

EXPERIENCIALIDADE E COMPLEXIDADE. CONTRIBUTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE ADULTOS*

Ana Luísa de Oliveira Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa
ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Resumo

Neste artigo apresenta-se uma reflexão de natureza teórica e epistemológica, tendo como finalidade a análise do conceito de *experencialidade*. Pensamos que não é possível compreender a complexidade dos processos de formação de adultos sem ter em consideração a dimensão central assumida pela *experencialidade*, pelo que nos propomos contribuir para a discussão deste conceito, procurando situá-lo tanto do ponto de vista teórico como epistemológico. Os contributos da abordagem da complexidade e do pensamento complexo (Morin, 1977, 1980, 1985, 1991, 1999; Nicolescu, 2003), constituem, do ponto de vista epistemológico, as bases e os pressupostos para esta proposta. Por considerar que o conceito de *experencialidade* se encontra articulado com os conceitos-chave de experiência (Honoré, 1992; Larrosa, 2002, 2011) e de saberes da experiência (Larrosa, 2002, 2011; Freire, 1992, 2007; Sá-Chaves, 2004) — trabalhados no âmbito dos quadros teóricos da educação e da formação de adultos —, procuramos evidenciar neste artigo as relações e afiliações teóricas subjacentes. Ao reconhecer a centralidade da experiência e dos saberes produzidos pela experiência na vida dos adultos procuramos evidenciar a necessidade de pensar as práticas formativas através da lente da *experencialidade*, contribuindo para reforçar a dimensão transformadora e emancipadora da educação e da formação de adultos (Freire, Mezirow, 1990, 2001).

Palavras-chave: Formação de Adultos; Experiência; Experencialidade; Complexidade.

* Por vontade explícita da autora, este texto não segue as normas do AO90



Abstract

In this article we present a theoretic and epistemological reflection aiming to analyse the concept of experientiality. We think that it is not possible to understand the complexity of adult education and learning if we do not take into account the importance and the centrality of experientiality in these processes. Thus we present a discussion of this concept from the theoretic and epistemological framework of the complexity approach and the complex thinking (Morin, 1977, 1980, 1985, 1991, 1999; Nicolescu, 2003).

Considering that the concept of experientiality is articulated and embedded in the concepts of experience (Honoré, 1992, Larossa 2002, 2011) and knowledge from experience (Larrosa, 2002, 2011; Freire, 1992, 2007; Sá-Chaves, 2004) — emerging from the adult education and learning theories — we try to highlight in the article these theoretical relationships and affiliations.

Recognizing the value of experience and knowledge from experience in adult life, we highlight the need to think adult learning practices through the lenses of experientiality, thus contributing to strengthening the transformative and emancipatory dimension of adult education ((Freire, Mezirow, 1990, 2001).

Keywords: Adult Education; Experience; Experientiality; Complexity.

Introdução

A formação de adultos — um campo de estudo e de práticas no domínio das Ciências da Educação — tem sido enquadrada a partir de diferentes abordagens teóricas e epistemológicas, decorrentes de distintas tradições teóricas e enfoques investigativos que traduzem as matrizes fundadoras das comunidades que os produzem. Como sabemos, o processo de construção de conhecimento, enquanto prática social, depende fortemente do contexto e das suas condições de produção. Assim sendo, os referenciais partilhados pela equipa na qual a investigadora se enquadra têm um papel fundamental para desbravar, por um lado, e consolidar, por outro, novos caminhos de pesquisa. A equipa de investigação, enquanto “comunidade de prática” (Wenger, 1998), constitui uma referência imprescindível para compreender como se constrói a “prática” — ou seja, como se constrói o olhar do investigador sobre



uma determinada realidade, que quadros teóricos se adoptam e como se constroem os problemas de investigação.

