREIRE, 2001, p. 83).

A citação acima não é resgatada aqui para reafirmar o quanto a relação com os pais permeia outras relações estabelecidas ao longo da vida (porque não seria nada original), mas para analisar por quais processos os adultos se formam, “sendo aqui entendida a formação no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida” (DOMINICÉ, 2010, p. 87). A compreensão dos processos formativos e da complexidade que os compõe exige refletir acerca do

conceito de experiência, bem como considerar, sob o risco de mutilação, o fato de que “toda situação de atividade é, sempre, numa proporção jamais antecipável, não somente encontro, mas encontro de encontros” (SCHWARTZ, 2010, p. 43).

2.3 – A multiplicidade de saberes

As vivências do cotidiano, no âmbito familiar, social ou profissional, possibilitam processos formativos, como discutido anteriormente. Segundo Cavaco, o próprio campo da formação de adultos

revelou-se, desde a sua origem, um espaço de práticas e, mais tarde, de investigações caracterizadas pela (re)valorização epistemológica da experiência dos sujeitos, partindo-se de pressuposto de que essa orientação seria essencial para se estabelecer uma ruptura com a hegemonia do modelo escolar (CAVACO, 2009, p. 221).

Identificar abordagens teórico-metodológicas que contemplem histórias de vida como instrumento fundamental para a compreensão de processos formativos exige, na busca pela coerência epistemológica, uma reflexão acerca da multiplicidade de saberes e suas naturezas. Isso porque o não reconhecimento dos saberes construídos ao longo da vida acaba, frequentemente, por fazer com que as propostas de formação pensadas para os adultos os obriguem a “aprender” o que já sabiam a partir da prática ou ignorar saberes relevantes à vida e/ou a ofícios, muitas vezes desconhecidos pelos próprios educadores. Apesar de ainda encontrarmos em diversas instituições educacionais o predomínio de concepções tradicionais, por meio das quais “o saber é transmitido de fora para dentro, cabendo ao homem assimilá-lo, ou o saber nasce com o homem, bastando ser despertado” (VERÍSSIMO, 2016, p. 296), a abordagem ergológica encontra-se em uma

via epistemológica do conhecimento, que pressupõe que os saberes são internos e externos ao homem, busca religar tudo que é representado separadamente. Assim, cada pessoa investe saberes em seu corpo-si, e esses saberes serão reinvestidos na atividade. Portanto, na interação com o mundo, ou seja, ao entrar em contato com o mundo, se relacionando com ele, o homem reage de acordo com os saberes que ele tem investidos em seu corpo-si e, ao interagir, ele acessa os conhecimentos presentes no mundo e pela sua atividade investe esses saberes em seu corpo-si (VERÍSSIMO, 2016, p. 296).

Na definição de saberes investidos, Schwartz propõe a construção da noção de “um polo enigmático da experiência” que se distingue do saber sistematizado. Dessa forma, o filósofo define saberes investidos como aqueles que

ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais, que são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

Na mesma perspectiva, Malglaive propõe o uso do termo *saber em uso* e analisa a complexidade dos saberes convocados na ação:

Não é apenas um, mas são vários saberes que regem a acção: saberes teóricos, que permitem conhecer o objecto e as suas modalidades de transformação, a máquina e as razões do seu funcionamento; saberes processuais, respeitantes aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, às maneiras como funcionam; saberes práticos, diretamente ligados à acção e ao seu desenvolvimento, dando do real um conhecimento contingente, mas frequentemente eficaz para a operacionalidade do acto; saberes-fazer, enfim, relativos à manifestação de actos humanos, motores na acção material, intelectuais na acção simbólica (MALGLAIVE, 1995, p. 87).

A partir de tais reflexões, faz-se necessário o reconhecimento da existência das especificidades de capacidades individuais, que são intransferíveis e pelas quais se realizam as tarefas, por exemplo. O investimento que ocorre no corpo-si, pela atividade em situações históricas, é o que compõe a ideia de capacidade aqui:

A capacidade de seguir ou não as normas de trabalho é adquirida na e pela experiência de trabalho, que exige do trabalhador responder às exigências postas pelo meio, de forma que suas respostas são, na maioria das vezes, criações carregadas de saberes (VERÍSSIMO, 2016, p. 298).

A partir de tal reflexão acerca dos saberes investidos, é possível pensar que eles podem ser identificados em um tipo que permite ser colocado em palavras e que “tem continuidades aceitáveis com os conceitos tais como são ensinados nas escolas e universidades” (SCHWARTZ, 2010, p. 44). Entretanto, escapa uma outra forma que diz respeito a “saberes escondidos no corpo, provisoriamente e até mesmo talvez definitivamente inconscientes” (SCHWARTZ, 2010, p. 44). Essa constatação nos possibilita perceber que “o termo investido mostra bem a dificuldade desse continuum

da experiência entre o que, de certa maneira, não será jamais inteiramente posto em linguagem, e que, na experiência dos protagonistas do trabalho, já está em protocolo” (SCHWARTZ, 2010, p. 44). O desafio que se coloca então é: se negligenciarmos ou menosprezarmos tais saberes, a fim de relacionarmos os “saberes encontrados” em uma investigação com os saberes formais, corremos o risco de nos distanciarmos significativamente da realidade da atividade. Assim, uma epistemologia que considere as questões levantadas supõe a necessidade do exercício de colocar em palavras, tanto quanto possível, tais saberes. Mas tal investigação envolve diversos desafios, como, por exemplo, o fato de que a competência “atravessa e se utiliza do corpo-si; o que quer dizer que existem coisas que passam pela maneira como, nós mesmos, treinamos nosso corpo à (re)agir. Encontramos aí uma forma de inconsciente mais ou menos provisório” (SCHWARTZ, 2010, p. 45). Essa é uma das razões pelas quais se torna difícil a verbalização, porque o próprio saber dizer/descrever é diferente do saber em contexto.

Entretanto, mesmo que não seja tarefa fácil, a ergologia defende que é no saber investido que reside a apresentação das questões práticas da atividade profissional. Dessa forma, quem detém os saberes considerados eruditos são obrigados a se aproximar, caso tenham a intenção de encontrar respostas pertinentes para superar “seus saberes genéricos, para se implicarem na realidade da situação analisada. Dizemos que, assim, “cola-se melhor à realidade”, quer dizer que, nos aproximamos do aqui e agora” (TRINQUET, 2010, p. 99). Ainda segundo o autor, o movimento que esse diálogo propõe entre os saberes acadêmicos (entre eles) e os saberes resultantes da experiência dos trabalhadores está relacionado a um posicionamento, uma atitude dos protagonistas ali envolvidos. Tal postura exige “admitir que os ‘outros’, ainda que não estejam de acordo conosco, possuem, talvez, uma parte da verdade” (TRINQUET, 2010, p. 100).

Mas, a partir de todas as limitações apresentadas anteriormente, como fazer para que os saberes possam ser descritos? Uma das propostas metodológicas da ergologia para esta questão é o que será chamado de processo socrático de duplo sentido:

são situações em que não há somente Sócrates (aquele que sabe), que coloca as questões aos executantes (aqueles que estão na ignorância total e que buscam o saber), que devem responder, mas em que os “executantes” também colocam questões à Sócrates. Daí

o duplo sentido. Portanto, é juntos que se deve buscar as respostas apropriadas que levem em conta tanto os saberes acadêmicos quanto os saberes de experiência. Avaliamos, então, que os saberes investidos servem de forças de convocação e reconvocação (FAR) para recentrar os diálogos socráticos entorno das questões práticas (TRINQUET, 2010, p. 99-100).

Neste processo é fundamental que os envolvidos estejam dispostos a aceitar certo “desconforto intelectual”, ou seja, admitir e aceitar que não sabemos tudo e que nunca poderemos sabê-lo quando se trata de agir sobre e com os humanos; que não há verdade imutável e definitiva; que nunca há somente uma maneira certa para fazer as coisas. Entretanto,

não é por essa razão que se deve permanecer passivo e inativo. Ao contrário, devemos agir em função de nossa “verdade” do momento, mas aceitando que esta “verdade” pode evoluir e nos obrigar a evoluir junto com ela. Razão a mais, quando se objetiva ser eficaz, para unir nossos saberes e abordagens diferentes e complementares (TRINQUET, 2010, p. 100).

Outro aspecto relevante é o fato que, se a experiência é o encontro de encontros, logo a descrição da multiplicidade de elementos que constituem todos estes encontros exige uma descrição também de si mesmo de uma maneira profunda, a qual não estamos habituados a fazer. Ou seja, mesmo que busquemos interrogar o sujeito sobre os detalhes de sua atividade, não podemos perder de vista que qualquer atividade envolve sempre o que Schwartz chama de dramática do uso de si, no qual ocorre o uso de si por si e o uso de si pelos outros, e que “está longe de ser plenamente consciente. Trata-se, então, de um trabalho sobre si mesmo: nós nos descobrimos aqui nos dois sentidos do termo, descobrimos a nós mesmos e nos descobrimos *vis-à-vis* dos outros” (SCHWARTZ, 2010, p. 45). Logo, o uso de si por si refere-se à forma com que cada trabalhador toma decisões diante das normas impostas a ele, confrontando-as e alterando-as, fazendo escolhas, arriscando-se, fazendo uso de seus saberes, das bagagens adquiridas em sua história, de sua sensibilidade, sua visão de mundo, associando valores e critérios na busca por uma adequação à sua “realidade”, o que faz com que a atividade e cada ato desse trabalhador seja singular. O uso de si pelos outros, por sua vez, diz respeito ao fato de que “todo universo de atividade, de atividade de trabalho, é um universo em que reinam normas de todos os tipos: quer sejam científicas, técnicas, subordinação, de poder – há tudo isso junto” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 196). Desse modo, é preciso considerar que “cada

um tenta viver-se como centro de um meio, com todas as reservas necessárias, isso significa que se entra em um meio em que as imposições são muito fortes. Não se faz o que se quer – muito, muito longe disso, e cada um de nós sabe disso” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 196-197).

No caso específico das situações de trabalho, é possível perceber este movimento na gestão entre o trabalho prescrito e o real, possibilitando que o sujeito expresse sua personalidade, individualidade, história (singular e coletiva) para administrar as vantagens, inconveniências e os dramas que surgem na atividade. Nesse sentido, Trinquet (2010, p. 98) afirma que “a partir do momento em que há escolhas a se fazer, isso impõe responsabilidade e precauções importantes”.

Além de todos os pontos apresentados acerca das dificuldades relacionadas ao movimento de acessar os saberes investidos, vale destacar ainda que temos elementos do campo da cultura, no qual é possível, entre pares, a compreensão da comunicação por meio de “meias palavras”, por exemplo. Outra situação comum, relacionada a este aspecto, é o fato de haver linguagens, com o desenvolvimento inclusive de vocabulários específicos, nas quais o entendimento dos saberes ali adquiridos fosse impedido, pela falta de saberes do próprio pesquisador ou por falta de confiança do sujeito na colocação das palavras. Nesse sentido, Charlot faz uma distinção entre “relação com o saber” e “relações de saber”, ao mesmo tempo em que exemplifica as especificidades dos saberes relacionados aos diferentes ofícios:

A relação com o saber do engenheiro, do médico, do operário ou do agricultor não é independente de sua posição social [...], nem das relações de saber a que ela induz. Ocupar tal ou qual lugar nas relações de saber é ser autorizado, incentivado e, às vezes, obrigado a investir em certas formas de saber, de atividades ou de relações (CHARLOT, 2000, p. 85).

Por último, temos outra questão, também fundamental, que é a razão política, tendo em vista que “no fluxo da experiência, é sempre algo da ordem de uma renormalização, de gestão de encontros na qual ninguém tem a priori a chave, isso supõe fazer algo que não estava previsto” (SCHWARTZ, 2010, p. 45). Ou seja, expressar toda essa gestão pode ser um risco, porque há, geralmente, relações hierárquicas presentes nas relações sociais. Por isso, é preciso que o clima estabelecido seja favorável, bem como um contrato claro dos limites éticos da investigação.

Uma investigação que se proponha levar em consideração todos os elementos levantados exige ainda constante reflexão acerca das relações com os diferentes saberes, já que a postura de não reconhecimento e/ou desvalorização dos diversos saberes adquiridos ainda é uma realidade, mesmo no contexto da academia. Nesse sentido, Freire expõe uma de suas percepções em relação à construção dos saberes entre “camponeses, cientistas e filósofos”:

A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 31).

Nesse debate, o autor conceitua “curiosidade ingênua” como algo que “resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito” (FREIRE, 1996, p. 29). Ele avança na discussão e defende a ideia de que não há uma ruptura na distinção entre ingenuidade e criticidade, ou entre “o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos”, mas sim uma superação. Esse processo se dá, segundo o educador,

na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).

Aqui, a curiosidade é peça fundamental na construção dos saberes, bem como nas transformações que integram o processo de formação. Logo, descartar ou hierarquizar os saberes oriundos desse movimento não auxilia no exercício de compreensão das diversas formas de aquisição dos saberes. A partir da concordância com tal postura, podemos levantar estes questionamentos: como é possível a construção de um caminho para a compreensão da atividade na aquisição de saberes? Quais são as possíveis contribuições do campo do trabalho, enquanto atividade humana, na compreensão do processo formativo? Sob este prisma, é possível perceber que a origem da curiosidade citada está diretamente atrelada ao fato de que pelo trabalho, e pela própria atividade, o sujeito “faz experiência de seu

tempo e de si mesmo, é usado por outrem e faz uso de si mesmo num jogo dialético sem fim” (SCHWARTZ, 2013, p. 90). Tal experiência exige, necessariamente, constante trabalho e (re)trabalho de valores e saberes em permanência.

Mais especificamente, a ergologia tem origem a partir das reflexões desenvolvidas pelo filósofo francês Yves Schwartz, em fins dos anos 1970 e início dos 1980, quando as universidades francesas foram convocadas a atuar no terreno da formação permanente de trabalhadores. Isso provocou a necessidade de se repensarem as relações entre os conhecimentos acadêmicos e aqueles advindos das práticas situadas em que se encontravam os trabalhadores. Nesse momento, havia dispositivos e recursos financeiros que obrigavam as empresas a desenvolver políticas de formação destinadas a seus assalariados. A partir desse contexto, uma série de reflexões acerca desses dois espaços de produção de conhecimentos sobre o trabalho nasceu de uma constatação inquestionável: a sensação de que havia um fosso que separava o conjunto dos saberes acadêmicos que incidiam sobre o trabalho em contraponto àquilo que revelavam “os encontros, as visitas a fábricas enraizadas em locais de longa tradição industrial” (SCHWARTZ, 2002, p. 113). De acordo com o autor,

encontrar “adultos” [...] significava defrontar-se com trajetórias e experiências de vida muito mais diversificadas do que as dos estudantes da época, significava potencialmente encontrar, entre esses novos parceiros, problemas de carreira, de relações profissionais, de relações com os saberes e com a cultura, de trabalho e, finalmente, de vida, que não encontravam respostas, pelo menos de modo imediato, nas disciplinas e nos currículos nos quais havíamos aprendido a nos movimentar (SCHWARTZ, 2002, p. 110).

Dentre alguns dos desafios encontrados pela universidade, destacam-se a evidente necessidade de repensar a questão da natureza e da fabricação dos patrimônios de saberes da sociedade e as possíveis contribuições dos diferentes grupos sociais, dos coletivos e das pessoas, na produção das riquezas coletivas nas quais elas estão inseridas. Nesse sentido, a abordagem ergológica se propõe ao estudo de toda atividade humana, priorizando a atividade humana do trabalho. Assim, seu objetivo é:

conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa. Quer dizer, analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la melhor e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e

humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência (TRINQUET, 2010, p. 95).

Entretanto, para tal tarefa, é fundamental uma postura que possibilite “colocar em diálogo a pluridisciplinaridade dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência” (TRINQUET, 2010, p. 95). Nessa lógica, a perspectiva que se propõe “analisar o trabalho como experiência e/ou do ponto de vista da atividade, tal como nos propomos nas abordagens clínicas, não é evidente, é um desafio epistemológico, político e ético permanente” (CUNHA; ALVES, 2015, p. 42).

A tensão entre os saberes acadêmicos e os saberes da ação/experiência, com o inerente debate de valores que atravessam a atividade é, pois, elemento fundamental na análise ergológica do trabalho: “em resumo, não seria cega a abordagem da actividade humana de trabalho construída em descrições, diagnósticos, preconizações que dão prioridade à postura em desaderência?” (SCHWARTZ, 2004, p. 147). As consequências de tal dinâmica são diversas, dentre elas a descrita por Malglaive (1995, p. 33):

em nome da distância bem real entre os saberes escolares e a sua passagem à prática, estes acabam por ser eliminados e com eles o ensino, em favor de uma formação que podemos julgar fundada sobre o próprio processo da acção, sem que por isso se faça claramente a sua análise.

No exercício de uma revalorização epistemológica dos saberes, Malglaive apresenta contribuições acerca do reconhecimento de suas multiplicidades:

tal como a linguagem e, mais ainda, tal como o ser humano que lhe é constitutivo, o saber é infinito, multiforme, sem contorno discernível. Se é saber para o pensamento, torna-se saber fazer para a acção. Aparentemente submetido à verdade, liberta-se dela para construir quimeras e devaneios sem deixar de ser saber. Diz o que é, assim como o que deve ser. Julgamo-lo ou queremos-lo escravo do real e ele, por vezes, faz-se mais real que o real, tornando-se convicções, doutrinas ou ideologias (MALGLAIVE, 1995, p. 33).

Tal afirmação corrobora com a ideia de que “esta característica intrínseca do ser humano lhe coloca numa posição de fazedor de história e, portanto, criador de saberes nesse movimento vital de uso de si no trabalho (FISCHER; TIRIBA, 2009, p. 182). A partir desses elementos, somos provocados a exercitar o movimento de reconhecimento não só dos processos relacionados à aquisição de saberes como aos próprios saberes. Sob essa ótica, Mia Couto (2011, p. 101) nos alerta para o fato de

que “pensar que a sabedoria tem residência exclusiva no universo da escrita. É olhar a oralidade como um sinal de menoridade. [...] O culto de uma sabedoria livresca pode contrariar o propósito da cultura e do livro que é o da descoberta da alteridade”.

2.4 - Formação e situações de trabalho

Um dos eixos centrais das discussões aqui presentes é a compreensão da categoria trabalho como princípio educativo. Essa discussão tem sido tratada a partir de diferentes concepções e abordagens, tornando-se uma temática que busca evidenciar e analisar a relação existente entre os processos formativos e a atividade humana de trabalho. A apresentação dessa atividade é descrita por Marx de maneira positiva, como uma ação criativa pela qual o homem,

por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos (MARX, 2013, p. 188).

Diferentemente dos animais, definidos como “irracionais”, os homens buscam constantemente modificar a natureza com a finalidade de que ela seja adaptada às suas necessidades. Porém, durante esse processo, eles também são transformados por ela. Sob essa perspectiva, o autor afirma que “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 2013, p. 188). Nessa direção, Marx destaca que a idealização do “projeto a ser executado” é o principal fator pelo qual nos distinguimos dos animais, tendo em vista que

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 188).

Assim, o trabalho humano não pode ser percebido como uma mera alteração dos elementos da natureza, mas como uma atividade que envolve projeção, carregada de intencionalidade. Este ponto de partida contribui para a compreensão de que, “além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa [...]” (MARX, 2013, p. 188). Por essa razão, ele afirma ainda que “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 2013, p. 189). Este é um ponto central para que possamos discutir sobre a complexidade das tarefas relacionadas ao ambiente de trabalho e seus processos formativos.

A ergologia também defende que o trabalho é um lugar de acontecimentos complexos. Entretanto, nesse quadro referencial, o trabalhador é considerado como um ser múltiplo, pluridimensional, o qual, em sua atividade, não se dissocia de seus demais estatutos de vida, mas mobiliza o que é de si e de sua história na atividade que realiza. Ou seja, na perspectiva ergológica, encara-se a atividade humana “como um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de renormalização na relação com o meio” (SCHWARTZ, 2002, p. 116). Essas normas são constituídas pelas “prescrições, procedimentos, constrangimentos, relações de autoridade, de poder, mas também os saberes científicos, técnicos, as regras jurídicas, as experiências capitalizadas, tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes mesmo que a pessoa tenha começado a agir” (SCHWARTZ, 2002, p. 116). A norma expressa aquilo que dispositivos exteriores ao indivíduo indicam como o que deve ser, aquilo que é exigido de cada um, geralmente, por imposição (DURRIVE, 2011).

Em contrapartida, é possível observar diversos mecanismos de renormalizações, os quais Schwartz (2011, p. 34) conceitua como as

múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas, também sempre singulares.

No exercício de compreensão da complexidade da atividade, Malglaive contribui para a discussão quando corrobora com a ideia de que o real faz parte de um universo mais complexo do que o próprio conhecimento que a teoria fornece dele,

mesmo sendo ela científica. “Uma operação sobre o real, encarada a partir do conhecimento que a ciência dele fornece e visando um dado efeito, pode sempre ser acompanhada de efeitos parasitas, não pretendidos, que só a prática, a realização efectiva da acção, permitirá revelar” (MALGLAIVE, 1995, p. 75).

Sob esse prisma, as discussões propostas por Schwartz abarcam os meios, normas, técnicas, coletivos, e possibilita estudos que ultrapassam a descrição do trabalho em nível macro, propondo análises a partir de uma aproximação do trabalho real, a fim de compreender os processos de renormalizações que ocorrem na atividade de trabalho. Por isso, faz-se necessário demarcar com clareza sob quais aspectos cada uma das perspectivas “olham” para o trabalho.

Dessa forma, não pretendemos abandonar o referencial teórico que orientou e ainda orienta os estudos na área, mas buscar novas ênfases e incorporar outros “olhares” com o intuito de aprofundar sobre aspectos relacionados à formação dos sujeitos. Assim, privilegiamos nesta pesquisa a concepção do trabalho a partir de uma ótica que contempla características da abordagem ergológica. Essa opção justifica-se pelo fato de a abordagem escolhida tratar-se de um campo de estudos que busca compreender o trabalho fundamentado no ponto de vista do trabalhador e demanda resgatar dimensões subjetivas. Assim, a centralidade das discussões está pautada nos saberes e competências desenvolvidos pelos trabalhadores. Como afirma Schwartz (2004 *apud* FISCHER; TIRIBA, 2009, p. 182),

Uma das perspectivas teóricas relacionadas ao estudo sobre o trabalho que traz contribuições relevantes à dimensão da singularidade é a Ergologia. Este campo de estudos de natureza pluridisciplinar coloca uma lupa sobre o sujeito na e em atividade de trabalho. Assume que a gestão é uma dimensão ontológica no ser humano. Isto é, estar em atividade de trabalho é gerir com mais ou menos “uso de si”.

E destacam ainda que o atual contexto do sistema capitalista tem tornado cada vez mais complexas as relações socioeconômicas, ampliando também a complexidade do campo de estudos e pesquisas “Trabalho e Educação”.

Tal lógica possibilita o diálogo com as discussões do campo da ergologia quando ela propõe a concepção de trabalho “[...] como a unidade problemática entre a atividade humana, as condições reais de trabalho e os resultados efetivos obtidos” (CUNHA, 2010b, p. 200). Para melhor compreensão de conceitos-chave nessa discussão, é fundamental identificar cada um destes conceitos: atividade e trabalho.

A atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os outros. Embora essa seja uma idéia abstrata, é muito fecunda e eficaz. Definitivamente, é o que faz com que o trabalho possa se realizar e, de fato, se realiza (TRINQUET, 2010, p. 96).

Nessa direção, a ergologia nomeia essa situação como debate de normas e de transgressões, que frequentemente resultará em renormalizações. Tal processo é compreendido do ponto de vista da atividade humana em análises que consideram o “trabalho através do acesso aos valores, aos saberes e às competências colocados em exercício no ato do trabalho” (CUNHA, 2010b, p. 200).

Esse processo ainda pode ser percebido a partir da compreensão de que toda atividade é composta da aplicação de um protocolo ao mesmo tempo em que é um encontro de encontros a gerir. Por isso, é possível afirmar que qualquer atividade é um constante debate entre o protocolo e a experimentação, em que há sempre a necessidade de renormalizar (SCHWARTZ, 2010).

O trabalho aqui é um momento de vida, composto de uma sucessão de eventos, sendo a atividade “conduzida a partir de uma história local, segundo as apostas e as urgências de diferentes protagonistas” (DURRIVE, 2011, p. 48). É, pois, nessa confluência do instituído e do reinventado, ou recriado, que se deve considerar o trabalho real, levando-se em conta que

essa distância entre o primeiro registro, codificado, do trabalho, e o segundo, engendrado no calor da atividade, não é de modo algum resíduo estatístico que se poderia, sem grandes prejuízos neutralizar: é o próprio encontro do trabalho como lugar e matriz importante da história das sociedades humanas (SCHWARTZ, 2002, p. 116).

É considerando a atividade em sua complexidade e ao mesmo tempo reconhecendo as histórias a ela relacionadas que destacamos a relevância de discussões que contemplem a identificação e valorização dos diferentes saberes, usufruindo, sempre que possível, da riqueza de leituras de mundo.

2.5 - Trabalho e saberes do trabalhador

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas? Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras? [...] César ocupou a Gália.

Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro? Felipe da Espanha chorou quando sua frota naufragou. Foi o único a chorar? Frederico Segundo venceu a Guerra dos Sete Anos. Quem partilhou da vitória? A cada página uma vitória. Quem preparava os banquetes comemorativos? A cada dez anos um grande homem. Quem pagava as despesas? Tantas informações. Tantas questões (BRECHT, 1976).

Como já dito anteriormente, o objetivo principal da pesquisa é o de compreender como se formam os adultos que, em especial, no caso dos sujeitos investigados, ainda quando crianças ou adolescentes, começaram a trabalhar e não tiveram seus direitos de frequentar a escola garantidos. A totalidade dos sujeitos da pesquisa aqui contemplados esteve a maior parte de suas vidas envolvida em atividades laboriosas, no contexto acima descrito. Essa é uma das razões pelas quais optamos por privilegiar referências que dialogassem com processos formativos e "situações de trabalho". Para a realização desta proposta, escolhemos recorrer a reflexões que considerem os problemas concretos que perpassam a experiência de trabalho humana em situações laborais. Essa perspectiva nos convida a pensar o papel da subjetividade no processo de autogestão, compreendido na abordagem ergológica, como "uso de si", e considera a existência de graus de "uso de si por outros", assim como o de "uso de si por si". Sob esse prisma, instiga-nos a construção de saberes vinculada a várias formas do "uso de si" e à relação com as formas do trabalho como experiências de vida individual e social.

Essa forma de construção reconceitua o sentido de competência, a partir de debates atrelados à noção de atividade "como exercício da normatividade pelo corpo-si face ao meio" (CUNHA, 2013, p. 29). Dessa forma, a própria noção de competências no trabalho

deve ser reintegrada numa disposição muito mais fundamental do ser vivente humano, para captar informações, fazer arbitragens, tomar decisões que a vida real impõe. Disposição em relação dialética – mas somos nós que formulamos assim – com o debate de normas que o meio convoca. As competências no trabalho não fazem mais que colocar em tensão essas disposições, num meio tendencialmente distinto que chamaremos "meio de trabalho", com seus debates de normas próprios (SCHWARTZ, 2000, p. 678 *apud* CUNHA, 2013, p. 29).

A partir desse referencial, compreendemos que o trabalho é uma atividade reguladora tanto na esfera individual como coletiva, na qual "faz funcionar o sistema

em seus acontecimentos aleatórios de todas as ordens, através das antecipações e gestões simultâneas de múltiplos horizontes temporais” (CUNHA, 2010b, p. 197).

Pelas razões expostas, faz-se necessária uma reflexão que busque considerar múltiplas dimensões a partir de nossos saberes disponíveis, mas que considere a historicidade e a singularidade dos modos de “ser”. Nessa lógica, parte-se do pressuposto de que “*toda* atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos” (SCHWARTZ, 2003b, p. 23) e questiona qualquer visão de estado eterno de todas as coisas. Além desse argumento, destacamos outro ponto importante sobre os trabalhos com abordagens baseadas nas histórias de vida que, segundo Canário (2000, p. 130), têm vindo a fundamentar e reforçar a “importância de pensar a atividade profissional e a atividade de formação”.

Os estudos acerca dos saberes relacionados ao ato laboral são relativamente recentes, já que Schwartz (2003a), em sua conferência inaugural no Seminário Trabalho, Saber, Educação, mostrou que a filosofia considerou o trabalho como valor de troca mais do que como valor de uso, como objeto do pensamento mais do que como matéria pensada. Nessa perspectiva, Freire nos convida à reflexão acerca das possibilidades de intervenção na realidade e os processos de formação, quando afirma que

O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (FREIRE, 2000, p. 80).

Essa “intervenção”, na realidade, faz parte de uma lógica complexa e carregada de elementos que exigem perceber que, mesmo existindo “toda uma engenharia” construída pelo homem, há também situações em que o conhecimento já construído não é suficiente para resolver problemas ainda não previstos. Nessa dinâmica constante entre o já “construído” e o “imprevisto”, o sujeito vê-se circunstância potencial de construção de novos saberes. Nessa perspectiva, a abordagem ergológica destaca que “entre o trabalho anteriormente prescrito e o trabalho realizado se inscrevem as chamadas ressingularizações ou renormalizações efetuadas pelos trabalhadores através dos conhecimentos, saberes, competências e valores que possuem” (CUNHA, 2010b, p. 201).

Ao questionar o sujeito sobre seus saberes oriundos da prática, pode não ser eficiente perguntar-lhe de forma direta. Nesse sentido, Trinquet resgata uma situação que ilustra como esse “uso de si” produz saberes complexos e de difícil acesso:

Quando observamos um carpinteiro caminhar, com segurança e descontração, sobre um telhado inclinado e constituído somente por vigas espaçadas, dizemos: "É porque ele tem experiência!" Certamente, foi caminhando com frequência sobre telhados inclinados e vigas que ele adquiriu esse equilíbrio e essa segurança. No entanto, em geral, não necessariamente se vincula isso a um saber. Entretanto, se ele a adquiriu, trata-se, realmente, de um saber, de um conhecimento, já que contém a própria definição de um saber: algo que se aprende e/ou que se sabe (TRINQUET, 2010, p. 101).

Entretanto, não sabemos dizer onde se situa esse saber: no corpo, na cabeça? Onde está transcrito? Como é possível apreendê-lo? Como acessar respostas para tais questões?

Abordagens que requisitam a descrição da atividade geralmente são respondidas com situações típicas, das quais é possível identificar ainda mais peculiaridades e, conseqüentemente, mais saberes anteriormente não identificados. Em um curso ministrado por Breton, na Faculdade de Educação da UFMG, em setembro de 2019, ele relatou que sua vivência com mediação de processos de validação de adquiridos experienciais possibilitou identificar que quanto mais conhecimento um sujeito tem de seu ofício, maior a dificuldade em descrever seus saberes. Um dos elementos que desafiam a tarefa de descrever tais saberes talvez esteja também ligado ao fato de que “há toda uma ‘sabedoria’ do corpo que se constrói na confluência do biológico, do sensorial, do psíquico, do cultural, do histórico, inclusive nas atividades tachadas como mais ‘imateriais’” (SCHWARTZ, 1998, p. 116). Essa lógica justifica-se a partir do entendimento de que

os saberes dos protagonistas distribuem-se diferentemente, de maneira não linear, não disciplinar e estão ancorados nas histórias e situações concretas. Por um lado, há uma tendência a fabricar saberes que se tornam modelos alheios ao tempo, e é assim que o conceito funciona. Por outro lado, uma tendência ligada ao retrabalho da experiência e a (micro) fabricação de histórias (SCHWARTZ, 2000, p. 43 *apud* CUNHA; ALVES, 2015, p. 42).

Sob o prisma da formação como percurso, está implicado o entendimento da formação como um processo em que cada sujeito torna-se protagonista da sua própria formação. Nessa perspectiva, desviamos nosso olhar das atividades de ensino para

as atividades de aprendizagem (CANÁRIO, 2000). Essa alteração de percepção nos possibilita ver a realização da atividade de trabalho não de forma restrita, apenas a tarefas predefinidas, e entender que existe toda uma lógica de organização por aqueles que a executam para alcançar os objetivos finais. No mesmo sentido, Canário (2000, p. 129) defende a ideia de que

não é possível continuar a conceber o trabalho humano como algo que é suscetível de ser objeto de uma descrição fina, "a priori", para, em seguida, traduzir essa descrição em termos de estratégias pedagógicas, de objetivos pedagógicos, de conteúdos a ensinar, de gestos a adquirir, para que os formandos se venham a encaixar nos perfis profissionais que foram previamente definidos. Esta perspectiva de descrição "a priori" não só não se coaduna como é contraditória com processos de exercício do trabalho que mudam de forma acelerada, adquirindo contornos e configurações que não é possível prever de modo preciso.

Ao longo do percurso de vida, as pessoas se formam em contextos e relações diversas e acabam por alterar algumas vezes suas funções nas situações de trabalho. Em cada uma dessas situações,

há todo um processo cultural, interpessoal, social em que os trabalhadores, pela sua própria experiência no trabalho, vivência em diversos ambientes, relacionamento com diferentes pessoas, constroem e adquirem um conhecimento contínuo sobre o seu fazer, conhecimento nem sempre codificável, mas extremamente significativo para o andamento do trabalho (ARANHA, 2003, p. 3).

