

A Aprendizagem Experiencial dos Adultos

Não há jovem que não tenha um dia ouvido o pai, a mãe, o avô, filosofar: “a vida é uma grande mestra, ensina-nos muito”. Alguns adultos começam hoje a ver formalizada a formação com que informalmente a experiência os enriqueceu.

INTRODUÇÃO

A problemática das aprendizagens realizadas em contextos não formais de educação/formação tem-se vindo a impor na actualidade como um importante domínio na área da Educação e Formação dos adultos.

Cada vez mais, se constata que este tipo de aprendizagens, realizadas à margem dos sistemas tradicionais de educação/formação, ao longo das trajectórias pessoais, sociais e profissionais dos adultos, assumem uma importância decisiva na construção das suas competências e qualificações, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Temos vindo a assistir a um movimento generalizado, principalmente na última década (em diversos países europeus, e não só, tais como no Canadá, Estados Unidos e Austrália), decorrente da crescente

preocupação em dar a visibilidade necessária a este tipo de aprendizagens, nomeadamente através do seu reconhecimento e validação (a nível institucional).

O interesse crescente sobre as aprendizagens realizadas informalmente decorre de diversos eixos:

- da evolução do mundo do trabalho e das organizações, com a emergência de novas práticas e saberes profissionais, principalmente daqueles que se produzem a partir das aprendizagens informais em contextos de trabalho;
- da constatação das dificuldades dos sistemas de educação/formação em reconhecer os saberes adquiridos para além dos contextos e processos tradicionais;
- da necessidade de flexibilizar e aumentar a transferibilidade destes sistemas, por um lado, e da ne-

cessidade da sua articulação mais eficaz com o mundo do trabalho, por outro.

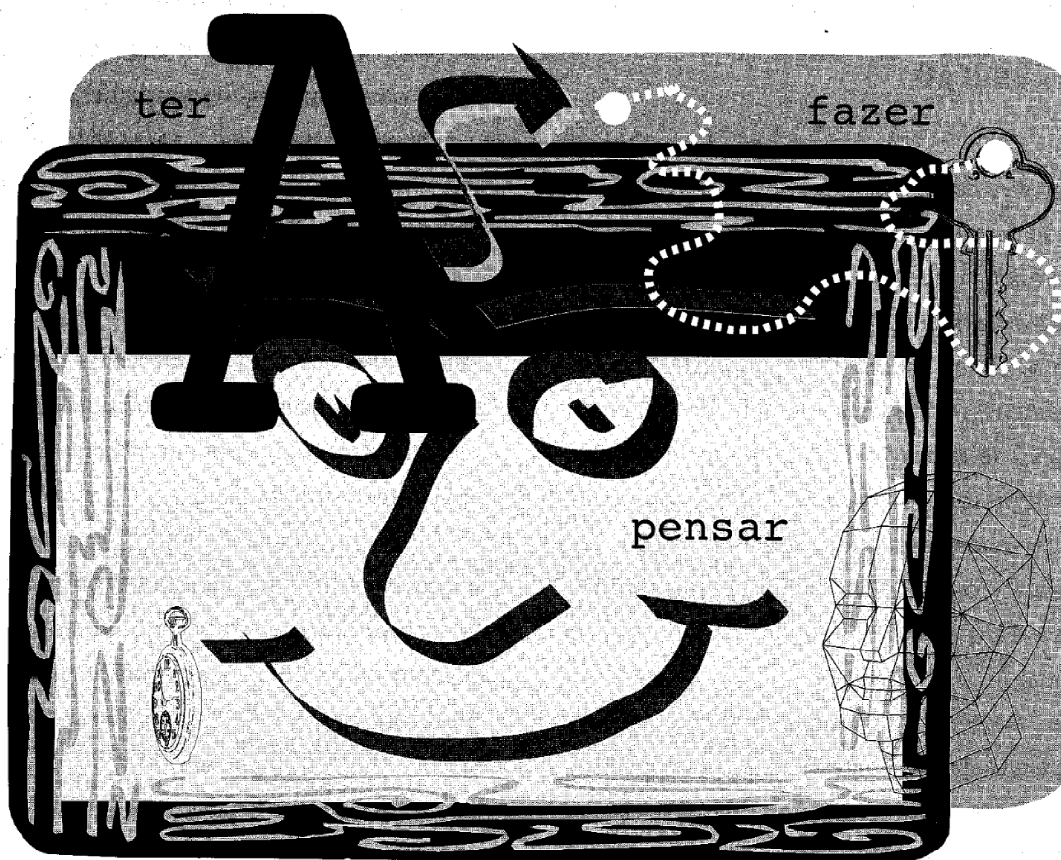
Procuramos assim, com este artigo, iniciar um conjunto de reflexões sobre esta problemática, que serão desenvolvidas e aprofundadas oportunamente em números próximos desta revista.

