



Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais

Experience and experiential learning: The specificity of the acquired experiential learnings

Carmen Cavaco
carmen@fpce.ul.pt

Resumo: Este artigo tem por objetivo sistematizar e analisar possíveis respostas a indagações relacionadas à experiência e à formação experiencial. A síntese e a análise desenvolvidas são orientadas por quatro questões. O que é a experiência? A experiência é formativa? Como se processa a formação experiencial? Que dificuldades estão inerentes ao estudo dos adquiridos experienciais? A emergência de políticas e práticas fundamentadas na valorização da experiência e no reconhecimento dos adquiridos experienciais contribuíram para que a questão da experiência surgisse no domínio público, registando-se uma tendência de naturalização que, progressivamente, dificulta a análise crítica destas novas práticas sociais. A investigação neste domínio revela-se imprescindível para a compreensão dos processos de formação experiencial e para consolidação de práticas de reconhecimento de adquiridos, mas também é marcada pela complexidade e especificidade do objeto de estudo.

Palavras-chave: experiência, formação experiencial, estudo da experiência.

Abstract: The aim of the article is to systematize and to analyse some elements related to the problematics of experience and learning experience. Four questions orient the systematization and analysis: What is experience? Does experience promote learning? If so, how does it happen? What are the inherent difficulties of studying acquired experiential learning? The emergency of policies and practices based on valorization and recognition of acquired experiential learning has contributed to a public domain of "experience" and this has resulted in a tendency for its naturalization and, consequently, difficulties for critical analysis of such social practices. Therefore, it becomes fundamental to investigate such theme in order to understand the processes of experiential learning and to consolidate practices of recognition of the acquired experiential learning. However, investigating this theme is complex and is marked by the complexity and specificity of it.

Key words: experience, experiential learning, study of the experience.

Introdução

O presente artigo apresenta uma sistematização que reflete sobre as questões que remetem à experiên-

cia e à formação experiencial. Nas últimas duas décadas surgiram, no âmbito internacional e europeu, em particular, políticas e práticas que permitiram a revalorização episte-

mológica da experiência, reconhecendo o seu potencial formativo. As políticas e práticas de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais contribuíram para que

questionamentos relacionados à experiência irrompessem no domínio público. Como resultado dessa situação, evidencia-se a tendência à familiarização com o conceito e a sua posterior naturalização, o que diminui, entre outros aspectos, a capacidade de análise crítica neste domínio. Diante disso, como afirma Mayen (2005, p. 1), “porque é uma palavra corrente, uma coisa familiar, todos pensam saber no que consiste” a experiência; porém, nas situações em que a experiência e os adquiridos experienciais se assumem como o objeto de estudo, essa familiaridade pode ser um obstáculo à análise, pois pode impedir que haja o distanciamento necessário para o pesquisador realizar tal ação.

A experiência, à semelhança da vida, vive-se, sem que ocorra, quotidianamente, um processo de análise e reflexão consciente do vivido. Refletir e falar sobre a experiência exige certo distanciamento, o suficiente para que se lhe atribua um sentido. Este processo ocorre *a posteriori* e resulta de um esforço de racionalização da ação, sendo bastante exigente para quem o realiza, uma vez que a maior parte da informação resultante da ação pertence ao domínio do não-consciente. Os investigadores que elegem a experiência e os adquiridos experienciais como objetos de estudo deparam-se com um conjunto de dificuldades resultantes da sua especificidade, pois, tratando-se de elementos operatórios e concretos tornam-se difíceis de captar e de sistematizar. Como destaca Mayen (2005, p. 1), “a experiência é um objeto de trabalho que não se coaduna com as respostas simples e com as reduções metodológicas”.

Neste artigo, procura-se sistematizar elementos que permitam uma reflexão em torno das seguintes questões: (i) o que é a experiência?; (ii) a experiência é formativa?; (iii) como se processa a formação expe-

riencial?; e (iv) que dificuldades estão inerentes ao estudo dos adquiridos experienciais?. Para organizar a reflexão em torno das questões indicadas, explicita-se o contributo de alguns autores que tinham a experiência e a sua articulação com o domínio da formação como objetos de estudo. O campo da Formação de Adulto revelou-se, desde a sua origem, um espaço de práticas e, mais tarde, de investigações caracterizadas pela (re)valorização epistemológica da experiência dos sujeitos, partindo-se do pressuposto de que essa orientação seria essencial para se estabelecer uma ruptura com a hegemonia do modelo escolar. Neste sentido, questionamentos sobre a *experiência* surgem, habitualmente, relacionados com um conjunto de discussões que denotam oposições entre teoria e prática, entre saberes académicos e saberes resultantes da prática, entre modalidades de educação formal e de educação não formal.