Esse processo também permite ao sujeito criar estratégias para desenvolver sua atividade de trabalho e gerenciar os constrangimentos que possam surgir no contexto do ato laboral. Um dos exemplos da mobilização desse processo é relatado por Cunha (2010a) em uma conjuntura em que a pessoa não sabe ler, mas consegue criar mecanismos de adaptação para o desenvolvimento normal de seu trabalho.

Essa percepção está relacionada à compreensão da educação exclusivamente como algo que tenha seu valor de troca representado por um diploma, ou seja, "como moeda educativa reconhecida no mercado, acaba por ocultar a educação como atividade, como 'trabalho' de produção de si" (CHARLOT, 2004, p. 16). Ainda segundo o autor, nessa abordagem a educação não é vista como trabalho; conseqüentemente, o trabalho não é pensado como educação. Isso faz com que educação e trabalho não sejam vistos como uma atividade, mas somente "numa problemática do valor de troca

e da posição social" (CHARLOT, 2004, p. 16-17). Dessa forma, torna-se importante esclarecer que

o trabalho não é somente conceito abstrato mas é também experiência concreta, que ele não é somente valor de troca mas é também valor de uso, que ele não é somente momento de exploração e de dominação mas também momento de formação e de partilha de uma atividade (CHARLOT, 2004, p. 18).

Diante da construção desses pressupostos sobre a relação entre trabalho e educação, conseguimos perceber que

os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo, a condição necessária para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isso é para que a experiência se constitua em saber, é a de fazer do próprio exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa (CANÁRIO, 2013, p. 45).

Sob esse prisma, Schwartz (1996) defende a ideia do trabalho como experiência essencial no desenvolvimento humano, na organização social e na sociabilidade humana. Esse entendimento é compartilhado por Canário (2013, p. 44), quando afirma que

a otimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo.

Portanto, podemos concluir que "aprender significa então, mais especificamente, o próprio processo de integração" (JOSSO, 2002, p. 28). Nesse sentido, o esforço em compreender as relações e situações de trabalho dos adultos certificados, em especial na aprendizagem experiencial, possibilitará a compreensão dos aspectos da formação no trabalho, bem como aspectos de sua formação mais ampla. Desse modo, Dominicé (2006, p. 354-355) alerta para o fato de que

Tornou-se voz corrente, no âmbito do mundo do trabalho, insistir nas competências sociais. Tanto no acesso ao emprego, quanto na avaliação das tarefas, essa dimensão da qualificação pessoal desempenha um papel preponderante. Não chegou o momento, em função da complexidade existencial devida à transformação do horizonte biográfico, de estender essa noção de competência social à globalidade da história de vida? Em uma pesquisa recente, conduzida com enfermeiros clínicos especializados, apareceu claramente que a competência profissional do enfermeiro, em sua relação com os

doentes, não é dissociável da competência requisitada pelas outras redes de relação familiar ou social.

O questionamento levantado pelo autor dialoga com a descrição de Freire (2001, p. 80) sobre a própria trajetória formativa como educador:

não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. Do que estive sendo como menino do Recife [...] Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher.

As concepções atreladas à representação de qualquer trabalhador como um mero executor de um trabalho prescrito por outrem, como um sujeito subordinado aos saberes e sentidos atribuídos por outrem, a ser executado sem questionamento, desprovido de pensamento, evidenciam o quanto tais imagens desconhecem a própria atividade e mais ainda os processos relacionados ao “fazer” e à formação, já que “não se aprende o objeto se não se apreende sua razão de ser” (FREIRE, 2000, p. 90). Isso porque,

não é por outra razão que a pura memorização mecânica do perfil do objeto não constitui conhecimento cabal do objeto. Daí que, na experiência cognitiva verdadeira, a memorização do conhecimento se constitua no ato mesmo de sua produção. *É apreendendo a razão de ser do objeto que eu produzo o conhecimento dele* (FREIRE, 2000, p. 90. Grifo do autor).

Nesse sentido, deveríamos considerar como um dos caminhos para o exercício de reconhecimento dos saberes adquiridos, o próprio reconhecimento de quem são estes sujeitos de saber, quais bagagens carregam, quais valores construíram e qual sua trajetória até aquele momento, até aquelas escolhas. Como as renormalizações foram feitas? Que valores permeiam tais movimentos? De que forma a atividade humana de trabalho se entrecruzou com a atividade humana em geral? Sob esse ângulo, o capítulo a seguir apresenta os aspectos metodológicos construídos para refletir sobre tais questões.

Capítulo 3 - Aspectos metodológicos

Para compreender o processo de formação de adultos é necessário aceder ao percurso vivido, aos sentidos atribuídos e à apropriação desse vivido, junto dos sujeitos implicados no processo, o que justifica a opção pela abordagem biográfica nesta pesquisa. Dessa forma, o interesse do estudo foi por referências que pudessem propiciar a reflexão sobre dimensões epistemológicas e metodológicas da formação experiencial no âmbito de projetos específicos da formação de adulto. A partir dessa premissa, procuramos construir um dispositivo metodológico que permitisse dar conta da complexidade inerente às discussões indicadas, partindo do pressuposto de que, “assim, como a história dos povos pode ser reescrita, [...] a história da nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas através de uma leitura original” (JOSSO, 2002, p. 32).

A presente investigação recorreu à abordagem qualitativa e compartilha da ideia de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), quando afirmam que

as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.

Ainda segundo aqueles autores, a pesquisa qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Diante dessas questões, podemos dizer que este tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem que se moldar a questões previamente elaboradas, devido ao seu caráter flexível. Essa perspectiva contempla a posição de Cavaco (2009, p. 223) sobre as investigações que abordam as experiências: "trata-se de um processo não linear que não pode ser descrito e analisado por meio de referenciais de sequência linear. Devido a isso, é preciso recorrer a metodologias inovadoras de investigação capazes de respeitar a especificidade do objeto de estudo".

O processo de estruturação do objeto de estudo nos conduziu a conceber a formação como atribuição de sentido às vivências pessoais, que ocorrem em todos os espaços e tempos. Dessa maneira, fundamentamos a utilização de dados biográficos que, segundo Dominicé (2010, p. 88), "resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência. Esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida". O enquadramento epistemológico da investigação nos leva a escolhas de propostas metodológicas que, assim como as pesquisas (auto)biográficas, coloquem a pessoa humana no centro de suas inquietações,

acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma. Não se busca obstinadamente a "verdade objetiva", pois se tem consciência de que a "realidade" passa, obrigatoriamente, pela mediação dos sistemas simbólicos, constitutivos do imaginário social, que é, por sua vez, subjetivado pelos indivíduos (PASSEGGI, 2010, p. 112).

A escolha por um método com abordagem biográfica "se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no discurso da sua história de vida" (FINGER, 1988, p. 84), o que possibilita a compreensão de processos de formação, atendendo ao objetivo do estudo proposto. Ainda sobre essa proposta metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, Abrantes (2013, p. 13) afirma que "as histórias de vida permitem-nos observar o percurso dos indivíduos no espaço social, bem como as metamorfoses desse mesmo espaço, através de experiências, contextos e relações que os marcam ao longo da vida". Entretanto, vale destacar que esse tipo de pesquisa não objetiva desconsiderar a validade dos diversos outros métodos que herdamos, mas "sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano" (PASSEGGI, 2010, p. 112).

A partir da escolha por uma proposta metodológica que contemplasse as perspectivas expostas acima, optou-se então por iniciar a recolha dos dados biográficos encontrados em portfólios oriundos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Câmara Municipal de Lisboa para uma inserção nos dados relativos às histórias de vida e formação, para que, num segundo momento, o roteiro das entrevistas fosse mais aprofundado e com isso a recolha de elementos mais ricos para a etapa da análise. Dessa forma, em seguida às análises dos portfólios, foram feitas entrevistas de abordagem biográfica com o intuito de

contemplar materiais biográficos primários – que contemplassem as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente pelo pesquisador no quadro de uma interação primária (face a face) – e secundários⁴ – documentos biográficos de toda espécie, cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa (neste caso, os portfólios). Essas duas iniciativas para a recolha de dados fizeram parte de uma tentativa para conseguir a aproximação necessária em pesquisas que busquem analisar a subjetividade dos sujeitos envolvidos. A análise dos documentos permitiu o acesso a informações que contribuíram para entrevistas mais detalhadas, que puderam beneficiar a busca de elementos que favorecessem o desenvolvimento da pesquisa.

Pelas razões expostas acima, acredita-se que esse tratamento permite reunir um conjunto de elementos sobre o processo formativo dos adultos pesquisados, recorrendo à entrevista de caráter informal que pode ser definida como,

uma entrevista que se desenrola – sem se recorrer a um plano ou guia temático ou a um questionário mais ou menos rigidamente estruturado – de uma maneira informal, de acordo com as circunstâncias e as pessoas entrevistadas, com a intenção de estabelecer um diálogo, entre o investigador e o objecto da investigação, absolutamente indeterminado e num pé de total paridade (FERRAROTTI, 1986, p. 110).

Entre os autores que fizeram parte das orientações para a construção dos caminhos que a investigação poderia seguir, destaca-se Ferrarotti por ter situado as histórias de vida em sociologia, numa perspectiva crítica. “Para o sociólogo italiano, as histórias de vida não servem para ilustrar hipóteses ou teorias. Elas são o método” (PASSEGGI, 2010, p. 121). Um trabalho desenvolvido nessa perspectiva precisa deixar claro os seus pressupostos. Um deles é a ideia de que

Uma antropologia social que considera todo homem como a síntese individualizada e ativa de uma sociedade, elimina a distinção do geral e do particular num indivíduo. Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação *singular* do *universal* social e histórico que o rodeia, *podemos conhecer* o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1986, p. 26-27).

⁴ Ferrarotti (1988) distingue dois grupos de materiais utilizados nas abordagens (auto)biográficas: os materiais biográficos primários e os materiais biográficos secundários.

Sob essa ótica, "o valor heurístico de uma biografia[,] da qual se conserva toda a especificidade epistemológica" (FERRAROTTI, 1986, p. 27), é legitimado.

Vale destacar ainda que o momento da entrevista seguiu as sugestões de apresentação feitas por Ferrarotti, quando afirma que o entrevistador deve, no início da interlocução,

- a) Esclarecer os objetivos da investigação;
- b) Explicar o método através do qual a pessoa a entrevistar foi escolhida;
- c) Dar claramente a conhecer o nome e as funções da organização que financia a investigação;
- d) Garantir ao entrevistado a reserva e o anonimato em tudo aquilo que pessoalmente o envolva (FERRAROTTI, 1986, p. 97-98).

Dessa forma, tanto os instrumentos de coleta dos dados, quanto o tratamento e análise dos dados buscarão considerar o que a própria pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, objetivando compreender como ela atribui sentido às suas ações e toma consciência de seus processos formativos. Nesse sentido, acreditamos que "o respeito ao sujeito como agente e paciente das interações sociais permite afirmar que essa postura em pesquisa alinha-se a uma mirada biopolítica do humano e exige, do pesquisador e do formador, a mesma postura ética" (PASSEGGI, 2010, p. 113).

Cuidados relacionados aos aspectos éticos são fundamentais para que os indivíduos que participam das pesquisas não sejam expostos por meio das contribuições que fizeram às investigações. Tal cuidado precisa iniciar-se desde o primeiro contato com o processo de escrita dos trabalhos. Esta investigação é fruto de análise de portfólios e entrevistas com adultos que tiveram acesso à descrição dos objetivos da pesquisa e aceitaram participar a partir de assinatura do termo de consentimento. Com a finalidade de preservar os sujeitos da pesquisa, todos os nomes utilizados no presente texto são fictícios.

3.1 - Instrumentos de recolha de dados

O processo de recolha dos dados consistiu em estabelecer inicialmente o contato com a equipe da Câmara Municipal de Lisboa (CML), responsável pelo processo de certificação, para uma primeira aproximação com os portfólios, na busca pela percepção das possibilidades do *corpus* que iria ser construído. Esse momento foi fundamental para a organização e elaboração da estrutura desta investigação.

Esse percurso teve início a partir de informações obtidas pelas professoras do curso de doutoramento em Formação de Adultos da Universidade de Lisboa. Por indicação da professora Carmen Cavaco, soubemos da disponibilidade desses materiais biográficos.

Tais materiais são fruto de um trabalho desenvolvido por uma equipe de profissionais e os candidatos à certificação. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) foi criado em 2001 e teve sua oferta iniciada através de uma produção composta de legislação e de instrumentos orientadores das práticas de validação, da criação de uma rede vasta e densa de Centros Novas Oportunidades (inicialmente designados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e da formação de equipes técnico-pedagógicas multidisciplinares. Durante sua concepção, optou-se pela utilização do *Portfólio Reflexivo de Aprendizagens* (PRA) – instrumento que utiliza da abordagem biográfica nos processos de validação de competências – como um dos dispositivos de avaliação. Ao final do processo, é apresentado um portfólio (produzido ao longo do tempo em que o candidato frequentou o RVCC), constituído por um conjunto de documentos através dos quais o candidato comprova, explicita e organiza os conhecimentos e as competências adquiridos ao longo da vida passíveis de serem validados e que lhe permitem também identificar potencialidades e intencionalidades. Ressaltamos que as informações recolhidas através do suporte da equipe de formadores da Câmara Municipal de Lisboa, a leitura de alguns portfólios, concomitantemente à análise e revisão da literatura, tornaram-se indispensáveis para fundamentar e desenvolver o projeto. Isso porque o exercício já feito anteriormente de identificar as histórias e os saberes, bem como organizá-los antes das entrevistas, facilitou o processo de construção dos roteiros de perguntas, além da compreensão dos processos formativos. Nesse sentido, Passeggi afirma que o “ato de (auto)biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar)” (PASSEGGI, 2010, p. 111).

Na primeira visita ao Departamento de Desenvolvimento e Formação da CML foi possível conhecer alguns dos profissionais que trabalhavam no processo de RVCC e que nos disponibilizaram sete, entre os mais de mil e quatrocentos Portfólios

Reflexivos de Aprendizagens (PRA), pela razão de já terem autorização para investigação. Eles são oriundos do trabalho desenvolvido pela equipe nos últimos anos; na época deste encontro, eram seis referentes ao ensino secundário e um referente ao nível básico. No primeiro contato apresentaram tanto o espaço no qual trabalhavam quanto uma parte do material que usavam durante os processos.

O segundo contato, ocorrido cerca de quatro meses depois, foi estabelecido diretamente com um profissional específico, que seria o responsável pela comunicação da pesquisadora com o departamento. Nessa reunião, foram apresentadas as questões de investigação pretendidas e discutida a viabilidade de acesso a pelo menos dez portfólios de nível básico, número aceito pelos presentes na reunião. A opção pela análise somente de portfólios referentes ao nível básico é justificada pelo fato de o estudo incidir sobre adultos pouco escolarizados. A investigação conta com seis PRA, mas as entrevistas foram feitas somente com cinco dos sujeitos investigados. Todos os portfólios são fruto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível básico 3, equivalente ao 9º ano de escolaridade.

Este primeiro momento do estudo teve por base a seleção e análise de seis portfólios ao todo, disponíveis na Câmara Municipal de Lisboa e autorizados por seus autores para que fossem utilizados tanto para pesquisa quanto para formação. A coleta desses documentos contemplou trabalhos do nível básico, de mulheres e homens com diferentes idades e inserções profissionais, de forma a captar a maior diversidade possível de registros, enriquecendo dessa maneira o *corpus* da pesquisa. O nível básico referido destina-se a indivíduos que não possuíam a escolaridade de 4, 6 ou 9 anos, bem como uma qualificação profissional. O plano curricular de um centro de certificação organiza-se em torno dos seguintes componentes articulados: Formação de Base nas quatro áreas de competências-chave – Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE); Temas de Vida (área que envolve temáticas transversais e constitui-se como suporte e base de coerência das áreas de competências-chave). A passagem dessas pessoas da situação de sujeito potencial a sujeito participante da produção das informações que trariam base empírica à pesquisa se fez a partir de dois critérios: ter assinado a autorização de que seu portfólio poderia ser usado para futuras pesquisas e ter recebido a certificação do

9º ano por meio do processo de RVCC. A recolha de dados foi feita então a partir de seis portfólios. A disponibilização desse material foi feita de forma segmentada, porque no primeiro contato com a equipe só havia três portfólios liberados para investigação; à medida que os outros tinham sua autorização assinada, iam sendo disponibilizados.

De posse dos seis portfólios a que tivemos acesso, foi possível agendar entrevistas com apenas cinco dos autores (três mulheres e dois homens) porque a tentativa de contato com um dos homens foi tumultuada e optamos por analisar somente seu portfólio. Os detalhes sobre o ocorrido serão melhor apresentados a seguir. No entanto, mesmo que tenhamos encontrado obstáculos para conseguir agendar reuniões com um dos sujeitos, optamos por analisar os dados apresentados somente no portfólio, porque consideramos o relato de sua trajetória rica em informações e bastante diferente dos outros. No início de desenvolvimento das questões de partida, buscamos contemplar leituras que abordassem as discussões sobre formação experiencial e, conseqüentemente, metodologia de abordagens biográficas.

Durante o planejamento de como seriam feitas as entrevistas, avaliou-se que seria produtivo um primeiro encontro que contemplasse as histórias de vida com foco na família e no processo de escolarização e certificação. A segunda entrevista priorizaria aspectos relacionados ao trabalho, em seus respectivos locais. Tal organização buscou ser coerente com as discussões acerca dos desafios em acessar alguns saberes relacionados à atividade humana de trabalho, além de possibilitar um maior número de informações. Das duas entrevistas feitas com cada um dos sujeitos, a primeira aconteceu no Departamento de Desenvolvimento e Formação da Câmara Municipal de Lisboa, em uma sala reservada para as entrevistas, depois de leitura prévia do portfólio; a segunda ocorreu nos respectivos locais de trabalho de cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

No primeiro encontro com cada um dos adultos, recorreremos, para a recolha de dados, a entrevistas de abordagens biográficas com o objetivo de captar mais detalhes da formação dos sujeitos aqui pesquisados. Ela é um instrumento de recolha de dados comparada à entrevista não estruturada, mas

diferencia-se dela apenas devido a uma maior vivacidade e a um acento mais diacrônico. E a hermenêutica da biografia imita as formas da interpretação analítica das entrevistas: identificação e tradução

quantificada dos elementos objetivos, recursos aos elementos qualitativos como apoio ilustrativo, etc. (FERRAROTTI, 1988, p. 24).

Para a segunda entrevista, já nos locais de trabalho, buscamos elaborar perguntas e situações que nos permitissem depreender, tanto quanto possível, dos saberes de cada um deles. Recorremos, entre vários recursos, também às características da técnica de entrevista de instrução ao sócia. No exercício do sócia, o sujeito tem a oportunidade de um contato social consigo mesmo, ele se torna um estranho a si próprio quando se vê diante da necessidade de instruir um sócia seu.

A técnica de entrevista de Instrução ao Sócia – é fruto de Comunidade Científica Ampliada⁵, desenvolvida por Oddone, Re e Briante nos seminários de formação operária da FIAT nos anos 1970 – busca evidenciar a experiência de trabalho dos metalúrgicos na cidade de Turim. Esses trabalhadores se reuniram por 150 horas e tinham como objetivo discutir acerca de questões relativas a situações que pudessem ser configuradas como nocivas à saúde no ambiente de trabalho. Para que isso fosse possível, perceberam que era fundamental levar o trabalhador a (re)conhecer sua atividade e, conseqüentemente, a (re)pensar um modo de operar mudanças no seu ambiente de trabalho. Destacamos que essa abordagem surgiu a partir da demanda de um coletivo de trabalhadores que buscaram ajuda com Oddone para a resolução de problemas relacionados às situações de trabalho, como por exemplo, riscos à saúde que a atividade viesse a ocasionar (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981). Diante desse contexto, o autor relata o surgimento da necessidade de conhecer as situações de trabalho sob a perspectiva de quem o desenvolve, por meio de procedimentos que possibilitassem tornar evidentes aspectos "invisíveis" da atividade de trabalho. Originou-se, portanto, um dispositivo metodológico que consiste em um exercício no qual o trabalhador (no papel de instrutor) deve atender à solicitação do pesquisador (sócia):

Se existisse outra pessoa perfeitamente idêntica a você, do ponto de vista físico, como você diria a ela para se comportar na fábrica, em relação à tarefa, aos colegas, à hierarquia e à organização informal, de forma que ninguém percebesse que não se trata de você mesmo? (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p. 57).

⁵ A Comunidade Científica Ampliada foi assim denominada por Oddone e sua equipe a partir da oferta de seminários de formação na Universidade de Turim para trabalhadores metalúrgicos e faz parte de uma conquista sindical e política dos trabalhadores italianos que visavam garantir a participação em 50 horas anuais durante três anos para frequentar qualquer processo educativo (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981).

Essa técnica é utilizada por estudos da área da clínica da atividade, com o intuito de perceber a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real. As investigações desenvolvidas nesse campo demonstram que o real da atividade não é observável e acessível diretamente, sendo necessário um método indireto que permita aos sujeitos "acessar" a experiência vivida. Nesse sentido, Josso (2002, p. 31) afirma que:

a descrição dos processos de formação e de conhecimento, sob a forma de gêneros de saber-fazer e de conhecimento, permite reagrupar o que foi aprendido em termos de transações possíveis consigo próprio, com seu ambiente humano (incluindo aí os objetos simples ou complexos) e com o seu ambiente natural, e oferece igualmente os marcos indispensáveis para um diálogo entre autores de narrativa.

Essa aproximação ao real da atividade não significa descartar a atividade realizada, mas se servir dela para alcançar a atividade não observável. Dessa forma, o pesquisador amplia as possibilidades de aproximar-se da atividade profissional e pode ter uma descrição mais detalhada de alguns saberes específicos do trabalhador. Entretanto, mesmo diante das diversas ferramentas já desenvolvidas para possibilitar o acesso e a análise dos saberes adquiridos, vemos que

nem tudo da atividade pode ser conhecido ou expresso através da linguagem verbal ou por outros símbolos, pois no centro do trabalho opera um *corpo-sí* - um sujeito biológico, histórico e sociocultural, portador de um patrimônio vivido, cuja experiência não pode ser completamente traduzida por sistemas linguísticos (oral-escrito) nem semióticos (CUNHA, 2010b, p. 203).

No caso da investigação aqui proposta, essa combinação de instrumentos foi utilizada na tentativa de aproximação em relação à atividade humana em contextos profissionais.

A articulação entre a primeira e a segunda entrevistas aliada aos diferentes instrumentos de coleta de dados buscou promover a reflexão sobre as seguintes inquietações: qual a importância dos contextos familiares, sociais e profissionais nos processos de formação? Que aprendizagens ocorrem nos contextos familiar, social e profissional? Como foram adquiridos os saberes evidenciados nos contextos familiar, social e profissional? Que estratégias foram desenvolvidas pelos sujeitos em situações que exigissem conhecimentos geralmente promovidos pela escola?

Os procedimentos metodológicos inerentes às entrevistas foram ajustados durante a fase de recolha das informações, numa tentativa de adequação às características e relatos dos interlocutores. Tal interação foi entendida como um processo dinâmico, em constante evolução, e fez com que fosse necessário superar elementos não previstos anteriormente pela organização dos roteiros de entrevista. Ocorreram situações em que, mesmo aceitando participar, um dos entrevistados tivesse respostas e posturas que demonstravam estar desconfortável em falar sobre vários elementos de sua trajetória presentes em seu relato escrito. Tal episódio exigiu reflexão e análise sistematizada acerca das especificidades de cada um dos participantes e sensibilidade para prosseguir com a investigação. O exercício de falar e/ou escrever sobre a própria vida é tarefa que exige não só habilidades específicas, mas interfere diretamente nos processos de relação e formação no/com os outros, ou seja, “o sujeito do relato põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos” (DOMINICÉ, 2010, p. 88). De qualquer forma, as entrevistas se constituíram em importantes elementos para elucidação de informações suscitadas pelos portfólios. Mas foram também, e principalmente, momentos que pretenderam proporcionar aos adultos uma saída do lugar comum de sujeito da pesquisa e uma passagem ao papel de parceiro na sistematização acerca de seus próprios saberes.

Entre os desafios encontrados, destacamos a tomada de consciência de cada um dos sujeitos acerca de seus próprios saberes para que possam identificá-los e relatá-los durante as entrevistas. Investigações que contemplam abordagens biográficas precisam sempre considerar o fato de que elas exploram o “entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social” (PASSEGGI, 2010, p. 111), elementos de que se compõem, mas apresentam-se de forma complexa.

3.2 - Análise dos dados e escolhas epistemológicas

Para a realização dos objetivos da investigação, optou-se por analisar inicialmente alguns portfólios produzidos no âmbito do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Câmara Municipal de Lisboa, disponibilizados por seus autores e pela Câmara para o desenvolvimento de

pesquisas. Realizada a coleta de dados, passou-se à sistematização e interpretação dos dados, buscando analisá-los e discuti-los à luz do aprofundamento teórico feito inicialmente. A análise e interpretação dos dados foram feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando o processo de investigação. Todavia, parece-nos importante destacar que "a análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas" (CHARLOT, 2000, p. 74). Ainda sobre essa análise, o autor diz que ela "deve ocupar-se de histórias sociais e não, apenas, de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições. A questão em debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo" (CHARLOT, 2000, p. 74).

A partir da contraposição entre a interpretação dos dados e o estudo bibliográfico, pretendeu-se chegar a análises que remetesse aos objetivos de compreender as formações experienciais, em um trabalho que estivesse voltado para a perspectiva de Bardin (1979), no sentido de que é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação e que só existe investigação quando há interpretação. Nessa direção, Dominicé (2010, p. 87) afirma que "os fatos escritos num relato biográfico, só adquirem significado à luz da interpretação fornecida sobre o conjunto da vida educativa". Dessa forma, o processo de análise foi realizado com base na articulação entre os portfólios, as entrevistas e os elementos referidos no enquadramento teórico, respondendo às questões da investigação. Essa etapa está apoiada no cuidado que se deve ter para encontrar formas de reconhecer e captar as especificidades desse objeto em estudo. Ainda sobre as reflexões no campo da atividade humana, Ferrarotti (1988, p. 30) alerta que

quando se trata de ter em conta a práxis humana, só a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese ativa de um sistema social a interpretar a objetividade de um fragmento da história social a partir da subjetividade não iludida de uma história individual. Só a razão dialética nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem).

Nesse sentido, Passeggi (2010, p. 121) defende a ideia de que não é uma questão de negar ou relegar "a subjetividade e historicidade do mundo narrado pelos indivíduos, mas admitir como legítima a possibilidade de ler uma sociedade mediante uma única biografia. Pois uma pessoa totaliza um sistema social, é nesse sentido que ela é "universal singular".

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que, quando nos referimos à aprendizagem experiencial, não podemos perder de vista que ela é um processo permanente e contínuo, o que exige do investigador a consciência das dificuldades da recolha e análise intrínseca deste processo, e o exercício constante de distanciamento. Nessa perspectiva, o estudo da experiência não se pode limitar à descrição do percurso realizado, tornando-se essencial a interpretação do vivido por parte do sujeito. Acredita-se que somente "através da interpretação do vivido é possível compreender se as experiências resultaram em aprendizagens, ou, pelo contrário, não passaram de vivências, sem que se tenha concretizado o seu potencial formativo" (CAVACO, 2009, p. 225). Entretanto,

incorporar o trabalho como atividade humana em nossas análises tem implicações epistemológicas muito sérias, posto que, além de fazer a análise da atividade tal como nos propõe a Ergonomia, o triângulo ergológico dos saberes-valores-atividade exige extrair consequências para o terreno da produção científica nos diversos campos do saber que estudam o trabalho humano, para o campo das ciências humanas em geral e compreender aspectos subjetivos que permeiam a produção científica (CUNHA, 2010b, p. 200).

Bogdan e Biklen (1994, p. 205) apontam que a análise de dados "envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros". Eles recomendam duas formas de abordagem: a análise ser feita concomitantemente à recolha dos dados, ou a recolha dos dados acontecer antes da realização da análise. No caso da presente investigação optou-se por fazer a recolha e em seguida a análise.

No exercício de análise dos materiais coletados, faz-se importante destacar a natureza deste estudo, que se respalda na perspectiva de Bogdan e Biklen ao afirmarem que os investigadores qualitativos costumam conduzir a interpretação dos dados de forma indutiva, ou seja, "não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Segundo os dois autores, esse tipo de abordagem corresponde ao interesse pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Com base na análise das entrevistas realizadas, foi possível identificar alguns elementos que nos permitem compreender o processo formativo, na perspectiva de formação “no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida” (DOMINICÉ, 1988a, p. 56), relatada por cada entrevistado ao longo dos depoimentos recolhidos. Entretanto, ressaltamos que não se pretende retirar conclusões generalizáveis aos adultos, mas tão somente obter elementos sobre a aprendizagem experiencial dos adultos entrevistados, inseridos nas diversas situações vivenciadas, de modo a compreender os processos pelos quais se formaram. Apesar de as entrevistas permitirem reunir um vasto conjunto de elementos acerca dos processos formativos dos sujeitos da pesquisa, é importante salientar que esses dados “apenas nos põem na pista de processos de formação. Mesmo reunidos, não fornecem a sua chave. Através da multiplicidade de narrativas, os processos de formação afirmam sua pluralidade” (DOMINICÉ, 1988b, p. 143). Dessa forma, a intenção da pesquisa é contribuir para a análise de possíveis interpretações concomitantemente ao diálogo com as diferentes referências teóricas e bibliográficas.

Nesta investigação, optou-se por uma análise temática, na tentativa de evitar a segmentação das trajetórias e processos formativos. De posse dos dados, o movimento inicial foi o de fazer uma “leitura flutuante”, um primeiro contato com os documentos que seriam submetidos à análise, em busca de identificar indicações, acontecimentos, momentos-chave, para a construção de eixos coerentes com os dados encontrados. Foram construídas então quatro categorias:

Saberes	Tipos; saberes de caráter teórico-conceitual; saber fazer, de caráter prático; saber-ser.
Tempos e espaços da aprendizagem	Familiar; social; profissional; momentos da vida.
Representação sobre seus saberes	Consciência dos próprios saberes; reconhecimento de terceiros sobre seus saberes.
Fatores e estratégias associados à aprendizagem	Solução de problemas; situações em que seja necessário agir, decidir; mobilização a partir de situações que exigiam conhecimentos escolares.

Mas, no exercício de organização do texto e a partir também de algumas discussões teóricas já iniciadas, percebeu-se que aquela escolha não era a mais adequada. Como a primeira tentativa de organização das categorias não se mostrou operacional, optou-se por outro modo de construção das temáticas. Dentre as dificuldades encontradas está o fato de que era inevitável uma segmentação da informação, de tal forma que dificultava o tratamento mais abrangente dos relatos.

Assim, mais uma vez de volta ao material recolhido, foi proposta outra forma de análise. No entanto, o movimento feito anteriormente, mesmo que completamente ajustado, contribuiu para o desenvolvimento das interpretações. Logo, as temáticas finais resultaram da articulação entre o apanhado dos discursos dos sujeitos investigados e os objetivos da pesquisa. Dessa vez, era possível manter os discursos e ao mesmo tempo localizar facilmente os elementos referentes às temáticas de estudo propostas. A organização da atual análise foi feita então a partir de tentativa e erro. Face às questões apresentadas, a análise dos dados resultou nas quatro categorias a seguir:

Família	Tarefas; contexto; relações; saberes; atitudes; estratégias mobilizadas; modos de aprendizagem; valores.
Escolarização / Processo de validação e certificação	Tarefas; contexto; relações; saberes; atitudes; estratégias mobilizadas; modos de aprendizagem; motivo para interromper a escolarização; valores.
Trabalho	Ofícios/tarefas; contexto; relações; saberes; atitudes; estratégias mobilizadas; modos de aprendizagem; valores.
Visão de mundo	Meios de informação; contexto; relações; saberes; atitudes; estratégias mobilizadas; modos de aprendizagem; valores.

Tanto os relatos biográficos quanto as entrevistas que contemplavam as tarefas profissionais apresentaram-se como um material rico em termos de informação. Entretanto, a complexidade dos discursos exige o diálogo entre diversas discussões teóricas, para que se consiga acessar tanto quanto possível os elementos que o

discurso oferece, ou seja, na própria análise reside uma complexidade que convoca além de teorias distintas, sensibilidade e capacidade de reconhecimento dos elementos. O grande desafio imposto é o de atribuir sentido aos ingredientes encontrados, sem reduzir a riqueza das significações.

No exercício de tecer uma estrutura com as diferentes discussões teóricas aqui contempladas e a lógica proposta pela ergologia, foi fundamental considerar que toda atividade humana – independente da formação ou certificação exigida socialmente – é sempre uma renormalização das normas antecedentes e que na experiência (re)normalizadora há continuamente um processo formativo. Assim, ao incorporar alguns conceitos da ergologia na pesquisa, foi possível apurar o olhar sobre o que vem a ser a atividade, passando a melhor compreender os aspectos subjetivos dela.

