

Técnicas biográficas para a Educação de Jovens e Adultos.

Para uma formação experiencial e crítica¹

Biographical tools in adult education.
Towards a critical training

José González-Monteagudo².

Resumo: Neste artigo, abordamos o uso de metodologias biográficas na educação de adultos e na aprendizagem ao longo da vida, numa perspectiva interdisciplinar. Estes métodos estão inseridos num modelo crítico e emancipatório de aprendizagem ao longo da vida e num modelo epistemológico baseado na co-construção do conhecimento a partir da análise da experiência pessoal e social orientada por uma perspectiva complexa e sistémica. A aprendizagem crítica e experiencial é um conceito heurístico poderoso para confrontar a aprendizagem de adultos. Dentro desse contexto amplo, o artigo explora a descrição e o uso de histórias de vida, auto/biografias e ferramentas narrativas em contextos educacionais adultos formais e informais, apontando suas implicações sociológicas, antropológicas e pedagógicas. Conceitos como memória coletiva, mudança social, transmissão cultural, geração, comunicação familiar e identidade são explorados em relação ao crescimento pessoal e à aprendizagem ao longo da vida. Além disso, esboçamos algumas características de um modelo pedagógico experiencial e emocional. Uma questão central do artigo é lidar com as transformações vividas pelos jovens adultos em relação às mudanças sociais, culturais, económicas e geracionais, bem como com os itinerários pessoais e as transições educativas ao longo do ciclo de vida.

Palavras-chaves: Abordagens biográficas; aprendizagem de adultos, autobiografia de aprendizagem; história de vida; memória histórica.

Abstract: In this paper, we address the use of biographical methodologies in adult education and lifelong learning, from an interdisciplinary perspective. These methods are set in a critical and emancipatory model of lifelong learning and in an epistemological model based on the co-construction of knowledge from the analysis of personal and social experience oriented by a complex and systemic perspective. Critical and experiential learning is a powerful heuristic concept for confronting adult learning. Within this broad context, the paper explores the description and use of life histories, auto/biographies and narrative tools in both formal and informal adult educational contexts, pointing out its sociological, anthropological and pedagogical implications. Concepts such as collective memory, social change, cultural transmission, generation, family communication,

¹ Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo publicado anteriormente: González-Monteagudo, J. (2017) Biographical-narrative Methodologies for Adult Education. Between Personal Development and Critical Reflection, in *Culture, Biography and Lifelong Learning*, 3(2), 45-65 (Universidade Nacional de Pusan, cidade de Busan, Coreia do Sul). Traduzido ao português pelo próprio autor.

² Faculdade de Educação. Universidade de Sevilha. Espanha. E-mail: monteagu@us.es

self and identity are explored in relation to personal growth and lifelong learning. Also, we outline some features of a pedagogical model based on an experiential and emotional framework. A central issue of the paper is to deal with transformations lived by adult learners in relation to social, cultural, economic and generational changes, as well as personal itineraries and educational transitions through the life-span course.

Key-words: Biographical-narrative approaches, Adult learning, Learning autobiography, Life history, Historical memory.

1. Aprendizagem experiencial, educação emocional e reflexão crítica na educação de adultos

A aprendizagem experiencial e a interação comunicativa são a base da aprendizagem e da mudança. A aprendizagem experiencial é uma noção fundamentada em John Dewey, David Kolb e Malcolm Knowles, e supõe, como explica Fraser (1995, p. 4-23), um desafio às estruturas e currículos pós-escolares, combinando desenvolvimento individual e mudança social. Penso no aprendiz como um sujeito que sabe, sem reificar ou legitimar acriticamente esse conhecimento. Aprendizagem significa integração de processos. Como aponta D. Kolb (cit. em Fraser, 1995, p. 6), "a aprendizagem e a mudança resultam da integração de experiências emocionais concretas com processos cognitivos: análise conceitual e compreensão". Através da aprendizagem, o adulto viaja simbolicamente da dependência à autonomia, da passividade à atividade, do egoísmo ao altruísmo, da rejeição à autoaceitação, da imitação à originalidade, dos interesses estreitos aos interesses amplos (Fraser, 1995, p. 9). Nesta perspectiva, compartilhar escritos autobiográficos e relatos orais em pequenos grupos promove apoio e compreensão enquanto os participantes refletem sobre suas vidas, em uma atmosfera informal de livre intercâmbio.

Tradicionalmente, a educação tem sido concebida como mera instrução e transmissão de conhecimento objetivo. Em tempos mais recentes, mudanças aceleradas no contexto social, educação popular, aprendizagem transformadora, políticas educacionais e métodos pedagógicos inovadores contribuíram para mudar essa perspectiva tradicional. No entanto, a educação, incluindo alguns sectores da educação de adultos, continuou a ser, acima de tudo, um processo racionalista e cognitivo. As dimensões afetivas, emocionais e interpessoais têm sido amplamente subestimadas. Este panorama é congruente com o sistema patriarcal, baseado na autoridade, hierarquia e racionalismo (Naranjo, 1993, 2004).

De acordo com Steiner (2003, p. 34), "a educação emocional consiste em três habilidades: a habilidade de entender as emoções, a habilidade de expressá-las de forma frutífera e a habilidade de ouvir a todos e sentir empatia em relação às suas emoções". A autocompreensão implica, entre outras coisas, "uma atividade de reminiscência, que envolve um contato, através da recordação, com a experiência passada; esta clarificação retrospectiva é estimulada pela expressão escrita e oral" (Naranjo, 2004, p. 185). A educação emocional deve ser permeada por uma abordagem crítica e emancipatória. Nos últimos anos, sob a

influência do mercado e da eficiência, a inteligência emocional -e tudo o que tem sido derivado deste campo em relação à educação- corre o risco de se transformar "... em outro lubrificante da engenharia humana corporativa, usado para ajudar as empresas a identificar sonhadores otimistas e evitar lunáticos tristes" (Steiner, 2003, p. 13).

Além da aprendizagem experiencial e da educação emocional, as perspectivas de reflexão crítica e emancipação na educação de adultos têm sido cruciais nas últimas décadas. Paulo Freire fala em seu último livro sobre a reflexão crítica da prática, tema que o preocupa muito durante sua gestão como Secretário de Estado da Educação de São Paulo, entre 1989 e 1991. Nessa altura, desenvolveu um ambicioso programa de formação contínua de educadores em torno da ideia de reflexão sobre a prática. Antes da prática, somos os primeiros seres de curiosidade. *"A curiosidade ingênua, que está associada ao conhecimento do senso comum, é o mesmo que criticar e aproximar o objeto cognoscível de uma forma cada vez mais metódica e rigorosa, em torno da curiosidade epistemológica. O objetivo da prática educativa progressiva consiste, precisamente, no "desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, obstinada"* (Freire 1996, p. 35-36). Para isso, temos que *"provocar a questão (e) a reflexão crítica sobre a questão"* (Freire, 1996, p. 95).

A postura crítica, também, não é verbalismo nem ativismo, mas sim uma atividade dialética que implica igualmente teoria e prática. A prática educativa progressiva não é apenas uma questão de ciência e técnica; ela precisa, além disso, de um certo número de *"... qualidades ou virtudes, tais como amorosidade, respeito pelos outros, tolerância, humildade, luxúria pela vida, abertura à novidade, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa do fatalismo, identificação com a esperança e abertura à justiça "* (Freire, 1996, p.136). Mas juntamente com esta visão quase espiritual, encontramos Freire politizado como sempre, implacavelmente crítico do nosso tempo: *"O capitalismo atinge a máxima eficiência do seu mal intrínseco no neoliberalismo globalizador"* (Freire, 1996, p. 144).

Contra esta situação, é preciso reforçar a sociedade democrática, os movimentos sociais e a participação dos cidadãos, contra o *"...poder invisível de alienação da domesticação que atinge uma eficiência extraordinária no que se costuma chamar a burocratização da mente"* (Freire 1996, 128). A sociedade democrática é um ideal que constrói, conquista e recria dia após dia.

Desta forma, a literacia crítica torna-se uma condição necessária para formar cidadãos capazes de se desenvolverem autonomamente na sociedade democrática. Temos de compreender esta literacia no sentido mais lato, incluindo o sistema educativo formal no seu seio (da educação infantil aos estudos universitários), tais como os processos educativos não formais e informais. A alfabetização não está relacionada apenas à linguagem escrita, mas também aos múltiplos códigos, sinais e mensagens que uma sociedade tão mutável, plural e complexa produz, como a atual.

2. Debates sobre a virada interpretativa, a memória e a teoria

A partir das décadas de 1970 e 1980, as histórias de vida transcenderam os enfoques realistas e interacionistas típicos da primeira metade do século XX e começaram a se tornar mais importantes, adotando uma grande variedade de formas. Neste ressurgimento do que é biográfico, o trabalho do sociólogo D. Bertaux (1981, 1997) foi muito importante. Ele introduziu a pesquisa em sociologia europeia através de histórias de vida. Junto com focos realistas e interacionistas, mais abordagens inovadoras começaram a aparecer. A crise do funcionalismo, estruturalismo, behaviorismo e, em geral, dos enfoques experimentais, favoreceu o desenvolvimento de vários paradigmas qualitativos: pesquisa-ação, etnografia, análise do discurso, interacionismo, fenomenologia e das histórias de vida. Uma sensibilidade nova, mais subjetiva, narrativa, dialogante e implicada começou a permear a pesquisa social. Na base destes paradigmas alternativos temos de colocar a chamada mudança interpretativa, linguística e narrativa. Em psicologia cultural, Bruner (1991) mostrou um vivo interesse na construção narrativa da realidade. Por outro lado, a obra influente de Ricoeur (2000) culminou numa profunda reflexão sobre a temporalidade humana, a memória e a identidade narrativa na perspectiva da filosofia hermenêutica. Com as contribuições de C. Geertz, a antropologia começou a se tornar mais pós-moderna, compreendendo a cultura a partir da perspectiva do significado e da interpretação das teorias antropológicas sobre seus autores. Um de seus trabalhos, dedicado ao antropólogo como autor (Geertz 1989), trouxe uma mudança interpretativa para o problema da autoria de textos etnográficos.

A virada interpretativa, de acordo com Bruner, começou no primeiro quarto do século XX, primeiro surgimento na literatura, em seguida, passando sucessivamente para a história, sociologia, antropologia e epistemologia, e, finalmente, atingindo o domínio da educação entre os anos 80 e 90. Em meados dos anos 70, o significado tornou-se um elemento central nas ciências sociais. O momento de transição especificamente relacionado com a viragem narrativa (entendida como o crescente interesse pela narrativa, tanto na investigação como na prática) ocorreu ao longo dos anos 80, que, segundo Bruner, foi quando a ideia de si próprio como narrador ou contador de histórias se tornou mais evidente (González-Monteagudo, 2011b). Este novo impulso foi refletido em um curto espaço de tempo em vários livros influentes de diferentes disciplinas: História Oral (P. Thompson, F. Ferrarotti), Antropologia (C. Geertz), Sociologia (D. Bertaux, K. Plummer, N. Denzin), Filosofia (P. Ricoeur), Educação (I. Goodson, G. Pineau), e as Humanidades (D. Polkinghorne). É interessante notar que todos estes livros foram publicados num período de sete anos, o que mostra que a ecologia das ideias molda paradigmas emergentes baseados num conjunto de novos pressupostos partilhados em diferentes campos.

Estas transformações epistemológicas fazem parte de um movimento intelectual mais amplo - a abordagem qualitativa, narrativa e biográfica. Essa abordagem tem sido caracterizada por sua postura crítica em relação ao positivismo, pela redefinição mais ampla do conceito de

Ciências Humanas, pelo foco na interpretação e na construção de significado, bem como pelo uso de métodos e técnicas de pesquisa qualitativa, tais como entrevistas em profundidade e biográficas, observação participativa, pesquisa de ação e histórias de vida. O construtivismo, o pós-modernismo e os estudos literários, por sua vez, influenciaram o desenvolvimento destas tendências, e as referidas abordagens tiveram um grande impacto na educação formal, na educação de adultos e na aprendizagem ao longo da vida.

A recuperação do passado e o trabalho em torno de experiências vividas, individuais e coletivas constituem temas permanentemente atuais, que se refletem diariamente nos meios de comunicação e nos grandes debates sociais. As discussões sobre a memória e sua função histórica, política, simbólica e pessoal são incontáveis (Ricoeur, 2000; Todorov, 1995; Roberts, 2002). Arquivos e centros para resgatar, organizar e documentar o patrimônio oral e escrito que não é a preocupação dos arquivos tradicionais abundam. Os lugares de memória são uma característica importante do nosso período. A recuperação da memória histórica está a provocar a criação de centros de investigação e documentação. Na África do Sul e em diferentes países da América Latina, comitês da verdade têm publicado relatórios horríveis que incluem a enumeração detalhada de crimes, tortura, estupro e outros atos repugnantes cometidos ou, pelo menos, inspirados pelos governos e, às vezes, por grupos da oposição. Estes relatos significam recuperar a verdade do que aconteceu e, ao mesmo tempo, estabelecer as bases para a reconciliação, para o perdão difícil ou o esquecimento. Este clima social saturado de memória pessoal e coletiva - tantas vezes impedida, manipulada e abusivamente realizada - é uma das características definitivas do nosso momento histórico (Ricoeur, 2000, p. 67-163; Todorov, 1995).

A recuperação da memória histórica parte normalmente de um tecido associativo, inquieto e rebelde que promove o trabalho coletivo e a construção do conhecimento a partir de situações, problemas e experiências de vida de grande significado social e pessoal. Estas iniciativas, ligadas aos movimentos sociais e à educação popular, tendem a ser estruturadas sob a forma de histórias de vida coletivas (Coulon & Le Grand 2000; Brun 2001; Gaulejac & Legrand 2008). Entre as produções realizadas, encontramos livros coletivos, folhetos, exposições artísticas, debates, peças de teatro, vídeos, instalações audiovisuais e páginas web. Entre os temas trabalhados deve-se mencionar a recuperação do passado, a situação das mulheres, as tradições, as festividades, o mundo do trabalho e as situações traumáticas ligadas às guerras, prisões e conflitos. A importância das histórias de vida dos militantes políticos, sindicalistas, imigrantes, marginalizados sociais, trabalhadores e mulheres se destacam por sua poderosa força evocativa. Nesta área do testemunho social, encontramos os melhores exemplos de colaboração democrática e horizontal entre acadêmicos e atores sociais (Beverley, 2000). Aqui também encontramos as melhores amostras do potencial democratizador do gênero biográfico-narrativo e seu inelutável caráter ético e político.

As pedagogias que já podem ser rotuladas como biográficas e narrativas podem ajudar-nos nesta tarefa (González-Monteagudo, 2008, 2011b). As pesquisas biográficas e abordagens narrativas estão fornecendo

contribuições interessantes para a construção de uma teoria educacional e cultural renovada, que está se tornando mais culturalista, contextual e dialógica do que a teoria tradicional da educação tem sido. Salientarei alguns dos debates que considero mais relevantes e sobre os quais temos de trabalhar nos próximos anos:

-Os critérios de interpretação e análise das narrativas, particularmente problemáticos no caso das histórias autobiográficas.

-O papel dos atores sociais e dos participantes que atuam como colaboradores na formação de interpretações e análises. Este tópico é altamente relevante no domínio da educação. A forma como este desafio é assumido denota uma linha divisória entre a investigação e a prática na educação empreendida a partir de abordagens narrativas. A abordagem francófona *Histoires de vie en formation*, por exemplo, defende um modelo de co-interpretação, ou seja, uma colaboração ativa entre profissionais e atores sociais, tanto na investigação como na educação (González-Monteagudo, 2008).

-O perigo de reificar e essencializar as narrativas, considerando-as como dados objetivos e mantendo as concepções tradicionais de *self*.

-A necessidade de trabalhar em diferentes disciplinas usando diferentes abordagens não deve nos fazer perder de vista as relações que existem entre o nível micro e macro, a agência e a estrutura, e o indivíduo e o grupo. Para mim, a busca de relações entre níveis e perspectivas ou perspectivas diferentes parece urgente.

-Nesse contexto, as abordagens da psicologia narrativa podem se beneficiar de contribuições sociológicas. Para dar um exemplo do que queremos dizer aqui, estamos a pensar no M. Weber e nas suas reflexões sobre poder, legitimidade e coerção. Isso pode nos ajudar a limitar o voluntarismo e o idealismo de alguns pontos de vista sobre os atores sociais como construtores exclusivos de seus próprios mundos.

-Isto, por sua vez, leva-nos à questão da neutralidade axiológica e ideológica da investigação em ciências sociais. Pensamos que há necessidade de desenvolver uma visão mais social e politicamente mais situada no que diz respeito aos nossos projetos narrativos e biográficos. A discussão crítica sobre os usos políticos e econômicos da narrativa em que Salmon (2010) se envolveu representa um bom ponto de partida para a reflexão futura.

-A diversidade dos nossos contextos linguísticos, nacionais e disciplinares cria uma dificuldade objetiva de colaboração. Devemos ser mais sensíveis e conscientes destas questões para encontrar a melhor forma de as tratar neste mundo cada vez mais interligado e globalizado.

-Finalmente, nos deparamos com dois dilemas. A primeira é entre a descrição e a teorização. A segunda é entre o que podemos chamar de pesquisa básica e intervenção ou prática em domínios como educação, comunicação, conflito, trabalho social, saúde e outros. Teremos de refletir mais sobre a colaboração entre as diferentes abordagens relacionados com as narrativas e os estudos biográficos.

3. História de vida nos campos da educação de adultos. Contribuições do contexto francês

Os métodos autobiográficos têm sido usados na educação desde o início dos anos oitenta do século passado. Do ponto de vista biográfico, temas como estudantes, professores, currículo, educação de adultos, inovação educacional, liderança, tempo e espaço escolar e assim foram estudados. A pesquisa sobre educadores e professores é uma área importante, focada na vida cotidiana, aprendizagem da profissão, ciclos de carreira docente, pensamento docente, atitudes sobre mudança educacional, desenvolvimento curricular, treinamento em serviço e desenvolvimento profissional (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; González-Montegudo, 1996; Goodson & Sikes, 2001). No contexto educacional anglo-saxónico, as primeiras aplicações dos métodos biográficos estão relacionadas com a formação de inicial e permanente dos professores e com o desenvolvimento de professores.

O ponto de partida do uso das histórias de vida na educação em contexto francófono está relacionado com Gaston Pineau, autor fortemente interessado nas histórias de vida como instrumento de aprendizagem experiencial de adultos. Com outros educadores interessados nesta abordagem (como P. Dominicé, G. de Villers, G. Bonvalot, B. Courtois, C. Josso, J.-L. Le Grand e outros), Pineau animou a rede ASIHVIF (*Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*) por mais de 20 anos. Este grupo, sediado em Paris (França), está muito interessado na educação de adultos, aprendizagem autodirigida e aprendizagem ao longo da vida centrada no trabalho auto/biográfico de um ponto de vista existencial, qualitativo e radical (Coulon & Le Grand, 2000; Dominicé, 2000; Lainé, 1998; Pineau & Le Grand, 1996). Nos últimos anos, a atenção aos métodos auto/biográficos na educação também tem sido dedicada na Itália, com contribuições de D. Demetrio (2003) e L. Formenti (1998, 2002), entre outros.

Os educadores de adultos encontraram nas histórias de vida uma metodologia tanto para a aprendizagem como para a investigação, com um forte potencial para promover uma aprendizagem contextualizada e democrática. Nos últimos 25 anos, esta abordagem tem sido utilizada em contextos muito diferentes: workshops de escrita, ensino superior, associações, grupos de jovens, grupos de mulheres, imigrantes e minorias étnicas, reconhecimento e acreditação da aprendizagem anterior, trabalhadores, aprendentes adultos, educadores, assistentes sociais, etc. Em 1983 G. Pineau publicou, em colaboração com Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* (Pineau & Marie-Michèle, 1983), um livro estimulante e inovador, autêntico ponto de partida das histórias de vida na educação de adultos. Pineau trabalha os conceitos de aprendizagem autodirigida e história de vida, até então concebidos como campos não relacionados, e explica a necessidade de desenvolver a educação de adultos a partir do uso de histórias de vida como instrumento de pesquisa e ensino. Esta abordagem tem implicações importantes para a mudança de papéis de pesquisador, educador e aluno adulto, visando a crítica de modelos hierárquicos. Criticando o subjetivismo, o individualismo e o liberalismo, Pineau aponta a aprendizagem autodirigida como apropriação da própria educação pelo adulto, numa perspectiva democrática, experiencial, crítica e libertadora. É necessário falar e escrever sobre a própria vida. A autobiografia, até agora um privilégio das elites cultas, deve tornar-se democrática e acessível às

pessoas. A história de vida não é apenas um método de conhecimento, mas também de ação social, dentro de uma abordagem militante e engajada.

As histórias de vida, segundo a ASIHVIF, procuram potencializar o poder de ação da pessoa sobre si mesma e sobre o meio ambiente, associando-a à construção do conhecimento produzido. Os modelos de pesquisa e intervenção são qualitativos, transdisciplinares e colaborativos. É inequivocamente rejeitada a lacuna entre as disciplinas e a colaboração entre educadores, pesquisadores e alunos é promovida em todas as fases do processo.

Para exemplificar como as histórias de vida são trabalhadas dentro deste grupo - e sem esquecer a variedade de abordagens teóricas e metodológicas empregadas pelos membros da ASIHVIF - apresentamos os trabalhos de P. Dominicé (2000, 2002), realizados em Genebra, com estudantes da Faculdade de Ciências da Educação e com educadores de adultos em um contexto não universitário. A atividade consiste em um seminário voluntário focado na biografia educacional realizado em uma sessão semanal durante dois semestres universitários. O objetivo é trabalhar a própria biografia educacional, a partir da oralidade e da escrita, misturando trabalho individual e em grupo. Os alunos preparam uma primeira narrativa oral, apresentada antes do grupo e posteriormente discutida. Em seguida, os alunos escrevem sua biografia educacional, com base na narrativa oral, discussões em grupo e notas escritas tomadas durante as sessões de ensino. Para favorecer a participação, a implicação e a construção de sentido por parte do grupo, cada aluno é convidado a ler, interpretar e comentar oralmente a biografia de um de seus colegas de classe. Finalmente, o processo é avaliado através de um relatório escrito por cada aluno em que é especificado o conhecimento produzido através do processo das dimensões pessoais, processuais e cognitivas.

Dominicé (2000) comenta que primeiro tentou usar as histórias de vida como uma estratégia para pesquisar a educação de adultos, mas logo ficou chocado com as possibilidades educacionais do trabalho biográfico, começando seu uso com os estudantes. Dominicé também aponta que os alunos adultos ficam fascinados com esta metodologia que lida com a história da vida pessoal a partir de uma perspectiva holística. A biografia educativa proporciona um sentido muito intenso de imediatismo, dinamismo, cooperação, subjetividade e implicação. É também uma atividade muito motivadora para promover a escrita e discutir sobre produção, comunicação e aplicabilidade do conhecimento. Durante o processo de aprendizagem, os contadores de histórias mantêm o controle sobre o processo e o produto da atividade. Teoria e prática estão relacionadas reciprocamente. Pesquisadores, educadores e alunos adultos estabelecem, a partir da experiência vivida, uma relação democrática, horizontal e existencial. As pessoas desempenham um papel de liderança na sua educação. Como ele escreve, "não somos educados até que possamos dar sentido à nossa educação - de certa forma não somos educados até que possamos nos educar" (Dominicé, 2000, p. 80).

4. Novos papéis para educadores com foco biográfico

O desenvolvimento gradual da didática autobiográfica e da pedagogia da memória levou Demetrio (2003, p. 96-98) a uma tentativa de

sistematizar as habilidades autobiográficas dos educadores, a partir da distinção dos diferentes especialistas que atuam nesse campo: a) o formador autobiográfico, que promove a escrita da história de vida com intenções introspectivas ou criativas, com sujeitos altamente motivados com um nível médio ou elevado de educação; (b) o conselheiro autobiográfico, colaborador de um formador e que oferece apoio tutorial e técnico; (c) o educador autobiográfico não formal, que intervém em contextos extracurriculares, interculturais e intergeracionais, como facilitador de experiências dirigidas a um público mais amplo, geralmente com baixo nível educacional; (d) o professor autobiográfico, geralmente trabalhando em escolas infantis, primárias ou secundárias, que pratica a autobiografia para criar climas narrativos favoráveis na sala de aula. Além disso, outros especialistas, em orientação ou especialistas em validação de competências e reconhecimento de aprendizagem prévia, são utilizados para utilizar métodos biográficos no seu trabalho social e educativo.

O treinador ou educador biográfico assume vários papéis: a) a facilitação de orientações claras para realizar a atividade, a partir de sua própria natureza voluntária, para garantir que a atividade seja uma experiência alegre de trabalho criativo, autonomia intelectual e experiência afetiva profunda; b) a motivação do desejo de busca e pesquisa, visando recuperar evidências, experiências e sentimentos, em diálogo com a família, mentores, amigos e educadores; c) o acompanhamento do processo de escrita e a facilitação de estratégias para desbloquear as dificuldades e favorecer o progresso; e d) a redução e alívio da ansiedade e mal-estar que alguns alunos experimentam, que se recusam a abandonar a atividade apesar da dificuldade que experimentam. O formador a garantia do que é secreto e confidencial. Os jovens e adultos também devem respeitar isso quando realizam sessões de intercâmbio oral ou quando os alunos trocam suas autobiografias para lê-las. Pelos seus objetivos, metodologia, contexto e conteúdos, as técnicas biográficas são atividades de formação, e não podem ser concebidas nem como uma ajuda psicológica nem como uma psicoterapia. No entanto, pode ter, e de facto em muitos casos isso acontece, um efeito terapêutico, relacionado com a redefinição de alguns eventos do passado e a realização de uma perspectiva mais integrada e madura de evolução pessoal. Aspiramos também a favorecer os objetivos clássicos da psicanálise, como P. Ricoeur os descreve: "... para substituir fragmentos de histórias que são ao mesmo tempo ininteligíveis e insuportáveis por uma história coerente e aceitável" (Ricoeur, 1985, p. 444).

5. Instrumentos biográficos para a educação de jovens e adultos

O quadro seguinte, adaptado e abreviado de Formenti (1998, p. 159-160), é reproduzido para mostrar a variedade de técnicas utilizadas na aprendizagem autobiográfica.

Tabela nº 1. Instrumentos de trabalho autobiográfico

(Adaptado e abreviado de: Formenti, 1998, p. 159-160)

Instrumentos de trabalho individual (Espontâneo ou com instruções precisas)

-
- Diário pessoal (diário, noturno, de periodicidade fixa, ocasional)
 - Produção de um texto temático
 - Produção de um texto criativo/expressivo
 - Procura de testemunhos materiais (fotografias de família, cartas, canções, poemas, objetos)
 - Criação de "objetos complexos", com uso simultâneo de várias linguagens (esculturas vivas...)
 - Ferramentas de lápis e papel (questionários, perfis cronológicos)

Instrumentos de trabalho face a face (com e sem observadores)

- Entrevista aberta (por exemplo: "Diz-me a tua vida")
- Entrevista em profundidade
- Métodos projetivos (utilização de imagens, sons, símbolos)
- Método crítico-clínico (investigação psicológica cognitiva sobre o processo ideacional)
- Método de conversa fiada (restituição pelo entrevistador)

Instrumentos de trabalho coletivo

- Discussão oral baseada em documentos (produzidos com os instrumentos acima mencionados)
- Discussão sobre temas biográficos
- Autoapresentação antes do grupo (oral, escrita, mista)
- Trabalho de grupo com observadores
- Uso coletivo de materiais projetivos e métodos evocativos (com discussão)
- Técnicas mistas e cruzadas (de casal para grupo, de indivíduo para grupo e vice-versa)

A formação com as abordagens das histórias de vida desdobra diferentes dimensões: oralidade, escrita, expressão teatral e corporal, criação artística com materiais ou instrumentos específicos. Enumero e descrevo brevemente algumas ferramentas biográficas. Estas técnicas têm sido utilizadas principalmente na educação de adultos e só recentemente foram adaptadas e utilizadas na pedagogia social, inclusão social e contextos interculturais. Destaco os potenciais benefícios da autobiografia como uma abordagem de formação experiencial, apoiada pela escrita, trocas orais em grupo e as ligações entre a evocação do passado e os domínios coletivos da socialização familiar, grupos de pares e meios de aprendizagem (Formenti, 2016).

5.1. Autobiografia focada na aprendizagem, educação, cultura, transições ou pontos de viragem.

A autobiografia educativa é um instrumento de formação e investigação cuja utilização no contexto da educação de adultos e do ensino superior tem demonstrado ser um contributo interessante em termos de autoconhecimento, reflexividade e desenvolvimento pessoal, através de uma integração das dimensões cognitiva e afetiva da aprendizagem. Os objetivos propostos para a autobiografia educativa são: a) Desenvolver o autoconhecimento pessoal; b) Promover a capacidade de

analisar e criticar os vários quadros quotidianos (família, escola, meios de comunicação social, grupos religiosos e espirituais, diversidade cultural, grupo de pares e amigos, lazer e tempo livre, trabalho); (c) relacionar a biografia pessoal, o contexto familiar e local e o ambiente social e cultural global; (d) promover o envolvimento pessoal dos adultos no processo de aprendizagem; (e) ajudar na revisão reflexiva das dificuldades pessoais, criando recursos para gerir melhor os conflitos e problemas da vida quotidiana (González-Monteagudo, 2006).

A abordagem da autobiografia educativa consiste em escrever um texto baseado num guia temático. A elaboração do documento autobiográfico é acompanhada de diferentes atividades biográficas, desenvolvidas durante as sessões de grupo, focadas em exercícios orais e escritos, promovendo o envolvimento e a partilha de experiências e conhecimentos produzidos (Dominicé, 2002). As questões visadas, sempre com flexibilidade e liberdade de abordagem e conteúdo, dizem respeito a: genealogia e árvore genealógica; o grupo familiar e suas dinâmicas sócio-psico-pedagógicas; o contexto local, comunitário e cultural; o mapa biográfico dos percursos pessoais, educativos e sociais; o escudo pessoal; as narrativas da aprendizagem formal e não formal. Uma das dimensões transversais trabalhadas diz respeito à cultura, à diversidade cultural e à mudança social, especialmente em relação às transformações geracionais (Galvani, 1997).

A autobiografia tem uma parte final de uma reflexão interpretativa que permite um olhar abrangente sobre a abordagem desenvolvida, bem como o estabelecimento de relações entre os diferentes conteúdos trabalhados, para favorecer uma articulação pessoal e narrativa (por exemplo, temporalmente, em relação ao passado, presente e futuro; ou em termos dos quadros de aprendizagem, como a família, a escola, a mídia, o grupo de pares e outros). Trata-se de construir um sentido a partir da experiência vivida e contada. Isto implica a reflexão sobre a identidade pessoal e sua relação com a história individual, interpessoal e sociocultural.

A autobiografia educativa realizada por estudantes internacionais (Erasmus, aprendentes de línguas, intercâmbios educativos) é um processo muito gratificante. Sublinhamos a dificuldade de desenvolver a autobiografia enquanto estamos no estrangeiro, sem ter acesso às fontes de documentação pessoal, aos objetos do quotidiano, aos familiares. É um exercício exigente e difícil. A reflexão sobre o próprio curso, feita em um lugar distante das referências habituais, às vezes escrito em uma língua que não é a do autobiógrafo, implica um esforço adicional por parte dos participantes. A experiência de um contexto e cultura diferentes requer uma lucidez mais forte.

5.2. Biografia linguística e apoio biográfico à aprendizagem de uma língua estrangeira.

A estranheza da mobilidade e a reconstrução da identidade ligada à aprendizagem de línguas estrangeiras promovem a aplicação de abordagens biográficas neste campo, navegando entre dimensões interculturais e o desenvolvimento do multilinguismo (Molinié, 2003, 2006, 2009). O Portfólio Europeu de Línguas (ELP, sigla em inglês)

propõe uma abordagem de trabalho centrada num passaporte linguístico, num dossiê e numa biografia linguística, descrevendo em pormenor "os conhecimentos adquiridos em línguas específicas, mas também durante experiências como visitas, intercâmbios ou outras experiências profissionais no estrangeiro" (Dobson, cit. in Molinié 2009, 116).

"Um acompanhamento biográfico da aquisição do francês [e de outras línguas] introduz assim uma mudança significativa na relação habitualmente construída em torno das linguagens-culturais... os factos biográficos são também práticas reflexivas que questionam e esclarecem os desafios desta aprendizagem... Este é destinado a que todos possam desenvolver um imaginário que torna possível os vários componentes de seu deslocamento e mobilidade são organizados livremente: uma nova relação com o tempo, espaço, línguas, educação e existência" (Molinié, 2009, 124).

5.3. Genealogia e família.

O trabalho biográfico sobre a família começa com a exploração das raízes familiares. A análise da genealogia familiar permite situar a história pessoal num contexto mais amplo (Gaulejac, 1987, 1999). São propostas duas dimensões de análise. Uma dimensão refere-se à evolução social e cultural das últimas gerações. A comparação diacrónica e sincrónica é uma característica importante desta abordagem, centrando-se na procura de diferenças em várias dimensões: geracional, social, económica, cultural, axiológica e educacional (Lani-Bayle, 1997). Em segundo lugar, a dimensão analítica refere-se ao contexto do autobiógrafo através da evocação baseada nas narrativas orais e escritas da experiência vivida (Formenti, 2002). O trabalho genealógico é uma boa forma de saber mais sobre cultura, educação e identidade, entendida tanto como processo como produto da transmissão intergeracional e do diálogo (Jeong & Yi, 2017; Laine, 1998).

A árvore genealógica consiste numa representação gráfica das raízes familiares, com informação de origem paterna e materna, inserida no seu contexto económico e sociocultural (locais de nascimento e residência, datas importantes, economia e ocupações, crenças e ideologias, aprendizagem e formação, cultura, evolução pessoal e familiar, crises e momentos centrais). A análise do grupo familiar começa com os elementos materiais da habitação e também inclui os níveis simbólicos e axiológicos que configuram o sistema familiar e as relações complexas entre os diferentes membros do sistema, com especial atenção às diferenças geracionais e de gênero, recomposição familiar e mudança familiar.

5.4. Linha da vida.

A linha da vida é uma representação cronológica dos principais acontecimentos da vida de uma pessoa, através de um eixo temporal que se desenvolve entre o nascimento e o momento presente (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). A Linha da Vida oferece um primeiro mapa do itinerário pessoal, organizado em torno da família, escola,

comunidade local e outros quadros socioculturais mais amplos (Pineau, 2000).

5.5. Brasão.

O brasão é uma representação simbólica da identidade pessoal, centrada em torno de quatro elementos: (a) Uma memória importante da infância; (b) um desejo de futuro; (c) uma atividade recreativa e (d) uma qualidade de si mesmo. O escudo promove o trabalho sobre o imaginário pessoal pela expressão gráfica e a liberdade com que se trabalha sobre a identidade. É fácil adaptar o escudo pessoal para refletir sobre as dimensões culturais, propondo a realização, individualmente ou em grupos, de um escudo que reflita as culturas dos participantes da atividade (Galvani 1997; Mitchell, Weber & O'Reilly-Scandon, 2005).

5.6. As narrativas das experiências de aprendizagem formal e informal.

As histórias ocorrem entre o nascimento (com a ajuda dos familiares) e o momento presente. Fazemos um trabalho cronológico e temático, com vista a oferecer uma narrativa sobre os agentes e conteúdos mais significativos do *e-learning* informal. O olhar comparativo permite destacar diferentes quadros, períodos de tempo e atores educacionais (Dominicé 2002; Demetrio, 2003).

5.7. Trabalho biográfico com objetos.

É possível trabalhar com objetos biográficos pedindo aos adultos ou jovens em formação que escolham cinco objetos importantes ou significativos de sua vida, passados ou presentes, de acordo com os critérios pessoais, com total liberdade. Depois de terem escolhido os objetos e trocado oralmente em grupos, os alunos são convidados a escrever algumas linhas em relação a cada objeto seleccionado, enfatizando as razões da escolha, a importância do objeto, o significado do objeto e a relação potencial do objeto com tempos, valores, símbolos e pessoas envolvidas. As coisas podem ser uma forma pertinente de acessar a complexidade biográfica. É um trabalho biográfico ancorado na vida material, não apenas no mundo das ideias e dos sentimentos. É a cultura e as identidades culturais que podem ser exploradas com objetos, uma vez que evocar os objetos é também evocar as acções e as atividades humanas na sua variedade e significado ilimitados (Lani-Bayle, 2006). Por exemplo, o livro, como um objeto escolhido, invoca a leitura e a complexidade desta atividade.

O conceito de cultura se conecta diretamente com o mundo humano dos objetos e com o uso das coisas através de práticas materiais do ciclo de produção e consumo. Mas a cultura consiste em práticas materiais, bem como símbolos, valores e crenças. Esta dimensão simbólica, cognitiva e mental da cultura reflecte-se bem nos comentários dos aprendentes sobre as suas escolhas e nas motivações complexas para seleccionar alguns objetos entre centenas de possibilidades. Habitamos um mundo de objetos que caracterizam a nossa vida quotidiana. Mesmo que

possuam uma função instrumental, estão sempre simbólica e emocionalmente investidos pelos seres humanos. Não podemos evitar produzir significado ao interagir com as coisas. Deve-se ressaltar que esse sentido não é apenas uma produção individual, mas que a criação de significados é desenvolvida dentro de um marco cultural, mediada por atividades social e linguisticamente compartilhadas (González Monteagudo, 2011a).

5.8. Canções e música.

Os participantes fazem uma selecção pessoal (também pode haver uma escolha mais cultural ou local) de canções e música favorita ao longo das suas vidas. O comentário das letras das canções e dos símbolos, experiências ou momentos vividos oferece uma autêntica abertura aos domínios pessoal e cultural (Lani-Bayle, 2006).

5.9. Fotobiografias e fotolinguagens.

As fotografias são documentos decisivos nas autobiografias. A tecnologia digital facilita a tarefa de revisar, ordenar e reproduzir imagens (Sanz, 2008). Os comentários das fotografias escritas pelos autobiógrafos desenvolvem as capacidades de observação e descrição, conectando de forma natural os diferentes momentos do curso de vida (Mitchell, Weber & O'Reilly-Scanlon, 2005).

5.10. Teatro narrativo.

O teatro narrativo, desenhado e adaptado na Alemanha por D. Feldhendler (2003) do teatro de playback fundado por Jonathan Fox, é uma abordagem de expressão criativa e inovação pedagógica utilizada no desenvolvimento da comunidade, educação de adultos, ensino de línguas, intercâmbios internacionais, projetos de investigação-ação-formação, formação inicial de estudantes e formação contínua de professores, formadores e animadores. O teatro narrativo integra escuta, compreensão, expressão, ação, interação, feedback e partilha. Com o teatro narrativo faz-se a representação cénica dos fragmentos da vida (experiências como aprendiz, problemas comunitários, experiências culturais e interculturais).

De um ponto de vista mais geral, este autor propõe a exploração, escrita e teatral, das seguintes questões relacionadas com a experiência da mobilidade humana moderna: deixar a pátria, viajar e chegar sozinho, viver no estrangeiro, ser bem ou mal recebido, apreender a identidade cultural, a tradição oral na cultura de origem, o papel e a posição do homem e da mulher na cultura de origem, viver o reconhecimento e o respeito do outro, contar a sua história intercultural a partir do seu próprio nome. "A representação teatral... promove a expressão e percepção de sentimentos subjacentes, do não dito, da questão cultural implícita. Também sensibiliza para as diferentes formas de gestão do espaço-tempo, relacionadas com a proximidade e a policronia. A expressão da ambiguidade e das polaridades afetivas, bem como dos momentos de conflito, abre o trabalho intercultural a outras perspectivas" (Feldhendler, 2005, 109).

5.11. Máscaras.

Fazer máscaras e usá-las tem a ver com conhecimento cultural e técnicas de artesanato. As máscaras ajudam a desenvolver a consciência autobiográfica e transcultural, constituindo assim uma verdadeira aprendizagem intercultural (O. Lüdeman, in Formenti, 2004, 1-28).

6. Das narrativas subjetivas à análise histórica e sociocultural

As análises de documentos biográficos e narrativos tendem a preocupar-se especialmente em explorar a dialética entre dimensões pessoais e estruturas sociais. Neste contexto, encontramos em diferentes autores um interesse comum em explicar e compreender as dinâmicas que ligam a subjetividade à sociedade e à cultura. As diferenças entre estrutura e agência (Giddens), sistema e ator (Touraine), e campo e *habitus* (Bourdieu), formuladas a partir de diferentes plataformas teóricas e metodológicas, no entanto, vão todas na mesma direção explicativa. Bertaux (1997) demonstrou um interesse especial no estudo das relações intersubjetivas no âmbito de grupos, associações, instituições e ambientes de nível intermédio (relações familiares e interpessoais, experiência de formação escolar e de adultos, integração profissional e emprego). É aqui que as ligações profundas entre a subjetividade individual e as estruturas sociais globais podem ser compreendidas, tais como a classe social, as relações de gênero, a geração e a etnicidade. Bertaux (1997) assinala também a importância de comparar as diferentes histórias recolhidas através de um processo de saturação que nos indicará o momento em que a nova informação recolhida ou analisada não acrescenta um valor significativo à informação já analisada.

Nos últimos anos, tem havido muito desenvolvimento no campo do estudo das relações familiares, familiares e geracionais, a partir de uma perspectiva sociológica, cultural e histórica. O estudo das experiências comuns de diferentes coortes e dos padrões demográficos está a ser realizado através da análise de entrevistas abertas e outros documentos pessoais. Esta análise é adequada para a criação de tipologias. Estes permitem trabalhar de forma comparativa com diferentes casos e contextos. A análise envolve a transição da história subjetiva e experiencial para o comentário sociocultural. Isto permite que as narrativas (individuais, fragmentárias, subjetivas, parciais) sejam colocadas num quadro sócio-estrutural mais amplo (natureza, território, cultura, classe social, gênero, mudança social, transmissão geral, grupo de pares, crise dos estilos de vida tradicionais).

O intenso envolvimento pessoal favorecido pelas sessões de grupo centradas na oralidade promove uma apropriação da experiência. Esta apropriação é trabalhada especificamente nas fases finais da atividade ao solicitar aos alunos a releitura do texto autobiográfico produzido e a realização do difícil trabalho de submetê-lo a uma análise crítica. Os alunos vão descobrindo que não só são capazes de escrever suas histórias de vida - uma questão que muitos duvidaram ao iniciar a experiência - mas também, além disso, podem tornar-se hermenêuticos de sua própria escrita

e, conseqüentemente, de suas próprias vidas. A transição entre a história autobiográfica e a análise escrita marca o momento formativo genuíno da autobiografia.

A análise da autobiografia tem uma abordagem basicamente sociocultural, embora o aluno possa decidir o conteúdo e as abordagens de sua análise. O objetivo da análise é que o aluno coloque o seu percurso biográfico no quadro do seu contexto genealógico e familiar, da sua comunidade local e da sua estrutura sociocultural mais ampla. Os alunos colocam melhor a sua própria história, sendo esta entendida como o seu itinerário pessoal e como um desenvolvimento que só pode ser claramente compreendido no contexto de contextos familiares, educativos, históricos e socioculturais mais amplos. Acredito que este esforço de compreensão das relações entre o desenvolvimento individual e os contextos de desenvolvimento promove a construção de uma teoria pelos alunos.

Esta teorização, que se revela muito inconsistente, baseada nas capacidades dos diferentes alunos, visa contribuir para o problema mais difícil que esta atividade apresenta. Refiro-me à construção de uma teoria pessoal que lança luz sobre as relações entre a biografia pessoal, os contextos de desenvolvimento do nível intermédio (a família, a escola e o ambiente comunitário) e as áreas socioculturais mais amplas. Na intersecção destes três vértices (biografia como um micro-nível; contextos próximos como um nível intermediário; e contextos globais como um nível macro) encontra-se o princípio formativo e reflexivo mais decisivo da autobiografia educacional. A teorização que se tenta é apoiada pelos debates de grupo, pela realização de atividades biográficas em pequenos grupos, pela busca de relações entre as leituras trabalhadas e a história autobiográfica, pela busca autônoma de documentação e pela escrita analítica e reflexiva.

Autobiografia treina habilidades de observação, pesquisa e documentação. Reunir material biográfico e documentos é uma tarefa emocionante, cujos limites são aqueles que os próprios alunos estabelecem. As microentrevistas realizadas com familiares e educadores próximos começam como uma pesquisa breve, simples e motivadora. Esta é uma importante dimensão metodológica da atividade. Os alunos tornam-se mais maduros reunindo, organizando e analisando material biográfico. A iniciação experiencial realizada com este trabalho de campo na área familiar e local aumenta o interesse e a compreensão sobre questões éticas (privacidade, respeito pelos informantes, a dinâmica dos segredos, confiança nos testemunhos), os procedimentos de trabalho (desenho de instrumentos, problemas de recolha de dados), técnica e triangulação de dados) e os problemas hermenêuticos derivados da análise da experiência vivida (o envolvimento do aluno que pesquisa e documenta, a diversidade de perspectivas, as dificuldades de escrever histórias de vida, a variedade de públicos das histórias produzidas, a utilidade da análise para a construção de uma teoria educacional pessoal). Por estas razões, a autobiografia é um caminho fácil para provocar o debate sobre cultura, educação, novas tecnologias, identidade pessoal e coletiva, valores, conteúdos e métodos pedagógicos.

As narrativas autobiográficas têm implicações tanto para a investigação como para a formação. Como instrumento de pesquisa, as narrações escritas oferecem materiais biográficos em primeira mão sobre

história recente, sociedade, cultura, família e educação. Estes materiais permitem abordar as questões históricas e socioculturais a partir da perspectiva subjetiva e experiencial dos sujeitos.

Como instrumento de formação, as narrações autobiográficas favorecem a produção e apropriação do conhecimento, facilitam a aprendizagem de técnicas básicas de pesquisa qualitativa, permitem a aplicação do conhecimento disciplinar em contextos sociais e pessoais próximos e têm uma grande força motivadora. Por tudo isto, as histórias de vida são úteis para a criação de contextos de aprendizagem motivadores, centrados na vida dos alunos e favorecendo uma educação integradora das dimensões cognitiva, emocional e social. Estes métodos têm muito a contribuir para o ensino em questões de ciências sociais como a Antropologia Cultural, Estudos Culturais, Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Serviço social e Comunicação.

As histórias de vida ajudam a explorar o mundo pessoal e familiar a partir de uma perspectiva livre e subjetiva, dentro de um marco interpessoal, enfrentando o sujeito a seus conflitos e favorecendo uma resolução positiva dos mesmos, na perspectiva do que Ricoeur (2000) chamou de *lembrança feliz*. Os métodos auto/biográficos são uma forma de acesso ao trabalho pedagógico experiencial, subjetivo, afetivo e reminiscente. As narrativas pessoais ajudam a expressão dos sentimentos e, ao mesmo tempo, sensibilizam as pessoas para os sentimentos dos outros, aumentando a empatia e a tolerância. As histórias de vida contribuem para a produção de conhecimento fundamentado, experiencial e dialético, derivado da interação contínua entre teoria, pesquisa, processo de aprendizagem e experiência pessoal e grupal (Pineau & Marie-Michèle, 1983; Pineau & Le Grand, 1996; Dominicé 2000).

7. Reflexões finais: curso de vida e educação de adultos nas sociedades actuais

O sociólogo Peter Alheit analisa a natureza mutável do trabalho, do conhecimento e da tecnologia nas sociedades da modernidade tardia, ligando o trabalho biográfico à educação de adultos. O curso da vida está a tornar-se progressivamente complicado. Diante dessas mudanças, as instituições educacionais são disfuncionais. Como resultado, os adultos perdem a sua motivação e refugiam-se numa visão puramente instrumental da aprendizagem. A dialética entre estrutura e subjetividade, que Alheit (1995) teoriza a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu, implica aceitar que nossa autonomia de ação e planejamento está subordinada a processos estruturais. Alheit destacou a importância das crises e das transições biográficas. Atualmente, o conhecimento tem um carácter transitório e só pode ser um conhecimento genuíno se envolver um trabalho biográfico. *Biografizität* (Biograficidade), ou seja, a aprendizagem e o conhecimento biográfico, significam que podemos redesenhar as nossas vidas em contextos específicos, que são também concebíveis e configuráveis. O verdadeiro desafio de uma educação emancipatória de adultos é proporcionar uma formação autobiográfica, ou seja, descobrir as oportunidades biográficas para ser mais autónoma. A organização de processos de aprendizagem orientados biograficamente deve ser

comunitária, focada no mundo vital dos adultos e baseada em projetos, interesses e motivações genuínos.

As mudanças nas últimas décadas alteraram drasticamente o campo da educação de adultos. As concepções sobre a vida adulta foram repensadas desde a sua fundação. O treinamento ganhou um papel maior do que em estágios históricos anteriores. A experiência e a biografia devem ser pontos de partida incontornáveis da educação dos jovens e adultos, incluindo as dimensões da cidadania, pessoal e laboral (Boutinet, 1998; Usher, Bryant & Johnston, 2001; Field, 2000). Na era da globalização e das tecnologias, os itinerários pessoais, as filiações de grupo e os processos de aprendizagem são construídos de modo diferente dos tempos anteriores. Quebrar a tradição, a reflexividade, a individualização, a incerteza, o risco, a descontinuidade e a mudança socioeconômica acelerada incluem novos contextos pessoais, familiares, profissionais, culturais, educativos, temporais, de lazer e de consumo. "Esta sociedade complexa corresponde a uma oferta biográfica infinitamente mais aberta e diversificada, mas também menos hierárquica e coerente do que aquela que propunha sociedades mais estáveis e mais centralizadas" (Delory-Momberger, 2003, p. 129-130).

Nos novos contextos globalizados, pós-modernos e mutáveis, as histórias de vida e as narrativas -como práticas multiformes de pesquisa, formação, intervenção social, testemunho histórico e construção identitária - aspiram a aprofundar uma forma integrativa e complexa de trabalhar para tornar mais viável o desenvolvimento da autonomia pessoal, da convivência tolerante e da participação social. As abordagens biográfico-narrativas, seja na investigação, formação ou intervenção social, visam ligar o passado, o presente e o futuro, numa perspectiva projetiva. Desta forma, abordagens autobiográficas e metodologias de história de vida podem trazer nova seiva para melhor desenvolver a utopia de ambientes de aprendizagem cosmopolitas, tolerantes e coesos, combinando humanismo e democracia com a formação para a vida real e o trabalho.

Referências

Alheit, P. (1995). Biographical Learning. Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger & P. Dominicé (Eds.) (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 57-74.

Bertaux, D. (Ed.) (1981). *Biography and Society*. London: Sage.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.

Beverley, J. (2000). Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oak, CA: Sage, 555-565.

- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brun, P. (2001). *Émancipation et connaissance. Las historias de vie en collectivité*. Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Coulon, J.-M. & Le Grand, J.-L. (2000). *Histoire de vie collective et éducation populaire*. Paris: L'Harmattan.
- Delory-Momberger, Ch. (2003). *Biographie et éducation*. Paris: Anthropos.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan (2nd ed.).
- Feldhenler, D. (2003). À la rencontre de l'autre. La mise en scène de récits de vie et ses effets de transformation psycho-sociale, *Histoires de vie*, 3, 27-35 (Université Rennes 2, France).
- Feldhendler, D. (2005). *Théâtre en miroirs. L'histoire de vie mise en scène*. Paris : Téraèdre.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano : Guerini Studio.
- Formenti, L. (2002). *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*. Cinisello Balsamo (MI) : San Paolo.
- Formenti, L. (Ed.) (2004). *The Dianoia Project. Handbook - Didattiche Autobiografiche e narrative per operatori sociali, insegnanti, animatori*. Milano/Anghiari (Italy): Università Milano Bicocca / Libera Università dell'Autobiografia.
- Formenti, L. (2016). Complexity in Learning Biographies: ADialogical Approach. *Culture, Biography and Lifelong Learning*, 2(1), 11-23.
- Fraser, W. (1995). *Learning from Experience: Empowerment or Incorporation*. London: National Institute of Adult Continuing Education.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- Gaulejac, V. de (1987). *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflits d'identité*. Paris: Hommes et Groupes Éditeurs.
- Gaulejac, V. de (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Payot.
- Gaulejac, V. de & Legrand, M. (Ed.) (2008). *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. Ramonville Saint-Ange: Éditions Érès.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- González-Monteagudo, J. (1996). El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes, *Aula Abierta* (University of Oviedo, Spain), 68, 63-85.
- González-Monteagudo, J. (2006). Autobiografía educativa all'Università. Tra pensiero ed emozioni, in L. Formenti (Ed.) (2006). *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli, 201-214.
- González-Monteagudo, J. (2008). Approches non-francophones des Histoires de vie en Europe (Note de synthèse), *Pratiques de formation/Analyses*, 55, 9-83. Paris: Université Paris 8.
- González-Monteagudo, J. (2011a). Travail biographique en formation par les objets : entre expérience, identité et culture, in J. González-Monteagudo (Ed.). *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan, 199-221
- González-Monteagudo, J. (2011b). Jerome Bruner and the Challenges of the Narrative Turn: Then and Now, *Journal of Narrative Inquiry* (Clark University, USA), 21(2), 295-302.
- Goodson, I. F.; Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Jeong, M.-K. & Yi, B.-J. (2017). Generation, Biography and Learning Habitus: A Case Study on the Korean Baby Boom Generation. *Culture, Biography and Lifelong Learning*, 3(1), 53-68.
- Hess, R. & Weigand, G. (2008). L'écriture du journal et de la correspondance. Une éducation tout au long de la vie, in Colin, L. & Le Grand, J.-L. (Ed.) (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Anthropos, 125-137.

- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Langness, L.L. (1965). *The Life History in Anthropological Science*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Lani-Bayle, M. (1997). *L'histoire de vie généalogique. D'Édipe à Hermès*. Paris : L'Harmattan.
- Lani-Bayle, M. (Ed.) (2006). *Événements et formation de la personne. Ecarts internationaux et intergénérationnels*. Paris: L'Harmattan, 2 volumes.
- Le Grand, J.-L. (Ed.) (1996). *Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Special issue of *Pratiques de formation / Analyses*, n° 31. Paris: Université Paris 8.
- Le Grand, J.-L. (2008). L'Histoire de vie comme anthropologie existentielle critique, in L. Colin & J.-L. Le Grand (Eds.). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Anthropos, 113-124.
- Lewis, O. (1961). *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mortiz, 1968
- Mitchell, C. & Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as Teachers. Beyond Nostalgia*. Londres: Routledge Falmer.
- Mitchell, C., Weber, S. & O'Reilly-Scanlon, K. (Eds.) (2005). *Just who do we Think we are? Methodologies for Autobiography and Self-study in Teaching*. London : Routhledge Falmer.
- Molinié, M. (Ed.) (2003). *Histoires de vie: miroirs singuliers de la culture* (Dossier of the journal *Histoires de Vie*), n° 3, Presses Universitaires de Rennes.
- Molinié, M. (Ed.) (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, special issue of *Recherche et Application* N° 39 – Le Français dans le monde, FIPF-CLE International.
- Molinié, M. (2009). L'étudiant aux deux langues. Entre formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle, in Bachelart, D. & Pineau, G. (Eds.) (2009). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*. Paris: L'Harmattan, 109-125.
- Naranjo, C. (1993). *La agonía del patriarcado*. Barcelona: Kairós.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: Armand Colin.
- Pineau, G. (Ed.) (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.

- Pineau, G. (2000). *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Pineau, G. & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montreal: Éditions Saint-Martin.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2*. London: Allen & Unwin.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. III. Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.
- Salmon, C. (2010). *Storytelling. Bewitching the modern mind*. London: Verso.
- Sanz, F. (2008). *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*. Barcelona: Kairós.
- Steiner, C. (2003). *La educación emocional*. Madrid: Punto de lectura.
- Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: CIS / BOE.
- Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.
- Vansina, J. (1967). *La tradición oral*. Barcelona: Labor.
- West, L. (1996). *Beyond Fragments: Adults, Motivation and Learning. A Biographical Analysis*. London: Taylor & Francis.