

Formação de Pessoas Adultas: Uma Análise em torno da Construção de Identidades Aprendentes em Contexto de Crise

Maria Custódia Rocha¹
Marta Sofia Silva²

Resumo: Neste artigo analisamos políticas supranacionais e nacionais relativas à formação de pessoas adultas, apontamos algumas medidas e processos pré-delimitados que dessas políticas decorrem e, suportados por uma agenda teórica e um trabalho empiricamente sustentado, confrontamos este registo com os sentidos que as pessoas atribuem à formação. A análise crítica e reflexiva que daqui ressaí provém da interpretação de que a formação das pessoas adultas pode favorecer mais a construção e reconstrução de *identidades aprendentes* do que a melhoria das situações de emprego e o aumento dos níveis de empregabilidade. Este registo permite-nos, também, desvelar como os *sentidos performativos* que se afirmam nas políticas de formação não anulam os *sentidos vivenciais* da/na formação.

Palavras-chave: Formação de Pessoas Adultas; Sentidos Performativos e Vivenciais; Identidades Aprendentes.

Introdução

A partir de um trabalho de investigação materializado num estudo de caso de cariz exploratório, metodologicamente sustentado na perspetiva construtivista e interpretativa das múltiplas realidades e assistido pelo método quantitativo (estatístico) e qualitativo de análise (Silva, 2012, procuramos captar os sentidos que perpassam nas políticas e sistemas de educação e formação de pessoas adultas – o que, atendendo ao conceito de performatividade apresentado por Ball (2005) chamamos *sentidos performativos* – e, também, interpretar os sentidos que as pessoas adultas dão à formação – sentidos por nós perspetivados como sendo *sentidos vivenciais* (fruto dos processos de socialização em contexto de formação e após a formação). A construção deste quadro analítico permitiu-nos inferir sobre as possibilidades que as pessoas adultas têm de construir e reconstruir identi-

¹ Instituto de Educação, Universidade do Minho

² Centro de Formação Profissional de Braga, IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

dades aprendentes através da formação, ou, melhor dizendo, através de uma formação por nós encarada como tendo, em tempo de crise, mais capacidade para fomentar o *aprender a ser* do que o *aprender a fazer*.

Este trabalho, desenvolvido em 2011-2012, foi espoletado por uma necessidade assumida por uma Divisão de Ação Social de uma autarquia do norte de Portugal com o intuito de sinalizar práticas de acompanhamento de pessoas adultas para ofertas formativas de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) externas aos sete *Centros Novas Oportunidades* (CNO) pertencentes ao concelho. A análise crítica que aqui apresentamos foi permitida pelos quadros teórico e empírico que enformam tal trabalho que, em si, resulta de um processo de investigação/intervenção em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

Justificação da Análise

A apoiar a presente análise, que se pretende crítica e reflexiva, destaca-se o facto de termos partido de uma investigação realizada em 2011-2012, como já dissemos, realizada, então, num tempo em que se reafirma a *crise da/na educação* e em que se propagam políticas e medidas condicionadas, ou pelo menos assim politicamente legitimadas, pelo acordo que Portugal fez com a Comissão Europeia, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu e que se plasma no *Programa de Ajustamento Económico e Financeiro*. Trata-se de uma investigação precisamente realizada na altura em que vigorou a *Iniciativa Novas Oportunidades* e em que no *Relatório Estratégico do Quadro de Referência Estratégico Nacional*, de 2012, se apontam *debilidades na formação, nomeadamente ao nível da orientação e acompanhamento de jovens e pessoas adultas, que impedem a supressão das necessidades do tecido produtivo*.

Em tempo de crise, a agenda política nacional pretendia, então, superar as necessidades do tecido produtivo e da economia através da formação. Uma pretensão que, aliás, se tem vindo a propagar, em tempo dito de crise ou não. Desde que à formação foi atribuído um “poder mágico” (Silva, 2000) que este poder continua a ser convocado mesmo depois de se denunciar que “a formação não gera emprego” (Coimbra, 2007: 140) e que nem a economia do conhecimento, nem a produtividade, nem a competitividade, nem a empregabilidade fornecem ao cidadão uma razão para aprender e, especialmente, para daí fazer depender os seus projetos futuros (Coimbra, 2007: 140).

Sabendo nós que “o nosso problema é educativo”, pois “não temos retaguarda educativa” e que se o problema é a falta de retaguarda educativa, a formação profissional certamente não o colmatará (Lima, 2008: 2), não quisemos, contudo, de deixar de perceber se a formação das pessoas adultas, num contexto de crise, pode propiciar a construção e reconstrução de *identidades aprendentes*, posta então de parte a ideia de que ela favorece a melhoria das situações de emprego e o aumento dos níveis de empregabilidade.