2. REFERENCIAIS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE ADULTOS

Na actualidade, podemos encontrar principalmente duas vertentes que marcam fortemente o referencial teórico e as práticas da formação de adultos.

Por um lado, um tipo de formação organizada, bem delimitada no espaço e no tempo, objecto de um trabalho reconhecido a nível institucional, que consideramos como **formação instituída**; e, por outro, toda a formação que não é passível de delimitar com exactidão, que o indivíduo realiza ao longo da sua trajectória, em todos os contextos da sua existência, e que, até há relativamente pouco tempo, não era objecto de qualquer tipo de reconhecimento institucional.

Esta última, baseada nas **aprendizagens experienciais**, decorre das experiências formadoras que o indivíduo realiza nos vários domínios da sua vida, tanto a nível individual como social — em confronto consigo mesmo, com os outros, com os acontecimentos.



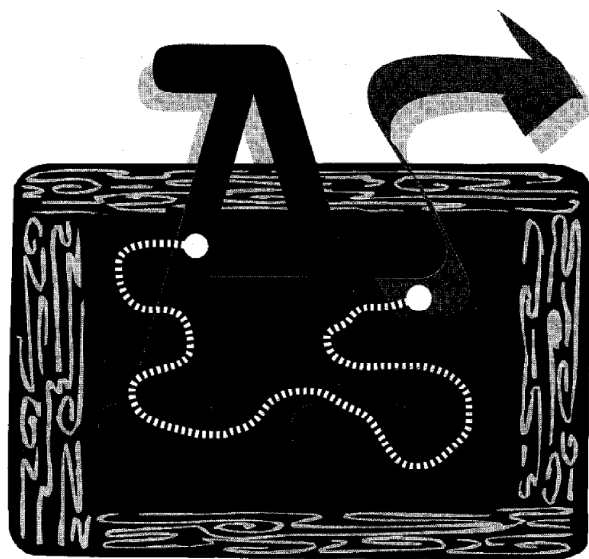
Considerada ao primeiro nível, institucional, a formação é uma acção que pode ser organizada com a finalidade de responder a problemas de natureza económica, política ou social. Ao corresponder a necessidades decorrentes de projectos pessoais e de grupos, a formação de adultos é desenvolvida principalmente na actualidade, tendo em vista as mudanças da situação profissional (formação inicial para o desempenho de determinada actividade, reconversão profissional, aperfeiçoamento, etc.), e para incrementar o desenvolvimento da produtividade e competitividade empresarial.

É uma formação concebida para dar resposta a problema concretos, determinados pela prática social, numa perspectiva fortemente interligada com as formas de organização prevalentes.

Através desta formação, adquirem-se, mobilizam-se ou desenvolvem-se conhecimentos, procedimentos e atitudes, num determinado contexto espaço-temporal. É uma acção deliberada e organizada de socialização, quase sempre validada a nível institucional (pelos diplomas e certificados), contando com a participação de actores socialmente reconhecidos para a sua construção - os formadores e demais agentes da formação.

Neste contexto, concebem-se práticas balizadas geralmente num modelo de "engenharia da formação", em que o indivíduo assume principalmente o papel de destinatário - objecto da formação -, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências e qualificações, e ainda para a construção da sua identidade social e profissional.

Este modelo de formação instituída pode desenvolver-se de variadas formas, com diferentes metodologias, procedimentos, etc., dando origem a diferentes práticas de formação.

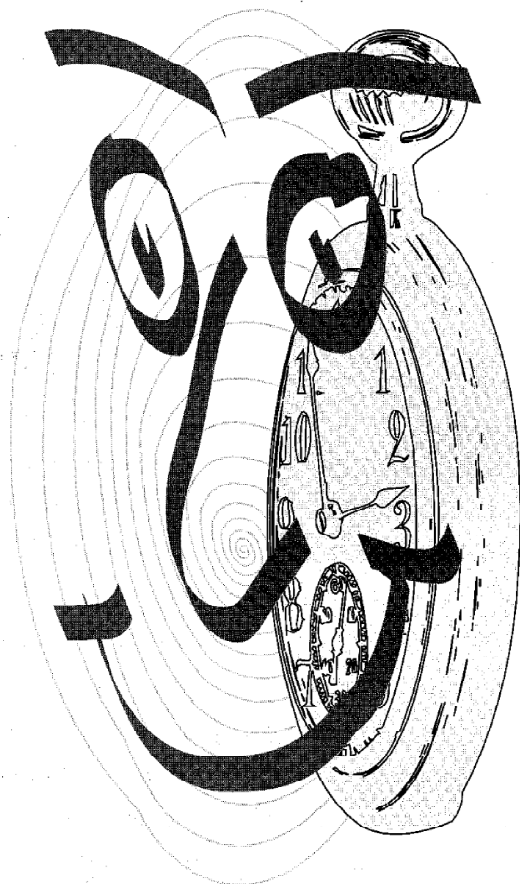


Não é nosso objectivo neste artigo fazer a análise deste modelo, pois pensamos que será mais útil desenvolver do ponto de vista teórico uma reflexão que sustente novas perspectivas na formação de adultos.

Assim, analisaremos de uma forma particular o conceito de **aprendizagem experiencial**, começando por referir em termos históricos a importância que lhe foi atribuída por autores como Dewey, Lewin, Rogers, Kolb, Jarvis, Mezirow e Freire, entre outros.

Jonh Dewey, nos anos vinte, introduziu a questão da experiência na actividade educativa, e analisou as diferenças entre as abordagens tradicionais baseadas na transmissão de conhecimentos teóricos, centradas principalmente no ensino do saber - muitas vezes sem sentido para quem aprende -, e as abordagens que valorizam a individualidade e a livre actividade, a aprendizagem por descoberta e através da experiência - muito mais significativas para quem aprende. Este autor desempenhou um importante papel ao dar sentido à aprendizagem experiencial.

Kurt Lewin, nos anos quarenta, contribuiu para a articulação integrada da experiência e da acção com



a reflexão e a formação de conceitos. Este autor, defensor de uma nova relação dialéctica entre a teoria e a prática, experiência e reflexão, acção e investigação, veio a ter repercussões na abordagem desenvolvida por Carl Rogers, nomeadamente na valorização da dimensão existencial e experiencial dos processos educativos.

O modelo de aprendizagem desenvolvido por Kolb, nos anos setenta e oitenta, procura fazer a articulação entre a teoria e a prática, e o seu interesse reside no contributo que traz para a compreensão da aprendizagem experiencial, e para a compreensão dos diversos estilos de aprendizagem.

