

## Aprendizagens e histórias de vida da classe trabalhadora portuguesa: a importância das emoções, das práticas e da reflexão identitária-biográfica

PEDRO ABRANTES

pedro.abrantes@iscte.pt

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa

### Resumo

O presente artigo discute os conceitos de educação formal, informal e não formal, estabelecendo um diálogo entre diferentes filões teóricos e as autobiografias de 53 adultos, elaboradas no âmbito de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, enquadrados na Iniciativa Novas Oportunidades. Desta forma, aprofundamos três mecanismos centrais nos processos de aprendizagem ao longo da vida destes adultos – as emoções, as práticas e a reflexão identitária-biográfica – observando como, em cada um deles, se combinam (ou desentendem) os processos de educação formal, informal e não formal. Algumas implicações destes resultados são extraídas para as práticas educativas, tanto escolares como não escolares. Concluimos com a ideia de que a educação de adultos, sobretudo quando recorre a métodos biográficos, pode ser um espaço em que se articulam aprendizagens formais e informais.

### Palavras-chave:

educação, adultos, aprendizagem, emoções, identidade, autobiografias.

### **Abstract**

In this article, a discussion of the concepts of formal, informal, and non-formal education is developed, based on a dialogue between different research streams and the autobiographies of 53 adults, produced in a program of recognition, accreditation and certification of competencies. According to both theory and data, three central mechanisms in the process of lifelong learning are focused – emotions, practices and identity-biographical reflection – observing how, in each one, processes of formal, informal and non-formal education are combined (or detached). Some implications of these results for educational practices are extracted. The conclusions stress the ability of non-formal education, especially when a biographical approach is taken, as a space of merging formal and informal knowledge.

### **Key concepts:**

education, adult learning, emotions, identity, autobiography.

## **Introdução**

No sentido de aprofundar o nosso conhecimento sobre os processos de educação formal, não formal e informal, assim como as relações que se estabelecem entre estes processos, é fundamental analisar e discutir como as pessoas aprendem, ou seja, como desenvolvem conhecimentos, valores, disposições e linguagens, ao longo da vida. Esta é uma questão muito vasta e complexa, não apenas porque estes processos variam notavelmente entre pessoas, entre gerações, etapas e campos da vida, mas também porque a “durabilidade” e a “transferibilidade” (Lahire, 2002) das aprendizagens são também muito variáveis.

Em todo o caso, em vez de simplesmente teorizarmos sobre o tema, é possível recolher e analisar dados empíricos que nos vão dando indicações para, progressivamente, irmos respondendo a esta questão. A este propósito, os processos de reconhecimento, validação e certificação (RVCC) de adultos, desenvolvidos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), revelam-se de enorme utilidade, uma vez que refletem precisamente um trabalho realizado pelos próprios adultos, com apoio de especialistas, para identificar e explicitar um conjunto alargado de competências, bem como os

processos que, em diferentes etapas e campos da vida, permitiram a sua aquisição. Ao contrário do ocorrido com outras modalidades de formação de adultos, neste campo, as aprendizagens desenvolvidas em contextos de educação formal, não formal e informal foram colocadas num plano de igualdade, explorando-se como estes vários contextos contribuíram para a formação de um património integrado de conhecimentos, valores e disposições, duráveis e transponíveis.

A análise recente de um conjunto de 53 histórias de vida realizadas no âmbito de processos RVCC, em quatro Centros Novas Oportunidades, em diferentes localidades, permitiu-nos analisar como estes processos de aprendizagem se configuram nas narrativas autobiográficas de trabalhadores portugueses com baixos níveis de escolaridade. As questões teóricas e metodológicas deste trabalho têm sido apresentadas e discutidas em textos anteriores (Abrantes, Aníbal e Paliotes, 2010; Abrantes, 2013a; Abrantes, 2013b), pelo que neste artigo me irei centrar nos contributos que a análise realizada pode suscitar para uma compreensão mais aprofundada sobre como ocorrem os processos educativos na sociedade contemporânea.

Em termos teóricos, partimos da perspectiva de que: (1) as experiências a que qualquer indivíduo tem acesso limitam-se a uma

fração do social; (2) essas experiências dependem da capacidade e disposição (variáveis entre indivíduos e ao longo da vida de cada um) de interpretar e interpelar o social; (3) a informação resultante das experiências não pode ser armazenada e posteriormente mobilizada, na sua totalidade, o que supõe processos (intersubjetivos) de seleção, generalização e analogia.