Nessa perspectiva, podem ser percebidos alguns tipos de saberes adquiridos pelos sujeitos ao longo de suas vidas, como os de ordem teórico-conceitual; saberes de caráter prático; relacionais. A construção desses saberes está sempre ligada à dimensão subjetiva, o que, segundo Cavaco (2009, p. 225), "é um fator determinante no processo de formação experiencial, pois sabemos que pessoas com vivências idênticas podem realizar aprendizagens muito distintas". Essa perspectiva nos permite concluir que "um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros", ou seja, "a questão do saber sempre é uma questão identitária, também" (CHARLOT, 2000, p. 64).

Sendo assim, para a construção dessas categorias, faz-se necessária uma constante reflexão acerca do reconhecimento e da análise dos diferentes saberes aqui abordados. No exercício de cumprir tal tarefa, destacamos pontos relevantes na distinção entre o *saber teórico* e o *saber prático*:

Apesar do papel considerável que têm no desenvolvimento dos processos de produção, os saberes teóricos não mantêm relações operatórias diretas com as práticas. O único efeito prático de um saber teórico é dar a conhecer, e não permitir fazer; dizer o que é e não o que deve ser. Por outras palavras, um saber teórico não é normativo; não indica nada das finalidades que a ação deve perseguir, como também não determina em si mesmo os meios de as atingir (MALGLAIVE, 1995, p. 70).

Essa compreensão do saber teórico não exclui ou diminui a relevância das suas possíveis utilidades, visto que é exatamente ele que permite

conhecer as leis de existência, de constituição, de funcionamento do real, o saber teórico permite agir com toda a clareza, isto é, permite ajustar de maneira muito precisa as intervenções práticas sobre a realidade, prever seus efeitos, o seu sucesso ou o seu insucesso, fixar as suas condições e os seus limites de validade e, portanto, garantir que determinada acção terá um dado resultado ou outro. O *saber teórico*, é portanto, o fundamento indispensável da eficácia dos saberes que regulam a acção: os *saberes processuais* (MALGLAIVE, 1995, p. 70. Grifo do autor).

Ainda segundo o autor, o saber teórico possibilita o que ele chama de “verdadeira economia, para não ir mais longe, relativamente aos saberes empíricos ligados apenas à prática, na medida em que permite que a acção se realize no abstrato, o mundo simbólico, antes de o fazer no concreto, o mundo material” (MALGLAIVE, 1995, p. 71). Nesse sentido, a relação entre os saberes teórico e prático não são uma relação de aplicação, como compreendido frequentemente, mas sim de intervenção. Nessa forma de conceber esses dois tipos de saberes, “uma teoria não se aplica na prática: ela investe-se aí, tornando-se o objeto (de conhecimento) que permite agir mais eficazmente sobre o real, actuando sobre a representação pensada” (MALGLAIVE, 1995, p. 71).

Malglaive (1995) propõe ainda a reflexão acerca de outro tipo de saber, o *saber-fazer*, o qual também apresenta interseções com os saberes já anteriormente mencionados. Um dos claros exemplos é a relação (e muitas vezes confusão) com o saber processual, “na medida em que orienta a prática e que qualquer “fazer” supõe processos” (MALGLAIVE, 1995, p. 79). O saber-fazer estaria então associado a “actos humanos disponíveis em virtude de terem sido apreendidos (seja de que maneira for) e experimentados” (MALGLAIVE, 1995, p. 80). Sob esse prisma, faz-se necessário compreender que, no caso desse saber específico, é fundamental que haja uma coerência interna, que não se manifesta instantaneamente no saber-fazer, mas evolui e conquista especificidades à medida que esses atos atingem a eficácia. Exatamente pela dinâmica da sua real natureza, esses saberes não são delimitáveis e identificáveis definidamente. Portanto, a questão que se coloca a eles está ligada aos princípios da sua coerência e não à questão prática do seu delineamento. Para a análise desse tipo de saber, é importante verificar a respeito da intenção do sujeito, visto que é na posição inicial do ato que ele a formula e, a partir daí, projeta, ao mesmo tempo, a posição final que deseja atingir. Assim, a intenção não pode ser vista como

um dado que compõe o ato, mas um elemento organizador de sua funcionalidade (MALGLAIVE, 1995).

As distinções apresentadas dos saberes compõem um exercício de perceber e interpretar as diferentes relações que eles mantêm com a prática, a fim de associar discussões voltadas para a multiplicidade de saberes e a diversidade de situações envolvidas nos processos de formação experiencial. Talvez por isso, com frequência nos deparamos com situações em que os adultos em busca de formação estejam preocupados com as “ressonâncias e a eficácia prática das suas aquisições; a sua maneira própria de aprender, tão estritamente ligada à sua possibilidade de referenciar os novos conhecimentos com os acontecimentos familiares da sua experiência cotidiana” (MALGLAIVE, 1995, p. 37-38).

E a partir daí percebemos o papel fundante que a experiência, na perspectiva do vivido refletido, desempenha tanto no domínio da prática, quanto da teoria. Por isso, o autor defende que “para a acção a experiência constitui a soma dos conhecimentos que permitem descobrir os meios de intervenção sobre o real propósito para assegurar o sucesso” (MALGLAIVE, 1995, p. 73).

Entretanto, identificar e relatar sobre os próprios saberes não é uma tarefa simples. De acordo com Josso (2002, p. 29), “a socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, implica igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo”. Essa situação é notória quando observamos os registros feitos nas folhas onde deveria ser relatado o que se aprendeu ou ensinou num ambiente de trabalho, por exemplo. Isso talvez ocorra porque

a consagração escolar (e social) dos saberes é um fenômeno muito interessante, sobretudo pela “invisibilidade” de que se reveste. Cada geração constrói o seu próprio modelo de “pessoa culta”, acreditando que o faz em nome de uma cultura perene (NÓVOA, 1999, p. 5).

Mas, no trabalho de identificação dos saberes construídos por estes adultos foi possível observar que havia “questões-chave” previamente elaboradas pelos centros RVCC para que pudessem nortear o exercício de localização e reconhecimento dos saberes de diferentes naturezas. Esse procedimento é justificado por Josso (2002, p. 29) ao evidenciar que é possível a utilização da “recordação-referência”, já que “esta pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas

situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida". Ainda segundo a autora,

São as experiências que posso utilizar como ilustrações para descrever uma transformação, um estado das coisas, um complexo afetivo, uma ideia, mas também uma situação, um acontecimento, uma atividade, ou um encontro, que são contadas em uma história, uma história que me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade (JOSSO, 2002, p. 29).

A análise dos dados foi realizada com base na articulação entre as informações contidas nos Portfólios Reflexivos de Aprendizagens e nas entrevistas, de modo que possibilitasse responder às questões propostas pela pesquisa, bem como permitisse a problematização de elementos relacionados aos processos formativos; modos de aprendizagem; atitudes e estratégias usadas para superar os desafios encontrados ao longo da vida; valores; saberes; e visão de mundo. Essa forma de tratamento dos dados ajuda na elucidação de quem são esses adultos, quais situações foram mais significativas em seu processo formativo e quais os sentidos atribuídos. Através das informações obtidas tanto nos portfólios quanto nas entrevistas não pretendemos formular uma teoria sobre a formação ou construção e aquisição de saberes, nem fundamentar as teorias já existentes. A preocupação central com a investigação proposta foi a de reunir um conjunto de elementos que, junto às referências teórico-bibliográficas, resultantes de outros estudos e reflexões, pudessem contribuir para a compreensão dos processos de formação dos adultos, em geral e em suas singularidades.

A partir dos entendimentos até aqui apresentados, buscou-se ter, durante o desenvolvimento das entrevistas e de todo o estudo do material disponível, uma postura respeitosa e aberta a novas aprendizagens, priorizando cuidados relacionados à não hierarquização dos saberes. Optamos também por tentar desenvolver uma análise coerente com as discussões trazidas no texto. No capítulo seguinte, apresentaremos as reflexões sobre o material analisado.

Capítulo 4 - Trajetórias de vida e processos formativos

Este capítulo apresenta o estudo empírico e decorre das observações e análises feitas a partir dos seis Portfólios Reflexivos de Aprendizagens (PRA) produzidos entre 2009 e 2012, no contexto dos processos de validação de adquiridos experienciais do Centro Novas Oportunidade da Câmara Municipal de Lisboa, pelo sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida. O período citado faz parte do contexto das políticas públicas relacionadas à Iniciativa Novas Oportunidades, apresentadas no primeiro capítulo. A coleta de dados também recorreu a entrevistas que contemplaram a abordagem biográfica e de instrução ao sócia (cada uma das abordagens foi utilizada em encontros distintos a fim de atender os objetivos anteriormente apresentados).

A análise do material adquirido permite-nos uma leitura que possibilitou identificar que os PRA's são produzidos durante o processo de validação e certificação. Sendo assim, são frutos de uma construção contínua e reelaborados diversas vezes pelos autores, com mediação de profissionais responsáveis por ajudar na construção do material. Durante esse percurso, os candidatos montam um portfólio onde agregam os elementos sobre o seu percurso de vida e o processo realizado no Centro. Com base na informação contida nesse dossiê, os profissionais conduzem o reconhecimento e a validação. Segundo Abrantes (2013, p. 14),

estes documentos constituem "autobiografias públicas", ou seja, formas de apresentação do eu a um "outro generalizado" pelo que não deixa de ser culturalmente significativo que certas experiências sejam omitidas, por pudor, vergonha, ou pretensa insignificância, enquanto outras são enfatizadas. Esta divisão entre fatos públicos e privados é, ela própria, uma construção cultural, que varia no tempo e espaço.

Vale destacar que o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, essencialmente, baseia-se em uma lógica que exige a revalorização epistemológica da experiência de vida e dos adquiridos experienciais dos adultos, o que também faz com que as perspectivas e os procedimentos da mediação pedagógica sejam distintos do ensino tradicional. Dessa forma, o processo de reconhecimento de adquiridos experienciais recorre, como um dos principais dispositivos, à narrativa biográfica, centrada no percurso de vida do adulto. Ou seja, do ponto de vista metodológico, o processo de reconhecimento apoia-se na

abordagem biográfica, nomeadamente nas histórias de vida. Isso porque a atividade biográfica possibilita dar

forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem. A narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico no qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

Sob este prisma, justifica-se o uso das narrativas desde o primeiro momento de todo o percurso de validação e certificação dos adquiridos experienciais, tendo em vista que ela é um recurso que instiga não só a produção de uma história de vida, mas também um exercício de reflexão sobre si, sobre as relações, seu ser/estar no/com o mundo e os saberes adquiridos ao longo da vida. Por meio dessa abordagem, o desenvolvimento do processo de reconhecimento faz com que as equipes técnicas dos Centros necessitem de acesso à informação sobre o percurso de vida do adulto, à sua experiência e aos seus adquiridos experienciais. Desse modo, o adulto é incentivado pelo técnico de orientação, reconhecimento e validação a falar e a escrever sobre o seu percurso de vida e os seus saberes.

Durante os procedimentos de construção dos portfólios, o principal esforço era o de construção de uma narrativa que contemplasse a (re)elaboração da experiência, o que exigia um processo de atribuição de sentido aos objetivos do documento (considerar a experiência como objeto de análise), de visitação à memória, de organização (ajustamento às finalidades do processo), de seleção da informação e de explicitação. Os esforços para cumprir essa tarefa precisam levar em consideração que o uso da narrativa como objeto de linguagem

se constitui no tempo e no espaço de uma enunciação e de uma interrelação singulares. Longe de ser fixada em uma forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente fixo, a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia. Presa ao presente de sua enunciação e, ao mesmo tempo, meio e fim de uma interação, a narrativa da vida não é, jamais, 'de uma vez por todas'. Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia. Essa história por definição não é jamais 'finita', submetida ao perpétuo não acabamento ou, o que dá no mesmo, circunscrita a um acabamento que está sempre adiante dela (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

Faz-se importante ressaltar ainda que este é um documento constituído por vários componentes, como por exemplo: atividades desenvolvidas ao longo da vida (documentos que possam comprovar determinadas vivências e que permitam fornecer informações sobre o cargo, a empresa, assim como o período temporal de realização de determinada atividade profissional); instrumentos de mediação (buscam recolher elementos sobre o percurso de vida e os adquiridos experienciais dos adultos, partindo umas vezes do percurso de vida do adulto, outras vezes das competências do referencial-chave); documentos dos exercícios desenvolvidos ao longo do processo (atividades nas quais o adulto deve demonstrar que possui os saberes das várias áreas em análise). Por isso, “a análise do percurso de vida (experiência enquanto processo) é uma referência, mas os técnicos não podem ficar apenas por esse tipo de elementos, têm de perceber os resultados desse percurso (experiência enquanto produto)” (CAVACO, 2009, p. 474).

Dessa forma, as análises dos Portfólios Reflexivos de Aprendizagens permitiram perceber que por mais que esses documentos estivessem baseados em metodologias inspiradas na narração das histórias de vida, eles não permitiam considerar a globalidade da existência e a narração tem valor em si mesmo, porque toda a mediação dos técnicos e formadores dos CNO tinham como objetivo a identificação e descrição de experiências de vida que pudessem resultar na explicitação de adquiridos e/ou competências passíveis de reconhecimento e validação. A partir dessa constatação, identificamos a necessidade de construção de outro instrumento de coleta que pudesse ampliar e enriquecer as informações previamente encontradas no portfólio de cada um dos adultos aqui investigados.

Os saberes experienciais são sempre únicos, o que não permite generalizações, ainda que os percursos sejam semelhantes. Num mesmo ofício, as funções podem distinguir bastante de uma pessoa para outra, o que justifica também competências muito distintas. Mas, o objetivo desta análise não foi comparar os adultos entre si, mas sim as experiências formativas. Exatamente por isso, não podemos perder de vista que

a forma como cada indivíduo concebe e representa a sua existência nunca é "neutra": resulta, grande parte, de representações e referências culturais que vai incorporando (a socialização) e que sustentam a formação da sua consciência e identidade, assim como dos quadros de interação e das estratégias que, em momentos,

condições e com propósitos particulares, conduzem o indivíduo a produzir tal narrativa (ABRANTES, 2013, p. 13).

Na busca de uma lógica coerente com as escolhas epistemológicas feitas nesta pesquisa, optamos por apresentar os dados por meio de breves descrições do perfil de cada sujeito investigado e, em seguida, aspectos relacionados à família; escolarização e processos de validação e certificação; trabalho; e ainda questões que possam ajudar na compreensão acerca da visão de mundo. Para a reconstrução e relato das histórias de vida, recorreremos simultaneamente à consulta dos portfólios e entrevistas, o que se constituiu em um desafio, tendo em vista que tal exercício exige análise e escrita dinâmicas.

A identificação e descrição de saberes é um exercício que exige constante (re)conhecimento dos sujeitos envolvidos, tanto do estudado quanto do que estuda. Isso porque exige um esforço de percepção a partir de conhecimentos muitas vezes construídos ao longo do contato com os sujeitos pesquisados ou durante as reflexões feitas por meio das análises dos relatos coletados. Analisar saberes requer uma postura não só respeitosa, mas de tentar constantemente “enxergar” o outro, suas histórias, suas experiências, seus conflitos, suas “rupturas”, suas estratégias. Tal tarefa desafia o pesquisador quando ele percebe que os saberes de cada um ultrapassam qualquer possibilidade de mapeamento ou categorização desse universo de saberes. Nesse sentido, Josso (2002, p. 119) nos alerta:

a segmentação do "saber-viver" opera pela sociedade industrial para a comodidade de uma divisão social do trabalho e dos poderes que lhe estão ligados, mas também induzida pelo paradigma cartesiano do conhecimento pela fragmentação, provoca no "sendo" que somos um sentimento de divisão e de perda de uma compreensão da nossa existencialidade.

Um dos cuidados que buscamos ter foi o de acessar, tanto quanto possível, a compreensão do maior número de elementos que compõem a existência de cada um dos sujeitos, dialogando com ingredientes relacionados ao trabalho, mas também com outros aspectos de suas vidas.

4.1 - Breve apresentação de cada adulto

Os portfólios e as experiências encontradas nas entrevistas são infinitamente complexos; a singularidade de cada relato seduz o leitor e intriga o pesquisador. O

processo de análise das histórias de vida e da atividade laboriosa é desafiador, principalmente por nunca ser uma transposição direta e objetiva dos percursos e experiências de vida, mas sim uma constante reinterpretação subjetiva de quem os relata e de quem os analisa. Ainda sobre as pesquisas que se propõem a fazer análises sobre as histórias de vida, Dominicé (2006) traz a reflexão acerca da extração de uma parte relacional da narrativa e ressalta a necessidade da recusa ao princípio de dados ou resultados que provenham de uma contagem de elementos extraídos dos textos biográficos. Nesse sentido, ele destaca a importância do contexto familiar "como o lugar que marca todo o processo de autonomização" e mostra, ao longo do texto, o papel desempenhado por um professor ou interlocutor em "momentos-encruzilhada da vida", indicando que "a formação se modela por meio de uma socialização inseparável das aquisições escolares ou dos efeitos da formação contínua" (DOMINICÉ, 2006, p. 86). Dessa forma, compreendemos que as histórias de formação de cada um é necessariamente sua própria história de vida; portanto, não pode ser analisada através de categorias que dissociam as partes do todo. Por essas razões, a análise de dados proposta aqui está organizada a partir de quatro temáticas (família; escolarização e processo de reconhecimento, validação e certificação de competências; trabalho; visão de mundo), articuladas ao perfil de cada um dos sujeitos investigados. Nas categorias aqui apresentadas, pretende-se identificar alguns elementos de referência sobre os adultos investigados, de uma forma que permita a compreensão das características de cada um dos participantes.

Paulo

A história de vida de Paulo teve como única fonte de informação o portfólio fornecido pela Câmara e autorizado por ele para que fosse utilizado em pesquisas científicas. O motivo pelo qual optamos por não prosseguir com a coleta de dados, por meio de entrevistas, justifica-se pelo fato de que, ao entrar em contato por telefone com Paulo para agendar a primeira entrevista, sua esposa atendeu e ao perceber que era uma mulher que estava na ligação, com o sotaque "brasileiro", ficou irritada e chegou a ameaçar de bater em seu marido. Essa conversa durou cerca de uma hora e apesar de ter conseguido contornar a situação e explicar o real motivo do contato,

avaliamos que seria adequado evitar encontros que pudessem colocar Paulo e/ou a pesquisadora em alguma situação constrangedora.

Filho único, Paulo nasceu em Lisboa, em setembro de 1960, na freguesia de São Sebastião da Pedreira – "sou alfacinha da gema". Apresentou seu portfólio no contexto em que o processo de RVCC era feito pelos CNO. Estava com 50 anos durante a escrita do material e era funcionário da Câmara Municipal de Lisboa, na função de técnico administrativo. Decidiu inscrever-se no CNO porque ouviu em diferentes lugares que havia a possibilidade de conseguir o diploma do 9º ano a partir do processo de reconhecimento e validação de competências. Escolheu para a capa de seu portfólio um escudo que representa, segundo ele, as armas do rei Ricardo III, da Inglaterra, demonstrando a admiração que tinha pela história daquele país onde já havia morado, como será apresentado à frente. O sumário tem a seguinte organização: introdução; currículo *vitae*; história de vida; linguagem e comunicação; cidadania e empregabilidade; matemática para a vida; tecnologias de informação e comunicação; projeto de investigação; atividades do processo RVCC; conclusão; netgrafia; anexos.

Rui

Desde o primeiro encontro para nossa entrevista, Rui se mostrou muito sociável e comunicativo, o que facilitou o diálogo estabelecido e o acesso às informações. As reuniões aconteceram em dois momentos: o primeiro, no Departamento de Desenvolvimento e Formação da CML; o segundo, no seu local de trabalho. Ele nasceu em março de 1964 na cidade de Lisboa, tem dois filhos, e na época de conclusão do portfólio estava casado há 23 anos. Era funcionário da CML há 22 anos e concluiu seu processo de RVCC referente ao 9º ano no CNO em julho de 2011, aos 47 anos de idade. Na época das entrevistas, era motorista no setor de coleta de lixo da CML. A capa de seu portfólio é ilustrada com o escudo do Sport Lisboa e Benfica, um clube multidesportivo português sediado na freguesia de São Domingos de Benfica, em Lisboa. A principal modalidade do clube é o futebol. Esse esporte é, inclusive, um dos assuntos de que ele fala com mais empolgação. Em geral, ele parece ser um sujeito muito ativo, deixando transparecer também seu jeito de falar: rápido e alto. O material apresentado estava organizado a partir dos seguintes tópicos:

introdução; currículo *vitae*; história de vida; cidadania e empregabilidade; linguagem e comunicação; matemática para a vida; tecnologias de informação e comunicação; projeto de investigação; um dia na minha vida; diários de bordo; conclusão; anexos.

Carmen

Assim como Rui, o primeiro encontro com Carmen foi no Departamento de Desenvolvimento e Formação da CML. Desde o início, ela se mostrou confortável para dar seu depoimento. A capa do portfólio de Carmen é bordado em ponto cruz, e todo o conteúdo segue o cuidado já evidenciado na apresentação do material, organizado da seguinte forma: declarações; texto organizado para a fala no dia da apresentação, separado por *slide*; um poema em agradecimento aos formadores que mediaram seu processo de RVCC; seu *Curriculum Vitae* produzido a partir do *site* europass; um poema produzido por ela; sua história de vida e principais ocupações com fotos; por último, atividades desenvolvidas ao longo do processo RVCC. A delicadeza apresentada em seu trabalho era coerente com a forma com que respondeu às perguntas e se dispôs a ajudar na pesquisa no que fosse preciso. A conclusão de seu RVCC foi em 8 de junho de 2010, referente ao 9º ano de escolaridade. Na época, ela atuava como jardineira há 17 anos pela CML. Na época das entrevistas, ela ainda atuava na mesma função em um dos jardins de Lisboa.

Cristina

Cristina tinha 51 anos quando apresentou seu Portfólio Reflexivo de Aprendizagem, em 2011. “O meu nome é Cristina, mais conhecida entre os meus amigos como Cris⁶, e tenho 51 anos” – é assim que ela inicia seu portfólio. A apresentação de Cristina foi a última feita na escrita desta tese por ter sido a mais desafiadora de ser redigida. Sua trajetória é emocionante e descrevê-la envolve habilidades como as de controle da emotividade para cumprir a tarefa aqui proposta. Ela nasceu na freguesia do Cabeçudo, no concelho da Sertã, uma vila portuguesa pertencente ao distrito de Castelo Branco, atual região do Centro (Região das Beiras), numa família de quatorze irmãos. Ela relata os detalhes da história de seu nascimento e conta que cresceu ouvindo que “nasceu sozinha”, porque, quando a parteira chegou,

⁶ Apelido dado a partir do nome fictício.

sua mãe já tinha cortado o cordão e a colocado do seu lado na cama. “Ainda hoje ela diz com muita graça que eu fui apressada a nascer.” É interessante perceber que essa história ilustra bem o quanto ela zela e tem orgulho de ser uma pessoa autônoma, como demonstrado durante as entrevistas. O material apresentado para o processo de validação e certificação estava organizado a partir dos seguintes tópicos: introdução; currículo *vitae*; história de vida; linguagem e comunicação; cidadania e empregabilidade; matemática para a vida; tecnologias de informação e comunicação; projeto de investigação; resumo do livro *A lua de Joana*; um dia na minha vida; diários de bordo; conclusão; anexos. Na época da entrevista ela trabalhava como cozinheira em um dos refeitórios da CML.

Natália

De todos os entrevistados, Natália é a única que preferiu que os encontros fossem feitos todos em seu local de trabalho, por causa de sua rotina corrida que incluía, além das tarefas relacionadas à casa e ao trabalho, o cuidado com a filha caçula que, segundo ela, tinha “um problema de maturidade” que exigia que a levasse e buscasse na escola todos os dias. Assim como Rui, Carmen e Cris, Natália também mostrou-se à vontade durante toda a entrevista e não colocou objeções em nenhuma das perguntas apresentadas.

Nasceu em junho de 1962, na cidade de Lisboa, e era a única mulher entre os três irmãos. Concluiu seu processo em julho de 2012. Na capa de seu portfólio optou por colocar uma foto sua de alguns anos atrás. A estrutura de seu material está apresentada com a seguinte organização: introdução; currículo *vitae*; história de vida; meu poemário; linguagem e comunicação; cidadania e empregabilidade; matemática para a vida; tecnologias de informação e comunicação; projeto de investigação; resumo do livro *O mundo sem nós*; diários de bordo; conclusão; anexos. Vale ressaltar que, como Carmen, Natália também destaca suas produções poéticas. Na época da entrevista, ela atuava como fiscal de arvoredo na própria Câmara Municipal de Lisboa.

Antônio

A vida de Antônio confunde-se com a história do ciclismo e de sua paixão pelo esporte, mas também está marcada por muitas situações que geram sofrimento. Alguns desses episódios serão descritos aqui, mas superficialmente, porque são assuntos dos quais ele se recusa a lembrar e, conseqüentemente, falar a respeito. As informações que conseguimos em relação à família estão, em sua maioria, no portfólio apresentado em seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, feito pela Câmara Municipal de Lisboa. Nosso primeiro contato foi em 2015, quando nos encontramos já para a primeira entrevista. Nessa ocasião, e ao reler a transcrição, é possível perceber que ele não estava confortável ao falar sobre sua vida. Há trechos em que não é tarefa fácil a análise, já que por diversas vezes as informações não estão claras em sua fala. Isso, provavelmente, ocorreu, não por dificuldades de dicção ou por não saber se expressar, mas por buscar gerir sua fala de tal forma que pudesse manter o controle sobre as informações que disponibilizaria e não falasse acerca de assuntos que o deixassem desconfortável.

Ele tinha 53 anos na data da sessão de júri do processo de RVCC (dezembro de 2009), ocupava na Câmara o cargo de assistente operacional e desempenhava a função de condutor de máquinas pesadas e veículos especiais. Nasceu em 19 de outubro de 1955, na região do Alto Douro, filho de trabalhadores rurais e que geralmente eram caseiros nas quintas da região. Ao iniciar o relato de sua história, ele afirma: “comecei de pequenino foi pelo desporto”, elemento que permeia toda a sua trajetória, e diz que seu primeiro contato com o universo esportivo foi com carrinho de rolimã: “dediquei-me a uns carrinhos de antigamente de brincadeira, como todas as crianças fazem”. O segundo esporte que iniciou ainda na infância e que o acompanharia durante toda a vida foi o ciclismo, assunto que escolheu como capa para o portfólio e seu projeto de investigação. O material apresentado não continha sumário, mas estava organizado a partir de uma estrutura muito próxima dos outros. Afinal, ele também havia sido produzido no contexto das normas estabelecidas pelos Centros Novas Oportunidades, na mesma época dos anteriores aqui descritos.

4.2 - Aprendi a ouvir, aprendi a dialogar, aprendi a ceder e a impor-me - dos aprendizados nas vivências familiares

Paulo nasceu em 1960, na cidade de Lisboa, e seus pais são do interior do

país: o pai é da região do Douro e a mãe, do Algarve. Eles se conheceram na capital portuguesa, após migrarem para trabalhar e “terem melhores condições de vida”. Ele é o único filho do casal. Durante um tempo, trabalhou com o pai em uma loja de peças automotivas e, nessa época, ajudava com as contas de casa. No período de escrita, morava na casa que era do seu pai, com sua esposa (filha de sua madrasta), sogra, o enteado com a esposa e filhos. Ele não descreve detalhes sobre como e quando se casaram. Ao falar sobre a família, ele ilustra cada um com suas respectivas fotos, demonstrando afeto especial pelos descendentes.

Rui nasceu em 1964. Ele é o filho caçula e tem apenas um irmão mais velho. Em 1988, casou-se e teve a primeira filha no ano seguinte, destacando assim em seu portfólio: “não dá pra descrever, foi o dia mais feliz da minha vida”. Também, em nossa entrevista, logo no início, quando perguntado sobre o que mais marcou sua vida, ele afirma de maneira enfática sobre o ano de 1989: “O que marcou mais foi o nascimento da primeira filha”. Nessa época, Rui continuava a viajar em função do trabalho e queria mais tempo em casa; ele pediu para voltar a ficar somente no armazém da empresa, mas teve sua demanda negada. A circunstância fez com que buscasse alternativas para que pudesse passar mais tempo com a família. Em seguida, ele entrou para a CML. No ano seguinte, um outro momento marcante destacado foi o falecimento de seu pai, o que fez com que, além de haver demanda por seu tempo em casa, ele também precisasse “dar assistência à sua mãe”. Seu filho mais novo nasceu seis anos depois, momento que ele descreve desta forma em seu relato: “nasceu meu segundo filho, mais um dia marcante e inesquecível. Se é preciso ter sorte na vida, eu tive, graças a Deus, em ter um casalsinho”.

Outra situação destacada foi o adoecimento e morte, em 2003, de sua mãe. Ele conta que aos 62 anos ela desenvolveu uma “epilepsia facial” e que, depois de vários exames, foi constatado que a causa era um tumor no cérebro. “Nesse momento caiu-me tudo, esperava tudo menos essa terrível doença.” A indicação do médico foi por uma cirurgia para a retirada do tumor:

como acredito nos médicos, disse que sim. Foi a pior decisão da minha vida, já que se soubesse o que sei hoje não tinha deixado, porque a minha mãe, depois de ser operada, nunca mais foi uma cidadã normal. Para mim eles quiseram foi estudar um pouco mais aquela doença na cabeça da minha mãe.

Carmen nasceu em uma aldeia chamada Valcanosa, no Concelho de Montemor-o-Velho, em 1953. Ela cresceu nessa aldeia em uma casa com dois cômodos, sem saneamento básico, luz e água, dividindo o espaço com os pais, três irmãs e a avó materna. Ela conta que a rotina de quase todos os membros da família, inclusive os pais, era organizada a partir do trabalho na agricultura da região. Por se tratar de um ofício que exigia deles o dia inteiro de dedicação, seus pais foram pouco presentes em sua criação. Apesar de morar também com os pais, ela destaca a avó materna como sua principal referência de cuidado e afeto. A família não tinha o hábito de se reunir nem aos finais de semana, porque seu pai geralmente “comia e ia para a tasca jogar as cartas com os amigos, só voltava novamente para comer”. Segundo ela diz, “eles não tinham aquela preocupação que hoje nós temos com os filhos, estar preocupados se estão aqui, se estão ali, [...] vivíamos a andar na rua até a noite, não havia perigo nenhum”. Tal situação é relatada durante a entrevista num momento de emoção:

a vida também era muito difícil para eles. Fico um pouquinho até emocionada em falar porque a maneira como éramos criados era muito distante dos pais, nós quase tínhamos que viver sozinhos, saíam de manhã, voltavam à noite e minha avó⁷ que cuidava de nós, de mim e das minhas primas. Ela cuidava de nós como se fosse a minha mãe, meu pai.

É interessante perceber que durante o processo de narração de suas histórias de vida, geralmente os entrevistados costumam qualificar “suas experiências de vida classificando-as, quer como períodos felizes, quer como períodos psíquica ou fisicamente dolorosos” (JOSSO, 2002, p. 66). Os relatos são carregados de sentimentos, como se, ao contar, pudessem reviver de formas diferentes um pouco da percepção tida no momento dos fatos narrados.

Aos dezesseis anos estava “um bocadinho revoltada” com as condições de vida em que viviam e pediu aos pais que fosse morar com os tios em Lisboa. Sob o prisma de situações como esta, Dominicé (1988, p. 87) afirma que “o nosso material biográfico está, assim, cheio de traços que sublinham a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas”, o que nos faz pensar sobre o papel de condições incômodas como a

⁷ A avó mencionada era mãe de sua mãe e teve destaque na história de vida apresentada logo na primeira página.

relatada. Ainda segundo Carmen, algumas primas e amigas do tempo da escola já tinham se mudado para a capital, e ela percebia que todas, “quando voltavam, eu achava que eram diferentes, e eu também gostava de ser diferente e aí eu achei que podia também ter essa oportunidade”. Seu pedido foi aceito, e ela então se mudou também para a capital lusitana. Entretanto, o início não foi como ela havia sonhado e os trabalhos com o campo permaneciam, já que os tios trabalhavam em uma quinta naquela época. No entanto, ela avalia que, apesar disso, foi uma escolha que valeu a pena.

No ano seguinte, seus pais também decidiram viver em Lisboa e ela voltou a morar com eles. Durante o tempo em que moravam juntos, era o pai quem recebia e controlava o salário dela e de suas irmãs: “eu trabalhei e entreguei os vencimentos aos meus pais até o mês em que me casei”. Anteriormente à chegada de seus pais na capital lusitana, seus tios controlavam seu ordenado. Após casar-se, começou a gerenciar sua própria renda.