Kolb considera o processo de aprendizagem experiencial como um ciclo que comporta quatro etapas: a experiência concreta, seguida de observação

e reflexão, através da qual se formam os conceitos abstractos e a generalização destes, a partir da qual se criam novas hipóteses que, sendo aplicadas a situações reais, dão origem a novas experiências (a partir daqui o ciclo pode continuar).

Para Kolb, a aprendizagem experiencial assenta em duas dimensões fundamentais e indissociáveis: a apreensão da experiência e a transformação da mesma. O conhecimento é construído a partir da transformação da experiência.

Mezirow, nos anos setenta e oitenta, vem valorizar o conceito de "significado" ou "sentido" que orienta a forma como compreendemos a nós mesmos, os outros e as relações que com eles estabelecemos, e que é no fundo a estrutura psicológica e cultural, construída pela experiência passada, à luz da qual as novas experiências são assimiladas e transformadas. Mezirow articula aprendizagem experiencial com a "transformação de perspectivas", que pode ser um processo conflituoso e desorientador, em que as pessoas reavaliam as antigas perspectivas de sentido e tentam evoluir para novas perspectivas, por forma a dar sentido a si e ao seu passado.

Outro autor de referência é Paulo Freire, que valoriza a dimensão da reflexão na aprendizagem experiencial, considerando que o ciclo da aprendizagem experiencial se inicia com a colocação de problemas, que constituem a base para a consciência crítica sobre o papel que o contexto social assume nas interpretações que fazemos sobre a experiência. Freire defende um "processo de conscientização" como um meio de mudar as estruturas sociais, através da acção individual e colectiva.

O contributo de Malcolm Knowles (1990) para esta problemática reside em alguns aspectos do mo-

delo andragógico da formação, nomeadamente no que diz respeito ao papel chave que a experiência assume na aprendizagem dos adultos. De facto, o autor considera que o ponto forte da formação dos adultos reside na sua experiência, que está directamente articulada com a identidade pessoal de cada um.

3. O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE ADULTOS

Actualmente, as abordagens sobre a aprendizagem experiencial têm sido desenvolvidas por um vasto leque de autores no domínio da Educação/Formação.

Os conceitos de formação/aprendizagem experiencial e educação informal emergem como elementos coerentes da mesma problemática, em interrelação dinâmica.

Procuraremos analisar estes conceitos à luz de alguns autores mais significativos, tais como Pineau, Pain, Dominicé e Josso.

Gaston Pineau (1991) define formação experiencial como “uma formação por contacto directo, mas reflectido”, sem a mediação de programas, de conteúdos, de suportes e de formadores. É a formação realizada pela experiência próxima, pelos acontecimentos.

A **experiência** é a ruptura de uma continuidade, na medida em que surge algo de novo, um acontecimento que provoca uma descontinuidade.

Para que a **experiência seja formadora**, é necessário que esta seja **reconstruída, modificada, reorganizada**. Para que seja reflectida, torna-se necessária a existência de um processo cognitivo, que

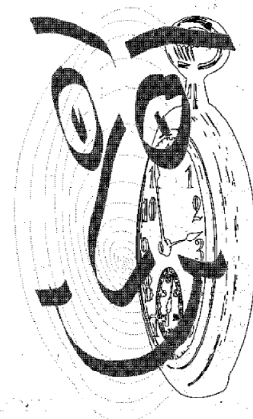
percepcione e transforme a experiência. Este processo – um trabalho reflexivo – põe em jogo duas operações mentais diferentes mas interligadas: a apreensão da experiência e a sua transformação, tal como já tinha sido evidenciado por Kolb. A apreensão está directamente ligada à compreensão, enquanto que a transformação consiste num processo de interiorização-exteriorização.

Inspirando-se na problemática iniciada por Jean-Jacques Rousseau, Gaston Pineau apresenta uma teoria que se baseia na concepção de existem três pólos na formação experiencial, directa : o “eu”, os “outros” e as “coisas”.

Para Pineau (1991), a experiência pode ser auto-formadora, eco-formadora e co-formadora, tendo em consideração o pólo dominante.

Por **auto-formação**, o autor supõe o auto-desenvolvimento, a tomada de responsabilidade de si próprio por si próprio. É num contexto solitário que a auto-formação se desenvolve, confrontando-se o indivíduo consigo mesmo, com as suas forças e movimentos internos, sendo ao mesmo tempo sujeito e objecto de si próprio.

O conceito **eco** significa o meio material, físico, são as “coisas”, das quais dependemos para viver – é a natureza, em última instância. Tradicionalmente, a relação que estabelecemos com as coisas é uma relação de domínio, de utilização, de funcionalidade. Mas esta relação que Pineau reconhece é mais profunda, na medida em que lhes atribui um sentido, um



valor simbólico, transformando-se numa relação de conhecimento.

Já a **co-formação** implica a existência dos outros, a intimidade, a interacção, a troca de experiências – visto que a experiência do outro pode ser formadora, sendo transformada em conhecimentos pessoais e sociais.

Para G. Pineau, num contexto não institucional, de **experiência concreta de vida**, a formação dos adultos pode desenrolar-se de acordo com estes três pólos, numa perspectiva heurística: a auto, a eco, e a co-formação.

Outro autor de referência nesta matéria é P. Dominicé (1990,1991), que defende que a formação de adultos é um processo, que se inicia com determinadas **experiências e vivências**, e que, ao serem tratadas a um nível socio-afectivo poderão adquirir um valor formativo, se se finalizarem em **reflexões críticas e tomadas de consciência**.

Outra finalização possível é a transformação destas reacções em novas práticas sociais, que, por sua vez, darão origem a novas experiências e vivências – e constituirão então um suporte para novas reflexões críticas e tomadas de consciência.

Para P. Dominicé (1991), a **dimensão formadora da experiência depende em grande parte dos recursos culturais que permitem a atribuição de sentido**; a experiência não é uma arte bruta, e para ser formadora deve ser construída e reflectida, pensada ou simbolizada, produzindo um eco ulterior.

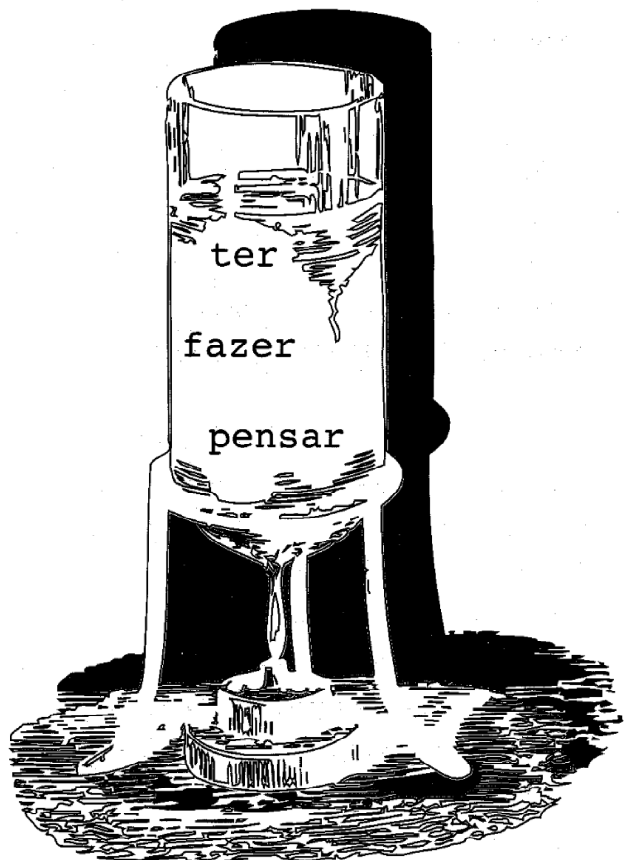
Neste sentido, os saberes vão-se construindo a partir das experiências de vida, sejam elas pessoais, sociais ou profissionais – que constituem os meios de aprendizagem.