Partimos, assim, de teorias consagradas nas ciências sociais, sobre a socialização, ou seja, sobre o modo como os indivíduos vão adquirindo conhecimentos, valores e disposições, no âmbito da sua vida quotidiana, desde o seu nascimento, formando assim um *habitus*, no qual a natureza e a cultura se entrelaçam (Berger e Luckmann, 1966; Bourdieu, 1979; Elias, 1990; Connerton, 1992). Num segundo momento, procurámos integrar no nosso quadro teórico contributos de estudos mais recentes sobre os processos de educação formal e informal, na sua relação com as histórias de vida (e. g. Biesta, Field, Hodgkinson, Macleod e Goodson, 2011), e com o conhecimento que se tem produzido sobre os processos de aprendizagem desde o campo das neurociências (e. g. Damásio, 2011).

Do diálogo entre estas teorias e os dados recolhidos nas cinquenta e três autobiografias acima mencionadas, emergiram três dimensões

fundamentais, segundo as quais os indivíduos participam na – e incorporam a – vida social, geradores de conhecimentos, disposições, valores e identidades: (1) as emoções; (2) as práticas; (3) a reflexão identitária-biográfica. Nas páginas seguintes procuramos mostrar com maior detalhe como as aprendizagens se desenrolam nestas três dimensões, ao longo das histórias de vida dos trabalhadores portugueses pouco escolarizados.

Não pretendemos aqui defender que estes são as únicas três dimensões em que se produzem aprendizagens, nem sequer que elas são independentes entre si. Neste sentido, não temos a ambição de apresentar aqui uma teoria global sobre os processos de aprendizagem. O que se pretende é demonstrar a importância destas dimensões e desvendar alguns dos processos centrais que se observam em cada uma delas, como contributo para a compreensão dos processos educativos formais, não formais e informais, bem como as relações que estabelecem entre si no âmbito das histórias de vida dos indivíduos.

### **1. As emoções**

Como assinalou recentemente o neurocientista António Damásio: “desde que uma cena tenha algum valor, desde que na altura houvesse

suficiente emoção, o cérebro apreende imagens, sons, odores e sabores, num registo multimídia, e irá recuperá-los na altura própria” (Damásio, 2010: 168). Como exemplo, apresenta um estudo contundente: os indivíduos que apoiam a escolha da casa em critérios emocionais fazem melhores decisões objetivas do que aqueles que seguem uma via racional.

Tal reconhecimento não representa uma revolução nas ciências sociais. Basta lembrar, entre muitos outros, famosos estudos sobre os rituais, capazes de gerar estados de “efervescência coletiva” com grande carga emocional e, por conseguinte, representações partilhadas e sentimentos de filiação ao grupo (Durkheim, 1912; Connerton, 1989); o modo como os atores se representam nas interações quotidianas, gerindo as suas emoções de acordo com “guiões culturais” interiorizados (Goffman, 1959); os códigos de sensibilidade e de auto-controlo que orientam os sentimentos de paixão, gosto, aversão, repugnância (Elias, 1939; Bourdieu, 1979); os valores e ideologias que dominam as transformações da intimidade (Giddens, 1992; Beck e Beck-Gernsheim, 2003).

Além disso, voltando à afirmação de Damásio, a sociologia das emoções tem mostrado que estes vários processos – a atribuição de

valor à “cena”, a sua interpretação e a aferição da “altura própria” em que devemos “mobilizar” a informação resultante – invocam mecanismos não apenas emocionais, mas também sociais. As emoções são socializadas. Em todo o caso, devemos também reconhecer que o estudo das emoções é um campo fundamental, do qual as ciências sociais e da educação não devem escapar no seu afã por compreender as sociedades e, nomeadamente, os processos educativos. Veja-se, a este propósito, os trabalhos que têm associado sentimentos de confiança e auto-controlo às classes dominantes, de medo e ressentimento aos grupos desfavorecidos, de segurança e satisfação à mobilidade social ascendente, de embaraço e cólera à descida nas hierarquias sociais (Turner e Stets, 2006).

