

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - UP  
Seminário de Iniciação à Mediação e à Formação - Projecto II

## RELATÓRIO

***Restituir à História os seus Protagonistas:  
das memórias auto-biografadas à formação da  
aprendizagem experiencial***

# Índice

Introdução:	
Restituir à História os seus protagonistas	2

## PARTE – I CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL

De um Projecto à Projecção de uma Implicação:	
Sobre uma presença institucional na tentativa de uma caracterização identitária	5
1.1. Caracterização da Instituição:	
Participação num projecto de investigação científica na pré-graduação	5
1.2. Sobre um trabalho de parceria(s):	
Da Universidade Popular do Porto ao Centro de Documentação e Informação	6
1.3. Sobre o projecto curricular:	
Do Centro de Documentação e Informação ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas	
	9

## PARTE – II CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Das práticas aos argumentos:	
Desocultar percursos de formação informal em entrevistas auto-biográficas	
	18
2.1. Sobre uma Problemática:	
De uma construção problemática à construção de uma problemática	
	18
2.2. Sobre a Educação de Adultos:	
Da formação como uma prática à formação como argumento	
	21
2.3. Sobre a auto-biografia:	
Dos percursos sentidos aos sentidos dos percursos – des-instrumentalização da educação	
	25
2.4. Sobre as Aprendizagens Experienciais:	
A construção de uma racionalidade da relação que é a Educação	

### PARTE – III

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contributos à reflexão do projecto

Da memória auto-biografada à formação da aprendizagem experiencial

31

#### 3.1. Conclusão:

Da partilha de algumas aprendizagens à projecção de algumas áreas de interesse

31

### PARTE – IV

#### REFLEXÕES INDIVIDUAIS

Um Percurso entre Percursos:

construindo um significado para uma etapa na formação entre formações no campo da Educação e Formação de Adultos

34

#### 4.1. Reflexão de Adriana Ferreira

34

#### 4.2. Reflexão de Pedro Rocha

39

Bibliografia

44

#### **Introdução:**

#### **Restituir à História os seus protagonistas**

Vivemos num tempo complexo: esta afirmação pode ser entendida de diversas formas, e talvez por muitos filósofos nunca tenha deixado de ser uma verdade, porque, em última análise, todos os tempos são complexos, todos eles apresentam questões que nunca perdem o sentido, mas que, por sua vez, vão perdendo o seu significado. Queremos com isto dizer que a afirmação “vivemos num tempo complexo” não é tanto o esclarecimento sobre o nosso tempo (este tempo cronológico), como nos têm habituado quase todas as

correntes ideológicas, mas a vontade de ir para além da complexidade do tempo (ou dos tempos) e, em última análise, compreender o que torna o tempo (ou os tempos) complexos ou não.

Desta forma, queremos perceber que na História, enquanto cruzamento de vários tempos, não existe uma definição única sobre um mesmo acontecimento e, por isso mesmo, a representação constitui-se uma narrativa, uma leitura do acontecimento, em última instância, um ponto de vista que não deve deixar de o ser em favor de uma Verdade ou de uma Razão – é nesta riqueza de “pontos de vista” que aparece a expressão “tempo complexo” para falar mais de quem vive a História do que da própria História – deixaram de interessar as histórias para interessar os e as protagonistas das histórias (o mais interessante nas histórias dos avós, é o facto de serem os avós a contarem e não os filhos).

Restituir à História os seus e as suas protagonistas não é um movimento em favor de uma historiografia aprofundada, rigorosa, em última análise, científica (se o científico fosse o máximo de rigor), mas um movimento em favor dos que, sem voz, vão gritando a história, desobedecendo vão construindo a lei, daqueles que, simultaneamente, são os últimos da História e os primeiros na acção de fazer as histórias.

Restituir à História os seus e as suas protagonistas não é olhar de novo a história, nem tão pouco olhar uma nova história; além destes dois movimentos conceptuais há um ainda mais amplo (e pouco explorado) que é continuar a construir a História a partir dos contos dos protagonistas das histórias: não somos mudos, porque temos sempre uma palavra a dizer, um interesse sobre “ele” que, aparentemente nos afasta do mundo, porque já estamos a “perturbar” a ordem natural das coisas, já somos corruptos, oportunistas. Mas, o mundo de que falamos é natural?

Assim, restituir à História os seus protagonistas é re-conhecer mais que conhecer que a expressão “tempo complexo” é mais da ordem dos protagonistas que da própria História porque a História, tal como o mundo onde ela se desenrola, não é natural, não acontece por acaso, não surge de uma coincidência (ainda que estas existam). A História

restituída dos seus e das suas protagonistas deixa de ser um palco de actores, para se desenvolver em torno de sujeitos, de homens e mulheres que um dia, naquele dia, “gritaram mais alto” e fizeram-se ouvir, não pararam com o acontecimento mas, pelo contrário, construíram novos acontecimentos.

Esta pretensão de “restituição” não se funda numa “fé barata” de que a História é daqueles que a fizeram, porque esta “fé barata” levou para o fim da Histórias os primeiros das histórias, porque «quem viu morrer Catarina, não perdoa a quem matou» (José Afonso), ou seja, não são as vozes de quem presenciou o momento que nos interessam neste trabalho, mas as vozes de quem construiu o momento: *é quem viu morrer Catarina que não perdoa, e não aqueles que a mataram.*

«Vivemos num tempo complexo» é, desta forma, a expressão de uma História composta de protagonistas que são, por sua vez, o complexo do tempo, o “ana(dia)crónico” de um tempo que, sendo natural, não pode ser crono-lógico. Ou seja, quando percebemos as possibilidades de ler histórias contadas na primeira pessoa sobre acontecimentos que fazem parte da nossa época Histórica, não podemos deixar de ficar indiferentes quanto à potencialidade de construir um sentido aos próprios contos, às narrativas auto-biográficas (que tínhamos em mão).

Estas histórias contadas na primeira pessoa constituíram, para nós, o centro de toda a reflexão que pretendemos apresentar nas próximas páginas.

Numa primeira parte procuraremos, então, dar conta daquilo que se constitui como a caracterização da instituição que acolheu o nosso breve “contacto” ao longo do semestre. Mais de que realizar uma caracterização baseada em documentos que suportam as dimensões caracterizadoras da instituição, tentamos produzir uma narrativa que dê conta dos sentidos a ela atribuídos. Contudo, importa frisar que, devido à particularidade do nosso trabalho consequente da integração num projecto da pré-graduação e da vontade de articulação do mesmo com o trabalho no âmbito do Seminário, a institucionalização que aqui se coloca está como que organizada numa teia de parcerias, pelo que procederemos a

uma caracterização não de uma, mas de várias instituições, havendo, no entanto, uma incidência maior no Centro de Investigação e Intervenção Educativas – o CIIE.

Foi desta forma e nesta linha de ideias que organizámos uma segunda parte, não tanto a partir de uma ideia académica de “construção de uma problemática”, mas sim de apresentação construtiva de problemáticas, ou seja, não pretendemos apresentar uma reflexão metodologicamente sustentada em «pergunta de partida», «problemática», «enquadramento teóricos», «exploração do terreno» e «análise de dados» (porque o nosso caminho não foi sendo construído assim), mas, a partir da nossa participação do projecto científico na pré-graduação, explorar algumas valências educativas que esse projecto nos deu, uma delas esta questão da restituição à História dos seus e das suas protagonistas (começada na introdução e terminada na conclusão).

Outra dimensão importante nesta participação foi, sem dúvida, as questões relacionadas com os protagonistas da história a quem nos referíamos. Não estávamos a contar uma história do céu para a terra, mas vice-versa, da terra para o céu: partimos, desde o início, da leitura de entrevistas auto-biográficas de pessoas que compuseram o movimento popular e operário do Porto na segunda metade do século XX (como já pudemos explorar na primeira parte). Esta posição fez com que não déssemos a importância que outros deram, por exemplo, aos discursos oficiais da História, mas às vozes “tornadas oficiais” de quem fez as histórias.

Por outro lado, esta última dimensão constituiu a oportunidade de contactar com histórias contadas na primeira pessoa, entre sorrisos e lágrimas, que suscitaram em nós impactos que não podemos descrever em termos de conhecimentos, mas, e sobretudo, em termos de argumentos com que conseguíssemos criar o movimento «das práticas aos argumentos» (José Alberto Correia) sem que, por um lado, nos esquecêssemos das práticas, nem, por outro lado, invalidássemos as práticas com os argumentos.

Para terminar, tentaremos organizar um conjunto de pistas e conclusões obtidas através da problematização das temáticas que vão sendo trabalhadas ao longo o relatório,

constitutivas de uma terceira parte.

***De um Projecto à Projecção de uma Implicação:  
Sobre uma presença institucional na tentativa de uma caracterização identitária***

**1.1. Caracterização da Instituição:**

**Participação num projecto de investigação científica na pré-graduação**

A nossa história tem o seu início num convite para a integração num projecto de investigação na pré-graduação, intitulado *Educação e Linguagem nas Memórias do Trabalho*, desenvolvido no âmbito de um concurso promovido pela reitoria da Universidade do Porto, com o apoio da Caixa Geral de Depósitos. Este encontra-se ao abrigo de um projecto de maiores dimensões que a Universidade Popular do Porto desenvolve em parceria com outras instituições, nomeadamente a que nos propusemos caracterizar. Ao abrigar uma equipa multi-disciplinar, o projecto visa, de um modo geral, contribuir «para o estudo das condições de trabalho e formação dos trabalhadores no Porto, na 2ª metade do século XX, bem como dos processos de construção identitários» (documento de apresentação do projecto *Educação e Linguagem nas Memórias do Trabalho*). Ao nível do olhar das Ciências da Educação, espera-se que esta possa consituir uma forma de desocultação de processos de educação e formação que transcendem o espaço, a época e actores institucionalmente definidos (escola).

Antes de focarmos o olhar numa caracterização mais aprofundada da instituição que nos propusemos caracterizar, bem como o projecto que indirectamente contacta com a mesma, revela ser pertinente dar conta de como foi decorrendo a familiarização, e consequente implicação, que fomos estabelecendo com os tramitos do projecto acima mencionado. Deste modo, através de variadas conversas informais mantidas com sujeitos integradores do grande projecto *Memórias do Trabalho: processos de construção de uma identidade operária* fomo-nos, fomo-nos, digamos que, impregnando na linguagem e nos conteúdos abarcadores do mesmo.



No âmbito do projecto, pudemos, igualmente, acompanhar seminários que foram sendo realizados, assim como cursos de formação pensados para possibilitar uma maior proximidade entre os inscritos e a realidade social e cultural que envolve a temática das memórias operárias. Ao longo do período de tempo que envolveu, e envolve, o projecto de pré-graduação foram, também, realizadas reuniões esporádicas com o intuito de dar conta das ideias que tínhamos acerca do possível trabalho a desenvolver no mesmo, bem como para conseguirmos uma aproximação mais afincada com os ideais do projecto.

Além disto, não podemos deixar de enunciar a importância das sessões da denominada tutoria (prevista no âmbito do presente 6.º semestre), onde as conversas com a nossa orientadora e as nossas colegas de trabalho foram de uma riqueza inesgotável para o contar desta história. Transversalmente a tudo o que acaba de ser enunciado, estiveram as leituras que acompanharam, e acompanham ainda, a construção de todo um trabalho que não pretende ficar fechado sobre si mesmo, e sim que constitua o reflexo de um percurso entre percursos possíveis.

## **1.2. Sobre um trabalho de parceria(s):**

### **Da Universidade Popular do Porto ao Centro de Documentação e Informação**

Foi através de uma gradual familiarização com o tema inerente ao projecto em que participamos que chegamos ao contacto com a “instituição-mãe”, se assim podemos chamar-lhe, de tudo o que falamos e do que ainda falaremos – a Universidade Popular do Porto (UPP). O que queremos dizer quando chamamos à UPP a “instituição-mãe” está relacionado com o facto de ser esta a instituição acolhedora dos projectos que temos vindo a referir, bem como de outros mais.

Ao consultarmos a página da Web referente a esta instituição, podemos perceber que ela assume-se como sendo uma «associação cultural sem fins lucrativos, cujos sócios podem ser pessoas individuais ou colectivas defensoras da importância da cultura para o desenvolvimento do ser humano e para o progresso social» (on-line: estatutos da UPP).

Esta tem como objectivos fundamentais «promover o conhecimento e a formação cultural, científica e técnica nas diversas áreas do saber e da actividade social» (*ibidem*). Para tal apresenta-se como sendo uma instituição com intenção de promover uma cidadania participada, através da partilha de saberes e experiências entre os sujeitos que a integram, dirigindo-se, o mais possível, por lógicas impulsionadoras da proclamada emancipação dos mesmos sujeitos.

Assim, compreendem actividades de carácter mais lúdico, mas também actividades de carácter didáctico. Falar desta forma torna-se de certo modo “engraçado”, uma vez que mencionar o lúdico e o didáctico pode induzir a uma associação ao público infantil, o que não é, de todo, verdade. Muito pelo contrário, o público-alvo, se assim podemos denominar, da enunciada instituição incide, maioritariamente, na faixa etária da *idade adulta avançada* (pelo que pudemos perceber através de um esporádico contacto com os cursos de dias promovidos pela instituição). Todavia, não deixa de existir o envolvimento de pessoas de outras faixas etárias. Poderemos, talvez, dizer que os principais destinatários das actividades que na UPP se promovem inserem-se na faixa etária primeiramente referida. Esta *associação cultural sem fins lucrativos* ao incluir espaços físicos de partilha e convívio proporciona, igualmente, momentos de aprendizagem, sendo essa caracterizada pelo adjectivo consciente. Ou seja, é uma aprendizagem que se quer impulsionadora de uma maturação consciente, através da abertura a espaços de discussão e debate, e tanto mais esclarecedora acerca dos temas em debate na actualidade, para assim ser dado curso ao carácter emancipador que esta instituição invoca.