Para que uma experiência tenha um carácter formativo tem de ser perspectivada enquanto aprendiza-

gem, ou seja, deverá simbolizar as atitudes, os comportamentos, os sentimentos que constituem uma determinada subjectividade e identidade. (Josso, 1991)

Josso distingue as aprendizagens experienciais – as que mudam as coerências de uma vida – e a aprendizagem pela experiência, que modifica os aspectos comportamentais, afectivos e psicológicos de um sujeito, sem pôr em causa os principais valores que orientam a sua vida.

Para compreender a construção da experiência, a autora apresenta três modalidades de elaboração: ter experiências, fazer experiências e pensar essas experiências. Os contextos onde se desenvolvem as experiências podem ser de interacção do indivíduo consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou ainda com as coisas.



Centremo-nos agora no conceito de educação informal, que, na perspectiva de A. Pain (1991), é aquela que resulta de processos de aprendizagem desenvolvidos fora das estruturas educativas formalizadas, e que não parte de conteúdos definidos nem de programas. Os efeitos educativos operacionalizam-se na mudança de conhecimentos, capacidades e comportamentos dos indivíduos, a partir de acontecimentos da vida quotidiana – o trabalho, a vida social, a vida familiar, as actividades de lazer, etc.

É a partir de situações que não têm como primeira finalidade a educação/formação, mas que exercem de facto uma função educativa, pois conduzem a uma **mudança das representações do sujeito**.

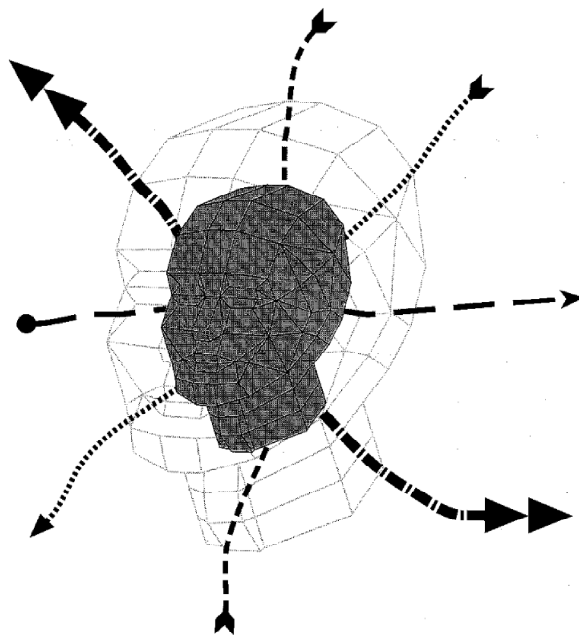
Pain (baseando-se em Bernet), propõe quatro formas de caracterizar a educação informal:

- situa-se no campo das acções informais, que não se inserem em formas educativas determinadas, como o modelo escolar;
- a função educativa não é reconhecida nem a nível social nem institucional;
- a acção educativa não tem como finalidade explícita a educação;
- não se pode prever ou precisar os seus resultados.

De acordo com esta perspectiva, o meio onde o indivíduo se insere – considerado em todas as suas vertentes –, contribui fortemente para o processo da formação permanente, valorizando-se assim um novo conceito de educação, mais alargado.

Como exemplo de situações de educação informal, Pain reconhece a própria organização do trabalho em que o indivíduo está inserido.

As organizações e os contextos de trabalho caracterizam-se a partir de um conjunto de aspectos



distintos, tais como a cultura e regras de funcionamento, natureza e tipo de tarefas realizadas, estrutura das relações hierárquicas, clima psicológico, margem de iniciativa e autonomia atribuída, etc.

Dependendo da estrutura da organização, da forma como o trabalho se encontra organizado, e do tipo de tarefas desempenhadas, entre outros aspectos, assim se poderá favorecer (ou pelo contrário dificultar) as aprendizagens em contexto de trabalho.

Este aspecto das aprendizagens realizadas em contextos organizacionais remete-nos para o conceito de **organização qualificante**, que é genericamente considerada como uma organização que, a partir das suas características específicas, favorece as aprendizagens individuais e colectivas, desenvolvendo as competências dos sujeitos e da própria organização.

De uma forma implícita, o contexto organizacional tem um papel muito influente na forma como favorece e valoriza as aprendizagens dos sujeitos que nele se inserem.

Outras situações que têm um grande peso ao nível da educação informal são os media, e dentro

destes é a televisão o canal mais significativo (Pain, 1990). É ao nível dos efeitos não esperados, “latentes ou residuais”, a partir de situações sem intencionalidade educativa, que se observam os efeitos formadores.

O indivíduo tem um papel decisivo na aprendizagem informal, pois é a sua iniciativa e motivação que desencadeiam o processo de aprendizagem num contexto com forte potencial educativo.

Para A. Pain é importante a noção de “**autonomia educativa**”, baseada na motivação, autonomia e iniciativa do sujeito.

4. CONCLUSÃO

A análise dos conceitos e reflexões apresentados neste artigo conduz-nos a salientar os seguintes pontos-chave:

- os adultos aprendem ao longo da sua trajectória de vida, a partir de uma diversidade de espaços/tempos de aprendizagem, para além dos contextos formais de educação/formação;
- estas aprendizagens informais, que decorrem das experiências e das vivências efectuadas (do sujeito consigo mesmo, com os outros e com as coisas), pressupõem um processo de exploração e compreensão, de tomada de consciência e de integração (o retorno reflexivo sobre a experiência);
- as aprendizagens experienciais são elaboradas a partir da estrutura singular do próprio sujeito, que integra as novas experiências articulando-as com suas experiências do passado, através de um processo integrador e dinâmico, coerente e interligado;

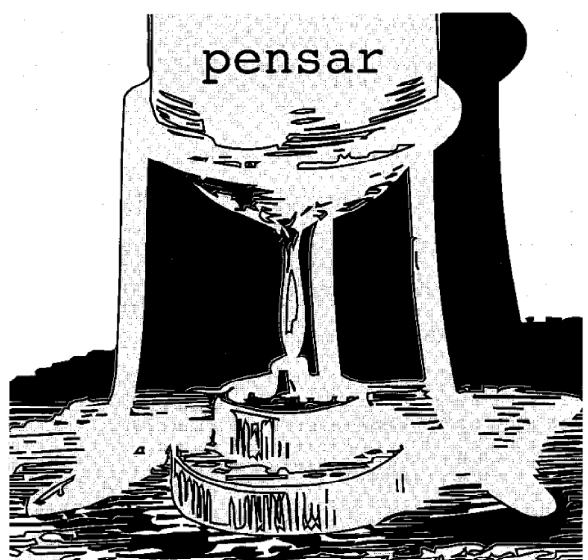
- é através da experiência que o sujeito estabelece a sua relação com o mundo, com os outros e as coisas, e se constrói a si próprio.