A aprendizagem por via da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano, embora nem sempre tenha sido verificado o reconhecimento e a valorização social deste processo. A escola surgiu como uma instância educativa especializada, que contribuiu para instituir e tornar hegemônica uma outra forma de aprender, baseada na ruptura com a experiência dos aprendizes, por se pensar que esta funcionaria como um obstáculo à aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar que a forma escolar representou uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em uma ruptura com os processos de continuidade com a experiência individual e social que prevaleciam anteriormente (Canário, 2005). A forma escolar passou, tendencialmente, a ser percebida como a forma exclusiva de conceber a educação e, em consequência disso, conferiu à escola o monopólio da

ação educativa, desvalorizando os saberes resultantes da experiência.

A difusão do movimento da educação permanente, nos anos 70, a aplicação da metodologia das histórias de vida na formação de adultos, nos anos 80, e a sucessiva valorização das modalidades educativas não formais são fatores que contribuíram para a compreensão do papel da experiência na aprendizagem e para corroborar a importância da valorização da experiência nas dinâmicas educativas. Neste caso, defende-se que o sujeito é o *produtor de si*, e a experiência é o principal recurso que tem ao seu dispor para evoluir no sentido da autonomia, da participação social e da emancipação. Por outro lado, na sequência do agravamento, desde os anos 60, da denominada “crise” da escola, e das sucessivas e rápidas mudanças sociais e económicas, surgiu a necessidade de se encarar a experiência como uma fonte de aprendizagem. Nesta última tendência, contudo, a valorização e o reconhecimento da experiência dos sujeitos inserem-se numa perspectiva política orientada para a gestão de recursos humanos, subordinada ao desenvolvimento económico. Por isso, neste momento, a maior parte das políticas e práticas de valorização da experiência enquadram-se numa estratégia de gestão do conhecimento e das competências, na qual se responsabilizam os adultos pela *gestão de si*, através do acesso a “soluções de carácter biográfico” (Lima, 2005, p. 54), para resolver problemas estruturais, de carácter social e económico.

A investigação e reflexão sobre os processos de formação experiencial, ao possibilitarem a evolução do conhecimento sobre as dinâmicas de aprendizagem, nomeadamente, sobre a aprendizagem experiencial, são essenciais para que se possa relativizar e interrogar a forma escolar e pensar de um modo crítico

a sua superação, para disponibilizar elementos que permitam, em termos conceituais e metodológicos, suportar as práticas de valorização da experiência e dos adquiridos experienciais para consolidar a análise crítica destas políticas e destes dispositivos.

Experiência: amplitude do conceito

O conceito de *experiência* apresenta-se muito impreciso, uma vez que engloba uma grande diversidade de significados. O termo *experiência* “deriva do Latim *experientia*, derivado do verbo *experiri* que significa “fazer ensaio”, mas a origem etimológica do termo é Grega, significando ‘prova’” (Villers, 1991, p. 13). A diversidade de situações em que se pode falar de experiência origina um entendimento distinto, mas complementar, por parte dos teóricos que se preocupam com esta questão. Pineau e Courtois (1991) fazem uma síntese do significado do termo *experiência* para vários autores, assim, temos a *experiência* entendida como um contato direto (Landry), um reencontro (Bonvalot), um choque de identidades e de realidades (Roelens) abrindo um estado intermédio (Winnicot), estado que altera os estados anteriores (Robin) e é constituído de uma espécie de copresença (Villers), de correferência, de convivência apesar de não se saber (Roelens), é uma espécie de terceiro estado incerto, ambivalente, experimentado, portador de um potencial de tensão, de um projeto emergente (Barbier).

Como podemos depreender desta breve síntese, não é fácil apresentar um conceito de *experiência* que possa reunir as suas diferentes dimensões. O conceito de *experiência* é impreciso porque isso é fundamental para englobar a amplitude dos elementos que lhe estão inerentes.