No decorrer desta história, não podemos deixar de aludir a outro grande projecto da UPP: a criação do Centro de Documentação e Informação (CDI) sobre o Movimento Operário e Popular do Porto. Este surge «a partir de uma acção que foi a existência de cursos pós-laborais na Universidade Popular do Porto [...] no âmbito de uma iniciativa que se chamava para a história do Porto» (entrevista a Silvestre Lacerda). Tal iniciativa procurou conjugar várias componentes, que vão «desde a arquitectura, desde a história

social, desde a história política, e portanto, as coisas começam a surgir efectivamente na preparação de uma iniciativa para a história do movimento operário do Porto [...havendo] algum trabalho do ponto de vista daquilo que é a caracterização do movimento operário do séc. XIX e séc. XX» (*ibidem*).

Para a concretização de um projecto que começava a delinear-se e que tinha como principais linhas orientadoras a contribuição para a preservação histórica de testemunhos constitutivos da memória dos movimentos operários do Porto, abriu-se espaço a acções que foram «juntando um conjunto de pessoas que acharam que esta iniciativa de conhecer a história do movimento operário e popular do Porto faria algum sentido» (*ibidem*). Posteriormente, surge a oportunidade de haver «um salto qualitativo do ponto de vista da estruturação do projecto» (*ibidem*), oportunidade essa inserida no âmbito da iniciativa nacional *Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura*, contando com o «apoio da Porto 2001 S.A.» (on-line: caracterização do CDI). Esta constituiu, como refere Silvestre Lacerda:

«Diríamos que é mais uma oportunidade do ponto de vista de alguma estruturação e de conseguir encontrar formas de financiamento relativamente a uma coisa necessário estruturar e criar um mínimo de condições» (entrevista a Silvestre Lacerda).

Todo o projecto que envolve a construção do CDI tem por base, pelo que pudemos perceber com a entrevista, a criação, não só mas também, de um arquivo que venha a compreender, tanto quanto possível, e a conservar as memórias que estavam a ser perdidas, pois se por um lado o factor tempo pode estar presente na história, por outro pode constituir-se como um contratempo à preservação de uma história que não fica escrita. Ou seja:

«não temos um conjunto de contextos, de histórias que não ficam registadas, porque um contacto pessoal que dá origem a uma greve não fica registado» (*ibidem*).

Neste sentido, a iniciativa de recolha de um «manancial de informação» através de entrevistas registadas em suporte audio e vídeo (e numa fase posterior em suporte de papel, após transcrição) compiladoras dos «depoimentos» na primeira pessoa para fins de

preservação histórica, pareceu ser importante e pertinente (*ibidem*). Além disto, existe, igualmente, aquilo a que o entrevistado denominou de “depositário” de objectos digitais autênticos, com o objectivo de preservar digitalmente documentos que remontam à época do pré 25 de Abril.

Sucintamente, e através do recurso às palavras do entrevistado, o que se encontra subjacente à génese do Centro de Documentação e Informação:

«passa, efectivamente, por esta iniciativa dos cursos pós-laborais, da constituição de um grupo de trabalho que vai pensar um pouco mais sobre aquilo que era possível fazer em termos de produção de conhecimento sobre o movimento operário e popular do Porto e aqui, portanto, começamos a ter uma preocupação interessante que foi uma preocupação de juntar desde o início várias, que é uma preocupação da Universidade Popular, de juntar vários contributos de várias áreas do conhecimento» (*ibidem*).

Corroborando aquilo que tem vindo a ser dito temos o que se constitui como um dos objectivos do Centro, que tem que ver com a contribuição «para a preservação da memória e da história oral e social do Porto» (on-line: caracterização do CDI). Para tal abriga, por sua vez, dois projectos: um respeitante ao arquivo e preservação de documentação histórica – *Para preservar e divulgar a memória do Porto - os Arquivos das Organizações de Trabalhadores*; e outro referente à preservação das memórias do trabalho – *Memórias do Trabalho: processos de construção de uma identidade operária*. Ao constituir-se como um espaço que procura ser dinâmico e estar em constante actualização, o CDI estabelece várias parcerias e proporciona o acesso às informações que integram os projectos acima referidos. Deste modo, a recolha da informação está subordinada a princípios que assentam na disponibilização da mesma «de uma forma universal e gratuita» (entrevista a Silvestre Lacerda). Assim sendo:

«a riqueza do ponto de vista de concepção do Centro de Documentação e Informação não foi ficar confinada ao suporte: ou seja, não quero só coisas em papel, mas também não quero coisas só em áudio, não quero coisas só em vídeo, mas tentar aqui juntar os próprios

suportes cuja entidade essencial chama-se **informação**» (*ibidem*).

### **1.3. Sobre o projecto curricular:**

#### **Do Centro de Documentação e Informação ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas**

Chegados a este ponto, importa direccionar o olhar para o projecto *Memórias do Trabalho: processos de construção de uma identidade operária*, acima mencionado, uma vez que, ao relacionar-se indirectamente com o projecto da pré-graduação (*Educação e Linguagem nas Memórias do Trabalho*), permitir-nos-á chegar à instituição que nos propomos caracterizar. Neste sentido, o projecto pretende compreender a produção de conhecimento em dois sentidos: um procurando incidir o olhar ao nível dos «processos de inter-estruturação entre trabalho, participação social, formação e identidade pessoal e profissional, desenvolvidos no quadro das mudanças sociais e políticas da segunda metade do século XX, na sua relação dinâmica com a construção de uma identidade operária no Porto»; e um outro referente «às questões epistemológicas e metodológicas levantadas pela recolha da história oral e pelas condições e limites da sua utilização no âmbito da pesquisa científica, nomeadamente no que se refere à exploração das suas articulações com a abordagem da sócio-linguística» (documento de apresentação do projecto *Memórias do Trabalho: processos de construção de uma identidade operária*). Para tal, conta com a parceria com entidades como Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), a própria Universidade Popular do Porto (UPP) e o Laboratório de Inteligência Artificial e Ciência de Computadores (Universidade do Porto). É, então, neste momento que chegamos à instituição pretendida: o CIIE.

O Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) foi criado em 1988 por Stephen R. Stoer. É «uma unidade de investigação financiada pela FCT e institucionalmente vinculada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto» e encontra-se «civicamente implicado na promoção de uma educação envolvida no combate às desigualdades e injustiças sociais, [organizando-se] de

forma a articular as suas actividades de investigação com a formação de jovens investigadores e a prestação de serviços à comunidade» (on-line: caracterização do CIIE).

Na altura da sua criação esta instituição tinha como principais intenções:

«por um lado [...] criar sinergias entre a investigação que levavam a cabo os diferentes membros do grupo das Ciências da Educação, por outro lado encontrar formas de articulação entre a investigação realizada aqui no grupo e aquilo que eram os discursos de pós-graduação que começavam a surgir (mestrados e doutoramentos) e, [ainda] desenvolver formas de intervenção no campo educativo que permitisse estabelecer uma dialéctica entre aquilo que são as narrativas científicas em educação e aquilo que podemos chamar as narrativas praxiológicas em educação» (entrevista a José Alberto Correia).

Com o passar do tempo a estrutura organizadora do CIIE foi sofrendo alterações. Assim, invocando as palavras de José Alberto Correia (em entrevista),

«o CIIE [passou da organização de] um grupo de docentes relativamente restrito aqui à faculdade dando lugar a um alargamento quantitativo e qualitativo dos membros que integram o CIIE [...] atribuindo-se] grande importância à criação de estruturas que assegurassem a vida interna do CIIE » (*ibidem*).

Tais alterações vão ganhando visibilidade ao nível daquilo que vem a constituir-se como dimensões identitárias do Centro. Muito do que o CIIE procura desenvolver está relacionado com aquilo que o entrevistado nomeia como «diálogo interpelante [...] entre aquilo que são as narrativas científicas e as narrativas não-científicas em educação» (*ibidem*). É com base nesta «dialéctica entre a comunidade científica, entre as narrativas científicas e as narrativas “profanas” em educação» que a instituição se estrutura e estrutura o trabalho científico que produz, encarados, de certo modo, com um cariz *desafiador* (*ibidem*). Para a prossecução desta consolidação estrutural, muito contribuiu, e contribui, a publicação da revista *Sociedade, Educação e Culturas*.

«[O CIIE] foi de certeza o primeiro centro de investigação em Portugal na área das ciências sociais e humanas e com a preocupação explícita de construção de produtos editoriais.

Portanto, o CIIE já há vários anos que assegura a publicação da revista *Educação, Sociedade e Culturas*» (*ibidem*).

Por sua vez, a revista «foi criada por uma Sociedade Portuguesa de Antropologia e Sociologia da Educação que depois teve problemas de sobrevivência [...] e, portanto, a partir desse momento a Revista passou para o CIIE» (*ibidem*). Assim, depreendemos, com base nas palavras proferidas pelo entrevistado, que o facto de a revista constituir um produto editorial do Centro apresenta-se como condição estruturante do trabalho realizado no seio do mesmo. Relativamente a esta questão, José Alberto Correia profere que a revista é

«Estruturante a vários níveis: estruturante num primeiro nível porque permite divulgar produtos da actividade científica e estruturante na medida em que ela é também um instrumento de internacionalização do CIIE [...] a revista *Educação, Sociedade e Culturas* funcionou para o CIIE como um dispositivo de internacionalização em sentido inverso [pois publica um número significativo de artigos estrangeiros]» (*ibidem*).

Ainda neste contexto, constatamos que se por um lado «ela permite esta internacionalização [...por outro lado] permite construir uma certa dinâmica da existência de uma certa comunidade científica que não se restringe à faculdade, mas que de qualquer forma partilha de alguns objectivos éticos, políticos, cívicos» (*ibidem*). Neste sentido, demonstra haver uma preocupação com os olhares que os sujeitos têm sobre a sociedade, mesmo que não num formato determinado como fora de que parecem ser os parâmetros da escrita científica tradicional, havendo, portanto, a «preocupação de divulgação dos produtos científicos que não são só apenas produtos científicos do CIIE» (*ibidem*). Assim, surge a ideia de que

«para além da criação de estruturas, esta ideia de que é necessário construir plataformas de divulgação do trabalho científico constitui uma segunda dimensão que, enquanto coordenador do CIIE, [atribuo grande importância para a solidificação das] estruturas de coordenação do CIIE e que algo que está para além dos projectos de investigação embora os integre» (*ibidem*).

Uma terceira dimensão, ou preocupação, do CIIE tem que ver com a realização de eventos passíveis de terem relevância social. A estes, e não esquecendo a premissa da criação de um espaço potenciador do anteriormente mencionado diálogo interpelante, José Alberto Correia denomina de *fóruns híbridos* (tais como seminários e debates abertos, entre outros), de modo «a implementar formas de diálogo entre a nossa actividade científica e as comunidades sócio-educativas» (*ibidem*).

O modo como se configuram as linhas que orientam o funcionamento e a identidade do CIIE, fazem com que esta mesma identidade passe por uma identificação enquanto instituição que se move «**contra a corrente**» (*ibidem*). Isto porque, tende a opor-se à forma tradicional de colocar as questões, constituindo-se como «formas alternativas de se pensar a educação» (*ibidem*). Nesta ordem de ideias, o CIIE agrega um conjunto de intenções que dão forma ao trabalho que desenvolve e à postura que adopta enquanto instituição.

«pretendemos, aliás já começámos, a diversificar o suporte de publicações dirigindo-as para públicos específicos. Neste sentido, [também] criámos uma nova colecção juntamente com a Livpsic, a colecção Ciências da Educação, e estamos a preparar uma nova colecção para implementar uma publicação on-line e simultaneamente procurar uma forma de divulgação dos trabalhos aqui realizados junto com a Prof Edições (e com o jornal a Página) mais junto do público docente» (*ibidem*).

Pelo que podemos perceber as intenções anteriormente mencionadas passam já para o domínio da acção, do concretizável, na medida em que algumas das iniciativas estão já tomadas e em curso. Para além destas, existe, igualmente, «uma tentativa que já começa a ganhar alguma forma de criar dois observatórios no interior do CIIE que integra, mas não se limita, alguns trabalhos de investigação e que são muito marcados por produzirem coisas com relevância social, com relevância científica, mas também com relevância social, que é aquilo que nós chamamos o observatório da Cidade Educadora e que tem a ver com o tentar compreender quais são as dinâmicas educativas que se produzem na cidade do Porto» (*ibidem*). Porém, importa neste momento focar que tais dinâmicas educativas não



pertencem única e exclusivamente à ordem do escolar, ou seja, as «dinâmicas educativas não são apenas dinâmicas escolares, mas o movimento associativo e etc., e portanto [o objectivo é] tentar compreender que outras dinâmicas educativas se produzem na cidade com a intenção de não só conhecer e estudar, mas também com a intenção de as dinamizar: não é apenas um instrumento para a produção de conhecimentos, mas é também um instrumento da produção de relações sociais que possam potenciar as valências educativas da vida, chamemos-lhe assim» (*ibidem*). Isto integrado naquilo que pretende constituir-se como um primeiro observatório. E a este nível, o entrevistado remete para questões de formação, nomeadamente no que respeita à formação de adultos, sobre as quais nos debruçaremos adiante. Neste mesmo contexto, há, ainda, a referência a segundo observatório, relacionado com as questões da «qualidade de vida das escolas» (*ibidem*).

