

Formação experiencial e aprendizagem biográfica: refletir para atribuir sentidos às experiências?¹

Catarina Doutor²

ORCID: 0000-0003-1160-5411

Natália Alves²

ORCID: 0000-0003-1764-6708

Resumo

A ideia de que a experiência de vida pode constituir uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento não é, de todo, nova. Aliás, as experiências de vida quando são pensadas e refletidas adquirem uma dimensão formativa. No entanto, a experiência é, por si só, um conceito impreciso e que comporta um conjunto diversificado de significados. Nesse contexto, qual a relação entre experiência e aprendizagem? Acresce a essa questão, outras consideradas, de igual modo, importantes, tais como: Qual o papel formativo das experiências? E qual o papel da reflexão? Essas são algumas das questões que tentaremos responder. O presente artigo, de natureza teórica, procura refletir sobre os conceitos de aprendizagem e/ou formação experiencial e aprendizagem biográfica no quadro teórico-conceptual da educação e formação de adultos. A partir das principais perspectivas teóricas apresentadas e discutidas, os três conceitos assumem um sentido idêntico referente ao papel ativo do indivíduo, assim como à sua capacidade de refletir e, posteriormente, de atribuir sentidos e/ou significados às experiências vivenciadas. Acreditamos que a relevância desses conceitos teóricos se prende, precisamente, com a possibilidade de analisar os múltiplos significados e sentidos que os indivíduos atribuem quer às experiências, quer às aprendizagens adquiridas ao longo das suas vidas.

Palavras-chave

Experiência – Aprendizagem experiencial – Formação experiencial – Aprendizagem biográfica – Biograficidade.

1- Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/120463/2016).

2- Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Contatos: catarinadoutor@edu.ulisboa.pt; nalves@ie.ulisboa.pt



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248241700por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Experiential training and biographical learning: reflecting to give meaning to senses to experiences?

Abstract

The idea that life experience can be a source of learning and development is not at all new. In fact, life experiences when they are thought and reflected upon acquired a formative dimension. However, experience is, in itself, an imprecise concept and it holds a diverse set of meanings. In this context, what is the relationship between experience and learning? In addition to this question, there are others considered equally important such as: what is the formative role of experiences? And what is the role of reflection? These are some of the questions that we will try to answer. This article of theoretical nature seeks to reflect on the concepts of experiential learning and/or training and biographical learning in the theoretical-conceptual framework of adult education and training. From the main theoretical perspectives presented and discussed, the three concepts take on an identical meaning concerning the active role of the individual, as well as their capacity to reflect and, subsequently, to attribute senses and/or meanings to the experiences lived. We believe that the relevance of these theoretical concepts is precisely related to the possibility to analyse the multiple meanings and senses that individuals attribute both to the experiences and to the learnings acquired throughout their lives.

Keywords

Experience – Experiential learning – Experiential training – Biographical learning – Biographicity.

Introdução

O presente estudo parte do pressuposto de que a experiência tem vindo a atrair uma crescente importância no campo da educação e formação de adultos, pelo fato de ser considerada uma fonte de aprendizagem (ZEITLER; GUÉRIN; BARBIER, 2012). Nesse contexto, vários autores estudaram a relação entre a experiência e a aprendizagem. Por exemplo, Peter Jarvis (2012), na teoria da aprendizagem humana, enfatiza que o indivíduo sofre uma transformação por meio de suas aprendizagens experienciais multidimensionais. Ao experienciar determinadas situações sociais, o contexto social do indivíduo é transformado em termos cognitivos, emotivos e até práticos e, por conseguinte, integrado na biografia do indivíduo dando origem a um indivíduo em constante mudança, que enfrenta diversos desafios de aprendizagem (NESTOR, 2015). O interesse, a motivação e a emoção conduzem à aprendizagem e, desse modo, ao desenvolvimento pessoal (ALHEIT, 2009).

Com o propósito de compreender, de maneira holística, como os indivíduos aprendem, Jarvis (2006a) define aprendizagem como um processo que tem em conta as

componentes do indivíduo – o corpo (genético, físico e biológico) e a mente (conhecimento, competências, atitudes, valores, emoções, crenças e sentimentos). A aprendizagem pode ser concebida como o “processo de transformação da experiência em um novo conhecimento, capacidades e atitudes” (JARVIS, 2012, p. 16), conducente à construção do *self*, ou se preferirmos da “pessoa”. A verdade é que aprendemos por meio de conversas com os amigos, aprendemos quando assistimos televisão, ao ler livros, ao navegar na internet, entre muitas outras atividades quotidianas. Somos, sem dúvida alguma, “aprendentes ao longo da vida” (ALHEIT; HERNÁNDEZ-CARRERA, 2018, p. 629). É precisamente, com o intuito de compreender esses processos complexos que o presente artigo pretende apresentar e discutir as contribuições teóricas desenvolvidas em torno dos conceitos de aprendizagem, formação experiencial e aprendizagem biográfica.

A analogia entre a aprendizagem experiencial e a formação experiencial

Usados indiferenciadamente, os termos – aprendizagem experiencial e formação experiencial – assumem um sentido idêntico (CAVACO, 2002, p. 26), na medida em que constituem “processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas, ou seja, associados à modalidade da educação informal”. Mas, antes de analisarmos estes termos, parece-nos crucial falarmos do conceito de experiência.