A *experiência* apresenta um caráter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo e dá origem a um processo de formação ao longo da vida. Para Dewey (1960), a *experiência* designa as situações nas quais o indivíduo estabelece interação com o seu meio, através de elementos da natureza ou sociais. A *experiência* refere-se aos “fatos, acontecimentos, atividades, e reencontros vividos por alguém quando a pessoa é capaz de os enunciar enquanto tais e por relação aos seus efeitos” (Aubret e Gilbert, 2003, p. 208). Para Jobert (1991, p. 75),

a *experiência* é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e coletivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza.

A amplitude do conceito resulta do fato de a *experiência* se confundir com a presença do sujeito no mundo, nas constantes interações com o meio e consigo próprio, “mesmo os não-fatos, as não-ações, as não-comunicações são também *experiências*. Parafraseando Bateson, pode-se dizer que não se passa nada que não seja *experiência*” (Vermersch, 1991, p. 275). Neste sentido, podemos dizer que a *experiência* compreende as formas de existir, de sentir, de pensar e agir, mas também vias inexploradas, potenciais inativos, impedidos ou que não encontraram modos de se desenvolver (Clot, 1999). Estas definições revelam o caráter difuso da *experiência*. Segundo Dekens (2005), é impossível contemplar as diferentes dimensões da *experiência* numa só definição.

De modo geral, é possível dizer que a *experiência* assume dois sentidos, um de orientação para o

futuro, outro para ações passadas. No primeiro sentido, a *experiência* é uma tentativa, um ensaio, um pôr em prova, cujo resultado se pode esperar, mas tem sempre algo de imprevisível. No segundo sentido, a prova tem lugar, e o sujeito obtém *experiência* nessa questão, tornando-se um perito, alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio. Na primeira concepção, a *experiência* é entendida como uma “confrontação com qualquer coisa nova para a pessoa, como ruptura no curso habitual das coisas” (Roelens, 1989, p. 67). Na segunda, a *experiência* é compreendida como algo “já constituído, estabilizado, imobilizado, estruturado como quadro de pensamento e de ação [...] ter *experiência* é ser capaz de uma prática ou de um comportamento estruturado, uma situação conhecida” (Roelens, 1989, p. 67-68). Ou seja, a *experiência* incorpora uma dimensão de processo, no primeiro sentido, e uma dimensão de resultado, expressa no segundo sentido.

A *experiência*, enquanto processo, corresponde a um conjunto de condições, de situações, de acontecimentos que se sucedem numa certa ordem, e é esse processo que permite construir a *experiência* como um produto. Tal *experiência*, enquanto produto, corresponde ao conjunto de modos de ser, de pensar e de fazer, propriedades sociais construídas através da ação, na vivência dos numerosos acontecimentos da vida (Demailly, 2001). A distinção da *experiência* enquanto processo e produto é clara, mas a relação entre esses dois componentes é dialética, dificultando a percepção dos seus contornos. Essa dificuldade resulta da natureza do processo de construção e de desenvolvimento da *experiência*. A *experiência* não é linear na progressão, nem biunívoca no sen-

tido. A experiência pode resultar de uma situação pontual e muito breve ou de um acontecimento dilatado no tempo. O resultado da experiência depende de uma lógica temporal difícil de antecipar “pode ser logo visível ou ficar latente e manifestar-se muito tempo depois” (Mayen, 2005, p. 6). Por outro lado, uma mesma situação não origina necessariamente o mesmo resultado, em pessoas diferentes. A experiência resulta da influência recíproca das condições objetivas dos contextos e das condições subjetivas do sujeito que a vive.

A experiência, numa relação dialética entre processo e produto, assume-se como algo não linear, que pode ser associado a um percurso labiríntico. Labiríntico, porque há percursos com continuidade (vias exploradas) que dão origem a processos e a resultados, mas também há vias sem saída e outras passíveis de serem percorridas, mas que não são ensaiadas. Estas últimas ficam latentes e podem emergir a qualquer momento, dependendo do contexto e das condições subjetivas do sujeito. Trata-se de um processo não linear que não pode ser descrito e analisado por meio de referenciais de sequência linear. Devido a isso, é preciso recorrer a metodologias inovadoras de investigação capazes de respeitar a especificidade do objeto de estudo.