Ainda no âmbito do trabalho realizado pelo CIIE, é importante apontarmos o modo como este parece entender e encarar a Educação, sendo que tal postura reflectir-se-á ao nível das opções teóricas e epistemológicas tomadas. Assim:

«Mas o que tenho de entender é que o educativo é uma relação entre relações, não é uma coisa. E, portanto, deve ser entendido como uma relação entre relações e não como uma coisa que vive num contexto. E é neste sentido que eu acho que há um trabalho de categorização a fazer. E acho que alguns projectos do CIIE [o] fazem: muitas das abordagens etnográficas, o projecto “jovens e alunos no ensino secundário” coordenado pelo Manuel Matos; o próprio projecto sobre mediação que eu coordeno é este trabalho de recriar categorias percíveis e permeáveis a dinâmicas que não são as dinâmicas do mundo científico. De maneira que eu penso que há de facto esta transformação das práticas em argumentos e este trabalho de categorização» (*ibidem*).

Este modo de encarar a realidade educativa, relativo a uma integração e reconhecimento de olhares plurais, aponta na direcção daquilo que José Alberto Correia denomina de «epistemologia da mestiçagem» (*ibidem*).

As temáticas de investigação sobre as quais o CIIE se debruça procuram enfatizar

«problemáticas educativas emergentes que não são redutíveis às problemáticas escolares, [mas estendem-se a] dinâmicas educativas que se produzem, muitas vezes, na periferia dos sistemas educativos» (*ibidem*). Esta referência a dinâmicas educativas periféricas parece ser fundamental na medida em que possibilita uma pronúncia acerca «de outras formas de se encarar e definir as questões educativas, [que nos obrigam a pensar] procedimentos epistemológicos que sejam congruentes com esta política de divulgação [e de] diálogo científico [visto] que as próprias metodologias de investigação podem facilitar ou dificultar o estabelecimento de lógicas dialógicas» (*ibidem*). É, igualmente, compreendido dentro destes parâmetros que o CIIE pode identificar-se como uma instituição *contra a corrente*. Dentro da mesma ordem de ideias, a instituição procura inclinar-se para um trabalho que «não é um trabalho só de investigação [mas também] um trabalho de explicitação» (*ibidem*). E é, talvez, nesta linha de pensamento que se insere a componente de intervenção inerente ao CIIE, pois este socorre-se de linhas orientadoras que tendem a não dissecar uma articulação necessária e emergente entre saberes científicos e saberes *profanos*. Importa, ainda, mencionar que a componente da intervenção desempenhou, como refere o entrevistado, «um papel importante do ponto de vista da afirmação do CIIE» (*ibidem*).

No que respeita à sua organização o CIIE passou da organização de um «grupo de docentes relativamente restrito aqui à faculdade [profere o entrevistado relativamente à instituição que acolhe fisicamente o Centro, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto] dando lugar a um alargamento quantitativo e qualitativo dos membros que integram o CIIE. Genericamente o CIIE compreende na sua estrutura, após uma «profunda reorganização da organização científica do [mesmo], oito núcleos, [...] que correspondiam a colectivos de investigação mais ou menos estruturados» (*ibidem*). Momentaneamente, pode dizer-se que o Centro compreende oito núcleos que, nas palavras do entrevistado, têm alguma identidade. São eles, de acordo com os documentos disponíveis na Web: Estudos de Políticas Educativas e Sociais (núcleo 1); Escola, Currículo e Formação de Identidades (núcleo 2); Cidadania, Género e Infância no

Campo Educativo (núcleo 3); Construção Local da Educação (núcleo4); Problemáticas Interculturais e Estudos Freirianos (núcleo 5); Estudos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Ambiente (núcleo 6); Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade (núcleo 7); Educação, História e Museologia (núcleo 8). Todos estes núcleos desenvolvem actividades específicas, coincidentes com temáticas inerentes às áreas a que cada um deles alude. Todavia, importa ressaltar que é notória a satisfação face a um modo de organização que «constitui alguma originalidade do centro [tanto quanto esteja relacionado com a tentativa de] criar estruturas que sustentem um verdadeiro Centro de Investigação [...uma vez que neste] procuramos [...] deliberadamente construir um Centro de Investigação com estruturas materiais e estruturas humanas próprias» (entrevista a José Alberto Correia). No entanto, apesar de ser desenvolvido um trabalho segundo estruturas humanas e materiais próprias, o entrevistado não deixa de referir que o CIIE tem que responder a pedidos externos para assegurar a sua sobrevivência. Assim, se por um lado podemos depreender uma certa autonomia face à organização e às linhas orientadoras do trabalho que o Centro se propõe desenvolver, por outro ele não deixa de estar subordinado a uma influência que é externa, sendo que para garantir a sua própria sobrevivência o CIIE tem que responder a pedidos com carácter externo.

Pelo que temos vindo a constatar, o trabalho que o CIIE procura desenvolver tende a ser um «trabalho de investigação participado ou interpelante» (*ibidem*). Isto de modo a realizar aquilo que o próprio entrevistado denomina de *passar das práticas aos argumentos*. É, então, nesta linha de pensamento que é invocado o projecto das *Memórias do Trabalho*.

«eu penso que, dentro deste domínio, há um conjunto de trabalhos no âmbito do CIIE que estão muito enfocados nesta preocupação de transformar as práticas ou as “Memórias”, para utilizar o trabalho das memórias, em argumentos. Quer dizer, o projecto das Memórias do Trabalho não é só um projecto que vise dar conta das resistências do mundo do trabalho face à exploração capitalista e, quero dizer, este projecto das Memórias do Trabalho incorpora um

conjunto de dimensões onde se procura também explicitar formas educativas alternativas que se foram construindo em espaços sociais de resistência e que não eram necessariamente espaços educativos» (ibidem).

A partir desta referência passaremos, então, a um enfoque mais pormenorizado do que se compreende ser o núcleo sob o qual se encontra este mesmo projecto.

### ***O CLED...***

No âmbito do documento aqui a ser construído, torna-se necessário afunilar um pouco mais o nosso olhar, dirigindo-o para o chamado CLED (núcleo de Construção Local da Educação). Mas porque este afunilamento? Simplesmente porque é no seio do CLED que se encontra inserido o projecto que tem vindo a ser referido, o projecto *Memórias do Trabalho: processos de construção de uma identidade operária*. É, então, pertinente a realização de uma caracterização mais pormenorizada deste núcleo, para, igualmente, tornar-se mais perceptível a justificação da inserção de um projecto desta natureza neste e não noutra núcleo. Assim sendo, são concebidos como principais objectivos do núcleo: «a construção da comunidade educativa e sua articulação com os espaços escolares; novas formas de sociabilidade juvenil e comunidades escolares; regulação de sistemas educativos, coordenação local da acção e avaliação; a crise das identidades atribuídas e processos contextualizados de reconfiguração identitária e de produção de novas narrativas profissionais; a mediação social e as novas figuras do local; acção comunitária, associativismo e participação cidadã» (ibidem).

Tanto quanto pudemos perceber ao nível daquilo que se constitui como a identidade organizacional do CIIE, não foi desde dos primórdios que as designações dos ramos nos quais se divide seriam núcleos. O CLED, pois é neste que se concentram os nossos olhares, tem esta terminologia «na sequência de uma experiência anterior, na fase em que o CIIE estava organizado não propriamente em núcleos, mas em linhas» (entrevista a Manuel

Matos). A linha que posteriormente veio dar origem ao núcleo da Construção Local da Educação, tinha por base o trabalho no âmbito da formação de professores, de identidades, na sua relação com a construção local, enfatizando uma articulação com a temática da formação de adultos, na sua concepção mais ampla.

«a base em que eu trabalhei no âmbito do CIIE foi a linha da formação, formação de professores, mas também identidades e também relação com o local, com aquilo que também se pode entender como formação no sentido mais amplo, formação de adultos» (*ibidem*).

O modo de encarar a formação neste contexto privilegiado assenta em lógicas acentuadamente, como refere o entrevistado, de auto-formação, centrada, por sua vez, nos percursos formativos, nas trajectórias de vida. A passagem da designação de linhas para núcleos não perde esta dimensão de vista, sendo que continua a corporizar preocupações com uma formação «já muito enfeudada a um reforço do local como referencial de formação» (*ibidem*). Assim sendo, uma das perspectivas para as quais converge o trabalho realizado no seio do CLED tem como premissa fundamental a articulação entre o local e a formação, daí a pertinência em albergar um projecto da natureza do das *Memórias do Trabalho*. Privilegiar uma forma de encarar a formação de adultos não desligada da dimensão local e associativa que esta pode comportar, permite, de certa forma, impulsionar uma cidadania que se quer localmente participada e responsável. Neste sentido, o CLED forma-se

«privilegiando, portanto, a dimensão local e a dimensão associativa, tendo em mente, justamente, também, a criação de uma nova figura de cidadania [...] de cidadania entendida como participação e responsabilização local. E, para isso, era importante a ligação com os contextos de acção local. Portanto, a partir justamente desta relação com o local era possível assegurar a participação. [E] o associativismo» (*ibidem*).

Em concordância com aquilo que tendem a ser os ideais que sustentam a filosofia que acompanha o núcleo aqui em questão o entrevistado refere, em termos dos objectivos ambicionados pelo CLED, o seguinte:

«tem uma multiplicidade de objectivos, mas os centrais são estes: dinamizar a cultura associativa e fomentar a participação e proporcionar, enfim, contextos que favoreçam uma nova cultura de cidadania, não já a cidadania enquanto uma dimensão formal do estadocentrismo, mas uma cidadania enquanto participação crítica, enquanto envolvimento em questões que, do ponto de vista da formação estão abandonadas. [...] E, nessa medida, a questão da cidade educadora representou uma dimensão muito importante. [...] A cidade educadora de alguma forma é o espaço de convergência de todo este esforço» (*ibidem*).

Deste modo, podemos depreender que a questão da cidade educadora constitui o cerne dos movimentos, projectos e considerações do CLED, para que com isto se consiga alcançar uma tão ambicionada «vida democrática» (*ibidem*). O reconhecimento formal, como designa o entrevistado, da cidade educadora contribui para a «divulgação e construção de um ambiente pedagógico e formativo ao nível das relações sociais da cidade e da política da cidade» (*ibidem*). É, então, partindo destes pressupostos que se avança para a criação de um *observatório da cidade educadora*, que, como menciona Manuel Matos em entrevista, tem sido o principal foco da actividade do núcleo enquanto tal. Este observatório é definido como

«um espaço de registo, de observação, de participação, um espaço de divulgação no sentido de interferir na opinião pública, de interferir nas próprias políticas educativas, e interferir, evidentemente, na promoção de valores que do ponto de vista formal ou informal são centrais naquilo que é uma dimensão educadora da cidade» (*ibidem*).

As preocupações centrais do núcleo, se assim pode dizer-se, estão relacionadas com a «criação de dispositivos de acção informal, ao nível associativo, ao nível de promoção de iniciativas que promovam certos movimentos» (*ibidem*). Nesta ordem de ideias, o CLED abriga quatro eixos primordiais, se assim podemos chamar-lhe:

«o eixo 1 que trata justamente de observar o que se passa nas escolas e da relação das escolas com os lugares, com a mobilidade, com o equipamento, com a quebra de alunos, com a relação do público e do privado. E depois temos o eixo 2 que é dirigido ao trabalho que tem

a ver com as associações, com o movimento associativo, como sendo um movimento que dá sentido a este eixo. Depois temos o eixo 3 que é justamente sobre a cidade como um espaço educador, como um espaço educativo e depois temos ainda um 4º eixo que é a participação e cidadania que é coordenado por uma equipa de que faz parte uma professora da escola» (*ibidem*).

Apesar de se formarem estes quatro eixos, eles não funcionam desligados uns dos outros, assim que existem elos que permitem a interligação entre os mesmos, não havendo uma espécie de trabalho encarcerado, cada um circunscrito por um perímetro rígido e fortemente delineado e confinado ao seu espaço. A ideia aponta, inclusive, para uma possível transmutação de barreiras (quicá invisíveis) passíveis de existirem entre os diferentes núcleos que compõem o CIIE.

«A nossa ideia é que se crie outros observatórios em outros núcleos e que haja um observatório mais vasto que funcione num regime inter-nuclear» (*ibidem*).

Neste sentido, a ideia de criação de um observatório inter-nuclear aponta para o desejo de se criar uma ampla articulação entre as várias dimensões da vida social, para assim poder falar-se de uma cidade educadora que comporte as várias dimensões contempladas no que se entende por Educação.

No que concerne à dimensão intervenção, ela tende a incidir mais sobre a criação de «um plano de dispositivos de formação e consciencialização» (*ibidem*). Tendo em consideração que nos tempos de hoje a prioridade é a produção «no plano da informação e no plano da notícia bases e elementos e figuras, digamos assim, que ajam no plano cognitivo de uma forma perturbadora, de uma forma chocante, de uma forma que crie alguns arrepios», o que o observatório tende a privilegiar em primeira instância é a criação de «situações no plano informativo e no plano noticioso, no plano da opinião pública, dispositivos que possam ser no mínimo, enfim, perturbadores ou ser susceptível de criar perturbações que façam as pessoas intervir, agir» (*ibidem*). Consequentemente, a intervenção no seio do CLED é, de acordo com o entrevistado, vista numa lógica mais

simbólica do que propriamente no sentido da acção concreta.

«A intervenção é vista mais numa lógica mais simbólica e não tanto material no sentido de acções concretas, com a perspectiva de perturbar um melhor funcionamento das coisas, no sentido de interromper o curso natural das coisas de modo a promover um outro modo de funcionamento. [...] intervenção aqui tem mais um sentido simbólico: intervir no plano cognitivo e no plano informativo. Intervir no plano dos dispositivos mentais é fundamentalmente a nossa linha» (*ibidem*).