Para que assim se possa agir em termos de investigação, é necessário perceber os *sentidos* que se podem associar à formação, até porque não é por termos um problema educativo de retaguarda e não é “aceitando que a educação e o aprendizado não podem conseguir tudo [que] a gente aceite automaticamente que esteja subordinada mecanicamente devido à sobredeterminação que atualmente está simbolizada pelo novo paradigma instrumental da aprendizagem e pelas ideias de ‘aprender para ganhar dinheiro’, ‘modelos de utilidade’ ou ‘habilidades economicamente valiosas’” (Lima, 2009: s/p.).

As ideias que sustentam a hipótese investigativa de que a formação das pessoas adultas em contexto de crise pode propiciar a construção e reconstrução de *identidades aprendentes* derivam do pressuposto epistemológico de que a aprendizagem é uma condição antropológica da existência (Charlot, 2000) e das teses sociológicas de que ao longo da vida “somos sujeitos de muitas identidades” e “somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes” (Louro, 2001: 12). E, se nas diversas redes e relações de socialização, ao longo da vida, as pessoas não se reduzem a meros sujeitos passivos (Rocha, 2012) e se em contextos específicos de socialização (de que as estruturas de formação fazem parte) as pessoas desenvolvem as mais diversas relações, perspectiva-se, em termos hipotéticos, que as pessoas sejam capazes de proceder à construção e reconstrução das suas identidades, em maior ou menor pluralidade, em maior ou menor grau de transitoriedade, mas de forma contínua, aprendendo, numa *relação aprender sendo*.

Falar em sentidos implica ter presente que, embora não se possa associar um sentido com uma só verdade, o certo é que há discursos e sentidos dominantes que devem ser questionados. Veja-se, a este propósito, que “a análise pós-estruturalista foucaultiana é fecunda na problematização que faz da ideia de que o sujeito está como que inevitavelmente integrado num sistema onde tudo é delimitado *a priori* e onde não cabem outras “conjunções possíveis” ou outras relações de poder que não só as instituídas (Rocha, 2007: 338). Desta feita, “o discurso (e o sentido) não são só elementos de reprodução que constroem, são também relações de produção e de desconstrução que capacitam” (Rocha, 2007: 348).

Ora, um dos sentidos da formação, que nos parece ser o seu sentido dominante, é o de que a formação se deve instituir como investimento con-

creto, do qual se esperam e se avaliam retornos calculáveis de forma a facilitar uma performatividade económica sustentável no quadro da economia do conhecimento. Este, sendo um dos sentidos dominantes da formação, o sentido que aliás vigorou em Portugal nos anos em que esta investigação foi feita, é também aquele que mais críticas tem merecido por parte de quem considera que a *performatividade* se centra sobre “os aspetos funcional e instrumental da modernidade”, exigindo “a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria” (Ball, 2005: 544).

Um dos outros sentidos da formação, de entre os muitos que ela pode adquirir, manter ou reconfigurar, “está intimamente ligado ao significado que [o/a formando/a] atribui globalmente à sua dinâmica de mudança”. Assim, as motivações dos atores para a formação e o reconhecimento da sua importância nas esferas em que estes investem, ou pretendem investir, estão envoltas de “dinâmicas identitárias de ‘diferenciação’, ‘confirmação’, ‘afirmação’, ‘preservação’, ‘reserva’, ‘aquisição’ ou ‘restauração’” (Barbier, 1996: 22).

Sendo a aprendizagem uma condição inerente ao ser humano, dado que os processos de formação, (e a própria formação em si) constituem espaços de socialização onde se desenvolvem dinâmicas identitárias várias, sendo os atores organizacionais capazes de produzir significado, haverá que perguntar, à partida: Os *sentidos vivenciais* das pessoas em formação e após a formação têm potencial para a construção e reconstrução de *identidades aprendentes*? E ainda: Os *sentidos vivenciais* das pessoas em formação e após a formação coadunam-se com os *sentidos performativos* que se inscrevem nas intencionalidades gerencialistas das políticas e medidas de educação e formação de adultos?

Estas perguntas de partida ficam subsidiadas com os objetivos gerais deste trabalho: analisar o impacto contável dos processos de formação sobre a situação de emprego e sobre a empregabilidade entre os anos 2008-2012 e perceber se os processos de formação, ou o entendimento que deles se tem, propiciam a construção de *identidades aprendentes*.

Para que assim fosse possível, mais do que sinalizar práticas de acompanhamento de pessoas adultas encaminhadas para ofertas formativas dos cursos EFA, o que se inscreveria numa lógica de apoio à performatividade, tentamos nesta análise chegar a uma interpretação dos *sentidos vivenciais* que as pessoas adultas exprimem quando pensam em formação – aquando o ingresso, a permanência e o após o processo de formação. Tentamos então captar a forma como as pessoas se relacionaram com as estruturas, os processos e as práticas de formação e os sentidos que atribuíram a essas *vivências relacionais* (Rocha, 2012).

Para o efeito, os dados/discursos obtidos via inquérito por questionário de administração indireta e via entrevista centrada foram sujeitos à aná-

lise estatística e à análise de conteúdo de tipo categorial. Este processo metodológico implicou a prévia construção de categorias em acordo com a hipótese, as questões de partida e os objetivos que já aqui sinalizamos.

Dotamos os guiões dos questionários e esboços das entrevistas de uma estrutura que nos permitiu o posterior recorte de unidades de registo. Tivemos presente que as unidades de registo, ao mesmo tempo que em si mesmas constituem unidades de significação e se podem materializar em categorias analíticas de significação, permitem, também, a posterior construção de categorias analíticas de interpretação. Neste trabalho, as categorias analíticas de significação: ‘impacto na vida profissional’, ‘impacto na vida social’, ‘impacto na vida profissional’ e ‘atitude perante a Formação/Aprendizagem’ sustentam um processo investigativo de índole qualitativa que dá relevo ao conteúdo manifesto e simbólico dos sentidos que as pessoas dão à formação e à aprendizagem. Esses sentidos plasmam-se nas categorias analíticas de interpretação que, desde já, enunciamos: o ‘sentido instrumental’, o ‘sentido aprendizagem-placebo’, o ‘sentido de sobrevivência’, o ‘sentido indemnizatório’, o ‘sentido revelador’, o ‘sentido desafiante’ e o ‘sentido aprendizagem permanente’.

Políticas de Educação e Formação de Pessoas Adultas: Dos Sentidos Heurísticos aos Sentidos Performativos

Foi nos anos 50 e 60 do século XX, num contexto de “crise mundial da educação”, que surgiu “o movimento da educação permanente” (Canário, 2000: 87). Nos anos 70, o debate sobre a educação de pessoas adultas decorreu no âmbito de organizações internacionais e afirma-se em vários relatórios – *Learning to be* (Comissão Faure, 1972); *Recurrent education: a strategy for life-long learning* (OCDE, 1973); *Recommendation on the Development of Adult Education* (UNESCO, 1976); *Introduction to Life Learning* (UNESCO, 1979) – que apresentam uma dimensão heurística da educação e formação de pessoas adultas, dimensão essa “que enfatiza, por oposição a uma lógica de acumulação de conhecimentos, um processo de ‘aprender a ser’”, o que “representa um ponto de viragem no pensamento sobre a educação” (Canário, 2000: 87).

Conquanto assim tivesse sido, as tendências que, nos anos 70, potenciavam a educação de adultos para novos horizontes, para além da escola, para lá das competências e das performances laborais, em suma, para lá da performatividade, foram travadas nos anos 80 e primeiros anos de 90 do século XX. Em meados dos anos 90, contudo, e particularmente no Relatório *Educação – Um Tesouro a Descobrir* da UNESCO (1996), anuncia-se o regresso da aprendizagem ao longo da vida ao assumir-se quatro pilares da educa-

ção: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser* (Lima, 2007: 23).

O regresso do *aprender* começa a ser travado no início do século XXI. Se atendermos às orientações da União Europeia, podemos detetar os contornos de uma estratégia política dual em termos de educação/formação de pessoas adultas: Um interesse renovado pela educação entendida como um processo continuado ao longo da existência humana – aprendizagem ao longo da vida/educação permanente e, simultaneamente (mas com maior ênfase, na nossa opinião) um entendimento da aprendizagem ao longo da vida como um processo comprometido com o incremento da competitividade económica (Antunes, 2008). O *Livro Branco Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva* da Comissão Europeia, de 1995, e os projetos que surgiram no âmbito do *Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida* (1996) permitem detetar essa estratégia política dual mas assimétrica.

Vejamos: Desde meados dos anos 90 que se tem vindo a denotar uma progressiva transladação do campo da aprendizagem ao longo da vida para o campo da formação (profissional), o que faz com que um sentido mor (mesmo que imbuído de *ressignificações*) perpassasse nas orientações políticas que, doravante, remetem para objetivos operacionais, delineados em função da eficácia de um processo tecnicista, e com os quais se aposta na educação e formação (profissional) das pessoas adultas a favor de um desenvolvimento profissional (económico) em detrimento de outras formas de desenvolvimento humano. O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* da Comissão Europeia, de 2000, assim como o *Plano de Ação para a Educação de Adultos* da Comissão Europeia, de 2007, apesar de discursivamente apresentarem preocupações com a inclusão, a justiça social e a cidadania, transformam o conceito de aprendizagem ao longo da vida num instrumento comprometido com a eficiência económica.

Tratava-se, na altura, de um compromisso não totalmente assumido, quer por parte das instâncias internacionais, quer por parte da União Europeia, quer por parte da agenda política nacional, podendo descrever-se este processo, se tivermos em conta os anos que medeiam “entre 1999 e 2006”, como “uma política de transição” onde se denota “a ressemantização de modos de pensar e de agir de raiz emancipatória, reflexiva e problematizadora subordinada a princípios de gestão de recursos humanos” (Guimarães, 2011: 484).

