



DA FORMAÇÃO DE ADULTOS AO ADULTO EM FORMAÇÃO

Ana Maria COSTA E SILVA

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

RESUMO:

As três últimas décadas têm sido claramente marcadas por um investimento exponencial na formação de adultos, quer ao nível das práticas, quer da reflexão teórica em diferentes domínios do conhecimento.

Interpelados pelas práticas dominantes da formação de adultos, práticas inscritas, predominantemente, no paradigma racionalista, da previsão e programação prévia das propostas de formação e confrontados, na prática, com algum desencanto por parte dos seus beneficiários, individuais e colectivos, consideramos pertinente discutir este campo de intervenção.

Procuramos, nesta comunicação, reabilitar o ponto de vista do adulto que se forma, invertendo o ponto de vista sobre as situações formalizadas de formação nas quais, com frequência, prevalece a óptica do formador e/ou da instituição de formação.

Nesta in(versão)cursão analisaremos a interação entre percursos de formação e trajectórias de vida e o valor da experiência na aprendizagem dos adultos e na construção de saberes.

INTRODUÇÃO

A importância crescente que tem sido atribuída à formação profissional, transformando-a num verdadeiro mito do século XX (Ferry, 1991), encontra-se fortemente vinculada à crença de que esta formação contínua actualiza os conhecimentos e, sobretudo, as competências necessárias às contínuas e rápidas mudanças que se experimentam, nomeadamente, nos contextos de trabalho. Esta crença nas virtualidades da formação tem sido, por vezes, encarada, segundo Canário (1999), como uma condição não só necessária, mas também, suficiente para o êxito de empreendimentos reformadores, alimentando a convicção, mil vezes repetida, segundo a qual, para mudar a educação, a saúde, a economia é preciso... formar. Formar professores! formar médicos e enfermeiros! formar empresários!

No entanto, as perspectivas optimistas e mesmo eufóricas face às potencialidades da formação, têm vindo a sofrer alguma decepção (pese embora o aumento exponencial das ofertas formativas). Esta decepção fundamenta-se numa certa ineficácia dos resultados esperados da formação que, segundo Canário (1999: 40), “está associada à persistência de modalidades escolarizadas de formação, consubstanciada numa lógica cumulativa de ‘acções’ de formação que tem subjacente uma perspectiva instrumental”. A estas modalidades, sustentadas pela corrente comportamentalista da psicologia e pela sociologia de inspiração funcionalista, subjaz a ideia de homem programável, e que através da formação se poderá criar um homem novo (*Idem*), modalidades que, segundo Friedberg (1993), perspectivam as possibilidades de mudança por via da tecnicização dos problemas, das soluções e dos utensílios para as concretizar.

Contudo, a evolução rápida e contínua vem acompanhada de novas realidades no mercado do trabalho e do emprego, caracterizadas pela mobilidade e incerteza não só no acesso como na manutenção do posto de trabalho exigindo, por isso, a articulação entre trajectória profissional e percurso de formação, perspectivando uma inversão do ponto de vista sobre as situações (formalizadas) de formação. Trata-se, como afirma Canário (1999: 42), “de as encarar não apenas segundo a óptica do formador ou da instituição de formação, mas sobretudo do ponto de vista do adulto que se forma”.

É nesta perspectiva que deve ser entendida a valorização do papel central do sujeito, “o retorno do actor” (Touraine, 1996) e dos saberes experienciais, sustentada numa dimensão positiva face aos sujeitos da formação, de reconhecimento dos adquiridos, conquistando o lugar a uma posição negativa, de identificação de carências ou necessidades (Berger, 1991).

A articulação entre contextos de trabalho e situações de formação, emergente das novas realidades, levam ao reequacionamento das modalidades de formação, na mesma medida em que os contextos de trabalho são perspectivados de modo diferente, passando de um modelo mecânico para um modelo orgânico (Butera, 1991), no quadro da organização qualificante, (Zarifian, 1992)¹.

A formação deverá, por isso, incidir num processo de mudança global da pessoa procurando, ao mesmo tempo, a desalienação do sujeito e a sua inserção social (Fabre, 1995), possibilitando ao formando identificar-se no lugar que ocupa, tanto na sociedade como na organização onde trabalha, enquanto sujeito autor, actor e agente transformador dessa mesma realidade.

No campo da formação profissional contínua – situado num contexto que se poderá denominar de interface, entre os conhecimentos social e profissionalmente úteis e, ao mesmo tempo, significativos e representativos para o formando – os conteúdos deverão emergir tomando em consideração o conjunto dos processos cognitivos, afectivos e sociais de construção de saberes pelo formando (*Idem*). Saberes que não se identificam exclusivamente com o conhecimento científico-epistemológico mas que devem integrar, analiticamente, conhecimento teórico com conhecimento prático e com conhecimento da experiência da vida quotidiana.

1. Zarifian (1992) define quatro princípios que caracterizam a organização qualificante. Para este autor, a organização qualificante: i) valoriza o acontecimento no contexto da actividade profissional como produtor de aprendizagens; ii) supõe uma reorganização da actividade industrial sobre uma base comunicacional; iii) permite aos seus membros reelaborar os objectivos da sua actividade profissional; iv) permite a cada indivíduo projectar-se no futuro.

Trata-se de uma reestruturação interactiva pelo formando, entre o conhecimento teórico e o que é produzido na acção: sobre a acção ela mesma e sobre o saber intuitivo nela implícito. Significa reflectir a reflexão na acção (Schon, 1996) dando um novo sentido às situações indeterminadas, considerando novas estratégias de acção.

Neste sentido, o conhecimento ou os conteúdos do dispositivo de formação serão fundamentalmente seleccionados e organizados ao longo da formação, pois será menos o que pré-existe à situação de formação do que aquele que é activamente questionado e (re)elaborado através da formação pelos actores, apelando à investigação-acção .

Nesta comunicação incidiremos em dois aspectos que consideramos pertinentes para a justificação da inversão de perspectivas que sustentamos ser necessária nas situações formalizadas de formação de adultos: por um lado, a condição de adulto na actualidade, por outro lado, o estatuto do conhecimento, que nos leva a interrogar qual o conhecimento e formas de experiência mais valiosas, nomeadamente para o adulto em formação.

A condição de adulto na actualidade: configurações e perplexidades

A definição da condição de adulto tem sido considerada de diferentes modos, particularmente no último meio século. Devemos, por isso, fazer referência a alguns aspectos que consideramos importantes para esta configuração produzida na modernidade.

O desenvolvimento industrial gerou uma confiança ilimitada no progresso, nas possibilidades temporais e na acção humana que parecem desvanecer-se face às expectativas, aos anseios, aos projectos que os sujeitos identificam e prevêm (Sousa Santos, 2000).

Os novos contextos comunicacionais, o sentido da acção e do tempo abrem brechas no entusiasmo, na expectativa, na eloquência de um futuro que se projectava e se previa com magnanimidade e excelência e cedem face à desorientação, ao aborrecimento e ao desencanto.

A modernidade configura uma noção ambígua do tempo, hesitando entre a segmentação e a linearidade (Hargreaves, 1998; Boutinet, 1998). Por uma parte, configura um tempo linear, cumulativo e orientado. Este “tempo linear da sociedade industrial é salvador na medida em que conduz ao progresso, ao crescimento, a viver melhor” (Boutinet, 1998: 134), apelando para a capacidade de antecipar e, portanto, de prever, de projectar e de planificar. Contudo, a par deste tempo (cumulativo e orientado), emerge o tempo segmentado, quantificável, tecnicamente dividido, experimentado no quotidiano através do relógio, da agenda, das tarefas, esse tempo racional ávido de eficácia. Este tempo vai a par com o tempo técnico-normativo, um tempo existencial que, colocando-nos perante a adaptação do ciclo de vida dos objectos, é determinado pela moda. É por isso um tempo “feito do presente que continuamente nos escapa pela desvalorização, pela rejeição de um passado sem significado quando identificado com uma acumulação de obsolescências” (*Idem*: 136), sendo a moda e a obsolescência quase simultâneas.

Articulando o tempo do agir humano com as temporalidades socialmente organizadas do tempo vivido, Boutinet (1998) distingue três principais modalidades temporais: i) a antecipação da acção (a previsão, o projecto); ii) a realização da acção (o seu desenvolvimento, o processo orientado por procedimentos); iii) o seu cumprimento ou finalização (sendo ao mesmo tempo passível não só de uma exterioridade relativamente ao seu autor e, como tal, sujeita a um qualquer tipo de avaliação,

como também de uma interioridade ou experiência memorizada e apreciada). Esta memória da experiência é fundamental para orientar o futuro e, ao mesmo tempo, para modelizar a experiência passada. Se, no presente vivido, o sujeito se encontrar desorientado na sua gestão, não sendo capaz de vislumbrar o futuro e de se comprometer com ele, poderá encontrar uma perda de sentido, uma crise de ideais, mesmo uma desilusão.

A modernidade desenvolveu este tempo que integra, por um lado, a linearidade e por outro, a segmentação; a cultura pós-industrial ou pós-moderna acentua, de algum modo, essas características ao mesmo tempo que encontra novas temporalidades emergentes. Acentua a antecipação, a qual continua a invadir a vida quotidiana dos sujeitos sob a forma de previsão de projecto(s), de prospectiva (tanto ao nível da esfera privada como da esfera pública). Acentua, de igual modo, o curto prazo, a urgência forjada pela temporalidade industrial que se tem vindo a converter em tempo real (Boutinet, 1998) e, ainda, o tempo orientado, nomeadamente pela moda, que gera a(s) inovação(ões). Esta(s) emerge(m) a ritmos de tal modo acelerados, que acaba(m) por se converter(em) no seu inverso, na obsolescência, conduzindo a um sentimento de efémero, de evanescente.

Emergem novas temporalidades (que ora acentuam, ora confundem as temporalidades antes referidas), abrindo espaço para novas oportunidades. Entre elas, citamos:

- a redescoberta da importância a dar à memória reapropriada pela valorização da experiência;
- uma nova significação atribuída ao tempo prospectivo, que se reflecte no momento presente, nomeadamente, sobre uma responsabilidade acrescida que se define num horizonte de prevenção;
- a apreensão de um tempo descontínuo em alternativa ao tempo linear, a qual se reflecte tanto na organização do trabalho, como na cultura comunicacional;
- a existência de tempos debilmente enquadrados, nos quais se desenvolve um presente indefinido abrindo espaço para os tempos livres (escolhidos ou aleatórios);
- a dessincronização dos calendários, que tanto pode ser apreendida objectivamente (as frequentes saídas/entradas do tempo do trabalho adulto, com despedimentos, trabalhos precários, contratos a prazo, reformas antecipadas, entre outras figuras ilustrativas), como subjectivamente (como nova oportunidade ou, pelo contrário, como mau momento, sem perspectiva e nostálgico).

Esta temporalidade da alternância (Boutinet, 1998), exigindo do sujeito uma contínua organização das suas esferas de acção (familiar, profissional, lúdica) e, conseqüentemente, uma tomada frequente de decisões abre, igualmente, um tempo de oportunidades que se caracteriza “por novas formas de temporalidade, a partir das quais se reorganiza uma diversidade de tempos”, assim como “uma recomposição da acção e do laço social de que é portadora” (Boutinet, 1998: 148). É um tempo marcado pela descontinuidade e pela contingência, no qual “a redescoberta das oportunidades pode constituir uma forma de dar nova consistência à própria acção” (*Ibidem*), tomando a decisão no momento oportuno e rentabilizando as circunstâncias adequadas.

No contexto actual, a condição de adulto encontra um cenário complexo. Experimenta uma frequente necessidade de fazer opções; tem de confrontar-se com situações extremas (umas vezes escolhidas, outras impostas), nomeadamente no espaço sociotécnico; encontra-se face a metamorfoses significativas tanto ao nível do ciclo de vida e da definição da idade adulta como a nível cognitivo, necessitando de reorientar aprendizagens anteriores; vivencia um sentimento identitário instável (tanto pela auto-identidade quanto pela identidade atribuída, experimentando frequentes perdas identitárias).

O adulto encontra-se face a uma pluralidade de opções, mesmo de trajectórias, com uma cadência rítmica não previsível, por vezes desorganizada. A sequencialidade e linearidade dos ciclos de vida, acompanhados dos rituais de passagem, sucumbiram face à segmentação temporal e espacial. Os espaços profissionais, familiares, associativos e de lazer encontram-se frequentemente interpenetrados uns pelos outros e os tempos previstos para o casamento, para o início da vida activa e para a reforma encontram-se desabitados podendo, em qualquer idade, virem a ser ocupados. Assim, de acordo com Boutinet (1998: 166), “as passagens socialmente, ou mesmo ritualmente organizadas, dão lugar às passagens existenciais debilmente socializadas” (Boutinet, 1998: 166).

Perante este cenário, o adulto terá de conviver com transições frequentes, passagens existenciais caracterizadas por rupturas ou, pelo menos, por mudanças.

Segundo Houde (1989), as transições da vida adulta dependem de várias condições, nomeadamente do momento (início de carreira, meio da vida, próximo da reforma), do espaço (familiar, profissional, associativo), do ritmo da transição e dos meios utilizados para a gerar, traduzindo-se em crises desenvolvimentais ao mesmo tempo que em processos de transformação e individualização. Estas transições e crises desenvolvimentais são “oportunidades para se desenvolver concedidas pela vida na sequência da maturação de factores biológicos, socioculturais e psíquicos (...), oportunidade de formação experiencial (entendida no sentido de formação pela e através da experiência da vida adulta), mas também uma transformação experiencial” (*Idem*: 146-147).

Nas transições com as quais o adulto convive adquire, igualmente, importância a variável da sua antecipação ou não (Boutinet, 1998), já que uma transição antecipada é algo previsto. Quando não desejada mas, pelo menos, mais ou menos aceite, a antecipação poderá desencadear mecanismos de prevenção, de evitamento, de procura de estratégias alternativas. Quando a antecipação se inscreve no registo do desejo, desenvolve mecanismos de previsão, de idealização e de projecto que facilitam a concretização do futuro desejado.

A condição de adulto gerada pela modernidade, apresenta-se num cenário plural e dinâmico, gerador de angústias, de perplexidades mas, ao mesmo tempo, de múltiplas opções e desafios.

É perante este cenário que Avanzini (1996: 65) propõe o conceito de antropolescência definindo-o como “uma dinâmica que consiste, para cada um, não enraizar-se no imobilismo de um estatuto, não cessando de renovar a sua forma de ser homem, conquistando o domínio cada vez maior de um potencial pessoal que vai descobrindo”, perspectivando-o no contexto de uma antropologia do inacabamento (Lapassade, 1963), característica do estado permanente da espécie.

Neste sentido, a condição de adulto em permanente desenvolvimento configura-se, para uns, como uma permanente imaturidade (Boutinet, 1998) acompanhada de angústia. Para outros, pelo contrário, configura-se como uma oportunidade de satisfação e reconciliação do sujeito consigo mesmo (Avanzini, 1996), como um projecto reflexivo do *self* (Giddens, 1997), como uma possibilidade de formação e de transformação (Houde, 1989); em síntese, encontra-se “*mis-en-cours-de-vie*” (Honoré, 1990: 210), numa dinâmica de formatividade.

Qual o conhecimento e formas de experiência mais valiosas?

Esta interrogação é especialmente pertinente na articulação do campo de estudos do currículo com o da formação de adultos, pois leva-nos a considerar a importância não só do saber teórico,

mas também do saber prático e da experiência, aspectos a ter em consideração quando privilegiamos os processos formativos integrados numa dinâmica de formatividade.

A interrogação formulada por Beyer & Liston (1996) coloca-nos, quer no domínio da investigação, quer no domínio da prática – educativa e formativa – face a questões do domínio epistemológico, axiológico e metodológico que devemos tomar em consideração.

No domínio epistemológico emerge o estatuto do conhecimento. Este remete-nos para os paradigmas dominantes da investigação e para a sua conseqüente produção. Nas últimas décadas, a produção do conhecimento tem vindo a adquirir novos contornos, nomeadamente com a crise do paradigma positivista. Neste paradigma, o conhecimento objectivo é identificado por um processo de investigação onde o investigador de forma distanciada comanda o processo, de modo a garantir a pretensa neutralidade e conseqüente objectividade. O principal objectivo que orienta a investigação, neste paradigma, é elaborar uma teoria universal (não se encontrando ligada a nenhum contexto particular) que proporcione uma explicação generalizada do mundo, por um processo dedutivo-nomotético, ou seja, através de uma esquematização causal que explica acontecimentos e fenómenos (Usher & Bryant, 1992). Tal processo permite não só explicar retrospectivamente os acontecimentos e fenómenos, como também prevêê-los prospectivamente (Anderson & Colbs, 1986), o que abre a capacidade de controlar o futuro permitindo uma intervenção eficaz no mundo (Fay, 1987). Não podemos, contudo, deixar de identificar uma concepção instrumentalista do conhecimento e da relação entre a teoria e a prática tal como chamam à atenção Sousa Santos (1988) e Usher & Bryant (1992).

A perspectiva de uma construção evolutiva, cumulativa e linear do conhecimento teórico, subjacente a este paradigma dominante na investigação das ciências naturais até aos anos 70, foi também permeável à investigação das ciências sociais, preocupadas com o cumprimento dos critérios de cientificidade e conseqüente reconhecimento no interior da comunidade científica em geral. Porém, são identificados obstáculos e críticas à utilização deste paradigma nas ciências sociais. Reconhecendo que estas são sempre subjectivas; procuram compreender os fenómenos sociais integrando o sentido conferido pelos agentes e, para tal, necessitam utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos distintos dos das ciências naturais “com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético” (*Idem*: 22).

Para além destas reflexões relativamente à produção de conhecimento no interior das ciências sociais, por comparação com a produção de conhecimento nas ciências naturais, emergem, ainda, condições teóricas e sociais que interrogam as fragilidades e limites do paradigma positivista, anunciando a crise da epistemologia normativa (Correia, 1992). São questionados os conceitos de lei e de causalidade a ele associado, de objectividade e neutralidade que produzia um conhecimento desencantado e triste (Sousa Santos, 1988) onde a natureza surgia como um interlocutor estúpido (Prigogine & Stengers, 1979); são questionadas, também, as fronteiras entre sujeito e objecto e, inclusive, as fronteiras entre os diferentes objectos, cada vez menos definidas, os quais se entrecruzam em teias complexas sendo “os objectos em si menos reais que as próprias relações entre eles” (Sousa Santos, 1988: 34).

Os “novos espaços sócio-institucionais intervenientes na definição dos critérios de legitimidade científica e, portanto, de recriação da própria racionalidade que a estrutura” (Correia, 1992: 5-6) extravasam o interior da comunidade científica, configurando um novo paradigma que, para

além de científico é também social, anunciando as condições de um paradigma emergente (Sousa Santos, 1988; 2000).

Este paradigma pressupõe a consideração de uma realidade complexa anunciada por Morin (1982), globalmente localizada (Sousa Santos, 1988; 2000)², na qual o sujeito conquista um estatuto de vigor para a sua compreensão³ (Morin, 1982; Sousa Santos, 1988; Touraine, 1994, 1996). Estes pressupostos, que acabamos de apresentar, inerentes à nova racionalidade científica, exprimem condições, não só sociais e práticas, mas também teóricas, que reconfiguram o estatuto epistemológico do conhecimento com particular incidência nos aspectos axiológicos e metodológicos da sua produção e que se traduzem na emergência de um paradigma prudente para uma vida decente (Sousa Santos, 1988), no qual a ciência é mais contemplativa do que activa, sendo também que, “a qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha. (...) Assim ressubjetivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático” (*Idem*: 54-55).

Neste contexto, o conhecimento e os critérios de cientificidade já não se definem exclusivamente por uma racionalidade cognitiva, ou seja, pela conformidade exclusiva a modelos pré-estabelecidos, ou por uma racionalidade instrumental à qual estão subjacentes critérios de eficiência técnica, mas tende a integrar uma racionalidade comunicacional (Correia, 1992: 6) “estruturando-se em torno de acordos intersubjectivos que já não são apenas internos à comunidade científica (...), mas se estruturam no diálogo conflitual entre ciência, técnica e acção social como é sugerido por Habermas”.

A dimensão intercomunicativa apela à compreensão intersubjectiva e, conseqüentemente, à interpretação hermenêutica. Assim, para Usher & Bryant (1992: 51), “este acordo intersubjectivo constitui uma norma alternativa de objectividade.”

Esta dimensão compreensiva e intersubjectiva de interpretação da vida quotidiana e, conseqüentemente, das práticas profissionais é aquela que mobiliza a construção de dispositivos de formação de adultos, tal como os temos vindo a perspectivar (Silva, 2000). É um conhecimento, que integrando uma racionalidade comunicativa e crítica, já não se estrutura exclusivamente com base nos registos de natureza cognitiva, mas contempla os registos de natureza instrumental e afectiva (Correia, 1995).

-
2. Como refere Sousa Santos (1988: 48): “sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque constitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade e, por essa via, transforma-os em pensamento total ilustrado. (...) O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local”.
 3. Tal como afirma Sousa Santos (1988: 43): “O sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica”, promovendo a situação intercomunicativa, apontada por Habermas (1987), que dotam a ciência pós-moderna de uma lógica existencial radicalmente diferente da lógica da ciência moderna. Ou seja, e continuando com as palavras de Sousa Santos (1988: 45): “Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação (...) Não se trata de uma amálgama de sentido (que não seria sentido mas ruído), mas antes de interacções e intertextualidades organizadas em torno de projectos locais de conhecimento indiviso”.

A integração destes registos nos dispositivos de formação de adultos, é igualmente justificada, para além do que já anteriormente referimos, pela necessidade de modalidades diversificadas de aprendizagem a que uma cultura mosaico (Moles, 1974) apela, nomeadamente apoiadas, no dizer de Correia (1992: 8-9), “numa auto-didaxia, (...) no desenvolvimento de modalidades de formação sustentadas em dispositivos de auto-gestão e na reabilitação do que poderíamos designar de pedagogia do acontecimento”.

As soluções científico-técnicas de natureza instrumental para problemas que o não são, ignorando, nos processos de formação, a dimensão reflexiva sobre os mecanismos psico-socio-institucionais (Matos, 1997) que estruturam as representações e identidades dos profissionais, são manifestamente insuficientes, já que estas últimas constituem suportes mobilizadores da prática profissional.

Neste sentido, é importante a integração dos saberes experienciais no processo de formação. A narrativa histórica e auto-reflexiva deverá permitir aos sujeitos em/da formação, não só o reconhecimento dos saberes e saberes fazer acumulados ao longo de trajectórias de vida, mas também a reelaboração da sua identidade (Correia, 1992); deverá, igualmente, permitir-lhes reconhecerem-se, por um lado, como um mundo com o qual podem manter uma relação reflexiva (Habermas, 1987) e, por outro lado, estabelecerem também eles relações com o mundo marcadas pela reflexividade. Esta actividade intercompreensiva mobilizada na actividade formativa é, segundo Correia (1992: 12), “imprescindível para que o saber experiencial possa ser explicitado e tematizado através da dupla descentração que ela induz: descentração do actor relativamente a si próprio e ao seu mundo subjectivo e descentração do actor relativamente ao mundo. Ela é, por isso, também uma actividade investigativa”.

Nos adultos as experiências vividas são um suporte importante da sua aprendizagem, o que tem sido sublinhado em diferentes trabalhos sobre formação de adultos. A conceptualização sobre a aprendizagem dos adultos elaborada por Mezirow (1990), os trabalhos desenvolvidos por Kolb (1984) e por Schon (1983; 1996) são referências importantes que relevam a importância da prática e da experiência na formação e aprendizagem, colocando-nos a questão de quais os conhecimentos e formas de experiência mais valiosas.

A valorização da(s) experiência(s) no contexto da formação e da aprendizagem dos adultos apela a uma interacção entre saberes teóricos, saberes processuais e saberes práticos, estruturados por um ciclo recursivo entre uma via simbólica e uma via material de aprendizagem (Malglaive, 1995); a experiência de quem aprende constitui-se num ponto de partida e de chegada dos processos de aprendizagem.

A experiência é, também, estruturante do desenvolvimento do adulto na sua globalidade quando é pensada no contexto de uma reflexividade crítica geradora de uma consciência contextualizada, tal como propõem Nóvoa & Finger (1988). Esta formação crítica dos adultos valoriza o saber hermenêutico, alicerçado numa prática e numa teoria da interpretação e da compreensão, saber que é, fundamentalmente, resultado de uma reflexão pessoal e de uma consciência crítica.

Considerarmos a importância da experiência nos processos de aprendizagem implica, de acordo com Canário (1999: 109), que esta seja “encarada como um processo interno do sujeito e que corresponda, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa”.

O sujeito adquire, assim, uma centralidade no processo de aprendizagem, cabendo-lhe, por um lado, a atribuição de sentido a uma realidade complexa, atribuição à qual não é alheia a sua história cognitiva,

afectiva e social (Barth, 1996) e, por outro lado, a sua mobilização para autoproduzir a sua vida (Pineau, 1983), utilizando-se a si próprio como recurso no processo de formação-aprendizagem (Charlot, 1997).

É, neste sentido, que Correia (1998: 145) afirma que: “as correntes pedagógicas mais preocupadas com a reabilitação das experiências sugerem que o problema da participação deve ser deslocado da intervenção dos formadores e reequacionado tendo em conta a trajectória de formação dos formandos” e, assim, o adulto, sujeito da formação, não será considerado como alguém carente e, como tal, “objecto participante numa formação que lhe é extrínseca”, antes pelo contrário, é um adulto que, por ser experiente “aprende, na maior parte das situações que caracterizam a sua vida, a tornar-se o seu próprio pedagogo”.

A importância atribuída hoje, no campo das teorias da formação, à experiência, articula-a com a reflexão que os sujeitos elaboram sobre si próprios e sobre a sua acção no mundo. A reflexão na acção e sobre a acção, a que Schon (1983, 1996) faz com frequência referência nos seus trabalhos sobre formação de adultos, apela a uma articulação dialéctica entre saberes adquiridos na acção e saberes teóricos e provoca uma ruptura com uma epistemologia que reduz a prática a mera aplicação dos conhecimentos teóricos formalizados.

CONCLUSÃO

As virtualidades formadoras da(s) experiência(s) na aprendizagem, nomeadamente dos adultos, decorrem, não só do seu potencial de saberes (profanos), mas das suas potencialidades na construção activa de novos conhecimentos emergentes a partir da reflexão crítica, consubstanciando a desestruturação-reestruturação dos novos saberes. Salientamos, no entanto, que a reabilitação dos saberes da experiência implica, tal como afirma Correia (1998: 132), “rupturas, incidindo sobre a definição do estatuto epistemológico dos saberes pertinentes para a gestão do incerto, rupturas quanto à definição dos modelos organizacionais que melhor exprimiriam a sensibilidade do sistema às circunstâncias locais...” supondo, também, rupturas com os modelos pedagógicos até agora dominantes no campo da formação, dando espaço a práticas que, de acordo com Josso (1996: 85), embora ainda “balbuciantes” podem sustentar “uma concepção renovada dos dispositivos de formação, das situações educativas e das modalidades de aprendizagem”.

Os novos desafios que se colocam ao campo da formação de adultos, de acordo com o que apresentamos anteriormente, perspectivam este campo de intervenção, não só face a uma diversidade de modalidades de formação (formação em alternância, formação no contexto de trabalho, círculo de estudos, oficinas de formação, grupos de reflexão), mas também e, sobretudo, face a novos desafios na forma de organizar e construir a formação; esta terá que passar de uma lógica baseada exclusivamente na previsão, a lógica dos formadores e das instituições de formação, para uma lógica da construção, na qual os sujeitos da/em formação e as suas vivências/experiências são centrais na construção dos dispositivos de formação.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

ANDERSON, R.; HUGHES, J. & SHARROCK, W. (1986). *Philosophy and the Social Sciences*. London: Croom Helm.

AVANZINI, Guy (1996). *L'Éducation des Adultes*. Paris: Anthropos.

- BARTH, Britt-Marie (1996). Construire son savoir, in É. Bourgois (éd.) *L'adulte en formation. Regards Pluriels*. Paris: De Boeck, pp. 19-36.
- BERGER, Guy (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico*. Porto: ME.
- BEYER, Landon & LISTON, Daniel (1996). *The Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressiv School Reform*. New York: Teachers College Press.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1998). *L'imaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.
- BUTERA, F. (1991). *La métamorphose de l'organisation. Du château au réseau*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CHARLOT, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- CORREIA, José Alberto (1992). Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a dinâmica da formatividade. Comunicação apresentada ao *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Braga (policopiado).
- CORREIA, José Alberto (1995). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação, in A Estrela *et al* (eds.). *Actas do IV Colloque National (Vol. I)*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Universidade de Lisboa, pp.3-30.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- FABRE, Michel (1995). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- FAY, B. (1987). *Critical Social Science*. Oxford: Polity Press.
- FERRY, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Éditions du Seuil.
- GIDDENS, Anthony (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- HABERMAS, Jurgen (1987). *Théorie de l'agir communicationel*. Paris: Fayard.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HONORÉ, Bernard (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'Être. En chemin avec Heidegger*. Paris: L'Harmattan.
- HOUDE, Renée (1989). Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle. *Éducation Permanente*, nº100/101, pp.143-150.

- JOSSO, Christine (1996). Se former en tant qu'adultes: défis, enjeux, ressources et difficultés, in É. Bourgeois (éd.), *L'adulte en formation*. Bélgica: De Boeck Université, pp. 83-94.
- KOLB, David (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood/cliffs (NJ): Prentice Hall.
- LAPASSADE, G. (1963). *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement humain*. Paris: Éditions de Minuit.
- MALGLAIVE, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MATOS, Manuel S. (1997). Modelos de profissionalidade docente e modelos de formação, in A. Estrela, R. Fernandes, F. Costa, I. Narciso & O. Valério (orgs.), *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*, Porto: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, Vol II, pp. 189-199.
- MEZIROW, Jack (1990). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MOLES, Abraham (1974). *Sociodinâmica da Cultura*. São Paulo: Editora da Universidade e Editora Perspectiva.
- MORIN, Edgar (1982). *Ciência com Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- NÓVOA, António & FINGER, Mathias (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- PINEAU, Gaston (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle (1979). *La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la Science*. Paris: Gallimard.
- SCHON, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHON, Donald (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in J.M Barbier (org.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 201-222.
- SILVA, Ana Maria Costa e (2000). *Representações e Identidades na Construção de Dispositivos de Formação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado, policopiada).
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1988). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOURAINÉ, Alin (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TOURAINÉ, Alin (1996). *O Retorno do Actor*. Lisboa: Instituto Piaget.

USHER, Robin & BRYANT, Ian (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Ed. Morata.

ZARIFIAN, Philippe. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Éducation Permanente*, n° 112, pp 15-22.