Nas autobiografias analisadas é notório que, por exemplo, as situações de risco de vida – do próprio ou de “outros significativos” pelos quais se sente responsável – constituem contextos fundamentais de aprendizagem. Veja-se o caso da guerra colonial, entre os homens mais velhos, ou das doenças dos filhos, sobretudo para as mães. O dramatismo inscrito nestas situações induz o desenvolvimento acelerado de disposições e competências duradouras, tanto no plano emocional como inclusive no plano relacional e cognitivo.

O mesmo tipo de emoções fortes é suscitado em rituais que expõem e colocam à prova os indivíduos perante a sociedade (representada pelos “outros significativos” e por agentes oficiais), como é o caso do juramento da bandeira, do casamento, do funeral dos pais, entre outros episódios. Estes eventos são narrados, nas histórias de vida, como contextos de grande intensidade emocional, associados à incorporação duradoura de certos valores, disposições, competências e identidades. Adotam frequentemente a dupla forma de prova e celebração. São, portanto, contextos extremamente significativos de educação, tanto formal como informal.

Mas, por vezes, as emoções fortes são despoletadas por uma avaliação mais subjetiva daquilo que será vital para o sujeito. É o caso, por exemplo, do encontro fortuito com a “vocação profissional” ou com a “mulher da sua vida”, geradores de investimentos duradouros, a partir de profundas inseguranças. Como explicar, por exemplo, que uma rapariga do campo, com 9 anos de idade, ao passear por uma cidade próxima com os avós, tenha ficado tão impressionada com o vislumbre, pela primeira vez, de uma mulher-polícia que tenha “descoberto”, nesse momento, que essa seria a profissão à qual dedicaria a vida? Este e outros casos do mesmo tipo são elementos

importantes das histórias de vida e mostram como os processos de educação informal podem ser tão variados como imprevisíveis. Revelam igualmente que os processos educativos, sejam formais ou informais, têm tanto de sonho como de realidade.

Nas autobiografias recolhidas, outro tipo importante de emoções tem a ver com aquelas que são associadas a ações propriamente educativas. Vários dos trabalhadores mais velhos assinalam que as aprendizagens escolares, nos anos cinquenta e sessenta, estavam frequentemente ancoradas a um forte sentimento de medo e de vergonha. Os castigos físicos e simbólicos às crianças que não aprendiam a lição eram tremendos. Este, aliás, é um princípio fundamental, por exemplo, no adestramento de animais. Trata-se de uma manipulação, por parte do educador, do instinto de sobrevivência, indutor de aprendizagens pela percepção do risco imediato. Contudo, mesmo que seja eficaz no curto prazo, *a la longue*, este tipo de estratégias tende a gerar igualmente “traumas”, processos em que, devido ao stress produzido, o indivíduo bloqueia certas memórias e procura afastar-se desses contextos.

Será útil ponderar, como Ferrés i Prats (2008), se a remoção dos instrumentos mais cruéis que impunham o medo, sem o

---

desenvolvimento em paralelo de técnicas que suscitem o desejo, pelo menos no mesmo grau de intensidade, não será responsável pela sensação que temos hoje de que os jovens aprendem menos nas escolas, sobretudo numa era em que os media têm desenvolvido aparelhos cada vez mais sofisticados de difundir a informação, precisamente, pela via do desejo.

Realmente, muitos dos trabalhadores que cresceram já nos anos oitenta e noventa documentam o aborrecimento da escola como um factor importante do seu insucesso, em contraste com os estímulos concomitantes noutras esferas da vida. Daí ao envolvimento em modos juvenis de socialização paralela, geradores mais intensos de sentimentos de medo e desejo, logo de aprendizagem e integração, vai um passo. Parece, aliás, um fenómeno mais agudo na adolescência, uma vez que muitos deles documentam experiências formativas bem-sucedidas, tanto na infância como na vida adulta. Este tema será, portanto, aprofundado na sua relação com os restantes dois mecanismos, pois, como se referiu, não se deve desprender as emoções de quadros sociais e biográficos mais amplos.