O teor do *Marco de Ação de Belém* da UNESCO (2010) que, aliás, reproduz as orientações políticas da CONFINTEA VI, organizada pela UNESCO, em 2009, e onde se manifestou “a opção política por um conceito de educação de adultos estreito, ou nem sequer nomeado” (Lima, 2010), acentua a atrás referida “ressemantização”. O mesmo acontece no *Global Report*

on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy da UNESCO, de 2013, onde a aprendizagem ao longo da vida é encarada como literacia.

Em Portugal, nos finais dos anos 70 e inícios dos anos 80 do século XX, o projeto da educação de adultos afirmou-se em muito se identificando com a ação prosseguida pelas instâncias internacionais nos inícios dos anos 70 (Canário, 2000). Passada essa primeira identificação, foi apenas em 1999, com a publicação do “estudo de construção de um modelo institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que o campo da educação de adultos começou a ganhar fôlego. A ANEFA teve precisamente como missão inicial “pensar” e “criar” em Portugal uma educação e formação de adultos que traduzisse as ligações que deveriam existir entre a educação, a formação e o emprego. Convirá, contudo, recordar que os primeiros documentos que propõem ao governo uma política pública de educação de adultos falam de uma ANEA – Agência Nacional de Educação de Adultos; “a formação vem depois” (Lima, 2008: 4).

Se uma dimensão heurística do conceito de educação de adultos (aprendizagem ao longo da vida) está patente nos *Documentos Preparatórios III – A Reorganização do Sub-Sistema de Educação de Adultos* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), a partir dos anos 90, fruto de orientações europeias, o campo da educação de adultos em Portugal, mesmo que contemple algumas especificidades, é um campo em que se tem vindo a valorizar mais a lógica da formação profissional para/no trabalho do que a dimensão heurística da aprendizagem ao longo da vida. Ou, por outras palavras, se tem valorizado a aprendizagem ao longo da vida quando esta (re)significa trabalho, competitividade e produtividade, em suma, economia do conhecimento.

Pelo menos, assim acontece desde a aplicação da política comunitária de coesão económica e social no período 2007-2013 que foi delimitada pelo *Quadro de Referência Estratégico Nacional – QREN* – através do *Programa Operacional para o Potencial Humano – POPH* – que não deixa de apelar à inovação e a modernização do tecido produtivo através da formação. Atualmente, em 2014, a Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal é assumida pela *Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional – ANQEP* – que, a propósito, traçou uma estratégia renovada até 2015. Os *Centros Novas Oportunidades (CNO)* foram extintos e temos agora uma estrutura similar – os *Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – CQEP*. No que respeita os cursos EFA, a ANQEP mantém a aposta no aumento das habilitações escolares e/ou competências profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho. Essa aposta materializa-se nos objetivos definidos a propósito da aprendizagem ao longo da vida no *Programa Educação 2015* do Ministério da Educação, objetivos que, aliás, já

em 2009, constavam no *Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação* da União Europeia.

A ideia de que com a formação, a qualificação e a certificação se consegue solucionar o problema da economia e do desemprego perpassa nos *sentidos performativos* que se inscrevem nas políticas de educação e formação de pessoas adultas, tanto em Portugal como noutros contextos. Trata-se de uma ideia em que “o potencial humano é tendencialmente encarado na sua vertente económica, produtiva e competitiva” sendo “a educação e a formação, e mais ainda a aprendizagem, [...] substituída pela necessidade de qualificar para o emprego” (Carneiro *et al.*, 2007: 76).

E, mesmo que atualmente as políticas educativas atinentes ao campo da educação e formação de pessoas adultas pareçam estar a perder forças a favor de *outras causas maiores*, continua a instituir-se uma pluralidade de sentidos neste campo. Vemos, por um lado, uma discussão conceptual e uma (aparente) assunção de responsabilidades por parte da UNESCO no balanço dos avanços alcançados na educação de adultos. Percebemos as ressonâncias políticas emitidas pela OCDE e detetamos uma envolvimento da União Europeia mais orientada para os resultados da educação de adultos na economia (Antunes, 2008). Em Portugal, mais concretamente, a educação de pessoas adultas está subordinada às lógicas da formação profissional contínua revelando uma deslocação da educação para a economia e para a gestão de recursos humanos (Lima, 2007; Guimarães, 2011).

E as pessoas concretamente, como se posicionam nestes processos? Que ideia fazem de si as pessoas quando, por exemplo num contexto de crise, “descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’”? A experiência tende a mostrar que as pessoas “entendem-se como ‘ser menos’ e inquietam-se por ‘saber mais’ para ‘ser mais’”. Ora, para “ser mais tem que estar sendo” (Freire, 2005: 31-33-84). É este o fundamento do ímpeto da construção e reconstrução de identidades aprendentes – a busca do ser mais, aprendendo, sempre, mesmo que, e quicá sobretudo, em contexto de crise.

Assim, mesmo que a formação não tenha um “poder mágico”, algumas mudanças ela permite, mesmo que não sejam as mudanças que mais prementemente são evocadas como prioritárias pelos discursos políticos vigentes repletos de *sentidos performativos*. Pelo contrário, trata-se de mudanças que ocorrem porque os ditos *sentidos performativos* não anulam os *sentidos vivenciais* da/na formação. A seguinte análise de dados/discursos permite confirmar o que acabamos de dizer.