Após toda a caracterização, realizada em torno dos sentidos atribuídos à instituição, bem como em torno do que compreende ao nível das intenções e dimensões organizacionais e identitárias, daquilo que entende ser-se a instituição – o CIIE – há ainda uma última questão que vimos ser, igualmente, enfatizada. Tal é entendida como uma das limitações do Centro, e que vemos diversas vezes estarem associadas ao declínio de muitas instituições. E face a isso, o entrevistado lança um olhar desafiador quando diz que «as verbas são limitadas e, por isso, há opções de carácter financeiro, ou melhor, há opções de carácter político que têm implicações financeiras que se têm de tomar» (*ibidem*).

## PARTE – II CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA

### ***Das práticas aos argumentos:***

### ***Desocultar percursos de formação informal em entrevistas auto-biográficas***

#### **2.1. Sobre uma Problemática:**

##### **De uma construção problemática à construção de uma problemática**

A construção de uma problemática deve traduzir o movimento que vai do problema à problemática, sendo que a problemática deve sempre reflectir um «lugar-comum» (Herbert, 1990: 43) sobre o qual se constitui uma reflexão, uma argumentação, uma desconstrução do real e (re)construção de um conhecimento. É, assim, que a construção da nossa problemática constitui o nosso problema, o nosso «lugar-comum» e,



deste modo, o próprio fundamento da problemática.

Queremos com isto dizer que, se para a maioria dos nossos colegas (incluindo as nossas colegas de tutoria) a problemática nasce de um «lugar-comum», o da própria institucionalização, para nós, a presença institucional (que aparentemente seria uma mais valia, porque não nos restituía uma problemática segura, fixa) tornou-se a primeira pergunta de partida, ou seja, a primeira questão que devíamos colocar à nossa reflexão.

Assim, sobre a nossa institucionalização já pudemos perceber que está organizada quase em forma de uma “teia” de parcerias e de ligações institucionais que não nos cingiu a um espaço e a um tempo determinado e, por isso, a um «lugar-comum» do qual brotaria a nossa problemática. Se, por um lado, estávamos institucionalmente ligados ao projecto de investigação científica na pré-graduação «Educação e Linguagem nas Memórias do Trabalho», por outro lado, o nosso espaço e tempo institucional “funcionava” no núcleo do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, a Construção Local da Educação.

Esta “formação” da nossa presença institucional fez-nos equacionar uma espécie de **presença híbrida**, se entendermos por híbrido não um funcionamento a dois tempos/ espaços, com motores distintos que se complementam, mas híbrido no sentido da **interferência** de questões e problemáticas que, aparentemente, nada têm que as relacione. Presença híbrida que constitui o **movimento dialéctico de construção, desconstrução e reconstrução** “de uma construção problemática” à “construção de uma problemática”.

Desta forma, interessa perceber que, ao longo deste tempo de **problematização**, contactamos com entrevistas auto-biográficas que, num âmbito de um outro projecto (referido na primeira parte deste trabalho), se tornaram, em última análise, o «lugar-comum» da nossa problemática. Entrevistas que contavam uma história, um Percurso e uma Cognição que apresentavam, de forma explícita, como a vida como cruzamento de vários percursos. Histórias de vida, narradas na primeira pessoa, entre lágrimas e sorrisos, gestos e silêncios, e que compunham de uma forma **anacrónica** os sentidos e os significados que os protagonistas colocavam nas suas experiências, ou seja, a relação entre as cognições e os

percursos.

Tínhamos em mão, mais que uma intervenção institucional, as vidas narradas de protagonistas do Movimento Operário e Popular do Porto da 2ª metade do século XX contadas por pessoas que pudemos ver ao vivo, ouvir falar. Pessoas vivas que não são peças museológicas, os artefactos da história. Eles são os próprios construtores da história e não “um alguém” que fala só sobre histórias. Assim, o nosso «lugar-comum» que constituía a construção da nossa problemática não podia ser dissociado destas presenças, ou seja, não podíamos construir uma problemática a partir da **objectivação de subjectividades, de sujeitos “de carne e osso” que, por sinal, falavam, ouviam, tinham sentimentos face às histórias que contavam, em suma, emocionavam-se quando as narravam.**

É face a estes dois problemas – o da presença institucional híbrida e histórias de vida contadas por pessoas que não constituem artefactos museológicos (como o são os documentos oficiais) – que desenhamos uma problemática que não se esgotasse na própria problemática e, a partir deste pressuposto, construir um caminho, aparentemente pouco metodológico, que não reduzisse a sociabilidade ao próprio conhecimento, porque, consideramos que «a sociabilidade será uma maneira de sair do ser, sem ser pelo conhecimento» (Lévinas, 2007: 45-46).

Por outro lado, havia um lugar que não devíamos (nem podíamos) esquecer visto ser a partir dele que construímos a totalidade das nossas reflexões: era o lugar da Educação e Formação de Adultos (nomenclatura do Seminário onde se insere este relatório) e o das Ciências da Educação (lugar do Seminário). A partir destes lugares, materializados nas discussões de tutoria que, conseguimos “escrever” uma problemática que tivesse em conta todas as nossas preocupações e que não fugisse ao próprio movimento dialéctico que compunha o nosso percurso. Uma problemática construída numa ordem temporal inversa, do futuro para o passado, ou seja, da conclusão à introdução, «**das práticas aos argumentos**». Ordem anacrónica, sem uma temporalidade definida por fases, por etapas,

mas um conjunto de reflexões que, em torno de uma problemática ganhavam um sentido, aquele de **desocultar percursos de formação informal** a partir das entrevistas autobiográficas que fomos realizando.

Assim, conseguimos definir algumas questões de partida que foram organizando conceptualmente o nosso trabalho. Questões que nos pareceram pertinentes tendo em conta todos os pressupostos até agora apresentados: o que são percursos de vida? Porquê falar em desocultar? Que conceito de formação? A que é relativo o adjetivo “informal”? Ao contexto da formação? Ou a uma tipologia de formação? Qual a relação que o sujeito com a sua própria história de vida (narrada)?

Contudo, para finalizar esta parte, não podemos deixar de dizer que esta construção da problemática tem subjacente alguns procedimentos que, em última análise, podem parecer pouco metodológicos ou simplesmente, a-lógicos. Desta forma, devemos perceber que fazer um trabalho de **desocultação** de percursos formativos através de um cruzamento dos percursos que fazem a história de vida não pode ser entendido como um trabalho de explicação, demonstração, dedução causal, mas, pelo contrário, é um trabalho de “argumentação de” a favor de um sentido e um significado que constituem a própria valência educativa dos percursos de formação informal.

Assim, o que aparentemente podemos designar de **análise de conteúdo**, não deixando de o ser, não é dirigida (somente) em função da categorização de percursos formativos (numa lógica de identidade, construindo tipologias de percursos), mas, a partir daquilo que designámos de **temas** que se constituíam em torno da Educação e Formação de Adultos (último lugar por nós referido). É a partir destes temas que vamos organizar esta parte do trabalho de forma a conseguir um diálogo entre dois níveis: o das **práticas** (correspondente aos sujeitos das nossas entrevistas) e o dos **argumentos** (correspondente aos autores da literatura em relação com os protagonistas das práticas).

Por fim, este processo de desocultação não deve ser entendido como um “tirar o véu”, despir a própria história até encontrar uma valência de formação no(s) percurso(s)

contados. Pelo contrário, procurar um sentido ou vários sentidos é um processo que obriga a uma certa **hermenêutica das coisas simples**, ou seja, encontrar em discursos, normalmente remetidos para o «senso comum», os princípios estruturantes de uma acção. Uma acção que não pode ser destituída da pessoa que a realizou, da sua vontade, da sua necessidade, da **razão** subjacente à **acção**.

## **2.2. Sobre a Educação de Adultos:**

### **Da formação como uma prática à formação como argumento**

«Os territórios que sentem, a prazo essa ameaça de extinção têm procurado lançar processos, conceber estratégias, para não desaparecerem, porque vêm, realmente as actividades a extinguirem-se [...] e portanto, começam a ser territórios inviáveis e a termo desertificados [sublinhado por nós]» (Melo, 2005: 105).

Neste primeiro tema, o trabalho de hermenêutica das coisas simples vai traduzir-se na articulação entre a história da formação de adultos, como uma passagem da formação como uma prática à formação como argumento, e alguns dos percursos das histórias de vida mobilizadas por nós. Uma articulação que visa, sobretudo, compreender que, ao não destituirmos da História os seus e as suas protagonistas (sujeitos que fizeram a história), estamos a argumentar que «os saberes empíricos, resultantes da experiência adquirida, não se encontram estruturados de acordo com a lógica disciplinar. Eles obedecem a uma lógica holística, integrativa, são frequentemente “invisíveis”, mas podem ser explicitados e identificados através de um processo de enunciação, e relevar toda a sua riqueza e complexidade» (Pires, 2007: 13).

Assim, devemos compreender que «a reflexão sobre educação de adultos não se esgota, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância» (in Cavaco, 2002: 18) visto que a sua génese não é, como nos diz Mathias Finger, «uma disciplina científica como a economia ou

a psicologia [mas] corresponde a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplo a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social, os movimentos de justiça», ou seja, «antes de ser teoria, é uma prática, ou melhor, uma multiplicidade de práticas onde a aprendizagem nunca está separada da mudança, onde a aprendizagem segue a mudança» (Finger, 2005: 16-17).

Também nos interessa referir que, a formação de adultos (reconstruída a partir das suas origens, e não dos seus fins) tem subjacente dois movimentos associativos que nos ajudam a perceber a **importância das intenções** na institucionalização de determinadas práticas e a forma como essas intenções são determinadas pelos contextos de acção dos e das protagonistas:

«enquanto processo organizado e intencional, tornou-se realidade com o advento da sociedade industrial [...], estabelecendo-se verdadeiramente durante o período mais intenso da revolução industrial [através] de dois movimentos paralelos: por um lado, o interesse industrial burguês em ter trabalho manual disponível, capaz de participar numa actividade produtiva submetida a constante desenvolvimento e, por outro lado, o interesse emergente das classes laborais em dirigir as novas condições e possibilidades de formação, trazidas pelo processo de produção, na sua própria emancipação e interesse em ultrapassar as divisões sociais do trabalho» (Federighi e Melo, 1999 *in* Medina, 2004: 4).

O que interessa reter desta introdução à Formação de Adultos são as **condições emergentes** a processos de formação que, inicialmente, constituem dispositivos de emancipação, de U-topia, ou melhor, de mudança social e, por isso mesmo, de aprendizagem experiencial visto que «os desafios da dialéctica entre indivíduo e colectivo são formadores na medida em que as actividades, as situações, as interacções o forçam a reconsiderar ou a reconstruir ideias, soluções e comportamentos» (Silva, 2007: 75).

A partir das leituras que fomos fazendo de algumas das entrevistas auto-biográficas, pensamos que as condições emergentes aos processos de formação estão divididas em dois

tipos: **condições emergentes de regulação e condições emergentes de emancipação.**

Por condições emergentes de regulação entendemos, por exemplo, a consciência de ser analfabeto (no sentido lato de quem não sabe ler a realidade), de ser proletário (no sentido de quem é dominado pelo “seu” proprietário), de ser marginalizado culturalmente (de quem não se reflecte em dispositivos culturais dominantes), de «ser pobre» (entrevista a Amália Andrade), de «ser mal comportado na escola» (entrevista a Neca Barra), de ser «controlado pelo meu pai» (entrevista a Eunícia Andrade), de «viver em dois mundos» (entrevista a Palmira).

Assim, consideramos que neste tipo de condições está subjacente um percurso formativo informal que, em última análise, pretende regular uma condição individual à condição geral, ou seja, procurar dispositivos que ajudem a responder a necessidades impostas pelas estruturas exteriores ao indivíduo. Por exemplo, a partir do que Amália Andrade diz:

«Eu nunca chegava a casa sem pão, porque pelo caminho tirava um soco, andava com um pé descalço e outro calçado, levava um casaco velho e ia pedir pão às senhoras e ia lavar a louça às senhoras e levava sempre para casa, sempre, sempre, porque... eu não tenho qualquer problema a dizer isto, porque foi realidade» (Amália Andrade: 7).

Pensamos estar implícita o que entendemos como esta condição emergente de regulação que “oculta” e “invisibiliza” um percurso de formação informal que, segundo Bernard Charlot citado por Rui Canário, funciona como um «aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual se partilham valores e em que se ocupa um lugar). Aprender a viver com outros, homens com os quais se partilha o mundo» (Charlot, 1997 *in* Canário, 1999: 109-110).

