

Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem

Carmen Cavaco¹

¹Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa – Portugal

RESUMO – Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. O artigo resultou de uma investigação qualitativa, baseada em entrevistas biográficas, que teve como objectivo analisar o processo de formação experiencial de adultos não escolarizados. Procurámos analisar o modo como estes adultos se formaram ao longo da vida, o que aprenderam, que contextos e pessoas são significativos nessa aprendizagem. Seguindo um referencial teórico baseado na formação experiencial e nas histórias de vida, entende-se que a formação é um processo muito amplo, que se confunde com a experiência de vida. Verificou-se que os adultos não escolarizados possuem saberes diversificados e multidimensionais, que resultaram de processos de formação experiencial, em todos os tempos e espaços da sua vida.

Palavras-chave: Adultos. Analfabetos. Formação Experiencial. Saberes.

ABSTRACT – Experiential Learning of Unschooled Adults: knowledge and learning contexts. This article is the product of a qualitative research based on biographical interviews, aiming to analyze the process of experiential learning of unschooled adults. Our study analyzed the learning process used by these adults throughout their lives, what they learned, which contexts and people were significant in this process. We followed the theoretical framework based on experiential learning and life stories. We believe that this training process is very broad and entails life experiences. This research revealed that unschooled adults have a diverse and multidimensional knowledge as a result of the experiential learning process consistently used throughout their lives.

Keywords: Adults. Unschooled. Experiential Learning. Knowledge.

Introdução

O texto centra-se na problemática da formação experiencial de adultos não escolarizados residentes em meio rural. A análise que se apresenta resultou de uma investigação qualitativa, baseada em entrevistas biográficas, a adultos não escolarizados. O objectivo da referida investigação resultou do interesse em identificar e reflectir, de uma forma sistemática, sobre os saberes apresentados pelos adultos não escolarizados, e a importância dos contextos familiar, profissional e social na formação experiencial. Nesta investigação optou-se pela expressão *não escolarizado* à de *analfabeto*, devido ao estigma social e ao discurso científico produzido em torno da condição do *analfabeto*, que contrariamente ao que seria de esperar não tem sido suficientemente problematizador.

O pressuposto orientador deste trabalho assenta na ideia de que os adultos não escolarizados são portadores de saberes, que adquiriram ao longo do seu percurso de vida e lhes garantiram a inserção no contexto familiar, profissional e social. Isto porque “[...] a necessidade de aprender não se encontra dentro de um código, mas no direito inalienável que cada um tem para sobreviver” (Gronemeyer, 1989, p. 81). Este princípio e pressuposto de base do trabalho contraria o discurso mais frequentemente invocado sobre as pessoas que não frequentaram a escola e não possuem competências de literacia, nomeadamente, de leitura e escrita. Devido ao etnocentrismo cultural (Lahire, 1999), resultante da hegemonia da forma escolar, é comum encontrar na literatura científica um discurso que incide sobre o défice do analfabeto e reforça uma imagem social negativa das pessoas nesta situação. Este discurso refere-se aos analfabetos como sendo pessoas ignorantes, com problemas de inserção social e profissional e com grande dificuldade em resolver os seus problemas no dia-a-dia. A análise que se apresenta, pelos pressupostos que a orientam, visa ser um contributo para a problematização da questão do analfabetismo e da importância da formação experiencial.

Quando se defende que os indivíduos não escolarizados apresentam um conjunto de saberes adquiridos fora da escola, não se pretende com isso enaltecer a condição dos analfabetos, por forma a contrariar o discurso habitual, mas, tão somente, tentar compreender o seu percurso formativo – assente na formação experiencial. A ideia defendida por Paulo Freire (2000, p. 69) de que “[...] ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”, foi o principal pressuposto orientador desta investigação. Entendemos que “[...] a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Dominicé, 1988, p. 138), apesar da relação com os outros e a influência dos contextos serem factores fundamentais nesse processo, é sempre o sujeito que decide como se apropria desses contributos externos.

O presente trabalho de investigação tem subjacente um entendimento muito amplo da educação e formação, enquanto processos amplos e difusos, que ocorrem em todos os tempos e espaços de vida. Neste trabalho entende-se a educação de adultos na sua dimensão mais vasta, em que “[...] formar-se não é algo que se possa fazer num lugar à parte. Bem pelo contrário, é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos” (Nóvoa, 1999, p. 5). O reconhecimento da formação experiencial revela-se essencial para compreendermos a complexidade, a diversidade e a continuidade do processo de educação e formação. O entendimento muito amplo dos processos de educação e formação no campo teórico da educação de adultos permite-nos analisar criticamente a subordinação da educação à forma escolar, questionar a naturalização da socialização escolar, enquanto forma privilegiada de socialização, e problematizar a escolarização da sociedade, sobretudo, depois dos anos 1970, sob influência do Movimento de Educação Permanente, defendido pela UNESCO. Neste trabalho, considera-se que estes elementos estão na origem da desvalorização de formas alternativas de socialização das crianças, jovens e adultos, e da desvalorização de saberes e capacidades resultantes da formação experiencial, como tal carecem ser analisados numa perspectiva crítica. Os elementos resultantes desta investigação – centrada no estudo da formação experiencial de adultos não escolarizados, podem contribuir para uma análise crítica da forma escolar, o que nos permite interrogar “[...] toda a educação e todo o ensino, nas ‘fórmias’ e nas ‘fôrmias’ que a sociedade e o Estado consagraram nos últimos cem anos” (Nóvoa, 1999, p. 4).