Foi na época em que trabalhava na fábrica de lanifícios que Carmen conheceu o rapaz que se tornaria seu marido, em 1973. Ele atuava como mecânico na época. Entretanto, no ano em que decidiram se casar, ele já estava no serviço militar. Iniciaram o namoro secretamente, para que sua família não descobrisse. Mas, em determinado momento, seu pai soube do romance e exigiu que ela pedisse demissão, pois acreditava que era inadequado trabalhar no mesmo local que o namorado. Nessa época, ele também foi convocado a cumprir o serviço militar e eles continuaram o romance por cartas, optando por se casar mesmo com ele morando distante: “eu achei que devia ser independente, e achava que a minha única alternativa era essa mesmo”. Ela avalia que, de fato, o casamento trouxe a independência que esperava. Sobre tais estratégias de mulheres em busca de autonomia, Pineau (2010, p. 113) afirma que,

Mais do que qualquer outra, a autoformação feminina encontra-se apertada entre estas duas forças – natural e cultural –, que frequentemente se conjugam para conformar, a modelar e a utilizar segundo as suas normas e interesses. Mais do que qualquer outra, portanto, a autoformação feminina é luta de emancipação para a apropriação do poder de formação e para a construção de um mundo próprio, de espaços pessoais; não a partir do nada, mas sim do estabelecimento de relações ativas de organização dos elementos que a rodeiam.

É exatamente isso o que encontramos no relato acima: a construção de contextos favoráveis para que pudesse decidir sobre a própria vida.

Em seu portfólio, Carmen comenta o que aprendeu com o casamento: “aprendi a viver a vida a dois que nem sempre é fácil, aprendi a ouvir, aprendi a dialogar, aprendi a ceder e a impor-me, aprendi a dar muito valor até a pequenas conquistas da vida”. Além de todo o aprendizado, outro fruto foi seu filho, nascido seis anos depois do matrimônio. Tal acontecimento é descrito por ela como o mais feliz de sua vida. No movimento de identificar os aprendizados ao longo da vida, ela descreve: “aprendi a ser boa mãe, aprendi a ser paciente, aprendi a ouvir e a explicar o que era certo ou errado, aprendi a mudar meus hábitos quase na totalidade”. Carmen define o processo de criação como “nada fácil”, mas que ela e o marido sempre fizeram um esforço conjunto.

Outra análise interessante que faz sobre o processo de tornar-se “uma boa mãe” é que, ao ser questionada sobre com quem aprendeu as tarefas maternas, se tinha pouco contato com a sua, Carmen afirma: “talvez eu quisesse dar a meu filho aquilo que eu não tive” e que assim “enquanto eu estava a dar a ele eu tinha também para mim”. A transferência feita por ela chama a atenção, já que se sentia “nutrida” de afeto maternal na medida em que o oferece ao filho. Quando iniciou o processo de RVCC, ela já era avó e destaca que para o futuro planejava se organizar para ter mais tempo livre para brincar com o neto.

Cristina vem de uma família de doze irmãos, que ela qualifica como “grande e pobre, [...] criados com muita dificuldade, mas sempre com muito amor”. Apesar das dificuldades, ao lembrar a infância diz sentir falta das brincadeiras e “traquinices” e que quando os irmãos estão reunidos, geralmente recordam desses momentos com gargalhadas e saudades. Embora seja um encontro raro de acontecer, ela costuma realizá-lo pelo menos uma vez por ano, na festa da freguesia, sempre no último domingo de agosto. Cristina afirma que “é muito divertido, mas muito trabalhoso, na cozinha é uma azáfama, tanta panela, tanto tacho! Ao domingo chegamos a ser uma centena à mesa. Imagine a quantidade de comida... Como sou cozinheira de serviço, lá vem a pergunta – quantos quilos de arroz são preciso?” e conclui dizendo que tudo o que vive em momentos como estes são “coisas” que irá guardar para o resto da vida.

Na época em que tinha 13 anos, seu pai foi diagnosticado com tuberculose. Por isso, para que os outros membros da família não fossem contaminados, todos foram obrigados a separar utensílios, como copo, pratos e talheres, além de proibir

que contatos como abraço pudessem acontecer. Tal situação gerou muita tristeza a toda a família, assim detalhada por Cris: “ele esteve internado uns oito dias no sanatório, e depois de chegar à casa e andar sempre a chorar”. Apesar da tristeza, em um dia de festa na vila, que ficava a mais ou menos sete quilômetros de onde moravam, seu pai as convidou para ir e fez questão de alugar um táxi. Nesse dia, as filhas, que habitualmente só ficavam perto dos pais, foram incentivadas por ele a interagir com as amigas. A festa durou até a manhã seguinte, e eles puderam acompanhar os fogos de madrugada. Mas, quando voltaram para casa, pouco tempo depois de chegarem, seu pai enforcou-se: “o meu pai tinha aquela ideia, como que disse, eu não posso viver a minha vida com a minha família, com os meus filhos, é melhor eu ir”. Ao recordar-se desse episódio, ela afirma ter sido “um momento muito marcante. Ainda agora, neste momento tenho presentes aquelas imagens, como se tudo se passasse hoje”. Situações de ruptura, como essa ou mesmo outra, em que há um acontecimento visto como positivo, são conceituadas por Josso como “momentos-charneira”, em que

o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança (JOSSO, 1988, p. 44).

De fato, ao longo desta síntese aqui apresentada, ela relata outro momento da vida em que retoma o ocorrido. Nesse caso, em especial, é possível imaginar o impacto deste ponto de sua história, principalmente pelo fato de que sua relação com o pai sempre foi de muito afeto, “meu pai não parecia um pai daquele tempo, ele vinha trabalhar, mas nunca comia tudo”. Conta ainda que quando ele ia trabalhar sempre levava seu almoço, mas que “guardava sempre um bocadinho”, “nem que fosse assim um perdidinho” para dar a ela e sua irmã mais nova. Apesar de reconhecer a densidade das tarefas e o pouco tempo para descanso, ela lembra-se que, durante as atividades realizadas com os irmãos, costumavam divertir-se “às vezes com asneiras no meio e tudo, mas era trabalho, tornava-se ao mesmo tempo divertido”.

A relação entre seus pais também é um dos pontos que fez questão de destacar na entrevista quando falávamos de sua infância. Com orgulho, conta sempre ter percebido cumplicidade entre eles – “eram amigos, eles iam sempre os dois, para o

mercado, para as compras, eles iam sempre os dois” –, além de sempre carinhosos e pacientes com os filhos:

eu não lembro de levar carreira nem do meu pai e nem da minha mãe, lembro mais dos miminhos, dos carinhos, dos beijinhos, dos roçadinhos que nos eram dados assim pequeninos, [...] foi por isso que eu protejo os meus filhos porque a minha mãe sempre foi uma mãe muito protetora, sempre nos protegeu muito, sempre.

Pouco tempo depois de chegar à cidade, ficou grávida e conta que precisou se “desenroscar”, afinal estava em uma situação em que “eu fui mãe, fui pai, fui dona de casa, fui tudo, tive que me virar sozinha”. Em seu relato ela analisa que se tivesse todas as informações que tem hoje não engravidaria tão cedo: “se calhar ir ao médico primeiro, e estaria, sei lá, se calhar um ano para me adaptar a todo o sistema”. E quando questionada sobre as orientações que recebia da família no campo da educação sexual, afirma que a mãe ou qualquer outra pessoa de seu convívio não conversavam sobre o assunto. Mas, apesar de tal ponderação, diz que estar grávida era “uma coisa normal” para ela.

A convivência com o marido também fez com que desenvolvesse saberes necessários para conseguir gerenciar conflitos, como os destacados na entrevista: “ele é assim uma pessoa do feitio muito difícil, mas eu com a minha brincadeira consigo, por exemplo, se ele manda um berro, qualquer coisa, eu não respondo, faz de conta que não existe ali ninguém”. Conta que se responde nos momentos de irritação, geralmente “dá briga”; assim, ela opta por calar-se, “passado um bocadinho já não foi nada”, e explica: “eu levo as coisas na brincadeira, e assim que eu tenho conseguido viver, e está sendo tudo bem”. Na época de seu relato, somente o casal morava na casa, porque os dois filhos já tinham saído de lá, mas ela os descreve como “a luz dos meus olhos”. Ela conta que, quando eles eram pequenos, seu marido costumava não dar tanta atenção aos filhos quanto dá à neta. Hoje em dia, ela analisa a mudança de contexto e de comportamento: “talvez também porque agora não beba, talvez também porque está muito em casa [...] ele viu quem lhe virou as costas quando ele começou a deixar de andar por lá quando andava, e chegou à conclusão que temos que viver os dois”. Em seu relato fica evidente que os hábitos de seu marido com a bebida e alguns momentos de profundo desânimo trouxeram sofrimento a ela não só pela situação, mas porque a fez, de alguma forma, reviver os fatos relacionados ao adoecimento e morte de seu pai, do qual chamou de “aquelas

imagens tão marcantes da minha vida”. Apesar das recordações, sua reação era a de “puxá-lo para cima” e brincar em situações de desconforto: “qual morrer, qual quê, vamos mais é ganhar coragem, ir em frente, que eu quero-te comigo um dia mais tarde a passear os netos no jardim”. A dialética da própria vida impõe-se em contextos de bem-estar e sofrimentos,

e é neste incessante retorno deste "jogo de ioió" que emerge uma posição existencialmente mais ou menos ativa para tentar uma saída, se ela for pensada como possível, e ir à descoberta de uma nova maneira de "governar" a sua existência, nova maneira essa considerada a melhor para amortecer os impactos, muitas vezes perturbantes, desta dialética (JOSSO, 2002, p. 66-67).

Em suas falas é possível perceber resiliência em sua relação com o marido, mesmo quando questionada por algumas de suas irmãs – “diziam para mim muitas vezes, não aturava” –, e conclui: “cada um e com cada qual”. Ela alega que escolheu seu marido e, por isso, devem “aturar um ou outro”. Além disso, pondera: “Eu também tenho o meu feitio, eu não sou santa, também tem horas que às vezes também não seríamos o mais agradável possível, acho eu, todos nós temos defeitos”.

Ao longo de seus relatos ela evidencia diversas estratégias e saberes adquiridos em sua trajetória, mas dá especial destaque ao nascimento dos filhos: “posso afirmar com toda a certeza que o que mais me marcou neste percurso de vida foi a maternidade”. Compreende a existência deles como seus “grandes pilares” e considera que desde criança sempre foram educados e responsáveis, o que atribui à educação e ao amor que lhes foram oferecidos desde pequenos. O primogênito mudou-se com sua companheira para Coimbra, mas segundo ela “está sempre preocupado e atento à mãe”. O caçula morava em Pires com sua esposa e filha, na época da entrevista, mas sempre ia a Lisboa nos finais de semana e feriados para levar a neta ao encontro dos avós. Tais encontros são descritos assim por Cristina: “dá aquela vontade da gente estar agarrado e beijar, é uma coisa fora do comum”.

Em seu portfólio, Cristina registra que na parte reservada à sua história de vida ela faz “relatos reais e verdadeiros”, que tentou descrevê-los da melhor forma que conseguiu, mas que para ela não é muito fácil expressar-se ou utilizar as frases corretamente. Mas que aquele documento é “simplesmente a minha história de vida com uns momentos mais difíceis e outros mais alegres, mas muito marcantes para mim, penso que quem a ler e me conhecer vai dizer de facto é mesmo a realidade da Cris”. Faz-se necessário ressaltar aqui que, mesmo entre sujeitos que dominem a

cultura escrita, se constitui tarefa desafiadora o registro de nossas singularidades, exige saberes que ainda temos tentado construir. Outro desafio que tal exercício coloca é o fato de que “Uma tal singularidade expressa a individualização crescente de toda história pessoal e ao mesmo tempo compõe paradoxalmente com marcas de socialização elas próprias cada vez mais determinantes com o avanço da idade” (BOUTINET, 1999, p. 192).

Natália é a segunda de uma família com três irmãos e a única filha mulher. Ela conta que seu nascimento foi complicado porque no parto estava com o cordão umbilical enrolado no pescoço: “foi um grande susto para a minha mãe porque não chorei e estava roxa com falta de oxigênio. Só ao fim de umas palmadinhas é que chorei”. Sua família morava na cidade de Moscavide em uma casa alugada. O pai “ganhava muito pouco” e a mãe não trabalhava fora porque “éramos todos pequenos, tinha que tomar conta dos filhos, lavar roupa e passar a ferro para fora para ajudar a criar-nos”. Quando estava com 2 anos, mudaram-se para Lisboa. Seu pai, que era da Guarda Nacional Republicana, teve direito a ocupar uma casa reservada aos militares com filhos. Aos 7 anos, ganhou um irmão, o que não a agradou inicialmente, mas cuidava dele nas ocasiões em que a mãe saía para fazer compras e vê de forma positiva a experiência: “nem foi mau de todo porque amadureci muito rápido”.

A Revolução dos Cravos aconteceu na época em que ela tinha 12 anos e teve um forte impacto na família, porque o pai, que era membro da Guarda Republicana, chegou a ficar retido por um tempo no quartel. Ainda sobre sua infância ela enfatiza a lembrança mais forte que tem:

lembro-me que quando era mais novinha marcou-me imenso foi o fato, minha mãe, coitada, [...] o que ela trabalhou nessa altura para conseguir sustentar quatro filhos e a ausência do meu pai, porque eu quando era criança não tive muito tempo com meu pai por perto, meu pai era guarda nacional republicana e quase nunca estava perto de nós, pronto, então a gente cresceu sempre acompanhadas da mãe, e a mãe, coitada, dentro dos possíveis dela sempre a trabalhar, e a correr, levar a roupa, eu lembro-me bem da minha mãe fazer esse tipo de trabalho.

É interessante perceber que, ao descrever sobre um momento marcante da adolescência, Natália também destaca as lembranças relacionadas à mãe, mas desta vez por um acidente que aconteceu com ela. Em seu portfólio, descreve o episódio sobre o acidente da mãe ocorrido na linha de trem, em que foi pega de raspão, mas caiu e bateu a cabeça. A mãe foi levada ao hospital, onde permaneceu em coma por

um tempo. Tudo isso aconteceu quando Natália tinha dezessete anos. Ao descrever os sentimentos em relação ao episódio, ela afirma: “para mim foi como se ficasse sem chão debaixo dos pés, porque eu não sabia fazer nada sem minha mãe”. E ainda analisa os efeitos disso em seu processo formativo:

tinha dezessete, passei a adulta num instante, fui obrigada a crescer ali naquele espaço, porque foi obrigado meu pai a dar-me o dinheiro e conseguir sustentar a casa, fazer comida para meus irmãos e ir para o hospital visitar a mãe e levar a canja porque ela não gostava de comida de hospital e vinha a correr, e tinha que fazer as compras, tinha que... pronto! Eu lembro que isso para mim marcou-me imenso, ter que deixar de estudar e tomar conta nessa altura da casa. Isso para mim foi sem dúvida alguma uma marca muito grande no nível da minha vida, fez-me crescer, fez-me ser adulta muito rápido.

Mas, até a elaboração desta conclusão, Natália conta que sentiu revolta “porque era muito trabalho e de ter que deixar a escola, ter que deixar aqueles tempos que a gente tem idade para se divertir com dezessete anos e ter que deixar isso tudo assim de repente e ter que virar adulta”. Ao ser questionada sobre os outros irmãos, ela explica que o mais velho já trabalhava, que o mais novo tinha 10 anos e faz uma reflexão sobre as tarefas atribuídas em razão do gênero, assim como o processo de amadurecimento:

os rapazes são mais imaturos que as mulheres, e eles não ligavam muita importância e o mais novo, pronto, então nem se fala, estava na escola ainda, e o outro também andava a estudar, não havia aquela ligação de ajuda em casa, eu era mulher e eles entendiam que eu era quem havia de fazer as coisas, naquele tempo era assim.

O contexto descrito é permeado de construção de saberes, muitas vezes invisíveis se não observado com curiosidade. Isso porque foi um momento também de aprender a cozinhar – “fui obrigada a precisar aprender a fazer comida nessa altura” – e muitas vezes recorria à vizinha para entender como deveria fazer, “porque eu ficava um bocado perdida, as quantidades então confundia muito, a gente fazia panelões de arroz, uma coisa exagerada, ou punhávamos a mais e faltava água”. Outro desafio que lembra é o de ter que pagar as contas e gerir o dinheiro para que conseguisse quitar todas as despesas. Precisou neste momento desenvolver estratégias com a baixa renda que tinha – “a água e a luz tinha que ser paga [...] ia para praça ver, vai o que era mais barato”.

Durante um acampamento com os pais, aos 19 anos, no Parque de Campismo da Guarda, na praia da Costa da Caparica, conheceu um rapaz que seria futuramente seu marido. Casou-se aos 23 anos porque estava grávida (o pai exigiu o casamento), e avalia a circunstância: "quando um casamento é apressado por motivo de uma gravidez raramente dá certo, [...] eu passei por isso, essa experiência passou por mim". Seu companheiro queria que ela abortasse e comenta sobre os sentimentos daquele momento:

eu acho que eu não falo nisso, essas coisas eu escondo demais. Para mim foi um desgosto muito grande, foi uma decepção muito grande. Aí eu não quis nem me casar na altura e o meu pai praticamente quase que me obrigou a casar, porque ele dizia que filha dele solteira com os filhos nos braços que não ia admitir em casa.

Ao ser questionada sobre as razões que a levaram a recusar o aborto, ela responde:

quando eu te falei que estava grávida na altura ele decidiu que ia fazer aborto porque não era a hora certa, porque... Mas, entretanto, o tempo foi passando, aí eu já estava de dois meses grávida e eu já sentia levemente o bebê mexer, e eu senti pena de abortar, e eu dizia agora já é tarde, eu não vou abortar o bebê, e eu entendi que não havia de abortar, e ainda bem que é um lindo filho que eu tenho. [Risos]

Sobre o parto, ela conta ter sido um momento difícil e que optaram pela cesárea, já que o bebê era "muito grande e gordinho".

Separou-se depois de 10 anos de casamento e na altura, como morava na casa da sogra, teve que ir para a casa dos pais com o filho. O ex-marido recusava-se a contribuir na criação do menino e nas despesas relacionadas a ele. Depois de quatro anos divorciada, recebeu o convite de um colega do trabalho para sair e logo começaram a namorar. Em setembro de 1999 foram morar juntos e em novembro do mesmo ano, ficou grávida.

O segundo parto foi ainda mais desafiador do que o primeiro: "Sofri muito para ela nascer. Teve que ser tirada a ferros". Três semanas após o nascimento, foi diagnosticada com depressão pós-parto e precisou ser internada, o que a impediu de amamentar. Ao fim da licença-maternidade, poucos dias antes do retorno ao trabalho, foi atropelada em cima da passadeira e teve que ser imobilizada por muito tempo. O episódio desencadeou uma depressão ainda mais grave, durante a qual chegou a emagrecer 20 quilos.

Quando a filha completou 6 anos, ela recebeu o diagnóstico de que a criança tem "um problema de imaturidade. [...] foi muito complicado para mim, como mãe, ter que compreender e ao mesmo tempo aceitar". Mesmo confessando sobre este sofrimento, ela também comenta com orgulho do filho que tinha feito o mestrado no Porto em Biodiversidade, Genética e Evolução e tinha conseguido uma bolsa para o doutoramento: "isso também foi muito importante e depois foi mudar de trabalho também, também é uma mais valia para minha autoestima também".

Antônio nasceu em outubro de 1955, na freguesia de Mora Morta, concelho de Peso da Régua. É o irmão mais velho de um núcleo familiar composto por ele, seus pais e sua irmã. Descreve sua região como "a terra dos vinhos, o forte do vinho no Porto". Ao ser questionado sobre as memórias mais marcantes da infância, relata: "eu tive tantas coisas que não, a maior parte das coisas joguei para trás das costas", ao mesmo tempo que pondera não ter sofrido porque sempre teve tudo de seus pais. Conta ainda que "levava uma sapatada no rabo", mas avalia como "normal". Depois de alguns anos trabalhando nas vinhas com os pais, decidiu fugir porque não gostava de trabalhar no campo – tarefa que desempenhava obrigado pelo pai. Por causa da tentativa de fuga, foi convidado pelos tios para morar em Lisboa e trabalhar em um comércio da família.

Apesar de estar feliz por não precisar mais trabalhar nas quintas, sentia-se desconfortável em morar com os parentes. Em 1980, conseguiu um emprego que lhe possibilitou maior independência financeira e resolveu comprar algum lugar para morar, visto que nessa época ainda estava na casa dos tios. Em seu relato, ele demonstra insatisfação com essa situação, já que, segundo ele, "não tinha privacidade nenhuma porque eles gostavam de se meter na minha vida".

Cerca de três anos depois, iniciou o processo para aquisição da carta de condução e, na autoescola, conheceu a esposa. Com ela teve um casal de filhos, mas perdeu a filha depois do nascimento por problemas de coração. Quando questionado na entrevista sobre este acontecimento, ele diz não querer falar sobre o assunto, o que nos impossibilitou, pelo menos em parte, em perceber os sentidos e saberes atribuídos ao episódio. É interessante perceber que o fato foi citado por Antônio em seu portfólio, mas de forma superficial. De qualquer forma, sabemos que "para além da rede dos acontecimentos, a história interior da vida como constitutiva de uma singularidade destinada para sempre a escapar-nos" (BOUTINET, 1999, p. 192).

Apesar do sofrimento vivido, alegra-se com o filho: “felizmente o meu filho é um rapaz saudável”. Na época da entrevista, o rapaz estava com 26 anos, morava na França e era “engenheiro técnico de informática” – “esse filho é um anjo”. Destaca ainda com muito orgulho que a transição do filho para outro país não foi fácil, mas que desde o início o apoiou porque acreditava que em Portugal estaria em pouco tempo “fundo do desemprego”.

O convívio familiar mostrou-se fundamental na construção de sentidos e valores que permeiam todas as outras esferas da vida. Em todas as entrevistas há referência a princípios herdados pelos pais ou avós. Todos os sujeitos conviveram, pelo menos durante a infância, com seus pais, mas descreve relações muito diferentes umas das outras. No caso de Carmen, a avó aparece como principal referência em sua criação, de suas irmãs e primas. Alguns dos adultos já tinham perdido seus pais e descreveram também sobre o ocorrido e os sentimentos por ele gerados. Natália é a única que descreve o nascimento do irmão mais novo como uma situação de sofrimento; entretanto, avalia o episódio como favorável para seu amadurecimento. É interessante perceber que mesmo diante de uma outra situação que lhe trouxe ainda mais angústia, como o acidente e a hospitalização da mãe, sempre ao final do relato ela reconhece o quão potencialmente formativo foram tais episódios.

O nascimento dos filhos também foi uma vivência destacada por quase todos como um momento de muita alegria, assim como tristeza também foi evidenciada no relato da morte da filha de Antônio. Em todos os relatos é possível perceber o orgulho que sentem dos filhos e da relação que mantêm com eles. Entretanto, os contextos e vivências familiares mostraram-se muito diversificados e abarcam diferentes tipos de saberes, estratégias, atribuição de sentidos, de sentimentos e de valores. Isso não quer dizer que todos os valores sejam “herdados” sem que haja uma crítica ou ressignificação por parte dos sujeitos, porque em vários relatos feitos sobre a família foi possível perceber resistência e objeções ao que lhes era colocado. Por exemplo, quando Carmen fala do desejo de sair da casa dos pais e Antônio da casa dos tios, ambos com o objetivo de ganhar privacidade e independência, isso remete a esta percepção de Dominicé (2010, p. 89):

a autonomização face à família de origem constitui a trama de um processo que consideramos passível de generalização. [...] as modalidades dessa autonomia, o grau de dependência que ainda

permanece e as transformações relacionais no interior da rede familiar variam de um sujeito para o outro.

Todavia, a conquista da autonomia parece não ser algo construído somente em relação aos pais, porque na trajetória de Cristina e Natália encontramos movimento semelhante nesse sentido em relação ao marido e ex-marido, respectivamente.

4.3 - Ele nos explicou de uma maneira que é quase que como fazer a gente conseguir perceber - dos aprendizados nas vivências de escolarização / reconhecimento, validação e certificação

Paulo foi para a escola pela primeira vez por volta dos 7 anos e frequentou o colégio até os 17 anos, quando concluiu o 2º ano do liceu. Nessa idade, decidiu trabalhar, mas não diz sobre os motivos que o levaram a isso. Passou então a trabalhar de dia e estudar de noite, já em uma escola secundária, e ressalta que, entre as várias disciplinas, inglês era a de que ele gostava mais: "Gostava muito de estudar inglês, porque já tinha aprendido quando era pequeno, pois o meu pai tinha-me comprado um curso de inglês naqueles discos, single, em vinil, e eu aprendi muito com esse curso, desde então gosto mesmo muito de inglês". Frequentou a escola à noite durante dois anos, mas não concluiu porque ficou desempregado.

Em 1979, Paulo retomou os estudos em uma escola de línguas e fez três anos de inglês. Conta que, ao final desse período, já falava bem e que tinha o hábito de ir com os professores a um café depois das aulas e isso fazia com que praticasse ainda mais a língua, mas não deu continuidade ao curso porque optou por tentar viver na Alemanha. Em outra experiência de imigração para a Inglaterra, ele retomou os estudos de língua inglesa concomitantemente a um curso de informática.

Paulo se candidatou ao processo de RVCC na esperança de conseguir um cargo de técnico auxiliar administrativo. Ele tinha também como objetivo fazer o 12º ano e considerava o momento oportuno para, segundo ele, "aumentar minhas habilitações, fazer o máximo que puder, porque nunca é tarde para aprender". Concluiu o processo de certificação em 6 de julho de 2001, quando tinha 50 anos.

Ter feito o processo deu para que adquirisse mais conhecimento, além daqueles que eu já tinha quando vim para o processo, ter feito o meu portfólio foi muito importante porque consegui mostrar que sei alguma coisa, através de cursos que tirei, mas também através da minha experiência de vida. Na minha história de vida tentei mostrar as aprendizagens que tive ao longo destes anos todos.

Rui diz não recordar detalhes da infância até o momento de sua inserção na escola. Aos 6 anos, foi pela primeira vez à escola, na qual sua mãe trabalhava, e lembra tanto das brincadeiras com os colegas como da ausência da professora. Quando tinha 9 anos, foi para outra escola e, num período de dois anos, teve de fazer os quatro anos primários. A professora regente da turma na qual ele deveria estar matriculado viria da região de Madeira, mas “nunca chegou”, segundo seu relato:

E eu fiquei sem escola, mas eu andei a acompanhar o meu irmão nos dois últimos anos que lá andava que era a terceira e a quarta classe. E eu não fui logo para a primeira e segunda, fui logo para a terceira e quarta. Mas fui para ao pé dele. Não tinha para onde ir, meteram-me lá ao pé do meu irmão.

Recorda que no mesmo ano em que cursava a 3^a/4^a classe ocorreu a Revolução dos Cravos, “foi quando estava a tirar a terceira e quarta, foi quando rebentou o 25 de abril”, e descreve o que mais marcou naquela ocasião: “Eu achei estranho, muito avião, muita movimentação, não estava habituado, não é? E muitos aviões no ar e depois é que soube que era o 25 de abril, a revolução”. Em seu relato podemos constatar saberes oriundos da própria vivência daquele acontecimento histórico. Questionado se seus pais sabiam o que estava a acontecer ele confirma, mas ressalta que não era um assunto muito comentado, tendo em vista que “aquilo era o regime, não se podia falar. Antigamente não se podia falar. Não se podia falar porque senão o Salazar tinha aí a polícia dele que era a PIDE”.

Ainda na época em que frequentava o primário, Rui conta: “levei porrada porque antigamente aquilo era com uma cana” e comenta que antes da Revolução, as práticas de constrangimentos dos discentes eram comuns: “até nos metiam encostados à parede com orelhas de burro”. Tal relato esteve presente na fala de outras histórias de vida aqui descritas.

Ao fim dessa etapa mudou novamente de escola para cursar o "preparatório". Dessa vez havia várias disciplinas, e apesar das mudanças nesse primeiro ano foi aprovado, o que não aconteceu no seguinte. Para cursar novamente o 6^o ano ele pediu à mãe que o trocasse de escola e foi matriculado então em uma "tele-escola", próxima à sua casa. Espantou-se com o lugar: "vi muitas televisões, nunca tinha visto nada igual". Apesar de nessa escola ter vários amigos, como foi novamente reprovado, acabou desistindo de prosseguir com os estudos: “Eu achei naquela altura que já não tinha cabeça para andar na escola. Não valia a pena”. Apesar da insistência

do pai para que continuasse, a decisão já havia sido tomada e ele teve então que começar a trabalhar. Durante as entrevistas foi possível perceber que Rui é um homem que sempre desenvolve várias tarefas, fala rápido e orgulha-se das várias estratégias que encontra para aumentar ou mesmo garantir sua renda. Sua inquietude e seu senso de praticidade podem ter sido um dos elementos dos quais não tinha “cabeça” para frequentar a escola. Provavelmente seu interesse e perfil prático estavam em desacordo com a dinâmica escolar.

Quando procurou o CNO, ele pretendia receber a certificação do 9º ano de escolarização para que pudesse se candidatar a outros concursos dentro da própria Câmara. Ele acredita que se não fosse por este processo não teria o diploma.

Carmen começou a frequentar a escola aos 7 anos. O local ficava a 30 minutos a pé da sua casa e este percurso muitas vezes foi feito descalço, mesmo na época do inverno, porque segundo ela a principal preocupação era com a alimentação. Conta também que nessa escola aprendeu a ler, escrever e contar, mas também brincava e destaca algumas dessas brincadeiras: cabra-cega, ao lencinho e à macaca (amarelinha). Os momentos de brincadeiras eram, geralmente, restritos ao ambiente escolar, porque, além das tarefas escolares, também tinha tarefas de casa como buscar água (não tinham água em casa) ou lenha: “não tinha tempo para brincar, então, geralmente era sempre para fazer algum trabalho para ajudar em casa”. Por esse motivo, “os deveres de casa eram feitos à noite, à luz de um candeeiro a petróleo, que uma vez cheio tinha que durar toda a semana”. Sempre gostou de ir à escola e diz com orgulho que nunca “perdeu nenhum ano”. Quando questionada se tinha dificuldade em alguma matéria, afirma nunca ter tido dificuldade na escola. Apesar de não enfrentar dificuldades no processo de aprendizagem, sua rotina a desafiava a prosseguir com os estudos.

Não é fácil porque chega a uma altura em que, na altura que eu estava na escola, terceiro ano e quarto ano eram difíceis, nós tínhamos que estudar muito, fazíamos muitas provas e se não tivéssemos tempo para estudar nós chegávamos ao fim do ano e não tínhamos aproveitamento, e também não queria que isso acontecesse que eu gostava. Teve uma altura até que a professora pediu a meus pais para me deixar ficar lá na escola que ela morava junto para eu estudar lá junto dela, que ela sabia que eu ali voltava a estudar.

Carmen relata ter sentido pena em abandonar a escola, mas que, de qualquer forma, não seria possível prosseguir com os estudos depois do quarto ano porque em

sua aldeia, ou mesmo na freguesia, não havia instituições que ofereciam os anos seguintes. Comenta ainda que, caso não fizessem as atividades solicitadas pela escola, poderiam ser punidos com palmatória. Reconhece que eram muito exigentes, mas avalia isso como algo positivo porque acredita que aprendiam a “ter regras” e que talvez, se não fosse assim, não seriam disciplinados. Durante a entrevista ela relata que, caso as regras não fossem cumpridas, havia uma “tabuazinha” (palmatória) que era utilizada, mas não manifesta nenhum trauma ou pesar em relação à prática:

Eu sei que eram bastante exigentes, bastante mesmo, mas eu acho que isso foi bom porque elas obrigaram-nos a cumprir, a ter regras que se calhasse que não fosse assim nós não tínhamos, tem que estar ali a horas certas, tem que cumprir os deveres e eu acho que foi bom.

Procurou o CNO com o objetivo de realização pessoal, já que a certificação não traria benefícios salariais e nem mudança de categoria: “Eu gosto sempre de desafios e eu já talvez há quarenta anos que não estudava nada e achei que ia ser benéfico. Então foi-me oferecido e aproveitei”. Concluiu o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, equivalente ao 9º ano, em junho de 2010, aos 57 anos de idade, e apresentou, como projeto de investigação, a agricultura orgânica. No registro dos *slides* apresentados, ela aponta para questões acerca de problemas envolvidos com a produção agrícola, como a desertificação humana de regiões desfavoráveis, o esgotamento e erosão dos solos, a poluição das terras e água, os riscos de modificações genéticas, os excedentes agrícolas etc. Ainda sobre o cultivo de maneira orgânica, Carmen ressalta a possibilidade de um desenvolvimento equilibrado pelo fato de o modo de produção seguir uma lógica que “respeita a vida e o ambiente devido à não utilização de adubos e pesticidas químicos”. Ela prossegue sua apresentação na defesa das ideias relacionadas ao meio de produção citado e finaliza a exposição da investigação, desenvolvida com vários motivos pelos quais deveríamos consumir alimentos orgânicos. Outro aspecto do portfólio que merece atenção é um poema, feito por ela, para iniciar a sessão em que apresenta sua história de vida:

O nosso portfólio
Estamos a defender
Até nos dói os dedos
De tanto escrever

As nossas competências
Vimos Demonstrar

Levamos boas referências
Dos que nos estão a ajudar

Nós grupo 7
Fomos bem orientados
Aos nossos formadores
Um muito obrigado

Cristina também iniciou sua escolarização aos 7 anos – “era giro, lembro-me de ir descalça” – e descreve ter sido uma fase de transição “ir para a primeira classe” conhecer novos amigos, aprender a ler e escrever, mas que entre o retorno às aulas e o anoitecer, todo o seu tempo era ocupado com as tarefas do campo, para ajudar os pais “nalgumas tarefas mais pequenas”. A noite era reservada para fazer as atividades da escola à “luz fraca” do candeeiro a petróleo. Conta ainda que havia punições para aqueles alunos que não seguissem as regras, tendo sido submetida a uma delas certa vez – “aí tomava umas reguadazinhas [...] Era mesmo aquela reguinha, dá cá a mão, pinho, pim [Risos]” – por causa da irmã que tinha escrito um bilhete para um dos meninos e acusou Cristina como a autora. Ao relatar sobre a rotina escolar, avalia que “os livros antes eram muito coisa, eu lembro-me de saber de cor, por exemplo, os reinados”. Entretanto, enfatiza do que nunca gostou na escola – a matemática. Ela diz não saber a razão, “não sei, não entrava a cá”, apontando para a cabeça. Durante o processo de validação e certificação em que produziu o portfólio, foram exigidos componentes da matemática para concluir o processo e ela comenta que este foi o ponto que ela considerou ser o mais difícil, mas que posteriormente ao esforço começou a gostar. Nessa descrição, ela interrompe a fala para analisar as práticas de ensino da sua época de escolarização – “talvez a professora também não me explicasse e por isso comecei a não gostar já de matemática, talvez fosse isso” – e para exemplificar optou por contrapor as metodologias: “ele nos explicou de uma maneira que é quase que como fazer, a gente conseguiu perceber”.

Tal rotina estendeu-se até o quinto ano do ensino primário, interrompido pelas dificuldades impostas pelas condições. Nesse momento, ela iniciou o aprendizado de costura com uma costureira que, em troca da ajuda, lhe pagava “uns trocos”. Entretanto, quando ela começou a gostar do ofício, seu pai ficou doente e morreu, como mencionado anteriormente. Diante da situação, Cris se viu obrigada a retomar exclusivamente as tarefas de casa e do campo. Seu retorno aos estudos aconteceu

muitos anos mais tarde, no Centro Novas Oportunidades da Câmara Municipal de Lisboa.

Ela destaca ainda a razão pela qual se sentiu motivada a procurar o Centro Novas Oportunidades: “com a expectativa de continuar a estudar, voltar a fazer aquilo que gostaria de ter feito há muitos anos atrás mas a vida não me permitiu: continuar a estudar e obter mais conhecimentos”. Acredita que tal processo poderia torná-la “um adulto mais informado e mais apto para novos desafios que possam surgir durante a minha vida”. Na introdução do material, Cris comenta sobre o esforço que fez para elaborar seu portfólio “o melhor que podia e sabia” e que acreditava que estava simples e com uma leitura fácil, demonstrando assim uma preocupação em se fazer entender. Fala ainda da expectativa sobre os futuros leitores: “espero que quem o ler goste do trabalho que elaborei com toda a minha dedicação e carinho”. Sobre as dificuldades encontradas no exercício de construção de um texto que relate sua história e suas aprendizagens, ela confessa: “tentei descrevê-los o melhor que consegui porque às vezes não me é muito fácil expressar-me, e nem sempre a utilizar as frases mais corretas”.

Na conclusão do trabalho, Cristina diz ter adorado todas as sessões e atividades propostas ao longo do “percurso formativo”, avalia os formadores como “pacientes e formidáveis” e faz uma avaliação da experiência de construção de seu portfólio:

o meu Portfólio Reflexivo de Aprendizagem acrescentou mais conhecimentos à minha pessoa, fez-me ter mais consciência da minha maneira de estar na vida, ajudando-me a ser mais prática, a saber debater alguns assuntos sobre cidadania, informática, matemática, linguagem e comunicação, que anteriormente isso me seria impossível, tudo isto fica a dever aos meus formadores.

Ela fez questão ainda de finalizar com uma mensagem de motivação aos interessados no processo: “aos colegas que venham a frequentar o Processo de Reconhecimento de Competências digo-lhes, venham com espírito de vencedores nunca desistir porque isso é só para os fracos, e no final terão o reconhecimento e a valorização pessoal”.

Cinco anos depois da certificação, durante nossa entrevista, ela contou que suas colegas questionavam a razão de ela ter se disposto a fazer todo o processo – “não sei por que andaste lá, não sei por que tiraste de lá, isso não te valeu de nada” – e que sua resposta foi:

não, valeu, pode não ser para o trabalho que faço que é exatamente o mesmo, o valor pessoal ninguém me tira, ninguém me tira a minha vontade de dizer *eu quis*, eu consegui, eu fui capaz, um dia estávamos a conversar, vou ao décimo segundo, então vou, não interessa, interessa minha valorização pessoal.

Natália conta que em 1968, quando tinha 6 anos, foi para a escola e recorda que nesta época “meninos e meninas ficavam separados”. O início de sua escolarização foi difícil porque não gostava de ir à escola e destaca o fato de que “era muito distraída, ria-me muito e estava sempre a apanhar reguadas”. Aos 13 anos, começou a frequentar um clube onde fazia ginástica, basquete, atletismo, natação e participou de competições em vários locais de Lisboa. Tinha uma rotina corrida, “não parava, mal tinha tempo para a escola”. Apesar desses momentos voltados ao esporte, ela afirma que o que mais marcou sua infância foram as dificuldades da mãe para criá-los e o fato de raramente ver o pai. Entretanto, quando já tinha 17 anos, sua mãe sofreu um acidente na linha de comboio e na queda bateu a cabeça. O episódio a obrigou a interromper os estudos e assumir as tarefas que eram da mãe em casa (incluindo o gerenciamento do ordenado do pai), além de visitas à mãe no hospital todos os dias (não relata a duração desta situação). No ano seguinte, voltou à escola, mas dessa vez no turno da noite, para continuar a ajudar a mãe que não estava ainda recuperada totalmente. Entretanto, não se sentia segura em frequentar a instituição, Escola Secundária dos Anjos, porque avaliava como “uma escola perigosa porque estávamos no início do aparecimento da droga”. Mas também nessa época teve seu primeiro namorado: “minha primeira paixão, foi muito forte, duradoura e encantadora. [...] Com esta paixão comecei a escrever poemas”.

Quando comparamos a descrição dos fatos, com as idades e os anos de escolaridade, é possível perceber que o fluxo escolar foi marcado por interrupções, mas também por reprovações que não foram muito detalhadas nos portfólios nem nas entrevistas. O único ano que ela define como “perdido” por ter “chumbado” é o do acidente de sua mãe e confirma ter sido reprovada em anos anteriores, porque “não queria estudar, estava naquela idade de querer namorar e não querer estudar, foi uma fase ali transitória que no fundo a gente não pensa bem na altura, é muito nova e pronto, não aproveita”. Além disso, analisa com pesar sobre os conselhos do pai: “meu pai bem dizia que um dia eu ia querer e não tinha, e é verdade, essas conversas dos pais ficam sempre na memória. [...] A gente na altura não pensa, mas depois é que

são elas”. Entretanto, mesmo que Natália compreenda que seu sucesso escolar dependia somente de seu interesse e responsabilidade, Freire (2000, p. 84) alerta para o fato de que

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa.

A relação com a escola foi alterada em seu retorno, já no ensino noturno, quando trabalhava de dia e estudava de noite: “consegui conjugar tudo, tive mais força de vontade e já conjuguei o trabalho, os estudos, foi muito puxado, mas consegui”. Todavia, não concluiu o 9º ano, segundo ela, “por causa da matemática. [...] a matemática para mim sempre foi o pior, sempre a matemática, e eu nunca fiz, nunca completei mesmo por causa da matemática, porque eu fiz o resto, menos a matemática. [...] Eram aquelas equações muito chatas”. Assim como Cristina, Natália confessa ter dificuldades somente em relação à matemática.

Durante a entrevista, Natália é confrontada com o fato de mesmo com toda a dificuldade na área, seu primeiro trabalho exigia dela saberes matemáticos. De forma bem-humorada, ela analisa sua relação com esse campo do conhecimento:

exatamente trabalhar naquilo que eu detestava e que no fundo consegui alinhar e no fundo fiz bem, tanto que na altura eu falava para a doutora Mafalda, que era de matemática: “Matemática não é comigo”, e ela dizia, “Natália, não diga isso, você está a conseguir a matemática”, e eu fiz, porque não sei se foi da professora, a maneira como ela explicou e eu comecei a entrar na matemática e comecei a gostar mais da matemática, alinhar mais na matemática. Aí já o interesse foi maior. Também tem a ver com a professora que a gente tem, tem muito a ver, nos dê interesse para a gente conseguir fazer.

Sobre o processo de ensino, Natália faz uma crítica à metodologia utilizada pela professora, na época da escola, quando a matéria não fazia sentido:

ela só despachava matéria, despachava, despachava. Eu às vezes não entendia e ela não tinha muito tempo porque era à noite. Sabe como que é? À noite é tudo muito corrido, e não havia tempo e aí desinteressou-me por completo. Não havia aquele acompanhamento como deve ser e aí eu perdi.

Foram algumas tentativas para concluir o 9º ano, mas aos 22 anos desistiu e se propôs a conseguir o diploma por meio do processo de certificação 30 anos mais tarde. Vale destacar que trabalhou em uma loja de queijos e bebidas, onde precisou mobilizar saberes matemáticos para que pudesse atender às demandas do cargo, como por exemplo, fazer o balanço de caixa, solicitar pedidos do que faltava, entre outras tarefas, e obteve sucesso na função.

Com o objetivo de mudar de trabalho, procurou o Centro para concluir o 9º ano e avançar para o secundário. Ao longo do texto apresentado, ela enfatiza o significado daquela iniciativa em sua vida: “O processo RVCC significa, para mim, o ter que rever a nossa história de vida, o nosso percurso de vida e apresentar as várias experiências e competências que fui adquirindo ao longo destes 50 anos”. Entre os diversos certificados e diplomas apresentados estão: Datilografia; Higiene e Segurança na Aplicação de Produtos Fitofarmacêuticos (pela CML); Higiene e Segurança no Trabalho para Jardineiros (pela CML); A árvore no espaço urbano; e participação em conferências e seminários sobre questões ambientais. Seu projeto de investigação, intitulado “Vamos tentar salvar a Terra”, contempla discussões acerca do meio ambiente. Ela justifica a escolha: “escolhi este tema porque é uma área pela qual tenho muito carinho”.

Antônio, na primeira vez que foi à escola, tinha seis anos e permaneceu na mesma escola até a metade do ano letivo da terceira classe. Ele conta que nessa instituição “levava muitas reguadas” e que saiu de lá porque seu pai foi trabalhar em outra quinta para ter um ordenado melhor. Mesmo sendo transferido para outra escola, foi reprovado neste ano, o que fez com que o pai decidisse por transferi-lo novamente de escola. Ao final da terceira classe, teve que se mudar com a família novamente em função do trabalho do pai. Os anos que se seguiram tiveram a mesma dinâmica e como muitas vezes as quintas ficavam longe das escolas, e não havia transporte, o pai resolveu não inscrevê-lo mais.

Alguns anos depois em que já estava na função de condutor de máquinas pesadas e veículos especiais da CML, soube do Programa Novas Oportunidade e decidiu inscrever-se para a conclusão do 6º ano. Concluiu com êxito e na época da escrita do portfólio estava tentando (com apoio da mulher e do filho) a certificação do 9º ano: “houve a saída da informação no Diário Municipal que havia quem tivesse

interessado fazer a continuação dos seus estudos, [...] e eu lancei-me a este projeto então para tirar o nono (9º) ano”.

Além do processo de certificação, Antônio relata que também precisou estudar muito para integrar o clube de ciclismo da Câmara e que a estratégia utilizada para ter acesso às informações importantes necessárias para desempenhar bem suas tarefas foi pela internet. Ele conta que o computador tem sido um recurso importante para suas investigações e evidencia o desenvolvimento de estratégias ligadas a um autodidatismo, em uma busca pelo conhecimento para alcançar os fins que lhe interessam.

Numerosos fatores são associados aos processos de aprendizagem. Uma das situações em que isso pode ocorrer é apresentada por Boutinet (1999, p. 204):

Confrontado a uma obsolescência generalizada dos seus saberes, a uma renovação permanente das redes informacionais, o adulto sente-se em metamorfose cognitiva, procurando reatualizar-se, prolongar, reorientar as suas aprendizagens anteriores. Mais do que ontem, o adulto só pode sobreviver a esta sociedade da informação firmando-se numa posição de perpétuo aprendiz preocupado em digerir as mudanças incessantes que lhe são apresentadas. É-lhe portanto necessário reconsiderar as suas referências cognitivas.

Essa condição foi encontrada em todos os relatos, e mencionamos o caso de Antônio quando percebeu a necessidade de aprender a utilizar o computador. Nesse e também em outros relatos fica claro que "a história de vida se constrói num campo relacional e que a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso da vida" (DOMINICÉ, 1988a, p. 89). Desse modo, consideramos que buscar e encontrar solução para questões colocadas pela vida fazem parte de uma das diversas facetas da experiência formadora, isto é, "aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que têm formulação e soluções teóricas" (JOSSO, 2002, p. 28).

Os saberes oriundos de situações práticas permitem ao próprio sujeito intervir na realidade, porque na ação mobilizam-se não somente as competências de que deve dispor, mas também as que precisa desenvolver nas interações com o objeto sobre o qual age, com os meios pelos quais age, com a organização na qual age e os pares envolvidos. Geralmente, não é possível descrever o conjunto exaustivo dos elementos que compõem tal ação,

porque eles estão organizados para a eficácia da acção e, portanto, para a realização exclusiva dos efeitos pretendidos para atingir os fins, os saberes processuais são frequentemente saberes lacunares sobre as práticas, e uma parte do que é necessário saber para agir constrói-se na própria acção e constitui os saberes práticos, necessários como os outros para a realização e eficácia da acção (MALGLAIVE, 1995, p. 78).

Esse processo é dinâmico e está em constante transformação na medida em que, ao encontrar respostas para a solução de seus problemas, a própria forma de pensar também é alterada. As tentativas, erros e acertos – todos eles – permitem a aquisição de saberes que envolvem o sujeito em sua totalidade, possibilitando que ele crie constantemente suas estratégias e assim esteja num processo de constante transformação.

Uma das regularidades é a de que as autobiografias são quase sempre organizadas segundo um princípio cronológico, mais ou menos recortado em capítulos que correspondem, com frequência, a etapas da vida (infância, juventude, idade adulta). Aparentemente, essa organização seria a mais óbvia, mas

tanto o princípio cronológico como o "recorte", em etapas e dimensões da vida, podem parecer "naturais", contudo tratam-se de construções culturais difundidas na oralidade popular, literatura, no cinema, nas revistas, nos manuais escolares ou na internet, mas que divergem do modo de conceber a vida noutras latitudes e tempos históricos (ABRANTES, 2013, p. 15).

Neste processo de escrita, identificou-se que ao longo da produção dos portfólios foram desafiadas a sistematização e a descrição tanto de suas histórias de vida quanto de suas aprendizagens, como citado por Cris ao registrar que tentou descrever “o melhor que conseguiu”, porque, segundo ela, às vezes não é fácil se expressar e saber fazer o uso correto das frases. Segundo um dos profissionais do CNO da Câmara, a versão entregue para o processo de RVCC é reescrita diversas vezes porque para os sujeitos é sempre um desafio a construção desse tipo de texto. Contudo, o exercício de identificar elementos da própria trajetória mostrou-se produtivo também no relato de Cristina, quando afirma que a construção de seu portfólio acrescentou aos seus conhecimentos e que fez com que ela tivesse mais consciência “da maneira de estar na vida”, além de aprender a debater assuntos sobre cidadania, informática, matemática, linguagem e comunicação. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 60) afirma que:

O sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar partido da Razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio.

Outro elemento em comum entre os entrevistados é a descontinuidade do processo de escolarização por não atribuir sentido a ela (no caso do Rui) ou por necessidade de contribuir com a renda da família, como são os casos de Antônio (que trabalhava nas vinhas com a família), Cris (quando seu pai adoeceu), Carmen (que não tinha condição de prosseguir com os estudos porque as escolas que ofereciam os maiores níveis de escolaridade ficavam muito longe de sua casa) e Natália (que precisou cuidar da casa e dos irmãos durante o período em que a mãe esteve hospitalizada). Sobre fatos como estes, Fischer e Tiriba (2009, p. 182) nos lembram que

nas sociedades de classe, via de regra, os trabalhadores interrompem sua escolarização para poder sobreviver e, assim, deixam de se apropriar do saber formal; no entanto, durante esse percurso, produzem outros saberes, valores e hábitos relacionados ao trabalho e à vida fora da escola. Esses saberes ficam à espera de crítica e formalização, como um direito a ser conquistado.

Quatro dos seis sujeitos da investigação fazem referência ao uso da palmatória como instrumento de punição às circunstâncias em que as “regras” não fossem seguidas. Mas entre eles há quem acredita que tanto as regras quanto os castigos eram importantes para aprender sobre “disciplina” (como é o caso de Carmen), mas Cristina, Natália e Antônio avaliam ter sofrido com a prática. Os depoimentos nos lembram que em qualquer movimento que tenha por objetivo estudar, pesquisar, refletir, agir, intervir sobre processos formativos ao longo da vida, é fundamental compreender que

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas (FREIRE, 2001, p. 19).

Referente aos saberes de caráter teórico-conceitual, foi possível perceber que mesmo os que frequentaram por poucos anos a escola não se sentiram impedidos de

desempenhar nenhuma tarefa que exigisse esse tipo de saber. Em todas as situações relatadas, a falta de acesso ou compreensão de qualquer um dos saberes escolares tornou impeditivo para que pudessem desempenhar tarefas a eles atribuídas, como no caso de Natália, que relata ter desistido de concluir o 9º ano em função da dificuldade em conseguir compreender o conhecimento matemático exigido naquele momento, mas que mesmo assim conseguiu desempenhar muito bem a função na área do comércio, onde precisava recorrer à matemática durante quase todo o tempo em sua atividade. Este exemplo corrobora a afirmação de que “a capacidade de aprender dos indivíduos resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, o que torna o processo de aprendizagem fundamental. A aprendizagem ocorre por isso, ao longo de toda a vida [...]” (CAVACO, 2009, p. 223).

As aprendizagens identificadas apresentam-se muito diversificadas e abarcam os diferentes saberes, contextos e fatores. No entanto, todos os entrevistados buscavam reconhecimento da aprendizagem construída até ali, mesmo que em diversas situações encontrassem dificuldade em reconhecer a própria “bagagem” como algo válido para ser registrado e reconhecido. Nesse sentido, Abrantes (2013, p. 5) afirma que

a possibilidade de um reconhecimento das competências adquiridas na "escola da vida" [...]; contribuiu efetivamente para a formação de disposições e representações do mundo e de si mesmo, funcionando como meio de legitimação, dignificação e reinscrição de segmentos desfavorecidos da população no espaço social e na história coletiva [...].

Isso é facilmente constatado ao se perceber o orgulho de cada um deles com a conclusão do processo e certificação do 9º ano. Este aspecto evidencia o valor atribuído à escolarização e ao impacto causado na autoestima deles, como foi possível verificar na fala da Cris quando afirma que, apesar de o diploma não favorecer para que recebesse um salário melhor ou tivesse outro cargo, todo o esforço valeu pelo fato de que é algo que ninguém tira dela, que fez porque quis, que conseguiu, que foi capaz, que lhe trouxe valorização pessoal.

4.4 - Eles podem enganar os motoristas que nunca foram cantoneiros na vida. A mim, eles não me enganam - dos aprendizados nas vivências profissionais

Paulo começou a trabalhar aos 17 anos como serralheiro, função que desempenhou por dois anos: “aprendi a soldar bocados de chapas, numa oficina de automóveis, [...] passei a tirar pneus para trocar e aprendi algumas coisas de mecânica, por exemplo, a mudar velas, a ver o óleo, a mudar os filtros do ar, a mudar o óleo do carro”. Ele relata que, depois de um tempo desempregado (sem especificar quanto), conseguiu emprego na empresa em que o pai trabalhava, onde permaneceu quatro anos. Dentre as tarefas desempenhadas, ele tinha que descarregar peças de automóveis de carros ingleses que chegavam ao armazém e organizá-las em seus respectivos lugares já numerados. Posteriormente, também tornou-se motorista, concomitantemente às outras tarefas. Nessa ocasião, seu salário era 120 contos aproximadamente, dinheiro que em parte se destinava a ajudar nas despesas de casa.

Em 1982, pediu demissão para tentar emprego na Alemanha. Como não tinha visto para trabalho, esteve no país de forma ilegal. Conseguiu emprego em uma fábrica que cortava chapas.

Paulo retornou a Portugal em 1984, quando conseguiu um emprego na CML para trabalhar no Padrão do Descobrimento. Apesar de estar na categoria profissional como auxiliar administrativo, conta que “recebia os turistas, dava-lhes informações e falava com eles em inglês”, atuando, assim, como guia turístico.

Emigrou novamente em 1999 para a Inglaterra, onde morou por 12 anos, dessa vez de forma legal. Começou a trabalhar na colheita de tomates e recebia 180 libras por semana. Posteriormente, um amigo o convidou para um novo emprego e por três anos ele buscava alguns carros no norte do país e transportava-os para uma cidade chamada Cardiff. Como nesta época tinha iniciado também um curso de informática, recebeu uma oferta de emprego para atuar na montagem de televisores e computadores, num sistema de linha de montagem “onde cada um dos trabalhadores só monta uma peça”. Cinco anos depois, foi transferido para uma companhia coreana, onde deveria desempenhar a mesma tarefa. Dessa vez, no entanto, fez um curso que o habilitava também a “conduzir os empilhadores”. Em dois anos, era o responsável por uma linha de montagem e uma de suas tarefas era fiscalizar os erros cometidos na linha. Na mesma época, Paulo conseguiu uma vaga em um dos maiores supermercados da Inglaterra para trabalhar como caixa, começando a jornada após o expediente na fábrica. Assim, como na outra empresa, em dois anos foi promovido a supervisor, mas desta vez a função era a de acompanhar problemas relacionados a

reclamações dos clientes. Dessa forma, ficou em dois cargos de supervisão – na fábrica e no supermercado – e nos horários de folga pintava "paredes em casas particulares, ganhava bom dinheiro na altura". Regressou a Portugal em 2009 e na época da escrita do portfólio trabalhava na CML como técnico administrativo e em uma empresa de segurança. Segundo ele, precisa trabalhar nos dois lugares para conseguir se manter.

Paulo se descreve como uma pessoa sociável, que gosta de trabalhar em equipe: “não muito tímido, nem muito reservado, depende das situações. Gosto de trabalhar muito, que foi o que aprendi em Inglaterra. Como os ingleses dizem: sou um *workaholic*, muito cumpridor dos horários, gosto de chegar cedo ao trabalho”.

Rui conta que seu primeiro emprego, aos 14 anos, foi na mesma empresa (no ramo de revenda de eletrodomésticos e armários de banheiro) onde o pai trabalhava. Em 1979, iniciou suas atividades no mercado de trabalho, na categoria de "paquete" – responsável pelos recados e balcão – e seu pagamento era de cinco contos por mês. Relata que foi um período em que aprendeu muito com os colegas mais velhos – “corria muito, então, era moço de recados, andava de um lado para o outro, para um lado, para o outro” –, e entre suas várias tarefas, algumas se destacavam, como atender clientes, "passar vendas" a dinheiro e lidar com dinheiro. Apesar de gostar das experiências proporcionadas pelas viagens em um dos trabalhos que desempenharia posteriormente, destaca que o lugar que mais gostava de estar era “no balcão”, quando ainda trabalhava como pacote. Ele relembra essa fase com satisfação: “Eu sempre gostei de matemática, eu tinha lá aquelas máquinas antigas, prontos, teclado para fazer contas e eu gostava de fazer à mão. E ainda me chateavam: ‘Está aqui a máquina, para quê é que estás a fazer à mão?’ E eu: ‘Eh pá, eu quero fazer à mão. Eu gosto de matemática.’” Rui afirma que matemática nunca foi uma área de dificuldade para prosseguir nos estudos, fato que nos instiga a levar em consideração a confiança que ele sente em seus saberes relacionados ao cálculo.

Acompanhava o pai também no ofício de sapateiro, que ele tinha aos fins de semana, e conta como a divisão das tarefas era feita: “meu pai e meu irmão reparavam o calçado e eu fiquei com a responsabilidade de entregar o calçado aos clientes”. Ele considerava que tinha mais sorte porque nessa função também ganhava gorjetas e assim era possível ir ao cinema às vezes. Quando tinha 15 anos, foi requisitado pelo patrão a trabalhar na linha de montagem de armários para banheiros, o que permitiu

a troca de categoria para "pré-oficial metalúrgico". Rui considera que foram os piores anos de seu percurso profissional: "Estive desde 1982 até 1987 a entrar numa subcave das 8:30 até 18 horas, sem saber se estava sol ou a chover. Parecia que estava numa prisão, foi terrível." Ele detalha um pouco sobre os esforços físicos exigidos na realização da tarefa e parece querer enfatizar o tempo em que exerceu tal tarefa: "nove anos a trabalhar numa sobcave, com lâmpadas destas fluorescentes, debaixo dos olhos na bancada a montar as casas de banho. Nove anos!" Rui também ressalta as precárias condições de trabalho em um espaço que, além de pequeno, não tinha janela:

só via a luz do sol é quando entrava e saía. E quando carregávamos os armários para as camionetes. Mas eu entrava lá para dentro, ia lá para o buraco, aquilo era enorme o armazém e depois tínhamos lá as bancadas, uma bancada e um corredor. Éramos quatro ou cinco.

Quando questionado sobre seu processo de formação no campo da metalurgia, é interessante perceber que ele afirma que os empregadores o colocaram nessa categoria, mas que ele não se via como metalúrgico e não sabia nada sobre o ofício: "Eu não percebo nada daquilo. Eles é que colocaram aquela profissão de metalurgia. Ah, disse de metalúrgica, não percebo nada. Só que o facto de estar a montar casa de banho. O armário de casa de banho é uma chapa, certo?" E descreve de forma simplista sua tarefa, não reconhecendo os saberes adquiridos ao longo do processo:

É um esqueleto. E depois é montar o esqueleto e meter o resto do corpo, meter as portas, meter as prateleiras, as gavetas e já está! Um capô e depois ir embalar em caixa para ser vendida ao cliente. Meteram a categoria de pré-oficial metalúrgico. Mas eu, de metalurgia, eu não percebo nada. Não sei soldar, não sei fazer nada! [...] Ah, aquilo não custa nada [...] Em um minuto, eu montava um armário de casa de banho. Aquilo custava alguma coisa? Custa nada, então. [...] é um armário que vem o esqueleto, tem a chapa, mas já com efeitos todos para meter as coisas. Chega-se ali e encaixa-se as prateleiras, mete-se as portas, como do roupeiro. [...] Então, aquilo só leva cinco parafusos: três para as portas e dois para o interruptor da tomada, para cortar a barba e para acender a luz, que é de lado. Os dois de lado eram parafusos assim maiores e os parafusos das portas eram mais pequeninos, porque não podiam ser compridos, porque senão uma pessoa apertava e partia o vidro. Era justo ao plástico, ao aro.

Apesar de descrever os saberes necessários para a execução do ofício, julga tais saberes como simplórios e compreende ser uma tarefa que qualquer um poderia

fazer. Questionado se já tinha quebrado vidro alguma vez, ele conta que nunca se cortou e que sua principal tarefa era a de montar as portas. Ele descreve o processo:

Uma pessoa tinha que montar as portas porque as portas eram um aro de plástico, não é? E vêm sem nada e depois uma pessoa tinha que meter a fita isoladora que era a dobrar, que era colar daqui, colar dali e depois tirávamos e ficava por cima e depois metíamos o espelho e tínhamos que montar. Aí é que se tinha que se dar um jeito, era mais difícil montar uma porta do armário do que montar o armário. E quando elas eram duplas, espelhos duplos, oh. [...] E depois tinha que dar aquele estalinho. E depois uma pessoa apanha a prática e depois aquilo era com os olhos fechados.

Em seguida, trabalhou no setor de reparações de eletrodomésticos, onde se exigiam saberes relacionados à eletricidade. Ele relata então que nessa empresa, durante o processo de aprendizagem, chegou a tomar um choque, afirmando ser uma área difícil. O fato de ter levado um choque é a razão pela qual ele justifica não gostar desse ramo: “não gosto porque eu levei um choque [...] E era só 220. Foi com o cabo de um radiador a óleo. Pensava que aquilo estava desligado”.

Posteriormente a esse período, Rui recebeu outra demanda para assumir a função de ajudante de motorista, na qual faria entregas, cargas e descargas de eletrodomésticos. Nessa circunstância estava satisfeito, já que acabava por conhecer todo o seu país: “de Portugal foi de uma ponta a outra. Desde o Algarve até lá, até lá em cima”. E passa a descrever algumas das rotas: “Havia a linha de Cascais, havia a linha de Sintra, [...] E depois íamos para o Algarve, era dois ou três dias. E depois íamos aqui também para a linha de Aveiro, e depois era dois ou três dias”.

Enquanto ainda estava empregado como ajudante de motorista, em uma ocasião, quebrou o braço durante uma partida de futebol, mas sentiu a necessidade de esconder dos empregadores que estava machucado: “Calei-me porque se eu dissesse que parti o braço naquela altura, não tinha direito a nada”. Ele descreve a situação assim:

Passei a noite toda à rasca com o braço partido e depois fui trabalhar para a Sabel, peguei numa máquina, fiz um esforço, peguei na segunda e aí dei um mau jeito. Não dei nada, já foi. Depois fui ao raio-x e parti o braço, foi a trabalhar porque senão não via dinheiro, não via nada.

Conseguiu dois meses de licença por causa do braço. Nesse período, foi convidado por um colega para ir à Itália “ver o *stand* da Ferrari”, perfazendo 15 dias

(incluindo os dias de viagem, já que foram de caminhão). Nem ele, nem o colega falavam italiano, mas conseguiram resolver suas demandas mesmo sem esse conhecimento: “é universal, vai por gestos, então”. Conta ainda que, para os gastos com a viagem, levou sete mil e quinhentos escudos, mas gastou somente quinhentos.

A empresa na qual trabalhava nessa época passou por uma fusão com outra e Rui foi transferido, junto com seu colega, para outro setor, ainda com a mesma função; no entanto, em vez de fazerem as entregas, a empresa optou por despachar todas as encomendas por correio. Isso fez com que ele e o colega começassem então a trabalhar em um armazém embalando as mercadorias. Essa situação o incomodou a ponto de queixar-se com os empregadores: “Fui pedir à Dona Maria Luísa para ela: ‘Oh Dona Maria Luísa, eu não vim cá para a Sabarex para isto?’ Quer dizer, então saio dali para vir para aqui para dar uma ajuda, para andar na distribuição e agora aquilo são eles que andam a fazer isto?”. Ele analisa o contexto criticamente:

como tinha muito trabalho lá dentro do armazém, eu pego nestes dois, meto-os aqui, faz o meu serviço, ajuda-me e as embalagens vai pelos correios. [...] Como gastava dinheiro com o correio, sempre podia pagar os senhores e outra pessoa para embalar. O que gastavam com o correio, daria para pagar.

Nessa época, soube que as inscrições para cantoneiro de limpeza na CML estavam abertas, mas foi chamado apenas três anos após inscrever-se. Pouco tempo depois que saiu para trabalhar na Câmara, soube que a empresa havia falido.

No momento de certificação, continuava na profissão de cantoneiro de limpeza, na qual desempenhava as seguintes tarefas: "remoção de lixo nas viaturas, desmatação, lavagens manuais e mecânicas, limpar sarjetas, varrer ruas etc.". Afirma ainda que, sempre que necessário, orientou seus colegas, como em situações quando há pessoas novas que precisam aprender as tarefas. Ele relata que "Quando existem desigualdades no meu serviço, tento expor o meu ponto de vista para ninguém sair prejudicado, mas infelizmente nesta casa não se pode dizer nada porque a verdade dói e depois vêm as represálias e as torturas psicológicas". Nesse ofício, no qual estava havia 22 anos (no momento da certificação), sempre tentou desempenhar suas funções "da melhor forma possível", e seu chefe nunca chamou sua atenção. Na época da preparação de seu portfólio, tinha concorrido para motorista de pesados na Câmara e acreditava ter chances de ser chamado para o cargo. Na entrevista, ele explicou sobre o processo:

Há um concurso para motoristas porque aqui na Câmara, isto aqui, quando sai um concurso, os chefes metem na gaveta. Não metem ali para as pessoas verem. Não são todos, mas a maior parte. Metem na gaveta. É para quem eles querem. E o meu colega [...] que agora também é chefe, a mulher dele trabalha como escriturária [...] disse ao marido – *olha vai abrir o concurso daqui um mês ou dois para motorista de pesados*. [...] eu dou-me bem com ele, andamos sempre os dois, disse-me - *oh Rui, vai abrir um concurso, vamos ter que tirar a carta de pesados*. Vamos pá. Eu avancei.

A Câmara ofereceu gratuitamente o curso para alguns funcionários, mas como ele não estava entre os contemplados, teve de investir quinhentos euros para o curso e certificação. Ele teve êxito durante o processo – “Graças a Deus, passei em tudo à primeira” – e, na data em que a CML abriu oficialmente a vaga, pôde concorrer, já que estava de posse de uma declaração de que havia concluído o curso, diferentemente dos colegas, que estavam ainda a fazer o curso ofertado pela instituição.