Por condições emergentes de emancipação entendemos, por exemplo, a vontade de mudança social, a consciência de que é possível ter melhores condições de trabalho, a postura «militante» (entrevista a Silvestre Lacerda) face ao mundo, a(s) memória(s) de

percursos passados, o(s) sentido(s) e significado(s) atribuídos aos contextos. Estas condições emergentes de emancipação são traduzidas pelos e pelas autores(as) das entrevistas auto-biográficas através da interpretação que, durante a própria entrevista, os(as) autores(as) foram dando a determinadas experiências:

«Era. Era muito difícil. E depois aí já, começou muitas lutas nas conservas, muitas lutas. Já eu no sindicato. A luta para que tivéssemos o décimo terceiro mês, porque não havia, as férias, também não havia férias, que ganhássemos o salário mínimo nacional, porque não ganhávamos, era o que calhava. Depois começamos a trabalhar fixos, no defeso três dias...» (Amália Andrade: 29);

«E eu estudava no cimo de uma figueira. Na altura, eu fiz o Liceu em Vila Real e estudava... o Liceu, sim... estudava em cima de uma figueira, tinha... penso eu hoje... na altura nem compreendia, penso que me dava uma certa noção de liberdade, sei lá, uma figueira que tinha o feitio de uma, de uma, de um maple e eu era ali que estudava quando o meu pai deixava, quando não deixava dizia que eu era maluca» (Eunícia Salgado: 5);

«Eu acho que a questão das desigualdades, aquilo que mais tarde me desperta para a actividade sindical, para a actividade no partido, para a filiação no Partido Comunista Português, etc, não é tanto adquirida na empresa, ela vem desde a minha infância, não é. Para mim era claro que havia gente que vivia muito bem e havia gente que tinha muitas dificuldades, nomeadamente aquela que eu sentia na pele, não é» (Palmira: 13).

Pensamos, por exemplo, que no caso participação sindical ou em partidos políticos está implícito não só a procura de um dispositivo de formação que desse competências para gerar uma mudança social, neste caso particular, laboral, mas também a vontade uma mudança social através da emancipação, individual e colectiva.

Ao contrário do outro tipo, as condições emergentes de percursos de formação informal, centradas nos seus sujeitos, visam, sobretudo, a emancipação, uma luta entre o instituído e o instituinte, a construção de novos patamares de vivências (melhores condições de vida) e não tanto a regulação de um estado individual a um estado colectivo. Condições

que a **implicam** o individual e o colectivo no mundo, não como quem se confunde com o mundo (aquele que usa, indiscriminadamente, as palavras do seu mundo), mas como aquele que, aparentemente, não percebeu o seu mundo, não o percebe e, por isso, o tenta transbordar, criar um novo mundo.

Em suma, os dois tipos de condições emergentes a um percurso de formação informal são, de certa maneira, uma morfologia, ou seja, uma forma de escrevermos que das leituras que fizemos das entrevistas auto-biográficas percebemos, como diz Paulo Freire, que «a eficácia da educação está nos seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria porque falar dos seus limites. Falamos deles precisamente porque não podendo tudo, pode alguma coisa» (Freire, 1999: 30). Desta forma, **a Educação deixa de estar ligada a um contexto para passar a ser uma relação com contextos particulares**: a Educação «não é apenas um instrumento para a produção de conhecimentos, mas é também um instrumento da produção de relações sociais que possam potenciar as valências educativas da vida [e por isso] o que [temos] de entender é que o educativo é uma relação entre relações, não é uma coisa, e, portanto, deve ser entendido como uma relação entre relações e não como uma coisa que vive num contexto» (entrevista a José Alberto Correia).

Por fim, interessa perceber que os dois tipos de condições emergentes de percursos de formação informal são sempre relativos a «territórios» (que não subtraímos a territórios geográficos, mas abrimos ao horizonte de territórios humanos) que estão sob a «ameaça» permanente de «inviabilidade» e «desertificação» (cf. Alberto Melo) na medida que, face a uma ruptura, a uma brecha, a um trauma, nós accionamos dispositivos cognitivos que se tornam percursos de formação informal – no próximo capítulo sobre o tema da auto-biografia vamos explorar melhor esta ideia.

### **2.3. Sobre a auto-biografia:**

#### **Dos percursos sentidos aos sentidos dos percursos – des-instrumentalização da educação**



«Acompanharemos assim no terreno a trajectória complexa que nos conduz dos pequenos grupos ou unidades tribais aos grandes grupos e ao povo [...]. Veremos que estas complexificações no terreno estão em consonância com a tecedura ou urdidura do texto [...]. Expressão feliz, a escritura é o “pseudónimo da vida”, na medida em que os textos dizem a vida cujo trabalho não se vê» (Couto, 2003: 6)

Continuando esta lógica de uma hermenêutica das coisas simples, vamos procurar nos relatos dos e das nossos(as) protagonistas a forma como estes, através da **memória ou das memórias**, acompanham a sua própria trajectória e, assim, eles próprios desocultam percursos de formação informal, sendo que «a formação não passa apenas pela concepção dos instrumentos e dos dispositivos mais eficazes para transmitir os conteúdos de um dado programa; na verdade, ela é sobretudo uma reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado espaço e tempo educativos e são capazes de o integrar na sua história de vida e no seu percurso de formação [sublinhado por nós]» (Nóvoa, 1988: 13).

Por outro lado, no âmbito deste tema (auto-biografia), fazer uma hermenêutica das coisas simples (como já referimos anteriormente) é argumentar em favor da ideia de que «o processo narrativo e reflexivo, inter e intra subjectivo, é essencial para a criação de sentido e construção de conhecimento, na medida em que possibilita um reconhecimento de autoria à experiência [...]. Considerar as narrativas nos [e acrescentamos **como**] processos de formação [...] é autorizar(-se) a construir o sentido e o significado do(s) sabere(s) para se reconhecer como sujeito autor do seu processo de desenvolvimento e produtor de conhecimentos emergentes da(s) experiências [sublinhado por nós]» (Silva, 2007: s/p).

Quando os e as autores(as) das entrevistas narram a sua história e a deixam transcrever para, posteriormente, terem a possibilidade de as (re)lerem e de se (re)lerem, estão a construir, desconstruir e reconstruir o seu próprio percurso, através da passagem de percursos sentidos (durante as entrevistas muitas destas pessoas emocionaram-se) aos

sentidos de percurso, ou seja, a valência educativa que determinadas experiências tiveram para o sujeito que, num tempo presente, ele próprio não teve consciência:

«Aliás a minha mãe foi sempre dizer-nos assim. Eu não compreendia, julgávamos que era uma coisa muito boa, só mais tarde é que eu percebi. Sempre, a minha mãe sempre disse: "quem se portar bem todo o dia, à noite pode comer só sopa e castanhas". E depois havia aquelas que se portavam mal e a minha mãe dizia: "hoje perdoo-te mas para a próxima obrigo-te a comer outra coisa". Só mais tarde é que eu percebi. Nesse dia havia uma economia, só se comia sopa e castanhas. Havia uma economia, não era?» (Eunícia Salgado: 9-10);

«Olhe, nunca me marcou muito o eu ter trabalhado, porque hoje devo a algum trabalho que tive o meu conhecimento. [...] Isso foi muito, muito rico para mim. Quer dizer, mal, por um lado, porque era muito criança, nunca tive tempo de brincar, mas hoje sou uma mulher... devo a isso também. Tem muito a ver com esse meu trabalho» (Amália Andrade: 21);

Queremos com isto dizer que o trabalho da formação informal é um trabalho sobre as competências, ou seja, um espaço e um tempo determinado onde o adulto/sujeito encontra dispositivos de optimização, de actualização, mas também de identificação, de auto-conhecimento, onde poderá ver a sua «sociabilidade», ou mesmo as suas práticas, transformadas em conhecimento, não no sentido instrumental, puramente cognitivo, mas com um significado mais profundo, mais *ajustado* às próprias práticas, à sociabilidade – um trabalho de formação que procura «um conhecimento prudente para uma vida decente» não a partir dos dispositivos teóricos construídos *a priori* por uma equipa de formadores, mas conhecimentos construídos a partir das próprias experiências do formando.

Em última análise, é «um trabalho que favorece o questionamento das experiências vividas na diferença para as integrar em conjuntos novos onde a separação tende a ser substituída pelo esclarecimento da conflitualidade; é um trabalho simultaneamente arqueológico e futuroológico» (Correia e Matos, 1996: 340) onde a entrevista auto-

biográfica constitui a possibilidade de «o entrevistado [fazer] uma reflexão retrospectiva e prospectiva do que é importante na própria vida» (Silva, 2007: 77). Este trabalho de reflexão, de re-interpretação que simultaneamente é um trabalho «arqueológico e futuroológico» ou «retrospectivo e prospectivo» fica, de certa forma, explicito na última parte da entrevista a Amália Andrade:

«**Entrevistadora** - Sim senhor, mas de qualquer maneira sente que este balanço pesa para o lado da resolução dos problemas. **Amália** - Sim, sim, sim. E é ótimo. Eu penso que devia de haver mais pessoas a fazer este género de coisas, porque, além de me sentir bem perante as pessoas, acho que as pessoas se sentem muito bem por irem, participarem, por terem a oportunidade de irem assim, fazer estes passeios, porque é agradável» (Amália Andrade: 44).

Contudo, este trabalho de desocultação de percursos de formação informal obriga (deve) restituir à História os seus protagonistas visto que está subjacente a este movimento a própria **natureza do adjectivo informal** em relação aos saberes apre(e)ndidos pelos sujeitos no seio das suas experiências. Sendo saberes implícitos à própria acção, «não se definem tanto por uma racionalidade cognitiva e pela conformidade aos modelos pré-estabelecidos, nem mesmo por uma racionalidade instrumental na qual estão presentes dos critérios de uma eficiência técnica, mas procura integrar uma racionalidade reflexiva e comunicacional» (Silva, 2007: s/p).

Desta forma, a auto-biografia assume, para nós e no âmbito da nossa argumentação, uma ruptura paradigmática que encontra na «expressão feliz a escritura é “pseudónimo da vida”» (Couto, 2003: 6) a metáfora completa do significado epistemológico que a auto-biografia adquiriu ao longo do tempo. António Nóvoa afirma que «nunca nos devemos esquecer que o objectivo final das abordagens (auto)biográficas é contribuir para a elaboração de uma teoria da formação de adultos» (Nóvoa, 1988: 16-17).

Assim, quando o sujeito está a escrever ou a contar a sua história de vida, ele não está somente a “despejar” para fora de si uma série de momentos organizados

cronologicamente. Pelo contrário. Da leitura das entrevistas auto-biográficas constatamos que a própria organização e estruturação da narração não obedecia a uma cronologia bastante definida, mas sobretudo, à importância que determinados momentos tiveram para o sujeito. Por outro lado, mesmo reconhecendo que há uma ordem/estrutura na própria narração, muita dessa estrutura refere-se mais à estrutura da entrevista preparada pelo entrevistador. Contudo, ao longo da entrevista, é claro que o entrevistado “vai além dos limites da estrutura” para entregar o próprio sentido que a sua história adquiriu ao nível da sua cognição.

Por isso, devemos dizer que este trabalho de desocultação de percursos de formação informal não é um trabalho de interpretação do formador sobre o formando, mas é na construção, desconstrução e reconstrução da sua vida, traduzida pela auto-biografia, que o próprio sujeito faz na acção de se narrar. Assim, a figura do formador deve dar lugar à figura do mediador, ou seja, aquele que procura compreender o melhor caminho para esta desocultação que, em última análise, é um processo de comunicação e negociação do adulto consigo mesmo e do adulto com o formador/mediador.

#### **2.4. Sobre as Aprendizagens Experienciais:**

##### **A construção de uma racionalidade da relação que é a Educação**

«Se viver separados é incomportável, viver juntos passa por tarefas que se nos impõem a manutenção de interacções, interdependências e limites enquadrados por jogos de poder “inerentes a todas as relações humanas” disputado nas zonas de incerteza proporcionada pela imprevisibilidade do comportamento humano. Citando Crozier “*se acção colectiva constitui um problema tão decisivo [...] é antes de tudo porque não é um fenómeno natural*”» (Nunes, 1991: 185)

Nesta linha de desconstrução do saber tradicional, normalmente associado ao formalismo da instituição escola, das academias científicas, pretendemos, a partir do tema

das Aprendizagens Experienciais, fornecer alguns contributos que nos ajudem a fazer a passagem do implícito dos saberes experienciais ao explícito de argumentos válidos e validados socialmente e legitimados politicamente.

Desta forma, argumentamos por uma racionalidade que crie dispositivos cognitivos que consigam captar, através de uma linguagem formal e argumentativa, os significados que das experiências, das práticas, da sociabilidade atribuindo um sentido, um argumento que constitua uma “parcela” desta relação que é a Educação e construa, no processo de formação, dispositivos de emancipação através da dialéctica entre as práticas e os argumentos, entre dispositivos cognitivos e as acções das experiências: uma relação dialógica entre sentidos da acção e os significados cognitivos que essa acção tem para o formando, o mesmo é dizer, entre acção e a representação que o adulto/sujeito faz dessa acção. Ao mesmo tempo, uma racionalidade que compreenda que esta relação também é conhecimento.

Neste nível procuramos na teoria da racionalidade comunicativa trabalhada por Habermas alguns critérios epistemológicos que ajudem a este trabalho de **desocultação epistemológica** como «reabilitação dos saberes da experiência [que] implica, por um lado, rupturas com a definição dominante do estatuto epistemológico dos saberes pertinentes para a gestão do incerto» (Silva, 2007: s/p), favorecendo, acima de tudo, interpelação, a interferência de conhecimentos, a interrogação e, desta forma, «um poder de re-interpretção e re-elaboração do passado que permita ao sujeito em formação afirmar-se com autor mesmo nas situações que o definem como objecto de acção» (Correia e Matos, 1996: 342).

Um poder de re-interpretção e re-elaboração que funciona, antes de mais, como a competência do sujeito voltar ao seu passado e poder falar sobre ele, re-reflectir-se sobre ele e, assim, desocultar, ele próprio, a própria aprendizagem experiencial e a forma como ela aconteceu (ao nível da auto-biografia, o “aconteceu” é sempre relativo à memória:

«Aprendi muito. Relações que tive com pessoas que, que sabiam muito mais do que eu,

com educação, pessoas muito cultas e aprendi muito. Houve coisas muito desagradáveis, muito desagradáveis, que há sempre onde há, onde há muita gente há sempre coisas muito desagradáveis, mas que se conseguiu superar e...portanto, o que ficou foi o que ficou de positivo» (Eunícia Salgado: 35).