O artigo que se apresenta resulta da reflexão e sistematização de um conjunto de contributos de natureza teórico-epistemológica que têm vindo a ser partilhados ao longo dos últimos anos por um grupo de investigadoras da UIED – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa —, articulados com algumas das principais referências conceptuais que balizam a formação de adultos na actualidade.

Pretendemos neste artigo contribuir para a construção do conceito de *experencialidade* — que se encontra estreitamente articulado com o conceito de experiência — promovendo um diálogo com a teoria da complexidade, da qual Edgar Morin constitui um dos expoentes mais significativos. É na epistemologia da complexidade que vamos encontrar os princípios e os pressupostos subjacentes à nossa proposta, dando visibilidade e procurando (re)colocar no centro das teorias e das práticas de formação de adultos esta dimensão fulcral que designamos de *experencialidade*.

Ao considerarmos não ser possível trabalhar o conceito de *experencialidade* sem ter em conta a sua relação com a *experiência* e com os *saberes produzidos pela experiência* — referidos por diversos autores como *saberes experienciais* —, iniciamos o artigo com uma breve análise destes conceitos estruturantes, principalmente a partir das perspectivas de Bernard Honoré e de Jorge Larrosa.

Na segunda parte do artigo apresentamos e analisamos o conceito de *experencialidade*, mobilizando o conceito de *formatividade*, proposto por Honoré (1992), bem como o contributo de Paulo Freire (1997) no que diz respeito à formação/transformação do homem e do mundo. Chegamos assim às ideias centrais do artigo, expostas na terceira parte, em que analisamos o conceito de *experencialidade* a partir dos referenciais da abordagem sistémica e do pensamento complexo, recorrendo aos conceitos estruturantes de Morin.

Na quarta e última parte finalizamos este artigo, articulando as questões da experiência e dos saberes da experiência com a *experencialidade* e com a formação de adultos, levantando algumas questões e apontando possíveis caminhos potenciadores de projectos de transformação.



Pensar a Experiência nas suas Relações com a Complexidade

A experiência é considerada na literatura educativa como um conceito-chave para a compreensão do processo de formação dos adultos. Diversos são os autores das Ciências da Educação que têm contribuído para a análise do conceito de experiência, particularmente a partir da articulação com a aprendizagem experiencial, no campo da formação de adultos. Neste domínio, podemos identificar N. Roelens (1989), P. Vermersch (1991), G. Bonvalot (1991), P. Dominicé (1989), C. Josso (1991), G. Pineau (1991), J. Mezirow (1991), B. Honoré (1992), Boud, Keogh e Walker (1996), Weil e McGill (1996), entre outros¹. A análise do contributo destes autores para a formação de adultos tem sido evidenciada em diversos trabalhos de investigação (Pires, 2005, 2007, Cavaco, 2009), pelo que propomos centrar a análise que se segue nas interconexões existentes entre experiência e complexidade.

Destacamos, em primeiro lugar, o contributo de Honoré (1992), para quem a experiência não é uma noção simples, mas sim complexa. O autor evidencia o seu carácter recursivo: “La dialectique de l’expérience trouve son achèvement propre, non dans un savoir définitif mais dans l’ouverture à l’expérience suscitée par l’expérience elle même” (Gadamer citado por Honoré, 1992, p. 56, o que, segundo o autor, conduz à ideia de que “l’expérience révèle la formation au meme temps qu’elle forme”.²

Para além de destacar o carácter complexo da experiência, o autor atribui a este conceito as propriedades de relacionalidade, temporalidade e reflexividade, que constituem algumas das características do pensamento complexo, defendido por Edgar Morin.

É nosso entendimento que Larrosa (2002, 2011), filósofo da educação, nos oferece uma concepção de experiência e de saberes produzidos pela experiência na qual é possível reconhecer princípios próximos dos que são sustentados pela abordagem da complexidade, e que procuramos seguidamente enunciar.

Para Larrosa (2002), a experiência é entendida como um acontecimento que requer uma interrupção, fazendo apelo a todos os sentidos e obrigando à suspensão da vontade e do automatismo da acção, exigindo tempo e espaço:

¹ in Pires (2005, 2007).