A formação experiencial é um processo difuso, o que torna difícil perceber os seus contornos. A realização de entrevistas biográficas apresentou-se fundamental nesta investigação devido ao objecto de estudo, pois “[...] o processo de conhecimento e de aprendizagem estão ancorados na história de vida” (Dominicé, 1991, p. 58), podendo-se mesmo dizer que “[...] a história de formação de cada um é uma história de vida” (Dominicé, 1988, p. 138). Na investigação realizaram-se entrevistas biográficas a oito adultos não escolarizados (cinco mulheres e três homens), residentes em meio rural, a Maria, a Júlia, a Ana, a Ilda, a Lurdes, o José, o António e o Manuel. Estes nomes são fictícios para assegurar o anonimato dos participantes na investigação. Ao longo do texto identificamos algumas das suas falas para analisar os domínios em questão (as falas da Lurdes não surgem nesta análise porque a entrevista realizada assumiu um carácter de teste).

Estes adultos não frequentaram a escola ou fizeram-no durante um espaço de tempo muito curto, pelo que os seus saberes resultaram unicamente de processos de formação experiencial. A selecção dos adultos a entrevistar teve por base um conjunto de critérios, relacionados com a idade, o género e a actividade profissional. Relativamente à idade procurou-se seleccionar pessoas reformadas, com um longo percurso de vida para relatar, pelo que a idade dos entrevistados situa-

-se entre os 65 e os 86 anos. Entrevistaram-se homens e mulheres, no sentido de captar a grande diversidade de percursos de vida, de papéis sociais, profissionais e familiares. O percurso profissional constituiu a variável mais importante na selecção, de modo a assegurar percursos profissionais diversificados, em termos de modalidades de trabalho (trabalhadores por conta própria e trabalhadores por conta de outrem), de tipo de actividade (agrícola, comercial, industrial, doméstica) e de contexto profissional (em meio rural, meio urbano, em Portugal, no estrangeiro). A entrevista biográfica ao permitir a explicitação de momentos e acontecimentos significativos na vida dos adultos possibilitou o acesso a informação sobre processos de formação que ocorreram ao longo da sua vida, em diversos espaços. As narrativas produzidas durante a entrevista biográfica permitiram a reconstituição do percurso de cada adulto, dos momentos formativos, dos saberes e dos seus contextos de vida.

O texto centra-se no processo de formação experiencial de adultos não escolarizados, nomeadamente, na análise dos saberes que adquiriram ao longo da vida e na importância dos contextos familiar, social e profissional. Na primeira parte faz-se uma breve síntese de elementos teóricos sobre a formação experiencial, e na segunda parte explicitam-se alguns saberes adquiridos pelos adultos não escolarizados entrevistados, no decurso de processos de formação experiencial; por fim, apresenta-se uma breve conclusão.

Formação Experiencial – a reflexão sobre o vivido

A formação experiencial, realizada de uma forma individual e colectiva, é um processo essencial e concomitante com a vida, devido à sua importância na sobrevivência. Como afirma Barkatoolah (1989, p. 49) “[...] a origem da aprendizagem experiencial remonta aos homens das cavernas, que aprendiam pelo processo de tentativa-erro, como forma de sobrevivência”. Porém, no campo das ciências sociais e humanas o reconhecimento deste processo de formação é muito recente, o que se explica devido à hegemonia da forma escolar, particularmente, notória no século XIX e XX. Com a industrialização, no Século XIX, registou-se um desenvolvimento acelerado do sistema escolar, no sentido de dar resposta às necessidades de mão-de-obra qualificada e de garantir a educação das crianças. A instituição escolar ganhou prestígio e conseguiu provar a sua legitimidade, passando a ser reconhecida como o meio privilegiado e único de acesso ao saber historicamente produzido.

Para abordar o processo de formação experiencial é importante esclarecer o que se entende por experiência. O termo *experiência* apresenta-se muito impreciso, porque engloba uma grande diversidade de significados. A amplitude do termo *experiência* resulta do facto da experiência se confundir com a vida, “[...] as permanentes interacções com o meio e consigo próprio, mesmo os não-factos, as não-acções, as

não-comunicações são também experiências. Parafraseando Bateson, pode-se dizer que não se passa nada que não seja experiência” (Vermersch, 1991, p. 275). Devido a esta amplitude torna-se difícil definir o termo experiência, no entanto, apresenta-se a concepção de Guy Jobert (1991) por se considerar que é elucidativa da amplitude e complexidade da experiência. Para este autor a experiência é constituída ao longo do tempo, “[...] individual e colectivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza” (p. 75). Esta definição do termo experiência destaca a mobilização de todas as dimensões pessoais – cognitiva, emocional, relacional – e a importância do processo colectivo, na resolução de problemas relacionados com a vida diária. A experiência é um processo dinâmico, que ocorre quotidianamente e remete para a temporalidade da vida – o presente é vivido tendo por referência a experiência do passado e os projectos do futuro.