Neste momento em que o sujeito, autor da sua história, volta ao passado funciona como a consciência de um percurso de formação informal que, encontra sobretudo na relação com outrem, os motivos da aprendizagem que, pelo próprio carácter relacional, não deve ser **compreendido** com uma racionalidade instrumental ou cognitiva (como já tivemos oportunidade de referir no capítulo anterior).

Assim, desocultar percursos de formação informal, a partir da restituição dos sujeitos à sua História, deve marcar uma **ruptura epistemológica** com os modos de “categorizar” a validade da experiência e/ou das aprendizagens experienciais «tributária de uma concepção de ruptura com o senso comum, de raiz Bachelardiana, que identifica a experiência, essencialmente, como um obstáculo ao conhecimento» (Canário, 1999: 111). Na verdade, o nosso argumento é que, ao valorizar as experiências do sujeito e a restituir à História os seus e as suas protagonistas, estamos a “abrir” a nossa compreensão do que é a Razão e, conseqüentemente da função da racionalidade. Ruptura epistemológica que é, simultaneamente, uma ruptura paradigmática com modos tradicionais de compreender a própria natureza da Educação.

Acção não-natural, imprevisível, «incomensurável» (cf. Nunes: 1991: 185) no seu limite, uma «verdadeira vida ausente» na qual «nós estamos no mundo» **porque não podemos viver sós e, por isso, mesmo se revela a nossa fragilidade e, simultaneamente, a nossa força, a nossa capacidade de sermos únicos, singulares, sujeitos, autores, construtores**. Acção não-natural que faz de nós identidades colectivas e individuais – **alteridade**. Seres em relação, em interacção e, deste modo, sem lugar (porque o nosso lugar é a relação), sem um Eu. Seres culturais, seres de palavras, de discursos, de linguagem, de uma língua, em suma, **de argumentos**:

«o desígnio de uma situação ideal da palavra [habla] está necessariamente implícito na estrutura da palavra [habla] potencial, visto que a palavra [habla] orienta-se sempre por uma ideia de verdade, mesmo quando a situação é para enganar. Assim, quando dominarmos os meios para a construção de uma situação ideal da palavra [habla], poderemos conceber ideias de verdade, liberdade e justiça» (Carr & Kemmis, 1986: 154-155).

Esta tradução do termo *habla* por palavra pode cair na insensatez de reduzir tanto um como o outro visto que a palavra não é só o Dito, mas é sobretudo o Dizer, ou seja, não é tanto o que antecede a nossa licenciatura em Ciências da Educação que importa explorar, mas o que é vivido dentro da licenciatura. A palavra é, neste caso, a mediação entre o que vivemos, e o que pensamos daquilo que vivemos. **É pela comunicação da palavra que passamos da partilha de experiências à experiência partilhada**, um rasgo na nossa própria vida, uma ruptura que inicialmente nos faz aperceber da ausência de alguma coisa:

«Fui e então a conversa de sindicalismo e os emigrantes e não sei quê e eu faço ali uma intervenção sobre os emigrantes, não me perguntem o que é que eu disse porque eu não sei o que debitei para ali “Tatem, tatem, tatem, tatem...”. Aquilo que eu sentia e que entendia e não sei quê mas não sei eu depois fui sempre muito emotivo e por isso é que eu digo não me pergunte o que é que eu disse. Aquilo não foi nada elaborado, aquilo foi pem, pem, pem, pa, pa, e houve um indivíduo que a determinada altura, depois no fim, veio ter comigo e tal não sei quantos, “Ó pá, porreiro e tal”. Depois veio uma ovação de palmas do canudo e eu disse “Ó pá, o que é que eu disse?” [...]. Era exactamente um movimento de jovens que trabalhavam, não é, jovens trabalhadores que, pronto, naturalmente reuniam, discutiam os seus problemas e naturalmente e reivi, procuravam reivindicar e faziam a acção política no sentido de reivindicar aquilo que pensavam ter direito, como por exemplo, o direito de voto aos 18 anos foi uma das coisas e pronto, a luta contra a guerra colonial» (Neca Barra: 32-33).

Por outro lado, entendemos que, tal como afirma Habermas, «a comunicação é uma troca que alcança algo desejado; envolve reivindicação, apelo, ordem, instrução ou pedido,

obtendo o desejado a custo mais baixo do que o faria o trabalho pessoal, desde que conta com a assistência cooperativa de outros. A comunicação é também uma intensificação imediata da vida, fruída em si própria. A dança é acompanhada pela canção e torna-se uma representação; cenas de perigo e de vitória apreciam-se mais completamente quando narradas» (Habermas *in* Menezes, 2006: 64).

Desta forma, desocultar percursos de formação informal é, a partir das aprendizagens experienciais do sujeito-autor, reconhecer que «a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída, conscientizada» (Pires, 2007: 10). Ou seja, o sujeito-autor, ao escrever, ao contar, ao re-constituir a sua história de vida está a re-apre(e)nder a sua história e a (re)converte-la em aprendizagem. O saber é, simultaneamente, **local**, porque relativo a uma experiência concreta, a um tempo/espaço determinados (mas não determinadores), e **global**, porque é também relativo à totalidade da história, onde a própria experiência de encaixa, seja cronologicamente, seja afectivamente, seja cognitivamente.

PARTE – III  
CONSIDERAÇÕES FINAIS

### *Contributos à reflexão do projecto*

#### *Da memória auto-biografada à formação da aprendizagem experiencial*

##### **3.1. Conclusão:**

##### **Da partilha de algumas aprendizagens à projecção de algumas áreas de interesse**

«Espera-se da formação em Ciências da Educação o reforço da dimensão analítica, crítica, e investigativa, potenciadora de uma reflexividade das práticas em contextos de trabalho, sendo que, em conformidade, o processo de formação destes agentes sociais concretos não era tido enquanto ensino de conteúdos, mas enquanto processo de trabalho colectivo em torno da resolução de certos problemas» (Rocha e Nogueira, 2007: 22)



Nesta última parte vamos apresentar algumas ideias-chave que este tempo de participação no projecto da pré-graduação (e tudo o que o envolveu) e a partir da reflexão em torno de temas do âmbito da Educação de Adultos (directamente ligado à dimensão curricular do Seminário – projecto II). Simultaneamente, vamos apresentar algumas áreas de investigação e intervenção onde, pensamos, as Ciências da Educação podem estar presentes (e consequentemente, os e as protagonistas das Ciências da Educação), não numa lógica de investigação e/ou intervenção, mas no sentido de se enriquecerem, abrir horizontes que estão para além da objectividade.

A citação de Cristina Rocha e Paulo Nogueira é, sobretudo, associada a uma transformação que, no seio da licenciatura em Ciências da Educação, acarretou modificações nas estruturas curriculares. No entanto, dela, interessa-nos o que se espera da licenciatura em Ciências da Educação que, num modo geral, era o que se esperava da nossa participação no projecto «Educação e Linguagem nas Memórias do Trabalho», «reforço da dimensão analítica, crítica e investigativa» (*ibidem*).

Desta forma, existem uma série de considerações (que não correspondem às nossas reflexões individuais acerca do projecto e deste tempo de participação no projecto) que gostaríamos de deixar sumariadas. Para facilitar a leitura e consequente compreensão dessas considerações, vamos ordena-las numericamente como se de tópicos se tratasse. No entanto, gostaríamos que não compreendessem essa morfologia do texto como que uma série de conclusões que confirmam hipóteses previamente levantadas. Pelo contrário, esta morfologia pretende simplificar, pelo menos textualmente, o complexo da reflexão que fomos tendo ao longo deste tempo. São as seguintes considerações:

a) A nossa institucionalização ultrapassou o âmbito da própria dimensão curricular do Seminário – projecto II visto que está directamente associada à participação no projecto na pré-graduação *Educação e Linguagem nas Memórias do Trabalho*. Foi, no âmbito deste projecto, que tivemos uma série de contactos (directos e indirectos) com pessoas comuns

que tinham como “militância” a emancipação cultural do indivíduo (especialmente o adulto). Desta forma, o nosso trabalho incidiu particularmente nas problemáticas educativas da Formação de Adultos através da leitura de uma série de entrevistas auto-biográficas de pessoas que, para o Centro de Documentação e Informação e Universidade Popular do Porto, fazem parte do «Movimento Operário e Popular do Porto da 2ª metade do século XX»;

b) Em relação às instituições com quem mantivemos contacto, nomeadamente a UPP, o CDI e o CIIE, devemos salvaguardar a importância de uma estrutura em teia que, traduzida numa série de parcerias (parcerias, especialmente humanas, ou seja, ligações com pessoas privilegiadas das várias instituições participantes), favorece lógicas de investigação, mas também de intervenção multirreferenciais e pluridisciplinares. Queremos com isto dizer que, esperar de um(a) licenciado(a) em Ciências da Educação uma postura «analítica, crítica e investigativa» é ter o dever de uma res-ponsabilidade que dê a oportunidade de contactar com outras áreas do saber e com os seus trabalhos e reflexões. Ainda que tenhamos a consciência que o tempo de diálogo não foi muito bem aproveitado da nossa parte, pelo menos pensamos que contactar com pessoas de outras dessas áreas do saber possa ter sido uma experiência rica e enriquecedora;

c) Por outro lado, também muito ligada à nossa institucionalização esteve toda a reflexão que fizemos em torno da problemática da Formação de Adultos. Essa reflexão, sobretudo aquela associada às origens da Formação de Adultos e aos critérios epistemológicos que nos podem ajudar a “racionalizar” as aprendizagens experienciais e que estão por trás da legitimação de instrumentos como a Auto-biografia, abriu-nos os horizontes a outras dimensões da vida humana, especificamente, as condições do trabalho, as condições e divisões sociais, a clivagem entre classes dominante e classes dominadas, as lutas sociais e os movimentos sindicais, em suma, aquilo que nós consideramos **as condições emergentes de percursos de formação informal**;

d) A participação no projecto atrás mencionado deu-nos a oportunidade de contactar com

uma série de entrevistas auto-biográficas, contadas na primeira pessoa, por sujeitos-autores que nós, ainda este ano, tivemos a oportunidade de ouvir falar (num seminário promovido por um outro projecto de investigação sediado no CIIE). A importância destas entrevistas foi, a partir da possibilidade da sua leitura, compreensão, enfim, uso, podermos reflectir sobre alguns contributos para **desocultar percursos de formação informal** da História de vida das pessoas. Assim, se por um lado, pensamos que este texto pode ajudar a pensar os percursos de vida formativos, por outro também ajuda a perceber a importância das aprendizagens experienciais para a vida das próprias pessoas e, desta forma, contribuir para a “valorização social” deste tipo de aprendizagens e, sobretudo, das experiências que são a sua condição;

e) Em relação ao próprio texto, Caracterização e Problemática, a forma com está organizado (não só estruturalmente) mas também o tipo de discurso que pretendemos tornar explícito – um discurso mais nível da **argumentação** que da **explicitação** – não foram, por exemplo, as estruturas físicas das nossas instituições, mas as suas dimensões identitárias. Assim, percebemos que também o trabalho com entrevistas auto-biográficas (no âmbito da formação de adultos, mas não só) é este trabalho de caracterização identitária, procurando numa **hermenêutica das coisas simples** mais que uma postura, uma procura de sentidos e significados que os sujeitos-autores dão à própria vida. Desta forma, a ausência de um espaço físico com o qual tenhamos mantido uma relação institucional (como foi para os nossos colegas) foi crucial para a própria organização da nossa reflexão;

f) Sobre outros possíveis projectos que pensamos ao nível das Ciências da Educação, encontramos duas dimensões de projectos: uns ao nível da investigação, outros ao nível da intervenção. Em relação ao primeiro nível, pensamos que, no âmbito desta área científica, são possíveis outro tipo de projectos que, funcionando na mesma lógica multirreferencial e pluridisciplinar, possam encontrar em outros domínios da experiência valências educativas e, desta forma, contribuir para a construção de uma nova racionalidade do saber e explorar territórios educativos que não se reduzam aos territórios formais ou não-formais (como por

exemplo a Escola). Em relação ao segundo nível, pensamos que é possível um trabalho de intervenção junto de alguns territórios, por exemplo as associações culturais, de estudantes e etc., que potencie as suas valências educativas e possa contribuir para a emancipação cultural e social dos e das seus(uas) participantes.

PARTE – IV  
REFLEXÕES FINAIS

*Um Percurso entre Percursos:*

*Construindo um significado para uma etapa na formação entre formações no campo da Educação e Formação de Adultos*

**4.1. Reflexão de Adriana Ferreira**

Antes de qualquer abordagem mais focalizada, considero ser pertinente fazer uma breve introdução àquilo que constitui, no seu grosso, a reflexão individual pedida. Foi a pensar num período que teve a sua cota parte de conturbação que construí o texto que abaixo se encontra. Nesta fase particular, certos momentos, certas situações, certas pessoas ganham, igualmente, um significado particular. Assim que esta reflexão teve uma construção com recurso elevado à retrospecção, na medida em que foi lembrando momentos marcados que fui escrevendo. Para enriquecer, de certo modo, este pequeno texto senti necessidade de recorrer a material noutras alturas escrito. Porém, considero, igualmente, que um percurso não é nunca construído no aqui e no agora, daí que invocar reflexões tidas noutros momentos que não o presente faça, para mim, sentido. É na procura da consolidação, através da mão da escrita, de significados e sentidos que passo agora a abrir espaço para a reflexão propriamente dita.