Da experiência à formação experiencial

Quando se fala de formação experiencial tem-se subjacente o pressuposto básico de que se aprende através da experiência. A formação experiencial é um conceito multidimensional a partir do qual surgem várias definições que, de algum modo, se complementam. A formação experiencial

designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam (Josso, 1991, p. 198).

Na opinião de Pineau (1989, p. 25), “a formação experiencial é uma formação por contato direto mas refletido. Por contato direto porque não há a mediação dos formadores, de programa, de livros, de palavras”. A formação experiencial, na perspectiva de Roelens (1991, p. 220),

é a descoberta progressiva por um sujeito (individual ou coletivo) da sua capacidade de pensar e de produzir a realidade a partir de cada experiência, capitalizando, de um modo singular, as potencialidades heurísticas das situações onde se inscreve a sua identidade.

Nessas três definições, há algumas ideias transversais: o papel ativo que o sujeito assume e a sua capacidade de experimentar e de refletir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia.

A formação experiencial ocorre através de “um contato direto” (Robin, 1991, p. 260) entre o sujeito e o objeto, que origina, normalmente, uma ação e resulta num saber real com aplicação prática na vida do aprendiz. Landry (1989, p. 15) defende que “precisamos de duas condições para considerar uma formação experiencial: o contato direto e a possibilidade de agir”. Este processo caracteriza-se também por uma certa improvisação, uma vez que o sujeito experimenta algo novo, sem saber precisamente qual é o resultado final. A formação experiencial decorre de um deter-

minado contexto e “esse contexto nunca é neutro. Aprender conduz a uma tomada de consciência de si e da sua relação com o contexto, que pode desencadear ações suscetíveis de alterar a ordem estabelecida” (Barkatoolah, 1989, p. 48). A aprendizagem provoca, normalmente, tensão e ruptura com os quadros de referência que já tinham sido consolidados pelo sujeito em vivências anteriores, mas a “aprendizagem não é uma resposta mecânica à estimulação do contexto” (Gelpi, 1989, p. 92), depende, essencialmente, da iniciativa do sujeito, da sua autonomia e liberdade para intervir. Entretanto, a diversidade e a riqueza do contexto são fatores muito relevantes, porque, nesses casos, as oportunidades de aprendizagens aumentam significativamente, e o sujeito é mais estimulado a intervir.

A experiência apresenta caráter dinâmico, pois é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, “o que permite a evolução do sujeito. Na experiência o homem constrói-se ao mesmo tempo que dá ao mundo uma forma humana e transforma os acontecimentos da sua história” (Bonvalot, 1991, p. 319). Desse modo, podemos dizer que a formação experiencial é interminável por natureza. O caráter dinâmico da experiência se deve ao fato da “aprendizagem ser uma atividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a vida” (Barkatoolah, 1989, p. 48). Isso ocorre porque a necessidade de aprender é “um direito inalienável que cada um tem para sobreviver” (Gronemeyer, 1989, p. 81). A capacidade de aprender dos indivíduos resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, o que torna o processo de aprendizagem fundamental. A aprendizagem ocorre por isso, ao longo de toda a vida, e ainda é mais premente numa sociedade em

permanente mudança, “em que as pessoas precisam de reestruturar as suas competências continuamente, de modo a responderem às dificuldades e exigências que se lhes colocam” (Dominicé, 1996, p. 101). Em última análise, podemos afirmar, corroborando a ideia de Josso (2008, p. 123), que “a formação não é não experiencial”, porque lhe são inerentes a atribuição de sentido e a reflexão sobre o vivido, e isso exige a apropriação das situações por parte do sujeito: a experiência é condição necessária para que ocorra formação.

Para Dewey (1960), a experiência é educativa se respeitar dois princípios: o princípio da continuidade e o princípio da interação. Estes princípios são interdependentes e constituintes da experiência. O princípio da continuidade significa que cada nova experiência vale-se das experiências anteriores e enriquece as experiências seguintes. A continuidade da experiência é fundamental para a sobrevivência e permite a adaptação do homem ao seu meio, pois, quanto mais experiências desenvolver, mais recursos terá para viver as situações futuras. A experiência

empreendida e sofrida modifica o que atua e a sofre, afetando esta modificação, quer o desejemos ou não, a qualidade das experiências seguintes, pois quem intervém nelas é uma pessoa diferente [...] toda a experiência recolhe algo do que se passou antes e modifica de algum modo a qualidade do que vem depois (Dewey, 1960, p. 36-37).