A formação experiencial é entendida, *grosso modo*, “[...] como um processo de transformação e de integração da experiência pessoal” (Landry, 1989, p. 20). Para Roelens (1991, p. 220) a formação experiencial resulta da “[...] descoberta progressiva por um sujeito (individual ou colectivo) da sua capacidade de pensar e de produzir a realidade a partir de cada experiência, capitalizando, de um modo singular, as potencialidades heurísticas das situações onde se inscreve a sua identidade”. Na opinião de Pineau (1989, p. 25) a formação experiencial “[...] é uma formação por contacto directo mas reflectido. Por contacto directo porque não há a mediação dos formadores, de programa, de livros, de palavras”. Nestas definições de formação experiencial há algumas ideias comuns – a implicação do sujeito numa acção e a reflexão sobre situações e acontecimentos que ocorrem no quotidiano. A formação experiencial resulta, em simultâneo, das vivências e de um processo de reflexão, consciente ou inconsciente, sobre essas vivências. A formação experiencial consiste na “[...] aprendizagem imprevista ou voluntária, em termos de competências existenciais (somáticas, afectivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas, na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade que coloca o aprendente em interacção consigo próprio” (Josso, 1991, p. 198), com outros e com o meio envolvente. A formação experiencial impulsiona um processo de aprendizagem em resultado das experiências vividas, como tal, é interminável por natureza e ocorre em todos os tempos e espaços. A capacidade de aprender resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, deste modo, o processo de aprendizagem é algo natural no ser humano e fundamental para a vida em sociedade. Por isso mesmo, a formação experiencial é uma “[...] actividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a vida” (Barkatoolah, 1989, p. 48). O processo de formação e a aprendizagem daí decorrente

são elementos primordiais na gestão da vida, devido à sua importância para a sobrevivência e para assegurar a qualidade de vida e bem-estar. A nossa mente consciente e não consciente contribui para registrar toda uma vida de experiências através da aprendizagem (Damásio, 2010).

As experiências de vida têm sempre um potencial formativo, porém, nem todas resultam necessariamente em aprendizagens. Para que o potencial formativo da experiência se concretize é fundamental desencadear a reflexão sobre o vivido, de modo, a compreender o sentido do que se viveu e criar esquemas de pensamento que conceptualizam a situação vivida e sistematizam a informação sobre as aprendizagens realizadas nesse contexto. Para realizar aprendizagens a partir da experiência é necessário atribuir sentido às experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida, só nesse sentido é que se pode falar de formação experiencial. Pode-se dizer que “[...] a formação experiencial não se limita ao vivido e à experiência, ela supõe uma actividade intelectual intensa, afim de confrontar a experiência, de a integrar, de lhe dar sentido e de a voltar a investir” (Landry, 1989, p. 17). Bezzola (1991, p. 176) é da mesma opinião ao afirmar que “[...] as experiências de vida para se tornarem formativas têm de ser reflectidas”. A formação experiencial só ocorre quando se regista um retorno reflexivo sobre o vivido, que pode ser consciente ou não consciente. Nesta mesma linha de pensamento, Dumont (1991, p. 101) diz que “[...] toda a experiência, quer seja presente ou passada, a partir do momento em que é fotografada, interrogada e reorganizada é formadora para a pessoa”. Ao contrário, quando as experiências se caracterizam por actos rotineiros que originam automatismos perdem o potencial formativo porque não ocorre o retorno reflexivo, que induz à incorporação de esquemas de acção e pensamento (Mezirow, 2001) e dá lugar à aprendizagem.

A reduzida participação dos adultos na modalidade de educação formal contribui para fortalecer a hipótese de que “[...] as actividades quotidianas do trabalho, lazer e vida social apesar de não terem propriamente uma finalidade educativa explícita são fontes de aprendizagem” (Pain, 1990), experiencial muito importantes, caso contrário as pessoas não estariam em condições de fazer face às exigências sociais, profissionais e familiares. Quando se fala de formação experiencial, parte-se do princípio de que os indivíduos “[...] se formam também fora dos lugares e dos sistemas de formação instituídos, vivendo experiências” (Bonvalot, 1991, p. 321). Aprende-se por ensaio e erro, repetição e imitação. A aprendizagem é facilitada quando se mantêm bons canais de comunicação e quando se regista “[...] uma interacção entre o domínio profissional, pessoal e familiar” (Enriotti, 1991, p. 183). Os constrangimentos registados no acesso ao saber instituído contribui para que “[...] frequentemente, a educação experiencial seja mais importante para aqueles que são ideológica, educacional, social e tecnologicamente oprimidos e marginalizados” (Gelpi, 1989, p. 95). Para algumas dessas pessoas a formação experiencial é a única via de acesso

ao conhecimento e a experiência é transformada no instrumento mais importante de sobrevivência e de acção. Ou seja, a experiência é fundamental na aprendizagem de todos, mas ocupa um lugar ainda mais relevante, tornando-se mesmo imprescindível, junto das pessoas que, por diversas razões, registaram dificuldades ou impossibilidade de acesso à educação formal. A formação experiencial funciona nestes casos de uma forma compensatória, sabendo-se que “[...] os adultos que têm fortes lacunas escolares, dispõem, por vezes, de experiências profissionais e sociais muito ricas” (Dominicé, 1989, p. 64). A situação excepcional em que vivem os adultos não escolarizados leva-nos a dizer que constituem sujeitos privilegiados para o estudo da formação experiencial, pois os saberes que possuem são unicamente resultantes da sua experiência de vida.

Adultos Não Escolarizados – a diversidade de saberes

Neste ponto procuramos analisar as aprendizagens realizadas pelos adultos não escolarizados entrevistados, em vários contextos de vida, tendo por base a seguinte questão orientadora: Que tipo de aprendizagens realizaram os adultos não escolarizados, ao longo da vida, nos contextos profissionais, familiares e sociais? A especificidade dos saberes decorrentes dos processos de formação experiencial torna difícil a sua classificação. As categorias e tipologias a que recorremos para classificar os saberes de natureza académica nem sempre parecem ajustadas à especificidade dos saberes resultantes da formação experiencial. Na investigação procurámos analisar a diversidade de saberes que os adultos pouco escolarizados possuem através da tipologia mais conhecida neste domínio: os saberes, de ordem mais teórico-conceptual, com uma grande incidência cognitiva; o saber-fazer, de carácter mais prático e orientado para a acção, com uma incidência psicomotora; e o saber-ser, mais relacionado com as suas atitudes, comportamentos e valores, com uma incidência particular no domínio afectivo. Contudo, o processo de formação experiencial e as características dos saberes dele resultante colocam em evidência a interacção permanente entre os domínios cognitivo, psicomotor e afectivo identificada na investigação em neurociências (Damásio, 2010). O corpo é mobilizado na íntegra no processo de formação experiencial, em simultâneo, verifica-se a interdependência das dimensões cognitivas, psicomotoras e afectivas.

As aprendizagens realizadas pelos adultos não escolarizados entrevistados, nos contextos profissionais, familiares e sociais são muito diversificadas, contemplando diferentes tipos de saberes. Esta situação vai de encontro ao que defendem Chené e Theil (1991), quando afirmam que a formação experiencial se caracteriza pelo seu potencial heurístico, compreendendo os domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social. A aprendizagem realizada em cada um dos contextos resultou na aquisição de saberes nos três níveis mencionados, o que contribuiu de

forma decisiva, para a formação destes adultos. A informação facultada pelos adultos, nas entrevistas biográficas, revela-nos a diversidade dos tempos e espaços que contribuem para a formação experiencial e a continuidade que caracteriza este processo. Os saberes que adquiriram ao longo da sua vida profissional, familiar e social entrecruzam-se e complementam-se, tornando o percurso formativo um processo coerente e complexo. À semelhança do que defende Enriotti (1991), os dados recolhidos nesta investigação confirmam que a aprendizagem é facilitada quando há forte interacção entre os domínios profissional, pessoal, familiar e social.

Os adultos não escolarizados entrevistados desenvolveram saberes muito diversificados, de modo a conseguirem adaptar-se às múltiplas dificuldades e desafios, com os quais se depararam ao longo da vida. A diversidade de aprendizagem decorrente da formação experiencial está muito relacionada com a multiplicidade de desafios e problemas com que estes adultos se confrontaram ao longo da vida. Esta situação é notória na afirmação do José:

[...] se calhasse um dia ou uma semana a ir fazer lenha ia, se calhar ir fazer um barranco era ir fazer um barranco, se fosse uma árvore, era uma árvore que eu ia semear, se calhar a ir ceifar era ir ceifar, se calhava a ir carregar era ir carregar.

A afirmação da Maria também ilustra bem esta situação “[...] desde que se deitasse à terra [o trigo] até que se levasse à boca sabia fazer tudo”. O carácter indiferenciado, ou seja, não especializado das tarefas profissionais que desenvolveram ao longo do percurso profissional exigiu a diversificação de saberes. Alguns dos entrevistados desenvolveram actividades profissionais em domínios muito distintos, como foi o caso da Júlia e do José. A Júlia trabalhou na agricultura, na indústria, nos serviços e mais tarde numa actividade comercial – pequeno café e mercearia. O José trabalhou na agricultura, na pastorícia, na indústria de frutos secos, na construção civil e nas obras públicas.

Os adultos não escolarizados entrevistados apresentam um conjunto diversificado de saberes relacionados com a literacia, com a natureza e com o uso dos recursos naturais. Estes saberes foram adquiridos, sobretudo, nos contextos profissional e familiar e estão directamente relacionados com as actividades quotidianas. Apresentam saberes relacionados com a literacia numérica, nomeadamente, a compreensão do valor dos números, a leitura gráfica dos números e o cálculo mental. Alguns dos adultos entrevistados revelaram o domínio de conversação básico numa língua estrangeira e o domínio dos sinais e das regras de trânsito. Os adultos entrevistados apresentam um conjunto de saberes que são essenciais para assegurar a sua autonomia na vida quotidiana. Entre estes saberes destacam-se: situar-se no tempo de modo a identificar os dias, os meses do ano, as estações, embora não o façam através da interpretação do calendário, telefonar, ver as horas, usar os

electrodomésticos, interpretar as facturas da electricidade e do telefone, conduzir, usar o dinheiro em Portugal e estrangeiro, fazer câmbios. O cálculo mental é um saber apresentado por todos os entrevistados, domínio onde não chegou a ocorrer regressão ao longo do tempo, o que se deve ao uso frequente deste saber no seu dia-a-dia. Os adultos revelaram uma grande capacidade de cálculo mental e, em alguns casos, uma rapidez notável na realização de contas. Através do seu discurso percebe-se a importância que atribuíram desde crianças à realização do cálculo mental, o que está, em grande medida, associado a um domínio da vida directamente ligado à sobrevivência. Os restantes saberes identificados apenas foram adquiridos por alguns dos adultos, o que se justifica com os problemas, desafios e exigências colocados nos seus contextos profissionais, familiares e sociais.