Reflectir acerca daquilo que se constitui o meu percurso no âmbito da unidade curricular de Seminário de Iniciação à Mediação e Formação – Projecto II é algo que não se

circunscreve única e exclusivamente a esse mesmo contexto. Como em tudo o que apelidamos de vida humana, a construção da nossa existência não é feita isoladamente, e a formação é apenas o exemplo de uma das dimensões da minha construção humana, com tudo o que tal acarreta, que não é realizada no vazio, isoladamente.

Ao longo do relatório que formaliza morfologicamente um momento, uma etapa de formação, fomos – eu e o(s) colega(s) com quem trabalhei – abordando as questões da aprendizagem experiencial, das aprendizagens que extrapolam o campo mais formal de formação (escola), no âmbito da educação e formação de adultos. Essas mesmas dimensões não podem deixar de ser aqui enfatizadas. De facto o acto de aprender acompanha-nos ao longo da vida. Dos mais variados momentos podemos retirar informações que potenciem o nosso crescimento e maturação, quer pessoal quer intelectual. Foi em torno deste crescimento que tentei construir, ainda que condicionada por variados factores, a minha estada nestes últimos tempos na licenciatura em Ciências da Educação.

Reflectir acerca daquilo que constitui a riqueza do meu percurso seria impensável se realizado sem referência ao outro (que no caso específico são vários sujeitos). Foi através deste outro que posso pensar e atribuir significado à minha caminhada no âmbito deste Seminário, que não se reduz a si só, pelo contrário, estende-se ao seio do último semestre das Ciências da Educação. E falo deste período, pois ele foi, e tem sido, particular. Particular pois apresenta-se carregado de uma carga emocional bastante grande. Contudo, esta relação com o outro, não se esgota em tal período de tempo. Ela acompanha todo um percurso construído nas Ciências da Educação da Universidade do Porto (mais propriamente confinado ao espaço físico da FPCEUP).

Para mim falar de formação é algo que pode atingir uma vastidão e amplitude tamanhas. Esta traz debaixo da sua asa um conjunto elevadíssimo de dimensões e características, umas já exploradas, outras em exploração e outras ainda por explorar. Fechar a formação seria destituir-lhe toda a complexidade, simplicidade e beleza que lhe estão inerentes. Ao longo do trabalho que fomos desenvolvendo pudemos dar conta destas

características. Momentos formais, informais e não formais tornam-se demasiado importantes para serem privilegiados na sua finitude, uns em prol dos outros. Eles constituem a base dos processos formativos. Todavia, há uma dimensão que demonstra ser relevante na construção da formação. É ela a atribuição de sentido, que se faz acompanhar de todo um processo cognitivo realizado em torno das experiências, sejam elas de carácter formal, informal ou não formal.

O que quero ressaltar neste espaço tem que ver com a força que tiveram, e têm, os momentos de partilha, de discussão e até de conflito com esse outro mencionado anteriormente. Está igualmente relacionado com factores motivacionais e estímulos externos, factores esses que dispensam apresentações no que concerne à temática da formação, pois não é, de todo, desconhecida a importância que eles (não isoladamente) tomam no campo das relações formativas, ou educativas (caso as duas instâncias caminhem conjuntamente).

Apesar de, por motivos que extrapolam o académico, ter estado afastada de parte das sessões semanais que corporizaram a unidade curricular de seminário, o trabalho que no seio deste realizamos foi bastante particular. Foi através dele que pude, gradualmente, reintroduzir-me na rotina e conteúdos académicos. Aqui tomam particular pertinência as conversas, as discussões mantidas com o outro que venho referindo. Penso ter sido bastante através disto que me fui reaproximando dos conteúdos e temas inerentes à minha formação formal. Claro que este movimento não é feito apenas no contacto com o outro, é necessária uma pré-disposição, que parte do ser intra-pessoal que somos. Jogam então aqui então forças que são internas e externas do ser. E é no equilíbrio (por vezes desequilibrado) destas forças, no diálogo interpelante destas dimensões que se constitui a aprendizagem. E no diálogo de componentes sociais, culturais, individuais, biológicas, ..., que ao longo da vida nos vamos formando. Genericamente, sem, no entanto, querer proceder a qualquer tipo de generalização, o que quero transmitir está relacionado com a relação comunicacional, trabalhada por autores como Habermas. Esta corresponde à relação triangular (pois pode

ser desenhada na forma de um triângulo) entre o Eu (repleto de subjectividade), o Outro (preenchido de intersubjectividade) e as Coisas, ou o mundo (onde prima a objectividade). É neste sentido que coloco o olhar, de modo a que a acção de transformação subjacente à formação ambicione e transborde espírito crítico, juízos de valor produzidos criticamente e conscientemente, para assim poder ser alcançada a mudança, não só pessoal, mas tanto quanto possível social.

Num dos textos que li, José Aberto Correia e Manuel Matos (1996) abrem espaço à importância da educação informal, focalizando o valor formativo das experiências. Em tempos nos quais a formação encontra o seu caminho na subordinação ao trabalho, esta volta a sua atenção para o desenvolvimento das competências correspondentes aos perfis profissionais pretendidos. Em concordância com isto, modelos taylorizados de formação ganharam ênfase e terreno face a outros. Porém, o campo da formação é bastante amplo para ser reduzido a esta racionalidade técnica. Quanto a mim, a formação atravessa toda a nossa existência humana. Assim sendo, não deve circunscrever-se apenas aos momentos mais formalizados de aprendizagem, uma vez que esta pode ocorrer nos mais variados momentos e nos mais variados espaços, bastante enfatizados no âmbito da informalidade da formação.

É, então, neste sentido que foi construído o relatório inicialmente invocado. Ao abordar o tema da formação de adultos, ganha significativa importância o reconhecimento da experiência que acompanha o adulto. O trabalho com adultos passa muito por esta questão do reconhecimento daquilo que ele traz já consigo. Muitas das lógicas da formação de adultos passam pelo incentivo à reflexão sobre o percurso de vida característico de cada um. Através desta, que se quer uma auto-reflexão, o adulto é capaz de retirar, ou reconhecer, o valor formativo das mais vastas vivências que teve, sendo que a este nível ganham particular relevância as narrativas auto-biográficas, o processo de reflectir e invocar momentos as quais se atribui um sentido formativo.

A verdade é que, na contemporaneidade, a preocupação com a formação ganha um

relevo bastante significativo. São várias as entidades que englobam na sua caminhada a componente da formação. Umas, de acordo com a concepção de formação subjacente, fazem assentar as suas práticas formativas numa lógica de emancipação, enquanto outras funcionam na lógica da alienação. Nas primeiras o espaço aberto à envolvência dos intervenientes é maior, formador e formando são portadores de conhecimentos e trabalham numa linha de partilha de saberes, em que ambas as partes se enriquecem. Já nas segundas, parte-se do pressuposto que o formador possui mais conhecimentos que os formandos e o momento da formação funciona na lógica do debitar dos conhecimentos, onde a função do formando é a de mera reprodução. Neste sentido, podemos confrontar-nos com métodos de formação bastante distintos, e, conseqüentemente, podemos deparar-nos com formadores e formandos dos quais se espera o desempenho de variados papéis. Todavia, ter sempre presente que a heterogeneidade faz parte de todo e qualquer contexto é muito importante, ainda mais quando se trata de formação. Este é um facto muito importante, pois é fundamental que o adulto se sinta parte integrante do momento de formação, envolvido nas actividades ou assuntos aí tratados. Sentir-se tido em conta é essencial para a construção de aprendizagens, para o desenvolvimento de um sentido significativo, para a existência de transformação e, naturalmente, para a ocorrência de formação.

Voltando novamente ao meu percurso individualizado, mas nunca apenas individualmente construído, pois não vivo nem sobrevivo isolada, o que quero realmente frisar é a componente da construção conjunta de conhecimentos, da relação que se tem que estabelecer entre as partes para que ocorra (trans)formação. Mais do que aprender a trabalhar conhecimentos teóricos, aprendi a trabalhar com. Este trabalhar com é de uma importância extrema, a meu ver, uma vez que possibilita não só a interacção mas a adequação e reconhecimento de que os sujeitos se diferenciam uns dos outros, mas que vivem e convivem em momentos de formalidade, informalidade e não formalidade.

Tal como realizamos no relatório, fazer referência à história de uma vida tem a uma relação apertada com a educação, e não só. Como refere Dominicé, «a educação é, assim,



feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida» (in Canário, 1999: 116). História essa que não é construída de modo isolado, que se pressupõe composta de variadas dimensões, situações, vivências, etc. Nesta linha de pensamento, e apesar da minha vida ser ainda bastante curta, sei que nesta etapa da minha formação, da minha vida, o outro tomou um lugar fundamental, por isso construí esta breve reflexão a pensar essencialmente naqueles que nela se irão rever, naqueles que fizeram com chegasse a este momento e conseguisse atribuir sentido àquilo que constituiu uma etapa entre etapas, à minha etapa de formação formal que não exclui, de todo, momentos informais e não formais de formação. A esses *outros* estarei para sempre agradecida...

## 4.2. Reflexão de Pedro Rocha

### Parte – I

«Expressão feliz, a escritura é o “pseudónimo da vida”, na medida em que os textos dizem a vida cujo trabalho não se vê» (Couto, 2003: 6). Se me perguntarem qual é o livro que eu menos gosto, responderia muito espontaneamente que seria o **livro da minha vida**. A espontaneidade da minha resposta tem dois significados distintos: o primeiro, e menos importante, é um significado defensivo – responderia negativamente para não ter que relatar a outro aquilo que é a minha vida; o segundo, muito mais importante, é o significado educativo – diria que a vida é livro que menos gosto porque constantemente nos coloca desafios, não nos dá calma, tranquilidade, expõe-nos no mundo, tira-nos a capacidade de defesa. Por isso, é tão complicado lê-lo em público, partilhá-lo, torná-lo público e, naquele dia especial, abri-lo para que outra pessoa o leia.

De outro modo, devemos entender as **auto-biografias** contadas na primeira pessoa, como aquelas que tive(mos) nas mãos durante o último ano lectivo, especialmente no segundo semestre. O **livro da vida** é significativamente diferente das **auto-biografias**. As auto-biografias podem ser partilhadas, normalmente são pensadas e escritas para serem

partilhadas, se não num tempo presente, poderá ser num tempo futuro. O livro da vida (como referi no primeiro paragrafo) não se lê a ninguém, mas dá-se a um outro que leia, dando-lhe, deste modo, a liberdade de se posicionar face à própria leitura.

No inicio da minha reflexão citei António Couto, um professor de teologia que me marcou bastante, a partir de um seu livro que dá pistas para a exegese dos cinco primeiros livros da Bíblia, o Pentateuco. Ainda que a citação se refira ao conteúdo antropológico do Pentateuco, eu gostava de a referir como uma “técnica” de leitura. Ou seja, durante este tempo a ler e re-ler auto-biografias, fui percebendo que uma **história de vida não se resume a uma auto-biografia** porque esta é um contado a partir do ponto de chegada e não do ponto de partida. Deste modo, aquele ou aquela que conta, re-conta os sentidos e os significados da sua história de vida que, para mim, podem ser traduzidos pela própria ordem cronológica que aquele que conta dá aos factos que lhe aconteceram: a ordem nunca é cronológica, mas dialógica, ou seja, durante a auto-biografia, ao contar uma experiência, retomamos outra que deixámos para trás.

Assim, a expressão «pseudónimo da vida» mostra, sobretudo, aquilo que aprendi não só com o trabalho desenvolvido para o Seminário II, o Relatório, mas sobretudo com a ténue participação no projecto de investigação científica na pré-graduação (Relatório: parte I) e com a possibilidade de ler algumas entrevistas auto-biográficas «depositadas» no Centro de Documentação e Informação (CDI) da Universidade Popular do Porto (UPP). Na verdade, na citação de António Couto está subjacente um grande interesse pela forma como são contadas as histórias e os significados e sentidos implícitos e explícitos no texto escrito. Não é a vida contada que é «pseudónimo da vida», mas o texto escrito em relação a essa vida, por isso, para mim esta expressão significa um instrumento de leitura que me coloca face ao texto de uma forma mais critica que explicativa.

Talvez, neste momento, pense que poderia ter contribuído mais efectivamente neste projecto procurando criar dispositivos de compreensão mais científicos e que respondessem às expectativas de uma investigação. O que quero dizer é que não tenho uma consciência de

trabalho efectivo, de *investigação* tal como se designava o projecto em que estive(mos) inserido(s). Acho que deva referir isto: não houve uma preocupação da minha parte de publicar alguma coisa (uso o exemplo da publicação por ser a forma tradicional de “lermos” investigação científica), sendo que resumi a minha participação neste projecto à realização de alguns trabalhos de âmbito curricular o que, em última análise, se traduziu numa reflexão sobre temas (daí que a nossa problemática fosse dividida em temas e não em categorias) que enriqueceu a nossa bagagem sobre esses temas, como nos deu contributos teóricos para compreender o que, no Relatório, designamos pelas valências educativas dos contextos e, de forma menos explícita, da realização de auto-biografias.

Em suma, citar António Couto e a expressão «pseudónimo da vida» mostra por um lado o meu **interesse na interpretação/hermenêutica** de textos e, conseqüentemente, das acções narradas/escritas nos textos; por outro lado, mostra o principal eixo onde as minhas reflexões estiveram ancoradas, a educação não é um instrumento, como o martelo, mas uma relação que não se confina a um contexto determinado/formatado. Assim, percebendo que a história de vida não é uma auto-biografia, posso compreender que esta última é um «pseudónimo de vida» porque é feita/escrita/contada a partir dos significados (do impacto) que o acontecimento teve e não a partir do próprio acontecimento (facto). O meu eixo de reflexão procurou uma racionalidade para pensar os impactos (de ordem qualitativa) em detrimento dos factos (de ordem quantitativa).