² Optámos por manter as citações na língua original em que foram publicadas, de forma a preservar o rigor do pensamento dos autores



“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da acção, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (Larrosa, 2002, p. 24)

O sujeito da experiência define-se pela passividade, receptividade e abertura, mas o autor salvaguarda que se trata: “(...) de uma passividade anterior à oposição entre activo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.” (Larrosa, 2002, p. 24).

A abertura e a receptividade são assim consideradas essenciais para que o sujeito possa estar disponível para a *vivência* — ouvindo, escutando, sentindo — e também para poder atribuir sentido à experiência. Explicitando que “experiência é o que nos acontece e o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”, Larrosa (2002) refere-se ao saber produzido a partir da experiência como:

“(...) um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou colectivamente, o sentido ou o sem-sentido da sua própria existência, da sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjectivo, relativo, contingente e pessoal.” (Larrosa, 2002, p. 27)

O autor sublinha a qualidade existencial e simultaneamente contextual da experiência, destacando “a sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto” (Larrosa, 2002, p. 27). É através da experiência e dos saberes por ela produzidos que nos construímos e simultaneamente nos apropriamos dessa construção: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida” (*ibid*).

A experiência obedece ao princípio da subjectividade: o lugar da experiência é o sujeito e a experiência é sempre subjectiva. É um movimento de ida e volta, de reflexividade:



“Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc.” (Larrosa, 2002, p. 7)

E a experiência é principalmente transformação, na medida em que experiência forma e transforma o sujeito:

“Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação.” (Larrosa, 2002, p. 7)

Larrosa identifica o princípio da singularidade — a experiência é sempre singular, visto que a mesma vivência não tem o mesmo significado para quem a vivencia —, o princípio da irrepitibilidade — a experiência não se repete, não adquire o mesmo significado em cada ocorrência:

“O princípio de singularidade tem como corolário temporal o que poderíamos chamar de “princípio de irrepitibilidade”. Se um experimento tem que ser repetível, é dizer que tem que significar o mesmo em cada uma de suas ocorrências, uma experiência é, por definição, irrepitível” (Larrosa, 2011, p. 16)

E o princípio da pluralidade — em que o singular se faz plural:

“(...) se a experiência é para cada um a sua ou, o que é o mesmo, em cada caso outra ou, o que é o mesmo, sempre singular, então a experiência é plural. É plural de singular, é plural e é singular de plural e singular.(...) A experiência, portanto, é o espaço em que se desdobra a pluralidade. A experiência produz pluralidade.” (Larrosa, 2011, p. 17)

Para Larrosa a experiência obedece aos princípios da incerteza e da liberdade:

“A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. (...) Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade.



Poderíamos chamar a isso, então, o “princípio da liberdade” da experiência, ou o “princípio do talvez” (Larrosa, 2011, p. 19)

Procurámos evidenciar, pela análise da proposta de Larrosa (2002, 2011), que a experiência é distinta da experimentação. É uma vivência subjectiva, reflexiva, singular, transformadora, imprevisível, irrepitível e incerta, produtora de diferença, de heterogeneidade e pluralidade. A experiência forma e transforma o sujeito, produzindo saberes que permitem “a apropriação da própria vida”. Paradoxalmente, são saberes frequentemente desvalorizados e alienados, sendo no entanto indissociáveis da natureza humana.

Pertencendo ao domínio existencial e contextual, a experiência constitui a base e simultaneamente a dinâmica que promove o desenvolvimento da *experencialidade*, conceito analisado no segundo ponto desta reflexão. Encontramos ainda nos princípios apresentados uma articulação profunda com os fundamentos da abordagem da complexidade —, que enunciaremos em maior detalhe no terceiro ponto deste artigo.

Contributos para a Compreensão do Conceito de *Experencialidade*

Neste ponto procuramos fornecer alguns contributos para a compreensão do conceito de *experencialidade*, estabelecendo uma interrelação com o conceito de formatividade proposto por Bernard Honoré, enquanto conceito intrinsecamente humano e cujas dimensões constituintes, articuladas com o pensamento complexo, se procuram igualmente evidenciar. Procuramos posteriormente, a partir do contributo de Paulo Freire, evidenciar a relação complexa estabelecida entre o homem e o mundo.

Para Honoré (1992) o conceito de de formatividade designa:

“(...) cette dimension de l’homme par laquelle s’exercent ces deux fonctions inseparables: la différenciation et l’activation. L’une caractérise la situation dans l’espace et le temps, l’autre indique la nature de l’énergie engagée dans l’activité. Le développement de la formativité crée les conditions d’un espace plus et plus relationnel, et d’un temps de plus en plus intentionnel, révélant toujours davantage le possible.”
(Honoré, 1992, p. 40, 41)

O autor propõe-nos a expressão de *formatividade humana* para designar aquilo que, na actividade de formação, contribui para identificar e manter as condições que permitem às pessoas: “(...) se repérer dans l’évolution en donnant forme aux



changements, et de participer à ses changements.” (Honoré, 1992, p. 41).

Em continuidade com os princípios da formatividade humana, propomos a noção de *experencialidade*, que deverá ser entendida como uma dimensão constituinte dos humanos, desenvolvida a partir de um espaço relacional — em que se exercem igualmente as funções de diferenciação e activação, caracterizadas de forma semelhante pela existência de um espaço/tempo e pela energia investida na actividade —, e que tem um papel fundamental no desenvolvimento e formação da pessoa, permitindo dar sentido e forma à experiência, e simultaneamente a si própria.

Propomos então que *experencialidade* seja compreendida como uma dimensão, como uma propriedade intrinsecamente humana, que se encontra articulada com o ciclo vital dos seres vivos e que tem como eixo estruturante a sua relação com o espaço / contexto de vida / meio, através do desenvolvimento de processos de natureza experiencial. É pela *experencialidade* que se desenvolve a relação com os outros e com o mundo, e também que se desenvolvem os saberes construídos pela experiência. Tem igualmente a ver com a relação profunda que o indivíduo estabelece consigo próprio, integrando a dimensão da subjectividade, da reflexividade, a tomada de consciência e a apropriação.

Consideramos que Paulo Freire (1997, p. 62) nos fornece um quadro de entendimento pertinente para pensar esta relação, na medida em que considera que o homem é um ser “temporalizado e situado, ontologicamente inacabado — sujeito por vocação, objecto por distorção.” As relações que o homem estabelece com a realidade — da qual ele faz parte e onde está ele próprio — são relações conotadas pela *pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade*.

Como defende o autor:

“o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas.” (Freire, 1997, p. 64)

É através da dinamização e temporalização do seu mundo que o homem se constrói e se forma, construindo também o mundo. De forma análoga, consideramos que a *experencialidade* é uma dimensão constituinte do ser humano, enquanto ser vivo, mas é simultaneamente uma relação. É uma relação aberta e dinâmica que o



sujeito estabelece consigo próprio e com o mundo. Entendemo-la como uma relação de complexidade, construída na e pela interação entre o homem — consigo mesmo e com os elementos que o rodeiam —, transformando-se a si próprio e transformando o mundo.

A *experencialidade* é, nesta perspectiva, uma dimensão fundadora do sujeito, na medida em que é pela *experencialidade* que este se constrói como humano, formando-se e transformando-se numa dialéctica de interioridade/exterioridade, experienciando e produzindo saberes, através dos quais, vai, em simultâneo, construindo o mundo.

Complexidade e *Experencialidade*: um Diálogo Pertinente?

Passamos a analisar o conceito de *experencialidade* à luz da abordagem da complexidade e do pensamento complexo (Morin, 1991), o que desafia a perspectiva tradicional sobre o conhecimento e a aprendizagem. Como evidenciado por Fenwick (2006), é possível alargar as possibilidades da formação de adultos adoptando uma visão complexa destes processos e tendo em consideração os princípios dos sistemas adaptativos complexos, a co-emergência, a emergência contínua, distúrbio e desequilíbrio, entre outros.

É nossa intenção evidenciar a filiação da concepção de *experencialidade* que propomos. É na epistemologia da complexidade que vamos buscar os princípios e os pressupostos para uma melhor compreensão deste conceito, procurando estabelecer um conjunto de intersecções e articulações entre as suas propriedades e princípios.

Como sustenta Morin (1991, p. 123), “(a complexidade) é o desafio, não é a resposta”.

“A complexidade não é um fundamento, é o princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomenal no qual nos encontramos e que constitui o nosso mundo” (Morin, 1991, p. 127). E é nesse sentido que nos permite considerá-la como um princípio regulador do nosso pensamento.

De acordo com Morin (2000), complexo — do latim *complexus* — significa o que é tecido em conjunto. Uma entidade é complexa quando contém em si mesma partes múltiplas e heterogéneas em interação, que são inseparáveis. Elas encontram-se associadas e interferem umas com as outras, na medida em que foram tecidas como um todo. Estabelecem relações intro-activas, interactivas, interdependentes. De forma



idêntica não é possível separar o sujeito do conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, as partes entre si. A complexidade é a ligação entre a unidade e a multiplicidade.

O pensamento complexo não é disjuntivo, na medida em que liga, interrelaciona as partes e o todo: não é possível conhecer as partes sem conhecer o todo nem conhecer o todo sem conhecer as partes.

Para uma melhor compreensão dos princípios da abordagem da complexidade e do pensamento complexo resumimos algumas das principais ideias de Morin (1977, 1980, 1985, 1991, 2000), argumentando a relevância destes princípios para a compreensão do conceito de *experencialidade*.

Uma das ideias-chave que defendemos é que estes princípios se constituem como elementos estruturantes do conceito de *experencialidade* aqui proposto, pelo que os passaremos a enunciar de forma mais detalhada.

O princípio dialógico

Refere-se a uma união de princípios ou noções antagónicas que, em vez de se repelirem, são indissociáveis para a compreensão da realidade, de uma forma não disjuntiva mas complementar. O que significa que o que é oposto também pode estar relacionado.

A *experencialidade*, enquanto dimensão fundadora do sujeito, vai sendo desenvolvida através do confronto e da interligação dinâmica, não disjuntiva, das experiências — divergentes e mesmo antagónicas — que vão sendo consciencializadas e apropriadas pelo sujeito.

O princípio da recursividade

Os produtos e os efeitos de um processo são simultaneamente causas e produzem o que as produziu. Significa que efeitos e causas são interdependentes e que se influenciam mutuamente; os processos de auto-regulação são processos de auto-produção, que existem de forma a garantir o equilíbrio do sistema.

A *experencialidade* desenvolve-se através de processos recursivos, dando sentido e forma à experiência e simultaneamente a si própria. É uma dimensão auto-criativa e auto-reguladora, sendo simultaneamente produzida e produtora (o



produto e a sua causa). O homem, enquanto sistema-vivo, é um sistema auto-poiético, cria-se e recria-se a si próprio, através de um processo de transformação ancorado na experiência.

O princípio hologramático

Encontra-se aqui presente o paradoxo do uno e do múltiplo: o todo está na parte e a parte está no todo; a parte tem a capacidade de regenerar o todo. Este princípio implica a superação de uma visão fragmentada e justaposta da realidade.

A *experencialidade* pode ser vista à luz deste princípio, na medida em que contém em si a singularidade e a pluralidade/multiplicidade.

O princípio sistémico

O todo é mais do que a soma das partes; os sistemas são compostos por partes em interação, funcionam como um todo, não dissociável, produzindo propriedades ou comportamentos emergentes.

A *experencialidade* só pode ser entendida como uma dimensão global e não dissociada em que o todo é mais do que a soma dos elementos que a constituem; há uma ligação dinâmica entre as partes e entre o todo e as partes; o todo produz emergências — o que faz emergir novas propriedades no sujeito.

O princípio da retroactividade

Comporta inter-retroações, interferências, sinergias, o que leva à reorganização. A *experencialidade* possui características de retroactividade, funciona como um processo auto-regulador, recorrendo à tomada de consciência e à reflexividade como elementos-chave para a sua auto-regulação.

O princípio da auto-eco-organização

A autonomia de um sistema é indissociável do meio em que se situa. É uma autonomia relativa que depende da sua abertura ao contexto. Funciona como um processo autónomo, singular, mas encontra-se fortemente dependente do meio; a relação entre o interior e o exterior é complexa e interactiva. As entidades evoluem e interagem com o meio, que por sua vez também evolui como sistema. Da mesma



forma, a *experencialidade* é auto-eco-organizada, evolui na interação do sujeito com o mundo, sendo mediada pela experiência.

O princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento

O conhecimento é um processo, não um produto. Os saberes produzidos pela experiência, que conduzem à transformação do sujeito, resultam da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento, sendo inseparáveis do local e dos contextos em que são produzidos. Da mesma forma, *experencialidade* tem em si mesma um potencial de (trans)formação e de (re)construção, que é interdependente do espaço e do tempo onde o sujeito se situa.

Contributos para Pensar a Formação de Adultos

Procurámos evidenciar, ao longo deste artigo, a centralidade da experiência e dos saberes produzidos pela experiência nos processos de formação e transformação do sujeito. Apresentámos os princípios da abordagem da complexidade que, na nossa perspectiva, constituem uma lente para a compreensão do conceito de *experencialidade*.

Neste ponto procuramos fazer emergir, a partir da rede de articulações propostas entre os conceitos de experiência, *experencialidade* e complexidade, um conjunto de reflexões que interpelam a formação de adultos. Neste domínio, destacamos particularmente as perspectivas de Freire e Mezirow, que enfatizam a dimensão crítica e transformadora da educação e da formação, constituindo-se como matrizes estruturantes do desenvolvimento de práticas e projectos emancipatórios.

De acordo com Mezirow (1990), a formação de adultos deve contribuir para a transformação de perspectivas — que é o processo através do qual o sujeito se torna criticamente consciente das influências e pressupostos que influenciam a sua forma de compreender e sentir o mundo. A reformulação e a transformação destes pressupostos conduz o adulto a novas formas de compreensibilidade: “More inclusive, discriminating, permeable and integrative perspectives are superior perspectives that adults choose if they can because they are motivated to better understand the meaning of their experience.” (Mezirow, 1990: 14).

Assim sendo, torna-se fundamental proporcionar, através da formação, situações e vivências que contribuam para a transformação das perspectivas de sentido dos



adultos, conduzindo ao desenvolvimento de referenciais mais amplos e integrativos.

A construção de intervenções formativas ancoradas numa matriz crítica, reflexiva e ecológica, é, para Sá-Chaves (2004), um caminhar que não é feito sem obstáculos, na medida em que estamos submetidos à incerteza e imprevisibilidade. Como refere a autora, “Todavia, é justamente aí, que encontramos o desafio da complexidade no seio da formação e que fazemos a nossa própria formação no seio dessa mesma complexidade” (Sá-Chaves, 2004, p. 167). Importa assim tornar explícito os valores e as concepções subjacentes à intervenção formativa, no sentido “de construir uma cultura de reflexão sobre a praxis” (Sá-Chaves, 2004, p. 167).

Seguindo de perto esta orientação, questionamos até que ponto as actuais práticas de formação de adultos atribuem à experiência um papel central no seu processo de formação e reconhecem a *experencialidade* como dimensão fundadora do sujeito. Assim sendo, procuramos interpelar as práticas formativas dominantes, no sentido de saber qual é o papel que a experiência assume nos processos de aprendizagem, quais os saberes da experiência que são valorizados e como é que estes se articulam com os saberes formalizados que constituem os referenciais da formação.

Sabendo que as práticas de formação tradicional se baseiam, na sua grande generalidade, em processos de transmissão de conhecimentos, então é necessário evidenciar que a valorização dos saberes da experiência em contextos formais de formação exigirá uma abordagem diferenciada.

De acordo com Morin (1999), a educação, em sentido geral, é cega à realidade do conhecimento humano, às suas enfermidades, dificuldades, erros e ilusões. O domínio da aprendizagem fragmentada — artificialmente separada em disciplinas — não articula a parte com o todo, não tem em consideração o sujeito que produz o conhecimento nem o contexto onde esse conhecimento é produzido. Segundo Morin (1977), os sentimentos podem cegar, mas o desenvolvimento intelectual não é separável do desenvolvimento emocional. O autor argumenta que a curiosidade e a paixão são considerados fontes da investigação científica e filosófica, e que a afectividade é crucial ao conhecimento — podem-no sufocar mas também o enriquecem. O paradigma cartesiano, que dominou a ciência e uma determinada concepção do conhecimento, e que influenciou os processos de educação — orientando-os para a aquisição de conhecimento através da sua transmissão — separa e dicotomiza sujeito e objecto, corpo e alma, espírito e material, qualidade e



causalidade, sentimentos e razão, liberdade e determinismo, existência e essência. É através da abordagem da complexidade que se torna possível religar o que está disjunto, separado e dicotomizado.

Por outro lado, os modelos de educação e formação tradicionais não têm em consideração os princípios hologramático, dialógico e recursivo, nem privilegiam uma abordagem transdisciplinar. O conhecimento e os saberes são vistos como produtos, resultantes de processos não contextualizados, que são, por sua vez, transmitidos da mesma forma, de acordo com os princípios do paradigma positivista da ciência. O conhecimento é fragmentado e entendido como neutro e objectivo. Não é entendido como um processo duplamente contextualizado: no sujeito e no contexto sócio-histórico. Apesar de ser uma actividade humana, a dimensão existencial da produção de conhecimento encontra-se ausente.

Em consonância com os princípios da abordagem da complexidade, a natureza destes saberes é não-linear, não fragmentada, não disjuntiva, articulando sentimentos e razão, existência e essência. A tomada de consciência destes saberes produz transformação, expande o potencial de acção do sujeito, promove a sua autonomia e a emancipação. Só será possível desenvolver uma cultura de *experencialidade* em contextos de educação e formação formal através da valorização epistemológica dos saberes da experiência, produto e simultaneamente promotores de processos de auto-organização e transformação do sujeito. Assim sendo, ao reconhecer que os saberes provenientes da experiência são *saberes particulares, subjectivos, relativos, contingentes e pessoais*, torna-se necessário desenvolver uma intervenção *reflexiva, crítica e ecológica*, de forma a promover efectivos processos trans-formatores, baseados na recomposição destes saberes experienciais.

Este processo trans-formativo dos saberes, baseado na tomada de consciência, na apropriação crítica e na reflexividade, é um processo aberto e dinâmico — envolve todas as dimensões constitutivas do sujeito — e é produtor de autonomia e emancipação.

Como apontámos, o saber experiencial é um conhecimento não linear, não fragmentado, não disjuntivo, resultante da (re)ligação e interligação de diversos saberes, resultante de acontecimentos, de acções e retroacções, construído no tempo e no espaço através de uma trama de complexidade.

É um saber global, holístico por natureza, que se aproxima da definição de conhecimento transdisciplinar de Nicolescu (1999, 2003). É um conhecimento *in vivo*,



que visa a correspondência entre o mundo externo (objecto) e o mundo interno (sujeito), procura a compreensão pela unidade do conhecimento, apelando a um novo equilíbrio entre o corpo, a mente e as emoções, e integrando um sistema de valores.

É pela aceitação deste saber complexo e pela sua valorização epistemológica em contextos formais e não-formais de formação que se poderá desenvolver *in vivo* e *in situ* uma verdadeira cultura de *experencialidade*.

De acordo com Paulo Freire, o conhecimento não é transmitido, ele constrói-se a si próprio — em coerência com a noção de auto-organização e auto-construção dos sistemas vivos. Freire (1992) aponta os riscos da desvalorização dos saberes de que os adultos são portadores:

“jamais subestimar ou negar os saberes de experiências feitas, com que os educandos chegam à escola ou centros de educação informal. (...) subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. (...) Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico.” (Freire, 1992, p. 85)

Sejamos nós, formadores de adultos, capazes de enfrentar este desafio: reconhecer a *experencialidade* como dimensão fundamental da existência humana, valorizar a experiência dos adultos através do desenvolvimento de práticas formativas adequadas, dinamizando processos de trans-formação *ecológica* de *vivências subjectivas, reflexivas e singulares*, incrementando processos que possam ser produtores de *diferença, de heterogeneidade e pluralidade*.

Sejamos capazes de aceitar este desafio, esta aventura imprevisível, irrepitível e incerta. Numa época de grandes incertezas e imprevisibilidade, a formação de adultos, mais que nunca, *é um talvez*.

E que, acima de tudo, sejamos capazes de aceitar essa *experiência* como *liberdade*.

Referências Bibliográficas

- Caracciolo, M. (2013). Experientiality. The Living *Book of Narratology*. Retrieved from <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/experientiality>
- Caracciolo, M. (2012). Notes for A(nother) Theory of Experientiality. *Journal of Literary Theory* 6, 141–58.



- Cavaco, C. (2009) *Adultos pouco escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa / Unidade de I&D Ciências da Educação.
- Fenwick, T. (2006). Reconfiguring RPL and its assumption: a complexified view. In Andersson and Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. (283-300), Ed. Niace, England
- Freire, P. (2007) *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1992) *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Guérios, E. (2002) *Espaços Oficiais e Intersticiais da Formação Docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática*. 217p. Tese de Doutorado em Educação — FE, Unicamp. Campinas; São Paulo.
- Honoré, B. (1992) *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Larrosa, J. (2011) Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 19 (2), Jul./Dez., 4-27; disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Jan/Abril, 20-28; disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf
- Mezirow, J. & assoc (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son experience. Développer l'autoformation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Morin, E. (1977). *O Método I. A natureza da natureza*. Mem Martins: Pub. Europa América.
- Morin, E. (1980). *O método II. A vida da vida*. Mem Martins: Pub. Europa América.
- Morin, E. (1985). *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora.
- Nicolescu, B. (2003). "Para uma educação transdisciplinar". In C. Linhares e M. Trindade (Orgs). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez Editora.



- Nicolescu, B. (1999). *Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion.
- Sá-Chaves, I. (2004). "Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice". In *Formação e Desenvolvimento Humano: inteligibilidade e suas relações complexas*. (159-169), Lisboa: Edição MCX/APC – Atelier nº 34
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pires, A. (2005) *Educação e Formação ao Longo da Vida: Uma análise crítica aos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. (2007). O reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Revista Sísifo*, nº 2, FPCE, UL, Lisboa, 5-20.
- Pires, A. (2014). "Experience, Experientiality and Complexity: a pertinent discussion to adult education?" *Proceedings of ESREA Conference Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses*. 26-28 June; (358-368); Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://globalandlocal.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2013/07/Proceedings-of-the-Conference-Lisbon-2014.pdf>
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), jan./abr., 71-83.