Análise de dados/discursos

Na investigação que já referenciámos (Silva, 2012), de um universo inicial de 1512 indivíduos, conseguimos uma amostra geral de 557 pessoas efetivamente inquiridas. Os dados/discursos obtidos via inquérito e entrevista permitiram caracterizar essa amostra geral em função do género e da idade, bem como sinalizar as suas situações face ao emprego (no momento da investigação: 2012) e aquando do encaminhamento (em 2008); também permitiram averiguar os níveis de sucesso nas respostas formativas do encaminhamento e quais as consequências na situação laboral. Ressaltam dos inquéritos os seguintes dados: – faixa etária com maior representatividade: dos 31 aos 40 anos; – não disparidade entre o número de elementos do género masculino (275) e do género feminino (282); – com exceção da faixa etária dos 21 aos 30 anos (onde o género masculino predomina), há sempre um maior número de mulheres em todas as outras faixas etárias; – maior número de pessoas empregadas a ingressar; – o número de pessoas desempregadas diminuiu de 38,6%, em 2008, para cerca de 9%, em 2012; – não houve alteração na situação de emprego para 57,9% dos indivíduos; – houve maior número de encaminhamentos para Cursos de Certificação Escolar (cursos que apenas conferem certificação escolar e não ‘dupla certificação’ escolar e profissional); – a taxa de sucesso nos Cursos foi de 67,9%; – o maior número de desistências abarca os adultos empregados do género masculino, situa-se entre as faixas etárias dos 21 aos 30 e dos 31 aos 40 anos, sinalizando-se como motivos os profissionais e os relativos ao curso; – o nível de satisfação geral com os (per)cursos formativos é bastante positivo; – mais de metade das pessoas adultas da amostra (55,12%) afirma ter interesse em continuar a investir na sua formação (57,5% de pessoas do género masculino e 52,8% do género feminino) e situam-se maioritariamente na faixa etária dos 41 aos 50 anos; – as pessoas que frequentaram Cursos EFA de nível secundário foram as quem mais ponderou o contínuo investimento na sua formação; – quando a não vontade de continuar a investir na formação é sinalizada são apontados alguns motivos: a falta de vontade (17,59%) e a falta de tempo (8,8%). Os motivos profissionais apresentam-se ao mesmo nível dos motivos familiares (3,2%). Terá interesse referir que 1,6% se encontra a frequentar o Ensino Superior, o que equivale a 9 pessoas da amostra geral.

As entrevistas centradas foram efetuadas a quatro elementos do género feminino e a três do género masculino; com idades compreendidas entre as faixas dos 30, 40 e 50 anos; de cinco CNO diferentes; uma pessoa com percurso de nível básico de dupla certificação (género feminino), outra com percurso de nível básico escolar (género masculino), três com percurso de nível secundário com dupla certificação (uma do género masculino, duas do género feminino) e duas com percurso de nível secundário escolar (uma do género masculino e outra do género feminino).

Especificando a análise em torno das categorias analíticas de significação delineadas, obtemos:

Categoria Analítica de Significação 1: impactos/efeitos na vida familiar

De um ponto de vista mais global da amostra, pela análise dos inquéritos, reconhecemos que as diferenças entre os géneros tanto a nível do número, como em faixas etárias, como em sucesso no curso, não revelam números muito contrastantes. Este contraste é, no entanto, bem mais visível quando se passa a barreira dos números e se entra na vida das pessoas. Falar sobre a vida familiar deixa transparecer o conjunto de constructos sociais que com este âmbito se relacionam – a vida familiar no feminino e no masculino e todos os papéis e estatutos que daí advém. Esta investigação demonstra que a frequência dos cursos EFA vem cristalizar, problematizar, inquietar, mitigar ou equilibrar as dinâmicas entre homem e mulher, entre esposa e marido, entre pais/mães e filhos/as.

Pela análise das entrevistas percebe-se que, no geral, a frequência de um Curso EFA imputa à vida familiar algumas particularidades que vêm alterar a rotina familiar. Muitas vezes, ao destabilizar e ao questionar certas relações e dinâmicas familiares, revelam-se outras ocultas. A forma como estas vivências se repercutem na construção e reconstrução de identidades aprendentes é visível no desenvolvimento pessoal que todos referem, de uma maneira ou de outra. Este desenvolvimento pessoal é ao mesmo tempo legitimador e fomentador de uma atitude face à aprendizagem que leva os adultos “a quererem mais, a serem mais”.