Em todo o caso, as histórias de vida destes jovens trabalhadores reconhecem alguns agentes e atividades escolares que lhes suscitaram

emoções fortes e aprendizagens duradouras. Notam igualmente que conflitos com certos professores e disciplinas, bem como sanções e reprovações, produziram emoções negativas que, em muitos casos, inibiram aprendizagens ou, mais genericamente, alimentaram uma convicção da sua incapacidade para a escola que os induziu ao abandono. A revolução celebrada nas ruas nem sempre se materializou nas escolas. Mesmo quando desprovidas do seu carácter mais brutal, as sanções escolares levam frequentemente a uma inibição das aprendizagens escolares por fraca auto-estima ou a uma resistência à sua importância, precisamente, como estratégia de preservação do que resta da sua “segurança ontológica” (Giddens, 1990).

Em suma, a escola está longe de se ter tornado um deserto de emoções, correspondendo a redução dos padrões de violência, de alguma forma, ao refinamento dos códigos de sensibilidade que Norbert Elias (1939) colocava já no centro do processo civilizacional. Contudo, não deixa de ser preocupante a exiguidade de aprendizagens significativas que documentam estes jovens trabalhadores que, apesar de serem considerados com baixas qualificações, passaram frequentemente mais de nove anos nas instituições escolares. Estamos em crer que a

dificuldade da escola em gerar emoções fortes é parte do fracasso destas trajetórias.

## 2. As práticas

A participação regular em práticas sociais permite (e implica) o desenvolvimento de disposições e representações do mundo e de si mesmos (Bourdieu, 1979 e 1992). Por um lado, com os seus materiais, símbolos e protocolos próprios, as práticas possuem uma “lógica interna”, cimentada ao longo do tempo e que vincula as ações dos sujeitos às estruturas sociais (e às respectivas condições de existência). Por outro, a participação regular implica interiorizar essa lógica, impulsionando o desenvolvimento de disposições corporais, mentais e emocionais afins, em grande medida inconscientes e performativas, assim como o sentimento de pertença a uma comunidade e o reconhecimento de um papel específico no seu interior.

Inicialmente, os indivíduos incorporam-se em práticas elementares, sendo a sua participação periférica e mimética. Progressivamente, através do envolvimento repetido, vão-se criando disposições que permitem um maior protagonismo, assim como uma integração em práticas mais complexas, tornando-se o indivíduo uma referência para

os recém-ingressados. Este tipo de “aprendizagem situada” foi já observado em estudos etnográficos anteriores (Lave e Wenger, 1995). As autobiografias recolhidas incluem muitas referências interessantes sobre o tema. A larga maioria inclui, por exemplo, a descrição de práticas familiares durante a infância e que os indivíduos associam a certos valores e disposições que mantiveram ao longo de toda a vida. No caso da geração mais velha, estas práticas fortemente rotinizadas e em que os indivíduos foram progressivamente envolvidos, estão muito vinculadas à própria atividade produtiva, uma vez que era comum, na classe trabalhadora, as crianças serem incorporadas no trabalho agrícola ou nos negócios familiares. Essas práticas, centrais na socialização primária dos indivíduos, surgem como geradoras de aprendizagens de grande duração e transferíveis para domínios muito distintos da vida social, muito associadas também à relação afetiva com os pais e irmãos.

Por seu lado, as práticas desportivas, religiosas e militares surgem também em forte destaque, sobretudo, nas narrativas sobre a adolescência dos indivíduos. Também neste caso existem referências a práticas “rotinizadas” e aperfeiçoadas, ao longo de vários anos, geradoras de disposições e valores duradouras e transponíveis para a



---

vida laboral, familiar e comunitária, na forma de traços de personalidade. Estas práticas surgem igualmente associadas a uma integração na vida pública e adulta, marcando uma relativa autonomização da esfera (e destino) familiar.

Por fim, algumas práticas laborais são descritas com grande detalhe em quase todas as autobiografias, associada a certas relações significativas e à formação de uma identidade profissional, a qual não está isenta de um sentido de vocação e de distinção. Estas não revelam a mesma capacidade de transferência para outros campos da vida social, mas surgem frequentemente encadeadas, sendo que certas aprendizagens conduziram a certas oportunidades e estas a novas aprendizagens, e assim por diante.