Partindo do pressuposto que a experiência se afigura como um conceito ambíguo que comporta um conjunto diversificado de significados, torna-se necessário compreender sua especificidade e o contexto em que ocorre. Para Cavaco (2002, p. 30), a experiência consiste em um processo dinâmico, quotidiano e com dois sentidos: “um de orientação para o futuro [e] outro para [as] ações passadas”. Nas palavras de Charlier, Roussel e Boucenna (2013, p. 11), a experiência conduz a uma “reconstrução do significado” das situações experienciadas pelos indivíduos. As situações de vida constituem a base da experiência e essa última, por sua vez, constitui a base para a aprendizagem. Para que uma situação experienciada adquira significado e torne-se significativa ela deve ser pensada e refletida pelo indivíduo (PIRES, 2007). A este propósito, Peter Jarvis (2009) e Marie-Christine Josso (1991) chamam a atenção para o papel ativo do indivíduo ao realçar que as experiências em si não possuem significado. Este é o resultado de um exercício de reflexão sobre o vivido.

Atualmente existem inúmeras definições de aprendizagem experiencial dada sua expansão e visibilidade no campo da educação de adultos (DEWEY, 2004; JARVIS, 1987; KOLB, 1984). De origem anglo-americana e de natureza filosófica progressista e pragmática, a aprendizagem experiencial promove o desenvolvimento integral do indivíduo ao possibilitar sua integração à sociedade moderna (CAVACO, 2002).

Considerado o fundador da abordagem de aprendizagem experiencial, John Dewey (2004) analisa a importância da experiência no processo de aprendizagem. Como nos refere, nem “todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma à outra” (DEWEY, 2004, p. 71). Acrescenta ainda que a experiência é educativa quando obedece a dois princípios: o da continuidade e o da interação. O princípio da continuidade refere que quanto mais

experiências os indivíduos desenvolverem ao longo da vida, mais aprendizagens/recursos terão para futuras experiências. Já o princípio da interação sugere que a experiência resulta da relação entre o indivíduo e o meio envolvente (DEWEY, 2004). De modo semelhante, Jarvis (2012) preconiza que cada situação é, sem dúvida, uma experiência na qual o indivíduo aprende por meio de múltiplas interações com o ambiente.

David Kolb (1984), influenciado pelas ideias preconizadas por Dewey, evidencia o papel da experiência na aprendizagem de adultos ao propor um modelo conceitual assente na aprendizagem experiencial – entendida como um processo contínuo de adaptação ao mundo. Conforme o autor, a aprendizagem experiencial é um processo por meio do qual o “conhecimento é construído a partir da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p. 38). Defende ainda que a experiência educativa tem que passar por um processo de transformação, ou seja, o conhecimento é construído a partir das experiências transformadas. Nesse sentido, apresenta o ciclo de aprendizagem experiencial constituído por quatro etapas: (i) a experiência concreta; (ii) observação reflexiva; (iii) conceitualização abstrata; (iv) experimentação ativa (KOLB, 1984).

A partir do modelo de Kolb, Jarvis (2006b) enfatiza o processo de aprendizagem por meio de experiências sociais, realçando o lugar de destaque da experiência na aprendizagem, mas também na interação entre o indivíduo e o meio social em que se encontra inserido. Também Elizeu Souza (2007, p. 7) afirma que a abordagem experiencial é, no fundo, “um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que cada pessoa estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida”.

Sustentando-nos no pressuposto de que o indivíduo aprende por meio da experiência torna-se fundamental falarmos de formação experiencial. Para Dominicé (1988), a formação experiencial pretende refletir e tornar consciente as experiências de vida dos indivíduos. Porém, o autor alerta-nos para o fato de que “nem toda [a] experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (DOMINICÉ, 1988, p. 62). Concordamos com Josso (1991) quando define formação experiencial como uma:

[...] atividade consciente do indivíduo 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, [com] os outros, [com] o meio natural ou [com] as coisas que o rodeiam. (JOSSO, 1991, p. 198).

Toda a formação é, como lembra a autora (JOSSO, 2005), experiencial, uma vez que a experiência implica um processo de reflexão, de consciência e de aprendizagem em torno daquilo que se viveu. A formação pressupõe, portanto, um processo de mudança do próprio indivíduo. Nesse sentido, Josso (2005) salienta que o processo formativo deve ter em consideração que o indivíduo aprende a um determinado ritmo existindo, assim, “temporalidades nos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem [...] extremamente importantes porque nos permitem respeitar o ritmo de aprendizagem”

(JOSSO, 2005, p. 124). Ainda sobre essa questão, Gaston Pineau (1991) defende que a formação experiencial consiste em uma formação direta dado que não exige qualquer intervenção de elementos mediadores e/ou formadores, por um lado; e refletida porque o indivíduo reflete sobre as suas experiências de vida, por outro lado. A esse respeito, Cavaco (2016) corrobora que as experiências de vida comportam um potencial formativo. Contudo, defende que a formação experiencial ocorre apenas quando há reflexão “sobre o vivido, que pode ser consciente ou não consciente” (CAVACO, 2016, p. 956). Dessa forma, para que exista uma apropriação do conhecimento é necessário refletir sobre a experiência vivida, procurando compreender os fatos passados para atitudes futuras.

Também Canário (2006) refere que a formação experiencial faz parte de um dos vários processos de aprendizagem que ocorrem ao longo da vida, atuando em nível dos conhecimentos que a pessoa adquire e que transformam sua maneira de pensar e de estar em sociedade. Defende ainda que, para que o indivíduo adquira consciência de suas aprendizagens experienciais, é essencial que reflita sobre o que aprendeu, como aprendeu, quais as dificuldades que sentiu, a quais estratégias recorreu para ultrapassar as dificuldades e como utilizou esses conhecimentos no futuro. O conhecimento é, portanto, o resultado de “um processo de seleção, organização e interpretação da informação a que estamos expostos e que, segundo os contextos e segundo as pessoas, pode dar origem a perspectivas muito diferentes” (CANÁRIO, 2000, p. 110). Seguindo essa linha de pensamento, o indivíduo é o agente ativo de seu conhecimento, visto que constrói novos significados para as suas experiências e vivências em diferentes contextos.

De forma geral, os referidos autores referem que a formação experiencial desenvolve-se não só em torno do indivíduo, mas também de suas experiências, acontecimentos e situações diárias conduzindo a momentos de reflexão de aprendizagem. Dessa forma, a formação experiencial reporta-se à identidade do indivíduo, tendo em consideração sua diversidade e pluralidade de sentidos. Nesse contexto, os conceitos – aprendizagem e formação experiencial – comportam uma grande proximidade e transversalidade, estando as suas principais ideias subjacentes ao papel ativo do indivíduo nas experiências do dia a dia, bem como à sua capacidade de refletir em torno das situações ou experiências que ocorrem no seu quotidiano.

A aprendizagem biográfica: processo reflexivo e consciente

Nos últimos anos a aprendizagem biográfica, enquanto ferramenta conceptual e fundamental para estudar as aprendizagens decorrentes das transições de vida, adquiriu um lugar de destaque junto de autores como Dominicé (2000), Alheit e Dausien (2002) Biesta e Tedder (2007), Hallqvist e outros (2012), além de Passeggi (2016). Esse conceito surgiu, no início da década de 1990, pelo sociólogo Peter Alheit, na área da educação de adultos, suscitando um grande interesse por parte das abordagens centradas na investigação biográfica (BRON; WEST, 2000; WEST *et al.*, 2007). Embora não exista um consenso quanto à sua definição, Peter Alheit e Betina Dausien (2002) definem a aprendizagem biográfica como a capacidade de o indivíduo organizar, de maneira reflexiva, suas experiências com o intuito de dar coerência à sua identidade e, por conseguinte, atribuir

significados à sua história de vida (ALHEIT, 1995; ALHEIT; DAUSIEN, 2006). Essa questão nos remete para uma forma particular de descrever as atuais condições socioculturais ao realçar as potencialidades seja da narrativa, seja das reflexões autobiográficas dos indivíduos (HALLQVIST, 2014). Reporta-se, por isso, às capacidades e às possibilidades de os indivíduos lidarem com as transições em contextos de mudanças (HALLQVIST; ELLSTRÖM; HYDÉN, 2012).

Ademais, esse processo surge quando se verifica uma mudança na trajetória de vida ou no percurso de vida de um indivíduo ou, então, quando é confrontado com uma transição. No decorrer desse confronto, são tomadas decisões e levadas a cabo ações que afetam as biografias individuais. Nesse sentido, as transições envolvem aprendizagens biográficas, uma vez que os indivíduos vivenciam, ao longo de suas vidas, transições resultantes das oportunidades e dos constrangimentos estruturais da ação individual. Dessa forma, os processos de aprendizagens emergem, em boa medida, de transições (ALHEIT, 1994). Essa questão tornou-se, para alguns autores, um tema extremamente importante para a investigação na área da educação (ECCLESTONE; BIESTA; HUGHES, 2010; FIELD, 2009).

De forma geral, a aprendizagem biográfica relaciona-se com os conceitos de agência, narrativa e de aprendizagem (DUNCAN, 2016). Em particular, como é que os indivíduos aprendem? De que forma a narrativa, a agência e a aprendizagem estão inter-relacionadas? É evidente que a crescente literatura sobre aprendizagem biográfica tem procurado compreender o papel da aprendizagem na vida adulta, a relação entre aprendizagem e biografia do indivíduo e, por último, sua relação com o conceito de agência (ALHEIT, 2009; ALHEIT; DAUSIEN, 2002; ANTIKAINEN, 1998; BIESTA; TEDDER, 2007; DUNCAN, 2016; TEDDER; BIESTA, 2007). A agência adquire, assim, visibilidade no ato de narração do próprio indivíduo ao selecionar experiências, interpretá-las e, por fim, verbalizá-las. A esse respeito, Maria da Conceição Passeggi (2021) lembra a “complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação” (PASSEGGI, 2021, p. 2). A ação de narrar e de refletir sobre a experiência vivida permite, em primeiro lugar, dar sentido ao que aconteceu. E, em segundo lugar, “a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida” (PASSEGGI, 2021, p. 2). Do ponto de vista coletivo, reporta-se ao modo como as ações de um indivíduo influenciam os outros, assim como essas ações influenciam o próprio indivíduo.

Para Tedder e Biesta (2009a), a narração das histórias dos próprios indivíduos é, seguramente, um processo importante na aprendizagem biográfica, visto que contar histórias produz aprendizagens. Segundo Hallqvist (2014), essa aprendizagem encontra-se, por um lado, relacionada com a abordagem metodológica que privilegia o uso de narrativas autobiográficas no campo da educação de adultos e, por outro, com a (re) emergência dos métodos biográficos nas Ciências Sociais. As narrativas autobiográficas são, para Bruner (1990), uma forma de conhecimento e, por conseguinte, de atribuição de significado ao conhecimento adquirido pelo próprio indivíduo. Assim, quando contamos a nossa história atribuímos sentido às nossas ações e até mesmo à nossa própria vida.

Autores como Alheit (2009), Alheit e Dausien (2000) e Delory-Momberger (2016) chamam a atenção para a capacidade de o indivíduo narrar uma história e, sobretudo,

para narrar sua própria vida. Ao revelar a subjetividade do indivíduo (FERRAROTTI, 1988), a narrativa biográfica apresenta-se como um “processo de reflexão, de rememoração, de seleção, de análise e de (re)elaboração da experiência” (CAVACO, 2021, p. 3). Também, Christine Delory-Momberger (2011) evoca a importância da narrativa na construção identitária. Ainda que elaborada a partir das representações da existência, a narrativa biográfica é fortemente condicionada pelas origens sócio-históricas dos modelos de construção biográfica. Ao narrarmos a nossa história “coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341). A referida autora sustenta ainda que as narrativas biográficas contribuem para a “compreensão do interior das vivências humanas” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 144), dado que é através da narrativa que as pessoas e os acontecimentos da nossa vida se transformam em personagens e em episódios, tal como é também através da narrativa que os acontecimentos são organizados no tempo e é atribuído um significado quer às situações, quer às experiências que vivenciamos. Assim, a narrativa “faz de nós o próprio personagem d[a] nossa vida e dá uma história [à] nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341). Desse modo, as narrativas biográficas são fundamentais para compreendermos as aprendizagens dos indivíduos, revelando como as experiências passadas afetam o presente, mas também o futuro. A narrativa biográfica permite

[...] dar forma à experiência vivida, interpretá-la e dar-lhe coerência e ‘sentido’ e assim, constituir um processo global de ‘formação’ que justifica plenamente as práticas educativas conhecidas sob a denominação de procedimentos de formação através das histórias de vida. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 340).

“Aprendemos com as nossas vidas”: a biografia como campo de aprendizagem

De acordo com Benito Schmidt (2003, p. 58), a biografia está, sobretudo, ligada ao surgimento da história e é vista como uma “forma de conhecimento do mundo”. Como afirma Peter Alheit (1994, p. 285), a própria biografia configura-se como um “campo de aprendizagem no qual as transições têm de ser antecipadas e enfrentadas e onde a identidade pessoal é suscetível de ser o resultado [seja] de longos, [seja] de prolongados processos de aprendizagem”, representando um desafio para a educação de adultos. Não obstante, os indivíduos parecem ser capazes de lidar com as múltiplas transições de vida (ALHEIT, 1999) ou mudanças que ocorrem, frequentemente, na sociedade moderna tardia. Para tanto, utilizam diversas estratégias de ação, agem de forma a mudar as suas próprias vidas e o mundo em que vivem e, por fim, reconstróem seus contextos de ação.

Peter Alheit e Betina Dausien (2002, p. 15) ressaltam que a biografia de um indivíduo encontra-se, inextricavelmente, ligada à aprendizagem ao referirem que “sem biografia não há aprendizagem, sem aprendizagem não há biografia”. Assim, para estes autores, ambas estão intimamente ligadas, uma vez que a biografia depende dos processos de

aprendizagem. Ou seja, a biografia é modificada no processo de aprendizagem. Para Biesta e Tedder (2007, p. 139), a aprendizagem biográfica é definida como a “aprendizagem sobre a vida de alguém [mas também] a aprendizagem a partir da própria vida”. Segundo os autores, os indivíduos aprendem a refletir em torno do modo como vivem e como agem. O indivíduo, ao contar sua história a alguém, apercebe-se de sua “historicidade como pessoa, agindo e interagindo no mundo da vida” (COSTA; BISCAIA; PARRA, 2018, p. 262). A par disso, a própria ação de contar a história de vida permite a construção identitária dos indivíduos.

No entanto, importa referir que a aprendizagem biográfica não inclui somente as dimensões cognitivas e reflexivas da aprendizagem, mas também os aspetos emocionais e não cognitivos do processo de aprendizagem (TEDDER; BIESTA, 2009b). Para os autores, as maneiras pelas quais os indivíduos aprendem com suas vidas não são, necessariamente, processos conscientes e reflexivos. Ainda que em determinado momento essa aprendizagem possa ser objeto de reflexão, a verdade é que muitas aprendizagens biográficas permanecem implícitas e tácitas.

Alheit e Dausien (2006) apontam as seguintes características como fundamentais para a compreensão da aprendizagem biográfica. Em primeiro lugar, afirmam que o indivíduo tem uma “reserva de saberes biográficos” decorrente das diversas experiências individuais guardadas na sua memória (ALHEIT; DUASIEN, 2006, p. 190). Por exemplo, quando enfrentam desafios ou são confrontados com situações que requerem resoluções de problemas, os indivíduos utilizam, de maneira espontânea, seus saberes. Quer isto dizer que o processo de aprendizagem biográfica incorpora novos conhecimentos no corpus existente e, logo, esse corpus é transformado. Dessa forma, a biografia e a aprendizagem interligam-se: a biografia é utilizada e, simultaneamente, modificada no processo de aprendizagem.

Em segundo lugar, enquanto prática “autopoietica”, a aprendizagem biográfica ocorre em um espaço social, ou seja, na interação com os outros (ALHEIT; DAUSIEN, 2002, p. 17). Ao envolver comunicação e interação com os outros, a aprendizagem não é um processo ‘solitário’. A par disso, a relação que o indivíduo estabelece em um determinado contexto social é, pois, essencial no processo de reflexividade.

Em terceiro lugar, os autores alertam que essa aprendizagem requer uma “lógica individual” dependente das experiências dos indivíduos (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 191). Ainda que a estrutura biográfica não determine o processo de aprendizagem (ALHEIT, 2009) ela afeta, em boa medida, a forma como as experiências podem ser integradas na aprendizagem biográfica. As experiências e os eventos inesperados constituem-se, assim, como essenciais para a aprendizagem (ALHEIT; DAUSIEN, 2002) ao produzirem transformações e aprendizagens não expecáveis.

Enquanto processo biográfico, a aprendizagem vincula-se “ao contexto das biografias individuais, constituindo o instrumento de mediação no qual as construções biográficas, como formas reflexivas da experiência, se podem desenvolver” (CALHA, 2014, p. 50). Quer isto dizer que, a aprendizagem está ligada ao contexto específico de uma biografia e é, simultaneamente, instrumento de ‘mediação’ no qual as construções biográficas, entendidas como formas reflexivas da experiência, são desenvolvidas e transformadas. Perante um novo contexto ou uma nova situação de mudança, a biografia de um indivíduo sofre uma modificação ou até várias modificações, dando origem às denominadas construções

biográficas. Os indivíduos desenvolvem novas formas de compreender quer as suas vidas, quer o mundo em que vivem.

Na realidade, as experiências dos indivíduos são

[...] construídas; constroem-se biograficamente. E essa construção biográfica da experiência é *per se* uma *aprendizagem*, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para *apreender* o que as circunstâncias da vida suscitam e *integrá-lo* no sistema construído de suas representações e saberes biográficos. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342).

É ainda importante realçar a diversidade de experiências de vida dos indivíduos (BIESTA; TEDDER 2007; DOMINICÉ, 2000), assim como a descontinuidade dessas experiências (HALLQVIST, 2014). Como vimos anteriormente, as experiências de vida, que ocorrem em diferentes contextos, têm claramente um caráter formativo.

Conforme Alheit e Dausien (2007), a aprendizagem biográfica não é somente uma construção, ou melhor, uma organização reflexiva da experiência, mas sim uma potencial produção e transformação das estruturas sociais nos processos biográficos. Dito de outro modo, os indivíduos têm o potencial de ‘descodificar’ os significados de suas experiências, sendo, assim, capazes de compreender as potencialidades de suas “vidas não vividas” (ALHEIT, 1995, p. 65). Tal expressão significa que a biografia de indivíduo inclui intenções, ambições ou até ideias que ainda não foram concretizadas. Em seu dizer, a biografia dos indivíduos contém um potencial de “vidas não vividas” (ALHEIT, 1995, p. 65). Para o autor, os indivíduos podem refletir sobre as suas próprias biografias, criar novos sentidos e/ou significados para os seus processos de vida e atribuir significados a experiências ou a eventos do passado (ALHEIT, 1995).

Contudo, alguns autores criticam o caráter otimista da aprendizagem biográfica (GLASTRA; HAKE; SCHEDLER, 2004). Defendendo que o conceito de aprendizagem biográfica subestima o poder das estruturas sobre a vida dos indivíduos, estes autores questionam se as biografias ou histórias de vida têm, efetivamente, o potencial de mudar as estruturas. A este respeito, Alheit (2005) sustenta que as biografias se afiguram como um potencial emergente para a mudança das estruturas, pois as histórias dos indivíduos são estruturadas ora por tempos históricos, ora por mundos materiais. Neste contexto, importa ter atenção à forma como os indivíduos constroem, contam ou narram e escrevem as suas próprias histórias. Conforme sustenta Alheit (2005), as histórias, muitas vezes, “não ‘acontecem’ no mundo real, mas, [muito] pelo contrário, são construídas nas nossas cabeças” (ALHEIT, 2005, p. 202). Porém, tal não significa que o mundo real ou, se preferirmos, a realidade, não exerça uma influência clara e determinante sobre as construções dos indivíduos e vice-versa. É, portanto, necessário compreender as experiências, as escolhas e/ou as decisões que foram tomadas em um determinado contexto cultural. Se é certo que as histórias de vida promovem processos de aprendizagem, também é certo que a aprendizagem resulta da identidade individual, mas também das relações sociais. E, portanto, é feita de histórias e de estruturas. A história individual entrelaça-se com a história coletiva, estabelecendo, assim, uma conexão entre “histórias e estruturas” (ALHEIT, 2005, p. 210).

Biograficidade: uma competência chave para a contemporaneidade?

Para Dominicé (2006), os trajetos biográficos dos indivíduos são, cada vez mais, aleatórios dada a instabilidade geral que caracteriza o mundo atual. A biograficidade é, portanto, a capacidade de ligar novas impressões e novos impulsos de aprendizagem às experiências biográficas já existentes (ALHEIT, 2016). A biograficidade pressupõe, segundo Tedder e Biesta (2007), o envolvimento dos indivíduos em processos de aprendizagem biográfica. Refere-se, assim, à formação e às experiências dos indivíduos (CHRISTENSEN, 2011). Perante as trajetórias de vida, a educação e a formação podem ser entendidas como um “processo relativamente autónomo” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 189). O estudo desenvolvido por Nestor (2015) constatou que a biograficidade consiste em um processo contínuo de aprendizagem a partir das próprias experiências de vida. Este processo de aprendizagem influencia, em boa medida, a maneira como os indivíduos se relacionam com o mundo e consigo próprios. Certo é que novos conhecimentos sobre a relação com o mundo emergem quando os indivíduos, em um contexto de mudança, refletem sobre si mesmos e, portanto, sobre sua biografia. São precisamente essas mudanças que ocorrem em diferentes contextos que, segundo Alheit e Dausien (2007) podem levar à criação de novas identidades. A este respeito, Brockman (2010) refere que o processo de aprendizagem biográfica ilustra a importância das experiências de aprendizagem como fundamentais para o desenvolvimento das identidades individual e social.

O processo de aprendizagem biográfica é reflexivo, uma vez que os indivíduos refletem não só sobre os eventos e as condições sociais, mas também sobre si mesmos. Ao organizarem suas experiências, de maneira reflexiva, os indivíduos elaboram histórias sobre seus percursos de vida e aprendem novas maneiras de ver suas próprias vidas por meio da aprendizagem biográfica. Também Glastra, Hake e Schedler (2004) destacam que a biograficidade parece estar, claramente, relacionada com uma inerente capacidade de o indivíduo aprender ou fazer planos de vida e de interação. Ao contar sua história de vida, o indivíduo desenvolve, inevitavelmente, “atividades autorreflexivas” (ALHEIT, 1994, p. 290) sobre sua vida. Essas atividades devem, pois, “moldar os contextos sociais fazendo com que os indivíduos assumam uma posição diferente não só em relação a si mesmos, mas também ao mundo de forma geral” (ALHEIT, 1994, p. 293).

Essa reflexão pode originar uma aprendizagem reflexiva que, por seu turno, poderá mudar, quiçá, as perspectivas dos indivíduos. A aprendizagem reflexiva é concebida como um pré-requisito para construir a biografia (DIEPSTRATEN; DU-BOIS-REYMOND; VINKEN, 2006). Essa aprendizagem reflexiva decorre, segundo Alheit (2009), da comunicação e da interação com os outros e ainda da relação com o contexto social e cultural. No âmbito da reflexão, o indivíduo atribui significado à sua vida. Ora, o processo de aprendizagem e, posteriormente, de atribuição de significado constitui um processo social. As experiências passadas, as instituições, as redes sociais e outros fatores externos estruturam esse processo (ALHEIT; DAUSIEN, 2002).

Nesse sentido, a aprendizagem biográfica assume uma dimensão de sociabilidade, dado que os processos reflexivos de aprendizagem não se reportam apenas aos indivíduos, mas também à relação, comunicação e interação com os outros. Enquanto processo

multifacetado, a biografia consiste, segundo Stauber (2018, p. 218), em um “produto de processos de construção social [...] nas sociedades modernas, que deve ser historicamente qualificada consoante os diferentes contextos culturais e sociais”. A compreensão da biografia tem em consideração o contexto social, os discursos e ainda as condições históricas. A este respeito, Bertaux e Thompson (1997) referem que a história de vida de um indivíduo encontra-se sempre inserida em um contexto social, histórico e político. Logo, a aprendizagem biográfica ocorre em diferentes contextos – sociais, históricos e culturais – ou ambientes de aprendizagem (ALHEIT, 2009; ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

A aprendizagem biográfica encontra-se relacionada com o conceito de “biograficidade” que, por sua vez, designa que os indivíduos podem “redesenhar, uma e outra vez do zero os contornos da vida nos diferentes contextos (formais, não formais e informais) em que se encontram inseridos e que experienciam esses contextos como moldáveis” (ALHEIT, 1995, p. 65). O referido autor utiliza o conceito de “biograficidade” com o principal intuito de explicar como os indivíduos constroem e reconstróem suas vidas. Trata-se de um processo complexo que não é fixo, no qual os indivíduos moldam e remodelam, repetidamente, as suas vidas para satisfazer quer suas necessidades, quer seus desejos, tendo como principal finalidade dar resposta às condições de vida e, em particular, às mudanças sociais e econômicas da modernidade tardia.

A compreensão da biograficidade pode ajudar os indivíduos no processo de “moldagem” ou, se preferirmos, de reinterpretção de suas vidas diante das exigências e das condições da modernidade tardia (ALHEIT; DAUSIEN, 2002). Aliás, a biograficidade pode ser entendida como uma competência básica para enfrentar as exigências da sociedade moderna (STAUBER, 2006). Trata-se, assim, de um conceito importante e, portanto, presente nos discursos europeus sobre a aprendizagem ao longo da vida.

Reflexões finais

Quer a aprendizagem experiencial, quer a formação experiencial, ambas evidenciam as experiências como recursos-chave para a aprendizagem, reflexão, aquisição e/ou transformação de sentidos e significados e de identidades. A experiência é, por si só, uma condição necessária para que ocorra formação. Paraphraseando Josso (2002, p. 35), a “formação é experiencial ou então não é formação”. Ao longo do artigo, tornou-se evidente que a experiência só é formadora quando resulta em uma aprendizagem, na qual o indivíduo toma consciência não só de si, mas também do mundo que o rodeia. Os conhecimentos adquiridos por meio da experiência assumem um papel determinante na produção de novos conhecimentos, na medida em que a experiência apenas detém uma dimensão formativa se existir um processo de reflexão crítica. A relação entre a experiência e a aprendizagem, a construção do conhecimento a partir da transformação da experiência e ainda a reflexão da experiência formadora por parte do indivíduo são, sem dúvida alguma, ideias transversais aos dois conceitos – aprendizagem e formação experiencial.

A par da aprendizagem e formação experiencial, as experiências dos indivíduos adquirem especial relevância na aprendizagem biográfica. Enquanto processo reflexivo e consciente, a aprendizagem biográfica refere-se à capacidade de organizar e de refletir

sobre as experiências de vida com o propósito de atribuir significados à história de vida. Prende-se, pois, com a capacidade de os indivíduos lidarem com múltiplas transições de vida e, conseqüentemente, diversos contextos de mudança que ocorrem no dia a dia. Dessa forma, concordamos com Alheit e Dausien (2002) quando sustentam que a biografia é inseparável da aprendizagem, uma vez que a biografia depende dos processos de aprendizagem. E, nesse contexto, não podemos esquecer que aprender é, efetivamente, um processo de transformação pessoal e social. Somos, sem dúvida alguma, “aprendentes ao longo da vida” (ALHEIT; HERNÁNDEZ-CARRERA, 2018, p. 629).

Tal como Alheit e Dausien (2002), acreditamos que são necessárias mais investigações em torno desses conceitos, uma vez que os indivíduos adquirem aprendizagens por meio de suas experiências de vida. Por fim, novas questões emergiram e ficarão por responder, como por exemplo: (i) Quais as aprendizagens realizadas pelos indivíduos nas suas vidas? (ii) Como aprendem? (iii) Qual o significado dessas aprendizagens para as suas vidas?

Referências

ALHEIT, Peter. Biographical learning: theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. *In*: ALHEIT, Peter *et al.* (ed.). **The biographical approach in European adult education**. Wien: Verbond Wiener Volksbildung, 1995. p. 55-74.

ALHEIT, Peter. Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. *In*: ILLERIS, Knud (ed.). **Contemporary theories of learning**. learning theorists... in their own words. London: Routledge, 2009. p.116-128.

ALHEIT, Peter. Mentality and intergenerationality as framework conditions of ‘lifelong learning’. conceptual consequences of a multigenerational study in East Germany. **Investigar em Educação**, Porto, II Série, n. 5, p. 29-51, 2016.

ALHEIT, Peter. On a contradictory way to the “learning society”: a critical approach. **Studies in the Education of Adults**, London, v. 31, n. 1, p. 66-82, 1999.

ALHEIT, Peter. Stories and structures: an essay on historical times, narratives and their hidden impact on adult learning. **Studies in the Education of Adults**, London, v. 37, n. 2, p. 201-212, 2005.

ALHEIT, Peter. The “biographical question’ as a challenge to adult education. **International Review of Education**, Hamburg, v. 40, n. 3, 1994, p. 283-298.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Biographicity as a basic resource of lifelong learning. *In*: ALHEIT, Peter *et al.* (ed.). **Lifelong learning inside and outside schools**. v. 2. Roskilde: Roskilde University: University of Bremen and University of Leeds, 2000. p. 400-422.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processos de formación y aprendizaje. *In*: ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina (org.). **En el curso de la vida**. Educación, formación, biograficidad y género. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2007. p. 35-47.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. The double face of lifelong learning: two analytical perspectives on a “silent revolution”. **Studies in the Education of Adults**, London, v. 34, n. 1, p. 3-22, 2002.

ALHEIT, Peter; HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael. La doble visión de la educación permanente: dos perspectivas analíticas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, p. 627-653, 2018.

ANTIKAINEN, Ari. Between structure and subjectivity: life-histories and lifelong learning. **International Review of Education**, Hamburg, v. 44, n. 2/3, p. 215-234, 1998.

BERTAUX, Daniel; THOMPSON, Paul. Introduction. *In*: BERTAUX, Daniel; THOMPSON, Paul (Ed.). **Pathways to Social Class: A Qualitative Approach to Social Mobility**. Oxford: Clarendon Press, 1997, p. 1-31.

BIESTA, Gert; TEDDER, Michael. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults**, London, v. 39, n. 2, p. 132-149, 2007.

BROCKMAN, Michaela. Identity and apprenticeship: the case of English motor vehicle maintenance apprentices. **Journal of Vocational Education & Training**, Abingdon, v. 62, n. 1, p. 63-73, 2010.

BRON, Agnieszka; WEST, Linden. Time for stories: the emergence of life history methods in the social sciences. **International Journal of Contemporary Sociology**, Georgia, v. 37, n. 2, p. 158-175, 2000.

BRUNER, Jerome. **Acts of meaning**. Cambridge: London: Harvard University Press, 1990.

CALHA, António. **Entre Brobdingnag e Lillipt**: a apresentação de si na narrativa autobiográfica produzida nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. 2014. 329 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8375/1/Antonio%20Calha.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado: a importância estratégica da educação não formal. *In*: LIMA, Licínio *et al.* (Org.). **A educação em Portugal (1986-2006)**: alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006. p. 159-206.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2000.

CAVACO, Carmen. **Aprender fora da escola**: percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa, 2002.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, 2009, p. 220-227.

CAVACO, Carmen. Formação experiencial de adultos não escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 951-967, 2016.

CAVACO, Carmen. Formador de adultos: o potencial (trans)formador da biografia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-20, 2021.

CHARLIER, Evelyne; ROUSSEL, Jean-François; BOUCENNA, Sephora. L'apprentissage par l'expérience: une thématique centrale dans la formation d'adultes. *In*: CHARLIER, Evelyne; ROUSSEL, Jean-François; BOUCENNA, Sephora (ed.). **Expériences des adultes et professionalités des formateurs**. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 9-17.

CHRISTENSEN, Mette Krogh. Exploring biographical learning in elite soccer coaching. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 2, 2011, p. 204-222.

COSTA, Conceição Leal; BISCAIA, Constança; PARRA, Andrés Argüello. Aprender pensando sobre a própria vida – um ateliê biográfico na formação de educadores/professores. **Revista de Sociología de la Educación**, València, v. 11, n. 2, p. 258-279, 2018.

DAUSIEN, Bettina. Sobre la construcción social de la biografía. *In*: ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina (org.). **En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género**. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2007. p. 67-73.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador – Bahia, v. 1, n. 1, 2016, p. 133-147.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

DEWEY, John. **Experiencia y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

DIEPSTRATEN, Isabelle; DU-BOIS-REYMOND, Manuela; VINKEN, Henk. Trendsetting learning biographies: concepts of navigating through late-modern life and learning. **Journal of Youth Studies**, London, v. 9, n. 2, p. 175-193, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. **Learning from our lives**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.

DUNCAN, Sam. Biographical learning and non-formal education: questing, threads and choosing how to be older. **Studies in the Education of Adults**, London, v. 47, n. 1, p. 35-48, 2016.

ECCLESTONE, Kathryn; BIESTA, Gert; HUGHES, Martin. **Transitions and learning through the lifecourse**. London: Routledge, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FIELD, John. Learning Transitions in the adult life course: agency, identity and social capital. *In*: MERRILL, Barbara (ed.). **Learning to change?** The role of identity and learning careers in adult education. Frankfurt: Peter Lang, 2009. p. 17-32.

GLASTRA, Folke; HAKE, Barry; SCHEDLER, Petra. Lifelong learning as transitional learning. **Adult Education Quarterly**, Thousand Oaks, v. 54, n. 4, p. 291-307, 2004.

HALLQVIST, Anders. Biographical learning: two decades of research and discussion. **Educational Review**, v. 66, n. 4, 2014, p. 497-513.

HALLQVIST, Anders; ELLSTRÖM, Per-Erik; HYDÉN, Lars-Christer. The many faces of biographical learning. **Studies in the Education of Adults**, London, v. 44, n. 1, p. 70-84, 2012.

JARVIS, Peter. **Adult education in the social context**. London: Croom Helm, 1987.

JARVIS, Peter. An analysis of experience in the process of human learning. **Recherche et formation**, Paris, v. 70, n. 2, p. 15-30, 2012.

JARVIS, Peter. **Learning to be a person in society**. London: Routledge, 2009.

JARVIS, Peter. **Lifelong learning and the learning society**. London: Routledge, 2006b.

JARVIS, Peter. **Towards a comprehensive theory of human learning**. London: Routledge, 2006a.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. *In*: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (org.). **Educação e formação de adultos: mutações e convergências**. Lisboa: Educa, 2005. p. 115-125.

JOSSO, Marie-Christine. L'expérience formatrice: un concept en construction. *In*: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (coord.). **La formation expérientielle des adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 191-199.

KOLB, David. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KRALIK, Debbie; Visentin, Kate; van Loon, Antonia. Transition: a literature review. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 55, n. 3, p. 320-329, 2006.

NESTOR, Karen. **Understanding biographicity: redesigning and reshaping lives in young adulthood**. 2015. 318 f. Thesis (Doctoral in Education) – The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, Washington, 2015. Disponível em: https://scholarspace.library.gwu.edu/concern/gw_etds/8s45q8830. Acesso em: 19 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-21, 2021.

PINEAU, Gaston. Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. *In*: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (coord.). **La formation expérientielle des adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 29-40.

PIRES, Ana Luísa. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. **Sísifo**, Lisboa, n. 2, p. 5-20, 2007.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia e regimes de historicidade. **Métis**, Caxias do Sul, v. 2, n. 3, p. 57-72, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino. Proposta pedagógica: histórias de vida e formação de professores. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: histórias de vida e formação de professores**. Brasília, DF: SEED/MEC, 2007. p. 3-13.

STAUBER, Barbara. Biography and gender in youth transitions. **New Directions for Child and Adolescent Development**, n. 113, p. 63-75, 2006.

STAUBER, Barbara. Taking the biographical approach seriously – what does it mean for the concept of biographicity? **Revista de Sociología de la Educación**, València, v. 11, n. 2, p. 216-227, 2018.

TEDDER, Michael; BIESTA, Gert. Biography, transition and learning in the lifecourse: the role of narrative. *In*: FIELD, John; GALLACHER, Jim; INGRAM, Robert (ed.). **Researching transitions in lifelong learning**. London: Routledge, 2009a. p. 76-90.

TEDDER, Michael; BIESTA, Gert. **Learning from life and learning for life**: exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: www.learninglives.org. Acesso em: 13 abr. 2020.

TEDDER, Michael; BIESTA, Gert. What does it take to learn from one's life? Exploring opportunities for biographical learning in the lifecourse. *In*: MERRILL, Barbara (ed.). **Learning to change?** the role of identity and learning careers in adult education. Frankfurt: Peter Lang, 2009b. p. 33-48.

WEST, Linden *et al.* (ed.). **Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning**: European perspectives. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

ZEITLER, André; GUÉRIN, Jérôme; BARBIER, Jean-Marie. La construction de l'expérience. **Recherche et Formation**, Paris, n. 70, p. 9-14, 2012.

Recebido em: 31.07.2020

Revisado em: 21.10.2021

Aprovado em: 23.11.2021

Catarina Doutor é doutoranda em educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Bolseira de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia e assistente convidada na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Natália Alves é doutora em ciências da educação. É professora associada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e membro integrado da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF).