



APRENDIZAGEM BIOGRÁFICA: ALGUNS APONTAMENTOS

Fernanda Bispo Correia¹

GT 1 – Educação de Crianças, Jovens e Adultos

RESUMO

Este trabalho, cuja metodologia foi o levantamento bibliográfico, apresenta reflexões sobre a aprendizagem abordada de um ponto de vista que não exclusivamente o institucional, recorrendo principalmente ao que Alheit e Dausien (2006, 2007, 2011) defendem em seus trabalhos sobre aprendizagem biográfica e Biograficidade. A partir de tais autores, é abordado um novo paradigma de investigação que leva em conta a aprendizagem ao longo da vida, em níveis macro, meso e microestrutural. Traz-se, portanto, a visão da aprendizagem adotada por esses autores, a qual defende, em sua diversidade étnica, linguística e cultural, uma forma de vida positiva, isto é, um aprender a viver nessa coletividade, dimensão fundamental na perspectiva educacional aqui apresentada.

Palavras-Chave: Aprendizagem Biográfica. Aprendizagem Informal. Biograficidade.

ABSTRACT

This search, whose methodology was a bibliographic survey, presents reflections on learning approached from a non-exclusive or institutional viewpoint, covering mainly that Alheit and Dausien (2006, 2007, 2011) defend in their work on biographical learning and Biography. Based on these authors, I approached a new research paradigm that takes into account the learning lifewide, at the macro, meso and microstructural levels. It brings, therefore, a vision of learning supported by these authors, which defends, in their ethnic, linguistic and cultural diversity, a positive way of life, is to learn to live in this community, a fundamental dimension in the educational perspective presented here.

Palavras-Chave: Biographical Learning. Informal Learning. Biography.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos sobre a palavra aprendizagem nos vem de imediato a ideia de algo que é resultado daquilo mostrado, orientado, ensinado, algo que seria institucionalmente ofertado mediante a adoção de currículos específicos. Para a perspectiva pretendida neste trabalho, a aprendizagem é abordada de um outro ponto de vista que não exclusivamente o institucional. Assim, recorro ao que Alheit e Dausien (2006, 2011) trazem sobre aprendizagem biográfica,

Para falar de aprendizagem biográfica é preciso passar por conceitos muitos

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Pio Décimo, Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4363-580X>. E-mail: nandabispo@academico.ufs.br.



recorrentes desde as discussões de 1960, como aprendizagem ao longo da vida e a educação ao longo da vida, expressões tomadas por sinonímicas muitas vezes de modo equivocado.

ENTENDENDO A APRENDIZAGEM BIOGRÁFICA

Antes de trazer pontos de discussão basilares para este texto, isto é, o que se toma por aprendizagem biográfica e a ideia de Biograficidade, é preciso tentar estabelecer o que tem sido posto como aprendizagem ao longo da vida e educação ao longo da vida. Battisteti e Mello (2021) trazem uma discussão muito pertinente a esse respeito, já que mostram um histórico de surgimento, uso equivocadamente sinonímico e diferenciações sobre as duas expressões:

Com a emenda da Lei nº 13632/2018, ação do Poder Executivo, alteraram-se os artigos 3º, 37º e 58º da LDB, sendo inserido o conceito de ALV em um sentido de continuidade do direito à educação de todos os brasileiros; da educação de adultos; e da educação especial. Dessa forma, o conceito que até então inexistia legalmente no Brasil ganha seu espaço, o que justifica a necessidade de delimitar as fronteiras entre os conceitos (BRASIL, 2020). Por outro lado, ao pesquisar os conceitos abrangentes fomentados no âmbito internacional, Educação ao Longo da Vida (ELV) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), verifica-se a ausência do debate entre países e possíveis confusões acerca da origem, usos e possibilidades teóricas a partir desses conceitos, que por vezes são utilizados como sinônimos ou esvaziados de sua historicidade. (BATTISTETI, MELLO, 2021, p. 3)

Assim, esses pesquisadores revisitam documentos oficiais e comparam o uso dos conceitos, apresentando as origens e divergências históricas entre ELV e ALV no âmbito das instituições internacionais. Mostram que um marco para essa discussão pode ser atribuído ao documento do “The World Educational Crisis”, mais conhecido como “Relatório Coombs” (1968). Esse documento buscou estabelecer diretrizes para os sistemas educacionais levando em conta a nova dinâmica do mercado econômico e dos novos empregos, apontando como estratégias aquelas que se pautassem em um sistema flexível, dinâmico e inovador. Assim, esse documento traz também a preocupação com a educação de jovens e adultos. Entre os pontos destacados pelos autores, está a mudança paradigmática com que diferentes documentos² apresentam os conceitos. Destaque-se o que eles trazem, valendo-se de Gadotti (2016),

A noção de Educação ao Longo da Vida, tal como foi proposta, posteriormente,

² Aprender a Ser (FAURE, 1973), “Educação: Um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998).



pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (DELORS, 2010) com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972). A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado (GADOTTI, 2016, p. 54 *apud* BATTISTETI, MELLO, 2021, p.4).

Entre os muito pontos levantados por Battisteti e Mello, cumpre destacar que está colocada uma “Educação ao Longo da vida ambidestra: entendem-se as necessidades do sistema econômico, mas não se desfaz da mudança social e da emancipação social e coletiva.” (BATTISTETI, MELLO, 2021, p.7).

Assim, importaria pensar o processo de aprender de um ponto de vista mais global e menos institucional/escolar, permitindo se valer de diversificados contextos de aprendizagem que permitiriam a valorização de todos eles. Segundo defendem Alheit e Dausien (2007), é na chamada ‘universidade da vida’, valendo-se esses autores do que Field (2000) assim o denomina, que desenvolvemo-nos como seres aprendentes:

Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos [...] Portanto, aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes ‘no longo curso’ da vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177)

Ao tratar da abordagem sobre histórias de vida, Delory-Momberger argumenta que esta é um ato formador,

na medida em que ela permite revelar e identificar a experiência de formação dos sujeitos, isto é, os saberes e os modos de aprendizagem desenvolvidos por eles sem o conhecimento, em oposição ou ao lado dos modos tradicionais de aquisição dos conhecimentos no sistema escolar e universitário. (DELORY-MOMBERGER, p. 320, 2014).

Alheit (2011) destaca que todos dispomos de um potencial de aprendizagem que estaria oculto e que imporia a necessidade e a chance de nós próprios fazermos a nossa vida, e isso implica num novo modo de compreensão da própria aprendizagem. Assim, por essa ótica,



todos nós inventaríamos de forma ativa os sentidos que as nossas experiências nos proporcionam:

Todos nós aprendemos por meio de impulsos de fora que os neurobiólogos chamam de ‘perturbações’. Contudo, não assumimos obrigatoriamente o ‘sentido’ geralmente associado a esses impulsos, mas inventamos ativamente nosso próprio, muito ‘teimoso’ processamento, que tem a ver exatamente com nossas experiências. (ALHEIT, 2011, p. 37)

Partindo dessa ideia de experimentações cotidianas e dos diversos âmbitos e contextos nos quais é possível desenvolver aprendizagens, Alheit e Dausien trazem noções presentes em documento elaborado pela Comissão da Comunidade Europeia, o *Memorandum sobre a educação e a formação ao longo da vida*. Nele, tal aprendizagem, denominada *lifelong learning*, “não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem.” (*Commission of the European Communities*, 2000, p. 3 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177).

Assim, um dos destaques feitos por esses autores é que ao adotarem essa visão de aprendizagem busca-se, em sua diversidade étnica, linguística e cultural, uma forma de vida positiva, isto é, um aprender a viver nessa coletividade, dimensão fundamental nessa nova perspectiva educacional. Isso porque a aprendizagem

[...] deve também se desenvolver ‘lifewide’, quer dizer, generalizar-se para todos os domínios da vida, para isso estabelecem-se, portanto, ambientes de aprendizagem nos quais os diferentes modos de aprendizagem encontram-se para complementarem-se organicamente. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 178).

Já que se espera que tal educação seja concernente a todas as atividades tomadas como significativas para esse ser aprendiz, Alheit e Dausien (2006) explicitam como concebem figuras biográficas que possibilitariam perlaborar experiências,

Quando [...] tratar-se de ‘aprendizagem’, não se referirá aos procedimentos de aquisição e de apropriação progressiva de saberes ou de competências que se procura alcançar, mas ao processo altamente organizado da perlaboração, da ligação e da (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179)



Ainda sobre o que seria essa figura biográfica, cabe acrescentar que esses autores consideram “a aprendizagem biográfica como a capacidade ‘autopoética’ do sujeito de organizar de maneira reflexiva suas experiências, e, [...] dar-se a si mesmo uma coerência pessoal e uma identidade” (ALHEIT, DAUSIEN, 2007, p. 31). Nessa perspectiva, o propósito desse tipo de aprendizagem é a atribuição de um sentido à própria história de vida, bem como o desenvolvimento de capacidades de comunicação, enfim, o saber relacionar-se com o contexto social, o saber conduzir as próprias ações.

Um destaque feito por esses autores são as implicações que a rápida mudança social das sociedades ocidentais oferece aos aprendizes:

[...] a mudança social acelerada, as rupturas e as mutações trazidas por ela exigem, para serem superadas pelos atores sociais, competências e flexibilidade que não podem ser adquiridas no ritmo e nas formas institucionalizadas dos processos ‘tradicionais’ de formação. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 180)

É por isso que esses pensadores mostram que a finalidade dessa aprendizagem implica inovação e diferenciação: “Ela não consiste mais em pôr à disposição nem em transmitir saberes, valores ou competências preestabelecidos, porém em permitir, de algum modo, a ‘osmose dos saberes’, sob a forma de trocas permanentes da produção individual e da gestão organizada do saber”. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 182). Quando se reporta à gestão organizada dos saberes, Alheit (1999) argumenta que a ideia de aprendizagem ao longo da vida não é explicitamente atrelada aos atos de educar ou treinar pessoas, enfatizando o fato de aqueles que elaboram políticas públicas educacionais pensarem por esse viés. Ele destaca então que essa expressão abarca aprendizagens que indivíduos e mesmo organizações desenvolvem independentemente da ação do Estado. É por isso que, conforme a perspectiva desse autor, a aprendizagem informal tem grande relevância de um ponto de vista sócio-político.

O autor ressalta, inclusive, o quão crucial é que as próprias experiências de aprendizagem possam ser visibilizadas em algum sentido através de objetivações auto-reflexivas. Alheit e Dausien (2006) destacam inclusive que, para a sociedade da informação³,

³ Segundo Werthein (2000, p. 71-72), “A expressão ‘sociedade da informação’ passou a ser utilizada, nos últimos anos desse século [refere-se ao séc. XX], como substituto para o conceito complexo de ‘sociedade pós-industrial’ e como forma de transmitir o conteúdo específico do ‘novo paradigma técnico-



importa um *doing knowledge*, que eles caracterizam como um ‘dar forma à vida’, isso porque está implicada nessa ideia o necessário preparo dos indivíduos para que se responsabilizem “pelos processos de aprendizagem que deverão conduzir ao longo da vida [o que] pressupõe, efetivamente, a ideia de uma *lifewide learning*, de uma ‘aprendizagem abarcando todos os aspectos da vida’”. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 183). Eles acrescentam que não se trata apenas de prolongar a escolaridade de base, é primordial, nesse contexto, que se transformem profundamente as condições e também a qualidade desse novo processo de aprendizagem.

Trata-se muito mais de respeitar e aproveitar nossa capacidade coletiva de aprendizagem que fica inexplorada ou é bloqueada pelas condições sociais, falando de forma mais científica: trata-se do aproveitamento adequado da plasticidade extrema de nossos cérebros – também para processos sociais de aprendizagem – muito além dos períodos de aprendizagem institucionalizados no decurso da vida, portanto de processos de aprendizagem mais ou menos conscientes, mais ou menos informais, intuitivamente ou estrategicamente auto-organizados ao longo de toda a vida. (ALHEIT, 2011, p. 32)

Tendo em vista que, sem a transformação profunda, ele apenas conduziria a maioria das pessoas atingidas se sentirem desmotivadas e a ajustarem-se à aprendizagem de modo instrumental, não favorecendo, “em nenhum caso, a responsabilização das pessoas pela busca das aprendizagens nas fases ulteriores de suas vidas, ao contrário, tende[ria] a desviarem-nas disso”. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 183). Observa-se, portanto, que os autores entendem que a questão primordial para Pedagogia, nessa sociedade da informação, não é mais o como uma matéria poderia ser ensinada da melhor maneira, mas quais ambientes de aprendizagem seriam “os melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios aprendentes, ou seja, como o aprender pode ser ‘aprendido’”. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 183).

Importante destacar o que esses autores, de um modo geral e sintético, associam à

econômico’. [...]transformações em direção à sociedade da informação, em estágio avançado nos países industrializados, constituem uma tendência dominante mesmo para economias menos industrializadas e definem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, que expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade.” Esse autor acrescenta às características básicas que estão atreladas às condições que tornam a sociedade atual a sociedade da informação: informação como matéria prima, os efeitos das novas tecnologias e sua massiva penetrabilidade, flexibilidade, o predomínio da lógica de redes e ainda a convergência de tecnologias. Para esse autor: “processos sociais e transformação tecnológica resultam de uma interação complexa em que fatores sociais pré-existentes, a criatividade, o espírito empreendedor, as condições [...]da pesquisa científica afetam o avanço tecnológico e suas aplicações sociais.”



ideia de biograficidade:

A biografia tem precisamente como propriedade integrar, no processo global de empilhamento da experiência vivida, os domínios das experiências que os recortes institucionais e sociais separam e especializam e os (re)unir em uma figura com sentido particular. Essa capacidade de o sujeito perlaborar a experiência vivida pode ser refletida no conceito de biograficidade. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 186)

Souza (2007) também argumenta que por meio da abordagem biográfica

o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2007, p. 69)

Uma importante discussão apresentada por Dausien e Alheit (2006) é sobre qual seria o papel da formação no percurso de vida dos indivíduos e que implicações ela traria, defendendo que chances de partida e pontos de desvio são estabelecidos pela formação fornecida pela escola em seus moldes tradicionais:

O papel da formação no percurso de vida [...] estrutura, sob a forma de um encadeamento de escolhas efetuadas e de direcionamentos, o desenrolar completo do currículo biográfico. Isso também vale para a norma biográfica [...]: por meio do sistema de formação geral da escola e dos níveis e perfis de qualificação que ele determina, são fixadas as chances de partida e são estabelecidos os pontos de desvio que orientarão o curso da vida vindoura e definirão o posicionamento social dos indivíduos. As formações posteriores terão pouca influência sobre as determinações iniciais (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 187)

Com isso, esses estudiosos pontuam que, em grande medida, é a escola a definidora de percursos profissionais, ou seja, pelas passagens de estatuto posteriores, bem como pela modelagem da biografia profissional do indivíduo. Assim, com essa visão de uma aprendizagem curricular, a aprendizagem biográfica vai justamente se apresentar como uma espécie de “ir além”, ainda que não possa abrir mão das instituições de educação formal. Outro ponto que



merece ser citado é o fato de como esses processos de aprendizagem, sejam eles formais ou informais, se dariam no curso do tempo, pois Alheit e Dausien (2006) mostram como é específica essa organização temporal se pensamos a aprendizagem biográfica:

O fundamento biográfico de tais motivações de formação conduz a conceber a organização do tempo da existência como uma sequência de decisões, de transições, de episódios de aprendizagem. A temporalidade própria dos processos de formação pode harmonizar-se às estruturas institucionais por fases e delas se aproveitar, porém, pode tomá-las pelo reverso e até pelo seu contrário. A temporalidade biográfica obedece a uma lógica individual que religa passado, presente e futuro, frequentemente passando por cima das periodizações institucionais e dos compartimentos sociais entre os campos da vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 189)

Delory-Momberger mostra que os teóricos da Alemanha que primeiro se debruçaram sobre a pesquisa biográfica já haviam vislumbrado como o construir biográfico da experiência é um processo global de aprendizagem, tendo em vista que

‘as histórias de vida constituem narrativas de aprendizagem’ e ‘oferecem uma ligação interna direta com a formação’ (BAACKE; SCHULZE, 1979; HENNINGSSEN, 1981). Toda aprendizagem – seja gestual, cognitiva, processual, etc. – insere-se numa trajetória individual em que acha sua forma e sentido em relação a um conjunto de saberes e competências articuladas numa biografia; todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma ‘história’, de uma biografia de formação. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 343).

Ao me debruçar sobre Lucena (2014), constatei que ela adota então a biograficidade enquanto perspectiva teórica em sua tese de doutoramento, defendendo que “por meio dela seus autores procuram, por um lado, analisar ‘[...] a relação entre [...] a educação e a formação e, por outro, a sociedade pós-moderna e as biografias que nela se desenvolvem.” (HERNÁNDEZ I DOBON, 2007, p. 2 *apud* LUCENA, 2014, p. 167). Podemos acrescentar a essa ideia o que Ireland e Lucena (2013) mostram em relação às perspectivas teórico-metodológicas de biograficidade e aprendizagem ao longo da vida, as quais

se ligam mutuamente porque ambas entendem que os sujeitos, por meio das aprendizagens (formais, não formais ou informais) que adquirem com suas experiências de vida e em contextos reais de significação, são capazes de



construir, de maneira ativa, a si mesmo e às suas realidades. Dessa maneira, passam de sujeitos passivos a criadores de cultura, protagonistas da história, capazes de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa. (IRELAND; LUCENA, 2013, p. 120-121)

Lucena (2014), ao trabalhar a aprendizagem ao longo da vida nas sociedades contemporâneas, nos ajuda muito a desenvolver esta pesquisa, pois, conforme orientações de uma abordagem metodológica recente no campo da educação, buscou “ampliar o campo de análise dos processos de formação e de aprendizagens [...] numa investigação qualitativa da formação.” (LUCENA, 2014, p. 37). Essa autora traz uma perspectiva que olha para a aprendizagem em sua complexidade biográfica. Ela trabalha com a história de vida completa, argumentando que “o método biográfico propõe no campo empírico [...] a aplicação de uma técnica que corresponda à tríade em que ele se sustenta [...]: a da subjetividade humana, o da interpretação e o da relação dialética entre a ação e as condições sociais. (RÚBIO; VARAS, 1997 *apud* LUCENA, 2014, p. 39). A estudiosa ressalta que, com tal método, vislumbrou-se a possibilidade de

[...] descortinar o potencial dos sujeitos [do] estudo (egressas e reincidentes do sistema prisional) para viver as contradições sociais inerentes aos seus contextos de vida e dotá-los de pleno sentido, em diferentes formatos e de maneira ativa no marco das suas histórias de vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2010, *apud* LUCENA, 2014, p. 39).

Lucena (2014) mostra que entre os objetivos do estudo, por ela empreendido, está o de compreender diversificados momentos das vidas das entrevistas “[...] pela possibilidade que oferecia de serem visualizadas as conexões, transições, rupturas e/ou descontinuidades que colaboraram para assegurar os traços específicos e triviais de suas biografias e que resultaram no conteúdo central das suas narrativas.” (LUCENA, 2014, p. 40). Essa pesquisadora defende, portanto, que a utilização da história de vida completa é um método que visa a apreender o ‘vivido’ e o ‘não vivido’ e assim poderiam oferecer respostas a questionamentos fundamentais a um estudo que adota tal perspectiva, assim, acentua que:

com a reconstrução das experiências vividas e não vividas, tal como pressupõe [essa perspectiva], permitia-se ampliar o campo de análise [...], sobretudo no que diz respeito às aprendizagens extraídas dessas experiências instáveis, aos sentidos que as mulheres lhes atribuíam e, conseqüentemente, às suas implicações particulares exercidas no processo de reinserção social.



(LUCENA, 2014, p. 40-41)

Assim, ela mostra que é possível avaliar a repercussão daquilo que foi possível aprender e aquilo que a elas tenha sido negado como possibilidade de aprendizagem, e isso aponta para a relação existente entre “biografia de aprendizagens e reintegração de mulheres com experiência prisional” (LUCENA, 2014, p. 40). Cabe destacar que as narrativas biográficas possuem um caráter transitório. Ainda que não se exija, na modalidade de história de vida completa, a incitação de temas, pois isso poderia interferir na reconstrução de experiências, é importante salientar certas categorias que venham a ser primordiais para a pesquisa: “temporalidades (o antes, o durante e o depois da prisão) e domínios da vida que se pressupõem acentuados em toda e qualquer construção biográfica (família, trabalho, educação/formação, espiritualidade/religião, relacionamento amoroso, etc)”. (LUCENA, 2014, p. 42).

Lucena (2014) aponta em sua tese que existem relevantes trabalhos que discutem sobre o direito à educação das pessoas em situação de privação de liberdade, sobre as possibilidades de reintegração oferecidas (bem como os limites delas) e sobre a função social que a educação nesse contexto exerce. No entanto, ela enfatiza que são de pequena monta os trabalhos voltados para “a particularidade feminina e dos processos de aprendizagens desenvolvidas em uma perspectiva ao longo da vida (que ultrapassa aqueles desenvolvidos na educação escolar da prisão)”. (LUCENA, 2014, p. 33).

Ireland e Lucena (2013), ao apontarem sua opção de trabalhar teórico-metodologicamente com a noção de biograficidade, defendem que “ao envolver a relação aprendizagem e biografia, reconhece[m] que os processos educativos e de aprendizagens acontecem de múltiplas maneiras e em diferentes contextos e momentos da vida.” (IRELAND, LUCENA, 2014, p. 33).

Por isso, ao adotar uma perspectiva de aprendizagem biográfica no estudo com pessoas com experiência de encarceramento, entendem que esse processo pode conduzir a

[...] aprendizagens [que] tanto podem produzir efeitos ligados à interiorização das normas e dos valores e, conseqüentemente, à integração em um mundo socialmente aceitável (marcado pelas condutas reguladas, pela aceitação das normas coletivas etc.), quanto provocar um desajuste dessa integração, decorrente dos seus efeitos excludentes, e aproximar os indivíduos de mundos de vida ligados à marginalidade e à delinquência. (IRELAND; LUCENA, 2013, p. 114)



Com a pesquisa que venho desenvolvendo, são patentes os exemplos que demonstram, infelizmente ainda em um caráter de excepcionalidade, pessoas que conseguiram interiorizar normas e valores de um mundo socialmente aceitável e vêm reconstruindo suas vidas após a dura e marcante experiência de encarceramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando essas breves considerações, recorro a Lucena (2014), valendo-se do que defendem Alheit e Dausien (2007), a qual destaca que é preciso ter em mente que “a apropriação subjetiva do mundo social ou a interiorização das estruturas sociais pelos sujeitos só podem ser captadas em uma perspectiva de processo, ou seja, obedecendo a uma temporalidade biográfica mais ou menos satisfatória.” (LUCENA, 2014, p. 50). É preciso, portanto, que as aprendizagens sejam analisadas caso a caso e que de cada experiência se observem os estímulos e empecilhos que resultaram nos caminhos percorridos.

Cabe aqui destacar o fato de a escola ser a definidora de percursos profissionais, ou seja, a escola enquanto instituição ofertante da educação possibilitaria as passagens de estatuto posteriores, bem como a modelagem da biografia profissional do indivíduo. Assim, não abandonando ou dispensando uma aprendizagem curricular, a aprendizagem biográfica vai justamente se apresentar como um caminho além, ainda que não possa abrir mão das instituições de educação formal. É por isso que os autores alemães argumentam quanto à necessidade de generalização em diversificados ambientes de aprendizagem os quais possibilitariam o estabelecimento de diversos modos de aprendizagem que se complementariam de maneira orgânica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHEIT, Peter. “On a contradictory way to the ‘Learning Society’: a critical approach”. In: **Studies in the Education of Adults**. 31 (1), 1999, p. 66-82. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/On-a-contradictory-way-to-the-%E2%80%98Learning-Society%E2%80%99-3A-A-Alheit/6699070e97aaf3adc498c9c9c44f2283d5d141e8>>. Acesso em: 11 dez. 2019.



ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa** [on-line]. 2006, 32(1), 177-197. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832111>>. Acesso em: 14 out. de 2019.

ALHEIT, Peter. “Biografização” como competência-chave na modernidade. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/297/0>>. Acesso em: 21 mar. de 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. In: **Educação em Revista: Belo Horizonte**, v.27 - n.01, p.333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100015&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=DELORY%2DMOMBERGER%2C%20Christine.,Educ.&text=O%20objetivo%20do%20artigo%20C3%A9,biogr%20C3%A1fica%20no%20dom%20C3%ADnio%20da%20educa%20C3%A7%20C3%A3o.>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. **As histórias de vida: Da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. 362p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida).

IRELAND, Timothy D.; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. **O presídio feminino como espaço de aprendizagens**. *Educ. Real.*, Mar 2013, vol.38, no.1, p.113-136. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/08.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2020.

LUCENA, Helen Halinne. ... **“É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!”**: Interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano. 2014. 323f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7741?locale=pt_BR>. Acesso em: 11 mai. 2020.

SOUZA, Eliseu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 20 jun. 2020.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. In: **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>> Acesso em 27 jan. 2020.