## **Parte – II**

«A capacidade de ver no outro, diferente de mim, a continuação de mim, mobiliza interacções de sua natureza transformativas: sentirmo-nos desejados é condição interior para, na minha singularidade, fazer parte de “em pensamentos, palavras e obras”» (Nunes, 1998: 4). Tal como a última citação, também esta é de uma professora minha que durante o último ano me ajudou a pensar as questões relacionadas com a forma como conhecemos o outro, e sobretudo, como é o nosso conhecimento do outro e, ainda mais importante, o que faz com que seja (Lévinas). Esta citação, também, reflecte a importância que este

trabalho teve para mim e a forma como me ensinou a **ver** outro como diferente de mim. Não o “ver” no sentido ocular, físico, material, mas o “ver” no sentido do conhecimento. Este modo de ver coloca-me algumas questões que gostava de trazer para este texto.

A primeira relaciona-se com a afirmação de Lévinas quando este diz que a «sociabilidade é uma forma de sair se si, sem ser pelo conhecimento» (citada à memória), e resume-se a: *como desocultar da sociabilidade o sujeito a fim de que ele mesmo possa ter consciência da sua própria sociabilidade?* A minha resposta seria bastante simples – *é impossível e quem o procura fazer quer, antes de mais, manter uma relação de dominação sob o sujeito em questão.* Ou seja, reconhecer que autobiografia é «pseudónimo da vida» porque fala mais do «impacto do que dos factos», é também reconhecer que quem conta/escreve a sua história de vida não viveu as experiências como uma totalidade encerrada, mas ligada a outras experiências que se completam e se significam reciprocamente.

A segunda vai buscar a intenção à expressão de José Alberto Correia «das práticas aos argumentos» e, reflecte, a minha questão *como é possível uma hermenêutica das coisas simples?* A minha resposta não é tão simples porque implica um certo conhecimento do conceito de “hermenêutica”. Nesta reflexão vamos ficar com a generalidade do que sei, ou seja, a arte de bem traduzir, interpretando e compreendendo o que está para além das letras. Assim, passar das práticas aos argumentos é um movimento à procura de um conceito amplo de racionalidade do empírico (prática) e uma “militância” profunda a favor das coisas simples (numa visão neo-liberal), mas que reflectem a complexidade do ser humano e da sua sociabilidade.

A terceira pergunta baseia-se numa citação a Habermas em que este diz «a dança é acompanhada pela canção e torna-se uma representação; cenas de perigo e de vitória apreciam-se mais completamente quando narradas» (Habermas *in* Menezes,

2006: 64) e quer saber, *porque é que a aprendizagem se refere sempre ao passado e ao futuro e nunca ao presente?* Esta é a pergunta mais difícil de responder e aquela que a maioria das pessoas faz. Ou seja, é a pergunta relativa à mudança social ou à falta dela; é a pergunta que nos faz tomar consciência, ainda que nunca o possamos assumir, que só aprendemos depois da experiência porque aprendizagem envolve um momento de reflexão/acomodação que o momento da acção não dá. Ninguém é híbrido ao ponto de aprender fazendo, nem mesmo a **cibernética** que traduz um movimento de melhoramento, mas sempre face a um erro precedido.

A quarta e última pergunta baseia-se na categoria social em que se enquadram os autores das histórias presentes nas entrevistas auto-biográficas disponibilizadas pelo CDI, «Movimento Operário e Popular do Porto da 2ª metade do séc. XX» ( HYPERLINK "http://cdi.upp.pt" <http://cdi.upp.pt>) e é: *como é que a vida se torna uma aprendizagem e esta em formação informal?* A resposta é de simples leitura, mas de grande complexidade na análise: a vida torna-se aprendizagem a partir de desafios que a sociabilidade constantemente nos coloca. Esta primeira parte da resposta remete para o que, no Relatório, designa(mos) de **condições emergentes a processos de formação** que se desdobram em condições de **regulação** e de **emancipação**. Esta aprendizagem de carácter informal (porque não obedece a tramites institucionais) torna-se formação informal quando podemos pensar uma racionalidade que pense a importância dos saberes profanos na formação de um indivíduo, a sua humanização e hominização.

Em suma, mais que uma intervenção numa determinada instituição procurando os fundamentos da minha acção, durante este tempo, o meu trabalho foi ao nível cognitivo de compreender os modos como racionalizamos a experiência e como a própria experiência interfere no modo como racionalizamos. Assim, que a experiência de “ver” no sentido do conhecimento tenha saído frustrada em relação à sociabilidade inerente a uma história de vida, auto-biografada, visto que não é

possível perceber a totalidade dos sentidos e dos significados que compõem uma auto-biografia.

### **Parte – III**

«Espera-se da formação em Ciências da Educação o reforço da dimensão analítica, crítica, e investigativa, potenciadora de uma reflexividade das práticas em contextos de trabalho» (Rocha e Nogueira, 2007: 22). Na introdução do Relatório escreve(mos) sobre a importância de restituir à História os seus e as suas protagonistas. Neste ponto da reflexão vou mobilizar a “força” dessa expressão, como o argumento para ser mais crítico e menos analítico face à realidade que me rodeia. Nesta última parte do texto, vou apresentar uma reflexão que acompanhou este tempo de participação no projecto de investigação na pré-graduação, *a importância dos “corredores de liberdade” na formação informal, ou aprendizagens experienciais*. O que me interessava era perceber qual a importância dos “corredores de liberdade” em instituições formais, como é a licenciatura em Ciências da Educação (C.E.), e como estes são potenciadores de aprendizagens informais.

Na verdade, a citação a Cristina Rocha e Paulo Nogueira, também eles meus professores, é a tradução que, no futuro, mobilizarei para descrever o que deve ser o trabalho de um licenciado em C.E. Porém, o «reforço da dimensão analítica, crítica e investigativa» não está associado (directamente) à formação curricular (as disciplinas que frequentei), mas sobretudo a um modo de relação que se foi estabelecendo entre alunos e professores, entre alunos e alunos – muito fomos conversando no bar, nos gabinetes, nos «corredores»... e, são estes os espaços que se traduzem por uma aprendizagem da ordem do experiencial que se torna formação (informal) não pela quantidade de assuntos tratados, mas pela qualidade das relações e das intenções da relação. Por isso, termino a licenciatura com a minha maior aprendizagem que, a partir da dialéctica teórico e prático, fiz durante estes três anos: **a Educação não é um instrumento (de regulação), mas uma relação que é a Educação (de**

**emancipação).**

Nas margens, normalmente consideradas fora-de-controlo, emergem tipos de relação, modos de sociabilidade, espécies de conhecimentos que interessa explorar, restituir à História, apresenta-los à “academia”, tornar Educação, **localizada globalmente**, ou seja, reconhecida como cultura, como humanidade, como História.

## Bibliografia

- CANÁRIO, Rui (1999) «Formação de Adultos e Experiência» in *Educação de Adultos – um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CARR, William & KEMMIS, Stephen (1986) «Una Aproximación Crítica a la Teoría y Práctica» in *Teoría Crítica de la Enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CAVACO, Cármen (2002) *Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- CORREIA, José A. e Matos, Manuel. (1996) «Contributos para uma Epistemologia das Práticas Formativas» in *Educação de Adultos em Portugal: situação e perspectivas*. Coimbra: Actas – Educação Básica de Adultos. Pp. 333-346.
- COUTO, António (2003) *Pentateuco. Caminho da Vida Agraciada*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- FINGER, Mathias (2005) «A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade» in Canário, Rui & Belmiro Cabrito *Educação e Formação de Adulto. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- FREIRE, Paulo (1999) *A Educação na Cidade*. S. Paulo: Cortez Editora.
- HESS, Rémi (2005) «Instituição» in *Dicionário de Psicossociologia*. Lisboa: Climepsi. Pp. 125-131.
- LANGE, Jean-Marie (1993) *Autoformation et Développement Personnel*. Lyon: Chronique Sociale.
- LÉVINAS, Emmanuel (2007) *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- MEDINA, Teresa (2004) «Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Evolução de um conceito ou mudança de paradigma?», Curso de Doutoramento em Ciências da Educação: FPCEUP – documento policopiado (disponibilizado em outra unidade curricular).
- MELO, Alberto (2005) «Formação de Adultos e Desenvolvimento Local» in Canário, Rui & Belmiro Cabrito *Educação e Formação de Adulto. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- MENEZES, Anderson de Alencar (2006) *Habermas: com Frankfurt e além de Frankfurt*. Recife: Faculdade Salesiana do Nordeste.
- NÓVOA, António (1988) «O Método (auto)Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos e Descaminhos da Formação de Adultos» in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp: 7-20.



NUNES, Rosa Soares (1991) «O papel do grupo em contexto escolar integrador» in Trindade, Rui (1998) *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora, pp. 179-199.

PIRES, Ana Luísa de Oliveira (2007) «Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa» in *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº 2 jan/abr, pp: 5-20.

ROCHA, Cristina e NOGUEIRA, Paulo (2007) «A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto: transformações da procura e das lógicas de formação» in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 24, pp. 11-37.

SILVA, Ana Maria Costa e (2007) «Desafios Contemporâneos para a Formação de Jovens e Adultos» in *Educar em Revista*, nº 29.

SILVA, Susana Pereira (2007) «Sem-abrigo: métodos de produção de narrativas biográficas» in *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº 2 jan/abr, pp: 69-82.

### **Outras Fontes**

ANDRADE, Amália (2005) Entrevista cedida pelo Centro de Documentação e Informação da Universidade Popular do Porto.

BARRA, Neca (2001) Entrevista cedida pelo Centro de Documentação e Informação da Universidade Popular do Porto.

CORREIA, José A. (2008) Entrevista realizada por Pedro Rocha no âmbito da unidade curricular com objectivo de fazer uma caracterização do CIIE da FPCEUP.

LACERDA, Silvestre Almeida (2008) Entrevista realizada por Adriana Ferreira e Pedro Rocha no âmbito da unidade curricular com objectivo de fazer uma caracterização do CIIE da FPCEUP.

MATOS, Manuel Silva e (2008) Entrevista realizada por Pedro Rocha no âmbito da unidade curricular com objectivo de fazer uma caracterização do CIIE da FPCEUP.

PEIXOTO, Palmira (2001) Entrevista cedida pelo Centro de Documentação e Informação da Universidade Popular do Porto.

SALGADINHO, Maria Eunícia (2001) Entrevista cedida pelo Centro de Documentação e Informação da Universidade Popular do Porto.

### **Fontes de sítios da Internet**

HYPERLINK "http://www.upp.pt" <http://www.upp.pt>;

HYPERLINK "http://www.fpce.up.pt/ciie/" <http://www.fpce.up.pt/ciie/>;

HYPERLINK "http://cdi.upp.pt" <http://cdi.upp.pt>.

“Fins” num duplo sentido: um sentido teleológico referente a alguns dos actuais objectivos da formação de adultos como, por exemplo, a actualização de conhecimentos para não deixar morrer o aparelho neo-liberal do Mercado de Trabalho; e um sentido cronológico relativo aos últimos discursos institucionais da UNESCO que subtraem a esta lógica de formação o seu carácter emancipatório.

Queremos salvaguardar que esta tipologia não tem propriamente uma estrutura metodológica tipicamente empirista de dividir, isolar, purificar e objectivar. Esta tipologia tem uma direcção completamente oposta, ou seja, vai do singular ao universal. Queremos com isto dizer que, reconhecer e argumentar a favor de dois tipos é fruto da análise que fizemos das poucas entrevistas que fomos lendo – daí que não tenhamos a pretensão de criar aqui modelos de análise ou categorias rígidas do que consideramos as “condições emergentes de processos de formação”. Gostávamos de salientar que estes dois tipos correspondem à interpretação que fizemos de alguns dos percursos auto-biográficos.

Segundo Marcelle Stroobants, o termo competência tem um «carácter polissémico [que lhe] abre vastos horizontes, conciliando especulação e pragmatismo [,] visto que as competências são invisíveis [e] a sua existência só pode ser presumida indirectamente, a partir de sinais exteriores» Stroobants, Marcelle (2006) «Competência» in *Laboreal* Vol. II nº 2, pp. 78-79. Por sua Bronckart afirma que «apesar do desvio ao qual a submeteu o neoliberalismo, a noção de competência, no entanto, conserva um interesse, pelo facto de constituir-se como uma espécie de símbolo da necessidade de definir objectivos de formação em termos de conhecimentos finalizados. Uma exploração favorável dessa abordagem requer, por um lado, que se apreendam as competências como “capacidades efectivas realizadas por actores no âmbito de suas actividades ou de seu trabalho real”; por outro lado, que se concebam e se apresentem dispositivos de formação que explorem os dados obtidos pelos procedimentos de análise desse trabalho real» Bronckart, Jean-Paul (2006) *Actividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Tradução e Organização de Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP. Brasil.

Informações retiradas das aulas de Percursos e Cognições no Campo da Formação.

Correia, J. A. e Matos, M. (1996) «Contributos para uma Epistemologia das Práticas Formativas» in *Educação de Adultos em Portugal: situação e perspectivas*. Coimbra: Actas – Educação Básica de Adultos. Pp. 333-346.

Canário, Rui (1999). “Formação de adultos e experiência”, in *Educação de Adultos – um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa. Pp. 109-117.

PAGE

PAGE 1

**Docente:**

Teresa Medina

**Discentes:**

Adriana Ferreira

Pedro Rocha

3.º Ano de Ciências da Educação

Julho de 2008