A experiência em construção no presente, por um lado, resulta da mobilização de aspectos referente às vivências anteriores e, por outro lado, influencia a qualidade das experiências futuras. Isto é, “situações diferentes sucedem-se umas às outras, porém, devido ao princípio da continuidade levamos sempre algo da anterior para a seguinte” (Dewey, 1960, p. 51). A continuidade que

caracteriza a experiência origina dificuldades na formalização dos saberes decorrentes da ação, porque estes saberes resultam da sucessão de situações e são de difícil delimitação no espaço e no tempo. O conhecimento e a habilidade que se adquiriu “numa situação converteu-se num instrumento para compreender e tratar a situação seguinte” (Dewey, 1960, p. 51). Os saberes resultantes da ação, à semelhança da experiência, funcionam como um todo que dificilmente é divisível sem que se perca o seu sentido e a sua riqueza. Tal situação tem um conjunto de implicações na narração da experiência de vida e na análise dos adquiridos experienciais.

O princípio da interação apoia-se no fato de a experiência resultar de uma simbiose entre os estados internos do organismo (necessidades, valores, expectativas) e as condições do meio social e físico, num determinado momento. Ou seja, uma experiência é sempre o que é

porque tem lugar uma transação entre um indivíduo e aquilo que no momento constitui o seu ambiente [...] o ambiente, por outras palavras, é qualquer condição que interatua com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para criar a experiência que se tem (Dewey, 1960, p.50).

O princípio da interação reforça a ideia de que a experiência resulta da relação entre o indivíduo e o contexto envolvente, encontrando-se fortemente associada ao processo de socialização. Para Patrick Mayen (2005, p. 13):

a ação e as experiências vivem-se num mundo social organizado, onde os outros atuam, a sua ação pode ser imitada ou rejeitada, mas ela influencia a construção dos modos de agir individuais. Os modos de agir transmitem-se, trocam-se. Expressam-se e transmitem-se aprovações e desaprovações, explicações, justificações que contribuem para afinar os modos de ação e operar escolhas.

O princípio da interação realça o caráter social das experiências. Para além das situações concretas vividas, o resultado da experiência depende dos “estados subjetivos da pessoa em interação com o contexto” (Mayen, 2005, p. 4), o que reafirma o papel de cada um de nós nesse ato criador. Vivências semelhantes não dão, obrigatoriamente, lugar ao mesmo tipo de experiências, nem aos mesmos “produtos” da experiência. A análise do percurso de vida (experiência enquanto processo) funciona como uma referência para se captarem os adquiridos experienciais, que, por si só, não é suficiente, tornando-se necessário perceber os resultados desse percurso (experiência enquanto produto).

A experiência tanto pode enriquecer a formação como pode ser um obstáculo ao desenvolvimento de outras experiências. Assim, recuperando Dewey (1960), quando a experiência é educativa, o ambiente dilata-se, registrando uma evolução progressiva da pessoa; quando a experiência não é educativa, o ambiente contrai-se. Neste caso, a experiência anterior impossibilita o princípio da continuidade, a experiência cristaliza-se e dificulta o surgimento de outras experiências. É nesta ordem de ideias que Patrick Mayen (2005, p. 13) afirma que a “experiência não pode ser considerada uma produção ideal e o vivido experiencial como uma certeza de desenvolvimento orientada para o mais e melhor”. As rotinas são exemplos desta situação, caracterizam-se como aprendizagens cristalizadas que funcionam como obstáculos à realização de novas aprendizagens. Porém, em princípio, a repetição só ocorre enquanto é capaz de resolver os problemas; quando não fizer isso, o sujeito revisará e questionará os seus esquemas de pensamento e ação, dando lugar

a novas aprendizagens. Para que ocorra o princípio da continuidade de que fala Dewey (1960), é importante “saber esquecer” ou desaprender. As investigações sobre a formação experiencial podem dar importantes contributos sobre esses mecanismos que, embora difíceis de captar, porque fazem parte daquilo que a pessoa teve de esquecer para evoluir, são muito importantes para se perceber a essência do processo de aprendizagem. Os períodos marcados pelo “saber esquecer” afiguram-se como momentos-charneira para a aprendizagem. Nessas situações, o sujeito reconhece que os padrões anteriores não são válidos, razão pela qual se exige a ruptura com os esquemas anteriores, embora os novos esquemas de ação não operem no vazio, pois ainda ocorre certa continuidade com a experiência anterior.

A formação experiencial resulta de um processo complexo de análise, problematização e questionamento das experiências previamente adquiridas apesar de o sujeito nem sempre se aperceber desse mecanismo. No final desse processo, o indivíduo elaborou um novo saber, resultante de uma ruptura com a sua experiência anterior, porque teve de experimentar novas racionalidades para encontrar uma inteligibilidade, até ao momento inédita (Villers, 1991). Conforme Bonvalot (1991), a formação experiencial resulta da transformação da experiência acumulada em novas experiências assimiladas às experiências do passado e transformadas em novos esquemas de ação e pensamento. As experiências de indivíduo não podem ser isoladas umas das outras, constituem uma unidade coerente. Verificamos, então, uma articulação e um ajustamento recíproco entre as vivências do pas-

sado e do presente que permitem ao indivíduo elaborar esquemas de intervenção e construir um todo coerente com as suas experiências de vida, que estão sempre preparadas para ser complementadas e substituídas, caso se verifique pertinente. Esta dinâmica deixa claro que a aprendizagem experiencial é um processo permanente e contínuo, como uma potencialidade, ao mesmo tempo em que dificulta o estudo deste processo, já que “não se percebe sem um grande esforço de distanciação e análise” (Pain, 1990, p.163).

A experiência depende das oportunidades registradas ao longo do percurso de vida e daquilo que cada um fez com as suas vivências. Como afirma Dominicé (1989, p. 62), “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem”. Desse modo, o estudo da experiência e dos adquiridos experienciais não se pode circunscrever à descrição do percurso realizado, tornando-se essencial aceder à interpretação do vivido por parte do sujeito implicado na acção. Através da interpretação do vivido é possível compreender se as experiências resultaram em aprendizagens, ou, pelo contrário, não passaram de vivências, sem que se tenha concretizado o seu potencial formativo.

A multiplicidade de aprendizagens resultantes da formação experiencial depende diretamente da riqueza e diversidade das situações vividas pelo sujeito no contexto que o rodeia, pois “o que a experiência permite aprender comporta necessariamente os limites do percurso” (Dominicé, 1989, p. 59) de vida de cada pessoa. Esta situação denota as limitações da formação experiencial. Além das características do percurso realizado neste processo também é fundamental a capacidade individual de integrar as

experiências vividas, que depende “das estruturas intelectuais, afetivas e perceptivas, das motivações e da consciência” (Landry, 1989, p. 20) de cada indivíduo. Assim,

há pessoas que em situações, à partida, com pouco potencial para se desenvolverem o conseguem fazer, evidenciando as suas capacidades, outros, ao inverso, parecem ter ignorado ou desperdiçado as oportunidades, reduzindo o horizonte das ações possíveis, reproduzindo maneiras de pensamento e ação inadaptadas (Mayen, 2005, p. 5).

A dimensão subjetiva é um fator determinante no processo de formação experiencial, pois sabemos que pessoas com vivências idênticas podem realizar aprendizagens muito distintas.

Saberes de práticas: risco de simplificação e deformação

Quando a investigação incide sobre a experiência e os saberes daí provenientes, os investigadores confrontam-se, normalmente, com as dificuldades que os interlocutores têm em se manifestar sobre tais elementos, optando, com frequência, por respostas sucintas e vagas. O saber resultante da experiência é um saber-empírico, endógeno e operativo (Courtois, 1992), porque está intimamente ligado às situações concretas. Este saber proveniente da ação é singular e sutil. Os saberes, também designados por conhecimentos tácitos, estão associados à opacidade da experiência e são dificilmente exprimíveis ou formalizáveis, “o que é verbalizável constitui apenas uma parte dos saberes experienciais” (Courtois, 1992, p. 99). Os elementos passíveis de verbalização são apenas a ponta do *iceberg*, o implícito e o subentendido são

mais que a parte passível de ser dita, pois estão na base da maior parte das dificuldades das investigações neste domínio.

Os saberes-objeto, resultantes de situações formais de educação e formação, obedecem a lógicas muito distintas dos saberes que se desenvolvem nas atividades práticas. É difícil encontrar na linguagem formas de expressão que permitam estabelecer comparações entre as aprendizagens resultantes da experiência e os saberes-objeto. As formas conceituais pragmáticas orientadas para a ação não englobam as organizações conceituais disciplinares. Os elementos estruturantes da ação, as regras, conceitos e o conjunto de conhecimentos mais ou menos explícitos que temos sobre o mundo não têm correspondência em termos de saberes formalizados. A ação é orientada numa lógica de complexidade, em que se articulam os recursos disponíveis e considerados necessários. Em vista disso, às vezes é impossível haver uma correspondência entre os saberes resultantes da ação e os saberes disciplinares. Quando pretendemos comparar esses dois tipos de saberes de natureza díspares, incorremos em simplificações e deformações: as investigações orientadas para o estudo de tais saberes devem encontrar formas de reconhecer e captar a especificidades desse objeto em estudo.

Os saberes decorrentes de práticas são saberes contextualizados, nem sempre passíveis de explicitação e de objetivação. Como refere Lahire (1993, p. 51), “os saberes práticos podem ficar invisíveis aos olhos dos seus próprios portadores”. Os saberes resultantes de práticas raramente se manifestam sob a forma codificada do saber, através do discurso verbal ou escrito. Na formação experiencial, a maior parte

das aprendizagens deriva de atividades, fator que, às vezes, dificulta ou impede sua explicitação. Quanto mais a atividade

é submetida a pequenas variações da situação, mais se inscreve no corpo e mais difícil se torna de explicar através de enunciados. Inversamente, quanto mais a atividade se aproxima de um algoritmo (sucessão de atos normalizados e sem ambiguidade) mais facilmente ela é enunciada (Charlot, 2002, p. 80).

Como vemos, a natureza dos processos de formação experiencial dificulta a explicitação e a enunciação da ação.

Conclusão

A formação experiencial resulta de um trabalho do sujeito sobre si próprio, em interação com os outros, ao longo da sua vida, a partir do seu patrimônio de experiências. Trata-se de um processo de socialização, marcado pela constante reversibilidade de papéis e pelo caráter difuso, ocorrendo em todos os tempos e espaços de vida (família, trabalho, lazer e escola).

A ação efetua-se: aquilo que se transmite ao outro é um enunciado que não corresponde à ação propriamente dita, “a aprendizagem dos enunciados não é equivalente à aprendizagem da atividade, uma pessoa pode explicar todos os enunciados para nadar corretamente mas não saber nadar e o inverso também acontece” (Charlot, 2002, p. 80). A aprendizagem dos enunciados está relacionada com a formalização do saber e com a capacidade de produção de um discurso sobre a atividade. A formalização da experiência e dos adquiridos experienciais envolvem “a questão dos meios (linguagem e pensamento) que cada um possui para a reconstruir” (Presse, 2006, p. 5). A explicitação

dessas ações depende da linguagem, porque é esta que permite elaborar um discurso (enunciado) sobre o que foi realizado.

Como refere Lahire (1993, p. 29), “é difícil para os operários explicarem o seu trabalho, de explicarem por palavras o que fazem na prática”. A dificuldade em produzir um discurso sobre as suas experiências resulta igualmente do fato de terem adquirido esses saberes através de mecanismos de tentativa e erro e/ou pela observação de colegas, sem que ocorressem explicações verbais dos procedimentos a adotar. Quando alguém lhes solicita a transmissão dos seus saberes, é mais fácil agirem para demonstrar esses conhecimentos do que verbalizar. Nestes casos, os saberes que possuem são “um misto de saberes construídos com os outros e de saberes que resultam de uma *bricolage* realizada por si próprios na experiência de trabalho” (Lahire, 1993, p. 48). Para esses adultos, os discursos são fragmentados, evocativos e desestruturados porque estão muito distantes da situação concreta na qual ocorreu a ação. Assim, a explicitação das práticas é algo sem sentido, porque “o trabalho não se mostra, faz-se” (Lahire, 1993, p. 31). Os elementos destacados permitem perceber a necessidade de se adotarem abordagens de investigação inovadoras que considerem a especificidade dos processos de formação experiencial e dos saberes resultantes de tal formação.

Referências

- AUBRET, J.; GILBERT, P. 2003. *L'évaluation des compétences*. Sprimont, Mardaga Editeur, 235 p.
- BARKATOLAH, A. 1989. L'apprentissage expérientiel: une approche transversale. *Education Permanente*, **100/101**:47-55.
- BONVALOT, G. 1991. Éléments d'une définition de la formation expérientielle. In: B. COURTOIS ; G. PINEAU, *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation Française, p. 317-325.