Após a seleção, Rui foi chamado e atualmente trabalha como motorista de veículo pesado no departamento de coleta de lixo, especificamente vidro. Em sua avaliação, o setor em que está hoje é mais tranquilo do que aquele onde trabalhava anteriormente

porque eu chego lá, eles dão-me a chave e pronto. Eu só tenho a responsabilidade com a viatura que trago os colegas comigo. Depois, quando lá chegar, entrego. A única coisa boa que eu tenho é que não tenho que estar ali uma hora à espera que o capataz dê-me o ponto. Sei o que é que tenho que fazer. [...] Tenho que lá chegar ao meio-dia e meia hora, dá-me a chave do carro e pego, vou trocar de roupa e pego na viatura e vou-me embora. Sei qual é o circuito que eu tenho que fazer, são quatro circuitos. Sei o circuito, sei o que tenho que fazer.

Estes circuitos são definidos previamente pelos dias da semana, dessa forma, sabem-se quais rotas deverão ser seguidas em quais dias. Vale destacar a análise feita pelo entrevistado, ao perceber o diferencial de seus saberes com o dos colegas que nunca tinham trabalhado como cantoneiros:

eles podem enganar os motoristas que nunca foram cantoneiros na vida. A mim, eles não me enganam. Por isso é que eles ficam danados comigo. Porque eles sabem a parte motorista, não conhecem bem a parte dos cantoneiros e eu conheço a parte dos cantoneiros e a parte dos motoristas. Eu, além de ser cantoneiro, também já andava com a carrinha. Eles a mim não me enganam.

Quando questionado sobre quais conhecimentos de cantoneiro foram mais importantes e ajudaram no trabalho como motorista, ele descreve alguns:

A maneira de pegar no contentor, também. Que é preciso mais técnica do que a força. [...] Eu já estou farto de avisar. Ele, por norma, pega o caixote e leva assim de frente. Nunca deve fazer isso. Eu disse: “Senhor Lourenço, você não faça isso!” [...] É de atrás [...] Porque se empancar, escorrega da mão e cai. Cai ali à pessoa que está à minha frente. Agora se for assim, escorrega ou que o caixote empanque, o caixote desliza, a pessoa cai e bate com os queixos no caixote. Eu já vi muitos colegas a abrir aqui o queixo. Mas se uma pessoa trazer assim a traseira, traz assim a traseira, se empancar, se prender em algum lado, prontos, não tiver a fazer conta e escorrega, o caixote cai ali no chão. Mas o outro está sossegado, está seguro. Ele não, ele leva sempre assim de frente. Pega no caixote e vai de frente. Eh pá, dá mais jeito assim. Pronto, está bem. Até um dia destes, e você abrir os queixos.

Diz que há colegas que há mais de um ano estão fazendo a mesma rota, mas que mesmo assim ainda não os conhece. Nessa situação, ele disse ao colega:

Eu é que tenho que estar sempre a dizer: “Senhor Lourenço, você tenha que ter atenção” Depois diz que: “tem 62 anos de idade e que a cabeça não dá para mais”. Não dá, porque você não puxa mais pela cabeça, porque eu tenho aqui colegas com mais que a sua idade que você tem e não só conhece uma volta, conhece as voltas todas lá do posto dele.

Ao definir o significado de sua atual ocupação, repete o que já havia dito ao seu chefe – “Para muitos motoristas, é muito trabalho; para mim, isto é um brinquedo” – e compara com a atividade anterior:

porque a maior parte dos motoristas que deviam passar por cantoneiros. [...] Tive vinte e dois anos, pelo menos aí meia dúzia de anos para darem valor aos cantoneiros. Porque há, eh pá, há lá motoristas que até metem nojo. Está a perceber? Às vezes, até tenho vergonha de ser motorista [...] Desprezam o ser humano, não podem fazer isso [...] Há lá motoristas que partem e que desprezam os cantoneiros de propósito. E eu digo-lhes isso na cara. E eles não gostam. Está a perceber? Eles partem e desprezam os cantoneiros de propósito. Eles sabem que está ali uma lomba, vai a descer o passeio e em vez de ir devagarinho, como eu faço, que eles vão atrás do estribo e aquilo oscila o estribo. Em vez de ir devagarinho com uma roda de cada vez, não. E depois o estribo bate no chão que a roda desce, não é? A roda está aqui, passa para aqui. Fica aqui estripado no chão. As pessoas vão lá atrás, o estribo dobra e os pés às pessoas. Isso não se faz, isso não se faz. Ficam inutilizados para o resto da vida. E depois não há dinheiro nenhum que lhes pague as dores e são seres humanos.

Sua sensibilidade em relação ao sofrimento e à discriminação sofridos pelos cantoneiros é uma questão que está, possivelmente, relacionada ao fato de ter

desempenhado essa função por muitos anos, manifestando ao longo da entrevista um discurso em defesa da igualdade de tratamento: “do portão da garagem para dentro, temos que ser todos tratados da mesma forma. Da porta para fora, eu vou beber copos com quem quiser”. Sobre o tratamento recebido por seus colegas, ele altera-se, manifestando o quanto o assunto o sensibiliza:

eu já tive do lado de lá e eu sei o que é custa. Ser cantoneiro, custa! Olhe o que é que dói, além do trabalho, tem que executar, tem que levar com a chefia, com o chefe grande, com o encarregado grande, com os capatazes, com os alvorados que nem devia de existir e ainda leva com a população. E o cantoneiro, vai desabafar com quem?

Reflete ainda acerca dos vários colegas que tem na Câmara com mais de 60 anos e que não se aposentaram ainda: “Eu nos Olivais, tenho lá colegas com 62, 63, 64 e 65 anos. Infelizmente, o Governo prefere pagar funeral do que pagar a reforma que é mesmo assim”.

Dois anos antes da conclusão do processo de certificação, ele também tinha começado a recolher ferro velho para aumentar a renda. A partir da ideia do primo, que é empreiteiro, comprou uma carrinha e iniciou seu próprio negócio:

eu comecei com o ferro velho por causa de um primo, porque ele é empresário das obras. E ele disse-me: “Eh pá, Rui, compras uma carrinha que, pronto, nas obras dou-te tudo e tenho uns amigos também que são empresários, eu falo com eles”. Naquela altura, eu chegava a ir quatro vezes a Póvoa da Galega e parti a caixa de velocidades da carrinha. Chegava a ir quatro vezes por ser mais caro dois cêntimos, aqui em Lisboa era dois cêntimos mais barato e ia à Póvoa da Galega. Eh pá, tinha que se ganhar. E eles ainda me pagavam para tirar o ferro velho, além de tirar o ferro velho ainda me pagavam.

Mas na época da entrevista, o cenário havia mudado e ele conta que, apesar de ter ganhado muito dinheiro no início desse novo empreendimento – “eu cada vez que ia vender era 200 e 300 euros” –, o contexto atual era diferente: “Foi logo ao início, ganhei muito dinheiro. Agora já tive que vender uma carrinha que tenho lá. Quer dizer, haver há, porque há muita gente. É a crise [...] é a lei da sobrevivência. Está difícil ter trabalho. Tem que se desenrascar. Andam ao ferro velho, pá?” A tarefa de transportar o ferro velho é trabalhosa e exige também saberes específicos: “é pesado andar a puxar ferro [...] A técnica é a rebarbadora. [...] É para cortar ferro. [...] havia certas coisas que eram compridas, não cabiam na carrinha, tinha que cortar ao meio. E tenho histórias aí”.

Em uma dessas histórias, ele conta que enquanto estava na feira da ladra, no centro da cidade, um senhor lhe perguntou se conhecia alguém que recolhia alguns entulhos e limpasse um armazém, e ele prontificou-se. No espaço, haviam tonners usados e várias caixas, mas encontrou também material que pudesse dar-lhe um melhor retorno financeiro: “Agarrei logo numa coisa que lá estava que dá dinheiro. Tinha lá cabo de fio velho que andavam lá em obras, um cabo desta grossura. Aquilo é cobre. Devia pesar para aí uns trezentos quilos”. Perguntou se o cabo encontrado também deveria ser levado e, após afirmativa, iniciou a limpeza do armazém sem cobrar nada. Organizou-se para usar dois dos cinquenta e três dias de folga que tinha e cumprir com o acordo feito. No dia seguinte, começou por carregar os tonners e procurou saber onde, próximo à região em que estava, poderia deixar todo o material recolhido. “Telefonei para o João Careca. *‘Oh senhor João, tenho aqui a carrinha carregada disto e quando é que eu posso descarregar?’ ‘Eh pá, mete lá no compactador encostado à carrinha’* e junto com o filho, foram jogar tudo fora *‘com uma máscara porque aquilo deita um pó preto’*”. Mas, ao retornar para buscar o que mais lhe interessava-lhe, foi interrompido por uma senhora que também trabalhava no lugar: “*Ah você, isto não leva*”, e respondeu prontamente “*O quê? Vai o cabo e vai você lá para dentro. Não levo? Você é, mais é maluca*”. Em troca, ele recebeu uma justificativa: “*Ah, mas isto vai para Odivelas lá para o outro quartel. Foi agora as ordens que deram*”, mas avaliou que a nova informação não estava de acordo com o combinado e afirmou: “*Não, não vai. Vai aqui para dentro desta carrinha. Fui lá buscar o empilhador, o porta-paletes e pimba, pimba e pimba*”. Apesar do esforço que teve, considera ter valido a pena: “*Aquilo deu-me um trabalhão, fogo! Era muito pesado. Eu mais o miúdo para a altura da carrinha e lá pimba [...] Ainda rendeu quase quatrocentos euros*”. E completa: “*Eu não vendi assim conforme estava porque senão não me davam nada. Eu vendi limpinho! Dá mais dinheiro*”. Para que não fosse enganado pelos compradores de ferro velho, Rui chegou a comprar uma balança e sempre levava tudo pesado. Ele relata uma das vezes em que essa situação aconteceu:

Numa ocasião foi cem quilos, não foi aqui, aqui no Paulo, foi lá Póvoa da Galega. Levava quatro sacos, vinte e cinco quilos cada um. No latão, metal cinco quilos. Lá o velho dá noventa e dois quilos. “*O quê? 92 kg?*” “*92 kg bem pesados*” – ele para mim. Está bem. Peguei nos sacos e mete-os para dentro da carrinha. “*O que é que você está a fazer?*” Isto tem cem quilos, não tem noventa e dois. E ele assim para

mim – “*Olhe eu peso oitenta e tal quilos, eu meto-me aqui na balança a ver se dá o peso ou não dá.*” “*Você até pode pesar o peso de um cachalote que eu não tenho nada a ver com isso. E escusa-se de estar a meter-se em cima da balança, que eu não sou parvo. Isto tem cem quilos que eu pesei em casa. Quer com cem quilos, quer. Se não quiser, eu vou outra vez e há quem queira. Há mais ferros velhos, não é só você aqui*”.

Rui analisa ainda o ramo e conclui: “Não, nunca vi ferro velho abrir falência. Isso é que era bom. E depois está sempre a descer os preços”.

É possível perceber que, a maior parte do tempo, Rui está desenvolvendo atividades voltadas para seu ganho financeiro, mas durante a entrevista comentou que costumava entreter-se no computador em busca de notícias relacionadas ao futebol. “Tive a ver na premier que o Vasco da Gama que ganhou 1-0. Ganhou ao Havaí e foi o golo do primo do Messi que marcou”. Durante suas consultas, ele recorre, às vezes, aos filhos, quando aparecem *pop-ups* e ele não consegue resolver, mas descreve o processo, manifestando conhecimento acerca do problema: “Eu não sei desbloquear aquilo, tem o *pop-up* [...] Está bloqueado, eu carrego no lado direito e depois para desbloquear temporariamente o clique, mas fica na mesma, bloqueado”. Ele não tem o hábito de usar *e-mail*, mas diz que no período de produção do portfólio precisou recorrer ao correio eletrônico.

Questionado sobre a possibilidade de tirar alguns dias que tem de folga para descansar, ele mostra-se resistente e justifica dizendo que gasta todo o salário e não sobra para viajar, e que, ainda assim, sua terra é Lisboa, mas que raramente vai à praia na região de Setúbal.

Carmen relata que apenas cinco anos depois do início de seu processo de escolarização, com 12 anos, já tinha sua “primeira profissão⁸”: trabalhadora rural nos campos de arroz e outros cultivos da região do baixo Mondego. Costumavam sair de casa às seis horas da manhã e caminhavam por cerca de uma hora até o local de plantio e retornavam às oito horas da noite – “nós trabalhávamos até ser dia, não havia horário de oito horas, era de sol a sol” – assim, no verão trabalhava muito mais horas do que no inverno. O pagamento era feito por dia trabalhado, ou seja, caso adoecessem, não receberiam por aqueles dias. O valor pago era baixo, mas afirma que não eram “muito exigentes” e que “com pouco estávamos contentes”. Uma das finalidades da remuneração recebida era destinada à compra de sapato, “aí não

⁸ Definição da própria entrevistada.

precisava ir trabalhar descalço”. Dentre as atividades desempenhadas estavam a limpeza de ervas daninhas da terra, o plantio, a colheita e a ajuda no processo de debulhar (todo o processo até que fosse encaminhado para a fábrica para ser descascado), tarefas das quais, segundo ela, “nunca me desliguei durante todos estes anos, e passei a cultivar alguns produtos biológicos⁹ para consumo próprio”. Nessa época, trabalhava de “sol a sol, descalça e com água e lama até a cintura, e ainda fazia duas horas de caminho a pé, uma de manhã para ir trabalhar e outra à noite para voltar”.

Depois de quatro anos no trabalho do campo, aos dezesseis anos, expôs aos pais seu desejo de “sair da aldeia” e buscar um trabalho em Lisboa, cidade em que tinha um tio que era caseiro em uma das quintas e que talvez pudesse ajudá-la a conseguir um emprego considerado melhor do que o que tinha. Ao chegar, seus tios já haviam conseguido um emprego para ela, que relata ter ficado um pouco desiludida, afinal, suas atividades continuavam vinculadas à terra, ao tratamento de flores, desde o plantio, à sachagem, a retirada de botões que estivessem em excesso e a colheita das diversas flores para enviar ao mercado. Foi neste local que começou seu contato com a diversidade de flores. Mesmo ainda permanecendo na área de plantações, as habilidades e os saberes necessários eram muito diferentes dos exigidos no cultivo do arroz: “é diferente, trabalhar com arroz é trabalhar com água, trabalhar com produtos químicos, trabalhar com muito frio, não se pode andar de calçado”.

Em julho de 1970, Carmen iniciou outro trabalho, agora em uma fábrica de tecidos, e aprendeu a reconhecer as texturas dos tecidos, a cardar, fiar, tecer, e a confeccionar peças de pano para o vestuário. Conta as principais mudanças que ocorreram com a troca de emprego:

Era diferente, nós pudemos vestir melhor, calçar melhor, tínhamos um horário certinho para entrar na fábrica e sair na fábrica e o vencimento também era melhor, então o trabalho, como era benefícios, nós tínhamos trabalhos mais leves, trabalhos mais pesados, todos dentro daquilo que nós podíamos fazer.

Lá ela trabalhava de oito às dezessete horas, com uma hora para o almoço. Mas, ao retornar do trabalho, ainda tinha que desempenhar algumas tarefas domésticas. Ao ser questionada se todos os membros da família contribuía, ela afirma que nessa época “homens não ajudavam em casa”.

⁹ No Brasil, conhecemos por produtos orgânicos.

Durante os quatro anos em que esteve nessa fábrica, conheceu todo o processo de produção, desde a recepção da matéria-prima (lã de ovelha) até a confecção de tecidos:

ia para uns tanques enormes, umas máquinas e era lavado com bastante calor, depois saía para uma máquina onde era toda cardada. [...] Desfiada, desmanchada, depois a seguir ia para outras máquinas de onde já saía em fio, a seguir ia para outras onde eram penteada e por fim iam para outra seção onde nós reparávamos alguns pequenos defeitos que podiam surgir na fiação e estava pronta para fazer o vestuário. [...] Vários tecidos para fardas, para homem, para roupas de senhoras, inclusive cobertores. [...] Era tudo com máquina, nós só tínhamos que acompanhar a máquina, ter a noção quando era dos fios, onde deviam passar, onde não deviam, mas a máquina fazia tudo, só na última seção é que nós passávamos os tecidos para ver se tinha algum defeito...

Foi também nessa indústria de tecidos que exerceu a função de delegada sindical, indicada pelos próprios colegas, que consideravam que ela “tinha jeito para defender as reivindicações”. Nesse sentido, Dominicé (2006, p. 354) afirma que “a resolução dos conflitos existenciais põe em destaque um conhecimento da vida que merece ser reconhecido”. Para que isso ocorra, é fundamental que ele seja primeiramente conhecido. Ela ainda comenta que “havia coisas que achavam que não eram justas” e não tinha medo de posicionar-se. Sua inserção no sindicato ocorreu a partir do contato com outros colegas já sindicalizados. Considera essa vivência como um momento de muita aprendizagem, porque precisava ouvir as demandas de várias pessoas com interesses distintos e ponderar a pertinência e viabilidade das solicitações. Questionada se considerava que tal vivência tinha proporcionado o aprendizado sobre os saberes políticos, de comunicação e de gerenciamento de conflitos, ela ri e diz: “é mesmo meu, mas eu não aprendi com ninguém, foi, aconteceu”.

Dentre os feitos realizados enquanto ela era delegada sindical, relata com risos que, cerca de um ano antes de 25 de abril de 1974, organizaram uma greve entre os funcionários e houve intervenção da polícia. Algumas pessoas foram presas, dentre elas, seu pai, porque, apesar de não ser empregado da fábrica, quis acompanhá-la no dia da manifestação – “tiveram lá meia hora, uma hora, e depois” foram liberados. A decisão pela greve foi tomada a partir da crença de que “nós achávamos que os patrões tinham condições para nos dar um salário melhor e umas condições melhor

daquilo que eles estavam a dar, porque nós tínhamos conhecimento da movimentação, do rendimento da empresa”. Entretanto, vale lembrar que

nem todos têm poder igual nessa "empreitada" de renegociações; e seria ingênuo pensar que todas as tentativas de redefinição dos ajustamentos e as diversas "lógicas de competências" são desconectadas das políticas econômicas de emprego ou de reconfiguração das relações de poder (SCHWARTZ, 1998, p. 103).

Em seu próximo emprego, Carmen teve a oportunidade de vivenciar uma lógica fabril totalmente diferente, em uma cidade próxima à capital portuguesa. Dessa vez, durante 25 meses, desempenhou a função de montadora de precisão em uma linha de montagem de componentes eletrônicos para computadores. Nesse período, um dos saberes exigidos para o desenvolvimento do ofício era o de soldar e fazer as montagens dos próprios componentes nas placas. Ela avalia a complexidade da tarefa e explica que “exigia muita concentração”, mas “era sem dúvida um trabalho muito gratificante”, sobre o qual diz que não sentia medo: “eu queria desafio”. Josso (2002, p. 37) analisa situações como estas, em que somos confrontados:

O fato de sermos confrontados com o desconhecido leva-nos a fazer um trabalho interior [...] uma tentativa para a pessoa que vive uma situação particular, uma atividade, um acontecimento, de responder a esta questão: "mas, no fundo, o que é que se passa?", e de começar assim uma análise interior do que foi experimentado, sentido observado selectivamente.

Carmen ainda descreve a função como “um serviço muito minucioso, eram uns fiozinhos, pareceriam os nossos cabelos ali a soldar, não podia sair nada fora daquela soldadura”, que por isso exigia muita atenção. Os componentes eletrônicos eram destinados a aparelhos como computadores, rádio, entre outros. Para a produção das peças os trabalhadores usavam microscópios durante todo o processo de montagem e solda, o que fez com que Carmen começasse a usar óculos de grau. Ela conta que não havia um tempo predeterminado para concluir a montagem dos componentes, mas que havia uma política de valorização para aqueles que conseguissem produzir mais em menos tempo. Sobre essa forma de gestão da força de trabalho, de base toyotista, Fischer e Tiriba (2009) afirmam que fazem parte de uma estratégia empresarial de melhorar os níveis de competitividade e produtividade do capital. Mas tal percepção não chega a ser proferida pela entrevistada.

Nessa mesma época ela chegou a registrar-se no sindicato desse setor, mas com um envolvimento muito menor do que o anterior: “eu já não tinha muita interferência”. Conta ainda que nunca tinha ouvido falar de nenhuma greve nesta empresa: “achei que as pessoas se sentiam confortáveis, e não arranjavam qualquer tipo de problema [...] eu achava que, comparando com as outras empresas cá fora, aquela era muito boa”.

Nesse posto, Carmen atuou até junho de 1974, quando a empresa mudou-se de Portugal, porque, segundo ela, “não resistiu à mudança do regime”, o que teria causado o aumento do valor da mão de obra no país. Ao ser questionada sobre o significado do “25 de abril” em sua vida, ela conta ter acompanhado pela televisão e que no próprio dia estava na empresa: “nós recebemos a notícia que estava a acontecer uma revolução, entretanto, os supervisores acharam que nós devíamos regressar todos para casa, mandaram-nos embora, nós viemos e assistimos pela televisão, mas não me envolvi em nada”. Nesse período também trabalhava de maneira autônoma em “serviços extraordinários”, já que o marido ainda cumpria o serviço militar e ela não tinha filhos, então “aproveitava e ganhava mais algum dinheiro”. Como o marido não tinha nenhuma renda com o serviço militar, ficava sob sua responsabilidade arcar com todas as contas da casa.

No ano seguinte à sua saída da fábrica de componentes, em uma lavanderia, na cidade de Sacavém, desenvolveu atividades que exigiam atendimento ao público, além de saberes relacionados a limpeza e cuidados com roupas, operação de diversas máquinas têxteis, ocupando assim o balcão de atendimento ao cliente e a tarefa de engomadeira. Afirma que o início foi difícil, por se tratar de tarefas com as quais não estava habituada – “eu nunca tive problemas em me habituar a qualquer serviço” –, mas principalmente pelo fato de ter que trabalhar com ferro de passar o dia todo – “era cansativo”. Nessa função, ela ficou por um tempo até assumir o posto de engomadeira, em seguida, começou a atender aos clientes no balcão. Lá, o salário era menor do que na fábrica de componentes eletrônicos, mas considera que, para o contexto de crise em que o país estava, não podia reclamar. Na lavanderia ficou então por dezoito anos, o que lhe rendeu algumas amizades, fruto também da dinâmica de trabalho que mantinham – “convivia com os colegas, aliás, nós trabalhávamos em grupos, tínhamos que trabalhar mesmo, era um trabalho coordenado em grupo” – e afirma gostar mais de dinâmicas como esta: “assim como hoje no meu trabalho

também é em grupo, e eu acho que faz muito sentido os trabalhos em grupos, eu acho que é mais vantagem trabalhar”. Pondera ainda que, no caso da fábrica de componentes eletrônicos, essa organização era impossível, porque cada um estava no seu posto e o trabalho era de muita concentração: “não havia hipóteses de nós nos distrairmos, conversamos e quando acabamos o turno cada um queria era seguir para a sua casa”.

Na época em que apresentou seu portfólio, trabalhava como jardineira na Câmara Municipal de Lisboa há 17 anos, apesar de que sua intenção inicial era conseguir a vaga para trabalhar como cozinheira – “eu gosto muito de cozinhar, adoro cozinhar” –, mas não foi aprovada no processo seletivo. Conta ainda que acabou por gostar da tarefa que ainda exercia e chegou a pensar: “quase tipo como mentalizar que seria a calhar a melhor oportunidade, é uma hipótese que eu tinha, uma vez que era aquilo que eu ia fazer, das duas ou uma, eu tinha que abandonar, ou tinha que gostar”. A partir desses elementos e de vários outros apresentados em outros relatos, é possível constatar que a pluralidade de ofícios desenvolvidos nos provoca a repensar sobre algumas ideias previamente concebidas acerca da construção de uma profissão.

Cristina, assim como outros sujeitos desta investigação, teve a sua inserção no mundo do trabalho a partir da descontinuação do acesso à escola. Seu processo de escolarização foi interrompido para que pudesse ter aulas de costura e bordado com uma costureira que lhe pagava “uns trocos”, e depois de algum tempo trabalhando e aprendendo ela animou-se com o ofício. Entretanto, quando ela tinha 13 anos, seu pai contraiu tuberculose e ela teve que dedicar seu tempo a tarefas relacionadas à família e ao campo somente, já que em casa só estavam ela, os pais e a irmã mais nova naquele ano.

Sua infância e adolescência foram marcadas por lembranças de muito afeto, mas também de muito trabalho, porque, segundo ela, desde muito novos sempre tiveram suas tarefas relacionadas à casa e ao campo: “às vezes íamos para a horta, às vezes dizíamos ‘Olha, temos que arrancar esses troços do milho’, aquilo era arrancado e depois queimado, tu vai fazer isso, tu vai fazer aquilo. Outros arrumavam a casa e vice e versa”. Segundo ela, a rotina de trabalho no campo era árdua: “Tinha que acordar de manhã, muito cedo, e trabalhar arduamente até ao anoitecer. [...] O trabalho no campo era árduo, desde cavar, schar, semear, colher e carregar grandes

pesos para a pouca idade que tinha”. Tal ofício foi descrito como “andar ao dia fora”, o que significa ter vários patrões e trabalhar de segunda a sábado, com folga somente aos domingos, dia destinado à missa e a ajudar na catequese das crianças mais novas. Essa rotina se estendeu até os vinte anos, quando casou e mudou-se para Lisboa por causa do trabalho do marido.

Depois de já instalada na capital lusitana, seu primeiro emprego, que durou cinco anos, foi como porteira do prédio onde ainda morava até a data da elaboração do portfólio. Entre suas tarefas estavam incluídas a limpeza das escadas, portas, corrimão, além de receber as rendas dos inquilinos. No mesmo período, começou a trabalhar na casa de duas senhoras nas tarefas de limpeza, passar roupas e cozinhar: “tinha uma senhora de manhã e uma senhora de tarde, fazia das nove às meio dia e depois fazia as duas às seis”. Ao ser questionada se a rotina era muito cansativa, ela confirma e pondera que valia a pena porque ganhava mais. Ela descreve com detalhes as tarefas:

eu sempre tive sorte, as casas que tive, a senhora em que trabalhava, dava-me a chave e eu organizava o trabalho a minha maneira. Como ia todos os dias, um dia limpava um casa de cima abaixo, dava um jeitinho nas outras, quando chegava o final de semana tinha a limpeza geral feita e elas também nunca me mandaram fazer nada, era assim, o trabalho está nas suas mãos, mas de manhã era só limpar e passar a ferro, de tarde para cozinhar, mas também não empunham, deixava lá um minutinho, dona Cristina faça uma sopinha, se puder. Pronto, era assim, eu me dei bem. Foi as duas únicas casas que tive que trabalhar.

Em seguida, com a expectativa de um trabalho mais rentável, empregou-se em uma cantina como ajudante de cozinha. Entre as funções desempenhadas estavam: preparação das refeições, limpeza e organização das louças, manutenção e limpeza das instalações. Entretanto, ela não se sentia confortável por considerar que algumas pessoas com as quais trabalhava julgavam-se “superiores às outras em tudo” e decidiu concorrer no concurso para cozinheira na Câmara Municipal de Lisboa: “decidi deixar este emprego e tentar a minha sorte neste concurso”. Tomou conhecimento sobre o concurso por sua irmã mais nova que trabalhava no departamento de finanças do corpo de bombeiros. A indicação foi feita porque, segundo Cris, todas as vezes em que a família se reunia era ela quem assumia a liderança das tarefas da cozinha. Sua aposta valeu a pena, pois em 2001 foi chamada para assumir a função de ajudante nos refeitórios da CML, mas logo em seguida foi promovida a cozinheira principal. A

avaliação que faz desse local de trabalho é positiva: “foi nessa fase, como cozinheira, que evoluí um pouco, tanto a nível profissional como na camaradagem com as colegas, onde existe uma entreatada e amizade”.

Entre as declarações apresentadas no portfólio, é possível constatar alguns cursos feitos nessa área, além dos processos de formação prática, também fundantes na formação, como descrito por Freire (1996, p. 21-22):

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.

Ela declara-se feliz com o local onde trabalha, mas não deixa de ponderar que na época da entrevista estava cansada do trabalho e considerava que eram poucas cozinheiras para atender toda a demanda, porque para as tarefas que desempenham havia vinte e duas pessoas e que naquele momento só estavam cinco, o que faz com que a rotina seja corrida e cansativa. Apesar disso, conclui a fala da seguinte forma: “mas é o que a gente diz, a gente entra ali e sabe o que tem que fazer”. Conta ainda que o salário que recebe é menor do que quando trabalhava nas duas casas, mas que é mais estável. Além da estabilidade, ela comenta que outro ponto positivo do atual local é que quando trabalhava nas casas sempre conseguia gerenciar os dias para atender às demandas do marido, porque ela não compreendia como “um trabalho por obrigação, como se costuma dizer, apesar de ser, na ideia dele não seria”. Mais um ponto que ela considera positivo é o fato de poder sair de casa para trabalhar

saio do trabalho, automaticamente vou para casa, mas todo esse processo há muita gente no meio para nós convivermos, sobretudo, ou estar no bar ou não estar no bar. A gente convive muito com as pessoas, é diferente. Tudo isso nos deu outra maneira de ver as coisas e de encarar melhor, não andar tão chateada e dizer assim, deixa aí para trás das costas, amanhã é um novo dia, não levar as coisas tanto a peito.

Tal ofício permitiu a Cristina desenvolver-se como cozinheira, mas também possibilitou a construção de saberes do campo das relações: “Embora cada uma tenha a sua responsabilidade acabamos sempre por trabalhar em conjunto”. Como dito anteriormente, ela considera agradável a equipe com a qual trabalha, e conta que

gosta muito de conversar, sente-se num ambiente entre amigas com as colegas. Dentre as atividades desenvolvidas estão a elaboração dos pratos do dia, das sobremesas e saladas, além da organização e limpeza da cozinha e refeitório, tarefas estas que como ela mesmo define: “um trabalho de equipa”. Entretanto, destaca que evita conversar sobre assuntos de sua casa e ressalta que fica mais à vontade para contar sobre os acontecimentos familiares com seus próprios filhos porque entende ser uma forma de se proteger. Relata que em uma das vezes compartilhou com as colegas o fato de seu marido não ter carteira de motorista e quando vão para o Sertão ela costuma dirigir o carro, mas que quando volta para Lisboa sozinha costuma deixar o carro com ele e retorna de ônibus: “uma vez eu caí na asneira de dizer isso, elas ainda me zoam com isso, então eu optei por esse sistema, ok, conversamos, somos muito amigas, mas a minha vida mais pessoal no meu trabalho eu não exponho por causa disso”.

Apesar de gostar da profissão e do local de trabalho, ela comenta com pesar, depois de questionada, que faltavam dez anos para sua aposentadoria: “é uma vida, mas tem que pensar um dia de cada vez”. Com bom humor, pondera a necessidade de alimentar as expectativas:

Eu costumo dizer sempre lá a brincar e lá aquelas meninas, está tão triste, não, triste eu nem pensar, ainda quero ser avó, diziam e agora elas qualquer coisa, então Cristina, tu agora já é avó, que carinha é essa? Então, agora quero chegar a bisavó, então elas riem, pronto, dá uma expectativa, assim, longa, está bom, tento levar as coisas, assim, a brincar, e tento não pensar muito, assim, para frente, um bocadinho de cada vez, o que vier depois logo a seguir, é isso.

Na época da entrevista ela estava em tratamento médico por um desgaste nos joelhos. Alguns dias do ano, quando faz as “infiltrações”, recebe atestado para não trabalhar no dia seguinte: “fui fazer isso, na quinta-feira não fui trabalhar, certo, [...] no dia seguinte não posso trabalhar”, mas que muitas vezes precisa ir, mesmo que esteja sentindo dor. Expõe as dificuldades enfrentadas naquele momento para que as recomendações médicas fossem consideradas por seu chefe:

a medicina do trabalho mandou para lá um papel, até tinha ali a cópia que eu não posso pegar mais de três quilos no braço direito e que não posso estar muito tempo a fazer o mesmo movimento, na mesma posição e a fazer a mesma coisa, então com a resposta do chefe, que eu estive na cozinha, estive na sopa e a gente tem que pegar as caixas das batatas que tem quarenta quilos quase, quando ela está cheia, eu dei um jeito, assim, assim, e ele disse, você pega na caixa porque

quer, agarra no balde, põe três ou quatro e despeja para a máquina, e eu disse, chega a hora de a sopa estar pronta e eu ainda estou a meter batatas para a máquina, isso é porque vocês querem, e é assim, se a gente se for queixar como é que ia dizer, eles não vão dizer assim, eu mando a fazer, eles vão dizer assim, elas fazem porque querem, é a palavra deles contra a nossa, certo?

Em sua descrição fica claro que a sugestão dada pelo seu chefe para que não pegasse tanto peso faria com que o preparo da sopa não estivesse pronto no tempo necessário. Ela já tinha aberto um processo na Câmara com o laudo médico quando deu este depoimento, mas ainda aguardava o encaminhamento do seu caso e intuía que na avaliação do médico talvez a instituição não aceitasse considerar como “doença profissional” porque estava na instituição há apenas quinze anos.