Categoria Analítica de Significação 2 – impactos/efeitos na vida social

Problematizar o impacto dos (per)cursos na vida social permitiu-nos analisar o nível de participação ativa na sociedade por parte dos adultos entrevistados. O período temporal em que este estudo de caso foi desenvolvido, 2011 – 2012, assumiu-se, perentoriamente, como uma oportunidade única de participação na vida social e cultural dos habitantes da autarquia. Desenvolveu-se neste período um projeto cultural repleto de eventos que subsistiram para além de 2012 e que envolveram de forma muito profunda a comunidade local. E, mesmo que um maior número de pessoas da nossa amostra tenha afirmado não se ter envolvido diretamente nos eventos, mesmo que só um menor número se tenha afirmado como participantes atores, é de salientar, contudo, que todo o grupo de pessoas entrevistadas

revelou refletir sobre o impacto dos diversos eventos na vida dos habitantes. E, mesmo que essencialmente como observadores, espetadores, as pessoas que detinham “capital cultural” dizem tê-lo mantido e/ou ampliado fruto das suas observações sobre manifestações culturais pungentes, em tempo de crise.

Categoria Analítica de Significação 3 – impacto/efeitos na vida profissional

Os depoimentos recolhidos indicam-nos que, à partida, houve diferentes motivações para a frequência dos Cursos EFA por parte das pessoas adultas, motivações que, na sua maior parte, foram alheias à situação profissional. Todas as pessoas adultas entrevistadas ingressaram nos Cursos EFA por uma questão de realização pessoal e porque se sentiam insatisfeitas por não terem qualificações escolares superiores às que possuíam. Somente uma pessoa afirmou querer ingressar no mercado de trabalho através da formação.

A análise estatística dos dados da amostra de adultos encaminhados em 2008 para Cursos EFA em comparação com as suas situações em 2012 revelou que: – 60,86% das pessoas estava inserida no mercado de trabalho aquando do ingresso em modalidades de formação (em 2008); – para 57,99% das pessoas não houve alteração na situação de emprego, portanto as pessoas mantiveram-se empregados na mesma entidade/função (de 2008 a 2012); – 18,31% das pessoas desempregadas em 2008 ingressou no mercado de trabalho (dados de 2012); – cerca de 9% das pessoas encontrava-se desempregada em 2012.

Em suma, havia mais desempregados em 2008 do que em 2012. Alguns deles empregaram-se (18%) e outros, que estavam empregados, ficaram desempregados (9%). 61% das pessoas estavam empregadas em 2008, 57,99% mantinham-se então empregadas, em 2012, sem mudança nas situações de emprego nem de funções laborais. E, mesmo que a taxa de desemprego desta amostra tenha diminuído de 38,6% (em 2008) para cerca de 9% (em 2012), mesmo que uma grande parte das pessoas desta amostra (38,60%) tenha saído de uma situação de desemprego para entrar no mercado de trabalho, o certo é que a relação entre a formação e a empregabilidade não é aferível indubitavelmente e exigiria uma abordagem mais extensiva. De facto, nada garante que tenha sido pela formação que as pessoas tenham (re)ingressado no mercado de trabalho assim como também se não pode descartar a hipótese de as políticas de obrigatoriedade de frequência de cursos de EFA/RVCC, por parte de ativos desempregados, terem jogado um papel determinante no suposto aumento da empregabilidade.

Categoria Analítica de Significação 4 – Atitudes perante a Formação/Aprendizagem

Com esta categoria pretendíamos compreender a valorização dos (per) cursos EFA nos diversos mundos de vida das pessoas adultas e os sentidos que essas pessoas atribuíam às aprendizagens resultantes desses percursos. Para isso, analisamos a relação entre as concepções das pessoas adultas relativamente aos Cursos EFA e o reconhecimento da importância da formação para o seu desenvolvimento profissional, social e pessoal (categorias analíticas de significação), tentando perceber, ao mesmo tempo, através das categorias analíticas de interpretação) os fatores diferenciadores de significação no processo de construção de *identidades aprendentes*.

O desvelar e o interpretar dos dados/discursos foram apoiados pelas perspetivas teóricas que defendem a possibilidade de construção e reconstrução identitárias na aprendizagem e pela aprendizagem, como já dissemos. Este processo analítico que exigiu o cruzamento entre categorias de significação e categorias de interpretação culminou na inferência de que as pessoas não nascendo sendo, são, e tornam-se atores determinantes na construção e reconstrução de identidades aprendentes

Os sentidos vivenciais da/na formação e a construção e reconstrução de identidades aprendentes

A investigação realizada em 2011-2012 permitiu-nos aferir os sentidos que operam na construção e reconstrução de identidades aprendentes: o 'sentido instrumental', o 'sentido aprendizagem-placebo', o 'sentido de sobrevivência', o 'sentido indemnizatório', o 'sentido revelador', o 'sentido desafiante' e o 'sentido aprendizagem permanente'. Alguns destes sentidos coadunam-se com as concepções de formação que a descrevem como um processo tecnicista cujo único propósito é o aumento da empregabilidade, outros nem tanto, e outros ainda, e bem pelo contrário, coadunam-se com uma concepção de formação que inclui o "aprender a ser".

Assim, na ótica dos atores participantes nesta investigação, a formação reveste-se de:

– Um 'sentido instrumental' quando com ela se procede a uma depauperação do sentido do (per)curso formativo como promotor de desenvolvimento pessoal e social, atribuindo-se-lhe antes, e pelo contrário, uma

forte ligação ao aumento da empregabilidade. Assim aconteceu com uma única entrevistada que viu as suas expectativas goradas (pois o curso que tirou, efetivamente, não a tornou mais empregável, pelo menos no imediato). Constatou-se, aqui, uma desvalorização do (per)curso formativo e reconheceu-se nesta atitude perante a formação a interferência de uma dinâmica de aquisição identitária marcada por um percurso sem reconhecimento e que, aliás, lhe permitiu entender a formação como “entrada” num meio excludente.

– Um ‘sentido aprendizagem-placebo’ quando a formação, a aprendizagem que dela resulta, muda a pessoa mas não muda a sua situação em termos de profissionalização e de trabalho. Quando a experiência desenvolvida em contexto formativo causa descontentamento, nomeadamente por causa dos níveis de exigência, quando, em suma, a aprendizagem não é reconhecida e parece quase não existir, há uma espécie de reação à angústia causada pela frustração. É com esta reação, e porque já dotados de conhecimentos sobre, por exemplo, direitos e deveres, que as pessoas conseguem alavancar uma solução para a sua vida profissional. Aqui aferimos uma atitude de aprendizagem ao longo da vida marcada pela dinâmica de reconstrução identitária, de rutura com o itinerário profissional anterior e de construção de novos perfis de trabalho que só parcialmente foram alavancados pela formação.

– Um ‘sentido de sobrevivência’ quando a orientação e o valor da formação assentam numa demanda constante e numa luta pela (in)formação. Com a formação, nesta perspetiva, as pessoas pretendem acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas e simultaneamente pretendem preservar ou construir uma identidade, uma identidade aprendente, que esteja em acordo com as mudanças externas mas que também não descure o que as pessoas são e sabem e/ou o que pretendem vir a ser e/ou pretendem aprender, dentro ou fora dos contextos de trabalho.

– Um ‘sentido revelador’ quando a formação, ou, melhor dizendo, a aprendizagem que esta propicia é vista como promotora do desenvolvimento pessoal e social e como potenciadora do desvelar da pessoa numa “pessoa diferente”. Aqui parece revelar-se uma dinâmica de afirmação identitária, distinguida pela necessidade de mudança na autoestima e revelando-se a formação como meio de otimização das expectativas pessoais.

– Um ‘sentido indemnizatório’ quando é reconhecido que a formação foi um erro crasso e que a mesma veio a assumir proporções confusas na definição identitária. Aqui transparece uma dinâmica de reserva identitária e, até, uma falta de coerência identitária. As pessoas perante a impossibilidade de construir no momento uma identidade aprendente, encaram a formação como um investimento e como uma preparação para oportunidades a explorar, mas só no futuro.

– Um ‘sentido desafiante’ quando a formação se caracteriza tendo por base uma noção de aprendizagem que permite reagir à inércia da vida de todos os dias. Vemos aqui uma atitude de aprendizagem reveladora de uma dinâmica de diferenciação identitária, de alguém com uma imagem positiva do seu poder de mudança, encarando a formação como possibilitando dar continuidade a um itinerário pessoal.

– Um ‘sentido aprendizagem permanente’ quando à formação é dado um sentido heurístico que inclui o reconhecimento de que a formação se torna crucial para o desenvolvimento das pessoas e para as mudanças a operar nos seus diversos mundos de vida, sejam eles pessoais, sociais, culturais ou outros. Muito mais que um sentido instrumental, um ‘sentido aprendizagem-placebo’ ou um sentido de sobrevivência, ou até muito mais que um simples sentido desafiante, o sentido da formação identifica-se com uma aprendizagem permanente, o que configura uma dinâmica de confirmação identitária, aferível pelo sentimento de que “estamos sempre a aprender”.

Com esta análise sobre os sentidos vivenciais da formação e sobre a construção de identidades aprendentes através da formação, podemos dizer que o sentido de aprendizagem permanente é o que mais se destaca dos dados/discursos recolhidos e analisados. As identidades aprendentes são pois o resultado do exercício de construção do si, nesta troca e cruzamentos de sentidos que damos à vida, aprendendo, em contextos de formação trespassados por crises económicas mas que não impedem que as pessoas *aprendam a ser e a ser aprendendo*.

Considerações finais

Hoje, o projeto fundador da educação ao longo da vida está desvirtuado pelas lógicas economicistas do mercado. A transladação do campo da aprendizagem ao longo da vida para o campo da formação está bem plasmada nos discursos políticos supra nacionais e nacionais vigentes. Mesmo que entre si estes discursos possam parecer contraditórios, e por isso sujeitos a (re)interpretações várias, eles não deixam de reduzir os sentidos da aprendizagem ao longo da vida a processos de aquisição de competências profissionais (mesmo que transversais). Esta redução concetual política pode constituir uma estratégia de controlo sobre as pessoas adultas que se integram nos processos de educação e formação e que, não raras vezes, se veem obrigadas a ajustar-se à racionalidade da economia de mercado, à lógica do império das competências e da performatividade e à narrativa que exalta a necessidade de formação para o trabalho em detrimento de outras experiências e vivências de aprendizagem ao longo da vida.