- CANÁRIO, R. 2005. *O que é a escola ? Um "olhar" sociológico*. Porto, Porto Editora, 208 p.
- CHARLOT, B. 2002. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, 112 p.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF, 243 p.
- COURTOIS, B. 1992. La formation en situation de travail: une formation expérimentielle ambiguë. *Education Permanente*, **112**:95-105.
- DEKENS, O. 2005. *Théorie et expérience*. Paris, Ellipses Édition, 77 p.
- DEMAILLY, L. 2001. La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des Sciences de L'Éducation*, **XXVII**(3):523-542. Disponível em <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009963ar.pdf>, acesso em 16/05/2007.
- DEWEY, J. 1960. *Experiencia y Educacion*. 7ª ed., Buenos Aires, Editorial Losada, 124 p.
- DOMINICÉ, P. 1989. Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, **100/101**:57-65.
- DOMINICÉ, P. 1996. Apprendre à se former. In: É. BOURGEOIS (ed.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles, De Boeck Université, p. 95-105.
- GELPI, E. 1989. Quelques propos politiques sur l'éducation expérimentielle. *Education Permanente*, **100/101**:91-96.
- GRONEMEYER, M. 1989. Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage? *Education Permanente*, **100/101**:79-89.
- JOBERT, G. 1991. La place de l'expérience dans les entreprises. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, *La formation expérimentielle des adultes*. Paris, La Documentation Française, p.75-81.
- JOSSO, M.-C. 1991. L'expérience formatrice: un concept en construction. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, *La formation expérimentielle des adultes*. Paris, La Documentation Française, p. 191-200.
- JOSSO, M.-C. 2008. Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In: R. CANÁRIO; B. CABRITO, B. (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa, Educa, p. 115-125.
- LANDRY, F. 1989. La formation expérimentielle: origines, définitions et tendances. *Education Permanente*, **100/101**:13-22.
- LAHIRE, B. 1993. *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille, Presses Universitaires de Lille, 188 p.
- LIMA, L. 2005. A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In: R. CANÁRIO; C. BELMIRO (orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa, Educa, p. 31-60.
- MAYEN, P. 2005. *Dix leçons sur l'expérience à travers l'expérience de la validation des acquis de l'expérience (VAE)*. Groupe VAE/ADMEE. Colloque de Reims (Documento Policopiado), p. 1-16.
- PAIN, A. 1990. *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris, L'Harmattan, 256 p.
- PINEAU, G. 1989. La formation expérimentielle en auto-, éco- et co-formation. *Education Permanente*, **100/101**:23-30.
- PINEAU, G.; COURTOIS, B. 1991. L'enjeu de la prise en compte de la formation expérimentielle: mise en culture ou en miettes d'arts de faire et de vivre singuliers. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, *La formation expérimentielle des adultes*. Paris, La Documentation Française, p.327-332.
- PRESSE, M.-C. 2006. *Formaliser son expérience dans une démarche de validation: une question de compétences?* Comunicação apresentada no Colóquio Internacional da ADMEE, em Luxemburgo (documento policopiado), p. 1-14.
- ROBIN, R. 1991. De l'improvisation éducative à l'autorisation: une dynamique de formation et d'auto-formation. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, *La formation expérimentielle des adultes*. Paris, La Documentation Française, p. 255-269.
- ROELENS, N. 1989. La quête, l'épreuve et l'œuvre. La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Education Permanente*, **100/101**:67-77.
- ROELENS, N. 1991. Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité. In: B. COURTOIS; G. PINEAU *La formation expérimentielle des adultes*. Paris, La Documentation Française, p. 219-241.
- VERMERSCH, P. 1991. L'entretien d'explicitation dans la formation expérimentielle organisée. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, *La formation expérimentielle des adultes*. Paris, La Documentation Française, p. 271-283.
- VILLERS, G. de. 1991. L'expérience en formation d'adultes. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, *La formation expérimentielle des adultes*. Paris, La Documentation Française, p. 13-20.

Submetido em: 18/08/2009

Aceito em: 17/09/2009

Carmen Cavaco
Universidade de Lisboa - Instituto de Educação
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa, Portugal