No dia em que acompanhei Cris no local de trabalho, ela estava responsável por fazer atendimento na lanchonete do refeitório. Assumi o posto às oito horas da manhã e, desde o início, não tínhamos muito tempo para conversar porque quase todo o momento ela estava fazendo alguma tarefa que exigia concentração e agilidade, como passar água nas louças para colocar na máquina (a pia ficava cheia constantemente); atender sozinha aos clientes no balcão; preparar o que é solicitado (café, torrada, suco etc.); organizar a vitrine de salgados; quando o responsável pelo caixa não estava (o que aconteceu por cerca de mais de uma hora ao todo), também recebia o dinheiro e providenciava o troco; entre outras tarefas. Em determinado momento, quando tinha cerca de sete pessoas no balcão, que estavam esperando atendimento ou apenas fazendo seu lanche, alguém grita que as torradas estavam quase queimando e, de fato, por pouco tempo elas teriam queimado. Ela conta que antes havia duas pessoas no balcão para atender, uma responsável pelas bebidas e outra pelas comidas. Entretanto, agora é somente uma e que há uma escala entre as profissionais da cozinha em que cada mês uma delas assume este posto.

Durante a pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acompanhar somente este dia e, de fato, é superagitado, e causou-nos espanto ao saber que mesmo com todo essa correria São ainda preferia trabalhar na lanchonete à cozinha, porque, segundo ela, apesar da agitação as tarefas ali desempenhadas, são mais tranquilas do que no refeitório. Às dez e meia da manhã eles geralmente interrompem os atendimentos para que seja feita a limpeza e o corte dos frios, mas o tempo de descanso é na hora do almoço, que dura “vinte minutos no máximo”. O funcionamento do espaço é até às quinze e quarenta horas e tudo precisa ser limpo até às dezesseis.

É interessante perceber que por diversas vezes ela sabia de cor o que a pessoa iria pedir e apenas confirmava: “a gente já conhece o sistema da pessoa e vai tentando”. Depois de alguns minutos observando a dinâmica do local, é possível perceber não é só um lugar em que algumas pessoas vão só para tomar o seu café e fazer seu lanche ou comprar algo para levar, porque algumas pessoas chegam para conversar e querem saber como ela está, perguntam sobre a vida dela, querem contar da própria vida e São, além das tarefas já descritas, também acolhe e conversa com essas pessoas sempre com muita educação.

Natália conta que seu primeiro emprego consistia em vender livros na rua e tinha como remuneração 10% da venda, o que segundo ela, não valia o esforço. Fez então um curso de datilografia, porque a mãe desejava que ela conseguisse um emprego no qual pudesse desenvolver tal tarefa. Mas o trabalho seguinte que conseguiu foi como vigilante na XVII Exposição Europeia de Arte, Ciência e Cultura. Descreve essa experiência como um momento muito gratificante no âmbito pessoal e cultural. Posteriormente, esteve também no Mosteiro da Madre de Deus, Casa dos Bicos, Museu Nacional de Arte Antiga, Mosteiro dos Jerônimos, Torre de Belém, pontos turísticos de Lisboa, os quais considera como positivo porque, além de conhecer muitos jovens, também pôde enriquecer sua bagagem cultural. Ela fala brevemente da experiência de trabalhar também com a limpeza de uma escola de condução nesse mesmo período.

Aos 22 anos, Natália foi trabalhar em uma cooperativa de queijos e bebidas, e avalia que recebia muito pouco para desempenhar as tarefas pelas quais era responsável: “tomar conta da loja sozinha, tinha que fazer balanço, todos os dias tinha que fazer as encomendas do que faltava e ao fim do dia, ainda tinha que fazer a caixa e levar o dinheiro à outra loja onde estava o patrão”. Ela apresenta em seu texto o quanto de dinheiro entrava na loja e o quanto recebia, evidenciando a diferença de valores. Apesar da trajetória descrita anteriormente de dificuldade com a disciplina de matemática na escola, Natália comenta orgulhosa que seu patrão ficou muito satisfeito com seu trabalho e que confiava nela: “mais ninguém tinha conseguido fazer com que a loja apresentasse um saldo positivo”.

Nove meses depois do nascimento do primeiro filho, começou a trabalhar no departamento de limpeza de um hospital. Nesse local, passou por alguns constrangimentos: “a adaptação foi horrível, porque fui trabalhar nas limpezas do

hospital, e por causa de tanta tragédia e desgraça que se veem nestes locais, é preciso muita coragem para se ir aguentando. Conheci muita gente, vi mortes e também muitas pessoas a sofrer”. Além do desconforto descrito, julga que era difícil ter que levantar às cinco horas para conseguir pegar o ônibus às seis, porque não conseguia dormir bem a noite toda, já que seu filho era pequeno e acordava diversas vezes durante a madrugada – "trabalhava muito e descansava pouco".

Depois de quase um ano no hospital, fez testes para a CML e foi chamada para o departamento de jardinagem. Tinha 26 anos quando começou este novo ofício e descreve, entusiasmada, sobre seu percurso profissional: "aprendi a fazer um pouco de tudo, envasar, fazer sementeiras, enxertia, podas, identificação de plantas, fazer jardins e relvados" e afirma ter se adaptado depressa ao "ritmo do trabalho e ao ambiente do pessoal". Logo no início, recebeu várias responsabilidades, como "manutenção das ferramentas e da desinfecção das plantas", além da produção de arranjos de flores. Ao longo dos anos, também participou de alguns cursos (Identificação de árvores e arbustos; Poda de árvores e arbustos; Higiene e segurança; e Condução). Em 2006, conseguiu a carteira de condução e, em decorrência disso, recebeu ainda mais responsabilidades de seu chefe, como abrir o local às oito (o chefe chegava às nove), orientava o trabalho dos colegas, além das tarefas que já desempenhava anteriormente, como os inventários das plantas (conhecia todos os nomes científicos delas), ornamentação das floreiras do escritório, cuidado com as estufas e sementeiras. Nesse posto, esteve por quatro anos. Entretanto, segundo ela, seu chefe sentiu-se ameaçado em perder o posto e foi então dispensada das tarefas atribuídas até o momento.

Entretanto, em 2010, soube, a partir da junta médica da CML, que não poderia mais exercer suas funções de jardineira por ter desenvolvido tendinite. Na época da entrevista atuava como "fiscal do arvoredo", fazendo levantamentos, identificação, registro em mapa da localização e situação das árvores, "um trabalho mais a nível técnico". Avalia que na atual função tem mais qualidade de vida do que na anterior, porque o esforço físico é menor e não dava "cabo tanto dos meus ombros como dava quando era jardineira". Questionada se conseguiu aquele posto por causa da certificação do CNO, ela afirma que tinha conseguido porque conheciam seu trabalho (já tinha trabalhado com a coordenadora do departamento quando era jardineira): "sou uma pessoa que me esforço muito a nível profissional, isso também ajuda muito a

gente a conseguir esse trabalho, a competência que a pessoa tem, não só por isso, mas pela maneira do trabalho que eu executo, pela minha maneira de ser no trabalho, isso conta muito”.

Quando solicitada a passar todas as informações necessárias para ser substituída em um dia de trabalho, ela indica:

A variedade de todo o arvoredo que existe em Lisboa, identificar as árvores, verificar a doença das árvores, atender a reclamações, a gente vai ver uma reclamação, ver que a árvore está ali a incomodar na área pública, que a gente precisa de ver se está em perigo a saúde pública, se não põe [...] praticamente agora ando a fazer o levantamento nos olivais, ver as variedades, medir o papo, ver a altura da árvore, ver o que é necessário fazer a intervenção na árvore que estão a apoiar juntas. Nosso trabalho é fazer para as juntas também, é o meu trabalho em si.

Ao ser indagada sobre como é possível saber se uma árvore está doente, explica que é necessário avaliar diversos aspectos como: as cavidades do tronco, da base, se está “sustentável”, se a copa está “boa”, enfim, “se põe ou não em perigo”. Apesar do esforço, ela não consegue descrever todos os saberes relacionados ao ofício: “tem uma maneira de observar a situação da árvore, a gente comunica a nossa técnica e a nossa técnica vai lá avaliar a árvore se realmente está ou não em perigo, nós damos apoio de certa maneira, andamos a ver e depois comunicamos”. Todas as indicações de árvores que possam oferecer algum perigo precisam ser feitas a partir de relatório técnico descrevendo em detalhes e com fotos sobre a condição encontrada e registradas em uma planilha do Excel. Todo esse procedimento desenvolvido pelo fiscal auxilia no prognóstico daquelas árvores indicadas e que serão dados pelo técnico, o que demonstra a importância de um trabalho em equipe.

Antônio já trabalhou como agricultor (nas vinhas), serralheiro, padeiro, ajudante no comércio de materiais de construção civil, ajudante de pedreiro e atualmente é motorista. Como em outros relatos, ele começou a trabalhar muito cedo. Filho de trabalhadores rurais, relata que sempre precisou ajudar os pais no trabalho do campo, apesar de nunca ter gostado, o que fez com que sua escolarização tivesse que ser interrompida por ser difícil de conciliar com a dinâmica do trabalho rural. Seus pais sempre trabalharam como caseiros em diversas quintas, e por isso precisavam se mudar de tempo em tempo. Entre o tempo em que esteve envolvido com o trabalho nas vinhas, teve a experiência como aprendiz de serralheiro, o que segundo ele “aguentou” por uns sete meses: “comecei a ter problemas com a vista devido à

soldadura". Por esse motivo, ele retornou ao trabalho nas vinhas com a família, tarefa que contrariava o seu gosto: "eu andava contrariado na vinha e fazia as tarefas mal feitas, o meu pai batia-me, nós não entendíamos e até cheguei a fugir".

Depois da tentativa de fuga, aos 16 anos aproximadamente, um tio lhe convidou para trabalhar em uma padaria na cidade do Porto, e ele, para se ver livre do ofício do qual não gostava, aceitou. O horário a ele estabelecido era de vinte e uma às sete horas (turno da noite), o que não correspondia aos hábitos que tinha. Conta ainda que trabalhava muito porque os empregados mais velhos "carregavam tudo para cima de mim, por ser o mais novo e aprendiz", mas que mesmo assim estava feliz. Depois de nove meses na função de padeiro, sofreu outro acidente, mas dessa vez com uma máquina de apertar a massa e relata que ainda hoje não sabe o motivo: "se foi cansaço ou sono". Antônio diz que essa foi uma fase triste porque "esmagou a mão direita" e teve que fazer seis cirurgias em dois anos – abre a mão e mostra como ficou: "Uma foi para compor a mão depois do acidente; segunda foi para limpar porque agravou-se um bocadinho no acidente; terceira foi cortar aqui na parte da barriga, fazer em carne viva; [...] Isto é carne da barriga!". Sentindo-se um pouco mais à vontade, ele comenta sobre seus sentimentos em relação a todo o processo:

Foram muito difíceis estas operações. Estas operações bota uma pessoa muito em baixo. Não senti assim muito coiso, mas botou-me um bocadinho em baixo, mas naquelas datas dos anos. Por isso, eu não estava a contar assim no total, estava-lhe a contar mais por alto. [...] São páginas que, eu pus isso, mas são coisas muito difíceis, mas era como disse e torno a dizer, tudo o que passei sou muito feliz. Sou muito feliz e fui feliz com os meus pais e com a vida que eu tenho. Portanto, não estou a dizer ao contrário. Sofri um bocadinho, mas foi um sofrimento que toda a gente tem, uns de uma maneira, outros de outra.

Em razão dessa situação recebeu pensão até os 45 anos: "uma ninharia, pois eu recebia muito pouco por ser aprendiz". Diante dessa condição, retornou para o trabalho da família com as vinhas, mas desta vez recebeu de presente do pai uma "motorizada" para fazer o deslocamento da quinta à casa.

Alguns meses após ter regressado à casa dos pais, mudou-se novamente para Lisboa. Desta vez porque uma tia lhe ofereceu emprego na loja de materiais de construção da família, tendo em vista que o marido (responsável pelo negócio) estava doente. A notícia alegrou Antônio, que via na situação a oportunidade de abandonar "o duro trabalho do campo". Depois de dois anos trabalhando nesse estabelecimento,

o tio, que havia se recuperado, queria mandá-lo embora. Mas na iminência do retorno à lavoura, Antônio conseguiu um emprego na construção civil. Incentivado pelo tio, nesse mesmo período matriculou-se em uma “escola de adultos” e cursou a quarta classe. Seu objetivo com o retorno aos estudos era o de concorrer a uma vaga de auxiliar técnico de abastecimento na CML. Entrou para a Câmara em 1980, aos 25 anos, na função citada, mas, alguns anos mais tarde, concorreu no concurso para condutor de máquinas pesadas e veículos especiais e conseguiu a vaga. Até o dia da nossa última entrevista ele estava no mesmo cargo: “Portanto, estou na condução e sempre gostei da condução! Antes de ter a carta, eu já conduzia na estrada. Andava com um carro meu próprio. Eu tinha carros”. Ao ser questionado sobre com quem aprendeu a dirigir, ele resgata brincadeiras da infância: “aprendi mais a conduzir com carrinhos de rolamentos na estrada. Pegava, quando era miúdo, carinhos de rolamentos e andava na ribanceira e fazíamos essas coisas de miúdo para andarmos na brincadeira e ir atrás do bicho”. Ele afirma que essas brincadeiras o ajudaram a começar a desenvolver habilidades de manobra.

Entre os documentos reunidos por Antônio, é interessante observar que há sete ofícios anexados por ele, em que os responsáveis por alguns departamentos da CML descrevem as ocorrências atendidas por ele e agradecem a qualidade de seu atendimento. Durante nossos encontros em seu local de trabalho, foi possível perceber a satisfação e o cuidado que tem com as tarefas a ele atribuídas. Ao descrever em seu portfólio as suas virtudes, ele afirma: “trabalhador e honesto”.

Em uma das entrevistas, já no local de trabalho, ele apresenta as cinco viaturas que conduz quando necessário, na função de piquete: “quatro viaturas mistas, viaturas mistas quando são estas que estamos aqui a frente, de caixa aberta, viaturas também mistas com caixas fechadas e carroceiros, e outros carros maiores, portanto, são carros mais... com mais tonelagens”. Sua jornada de trabalho começa às treze e termina às vinte e duas. Além dele, há mais dois condutores alocados para o turno da noite e outro para o turno da manhã, porque este é um setor que funciona vinte e quatro horas. É uma atividade que tem como principal função o reboque de automóveis de diversos tipos e por isso é necessário diferentes veículos que possam se adaptar às diferentes demandas. É um serviço que atende muitas vezes por chamados de emergência, logo, ainda mais difícil de prever como será o turno de

trabalho. É um ofício que exige tomada de decisão rápida, inclusive para selecionar o veículo mais adequado para cada chamado. Ele demonstra uma das opções e explica:

esse serve para três áreas, para rebocar mistos, que são estes de caixa aberta e caixa fechada, e serve para rebocar carros dos gelos também. Está preparado pela roda de trás, e depois nós vamos também para o centro da cidade, para as ruas para rebocar os carros mistos que anda mais dentro da cidade, nos bairros mais apertados nas ruas da cidade, e com esse carro nós vamos lá também tirar os carros mais pequenos.

São viaturas repletas de funcionalidades que não encontramos em um carro comum, e ele indica que as principais funções a serem observadas são aquelas relacionadas à segurança. Nesse quesito, também é fundamental saber como está a pista, mas ao solicitar que ele explique o que deve ser observado na pista e como avalia seu grau de segurança, recorre à indicação de saberes investidos:

aquilo que eu tenho já de uns anos atrás: você tem que olhar para o chão para ver como está o chão. Se eu olhar aqui para o chão, por exemplo, este aqui, se eu olhar para o chão eu não vou encontrar nada. Mas se encontrar uma greta, o que você faz? Isso é um exemplo, uma greta pode ser de várias coisas, pode ter uma rotura de água, pode haver uma mexida, ou seja, terra, pode haver de o chão por baixo abrir, nós não sabemos qual o solo que temos por baixo, pode ser dos fios, podemos estar aqui a trabalhar e ir para baixo, e também não podemos subir por cima dos passeios porque também o carro pode fugir. Nós temos que ter a nossa coisa de ver o que existe, por exemplo, se tiver uma inclinação temos que ter o carro de maneira que não vá prejudicar nem a mim e nem a viatura, para fazermos o nosso trabalho com segurança.

Ele evidencia em suas explicações que cada ocorrência exige saberes muito distintos por se tratar de situações também muito diversas. Conta que no dia anterior recebeu o desafio de desatolar um veículo e que foi preciso manter distância para que garantisse a segurança dos envolvidos.

Ainda ontem foi fazer um serviço dentro de uma quinta que está aqui, a Quinta dos Condargos. Uma viatura enterrou-se, e como ela se enterrou foi só puxar. Tive cuidado pelo menos de cinco metros para eu trabalhar com esse carro em segurança: eu vou puxar, a lança vai para o chão, para fixar a lança para puxar o carro.

Além de todos os cuidados necessários durante o processo de resgate de um veículo, os piquetes também são responsáveis por conferir a condição das viaturas:

o estrago, que pode estragar durante o dia, no trabalho, do óleo, nível

de uma mudança de direção, que é o pisca, não deixar estragar, faltar, depois também mudanças de óleo, que somos nós também que mudamos a nossa folha, fazemos a folha, nos guiamos na folha e depois vamos ver o que precisa na revisão.

Quando é identificada a necessidade de qualquer um desses itens, uma solicitação é encaminhada aos mecânicos.

Antônio avalia que a CML tinha na época cerca de trezentos veículos para diferentes funções, dentre elas, inclusive, os caminhões de lixo conduzidos por Rui. Ele pondera que um transporte como este, se estiver cheio, pode pesar em média dezoito toneladas e que transportá-los exige muito deles:

quando nós vamos aqui, temos muito trabalho a fazer, temos a segurança desta viatura que não é fácil, muita gente diz que é fácil, não, temos que saber como é que ela está, temos que ver se está desbloqueado, temos que ver aí a transmissão porque tem uma bomba na caixa. Essa caixa é o que faz movimentar todos os acessórios dentro da viatura, dentro da caixa onde empurra o lixo que é a pá e mais as duas que está ali dentro na retaguarda, e temos que saber como está depois, alguns são flexíveis e outras não são, uns são pneumáticos, outros são de lâminas.

Em todos os relatos, os adultos apresentam polivalência ao longo da vida profissional, devido às circunstâncias postas a eles, tendo exercido ofícios em setores muito distintos. Sob esse prisma, Canário (2000, p. 130) afirma que a “ideia de trajetória profissional que é concomitante com a ideia de um percurso de formação, ao nível de cada indivíduo, permite romper com uma visão estática que tem predominado no modo de conceber a relação formação/trabalho”. As circunstâncias referidas fazem parte de um contexto de condições financeiras difíceis, em que na infância e/ou adolescência foi exigido deles desempenhar tarefas consideradas profissionais, para que pudessem amenizar as dificuldades encontradas pela família na busca pela sobrevivência.

Para ilustrar, podemos recorrer a uma situação encontrada durante a coleta de dados, em que Paulo, além de passar por vários empregos, houve um determinado momento da vida em que trabalhava em duas empresas de áreas distintas, em cargos de supervisão, ao mesmo tempo. A partir dos relatos apresentados, foi possível constatar a ideia de que cada vez mais as pessoas não aprendem profissões, isto é,

será cada vez mais pertinente pensar nas atividades (diversas) que as pessoas desenvolvem, no quadro de uma trajetória profissional. Por outras palavras, a atividade profissional de cada um de nós só faz

sentido encarada numa perspectiva diacrônica que abrange todo o período de vida profissional ativa (CANÁRIO, 2000, p. 129).

A diversidade das tarefas profissionais que desenvolveram ao longo da vida também fez com que os saberes adquiridos fossem diversos. Entretanto, todos reconhecem as mais-valias sociais e profissionais resultantes do acesso aos certificados e conhecimentos acadêmicos. Mesmo Rui, que optou por não seguir com os estudos em determinado momento da vida, procura, anos depois, um centro de reconhecimento, validação e certificação.

A capacidade de relacionamento interpessoal é uma característica que todos os sujeitos apresentaram e que revelou ser fundamental em diversas situações ao longo da vida, e em especial no trabalho. O desenvolvimento de tal capacidade pode estar relacionada à necessidade de recorrer a estratégias exigidas em um contexto em que o trabalho em equipe fosse a única alternativa para manter-se em seus empregos. Evidentemente, não temos a intenção de atribuir somente ao mundo do trabalho circunstâncias que exigem tais capacidades, mas sabemos que ele é um dos lugares privilegiados de formação.

A aquisição de saberes do domínio operacional permitiu o desempenho de determinados tipos de tarefas, aqui em especial nos contextos profissionais, apresentando-se fundamentais no processo de inserção no mundo do trabalho. Esses saberes, que têm um caráter pragmático, foram adquiridos e aperfeiçoados na medida em que eram mobilizados. Aqui, cabe a interpretação sobre mobilizar proposta por Charlot (2000, p. 55): “mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. Nessa perspectiva, a ideia de mobilizar saberes também possibilita a compreensão de uso de si, de escolhas, de bagagens. Para que tal movimento ocorra, faz-se fundamental outro elemento: o desejo, que, para o mesmo autor, é a própria “mola” para a mobilização, “e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 82). Tal entendimento convoca um terceiro aspecto também fundamental na compreensão da mobilização do sujeito e de seus saberes: a reflexão sobre valores.

É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de

relações); é dizer, também que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor (CHARLOT, 2000, p. 82).

Ainda sob esta perspectiva, retomamos a fala de Rui ao destacar que a experiência como cantoneiro lhe agregou saberes e valores que os motoristas que não tiveram essa vivência não desenvolveram. Rui relata que a maioria dos motoristas “despreza o ser humano” por não ser cuidadosa com os funcionários que andam na parte de trás dos caminhões de lixo. Vale ressaltar que não sabemos se os valores relacionados ao cuidado com os colegas teve origem a partir da atuação dele como cantoneiro, mas que fica muito nítido que para ele há uma questão política, no sentido do que é o viver junto, orientando as escolhas que ele faz na atividade, além dos saberes em aderência com a atividade. Ele se importa com a vida e o bem-estar dos colegas, sabe dos riscos e como fazer para evitá-los porque já esteve na outra função. Análises como esta ajudam a compreender que,

para a ergologia, em toda a atividade e, portanto, em toda a atividade de trabalho, coloca-se em prática um saber pessoal, para preencher e gerir a distância prescrito/real. Esse saber é o resultado da história individual de cada um, sempre singular, ou seja, adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um (TRINQUET, 2010, p. 100).

Outra descrição da atividade que nos ajuda a ilustrar tal abordagem é o relato de Antônio sobre seu trabalho com viaturas de reboque. Ao ser questionado sobre aspectos relacionados à segurança, ele explica que um dos elementos mais importantes são as características da pista. Ele ainda afirma, com suas palavras, sobre seus saberes: “aquilo que eu tenho já de uns anos atrás você tem que olhar para o chão, [...] se tiver uma inclinação temos que ter o carro de maneira que não vá prejudicar nem a mim e nem a viatura, para fazermos o nosso trabalho com segurança”. Aqui é facilmente perceptível que há na atividade de trabalho uma unidade dialética entre o saber investido e o saber constituído, o que nos permite observar

as dimensões educativas perpassando toda atividade de trabalho, nos constringe ao singular das situações observadas para extrair tal conteúdo educativo no bojo das experiências que fazem os homens em seu trabalho real. Para fazer face à infidelidade do meio, a

atividade industriosa deve reconfigurar e renormalizar aprendizagens cristalizadas sob a forma de experiências e/ou conhecimentos mais ou menos formalizados e/ou interiorizados. *Nesse processo se inscrevem as dimensões educativas do agir humano* (SCHWARTZ, 2013, p. 90, grifos nossos).

Refletir sobre processos formativos de adultos trabalhadores requer a busca incessante pela ampliação de aspectos importantes que nos obriga a desenvolver análises que considerem, tanto quanto possível, as dimensões da atividade humana em suas inter-relações complexas.

4.5 - Não custa viver, custa é saber - dos saberes adquiridos na construção da visão de mundo

Paulo conta que, na idade com que foi obrigado a comparecer à inspeção da tropa, solicitou e conseguiu liberação para que não perdesse o emprego que tinha na época. Hoje, ele diz ter se arrependido, "pois faz bem a toda gente ir à tropa e até para a vida". Morou na Alemanha e na Inglaterra e conta que, durante o tempo em que trabalhava no Pavilhão do Conhecimento, sempre recorria aos saberes relacionados à língua inglesa para atender os turistas. Ele parece se orgulhar das experiências nos dois países, em especial na Inglaterra, até porque selecionou o país como temática para seu projeto de investigação.

Rui demonstra gostar de espaços de socialização. Ele conta que aos 14 anos tornou-se sócio de uma "coletividade" próximo ao local onde morava – "nessa coletividade jogava ping-pong, matraquilhos, snooker" – e em seu aniversário de 18 anos convidou alguns amigos para uma festa que organizou no local.

Nesta coletividade, cheguei a ser membro de uma lista de direção. Como diretor, fazia serviço no bar e organizava torneios desportivos a nível de coletividades. Também entrei em vários torneios, como o de "Marvila Abril", [...] nesse torneio pratiquei: futebol de salão, snooker, matraquilhos, sueca e a malha. Ainda consegui ganhar alguns troféus para a vitrina.

Entretanto, precisou mudar de bairro, e a estrutura daquela coletividade já não existia mais. Comenta ainda que tem sorte por ter outra no bairro onde mora, mas que não tem mais os amigos de infância lá e que durante os 11 anos em que já estava naquele bairro só tinha entrado quatro vezes: "A minha rotina passou a ser outra, trabalho casa e casa trabalho, nos tempos livres vejo televisão, vou para o PC, vou

ao cinema mais a família e viajo”.

Ele conta ainda que foi síndico do seu prédio entre 2006 e 2009 e que tal experiência exigia dele a gestão do dinheiro, a solicitação de reparos ou o próprio reparo como a troca de lâmpadas, além de ter que “saber lidar com os feitos dos meus vizinhos porque é complicado agradar a todos eles”.

Rui manifesta sua opinião em relação à situação econômica atual. Ele afirma que, “antigamente, o dinheiro valia, um escudo valia” e diz logo em seguida: “os gregos é que têm razão”. Em sua análise sobre as manifestações populares na Grécia em decorrência das tentativas de acordos, ele diz não gostar muito de política, mas opina sobre as manifestações dos gregos contra a forma com que o país teria que quitar sua dívida: “eles é que fazem as dívidas e um gajo é que tem que pagar”. Ele ainda completa, fazendo relação com o contexto português:

Mas eles têm razão, eles é que fazem as crises, o governo é que faz esta coisa toda? Eles pediram ao povo português se estava interessado naquilo que eles fizeram, não pediram? [...] Eles perguntaram ao povo português se estava interessado em fazer o coiso do FMI? Pedir o dinheiro, não perguntaram [...] E para cortar também não tem consulta. Corta-se!

Rui ressalta no dia da entrevista que, naquela data, recebia em seu salário quatrocentos euros a menos do que cinco anos atrás: “E cada vez menos, cada vez vão reduzindo, vão reduzindo. Qualquer dia, uma pessoa tem que pagar para trabalhar”.

Sobre Carmen, é interessante perceber que ela dá o título a seu portfólio de *A primeira grande decisão* nesse momento da vida. Ao decidir pela mudança e com o consentimento da família, seguiu para a cidade: “apanhei o comboio e muito confusa, muitas dúvidas, mas também muita esperança”. Tal processo de migração foi relatado em algumas das histórias aqui investigadas, carregados de expectativas, mas também por receios comuns a mudanças regionais, assim como refletido por Dominicé (2006, p. 348):

Os deslocamentos geográficos, cada vez mais numerosos em nossos dias, que ocorrem durante o período compreendido pela infância e pela vida adulta, modificam a própria socialização. Eles necessitam de fases de reinserção que desestabilizam muitos adultos e os tornam mais estrangeiros em um meio que permanece, entretanto, o seu.

Outro ponto destacado como ruptura com uma cultura com a qual já acostumada, e com a cultura da nova empresa, foi o fato de estranhar o não reconhecimento de várias pessoas que encontrava nas ruas: “Estava habituada a conhecer todas as pessoas pelo nome, sempre que passava por alguém na rua salvávamos-nos (que é dizermos bom dia ou boa tarde). Na cidade não é assim, ninguém se conhece, é cada um por si”. Um ano depois de sua chegada à capital, seus pais também se mudaram para Lisboa, na região dos Olivais, e ela foi morar com eles.

A experiência como jardineira e outros elementos que compõem sua história de vida acabaram por desenvolver em Carmen uma nova paixão: a agricultura biológica (orgânica). Em seu relato, ela detalha os principais desafios desse tipo de produção:

eu tenho, eu faço agricultura biológica, embora eu tenha pouco tempo. O meu marido, ele se formou-se, e nós temos uma casinha no interior e temos uns terrenos lá e vou passar algum tempo lá, vai e volta. E eu, quando vou lá, acompanho e nós fazemos agricultura biológica, alguma não tão biológica porque hoje em dia é muito difícil de ter agricultura biológica. [...] é muito difícil cultivar, a maior parte das pessoas querem produtos atrativos, produtos bonitos com cor, e agricultura biológica sofre um pouco com isso porque uma vez que não pode ser tratado com pesticidas, nem inseticidas, os animais se alimentam também ali, os escaravelhos, os caracóis, isso assim, temos que utilizar outros métodos para tirar da hortalça, mas nunca com a mesma eficácia como se fosse como um pesticida que chegava ali e aplicava e matava.

Além do plantio, ela também produz azeite e vinho orgânico para consumo próprio. Conta que gosta muito de ler e que tal iniciativa foi fomentada também pelas leituras que habitualmente faz.

Quando eu estava a ler sobre agricultura ou sobre alimentos, chamava-me atenção os pesticidas, [...] porque lá na aldeia a maior parte das pessoas antigamente não curavam nada, tudo era criado conforme punham na terra, não tinha um aspecto muito bonito, mas era muito saudável. E eu trouxe essa ideia e ultimamente este último tem se falado também da agricultura biológica. Muitas pessoas estão aderir, porque as pessoas estão a ter consciência de que alimentação é base fundamental.

Tal fala nos remete a diversas possibilidades de análise, mas destacamos aqui o fato de que “a compreensão dos processos de formação, entendidos na sua

globalidade, obriga-nos a uma descentração em relação a uma visão da educação reduzida ao ensino” (DOMINICÉ, 1988b, p. 136). Uma vivência da infância/adolescência aliada a leituras sobre o assunto desencadeou uma análise crítica dos meios de produção agrícolas.

Ela também é uma pessoa que gosta muito de viajar. Além de ressaltar em seu material que sonhava em conhecer o Chile e a Argentina, ela analisou o que significa para si as viagens: “Eu acho que cada país que nós visitamos é uma aprendizagem, tudo diferente, nós achamos tão estranho coisas que é tão natural para outras pessoas, eu gosto de acompanhar”. Contou também durante a entrevista que conhecia o Brasil (São Paulo e Rio de Janeiro), República Dominicana (Punta Cana) e Cuba (Varadero e Havana). Sobre Cuba, ela afirma ainda que sua intenção com a viagem era

ter uma ideia que as pessoas falavam como viviam as pessoas em Cuba. Eu por acaso tive uma desilusão, eu já tinha mais ou menos. As pessoas falavam que eles viviam mal e vivem muito mal, eu acho que vivem. Mas eu acho que eles são tão felizes com tão pouco, eu acho.

Cristina, assim como Carmen, também encontrou diversos desafios em sua mudança para Lisboa: “que diferença, até tinha medo de ir à rua”. Conta que ficou assustada com o número de casas, de carros, “estranhei sobretudo as pessoas passarem uma pelas outras e não falarem, uma vez que na aldeia toda a gente se conhece e fala”. Vale destacar que, logo no início da entrevista, ao pedir que ela se descrevesse, Cristina dá ênfase ao seu processo de migração e conta vir “lá de uma aldeia lá muito longinha, que vinha com os olhinhos assim” (espremendo os olhos, quase fechados). Explica que não conhecia Lisboa e encontrou uma realidade muito diferente da que imaginava, transparecendo que havia uma idealização de que na capital lusitana a vida poderia ser mais confortável. “Não foi nada daquilo que eu pensava, a pessoa tem que trabalhar, a pessoa tem que lutar.”

A lógica de uma vida de luta permeia todo o jeito de ser e estar de Cristina. Ao ser questionada sobre o que gosta de fazer nas horas livres, ela não responde imediatamente sobre o que de fato tem satisfação. E ainda quando responde, várias atividades fazem parte de tarefas de casa:

O que eu faço, hoje a porcaria dos telemóveis eu vejo ali um bocadinho, depois gosto de bordar, gosto de fazer crochê, gosto de fazer as roupinhas deles que as mães comprem casadinhos. ‘Mãe,

corta, bainha.’ ‘Mãe, é preciso pôr aqui o fecho.’ ‘Mãe, falta aqui um botão.’ Pronto, gosto de fazer, assim, essas coisas. Gosto de ouvir música, embora já ouvisse mais e agora ouça menos. É o que faço.

Cris demonstra ser uma pessoa que busca conviver com os outros da maneira mais pacífica possível e considera isso uma virtude. Em uma de suas afirmativas que mais chama a atenção, ela diz que “não custa viver, custa é saber”.

Natália chama a atenção para a forma como encara os episódios que lhe causaram algum tipo de sofrimento. É interessante, e isso demonstra uma relação, de certa forma, otimista em relação à vida. Ao referir-se a situações desafiadoras, como o nascimento do irmão mais novo ou mesmo ao acidente que aconteceu com a mãe, ela pondera as situações como oportunidades de amadurecimento e de aprendizado, como descrito no trecho: “O lado positivo desta tragédia foi que aprendi a ser mulher mais cedo, comecei a ver a vida com outros olhos”. Outra circunstância em que faz o mesmo movimento foi quando analisou a necessidade que tinha de ajudar financeiramente em casa: “Comecei a trabalhar mais cedo do que a maioria das pessoas, para poder ter minhas coisas. Trabalhar e estudar à noite não foi fácil. Aprendi a dar mais valor ao dinheiro”. Mas nem por isso parece descolar da realidade: “Sonhava muito em me casar muito linda, a ter uma vida muito bonita. Pronto, eu era muito sonhadora, eu não tinha a noção da vida real. Eu sonhava com coisas que não tinha nada a ver com o presente que a gente vivia dia a dia”. Ao ser arguida sobre qual a diferença entre o que é real e o que é sonho, ela não hesita e dá seu parecer:

O real é a vida que a gente que vive no momento, que as dificuldades que não têm nada a ver o que é os sonhos, sonhava que... Pronto, o casamento era tudo muito bom, era tudo muito bonito; pronto, o homem havia de tratar muito bem a mulher; pronto, era aqueles sonhos que eu tinha que não tinha nada a ver, não tem nada a ver e pronto, idealizava muita coisa boa que não tinha nada a ver.

Ela demonstra acompanhar e refletir acerca dos acontecimentos históricos, assim como os outros sujeitos da pesquisa: “Aos doze anos, vivi um grande momento histórico e político no nosso país, dava-se o 25 de Abril. [...] foi um momento histórico, o qual se festeja todos os anos, sendo inclusive, feriado nacional”. Sua própria história também é instrumento de contemplação: “Por vezes é através do nosso percurso que vamos ganhando mais maturidade, tanto ao nível pessoal, como profissional, como social”. Esta parece ser uma prática constante ao longo da trajetória dela, como apresentado em um dos poemas que ela escreveu em 1982 e anexou ao portfólio em

uma parte chamada “O meu poemário”:

“Vida”
 “Vida” palavra pequena
 tem apenas 4 letras
 Não interessa a quantidade
 Sim, interessa apenas a qualidade
 o sentido e o fundamento
 A vida é uma rotina
 A vida humana
 será que não termina
 será assim monótona
 que vida estúpida e chata
 Principalmente para quem trabalha
 Aí! esta vida mata
 É sempre o mesmo, não falha
 Sim, a humanidade já está farta
 Em crianças brincam
 fazem-se jovens, estudam
 trabalham
 Namoram e se casam
 Nascem filhos
 Criam-vos até crescerem
 Ficam velhos
 À espera de morrerem
 Há fases boas e más
 O que interessa é viver
 Deixam o ódio e a guerra para trás
 o que interessa fazer
 sim, temos que lutar
 Porque o que interessa saber
 É vivermos todos em Paz

O texto foi produzido quando ela estava com 20 anos e constata questionamentos e ponderações feitos por ela já nesta fase da juventude. O tema “vida” é contemplado novamente no final de seu portfólio, quando faz uma interpretação dos anos vividos:

O meu percurso de vida foi feito de tristezas, alegrias e recheado de bons momentos e de outros menos bons. Caí muito, mas sempre me levantei mais forte e com mais força de lutar contra o tempo. Aprendi com os erros que fui cometendo durante todos os anos até agora.

Parece que está sempre atenta às possibilidades de aprendizado que sua trajetória e o mundo possam lhe oferecer.

Antônio conta que, ainda muito jovem, quando trabalhava nas vinhas, decidiu fazer algo que gostava e se inscreveu num clube de ciclismo no Peso da Régua. Nessa ocasião, o pai ofereceu-lhe uma bicicleta. Entretanto, acabou por sofrer um

acidente em que machucou as mãos e o joelho, e durante vários anos ficou sem praticar o ciclismo. Durante a entrevista, ele prefere não falar sobre o ocorrido, apesar de ter mencionado em seu portfólio. Em seu material biográfico, ele fala brevemente sobre o episódio: “dei uma grande queda, aleijei-me nas mãos e nos joelhos”. Em diversos momentos da entrevista, ao relatar sobre algum aspecto relacionado a seu sofrimento, ele responde brevemente e diz “passou, passou” ou “passou e pronto”, posicionando-se diante do desejo de não lembrar e comenta sobre sua reação após o incidente: “Depois a partir daí, nunca mais andei de bicicleta. Tive medo, reagi de tal maneira que eu tive medo”. Mesmo que não estivesse mais disposto a participar das competições, confessa que “tinha deixado a bicicleta, mas tinha o tino da forma da bicicleta” e relata que quando já morava em Lisboa, mantinha o contato por carta com o instrutor da época em que participava dos torneios: “desde 1988 para cá, o bicho estava sempre entranhado em mim”. Com o passar dos anos, o esporte retorna para sua vida, mas em outro formato.

Durante o processo de construção de seu portfólio, recebeu um convite da Câmara Lisboa Clube para a função de seccionista da modalidade do Cicloturismo e Ciclismo. Uma das tarefas desempenhada por ele era organizar várias provas da modalidade esportiva de norte a sul do país. “O bichinho mordeu-me e eu não resisti e concordei com o convite”. Questionado se tinha voltado a andar de bicicleta ele explica que sim, mas pondera: “Gosto de andar de bicicleta! Mas não é para fazer as competições que eu não tenho capacidade [...]. Não é, não ter capacidade. Não é capacidade, tenho capacidade mas tenho receio. [...] mas não é medo. Eu gosto de ciclismo, eu gosto de ver o ciclismo”. O acidente parece ter gerado uma inquietação que exigiu dele uma preocupação com possíveis novos acidentes.

Seu projeto de investigação contemplou essa temática e ele justifica a escolha: “pretendo sensibilizar as pessoas para uma maior utilização da bicicleta, como forma de manutenção de uma boa forma física, contribuindo ao mesmo tempo para um ambiente mais sustentável”.

Apesar de afirmar diversas vezes o quanto trabalhava contrariado nas vinhas com seu pai, durante uma das entrevistas contou isto: “Eu tenho lá uma quintinha, uma quinta não muito grande, mas onde faço também as minhas vinhas, as minhas uvas. Eu faço uma uvinha, no tempo das vindimas”. E completa: “não gostava era mesmo andar na vinha ou no campo. Ou cavar ou semear, ou isto ou aquilo que eu

agora adoro”. No exercício de fazer um balanço da própria vida, ele avalia que apesar da sua vida ter “começado um pouco atribulada”, hoje sente-se “uma pessoa realizada, tenho um emprego estável, sou casado, tenho um filho e sinto-me feliz”.

Os testemunhos apresentam saberes resultantes de processos formativos que incluem educação formal, não formal e informal, os quais são sempre permeados pelas relações com o mundo, com os outros e com o próprio saber. Assim, compreende-se que “consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo” (FREIRE, 2001, p. 12). Ou seja, apesar de estar imerso em seu contexto histórico, social, familiar, profissional, entre outros, ele também “se torna, ao mesmo tempo, agente da ação capaz de intervir em seu meio para modificá-lo” (PASSEGGI, 2010, p. 120).

Entre todos os relatos, ficam evidentes os diversos esforços em busca de bons desempenhos nas tarefas e papéis profissionais, familiares e sociais, o que proporcionou o desenvolvimento de um conjunto de saberes, algumas relacionadas inclusive a conhecimentos adquiridos também no processo de escolarização, o que lhes permite fazer face aos desafios e exigências ao longo de seu percurso de vida. Com base nestes aspectos, podemos compreender que os valores, as escolhas de ser dos indivíduos, dos coletivos, fazem explorar, de acordo com esta ou aquela dimensão, os recursos técnicos, científicos e sociais existentes, os quais se relacionam de determinada maneira para produzir novas combinações (ou seja, depende do engajamento e dos valores do sujeito). Essas novas combinações colocam novas tarefas inclusive aos conhecimentos conceituais, que deve tentar compreender essas renormalizações. Sob essa ótica, é-nos exigida atenção para o fato de que

Conceber a “formação de adultos” “sem se interrogar sobre o que os “formandos” já construíram como saber em seu trabalho, e como esse trabalho sobre suas próprias competências inscreve-se em projetos de vida, é contentar-se com uma certa esterilidade do ato educativo” (SCHWARTZ, 2003b, p. 29).

O cenário nacional também foi referenciado por três dos seis entrevistados, em especial o contexto da Revolução dos Cravos, movimento civil-militar que depôs o regime salazarista (regime ditatorial do Estado Novo) em Portugal, vigente desde

1933. Em 25 de abril de 1974, as Forças Armadas, que já tinham ocupado locais estratégicos em todo o país, derrubaram o governo salazarista. Rui se lembra de uma movimentação “estranha” com diversos aviões e analisa a censura imposta pelo regime da época: “aquilo era o regime, não se podia falar”. Avalia ainda que antes da revolução, as práticas de constrangimento na escola eram comuns, como o uso de orelhas de burro e palmatórias. Natália conta que na época sofreu porque seu pai, que era da Guarda Republicana, ficou retido por um longo tempo no quartel. No ano da revolução, Carmen conta que trabalhava em uma fábrica de componentes eletrônicos e que depois da revolução houve um aumento do valor da mão de obra no país; por isso, a empresa não teria “resistido”. Ela relata ainda que no próprio dia, 25 de abril, quando estava no trabalho, recebeu a notícia de que “estava a acontecer uma revolução”, e que naquele dia seus supervisores mandaram todos os funcionários para casa. Para cada um deles, um mesmo episódio foi vivido e sentido de maneiras completamente diferentes e trouxeram saberes também distintos, mas todos eles tinham sua interpretação sobre um único cenário. Tal movimento faz-se fundamental a partir da lógica de que “um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (CHARLOT, 2000, p. 31).

Nesse sentido, também se constatou a migração do interior do país para a capital como uma outra situação com um grande potencial formativo, já que neste movimento o sujeito precisa adequar-se a lógicas completamente distintas das regiões de origem, o que fez com que Carmen e Cris, por exemplo, tivessem que desenvolver saberes aparentemente até então consolidados, como locomover-se, situar-se no espaço, o que permitiu que identificassem o quanto aprenderam durante este período de transição. Por esse ângulo, é interessante perceber que “a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é também relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende” (CHARLOT, 2000, p. 67).

Nessa situação estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso ou que não consigo? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária. Sob essa perspectiva, percebemos que a realização de pesquisas biográficas exige uma relação de confiança e foi possível

verificar que, mesmo com vários cuidados relacionados à ética e confidencialidade dos dados combinados, Antônio não se sentiu confortável para contar alguns aspectos da sua vida. Assumiu um lugar de desconfiança ao longo de quase todo o tempo durante a entrevista, o que demonstra a aquisição de saberes relacionados à necessidade de se resguardar, construídos, talvez, pela vivência de circunstâncias em que se sentiu exposto.

As aprendizagens realizadas em cada um dos contextos resultaram na aquisição de saberes de diferentes naturezas e contribuíram para a constituição de cada um em sua forma de ser e estar no mundo. Foi através da aquisição desses saberes que se entrecruzam e complementam-se que os indivíduos aprenderam e se formaram ao longo da vida, tornando o percurso formativo coerente e ao mesmo tempo complexo.

Considerações

A presente investigação buscou estabelecer diálogos no campo da Educação de Adultos e fundamentou-se numa perspectiva interdisciplinar por se considerar que seria mais adequado para analisar a complexidade dos fenômenos educativos ao longo da vida. No decorrer das coletas de dados e da escrita da tese foram necessárias a desconstrução e a reconstrução do objeto de estudo, assim como da questão orientadora, o que possibilitou um percurso formativo para a própria investigadora.

Os adultos investigados possuem saberes que resultam, na maioria das vezes, de processos de formação experiencial. Trata-se de saberes contextualizados que nem sempre são passíveis de explicitação (oral ou escrita) e de objetivação, situação que dificulta ou impossibilita muitas vezes a sua identificação. Isso porque, a descrição de saberes requer, em várias situações, conceitos e palavras por vezes não encontrados em nossa própria linguagem falada e/ou escrita, ou seja, a problemática em torno dos saberes e da experiência é também da linguagem. Outra razão pela qual a apresentação dos saberes se coloca está no fato de que “os saberes resultantes da acção, à semelhança da experiência, funcionam como um todo, que dificilmente é divisível sem que se perca o seu sentido e riqueza” (CAVACO, 2009, p. 474). Esses fatores demonstram a complexidade de pesquisas e processos formativos que busquem acessar os elementos que compõem a aquisição dos saberes, bem como os limites e as possibilidades da experiência, como nos casos de validação dos adquiridos experienciais. Debates e análises em torno dessa temática precisam sempre levar em conta que esses adquiridos resultam sempre de uma interdependência entre as condições objetivas e subjetivas da experiência.

Durante a realização das entrevistas, dois desafios estiveram presentes: estabelecer uma relação de confiança, para que os entrevistados se sentissem confortáveis em falar sobre assuntos tão pessoais, e a linguagem, porque mesmo que todos os envolvidos falassem português, várias palavras e termos eram desconhecidos para a pesquisadora. Tal desafio também se estendeu ao momento das transcrições das entrevistas e análise dos dados, sendo necessário recorrer com frequência ao dicionário. Entretanto, as entrevistas foram instrumento imprescindível

para a compreensão de vários aspectos apresentados nos portfólios e para o acesso a outros elementos não contemplados no material.

Os adultos entrevistados apresentam um conjunto diversificado de saberes, sendo que alguns deles estão mais diretamente ligados à atividade profissional e outros aos contextos familiares, mas sempre relacionados com seus usos nas atividades quotidianas. Os saberes adquiridos no ambiente escolar também são relatados, mas com uma recorrência menor se comparado aos outros. Sobre as abordagens aqui discutidas, é importante destacar que suas “naturezas” não são as mesmas e colocam-nos o desafio não só de identificar como também em descrever cada um deles. Nesse sentido, Cavaco (2009, p. 226) afirma que

Os saberes-objeto, resultantes de situações formais de educação e formação, obedecem a lógicas muito distintas dos saberes que se desenvolvem nas atividades práticas. É difícil encontrar na linguagem formas de expressão que permitam estabelecer comparações entre as aprendizagens resultantes da experiência e os saberes-objeto.

Isso porque a lógica disciplinar dos conceitos encontrados nas instituições escolares são muito distintas das formas de organização dos saberes que compõem a ação. Assim, “os elementos estruturantes da ação, as regras, conceitos e o conjunto de conhecimentos mais ou menos explícitos que temos sobre o mundo não têm correspondência em termos de saberes formalizados” (CAVACO, 2009, p. 226). Ciente de tais especificidades, um dos exercícios aqui propostos é o de reconhecer alguns desses saberes adquiridos, sempre de forma singular, a partir das trajetórias de formação.

Entre alguns elementos em comum aos adultos investigados, pôde-se perceber também que, mesmo com interesses muito distintos, todos eles apresentaram-se motivados em adquirir novos saberes, indicando elementos que evidenciam dinamismo, persistência e empenho profissional. Essa característica apresenta-se como fator que muito contribui ao próprio processo formativo porque

a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

Outro elemento evidenciado é o fato de que às vezes interrompem os estudos por razões que não se prendem ao sucesso escolar, mas mais frequentemente ao contexto social ou relacional da sua história de vida. As experiências vivenciadas dialogam com as diversas instâncias da vida dos sujeitos, produzindo saberes que perpassam todas elas, como foi o caso do acidente da mãe de Natália que fez com que houvesse uma mudança brusca na dinâmica familiar que também alterou significativamente sua trajetória escolar. Entretanto, ao longo do trabalho de recolha e análise dos dados, tornou-se evidente também o impacto das práticas de reconhecimento de adquiridos, encontradas no Centro Novas Oportunidades da Câmara Municipal de Lisboa, nas lógicas de compreensão sobre a própria formação dos sujeitos investigados.

O presente estudo indicou ainda que a mobilização dos adultos para as dinâmicas de educação e formação formais e o sentido que lhes atribuem está muito dependente da relação que estabelecem com o saber, como já indicado por Charlot (2000, p. 82):

É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma "significação" (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor.

Os saberes construídos nas diversas instâncias vão dialogando entre si, entrecruzando-se, e tornam impossível fragmentar, a partir de uma perspectiva mais ampla, em qual esfera ou em que tempo aquele saber foi adquirido ou aperfeiçoado. Entre os relatos, temos exemplos que nos ajudam a compreender a existência de tal dinâmica, como na experiência de Cris sobre os encontros em que se reúne toda a família e ela é uma das responsáveis por cozinhar – ofício que também desempenha em um refeitório da Câmara. Outro relato que ilustra uma situação próxima é a avaliação de Antônio de que suas brincadeiras de criança com o carrinho de rolimã teriam contribuído para o início do desenvolvimento de suas habilidades em manobrar. Sobre tal processo, Cavaco (2009, p. 223) afirma que

A experiência apresenta caráter dinâmico, pois é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, “o que permite a evolução do sujeito. Na experiência o homem constrói-se ao mesmo

tempo que dá ao mundo uma forma humana e transforma os acontecimentos da sua história” (Bonvalot, 1991, p. 319). Desse modo, podemos dizer que a formação experiencial é interminável por natureza.

Essa reflexão nos permite considerar que “a diversidade e a riqueza do contexto são fatores muito relevantes, porque, nesses casos, as oportunidades de aprendizagens aumentam significativamente, e o sujeito é mais estimulado a intervir” (CAVACO, 2009, p. 223). A partir desse ponto de vista, somos convidados a apreender o “fenômeno educativo em sua gênese”, com a possibilidade de fundamentar uma pedagogia que se ancore na riqueza dos diferentes contextos e situações. Nessa lógica, é interessante considerar que “se a educabilidade é uma propriedade ineliminável da atividade humana, as aprendizagens são por sua vez inseparáveis do viver e do trabalhar, se inscrevendo no prolongamento da vida. Elas aprendem do homem e ao homem o trabalho da vida” (SCHWARTZ, 2013, p. 90).

A partir dessa perspectiva, é possível encontrar em relatos como o de Cristina, quando conta sobre os problemas que enfrenta com as dores no joelho, ou na descrição de Natália, sobre a fase em que teve depressão, evidências de que a experiência da doença, seu caráter corporal e psíquico, possibilita um processo de tomada de consciência do sujeito ao perceber-se em sofrimento, a partir de um corpo limitado na sua condição, permitindo também momentos de reflexão acerca de seu percurso até aquela situação. Esse movimento apresentou-se como potencialmente formativo, e perceptível na análise de Natália ao afirmar que não poderia viver para sempre naquele estado e, por isso, mudaria algumas práticas e percepções. As limitações nos indicam que podem tornar-se “gatilhos” para possíveis mudanças, assim como outras vivências relatadas pelos sujeitos aqui investigados. Nesse sentido, Cavaco (2009, p. 224) afirma que “a experiência em construção no presente, por um lado, resulta da mobilização de aspectos referentes às vivências anteriores e, por outro lado, influencia a qualidade das experiências futuras”.

Houve ainda um esforço de compatibilizar vida familiar e atividades profissionais exitosas em todas as trajetórias apresentadas. Porém, entre eles, há também elementos que compõem as singularidades dos casos aqui apresentados, como o interesse por informações relacionadas ao contexto nacional e internacional, quando Rui, por exemplo, afirma não gostar de política, mas faz algumas análises do contexto político grego e das formas de opressão anteriores ao 25 de abril. É

interessante perceber que “de modo geral, os relatos biográficos deixam transparecer os quadros de referência mediante os quais os adultos dão sentido à história de sua vida” (DOMINICÉ, 2006, p. 351).

As relações presentes nas narrativas ocupam um lugar importante. As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. Apesar de não haver, na maioria das vezes, uma descrição detalhada dessas relações, elas são evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida dos adultos. Geralmente, são os vínculos familiares os principais mediadores no processo de formação entre infância e juventude. Percebe-se que os pais são objeto de memória muito presente e que parecem estabelecer conexões na orientação escolar e profissional. Exatamente pela presença dessas relações e suas influências ao longo de toda a vida, Dominicé (1988a) propõe a reflexão acerca da extração de uma parte relacional da narrativa e ressalta a necessidade de recusar dados ou resultados que provenham de uma contagem de elementos extraídos dos textos biográficos. Nesse sentido, ele destaca a importância do contexto familiar “como o lugar que marca todo o processo de autonomização” e mostra, ao longo do texto, o papel desempenhado por um professor ou interlocutor em “momentos-encruzilhada da vida”, indicando que “a formação se modela por meio de uma socialização inseparável das aquisições escolares ou dos efeitos da formação contínua” (DOMINICÉ, 2010, p. 86).

Essa condição humana está atrelada ao fato de que “a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude” (FREIRE, 2001, p. 20). Sob esse prisma, tanto o tempo quanto o espaço dos processos formativos estão diretamente relacionados a elementos que constituem a consciência de que se sabe assim como o quanto ainda não sabe, identificando suas potencialidades para a aquisição de outros saberes. Tal perspectiva evidencia a relação entre ação/pensamento, teoria/prática e corrobora com a ideia de que

O conhecimento do mundo é inteiramente obra do pensamento: um efeito não desejado da acção, mais ainda que um efeito desejado, pode ser o ponto de partida de um trabalho reflexivo, gerador de hipóteses, de modelos da ordem das coisas. É então sobre estes modelos que se pode fundar a acção, e o êxito desta validá-los (MALGLAIVE, 1995, p. 72).

Nesse sentido, Schwartz traz à discussão elementos da própria construção de saberes produzidos no meio acadêmico e que também devem ser percebidos como uma atividade de trabalho, atravessada por debates de valor e escolhas do “uso de si” por pesquisadores, professores, estudantes e avaliadores que, por sua vez, influenciam os modos de produção dos saberes. Assim, ele defende a ideia de que

quando as instituições do saber, demasiadamente distanciadas dos locais de atividade, reservam apenas um lugar secundário, subordinado, aos saberes e aos valores gerados no “fazer história”, então, pode-se falar de uma certa “confiscação” da ciência ou, pelo menos, de uma grande fragilidade em relação à sua instrumentalização pelas nossas sociedades mercantis [...] (SCHWARTZ, 2003b, p. 32).

Sob essa perspectiva, Freire pode ser relacionado com as provocações feitas pelo filósofo francês ao levantar questões extremamente fundamentais sobre as relações de poder em movimentos de hierarquização dos saberes:

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres. Mas, este saber não basta. Em primeiro lugar, é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação (FREIRE, 1996, p. 138).

Portanto, o saber aqui pode ser percebido como relação, valor e sentido. A partir desse viés, propomos que seja levada em conta a necessidade, quase urgente, de revisitarmos em nossas pesquisas as questões epistemológicas trazidas pela Educação Permanente, pela Ergologia, pela Formação Experiencial, “lentes” ainda pouco presentes nas escolas, universidades, na sociedade. O próprio conceito de experiência nos desafia a repensar seus usos e concepções. Se por um lado trouxemos algumas referências propostas por Josso (2002) para refletir sobre as experiências de vida e formação, por outro lado, somos provocados por Schwartz (2010) a questionar o próprio uso do termo “experiência formadora”. As duas perspectivas, apesar de se debruçarem sobre um mesmo termo, trazem formas de análise e reflexão sob diferentes óticas e nos instiga a olhar para um conceito tão utilizados, mas que parece ainda necessitar de um movimento de “desnaturalização” e reconstrução das formas de compreensão do conceito. Isso porque, o termo

“experiência” é amplamente utilizado no campo da educação e nos trabalhos desenvolvidos acerca dos processos formativos. Não houve a intenção de ignorar os pontos divergentes de cada uma das “lentes” utilizadas pelos autores, mas uma tentativa de perceber de que maneira eles poderiam dialogar e indicar fatores necessários para futuros estudos e reflexões. Por essa razão, acreditamos que o investimento em debates e pesquisas que favoreçam o exercício de revisitar o que compreendemos como “experiência” torna-se elemento que pode contribuir para a melhoria da comunicação e da própria construção de tempos, espaços e posturas que favoreçam tanto o diálogo quanto a ampliação das possibilidades de processos formativos.

Ao longo de todo o processo de tentativas de compreensão acerca das diversas trajetórias e dos seus modos de aprender, foi exigido também da pesquisadora revisitar sua própria história e seus vários momentos formativos. É possível constatar que toda e qualquer experiência pode ser revisitada infinitas vezes, possibilitando sempre a aquisição de novos saberes e/ou a reelaboração dos já adquiridos. O exercício de reflexão sobre o vivido acontece em situações múltiplas e imprevisíveis, de modos distintos em cada indivíduo, alicerçando saberes, ações e modos de vida. Ao reconhecer a complexidade de tal processo, não pretendemos concluir que tal complexidade deva ser “deixada de lado”, como algo “inalcançável”, mas instigar estudos e reflexões que possibilitem conhecer e reconhecer a diversidade dos saberes e as infinitas possibilidades de suas aquisições, permitindo assim a proximidade com a realidade, proposta pela ergologia.

A riqueza de saberes e dos processos formativos exige refletir acerca da experiência, que, por sua vez, está atrelada à complexa relação entre o sujeito (corpóreo) e/com o mundo. Como patrimônio vivido, a experiência se constitui enquanto aprendizagem de um modo singular e social de conduzir-se na vida. Inscrita no corpo/mente, a experiência o transforma, e é transformada, direciona seus gestos e sua conduta, evidencia suas fragilidades e, ao mesmo tempo, permite o desenvolvimento de saberes, ao responder às exigências do viver, do trabalho e da cultura. Assim, a experiência envolve a produção de saberes que transformam o sujeito: ao reenviá-lo à singularidade das situações muitas vezes não antecipáveis; ao constituí-lo como inacabado; ao capacitá-lo para enfrentar as situações que ameaçam sua vida e ao convocá-lo a saber de si, do seu corpo, da sua história, da sua cultura

e da sua humanidade. Ela, fruto de “encontros de encontros”, se projeta, interna e externamente, na construção objetiva e subjetiva, em um permanente processo de debates de normas, valores e renormalizações, constitutivos da atividade humana – atividade muito “vívuda”, mas, por diversas vezes, não (re)conhecida.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRANTES, Pedro. *Escola da vida: socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2013.
- ALCOFORADO, Luís M. Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 13-30, set-dez. 2014.
- ANÍBAL, Alexandra. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas. *CIES e-Working Paper*, Lisboa, n. 147, 2013.
- ARANHA, Antônia V. S. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 103-114, 2003.
- BARROS, Rosana. *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida*. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRECHT, Bertold. Perguntas de um trabalhador que lê. In: KONDER, Leandro. *A poesia de Brecht e a história*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1976. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/konderbrecht.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOUTINET, J. Vida adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (Orgs.). *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 185-206.
- BOUTINET, J. P. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés, 2000.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros passos, 20)
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

CANÁRIO, Rui. Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. *Fórum 27*, Lisboa, n. s/n, p. 125-139, jan.-jun. 2000.

CANÁRIO, Rui. Adultos: da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 35, n. 1, p. 85-100, 2001.

CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: AAVV. *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007. p. 207-267.

CANÁRIO, Rui. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 2013.

CANÁRIO, Rui. Trabalho e educação de adultos em Portugal: uma perspectiva histórica de 1945 à Revolução dos Cravos. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, v. 36, p. 31-50, set. 2018.

CANGUILHEM, Georges. *O conhecimento da vida*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CASPAR, Pierre. Conclusão. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. (Orgs.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CAVACO, Carmen. *Processo de formação de adultos não escolarizados: a educação informal e a formação experiencial*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - FPCE/Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

CAVACO, Carmen. *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 220-227, 2009.

CAVACO, Carmem. Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais de adultos pouco escolarizados em Portugal: uma medida de política pública inovadora? *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66026>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 22, p. 9-25, 2004.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Livro branco sobre a educação e a formação*. Ensinar a aprender. Rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas: CCE, 1995.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas: CCE, 2000.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, Daisy M. Problemas de trabalho e Questões de linguagem. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 35, p. 49-64, jan.-abr. 2010a.

CUNHA, Daisy M. Linguagem e cultura escrita em situações de trabalho. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b. p. 195-217.

CUNHA, Daisy Moreira. Trabalho, humana atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 16, n. 1, especial, p. 25-35, 2013.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Wanderson Ferreira. A educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida: Educação, trabalho e saúde em algumas experiências fundadoras. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 43, p. 37-48, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1305>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa* [online], São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>>. Acesso em: 24 maio 2021.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 3. ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988a. p. 51-61.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988b. p. 131-153.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, ago. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método biográfico e formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

ECHTANERCHT, E; VERÍSSIMO, M. Encaminhamentos e perspectivas da ergologia no Brasil – A saúde no trabalho e as ciências em educação em diálogo. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho e ergologia II: diálogos sobre a atividade humana*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. p. 283-318.

FERNÁNDEZ, Florentino S. *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2006.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz. Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2008. p. 73-96.

FERRAROTTI, Franco. *Sociologia*. Lisboa: Teorema, 1986.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 79-86.

FISCHER, Maria Clara B.; TIRIBA, Lia. De olho no conhecimento “encarnado” sobre trabalho associado e autogestão. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia (Orgs.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa, 2009. p. 174-188.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. *EJA EM DEBATE*, Florianópolis, n. 2, p. 12-29, jul. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/1004/pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

GLÉRIA, Ana Carolina F. C. *Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita*. 2010. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEA: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. p. 31-56.

JORGE, Gláucia Maria dos Santos. *Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

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

KNOLL, Joachim H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. *Convergência*, Brasília, v. XL, n. 3-4, p. 25-44, 2007.

LENGRAND, Paul. *Introdução à Educação Permanente*. 2.ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1981.

LIMA, Licínio C. A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In: CANÁRIO, Rui; BRITO, B. (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2005. p. 31-60.

LIMA, Licínio C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula. Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 600-623, jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000200600&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MACHADO, M. M.; BARROS, R. Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda política e suas práticas discursivas. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 91-109, 12 fev. 2020.

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

MARTINS, Aracy. A. Práticas leitoras: diferentes instâncias e contextos de leitura. Texto em versão preliminar trabalhado e desenvolvido no minicurso sob o mesmo título, ministrado em parceria com Aparecida Paiva. XXVI Reunião da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.

MARX, Karl. *O capital: crítica da Economia Política*. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Alberto. *Passagens Revoltas 1970-2012*. 40 Anos de Intervenção por ditos e escritos. Lisboa: Associação In Loco, 2012.

NÓVOA, António. Prefácio. In: CANÁRIO, Rui. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 1999. p. 3-8. (EDUCA - Formação, 7)

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a investigação em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, n. 28, p. 11-21, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4936>>. Acesso em: 22 out. 2019.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris: Messidor, 1981.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 63-77.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre (Orgs.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 325-348.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; Paulus, 2010. p. 97-118.

PIRES, Ana. *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - FCT/UNL, Lisboa, 2002.

PORTUGAL. Decreto n. 9629/2001 de 23 de março de 2001. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. D.R. Diário da República, n. 106/2001, Série II de 08 de maio de 2001a. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/2509104/details/normal?q=despacho+9629%2F2001>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

PORTUGAL. Portaria n. 1082-A/2001 de 5 de setembro de 2001. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. D.R. Diário da República n. 206/2001, 1º Suplemento, Série I-B de 05 de setembro de 2001b. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/307436/details/maximized#:~:text=1%20%2D%20O%20presente%20Regulamento%20estabelece,designados%20abreviadamente%20por%20centros%20RVC>>. Acesso em: 13 de nov. 2020.

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. *Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SARAMAGO, José. *A viagem do elefante*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. *Tempo Social*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 147-158, 1996.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*. [online], Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-137.

SCHWARTZ, Y. O trabalho numa perspectiva filosófica. *Seminário Trabalho, Saber, Educação*. Cuiabá. 2003a. (Comunicação oral, digitado).

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-34, jan.-jul. 2003b.

SCHWARTZ, Yves. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (Coord.). *A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher, 2004. p. 141-180.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? Trad. Daisy Moreira Cunha e revisão da tradução de Gilberto Icle. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, jan. 2010.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011.

SCHWARTZ, Yves. Concepções da formação profissional e dupla antecipação. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 17-33, set.-dez. 2013.

SCHWARTZ, Y.; Duc, M.; DURRIVE, L. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p. 189-204.

SILVA, Luciana. *Formação de leitores adultos com escolarização irregular ou extemporânea*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2003.

SOUSA, F. C. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. *Revista Moçambros: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 56-69, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11459>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

TRINQUET, P. Trabalho e Educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 10, n. número especial, p. 93-113, ago. 2010.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y plan de acción para el futuro*. Hamburgo, UIE/Unesco, 1997. 26p. Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Hamburgo, 14-18 de julio de 1997.

VERÍSSIMO, M. Elementos para construção da noção de saber investido. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 295-313, 3 mar. 2016.