O que relevamos nesta investigação é que, efetivamente, os Cursos EFA não são sinónimo de mais emprego nem do fomento da empregabilidade através da aquisição de competências profissionais, mas são antes, e nesta investigação que não permite generalizações assim o é, per(cursos) formativos que possibilitam a construção e reconstrução de identidades aprendentes pela redenção à invariável condição humana de constante aprendizagem e pela construção e reconstrução dos sentidos que as pessoas atribuem à mudança de si e dos seus mundos. As identidades aprendentes, sendo reflexos de múltiplas realidades, não podem deixar de ser percebidas como construções e reconstruções identitárias com as quais se consegue, *com e pelo aprender*, desconectar a aprendizagem das lógicas economicistas e adaptativas imputadas pela racionalidade instrumental e performativa que orienta as políticas de formação de pessoas adultas, mesmo quando estas são apelidadas de políticas de educação de adultos, de políticas de aprendizagem ao longo da vida, ou educação permanente, nas línguas francófonas.

Desta feita inferimos que a formação, e nomeadamente a sua avaliação, não se pode cingir ao *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, à deteção posterior das competências laborais (mesmo que transversais) que ela possa propiciar, à avaliação estatística dos seus impactos/efeitos sobre o emprego e a empregabilidade, enfim, a formação não pode ser, como já o foi, “uma mera estratégia de gestão da crise” (Melo; Lima; Almeida, 2002: 107). A crise, a crise do trabalho e do emprego, não se supera com a formação, como os *sentidos performativos* das políticas educativas pretendem deixar entender. Contudo, e se estivermos atentos aos *sentidos vivenciais*, percebemos que muito se aprende em contexto de crise, mesmo que essa aprendizagem não seja imediatamente contável, nem quiçá possa sê-lo. Com este trabalho quisemos mostrar que falar em *potencial humano* pode equivaler a falar em *aprender*, muito para lá do emprego e do trabalho, muito para lá das lógicas de performatividade económica.

Bibliografia

- ANTUNES, Fátima (2008). Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Atores, Processo e Instituições. Coimbra: Almedina.
- BALL, Stephen J. (2005). Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, pp. 539-564.

- BARBIER, Jean-Marie (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, *Éducation Permanente*, 128, pp.11-25.
- CANÁRIO, Rui (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CARNEIRO, Roberto (coord.); FIGUEIREDO, António; LIZ, Carlos; AZEVEDO, Joaquim; GOMES, Maria do Carmo & PEDROSO, Paulo (2007). *Avaliação ex-ante do Programa Operacional Temático para o Potencial Humano*. Relatório. Disponível em http://www.poph.qren.pt/upload/docs/apresentacao/esrudos_avaliacao_ex_ante_POPH.pdf consultado a 20 de maio de 2008.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- COIMBRA, Joaquim Luís (2007). *Novas Oportunidades na educópoli: ensaios para uma política de aprendizagem ao longo da vida*. Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas. Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 119-140.
- FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- GUIMARÃES, Paula (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- LIMA, Licínio C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2008). “A Educação de adultos não pode estar entregue ao mercado” – Entrevista com Licínio Lima. Disponível em <http://www.direitodeaprender.com.pt/> (consultado a 21 de junho de 2012).
- _____ (2009). “Aprendizagem? Que aprendizagem?”. Disponível em www.icae2.org. (consultado a 21 de junho de 2012).
- _____ (2010). *Do FISC para a CONFINTA VI, em Belém do Pará*. Associação o Direito de Aprender. Disponível em http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=360&Itemid=5 (consultado a 21 de junho de 2012).
- LOURO, Guacira Lopes (2001). *Pedagogias da Sexualidade*. In LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade*, Belo Horizonte: Autêntica, pp. 8-34.
- MELO, Alberto, LIMA, Licínio e ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA, pp. 103-128.

- ROCHA, M. Custódia J. (2007). Educação, Género e Poder: Uma Análise Política, Sociológica e Organizacional. ed. 1, 500 vols., Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho. (ISBN: 978-972-8746-57-5).
- _____. (2012). Processos de Socialização Online: Novos Entraves e Desafios à Luta pela Igualdade de Género. Atas Digitais do Colóquio Internacional: A Crise da(s) Socialização(ões)? Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, pp. 49-81.
- SILVA, Manuel António F. (2000). Do poder mágico às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 13. Nº 1. Braga: Instituto da Educação/Universidade do Minho, pp.77-109.
- SILVA, Marta Sofia (2012). Educação e Formação de Adult@s : análise de percursos e de construção de identidades aprendentes: um estudo de caso. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24175> Consultado a 14 de Fevereiro de 2013.