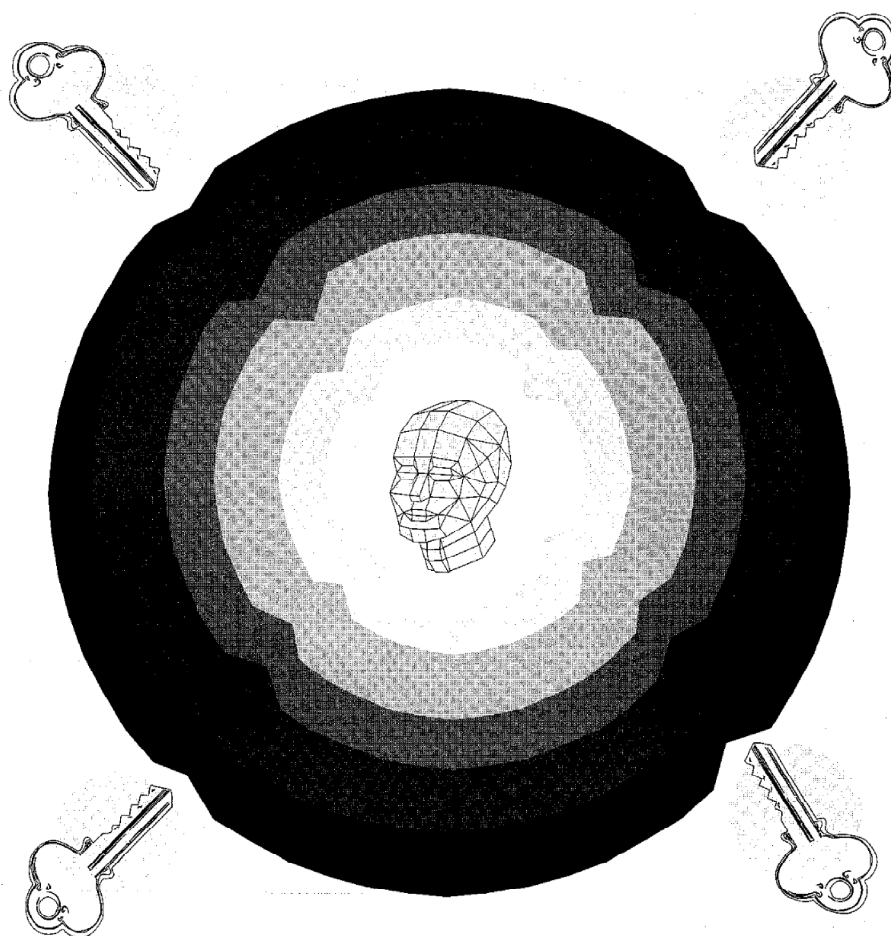
Se um eixo importante da formação dos adultos passa em grande parte pela experiência, é fundamental saber identificar e valorizar esta experiência.

Torna-se necessário identificar, por um lado, quais são as experiências formadoras do itinerário de vida dos sujeitos, e procurar, por outro lado, a relação entre os saberes que se adquirem formalmente e os saberes construídos em situações experienciais.

Ao abordar as experiências formadoras, aborda-se a própria história do indivíduo, as suas qualidades pessoais, socio-culturais, profissionais, o valor que se atribui às suas experiências e ao seu vivido.

Neste âmbito, tem vindo a ser valorizada a importância das abordagens biográficas e das histórias de vida como instrumentos para a tomada de consciência e valorização das aprendizagens experienciais, inseridos no contexto da formação contínua dos adultos.





Um outro eixo de trabalho e de investigação que tem vindo a ser desenvolvido de forma articulada com esta matéria diz respeito ao reconhecimento e à validação institucional deste tipo de aprendizagens, realizadas em contextos não formais de formação. De facto, assiste-se actualmente em diversos países ao aprofundamento desta problemática e à procura de soluções pertinentes para a implementação de sistemas de reconhecimento e de validação/certificação dos saberes adquiridos informalmente¹.

Finalizamos este artigo com a constatação de que a vida, tal como as situações formais de educação/formação, são contextos de aprendizagem que se tornam complementares no processo de forma-

ção global dos adultos: "Escolher abordar a formação a partir do adulto, conduz a entrar na globalidade das fontes que o formaram, e a procurar a razão de ser das articulações entre aprendizagens formais e experiências de vida (...) considerar a formação sob o ângulo dos adultos que tomam forma, permite atribuir ao exame da singularidade de um percurso de vida um valor teórico." (Dominicé, 1990, pág.21) ■



**Ana Luísa
de Oliveira Pires**
Mestre em Ciências da Educação