A Júlia emigrou para França e nessa altura teve de aprender alguns conhecimentos básicos desta língua estrangeira, como forma de garantir a sua integração social e profissional naquele país. No início, como refere a Júlia, o processo de aprendizagem revelou-se difícil “fugia conforme via as pessoas, metia-me lá em casa...”, mas a importância atribuída a estes saberes levou-a a empenhar-se e a adquirir um conhecimento mínimo da língua. Quando emigrou para França desconhecia a moeda deste país e o seu valor, pelo que no início teve dificuldades, como refere:

[...] quando fomos para lá eles diziam – deux cent, trois cent, quatre cent, cinq cent – ora a gente não sabia, achava muito dinheiro, vá notas... só dávamos notas, nem que fosse para pagar um franco ou dois.

Porém, esta aprendizagem, pela sua importância, foi uma das primeiras a ser concretizada nessa fase da sua vida, como destaca: “[...] o que eu aprendi logo depressa foi a contar o dinheiro, mesmo assim foi o que eu aprendi mais depressa”. No caso do Manuel, aprender algum vocabulário na língua espanhola era essencial para o desempenho da actividade de contrabandista, como se percebe nas suas afirmações:

[...] aprendi o nome das coisas [que comercializava] e tínhamos que arrastar a fala assim como eles [...] para eles compreenderem a gente tínhamos que falar meio espanholado.

O domínio da moeda estrangeira e do seu valor também era um saber fundamental para a realização da sua actividade de contrabandista, “[...] uma peseta tinha 4 reais e um real eram duas gordas e uma chica, eram dois tostões e meio com a gente tinha aqui... tinha que se saber”. Os saberes relacionados com a interpretação de sinais da natureza compreendem a identificação das horas do dia (através do posicionamento do sol), a orientação no espaço durante o dia e a noite (através do relevo), a previsão das condições climatéricas para os dias seguintes (através da cor das nuvens ao pôr-do-sol, da existência de círculo às cores, das nuvens à volta do sol, da direcção dos ventos, do tipo de nuvens,

etc.). No aproveitamento dos recursos naturais, salienta-se o domínio de saberes relacionados com a identificação de locais com ninhos de aves e de tubérculos selvagens, o que lhes permitia, por vezes, assegurar o alimento durante a realização de trabalhos no campo. Estes saberes eram fundamentais no caso do Manuel que, durante a actividade de contrabandista, passava a maior parte do seu tempo no campo.

Os adultos não escolarizados envolvidos nesta pesquisa dominam e/ou dominaram, em determinados períodos da sua vida, um conjunto de saberes relacionados com a tradição oral, tais como, orações, cantigas, lengalengas, contos, adivinhas. Estes saberes provenientes da cultura popular foram evidenciados por algumas das mulheres entrevistadas, e adquiridos nos contextos profissionais, familiares e sociais. Os saberes da cultura popular estão nestes casos, particularmente, associados a momentos lúdicos e de entretenimento e às relações interpessoais que se estabeleciam nos contextos de socialização e convívio, o que é destacado na afirmação da Júlia: “[...] cantávamos as tardes inteiras [na monda]. Eu levava dias de manhã até à noite cantando cantigas a despique [...] nos bailes cantava a noite inteira”. Estes saberes eram muito valorizados pelas pessoas que gostavam de se divertir e de conviver com outros elementos da comunidade, como era o caso da Júlia:

[...] contava [adivinhas e anedotas] às moças para elas se rirem, elas gostavam muito de andar ao pé de mim, contava sempre aquelas coisas para rir.

Os momentos de encontro e convívio eram essenciais para a troca de saberes e funcionavam como incentivo a novas aprendizagens. Cada participante tinha a oportunidade de divulgar o seu novo repertório, registando-se, por parte de cada elemento do grupo, uma necessidade de aprender e apresentar aos restantes elementos novos contos, adivinhas, cantigas, orações, por forma a manter sempre um elevado grau de interesse nos presentes.

O interesse em participar activamente e proporcionar diversão nos convívios e momentos de entretenimento, funcionava como factor desencadeador de motivação para o investimento em novas aprendizagens. A motivação para a aquisição dos saberes anteriormente identificados revelou-se um elemento determinante na aprendizagem, tal como se pode verificar nas afirmações da Ana: “[...] essas coisas eu aprendia bem, outras coisas quaisquer não aprendi, mas essas coisas aprendia bem”, e da Júlia: “conforme elas acabavam já eu tinha outra [cantiga], era só o que eu estudava, o que eu pensava era nas cantigas”. O José tocava flauta e cantava o que lhe permitia animar bailes e os encontros com os seus amigos no café, daí o seu interesse pelo aperfeiçoamento deste saber, conforme é visível na afirmação: “[...] andava sempre treinando para bailar e cantar”. As orações eram muito valorizadas socialmente, registando-se uma grande procura de serviços junto dos que sabiam orações que permitiam o tratamento de determinadas doenças.

O domínio deste tipo de saberes contribui, em grande medida, para a valorização e reconhecimento social dos seus detentores. Esta situação é, particularmente, notória no caso da Maria e da Ana, que ao longo das suas vidas sempre tiveram muitas solicitações para, através dos seus conhecimentos, contribuírem para a cura de pessoas e animais com determinado tipo de problemas de saúde. Nas afirmações da Maria percebe-se a grande procura e reconhecimento deste tipo de serviço:

[...] tem vindo muita gente benzer-se e o que eu me dá mais graça é que vem muita gente que uma vez só chega 'e' se não resultasse não vinham cá.

A valorização pessoal e social decorrente deste tipo de saberes é um contributo percebido pelos adultos não escolarizados entrevistados, o que justifica, em grande parte, a sua elevada motivação e investimento na realização deste tipo de aprendizagem, o que se percebe na afirmação da Júlia: “[...] então havia quem me ganhasse em cantigas?”. O domínio deste tipo de saberes funcionava como um factor de diferenciação e reconhecimento social, permitindo um lugar de destaque relativamente aos outros elementos da comunidade.

Os adultos entrevistados adquiriram um conjunto de saberes-fazer essenciais para assegurar um bom desempenho na sua actividade profissional. Estes adultos desenvolveram actividades no sector agrícola, deste modo, sabem ceifar, mondar, semear, lavrar e atar. Nas actividades relacionadas com a pastorícia sabem tratar adequadamente os animais (levá-los a comer às horas indicadas e aos locais apropriados, de acordo com os recursos naturais existentes e o tipo de alimentação exigida), ordenhar, controlar o número de animais, conhecer os animais individualmente e as respectivas crias, saber proporcionar o acasalamento entre os animais e garantir o acompanhamento do nascimento e crescimento das crias. Nas actividades hortofrutícolas os entrevistados sabem apanhar fruta, carregar a fruta, seleccionar a fruta de acordo com os parâmetros de qualidade definidos, trabalhar com a máquina de lavagem e tratamento da fruta e encaixotar, de acordo com as regras definidas e com os pedidos dos clientes. Os entrevistados que desempenharam funções na construção civil e obras públicas sabiam fazer e carregar massa, carregar tijolos, rebocar paredes juntamente com os pedreiros, cortar tubos de canalização, de acordo com as medidas e os tipos solicitados. Nas actividades industriais os entrevistados sabiam trabalhar com máquinas na execução de tarefas muito específicas e controlar a produção através da contagem das peças produzidas. Nas actividades comerciais sabiam negociar o preço dos produtos, identificar os produtos a adquirir, de acordo com as características da procura e a sua margem de lucro, e vender os produtos. Os adultos que tiveram experiências de trabalho em actividades comerciais apresentavam uma grande capacidade de cálculo mental, sabiam medir, pesar, fazer câmbios, fazer trocos e, nalguns casos, conduzir. As actividades realizadas

na área da saúde exigiram a aquisição de saberes para a esterilização dos instrumentos usados nas cirurgias, a identificação do número do quarto e da cama e o transporte dos doentes para o bloco operatório. Na organização e gestão das tarefas domésticas, realizadas em contexto familiar ou como forma de actividade profissional, os entrevistados adquiriram saberes como: amassar e cozer pão, fazer comida, fazer queijos, tratar de crianças e idosos, fazer meia, fiar, tecer e cardar.

No discurso dos entrevistados, e tendo em conta as actividades profissionais a que estiveram ligados, percebe-se a importância do desenvolvimento de um conjunto de saberes relacionados com as emoções, atitudes, comportamentos e valores, habitualmente, designados saber-ser. O desenvolvimento de saberes neste domínio afigurou-se, nalguns casos, fundamental para superar dificuldades e permitir segurança na realização das tarefas. Através das entrevistas, é possível identificar um conjunto de saberes-ser evidenciados pelos adultos entrevistados tais como: a capacidade de comunicação, o espírito de iniciativa, risco e empreendimento, a capacidade de estabelecer facilmente relações interpessoais, a capacidade de gerir os recursos existentes, a capacidade para fazer face às dificuldades e desafios da vida com uma atitude optimista e de investimento permanente na aprendizagem. No caso das pessoas que se dedicaram a actividades comerciais, por conta própria, é notório a sua capacidade de iniciativa e de empreendimento, adoptando estratégias de diversificação das áreas de negócio. Regista-se também uma preocupação com a melhoria dos serviços prestados, de modo a fazer face à concorrência, garantindo a competitividade e a rentabilidade do negócio, tendo sido estes os casos do António e da Ilda. O António procurou ter veículos mais rápidos e modernos que os seus colegas de actividade, referindo “[...] a primeira bicicleta a motor que veio para aqui foi a minha”. Como estratégia para tornar o negócio mais rentável o António tentava perceber os hábitos de compra e as preferências dos seus clientes e em função desses elementos identificava o tipo de peixe e o limite máximo do preço de compra. Nos meses em que o comércio do peixe não era muito rentável resolvia diversificar a actividade, optando pela venda de cal ou de fruta. No caso do António também se percebe a atitude positiva com que encarou as alterações registadas na sua actividade, nomeadamente, nos locais de compra do peixe. As lotas onde comprava o peixe foram informatizadas, mas o António conseguiu adaptar-se facilmente às alterações e refere:

[...] não [foi difícil], os números vão correndo de 500 para 400, de 400 para 300, para 250 ou para 200, quando está na nossa conta, calca-se no botão, aparece logo a nossa conta e o nosso nome e tudo.

A capacidade de relacionamento interpessoal é uma característica que todos os entrevistados apresentam e que se revelou fundamental ao longo das suas vidas, nos diferentes contextos. O desenvolvimento desta capacidade pode estar relacionada com uma estratégia, consciente ou não, para superar dificuldades sentidas nos diferentes contextos,

contando com a colaboração daqueles que se encontravam mais próximo e com os quais mantinham uma relação de amizade. Os entrevistados demonstraram grande facilidade em estabelecer e fortalecer relações com os familiares, vizinhos, amigos, colegas de trabalho e pessoas com as quais se encontraram pontualmente nos seus percursos de vida. A Maria diz “[...] eu gosto mais de falar e ouvir falar do que ver [televisão]”, ou seja, gosta do contacto directo com as pessoas. O José apesar de ser um pouco mais reservado gostava de ser amigo de toda a gente, evitando, sempre que possível, conflitos. Conforme refere, não gostava de cantar a despique porque sabia que o final das cantigas podiam finalizar com discussões:

[...] cantávamos, mas agora cá a despique não! Não gostava porque haviam sempre guerreias [...] eu não gostava de me meter em barafundas.

Colaborava com as pessoas da sua aldeia que iam buscar bolotas aos terrenos do seu patrão, embora sendo proibido, o José facilitava porque reconhecia a importância disso na sobrevivência de muitas famílias da sua comunidade, num período marcado pela miséria e fome, “[...] olhem aquela azinheira além, vanha-se a ela, que ela é doce”. Enquanto esteve na tropa, realizava algumas actividades na casa de um militar com um cargo elevado no quartel, onde desempenhava as suas funções, e refere “[...] dei-me sempre bem com ela [a mulher do patrão], com ela e com o marido e com a criada, sempre”, apesar de ter informações que eram pessoas com um trato muito difícil. O Manuel devido às exigências da sua actividade de contrabandista teve de desenvolver competências de relacionamento interpessoal. Para além dos seus colegas de actividade também era fundamental a colaboração das pessoas que encontrava no campo e nas aldeias por onde passava. Ou seja, tinha de possuir uma rede alargada de relações de confiança e amizade, de modo a garantir a máxima protecção nas suas viagens entre Portugal e Espanha, como se verifica numa das situações que descreveu:

[...] eu safei-me [da polícia], fugi para a Corte Gafo, escondi lá a carga... uma mulher é que a escondeu.

Os adultos não escolarizados entrevistados apresentam características que se revelaram fundamentais para o seu sucesso profissional, familiar e social. Os entrevistados procuraram, ao longo da vida, resolver problemas e desafios de um modo autónomo, revelando-se pessoas muito curiosas e atentas ao meio em que viviam. Estes adultos revelaram um grande investimento pessoal na concretização das tarefas com as quais se depararam, nos vários contextos de vida, o que lhes permitiu a aquisição de saberes e a resolução de desafios com sucesso. As exigências decorrentes das actividades quotidianas, nos vários domínios de vida, contribuíram para a aquisição de saberes muito diversificados, que têm inerentes dimensões cognitivas, psicomotoras e afectivas, isto porque “[...] o pensamento e o sentimento estão contidas no processo do fazer” (Sennett, 2008, p. 17), registando-se uma relação dialéctica entre

a acção, a reflexão e as dimensões emocionais. As actividades realizadas nos contextos profissionais, familiares e sociais exigiram o domínio de um conjunto de saberes que apelam às dimensões cognitiva, psicomotora e afectiva. A formação experiencial que ocorreu ao longo da sua vida, em todos os espaços e tempos, é processo de “[...] transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)” (Nóvoa, 1988, p. 128).

Conclusão

O texto teve como objectivo analisar os saberes de adultos não escolarizados, residentes em meio rural, decorrentes do processo de formação experiencial, a partir dos seus contextos de vida. Para estudar o processo de formação experiencial, optou-se pela realização de entrevistas biográficas. Através das narrativas de vida foi possível obter elementos sobre o percurso formativo dos adultos, enquanto processo dinâmico, permanente e multiforme, uma vez que a narrativa da formação é a narrativa de “[...] um segmento da vida” (Chené, 1988, p. 90). Nesta investigação defendeu-se, como princípio orientador da pesquisa, que os idosos não escolarizados apesar de não dominarem as competências de leitura e escrita, adquiriram um conjunto de saberes ao longo da vida que lhes permitiram fazer face às exigências e desafios profissionais, familiares e sociais. Os percursos de vida e o processo de formação experiencial dos adultos entrevistados comprovam que na sociedade contemporânea,

[...] há outras maneiras de viver, estruturadas por condições materiais diferentes das da nossa vida; que essas maneiras de viver têm a sua lógica e as suas explicações e que não podem ser identificadas como ignorância e como pobreza cultural (Benavente; Costa; Machado; Neves, 1987, p. 89).

Negar ou desprestigiar os saberes e a cultura popular de que são portadores os analfabetos são formas de *etnocentrismo cultural* que dificilmente se coadunam com o espírito científico necessário para a evolução do conhecimento.

Os saberes apresentados pelos adultos não escolarizados entrevistados são diversificados e multidimensionais, enquadram-se ao nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser, e foram adquiridos na multiplicidade de experiências que marcam os tempos e os espaços da sua vida. Os saberes que os adultos não escolarizados possuem resultaram de processos de formação experiencial, que ocorreram desde a sua infância à velhice, nos contextos familiares, profissionais e sociais. A aprendizagem decorrente da formação experiencial está intrinsecamente associada às vivências, às acções, aos desafios, aos problemas e aos projectos destes adultos. Os adultos não escolarizados formaram-se através “[...] das experiências, dos contextos e dos acontecimentos

que acompanham a sua existência” (Nóvoa, 1988, p. 120). Os saberes são adquiridos tendo por referência a utilidade e proveito, imediatos ou previsíveis, para a gestão autónoma da vida e para o seu bem-estar. Neste caso, “[...] o bem-estar imaginado, sonhado e antecipado tornou-se um motivador activo das acções humanas” (Damásio, 2010), circunstância essencial para potenciar a aprendizagem. Quanto mais exigências e desafios familiares, profissionais e sociais os adultos não escolarizados viveram maior é a riqueza e diversidade dos seus saberes.

A formação experiencial que marca o percurso de vida dos adultos não escolarizados é um processo semelhante ao que ocorre com as pessoas escolarizadas e que dominam as competências de literacia, nomeadamente, a leitura e a escrita. Partilhamos a perspectiva de Marie-Christine Josso (2002, p. 35) quando defende “[...] a formação é experiencial ou então não é formação”. Independentemente do nível de escolaridade,

[...] formamo-nos quando interrogamos na nossa consciência, e nas nossas actividades, aprendizagens, descobertas e significados efectuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza (Gattegno, 1979 apud Josso, 1988, p. 44).

Os adultos não escolarizados, contrariamente, ao que habitualmente se divulga são possuidores de uma grande diversidade de saberes e apresentam uma enorme capacidade de aprendizagem, o que é fundamental para a sua vida em sociedade.

Recebido em 12 de fevereiro de 2015
Aprovado em 26 de junho de 2015

Referências

- BARKATOLAH, Amina. L'Apprentissage Expérientiel: une approche transversale. **Education Permanente**, Fundación Dilanet, v. 100/101, p. 47-55, 1989.
- BENAVENTE, Ana; COSTA, António; MACHADO, Fernando; NEVES, Manuela. **Do Outro Lado da Escola**. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento e Fundação Bernard van Leer, 1987.
- BEZZOLA, Graziella. La Formation Expérientielle, Instrument de la Construction de l'Identité et d'un Projet de Société Futurs? In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 175-179.
- BONVALOT, Guy. Éléments d'une Définition de la Formation Expérientielle. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 317-325.
- CHENÉ, Adèle; THEIL, Jean-Pierre. Expérience, Formation de la Personne et Savoir-faire-Sens. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 201-209.

- CHENÉ, Adèle. A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. P. 89-97.
- DAMÁSIO, António. **O Livro da Consciência**. A construção do cérebro consciente. Lisboa: Círculo de Leitores, 2010.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. P. 133-153.
- DOMINICÉ, Pierre. Expérience et Apprentissage: faire de nécessité vertu. **Education Permanente**, Fundación Dilnet, v. 100/101, p. 57-65, 1989.
- DOMINICÉ, Pierre. La Formation Expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 53-58.
- DUMONT, Lutgarde. “L’expérience” des adultes comme moyen pour eux de s’approprier leur formation et “d’ouvrir” cette expérience. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 101-107.
- ENRIOTTI, Shéhérazade. Du vécu à la Formation Expérientielle. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 183-190.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- GELPI, Ettore. Quelques propos Politiques sur l’Éducation Expérientielle. **Education Permanente**, Fundación Dilnet, v. 100/101, p. 91-96, 1989.
- GRONEMEYER, Marianne. Les chocs de la vie, moteur ou frein de l’apprentissage? **Education Permanente**, Fundación Dilnet, v. 100/101, p. 79-89, 1989.
- JOBERT, Guy. La Place de l’expérience dans les Entreprises. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 75-82.
- JOSSO, Marie-Christine. L’expérience Formatrice: un concept en construction. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 191-199.
- JOSSO, Marie-Christine. Da Formação do Sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. P. 37-50.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- LAHIRE, Bernard. **L’Invention de l’“Illettrisme”**. Paris: Éditions La Découverte, 1999.
- LANDRY, Francine. La Formation Expérientielle: origines, définitions et tendances. **Education Permanente**, Fundación Dilnet, v. 100/101, p. 13-22, 1989.
- MEZIROW, Jack. **Penser son Expérience**. Développer l’autoformation. Lyon: Chronique Sociale, 2001.
- NÓVOA, António. A Formação tem de Passar por Aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. P. 109-130.
- NÓVOA, António. Prefácio. In: CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos – Um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.

PAIN, Abraham. **Education Informelle**. Les effets formateurs dans le quotidien. Paris: L'Harmattan, 1990.

PINEAU, Gaston. La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. **Education Permanente**, Fundación Dilnet, v. 100/101, p. 23-30, 1989.

ROELENS, Nicole. Le Métabolisme de l'Expérience en Réalité et en Identité. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 219-241.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

VERMERSCH, Pierre. L'Entretien d'Explicitation dans la Formation Expérientielle Organisée. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Org.). **La Formation Expérientielle des Adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. P. 271-284.

Carmen Cavaco é professora e investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, desde 1999. Doutorada em Ciências da Educação/Formação de Adultos, participou em investigações, de âmbito nacional e europeu, nos domínios da formação experiencial, da educação não formal, das políticas públicas de educação e formação de adultos, do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e da abordagem biográfica. Temáticas em que tem livros e artigos publicados em Portugal e no estrangeiro.

E-mail: carmen@ie.ulisboa.pt