As práticas relacionam-se com as emoções de várias formas. A interiorização de certos procedimentos pela rotina inibe emoções negativas, contribuindo para a segurança e o bem-estar do indivíduo. Além disso, tal economia emocional permite ao indivíduo aperfeiçoar a prática (e os sistemas cognitivos e corporais associados), tecendo elementos que haviam ficado fragmentados nas primeiras experiências, ensaiando variações e resolvendo problemas. Desta forma, desenvolve-se uma identidade, associada a benefícios

simbólicos e/ou materiais (ver ponto seguinte). Ao gerar espaços de ação criativa e de reconhecimento social, a participação em práticas diferencia-se da mera repetição rotineira de atividades, constituindo uma fonte de emoções positivas.

É verdade que, ao contrário das emoções, estas práticas ficam muitas vezes negligenciadas nas narrativas autobiográficas. No entanto, em parte pelo trabalho de orientação dos profissionais de RVCC, os portefólios analisados enfatizam a importância de certas práticas para o desenvolvimento de disposições e competências, sobretudo, em atividades cívicas, desportivas e militares (homens), na vida doméstica e familiar (mulheres) ou no trabalho (ambos).

Além de denunciar os limites na capacidade de transformação dos indivíduos que, por vezes, é exigida numa economia regulada pela instabilidade dos mercados globais, o que gera, aliás, não apenas crises pessoais e coletivas, mas também entraves e mesmo decomposições no tecido produtivo, este tipo de constatações tem sido utilizado para relativizar o peso da escola face a outros contextos educativos, sobretudo no caso das classes desfavorecidas.

Porém, também as instituições escolares são contextos de produção de práticas específicas, tanto no tempo de aulas como nos recreios. É

neste sentido que se tem, por exemplo, discutido se um ensino-avaliação centrado em exposições orais, exercícios e testes – e que, portanto, desenvolve as disposições, competências e valores dos jovens para este tipo de práticas específicas – poderá (ou não) garantir a mobilização desses conhecimentos noutros contextos de vida, sobretudo quando estes convocam capacidade, criativa e reflexiva, de resolução de problemas. Em particular, a passividade reprodutiva que sustenta este modelo parece colidir, não apenas com a representação das identidades juvenis nas sociedades modernas, mas também com as próprias representações da sociedade moderna, ou seja, as ideologias, tanto da eficácia laboral como da participação democrática, ambas enfatizando – ainda que em sentido diferente – a iniciativa dos sujeitos (Enguita, 2007).

É claro que este problema atravessa todo o projeto escolar, no sentido em que a criação de instituições, agentes e currículos autónomos face aos restantes domínios da vida social, mas com o intuito de promover a integração nestes, sempre suscitará o tema da transferência e mobilização de aprendizagens em contextos distintos, acentuado ainda em períodos de profunda transformação social. Nas escolas, propomo-nos preparar os jovens para contextos – e tempos – que, em

grande parte, desconhecemos. Em todo o caso, este problema pode ser refletido, analisado e atenuado. Aliás, as autobiografias dão conta disso, quando referem a importância de certas práticas escolares que foram incorporadas pelos indivíduos e transferidas para outros cenários de vida ou a utilidade de um regresso à escola em adultos.

### **3. A reflexão identitária-biográfica**

Tal como num grande projeto realizado recentemente em Inglaterra, intitulado *Learning Lives* (Biesta et al., 2011), o nosso estudo colocou em relevo a relação íntima e profunda entre os processos educativos (tanto formais, como informais e não formais) e o processo contínuo de (re)construção das identidades. Se, por um lado, a nossa educação constitui um elemento central do modo como os outros nos veem e de como nós nos representamos, por outro lado, essa representação do eu orienta-nos, reflexivamente, para certos processos educativos (e afasta-nos, inevitavelmente, de outros).

A reflexividade, enquanto capacidade dos indivíduos se pensarem a si mesmos e ao mundo através de um “diálogo interior”, tem sido enfatizada pela sociologia contemporânea, por vezes até em oposição a uma noção demasiado mecânica e estruturalista da socialização (Archer, 2007). Porém, não há qualquer incompatibilidade entre

---

ambos os processos. Ao invés, a reflexividade e a construção de uma identidade dependem de experiências prévias de socialização e têm um papel regulador sobre os processos educativos.

Isso implica aceitar que a reflexividade não é um domínio individual, mas um espaço socialmente construído, de representações, ideologias, racionalidades... E se é verdade que a escrita e a leitura são uma importante alavanca dos processos reflexivos, promovendo níveis de abstração que associamos à razão moderna, não devemos menosprezar a existência anterior de reflexão e intersubjetividade, nem o peso que as crenças, os estereótipos e os preconceitos continuam a jogar nos circuitos de reflexividade, hoje altamente mediatizados. Do mesmo modo, reconhecer que as identidades se tornaram centrais na vida moderna e que a liberdade dos atores para as forjarem se alargou, não significa pensar que as identidades constituem uma construção livre e instantânea, desenraizada da trajetória dos indivíduos no espaço social e, nomeadamente, pelos diferentes contextos em que ocorreu a sua educação. Neste sentido, a reflexividade e a identidade estão profundamente articuladas com os processos emocionais e práticos referidos nos pontos anteriores (Lahire, 2002).

Mas isso implica igualmente reconhecer que a reflexividade e a identidade constituem uma força que, em parte, guia os processos de aprendizagem. Ante a enorme quantidade de estímulos externos, está comprovado que temos que operar continuamente uma seleção, tanto ao nível da concentração imediata, como ao nível da memória. Em geral, orientamos a aprendizagem para os estímulos (internos e externos) que nos permitem reforçar a identidade adquirida e/ou alcançar uma identidade desejada. Por exemplo, a partir do momento em que nos afirmamos como educadores e somos reconhecidos como tal, estaremos particularmente abertos a interiorizar as competências, disposições e valores que associamos à identidade do educador, o que obviamente é enformado por discursos e práticas observadas no meio, em particular, daqueles que reconhecemos como autoridades no campo da educação. Se ouvirmos um professor e um bombeiro a falarem sobre a sua profissão, provavelmente, iremos reter mais informação sobre a primeira (se formos ou pretendemos ser professores, claro).

Isto explica, em parte, porque certas experiências têm um carácter decisivo na nossa educação, permitindo-nos aprendizagens que perduram de forma nítida na nossa mente, durante anos, enquanto

muitas outras ficam esquecidas. É verdade que este apagamento da mente consciente, não significa que essas experiências sejam irrelevantes na formação das disposições, mas, na linha da teoria de António Damásio sobre o “eu autobiográfico”, estamos em condições de afirmar que certas aprendizagens permanecem no nível consciente para providenciar uma forma mais sofisticada e eficaz de autorregulação, precisamente através da (re)construção contínua da identidade autobiográfica.

As histórias de vida dos trabalhadores portugueses são elucidativas, a este propósito. Um tema central das reflexões tem a ver com as mudanças sociais, económicas, culturais e políticas ocorridas ao longo da segunda metade do século XX, em Portugal. Assim, os indivíduos discutem como certos elementos centrais da sua experiência na infância e adolescência se dissolveram e outros emergiram, implicando um trabalho contínuo de ajustamento e atualização das competências, de modo a evitar processos de exclusão social. No entanto, essa reflexão identifica igualmente diversas novas oportunidades que surgiram à sua geração, relativamente à dos seus pais e avôs, o que, aliás, lhes permitiu aprendizagens e a construção de uma identidade muito distinta à dos familiares das anteriores

gerações. Em muitos casos, aliás, narram-se “momentos de viragem” na trajetória dos indivíduos, nos quais se teve que optar e “investir” em certas aprendizagens, trajetórias, identidades, deixando outras para trás. A própria integração no processo de RVCC é apresentada nas autobiografias como mais um passo nesse processo em que os indivíduos procuram guiar o seu próprio processo de aprendizagem e, logo, a construção (ou preservação) de uma identidade pretendida. Do mesmo modo, a reflexão dos indivíduos também os leva a diferenciar-se de outros e a resistir a certas influências e tendências que identificam no contexto social envolvente e que deterioram as identidades, valores e disposições nos quais se reveem.

Assim, os indivíduos não se limitam a participar nos processos educativos que se inscrevem em práticas institucionalizadas, nem a interiorizar conhecimentos e valores, consoante o valor emocional das experiências. Procuram, em diversos momentos da vida, conduzir os seus próprios processos educativos (formais, não formais e informais), escolhendo certos contextos e experiências pelo seu valor formativo ou, pelo menos, procurando extrair o valor formativo de contextos e experiências em que se viram imersos. Contudo, no caso da escolarização, este tipo de mecanismo conhece uma variante

importante. Muitos destes trabalhadores interiorizam, desde a infância, a noção de que são “incapazes” para os estudos ou de que a escola não é “para eles”. Em alguns casos isso resulta de constrangimentos materiais à frequência escolar, mas, hoje em dia, parecem ter maior impacto as convicções que se foram associando à identidade de “mau aluno”, à qual preferiram frequentemente opor outra, socialmente mais reconhecida, de “jovem irreverente” ou de “trabalhador (mal) pago”. Apesar do frequente “arrependimento” em adultos, num quadro material e cultural marcado por necessidades imediatas, essa opção na adolescência é fácil de compreender.

Não devemos menosprezar aqui o impacto da participação no programa Novas Oportunidades nesta emergente orientação pró-educativa demonstrada por muitos trabalhadores, seja por uma questão estratégica de ser reconhecido e certificado, seja por se ter gerado um efeito mais profundo na transformação da identidade. Em particular, o programa conferiu aos indivíduos uma maior consciência e sensibilidade face aos processos educativos informais e não formais, frequentemente negligenciados, mas também um maior interesse e confiança na educação formal, sendo que muitos dos trabalhadores revelaram, no final da sua participação, um projeto consistente de

ampliar os seus estudos, através da frequência de cursos profissionais e/ou superiores.

Em suma, entrelaçado com as emoções e as práticas, a construção reflexiva da identidade ao longo da vida constitui um elemento orientador dos processos de aprendizagem, assente em crenças, valores, ideologias e conhecimentos, simultaneamente pessoais e coletivos. Por um lado, a experiência social fomenta (e condiciona) o modo como o indivíduo se pensa a si mesmo e ao mundo que o rodeia. Por outro, essa intersubjetividade permite ao indivíduo interpretar as experiências vividas e, em parte, escolher as experiências que pretende que o socializem. Isso é claro, por exemplo, na concepção das “boas” e “más companhias”, bem como no investimento crescente em processos educativos como estratégia de restauração e transformação do eu, numa busca por “reescrever” a história pessoal. Neste sentido, para impulsionar as aprendizagens, os professores e formadores devem considerar esta profunda articulação entre educação e formação da identidade.

### **Conclusões**

Através de um diálogo entre teoria e observação, o artigo apresentou alguns contributos para o estudo das relações entre educação formal,

---

informal e não formal, focando a sua dimensão (auto)biográfica. Desta forma, procurámos conciliar perspectivas mais estruturalistas e “praxiológicas” com propostas que têm privilegiado a ação e a reflexividade, além de explorarmos o papel que as emoções podem jogar neste processo, em diálogo com avanços recentes das neurociências.

Podemos assim constatar que a educação formal, informal e não formal vão-se intercalando e combinando, ao longo das vidas dos indivíduos, obedecendo, em grande medida, a mecanismos semelhantes, nomeadamente aqueles que designámos como emocionais, práticos e reflexivos-identitários. Em muitas circunstâncias, é inclusive difícil distinguir claramente as aprendizagens geradas por mecanismos formais, informais e não formais. Contudo, podemos também afirmar que esta tipologia continua a fazer sentido, pelo menos, enquanto existam percursos de vida, como estes, claramente marcados pelo insucesso na educação formal, mas não tanto na educação informal (sendo que o contrário também ocorre). A educação de adultos, nomeadamente aquela que recorre à abordagem biográfica, pode ser importante precisamente na articulação entre aprendizagens formais, não formais e informais.

Sem dúvida que a educação dos indivíduos vai muito além daquilo que podem expressar, numa autobiografia, por mais completa que esta seja. Por exemplo, será fundamental aprofundarmos o estudo dos processos educativos durante os primeiros anos de vida, dado que aí se produzem experiências fundamentais na estruturação do eu, que escapam à consciência (Freud, 1899). Em todo o caso, a autobiografia não deixa de constituir um dos produtos mais completos (e complexos) da educação e coloca em evidência um trabalho contínuo dos indivíduos sobre si mesmos, no sentido de interpretarem e organizarem o seu processo educativo, com vista à sua mobilização prática e apresentação pública.

A tipologia de três mecanismos centrais que estrutura a nossa proposta tem paralelismos com a teoria de Damásio (2010) sobre a organização da consciência humana em “proto-eu”, “eu nuclear” e “eu autobiográfico” e, inclusive, com a tipologia freudiana: *id*, *ego* e *superego* (Freud, 1965). Porém, a psicanálise e as neurociências tendem a remeter a importância da sociedade apenas para o último destes níveis, fazendo-a depender da aquisição da língua e de outros códigos simbólicos sofisticados, enquanto que, como resulta claro neste artigo, pensamos que o social é um elemento constitutivo central

dos três níveis, em interação contínua com o desenvolvimento biológico. Será importante aprofundarmos este diálogo interdisciplinar, assim como explorar as formas de articulação – e as possíveis disjunções – entre estes três níveis de socialização.

Também a pesquisa empírica poderá ser aprofundada, nos próximos tempos, em dois diferentes sentidos. Por um lado, será útil cruzar a presente análise com outras técnicas de pesquisa, como a realização de entrevistas em profundidade, não apenas ao próprio sujeito, mas também a indivíduos que o acompanharam, de perto, em particular, nos primeiros anos de vida, como os pais e/ou os professores. Por outro, comparar os resultados obtidos com aqueles que se podem recolher de produções similares, noutras sociedades, tempos históricos e classes sociais, de forma a identificar singularidades da classe trabalhadora portuguesa ou, pelo contrário, aspetos mais transversais na socialização dos indivíduos, entre tempos, culturas e classes. Desta forma, poder-se-á continuar a aprofundar a relação dos processos educativos com a transformação sócio-histórica, a estrutura de classes e os quadros culturais.

## Bibliografia

- Abrantes, Pedro, Alexandra Aníbal e Flávia Paliotes (2010), “Do método biográfico em Sociologia da Educação”, *Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira*, 1 (2), pp. 5-31 [disponível online].
- Abrantes, Pedro (2013a). *A Escola da Vida: Socialização e Biografia(s) da Classe Trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Abrantes, Pedro (2013b). “Socialization and inequality: a biographical approach to the working class in Portugal”. *Current Sociology*, 61 (7): 984-1002.
- Archer, Margaret (2007), *Making Our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, Ulrich e Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), *La Individualización: El Individualismo Institucionalizado y sus Consecuencias Sociales y Políticas*, Barcelona, Paidós.

- 
- Berger, Peter e Thomas Luckmann (1998), *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*, Petrópolis, Vozes.
- Biesta Gert, John Field, Phil Hodgkinson, Flora Macleod e Ivor Goodson (2011), *Improving Learning Through the Lifecourse*, Londres, Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction: Critique Social du Jugement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1992), *A Razão Prática: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta.
- Connerton, Paul (1993 [1989]), *Como as Sociedades Recordam*, Oeiras, Celta Editora
- Damáσιο, António (2010), *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*, Lisboa, Temas&Debates.
- Durkheim, Émile (2008 [1912]), *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, São Paulo, Paulus.
- Elias, Norbert (1990 [1939]), *O Processo Civilizacional*, Lisboa, D. Quixote.
- Ferrés i Prats, Joan (2008), *La Educación como Industria del Deseo: Un Nuevo Estilo Comunicativo*, Barcelona, Gedisa.
- Freud, Sigmunt (1961), “The Ego and the Id”. Em Jhon Strachey (org.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Nova Iorque: W.W. Norton and Company.
- Freud, Sigmunt (1981 [1899]), “Los recuerdos encubridores”, em *Sigmunt Freud: Obras Completas*, vol. III, Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 297-315.
- Giddens, Anthony (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Giddens, Anthony (1992), *Transformações da Intimidade*, Oeiras, Celta.
- Goffman, Erving (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday Anchor.
- Lahire, Bernard (2002 [1998]), *Homem Plural: Os Determinantes da Acção*, Petrópolis, Vozes.
-



Lave, Jean e Etienne Wenger (1995), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Turner, Jonathan e Jan Stets (2006), “Sociological theories of human emotions”, *Annual Review of Sociology*, 32, pp. 25-52.

### **Nota Biográfica**

**Pedro Abrantes** é sociólogo, professor do Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta e membro do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa.