

## **AS HISTÓRIAS DE VIDA EM EDUCAÇÃO: ENTRE FORMAÇÃO, PESQUISA E TESTEMUNHO.**

**DR. JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO. FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DE SEVILLA.**

**(Tradução: Abel Araujo Nunes de Carvalho).**

(Capítulo de livro, publicado em português em: E. C. de Souza (Ed.) (2011). *Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente*. Salvador da Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, Brasil, 59-96. ISSN: 9788523207694).

### **RESUMO**

Este artigo apresenta as histórias de vida consideradas em sua tripla função - investigadora, formativa e testemunhal -, dentro do contexto de globalização econômica e câmbio epistemológico das últimas décadas. Na primeira parte deste artigo comento sobre a dimensão investigadora do enfoque biográfico-narrativo. Na segunda parte abordo as dimensões formativas e testemunhais das histórias de vida em diferentes contextos (formação e desenvolvimento profissional de professores, educação de adultos, trabalho genealógico e familiar, autobiografia educativa no meio universitário, memória histórica e educação popular). Na terceira parte discuto algumas tendências da teoria educativa e esboço as implicações que derivam do trabalho biográfico-narrativo para uma teoria educativa crítica, rebelde e problematizadora. O artigo oferece uma perspectiva principalmente europeia, derivada de uma revisão da literatura em línguas inglesa, francesa, italiana, portuguesa e espanhola.

Palavras-chave: Histórias de vida, narrativas, metodologia qualitativa, memória, formação experiencial, educação emocional.

### **INTRODUÇÃO: GLOBALIZAÇÃO, CULTURA E EDUCAÇÃO**

Nos últimos vinte anos estamos vivendo transformações decisivas que estão alterando radicalmente os diferentes setores da vida humana. É certo que a globalização tem aumentado a produtividade e a riqueza e que, como consequência dela, tem melhorado o nível de vida de uma parte da população, tanto nos países desenvolvidos como, sobretudo, em um certo número de países emergentes. Mas, o panorama atual indica que entre as diferentes formas de desenvolver a inevitável globalização, os ideólogos e gestores neoliberais estão ganhando a batalha nos terrenos da economia, da política, da cultura e da opinião pública. Na economia assistimos à novas formas de produção, distribuição e consumo, caracterizadas pela globalização em escala planetária. As novas formas de organização de todo o ciclo econômico, apoiadas nas tecnologias de informação e em um *management* sem piedade e agressivo, tem revolucionado as concepções tradicionais relativas as relações trabalhistas. No altar terrenal dos novos mandatários da economia aparecem em grandes letras palavras como mercado, competitividade, flexibilidade, desregulação e individualismo. Aumenta a dificuldade dos jovens para acessar ao mercado de trabalho, afetando tanto os setores mais frágeis como também os jovens *extramente preparados*. O emprego precário, a insegurança laboral, os baixos salários e a deslocalização de empresas com benefícios, estendem-se por todas as partes.

Na esfera política, nos últimos anos temos assistido ao afundamento da União Soviética e dos países comunistas, à perda de legitimidade da democracia representativa, à crise do estado-nação, ao surgimento de novos focos de conflito e violência, ao desenvolvimento das chamadas guerras *preventivas* e da política fundamentalista de *war on terror*, à reconfiguração dos bloqueios políticos e militares supranacionais, ao aguçamento da pobreza e à crescente recuperação política e bélica do Islã, a partir de uma interpretação extremista e violenta.

Outro fenômeno importante que tem dimensões por vezes econômicas, políticas e culturais é o aumento das migrações, sobretudo dos fluxos migrantes irregulares, favorecido tanto pela pobreza nos países de origem como pela globalização econômica e cultural. Finalmente, se algo faltava para averiguarmos que estamos em um mundo de relações mútuas e interdependentes, a constatação científica unânime da mudança climática nos últimos anos está criando uma consciência mais ciente das dificuldades de nosso momento histórico. Pela primeira vez, as mudanças que a espécie humana tem provocado no planeta ameaçam deteriorar de maneira irreversível o habitat natural em que a espécie *homo* tem vivido no decorrer de vários milhões de anos (cf. Castells, 1997 e 2003; Estefanía, 1998; Gil, 2001; Boff, 2001; Bifani, 2003; Gimeno, 2001; González Monteagudo, 2003).

Os avanços nas tecnologias de informação e de comunicação, a revolução dos transportes e o progresso irrefreável da investigação biotecnológica e biomédica, estão nos colocando em uma sociedade completamente diferente de meio século atrás. A globalização cultural e ideológica produz uma homogeneização das consciências. A identidade, o consumo cultural e o ócio estão mediados por poderosas e influentes estruturas econômicas e midiáticas. A *indústria da consciência* opera hoje de maneira refinada, sutil e encoberta. Como consequência de tudo isso, a socialização, a aprendizagem, as relações interpessoais e a identidade sofrem um processo de forte reconfiguração, em um ambiente caracterizado pela reflexividade, pela incerteza e pelo relativismo (Martucelli, 1999). Neste meio sociocultural cambiante, as pessoas são chamadas a desenvolverem um intenso trabalho de *biografização*, para dar sentido às suas vidas e suas trajetórias (Delory-Momberger, 2003; West, Alheit, Andersen e Merrill, 2007).

Para uns, a globalização é um novo paraíso na terra; para outros, a globalização só apresenta traços negativos. Creio que falta transcender estas visões simplistas e dicotômicas que dividem e enfrentam os globafóbicos e os globafílicos, na acertada expressão de Gimeno (2001, 79). Temos que recordar a frase esperançosa de Edgar Morin, quando comentava em um congresso o difícil momento atual: “Se saímos da pré-história, sairemos da situação atual”. A sociedade informacional nos brinda também novas oportunidades e possibilidades. As culturas ficam mais plurais e diversas. As identidades pessoais e sociais ficam mais complexas e incertas. Os movimentos sociais e a participação social adquirem novas dimensões. A hibridização e a mestiçagem culturais, em um mundo mais aberto e permeável, caracterizam os novos tempos. A solidariedade e o voluntariado propõem maneiras utópicas de ajuda, convivência e irmandade. Uma espiritualidade mais livre e não rancorosa abala os engessamentos das religiões tradicionais.

A educação, como não podia ser de outra maneira, tem sofrido os embates da globalização de maneira intensa. O predomínio neoliberal faz retroceder o Estado de bem-estar. O privado identifica-se com o bom, enquanto que demoniza-se o público. A economia, a tecnologia e a ciência conformam cada vez mais o sistema educativo. A obsessão pelo controle, o *accountability*, o gerencialismo e a privatização dominam a linguagem dos especialistas e os projetos dos técnicos. Aumentam as desigualdades educativas (Laval, 2003; Gimeno, 2001, 75-102). Abundam os diagnósticos pessimistas relativos às perversas consequências da globalização neoliberal sobre os sistemas e agentes educativos (cf. González Monteagudo, 2003). Também aqui, no entanto, encontramos os *altermundialistas* e os diferentes grupos que resistem ao neoliberalismo gerencialista e tecnicista. Este é o cenário de fundo sobre o que me proponho comentar, os desafios

que as histórias de vida – na tripla dimensão de metodologia de investigação, instrumento de formação e testemunho sociohistórico – vem indicando na investigação e teorização sociais e educativas, no transcorrer dos últimos 25 anos.

## 1. AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA.

Concebidas desde uma perspectiva ampla e holística, as histórias de vida – isto é, as narrativas dos seres humanos em torno da experiência vivida, com suas diferentes formas, procedimentos, fins e contextos – são consubstanciais aos seres humanos. Neste sentido constituem um feito antropológico universal, presente em todas as culturas e em todas as etapas do devir histórico (Vansina, 1967). Como indicam Pineau e Le Grand (1996, 5-13), as histórias de vida formam parte das práticas cotidianas de transmissão intergeracional e intrageracional, e de práticas da vida cultural, como comemorações, histórias de vida coletivas, literatura pessoal biográfica e autobiográfica, e produções audiovisuais cinematográficas e digitais. Atualmente, desde uma perspectiva mais específica e também mais especializada, as histórias de vida – métodos biográficos, enfoques auto/biográficos, narrativas pessoais, documentos pessoais e relatos de vida – são, segundo a *Association Internationale des Histoires de Vie em Formation*, práticas de investigação, formação e intervenção, guiadas por um objetivo inovador e emancipador, que pretendem registrar o trabalho individual do sujeito narrador de sua vida com a dimensão coletiva própria dos seres humanos. Tratando-se de investigação, o objetivo consiste na produção de conhecimento; na formação, a meta perseguida é contribuir para que os sujeitos dêem sentido a sua própria vida; já na intervenção, o fim consiste em contribuir para que as pessoas insiram-se na ação social (ASIHVIF, 2005, 15-16). As histórias de vida são entendidas, de acordo com Pineau e Le Grand (1996, 5), como “investigação e construção de sentido a partir de feitos temporais pessoais”. Nesta breve definição, nos aparecem os grandes elementos constitutivos das histórias de vida: as pessoas, a temporalidade, o significado e a questão metodológica (cf. González Monteagudo, 2006b).

Tratando-se da metodologia de investigação qualitativa, o enfoque de histórias de vida aparece como uma alternativa ao positivismo e a investigação social baseada no experimento e na pesquisa estatística. No sentido estrito de técnica de investigação social, as histórias de vida surgem no século XX, com a sociologia da Escola de Chicago e com os estudos antropológicos de P. Radin e outros. O enfoque biográfico foi muito utilizado no âmbito da Antropologia para estudar a cultura dos aborígenes e das tribos nativas da América do Norte (Pujadas, 1992; Langness, 1965, 3-18). Alguns antropólogos começaram a coletar as histórias de vida de alguns chefes de tribos indígenas, ante a perspectiva iminente da paulatina desapareção desses grupos humanos. As duas grandes questões tratadas inicialmente na Antropologia, desde a perspectiva biográfica, foram a modificação cultural e a relação entre cultura e traços de personalidade. Posteriormente foram estudados os processos de desvio e marginalização social, a análise dos papéis, os valores, o processo de socialização e a descrição cultural. Depois da Segunda Guerra Mundial decaiu o interesse dos antropólogos aos estudos biográficos, em meio a um ambiente cientificista dominado pelos métodos positivistas. No entanto, nos anos setenta, o trabalho pioneiro de O. Lewis supôs a reaparição do interesse aos enfoques biográficos. Rejeitando a metodologia quantitativa, Lewis opta pela investigação participante e pelas entrevistas aprofundadas para recolher os relatos de vida de famílias pobres, rurais e urbanas, do México e Porto Rico. Trata-se de relatos de vida cruzados e com uma estrutura polifônica, posto que os diferentes membros de uma família narram sua vida em comum, situando suas peripécias vitais em um contexto social e histórico. *Los Hijos de Sánchez*, o livro mais popular de Lewis (1961), contribuiu para legitimar uma maneira de fazer Antropologia

mais holística, subjetiva e aberta, centrada no estudo intensivo de um grupo familiar. Lewis deu voz aos pobres do campo e das zonas marginalizadas das cidades e divulgou essas vidas a partir do discurso oral dos sujeitos, sem mediações conceituais ou disciplinares.

No campo da sociologia (Miguel, 1996; Ferrarotti, 1983; Peneff, 1990, 35-68; Plummer, 2001, 103-117), as histórias de vida nascem vinculadas a Escola de Chicago, e, de fato, a *El Campesino Polaco em Europa y América*, obra de Thomas e Znaniecki, publicada em 5 volumes entre 1918 e 1921. Estes autores consideraram os documentos pessoais como os materiais sociológicos mais idôneos para a investigação. Usando as autobiografias, as cartas e outros documentos pessoais, ofereceram um exemplo canônico de como fazer investigação sociológica. Thomas e Znaniecki (2004) sugerem a relação entre o que chamam de *valores sociais* (isto é, os elementos culturais objetivos da vida social) e de *atitudes* (as características subjetivas dos atores sociais). Entre os valores sociais e as atitudes produz-se um processo de influência bidirecional. Os sociólogos de Chicago estudaram entre 1920 e 1945 a vida urbana, a alteração social, a interculturalidade, as gangues, a pobreza, a prostituição, a delinquência, a violência e outros temas desde os enfoques biográficos, em particular mediante o uso da autobiografia, escrita a pedido do investigador. Para a Escola de Chicago, o objeto da investigação era a experiência concreta, entendida como fluxo social permanente e caracterizada pela ambigüidade e pela subjetividade. Nos estudos de Chicago encontramos um triplo foco de interesse: a explicação histórica e evolutiva da vida de pessoas, grupos ou unidades sociais; o desenvolvimento da teoria; e os problemas metodológicos. Assim como ocorreu na Antropologia, a Sociologia recuperou os métodos de histórias de vida a partir da década de setenta. A publicação em 1959 de *La Imaginación Sociológica*, de C. W Mills, foi um elemento importante para revigorar as histórias de vida. Neste inovador testamento metodológico, Mills realizou um ajuste de contas com a sociologia acadêmica norte-americana da época – o empirismo abstrato – e denunciou seus jargões técnicos e a fascinação pelos números. Mills reivindicou a necessidade de situar a investigação social no ponto de interseção entre a história, as estruturas sociais e a biografia. A partir dos anos setenta, as histórias de vida começaram a viver um forte auge. Neste ressurgimento foram importantes as contribuições de sociólogos como D. Bertaux (1997; veja também Bertaux e Kholi, 1984), que introduziu na sociologia européia a investigação mediante relatos de vida, e F. Ferrarotti (1983). Junto aos enfoques realistas e interacionistas clássicos foram aparecendo propostas questionadoras, nos anos 80, como o interacionismo pós-modernista de Denzin (1989) que considera insuficiente o interacionismo de Mead e Blumer, devido ao realismo empírico ingênuo, à concepção romântica do outro e à uma filosofia social conservadora. Para desenvolver uma versão mais pós-modernista do interacionismo, Denzin recorre às contribuições da filosofia pós-estrutural, do feminismo e dos estudos culturais.

A crise do funcionalismo, do estruturalismo, do condutismo e, em geral, dos enfoques experimentais e quantitativos, favoreceu o desenvolvimento de paradigmas qualitativos de variadas terminologias: investigação-ação, etnografia, análise do discurso, interacionismo, fenomenologia, hermenêutica, estudos feministas e histórias de vida. Uma nova sensibilidade mais subjetiva, narrativa, dialógica e inclusiva, começou a permear a investigação social (cf. Denzin e Lincoln, 2000; Carr, 2006; Reinhartz, 1992; Schwandt, 2001; Bolívar, Domingo e Fernández, 2001). Na base desses paradigmas alternativos temos de situar o chamado giro interpretativo, lingüístico e narrativo. Com J. Bruner (1991), a psicologia mostrou um vivo interesse pela cultura e pela construção narrativa da realidade. Com C. Geertz (1989), a antropologia começou a fazer-se mais pós-moderna, ao entender a cultura desde a perspectiva do significado e ao interpretar as teorias antropológicas em relação com seus autores. Com P. Ricoeur (1985, 1990, 2000), a filosofia desembocou em uma reflexão sobre a temporalidade humana, a memória e a identidade narrativa. Com M. Foucault (1990), a suspeita sobre as funções sociais e discursivas da hermenêutica do sujeito constituiu-se em um argumento crítico que tem favorecido a discussão sobre os usos

ideológicos e normativos do trabalho biográfico. A partir dos anos oitenta (e no caso espanhol com algum atraso, como consequência do atraso derivado do franquismo) a comunidade universitária começou a integrar na Academia os novos estilos de investigação.

A visão qualitativa desenvolve-se na Antropologia, na Sociologia, na Pedagogia, na Psicologia e na História oral. Entramos em um momento altamente pluralista da investigação social. As perspectivas pós-modernistas, pós-fundacionalistas e pós-estruturalistas obtêm uma progressiva legitimidade. A investigação feminista começa a ser valorizada. Também mostram-se importantes as contribuições da hermenêutica alemã, do neopragmatismo norte-americano, do pós-estruturalismo francês e da teoria crítica neomarxista. Começamos a admitir, desde uma ótica claramente pós-fundacionalista, que “não pode haver uma posição epistemológica privilegiada que nos permita transcender as particularidades de nossa cultura e tradições” (Carr, 2006, 146). Neste contexto convém repetir que não existem feitos imediatos nem observações neutras, que as tarefas do conhecimento e da investigação são tarefas éticas e políticas, que não existe fundamento último da teoria que possa evocar-se como algo alheio à história, à tradição, à cultura e ao poder no meio de uma dada sociedade (Peñalver e González Monteagudo, 1994). Tem que recordar uma vez mais a importância da compreensão através da linguagem. Não podemos escaparmos, nem sequer quando tentamos fazer ciência, do “círculo mágico de nossa educação lingüística, de nossos hábitos lingüísticos e de nosso modo de pensar mediado lingüisticamente” (Gadamer, 1994, 195). O conhecimento tem, inevitavelmente, um caráter relativista e situacional. O observador forma parte do sistema de observação.

A situação atual das histórias de vida, e isto reflete o panorama geral da investigação social, é de uma complexidade desconcertante. Junto ao estilo pós-positivista de trabalhar as histórias de vida muito próprio de alguns historiadores orais e sociólogos (cf. Bertaux, 1997), as aproximações pós-estruturais em suas versões literárias, feministas, críticas e foucaultianas estão dando lugar a trabalhos muito inovadores (remeto aos trabalhos que são desenvolvidos no *Centre for Narrative Research*, Universidade do Leste de Londres, por parte das co-diretoras deste centro: Maria Tamboukou, Corinne Squire e Molly Andrews). O que estamos presenciando nos últimos vinte anos é o questionamento do conceito clássico e restritivo da investigação social, assim como a aproximação entre a investigação social e a ficção literária.

## **2. AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E TESTEMUNHO**

Esta parte é composta por cinco seções (educadores; educação de adultos; memória histórica e testemunho; genealogia e família; e formação mediante autobiografia educativa) no qual oferece uma amostra de como trabalha-se com histórias de vida em diferentes contextos sociais e educativos. Ainda que nesta parte não deixe de lado por completo a dimensão investigadora, a preocupação central que anima esta apresentação tem a ver com a dimensão formadora e transformadora das metodologias biográfico-narrativas.

### **a) Educadores**

Os métodos biográficos têm penetrado no mundo educativo a partir do início da década de oitenta do século XX, através de duas correntes principais: a formação dos educadores e a educação de adultos. Nesta seção comento a primeira destas correntes e deixo a outra para a seção seguinte. Com o enfoque biográfico têm-se estudado importantes aspectos da educação formal: os estudantes, os educadores, o currículo, a aprendizagem adulta, a mudança e inovação educativa, a liderança, o tempo e o espaço escolar, etc. Uma ênfase particular tem tido os estudos sobre os docentes: vida cotidiana, aprendizagem da profissão, ciclos da carreira docente, pensamento dos professores, atitude ante às mudanças e às reformas, desenvolvimento do currículo, formação permanente e

desenvolvimento profissional (cf. Bolívar, Domingo e Fernández, 2001; Clandinin e Connelly, 2000; González Monteagudo, 1996a e 1996c; Goodson, 1992; Goodson e Sikes, 2001; Zabalza, 1988).

Depois dos estudos dos anos 70 do século passado sobre o chamado paradigma do *pensamento do professor*, as investigações dos anos 80 sobre o conhecimento prático e as teorias implícitas dos professores constituem o precedente imediato do emprego das narrativas pessoais, em relação com a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores. Entre os principais enfoques biográficos empregados neste âmbito, na primeira metade dos anos 90, figuram os seguintes: os estudos de M. Huberman e outros, relativos ao ciclo vital e as fases da carreira docente; os estudos de I. Goodson sobre a vida e o trabalho dos professores; os trabalhos R. Butt e colaboradores em torno da autobiografia colaborativa e o desenvolvimento profissional; as investigações de J. G. Knowles relativas às influências biográficas sobre o rol docente; e as investigações de L. M. Smith sobre as carreiras e crenças dos docentes em contexto de inovação (para um comentário destes enfoques, veja González Monteagudo, 1996c).

Entre esses enfoques vou desenvolver um comentário específico sobre os trabalhos de R. Butt e colaboradores (Butt et al. 1992). Estes autores consideram que o conhecimento dos professores não é algo fixo, mas sim que está formado por histórias pessoais e profissionais e por circunstâncias ecológicas em que tem lugar as ações docentes. No espaço da formação inicial e permanente é importante incorporar os pontos de vista dos professores, assim como considerá-los como adultos que aprendem. Desde um ponto de vista político, tem que incentivar-se as oportunidades dos professores para manifestar e desenvolver sua sabedoria prática, superando o enfoque dos docentes como semi-profissionais carentes de controle sobre seu próprio trabalho e como pessoas que limitam-se a aplicar o conhecimento elaborado por outras pessoas. O grupo de Butt centrou-se na autobiografia porque esta parece ser uma das melhores maneiras de incluir a própria perspectiva dos professores. As autobiografias realizam-se de modo individual, mas evoluem através de um processo coletivo e colaborativo, organizado em quatro fases: uma descrição do contexto e do trabalho atual; uma descrição da pedagogia que desenvolvem os docentes; uma reflexão sobre sua vida pessoal e profissional passada, na medida em que possa relacionar com o momento presente; e uma projeção das preferências profissionais futuras. Entre os resultados desse enfoque destacam-se os seguintes: o conhecimento e o desenvolvimento docente estão influenciados por três categorias principais de experiências (a história da vida privada, as experiências de ensino e as experiências como aprendiz na escola); o conhecimento de cada professor é único; para um ótimo desenvolvimento profissional, o professor necessita conhecer a si mesmo e captar em profundidade seu estilo pessoal e profissional. Em síntese, trabalhos como os de Butt e colaboradores tem sugerido uma mudança de rumo na maneira em que os investigadores e os formadores dos docentes esboçam e desenvolvem seus projetos, posto que estes tem tido progressivamente um caráter mais colaborativo.

#### b) Educação de adultos.

A principal corrente que tem impulsionado o emprego dos enfoques biográficos na formação tem sido um grupo de autores franceses, a cabeça dos quais tem que situar Gaston Pineau (sem esquecer a P. Dominicé, G. de Villers e Ch. Josso), com um forte interesse nas histórias de vida como instrumento de formação experiencial dos adultos. Estes autores agrupam-se em torno da *Association Internationale des Histoires de Vie em Formation* (ASIHVIF), com sede em Paris (França). Em 1983 G. Pineau publicou, em colaboração com Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* (Pineau e Marie-Michèle, 1983 ; em especial, pp. 179-190 e 383-391), um livro sugestivo e inovador que marcou o início das histórias de vida na educação de adultos. Nesta obra, Pineau trabalha os conceitos de autoformação e de histórias de vida, até então concebidos como não relacionados, e propõe a necessidade de desenvolver a educação de adultos a partir do uso das histórias de vida como instrumento de investigação e de formação, e isto afetaria

por igual o investigador, o educador e os adultos em formação. Criticando o subjetivismo, o individualismo e o liberalismo, concebe a autoformação como assimilação da própria formação por parte do adulto, em uma perspectiva emancipatória e crítica. Inicia-se, desta forma, uma proposta formativa experiencial e existencial desenvolvida perseverantemente no decorrer dos últimos 25 anos, e da qual temos feito um balance coletivo em um grupo de mais de 400 investigadores e formadores durante um recente congresso, celebrado na Universidade de Tours (França), em junho de 2007. Pineau repassa em seu livro de 1983 os usos literários, sociológicos, psicológicos e antropológicos das histórias de vida. Em relação com os estudos literários e o gênero autobiográfico, ressalta a importância de escrever e de falar sobre a própria vida, assim como o valor unificador e simbólico deste empreendimento. A autobiografia, privilégio das elites cultas, deve democratizar-se, tornando-se acessível a todo mundo. Valorizando os usos sociológicos das histórias de vida, Pineau destaca que os sociólogos de Chicago contemplaram as histórias de vida, por sua vez, como método de conhecimento e de ação social, na linha de uma sociologia militante e comprometida socialmente. Este último aspecto ele considera muito pertinente na formação dos adultos. A revisão do emprego da auto-análise em psicanálise (se remete à auto-análise de Freud e Jung) o leva a reivindicá-la como uma atividade complementar à análise por parte dos outros. Em definitivo, Pineau considera que o emprego das histórias de vida na educação de adultos possibilita um enfoque experiencial e democrático, unificador da investigação com a formação, que concebe o investigador e o ator como colaboradores em uma relação horizontal e não-hierárquica.

A ASIHVIF concebe a formação como emancipação. “As histórias de vida – lemos em um documento da Associação – pretendem reforçar o poder de ação do sujeito sobre si mesmo e sobre o ambiente, associando-o à construção dos saberes produzidos” (ASIHVIF, 2005 p. 2). Os modelos de investigação propostos são qualitativos, pluridisciplinares e colaborativos. Rejeita-se explicitamente a separação das disciplinas e advoga-se por uma colaboração, em todas as fases e conteúdos do processo, entre formadores, investigadores e adultos em formação. Como exemplo de trabalho formativo realizado com histórias de vida, menciono os trabalhos de Dominicé (2000; 2002) sobre biografia educativa com estudantes universitários e com educadores de adultos. O objetivo consiste em trabalhar a própria biografia educativa a partir da oralidade e da escrita, combinando o trabalho individual, em grupo pequeno e em grupo de classe. Os estudantes preparam uma narrativa oral de suas biografias educativas, em meio aos grupos de trabalho. As narrativas orais são apresentadas no grupo de trabalho, dedicando uma hora para apresentação e uma hora para discussão. Posteriormente, durante as férias do meio do ano, os estudantes preparam a redação de sua biografia educativa, apoiando-se na narrativa oral e nas discussões e notas que tomaram na aula. Para favorecer a participação, a identificação e a construção de sentido por parte de todo o grupo, a cada estudante pede-se que leia, interprete e comente oralmente a biografia de algum dos companheiros de seu grupo de trabalho. A este comentário segue a discussão do grupo. Finalmente é conduzida a avaliação, que inclui a redação de um informe individual no qual deve-se explicitar o conhecimento produzido no decorrer do processo, desde a tripla perspectiva pessoal, procedimental e cognitiva. No transcorrer de toda formação, os sujeitos *narradores* detêm o controle sobre o processo e o produto da atividade. A teoria e a prática se alimentam reciprocamente. Investigadores, formadores e narradores se relacionam em meio a uma dinâmica horizontal, democrática e existencial, a partir da experiência vivida.

As histórias de vida favorecem a exploração do mundo pessoal desde uma perspectiva livre e subjetiva, em um ambiente interpessoal (Lainé, 1998; Cornejo, 2006). O sujeito enfrenta seus conflitos e contribui para uma resolução positiva dos mesmos, na perspectiva do que Ricoeur chama de uma *memória feliz*. É uma via de acesso ao trabalho pedagógico experiencial, subjetivo, afetivo e rememorativo. Propicia uma dinâmica de abertura, comunicação profunda e colaboração; possibilita a expressão dos sentimentos dos demais, aumentando a empatia e tolerância. Existe uma grande variedade de técnicas usadas na formação autobiográfica (Formenti, 1996, 92; 1998, 159-

160): a) Instrumentos de trabalho individual: diário pessoal, produção de um texto temático ou criativo/expressivo, busca de testemunhos materiais (fotografias de família, cartas, objetos, canções, poesias), criação de “objetos complexos” com uso simultâneo de várias linguagens (“esculturas vivas”, pôster sobre a história com imagens e textos), instrumentos de papel e lápis (perfis cronológicos, questionários); b) Instrumentos de trabalho cara a cara: entrevista aberta, não-diretiva ou semi-estruturada, questionários, métodos projetivos (uso de imagens, sons, símbolos, etc); c) Instrumentos de trabalho coletivo: discussão oral a partir de documentos ou de temas biográficos, auto-apresentação ante o grupo (oral, escrita, apresentações cruzadas), uso coletivo de materiais projetivos e de métodos evocadores.

c) Memória histórica e testemunho social

A recuperação do passado e o trabalho em torno das experiências vividas, individuais e coletivas, constituem temas de gritante atualidade. Proliferam os arquivos e centros para resgatar, organizar e documentar, o patrimônio oral e escrito que não é objeto de preocupação por parte dos arquivos tradicionais. Os lugares da memória (antigos centros de tortura, prisões e campos de detenção, obras realizadas com o suor e sangue das vítimas, etc) são traços importantes de nossa época. A recuperação da memória histórica está dando lugar à criação de centros de investigação e documentação. Na Espanha trabalha-se para recuperar a história dos vencidos na Guerra Civil e das vítimas do franquismo, inclusive o Governo da nação tem elaborado uma lei sobre memória histórica que declara a ilegitimidade dos julgamentos penais de caráter político conduzidos durante a ditadura. Em Marrocos, as vítimas e os presos do chamado *anos de chumbo* aparecem na imprensa e na televisão narrando as torturas sofridas e identificando, com nome e sobrenome, seus algozes, que passeiam livremente pelas ruas. Na África do Sul e em diferentes países latino-americanos, as comissões da verdade têm publicado informes estremecedores, que incluem a enumeração minuciosa de crimes, torturas, violações e outros atos repugnantes, cometidos ou ao menos inspirados pelos governos e, em ocasiões, por grupos opositores. Estes informes procuram recuperar a verdade do sucedido para construir as bases da conciliação e, em alguns casos, do difícil perdão ou do esquecimento impossível. Este clima social saturado de memória pessoal e coletiva – tantas vezes impedida, manipulada, exercida abusivamente – é um dos traços definitivos de nosso momento histórico (Ricoeur, 2000, 67-163). Nesta cultura da memória e da recordação – em que confluem a psicanálise, as ciências sociais, a literatura e os meios de comunicação –, as histórias de vida experimentam um extraordinário desenvolvimento como um recurso útil para trabalhar a memória histórica e o testemunho (cf. Beverley, 2000 e González Monteagudo, 2006b).

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 vivências de grande significação social e pessoal. Estas iniciativas, vinculadas aos movimentos sociais e a educação popular, estruturam-se habitualmente segundo as histórias de vida coletiva. Entre as produções que realizam-se figuram os livros coletivos, os folhetos, as exposições artísticas, os debates, as obras teatrais, os vídeos, as montagens audiovisuais e as páginas da internet. Entre os temas trabalhados têm que mencionar a recuperação do passado, a situação das mulheres, as tradições, as festas, o mundo do trabalho, as situações traumáticas ligadas às guerras, às prisões e aos conflitos. Por sua poderosa força evocadora destaco a importância das histórias de vida de militantes políticos, sindicalistas, imigrantes, marginais sociais, trabalhadores e mulheres. Neste âmbito do testemunho social encontram-se os melhores exemplos de colaboração democrática e horizontal entre acadêmicos e atores sociais. Aqui também encontramos as melhores comprovações tanto da virtude democratizadora do gênero biográfico-narrativo como do iniludível caráter ético e político do mesmo (cf. Bárcena, 2004).

Como exemplo de trabalho realizado nesta perspectiva participativa e democrática, me limito a citar o trabalho publicado por Correa e Correa (2003), desenvolvido na localidade de

Chucena (Huelva, Espanha), que contém 30 histórias de vida de pessoas deste povoado com uns 2000 habitantes. Os autores explicitam as causas que os motivaram para a tarefa: “Pretendemos – dizem os autores –, em um presente contínuo de avassalamento de um poder e de umas linhas sociais conservadoras e elitistas, recuperar nossa memória histórica, resgatar em um ato de afirmação a identidade das pessoas e coletivos submetidos por normas e tradição. Nós, os camponeses, temos algo a dizer, a parte do que digam por nós” (Correa e Correa, 2004, 91-92). O livro encontra-se agora nos 500 lares da localidade e sua apresentação pública reuniu um bom número de vizinhos, identificados com as 30 histórias que compendiam a vida das classes populares camponesas andaluzas da segunda metade do século XX, e que contribuem para criação de uma memória e identidade coletivas.

#### d) Genealogia e família

A família constitui uma rede de apoio social e um contexto de encontro intergeracional. Desde uma perspectiva sistêmica, “a memória familiar pode ser compreendida como um modo específico de conhecimento, quase impresso em nossos corpos e consciências, usado para dar significado assim como para explicar e às vezes inclusive legitimar nosso *self* e nossa identidade social” (Formenti, 2002, 38). As funções da memória familiar tem a ver com a transmissão, a re-vivência e a reflexão (A. Muxel, cit. Em Formenti, 2002, 56-59; Gaulejac, 1999, 151-153).

Entre os enfoques biográficos de tendência genealógica, tem que destacar as contribuições de Gaulejac (1987 e 1999), psicossociólogo francês criador de uma corrente chamada *Novela familiar e trajetória social*. Gaulejac explora em seminários de formação, a partir de ferramentas verbais e não-verbais, a trajetória pessoal e a história familiar dos participantes combinando o envolvimento pessoal com a análise teórica. Ele emprega quatro técnicas: a árvore genealógica, o desenho sobre o projeto parental, a análise das trajetórias sociais e as representações dramáticas (Gaulejac, 1987, 266-267 e 277-283; Lainé, 1998, 275-276).

O trabalho autobiográfico sobre a família começa com a exploração das raízes familiares. A análise da genealogia familiar deixa possível situar a história pessoal em um contexto mais amplo. A análise tem duas grandes dimensões. Uma está relacionada com o contexto social e cultural das diferentes gerações. A comparação diacrônica e sincrônica, incluindo a busca de diferenças de todo tipo (geracionais, sociais, econômicas, culturais, axiológicas e educativas), é um elemento básico desta atividade biográfica. A segunda dimensão analítica se refere ao marco narrativo subjetivo do adulto, mediante a evocação baseada em histórias orais e escritas da experiência vivida (Formenti, 2002; Demetrio, 2002). O trabalho genealógico é uma boa maneira de saber mais sobre a cultura, educação e identidade, entendidas como processo e produto da transmissão e do diálogo intergeracionais.

#### e) Autobiografia educativa

Nesta seção comento a experiência da autobiografia educativa que tem sido conduzida no últimos anos, e na qual tem-se encontrado uma forma muito razoável de registrar a docência, a inovação educativa e a investigação (esta seção esta baseada em: González Monteagudo, 2006a e 2006b; veja também: Dominicé, 2000 e 2002). Concibo a autobiografia educativa como um instrumento potencializador da sensibilidade experiencial e da reflexividade crítica e, também, como um elemento inovador da docência universitária. Entre os objetivos que proponho para a autobiografia figuram os seguintes: desenvolver o auto-conhecimento pessoal; favorecer a capacidade de análise e crítica de nossos diferentes cenários cotidianos (família, escola, meios de comunicação e informação, parceiros e amigos, igrejas, ócio e tempo livre, trabalho); relacionar a biografia pessoal, o contexto local e familiar, e o âmbito social e cultural global; e favorecer o envolvimento experiencial do estudante no processo de ensino-aprendizagem. A atividade principal tem consistido na redação da autobiografia educativa guiada por orientações escritas e por sessões

de animações dirigidas ao grupo de classe (entre 50 e 60 estudantes). Tem-se desenvolvido algumas sessões com o grupo completo para animar a atividade, socializar o processo e o produto da escrita autobiográfica, e intercambiar idéias sobre a atividade.

A *árvore genealógica* consiste em uma representação gráfica das raízes familiares (cf. Lani-Baule, 1997), com algumas informações dos antecedentes paternos e maternos, situadas em seu contexto social, econômico, cultural e axiológico (lugares de nascimento e residência; datas importantes; economia e ocupações; crenças e ideologias; aprendizagem, formação e aspecto culturais; evolução pessoal e familiar; crises e transições significativas). A *análise do grupo familiar* começa com os elementos materiais do lar e abarca também os níveis simbólicos e axiológicos que configuram o sistema familiar e as relações complexas entre os diferentes componentes, com especial atenção as diferenças geracionais e de gênero, as recomposições familiares e a modificação familiar (cf. Formenti, 2002, y Lani-Baule, 1997). O *biograma* consiste em uma representação cronológica dos acontecimentos mais importantes da vida de uma pessoa, no transcurso de um eixo temporal que se desenvolve entre o nascimento e o momento atual. Facilita uma primeira representação da trajetória pessoal organizada em torno da família, da escola e de outros ambientes. O *brasão pessoal* é uma representação simbólica da identidade pessoal, articulada em torno de quatro elementos: a) a recordação mais importante da infância; b) o desejo mais fervoroso frente ao futuro; c) a atividade de ócio preferida; d) a qualidade principal que o sujeito atribui a si mesmo. O brasão favorece o trabalho sobre o imaginário pessoal através da expressividade gráfica e da liberdade de critério para comunicar a identidade própria (cf. Galvani, 1997, e Mitchell, Weber e O' Reilly-Scanlon, 2005, 34-46).

As *narrativas das experiências de aprendizagem*, desde o nascimento até o momento presente, se organizam em relação com as grandes etapas educativas: entre 0 e 6 anos; entre 6 e 12 anos; e entre 12 e 18 anos. Os estudantes enfrentam pela primeira vez a elaboração da história educativa pessoal, articulada a partir da experiência, mas que aspira gerar conhecimento sobre a socialização, a educação e o ensino (veja: West, 1996; Merrill, 1999; Dominicé, 2000 e 2002; Demetrio, 2003; Goodson e Sikes, 2001). As *fotografias* constituem um documento de grande importância na autobiografia educativa. A tecnologia digital facilita a tarefa de revisar, ordenar e reproduzir as imagens mais significativas. Os comentários das fotografias relatados pelos autobiógrafos desenvolvem as capacidades de observação e descrição, enquanto conectam de maneira muito natural os diferentes momentos do ciclo vital (veja: Mitchell e Weber, 1999, 74-123; Mitchell, Weber e O' Reilly-Scanlon, 2005, 58-68).

Finalmente, o *balance reflexivo e interpretativo* possibilita uma visão unificadora ao processo realizado, assim como o estabelecimento de relações entre os diferentes conteúdos trabalhados, suscetíveis de uma articulação pessoal e narrativa (por exemplo, desde a perspectiva temporal em relação com o passado, o presente e o futuro; ou em termos de cenários de aprendizagem, como família, escola, mídia, parcerias e outros). Trata-se de construir significado a partir da experiência vivida e relatada. Isto implica a reflexão sobre a identidade pessoal e sua relação com a história pessoal e interpessoal, assim como uma reflexão sobre os diferentes tipos de eu: contado, oculto, secreto, percebido pelos outros, desejado, público, reconstruído (cf. Bolívar, Domingo e Fernández, 2001; Coffey, 1999; Denzin, 1989; sobre a reflexividade crítica a partir de J. Dewey e P. Freire, veja: González Montegudo, 2001 e 2002).

Nessa atividade o *formador assume vários papéis*: a) facilitação de pautas claras de realização da atividade, a partir da voluntariedade da mesma, para garantir que a atividade seja uma experiência gozosa de trabalho criativo, autonomia intelectual e experiência afetiva profunda; b) motivação do desejo de busca e investigação, dirigido para recuperar evidências, experiências e sentimentos, em diálogo com familiares, mentores, amigos e educadores; c) acompanhamento do

processo de escrita e facilitação de estratégias para desbloquear dificuldades e incentivar os progressos; e d) redução e alívio da ansiedade e do mal-estar que experimentam alguns estudantes, que negam-se a abandonar a atividade apesar das dificuldades que experimentam. O educador é a garantia do segredo e da confidencialidade, que deve ser respeitada também pelos estudantes quando desenvolvem sessões orais de intercâmbios ou quando permutam suas autobiografias para lerem. Pelos objetivos, metodologia, contexto e conteúdos, a autobiografia educativa é uma atividade formativa que não deve ser considerada nem como ajuda psicológica nem como psicoterapia. No entanto pode ter, e de fato em muitos casos assim sucede, um efeito terapêutico positivo, relacionado com a redefinição de alguns acontecimentos do passado e com a consequência de uma perspectiva mais integrada e madura da evolução pessoal. Também aspiramos favorecer os objetivos clássicos da psicanálise, tais como nos descreve P. Ricoeur: “...substituir fragmentos de histórias uma vez inteligíveis e insuportáveis por uma história coerente e aceitável” (Ricoeur, 1985, 444). Como valorização do processo, destaco a intensidade e dedicação que os estudantes estão escrevendo sobre suas experiências, assim como o alto valor que os mesmos atribuem-nas. Para muitos representa uma tarefa muito especial e diferente por completo do resto de ensaios ou trabalhos escritos que realizam no decorrer da formação universitária, devido a forte conexão entre o pessoal e o acadêmico, e ao trabalho afetivo vinculado à rememoração do passado. Em torno de 90% dos estudantes que participaram da atividade manifestaram que os conteúdos trabalhados na autobiografia educativa foram interessantes ou muito interessantes.

### **3. HISTÓRIAS DE VIDA E TEORIAS EDUCATIVAS: BUSCANDO NOVOS CAMINHOS**

Na perspectiva positivista, Claude Bernard definiu a teoria como uma “hipótese verificada, depois de submetida a comprovação do raciocínio e da crítica experimental” (C. Bernard, cit. Em Hidalgo, 1976, 469). Esta perspectiva, com um certo número de adaptações, tem sido adotada nas ciências sociais por parte de muitos investigadores. Em educação, de fato, tem tido um forte desenvolvimento no transcorrer do século XX. Por exemplo, para García Carrasco (1984, XVII), a elaboração de uma teoria supõe três elementos: a existência de feitos ou fenômenos, a advertência de relações entre estes fenômenos e a proposição de uma fórmula ou lei que condense o conteúdo que entende-se como explicação. As crises paradigmáticas das últimas décadas, que tem sugerido o auge do interpretavismo, do interacionismo, do construcionismo, da teoria crítica e do pós-modernismo, tem colocado em um modesto lugar essa visão tecnicista e conservadora da teoria educativa, que tem tido na Espanha um forte desenvolvimento nas últimas décadas do século XX (cf. González Monteagudo, 1996a). Nesse contexto, desmancha-se os objetivos sinalados no forte programa deste paradigma: o ideal da ciência unificada, a aspiração a um conhecimento do tipo legaliforme, a capacidade de normatização da atividade educativa, a orientação de acordo com uma racionalidade técnica, e o intento de produzir um conceito único, preciso e inequívoco da teoria educativa.

Desde a tradição interpretativa, interacionista e construcionista, que privilegia o ponto de vista do sujeito, a teoria se refere às interpretações dos atores sobre suas *realidades*, entendendo que estas realidades não são meramente captadas ou refletidas, senão processadas, construídas e criadas nos âmbitos individuais, grupais e coletivos. Assim, costuma-se falar neste contexto de teorias pessoais inclusivas, de crenças e de conhecimento prático. Estas cosmovisões pessoais são um objetivo relativamente recente na epistemologia. Para o paradigma sociocrítico, apoiado no neomarxismo por sua vez, a teoria deriva do ponto de vista dos atores sociais, mas faz-se necessário um processo crítico que torne possível chegar a uma teoria informada, exemplificada e contextualizada. Aqui destaca-se a crítica ideológica. Esse processo não é meramente teórico, posto que desenvolve-se em relação com a prática. A *práxis* é, precisamente, a prática prudente, judiciosa, fundamentada, exemplificadora e auto-consciente. A teoria gera-se a partir de contextos grupais,

guiada por ideais de justiça, igualdade, exemplo, emancipação e transformação pessoal, institucional e social (cf. Carr e Kemmis, 1988; Giroux, 1990; Kincheloe, 1991). Cada vez mais entende-se a teoria como algo mais contextual e local, dependente de um determinado meio social e cultural. Desde esta perspectiva ideologizada e situada historicamente, a teoria pode assumir funções muito instigadoras, como a afirmação política, a oferta de sinais de reconciliação, a legitimação ou a proposta de símbolos alternativos (Popkewitz, 1988, 39-46).

Penso que as perspectivas biográfico-narrativas podem oferecer uma contribuição positiva ao questionamento teórico nos paradigmas interpretativo e sociocrítico, enfatizando a subjetividade, a inclusão, a autoformação e a dimensão emocional. Em todo caso, é surpreendente constatar que na bibliografia mencionada neste artigo não aparece um tratamento específico das histórias de vida em conexão com a teoria educativa.

A educação segue sendo, na prática, predominantemente instrução ou ao menos cognição. Na base deste modelo educativo transmissivo encontra-se, como indica Naranjo (2004, 133-147), o sistema patriarcal, que segue baseando-se, apesar da forte crise que vive atualmente, na autoridade, na hierarquia e no racionalismo. No entanto, nos últimos anos assistimos a uma forte recuperação da dimensão emocional, tanto na investigação como na formação (Coffey, 1999; Reinharz, 1992; Bisquerra, 2001). Creio que as histórias de vida indicam muito para transcender o racionalismo estreito e para trabalhar o mundo emocional e interpessoal. Segundo Steiner (1997, 34), “a educação emocional está constituída por três habilidades: a habilidade de compreender as emoções, a habilidade de expressá-las de uma maneira produtiva e a habilidade de escutar aos demais e de sentir empatia respeitosa de suas emoções”. A auto-compreensão inclui, entre outras coisas, “a retrospectão, quer dizer, a tomada de contato, através da recordação, com a experiência passada. Tal clarificação retrospectiva é estimulada e facilitada, por sua vez, pela expressão, quer seja através da escrita ou da comunicação oral” (Naranjo, 2004, 185). O primeiro e fundamental caminho da educação emocional aponta aos educadores, que necessitamos reeducarnos para desenvolver melhor nosso trabalho pedagógico. É necessário atuar sobre os educadores, combinando as dimensões cognitivas e afetivas do ensino, mediante programas formativos dinâmicos e experienciais. As histórias de vida são uma estratégia excelente para o trabalho emocional porque conectam a experiência vivida com a identidade pessoal, no ambiente de atividades grupais. “A reflexão pessoal sobre o passado pessoal, e através dela a aceitação da mudança, poderia ser essencial para o mantimento da identidade pessoal no transcorrer das manifestações típicas do ciclo vital...” (Thompson, 2000, 184). Os psicólogos dinâmicos, prosseguindo a tarefa iniciada por Freud, tem-se aprofundado na exploração dos sentimentos humanos empregando para isso uma grande variedade de enfoques teóricos e técnicos, apoiados, entre outros recursos, na comunicação verbal, nas associações livres, nos sonhos, no corpo, no desenho, no teatro, no grupo e nas relações familiares. Os trabalhos realizados pelo psiquiatra R. Butler há quatro décadas com os idosos mostraram a importância da rememoração no processo de amadurecimento pessoal. Como sinala Thompson ao comentar as experiências de Butler, a revisão da vida (*Life Review*) é concretizada através da reminiscência, como “parte de um processo universal para re-avaliar os conflitos passados com o fim de re-estabelecer a identidade própria e como meio de ajudar aos mais velhos para que eles ajudem-se a si mesmos”(Thompson, 2000, 184).

As histórias de vida podem favorecer uma boa articulação entre a reflexividade crítica – na linha de autores como Dewey (1989) e Freire (1996) – e a dimensão subjetiva e emocional fundada no trabalho sobre o tempo, a memória e a recordação. Tratando-se de perspectivas integradoras, complexas e transdisciplinares, as metodologias biográfico-narrativas trabalham com o corpo, o intelecto e as emoções, diluindo as fronteiras tradicionais entre investigação, formação, intervenção e terapia (cf. Naranjo, 2004; Bisquerra, 2001; Morin, 1995). Também relativizam-se as distâncias entre conhecimento especializado e experiência vivida. Desde o ponto de vista dos papéis inseridos

nos processos, os investigadores, formadores e participantes interatuam de maneira horizontal e dialógica, ou ao menos tentam, dadas as dificuldades que apresenta o ideal de transcender os papéis convencionais relacionados em função da tradição.

E' evidente que nos últimos tempos tem progredido bastante o componente narrativo da teoria educativa, em sintonia com o pluralismo epistemológico dos últimos anos. Tradicionalmente, a teoria educativa tem-se constituído e legitimado em oposição aos modos narrativos de conhecimento (cf. Burner, 1991). Dos relatos não podia surgir teoria. Os especialistas universitários das ciências sociais, incluídos os do mundo da educação, tem mostrado uma grande desconfiança ante todo tipo de narrativas. Hoje já não existe esse tabu da narrativa, ou ao menos o tabu não tem tanta influência como teve há algumas décadas atrás. Neste novo clima intelectual resulta adequado reivindicar a escrita auto-gráfica dos que construíram uma voz própria e autêntica, como os pedagogos J. H. Pestalozzi, A. S. Makarenko, A. S. Neill e C. Freinet (cf. Puig, 1993).

Na era da globalização e da informação, os itinerários pessoais constroem-se de maneira diferente à épocas anteriores. A reflexividade, a individualização, a incerteza e a mudança socioeconômica acelerada, configuram novos cenários familiares, laborais, educativos e de tempo livre, ócio e consumo. Como escreve uma especialista francesa, “a importância crescente do biográfico nas sociedades da modernidade está diretamente ligada às mudanças institucionais, econômicas e tecnológicas que vivem estas sociedades. Estas mudanças traduzem-se para os indivíduos em uma minimização das referencias institucionais tradicionais e em uma deslocalização dos universos de pertença: na mobilidade e flexibilidade profissionais e sociais que levam conjuntamente as transformações da empresa e do mercado; na complexificação dos espaços na sociedade da informação e da globalização. A esta sociedade complexa corresponde uma *oferta biográfica* infinitamente mais aberta e diversificada, mas também menos hierarquizada e coerente do que propunham as sociedades mais estáveis e mais centralizadas” (Delory-Momberger, 2003, 129-130). Nos novos contextos globalizados, pós-modernos e cambiantes, as histórias de vida, como práticas multiformes de investigação, formação, intervenção social, testemunho histórico e construção de identidade, aspiram aprofundar uma maneira integradora e complexa de trabalhar para fazer mais viável o desenvolvimento da autonomia pessoal, a convivência tolerante e a participação social. Dito com outras palavras, para fazer mais viável o momento gramsciano da crítica e da consciência, que supõe “elaborar a própria concepção do mundo consciente e criticamente..., participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de uma mesma e não aceitar passiva e submissamente que nossa personalidade seja formada desde fora” (Gramsci, 1978, 12).

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALHEIT, P.; BRON, A.; BRUGGER, E.; DOMINICÉ, P. (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

ARNAUS. R. (1993): *Vida professional I acció pedagógica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Tesis Doctoral inédita.

ASENSIO, J.M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L.; LARROSA, J. (Coords.): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

ASIHVIF (2005): *Livret de présentation*. Paris: ASIHVIF,

- ATKINSON, R. (1998): *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ATKINSON, P. (1992): *Understanding Ethnographic Texts*. London: Sage.
- BÁRCENA, F. (2002): "Enseñanza de la historia y memoria ejemplar", in *Encounters on Education*, vol. 3, Fall 2002, 61-78.
- BÁRCENA, F. (2004): "El relat de formació política. Pedagogia de la memòria, bioficció i etica del testimoni", en *Temps d'Educació* (Universitat de Barcelona), 28, 27-51.
- BERTAUX, D. (1997): *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- BERTAUX, D.; KOHLI, M. (1984): "The Life Story Approach: A Continental View", in *Annual Review of Sociology*, 10, 215-237.
- BEVERLEY, J. (2000): Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority, in N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds. (2000, 2<sup>nd</sup> ed.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oak, CA: Sage, 555-565.
- BIFANI, P. (2002): *La globalización: ¿Otra caja de Pandora?* Granada: Universidad de Granada.
- BISQUERRA, R. (2001): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISS/PRAXIS.
- BOFF, L. (2001): *Ética planetaria desde el gran Sur*. Madrid: Trotta.
- BOLÍVAR, A. (1997): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada, Ed. Force, Universidad de Granada.
- BOLÍVAR, A. (Dir.) (1999): *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. (2006): "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual" [112 párrafos], en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* [On-line Journal, vol. 7, nº 4, art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm> [Fecha de acceso: 14 de abril de 2007].
- BOURDIEU, P. (1989) : « La ilusión biográfica », en *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33.
- BRUNER, J. (1991) : *Actos de significado*. Madrid : Alianza.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- BUTT, R.L. et al. (1992): Collaborative Autobiography & Teachers' Voice, in I.F. Goodson (Ed.): *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University, 51-98.
- CARR, W. (2006): "Education without Theory", in *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, 2, 136-159.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la educación*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARSPECKEN, P. F. (1996): *Critical Ethnography and Educational Research. : A Theoretical and Practical Guide*. New York : Routledge.
- CASTELLS, M. (1997) : *La era de la información. Volumen 1 : La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2003) : *La era de la información. Volumen 2 : El poder de la identidad*. Madrid : Alianza, 2ª. Edición.
- CHAMBERLAINE, P.; BORNAT, J.; WENGRAF, T. (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge.
- CHAMBERLAINE, P.; BORNAT, J.; APITZSCH (Eds.) (2004): *Biographical Methods and Professional Practice. An International Perspective*. Bristol: The Policy Press and The University of Bristol.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. (2000): *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- COFFEY, A. (1999) : *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of the Identity*. London : Sage.
- CORNEJO, M. (2006) : « El enfoque biográfico : Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas », in *Psyche* (Santiago de Chile), vol. 15, 1, 95-106.
- CORREA, A ; CORREA, F. (2003) : *Crónicas del siglo XX. Historias de vida y costumbres. Chucena*. Chucena (Huelva, España) : Ayuntamiento de Chucena.
- CORREA, A. ; CORREA, F. (2004) : « Crónicas del siglo XX. Historias de vida y costumbres. Chucena », in *Diálogos Educación y formación de personas adultas*, 38, 85-96.
- DELORY-MOMBERGER, Ch. (2000): *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER, Ch. (2003): *Biographie et éducation*. París: Anthropos.
- DEMETRIO, D. (1996): *Raccontarsi. L'autobiografia como cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- DEMETRIO, D. (2002): *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.
- DEMETRIO, D. (2003): *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza.

- DENZIN, N.K. (1989): *Interpretive Biography*. London: Sage.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (Eds.) (2000, 2nd ed.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DESMARAIS, D. y PILON, J.-M. (1996): *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris: L'Harmattan.
- DEWEY, J. (1989) : *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid : Paidós.
- DÍAZ GONZÁLEZ, T. (2004) : « Historias de vida en el marco de evaluación de competencias », en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, 43-52.
- 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.
- DOMINICÉ, P.; JOSSO, M.-C.; MONBARON, J.; MÜLLER, R. (2001): "Faire de la place au sensible en éducation", en *Éducation Permanente*, 142, 95-104.
- ELLIS, C. ; BOCHNER, A.P. (2000) : Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity : Researcher as Subject, en N.K. Denzin ; Y.S. Lincoln (Eds.) (2000) : *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA) : Sage, 733-768.
- ESTEFANÍA, J. (1998) : *La nueva economía. La globalización*. Barcelona : Círculo de Lectores.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995) : *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis Doctoral inédita.
- FERRAROTTI, F. (1983): *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- FORMENTI, L. (1996) : « La storia che educa : contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa », en *Adultità*, 4, 83-100.
- FORMENTI, L. (1998) : *La formazione autobiografica*. 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* (Progetto Pilota Europeo : Didattiche Autobiografiche e narrative per operatori sociali, insegnanti, animatori). Anghiari (AR) : Libera Università dell'Autobiografia.

- FORMENTI, L.; GAMELLI, I. (1998): *Quella volta che ho imparato. La coscienza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- FOUCAULT, M. (1990): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996): *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- GADAMER, H.G. (1994): *Verdad y método. I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GALVANI, P. (1997): *Quête de sens et formation. Anthropologie bu blason et de l'autoformation*. París: L'Harmattan.
- GAMELLI, I. (a cura di) (2003): *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milán: Unicopli.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1984): Introducción, en J. García Carrasco (Coord.) (1984): *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya, XI-LXXVII.
- GAULEJAC, V. de (1987): *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflicts d'identité*. París: Hommes et Groupes Éditeurs.
- GAULEJAC, V. de (1999): *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. París: Desclée de Brouwer.
- GEERTZ, C. (1989) : *El antropólogo como autor*. Barcelona : Paidós.
- GIMENO, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995): *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996a): *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996b): "Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos", en *Revista Cuestiones Pedagógicas* (Universidad de Sevilla), 12, 223-242.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996c): "El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes", en *Revista Aula Abierta* (Universidad de Oviedo), 68, 63-85.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2000): Teachers' Research Using the Biographical Method. Contributions and Reflections on Two Case Studies, in K. Weber (Ed.): *Lifelong Learning and Experience*. Roskilde (Denmark): University of Roskilde & The Danish Research Academy, vol. 1, 367-392.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2001): John Dewey y la pedagogía progresista, en J. Trilla (coord.) (2001) : *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona : Graó, 15-39.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2002): "Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle", in *Pratiques de Formation / Analyses*, Université Paris VIII-Saint Denis, 43, 49-65.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2003) : Ser educador en un mundo globalizado, in NÚÑEZ CUBERO, L. (2003) (Coord.) : *La educación en el siglo XXI*. Sevilla : Ayuntamiento de Sevilla, 23-36.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (coord.) (2004a) : *Historias de vida y educación de adultos*. Número monográfico de la Revista *Diálogos. Educación y formación de personas adultas* (Barcelona), año X, nº 38, 101 pp.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2004b) : Sobre el amplio paisaje de las historias de vida, en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año X, nº 38, 97-101.

GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (2006a): Autobiografía educativa all'Università. Tra pensiero ed emozioni, in L. Formenti (a cura di), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano, Unicopli, 201-214.

GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (2006b) : Los métodos autobiográficos como propuesta para educar las emociones y los sentimientos, in J. M Asensio et al. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona, Ariel, 197-220 (con la colaboración de L. Núñez y R. Bisquerra).

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007): Approche biographique en formation à travers des objets, in *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Actes du Colloque International (Tours, 25 au 27 Juin 2007), 189-192.

GOODLEY, D. ; LAWTHOM, R. ; CLOUGH, P. ; MOORE, M. (2004) : *Researching Life Stories. Method, Theory and Analyses in a Biographical Age*. London : RoutledgeFalmer.

GOODSON, I.F. (Ed.) (1992): *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University.

GOODSON, I.; SIKES, P. (2001): *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

GRAMSCI, A. (1978): *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.

HIDALGO, A. (1976): Teoría, en M. A. Quintanilla (Dir.) (1976): *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme, 469-471.

- HOUDE, R. (2001): *Les temps de la vie*. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.
- JOSSO, M.-C. (1991): *Cheminer vers soi*. Lausana (Suiza): L'Age d'Homme.
- JOSSO, M.-C. (2000): *La formation au coeur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan.
- KINCHELOE, J.L. (1991) : *Teachers as Researchers : Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London : Falmer.
- LAINÉ, A. (1998) : *Faire de sa vie una histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LAVAL, Ch. (2003) : *L'école n'est pas une entreprise*. Paris : Éditions La Découverte.
- LANGNESS, L.L. (1965) : *The Life History in Anthropological Science*. New York : Holt, Rinegihart & Winston.
- LANI-BAYLE, M. (1997) : *L'histoire de vie généalogique. D'Édipe à Hermès*. Paris : L'Harmattan.
- LARROSA, J. (1996) : *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona : Laertes.
- LARROSA, J. et al. (1995) : *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona : Laertes.
- LE GRAND, J.-L. (2004) : « Puntos de referencia teóricos y éticos en historias de vida colectivas », in *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, 7-13.
- LE GRAND, J.-L. y COULON, J.-M. (2000): *Histoire de vie collective et éducation populaire*. Paris: L'Harmattan.
- LESOURD, F. (2006a): «Historia de vida de formación de personas adultas y ecología temporal », in *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 45, 43-49.
- LESOURD, F. (2006b): « Des temporalités éducatives. Note de synthèse », in *Pratiques de formation / Analyses*, nº 51-52, 9-72.
- LEWIS, O. (1961): *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mortiz, 1968.
- MARÍAS, J. (1954): *El método histórico de las generaciones*. Madrid: Revista de Occidente.
- MARINAS, J.M.; SANTAMARINA, C. (Eds.) (1993): *La historia oral. Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- McEWAN, H.; EGAN, K. (Comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MERRILL, B. (1999) : *Gender, Change, and Identity : Mature Women Students in Universities*. Aldershot : Ashgate.

- MIGUEL, J. M. de (1996): *Auto/bio/grafías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MILLER, N.; HENWOOD, F; KENNEDY, H. (Eds.) (2001): *Cyborg Lives: Women's Technobiographies*. York: Raw Nerve.
- MILLS, C.W. (1959): *La imaginación sociológica*. México: F.C.E.
- 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.
- MORIN, E. (1991): *La méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mouers, leur organisation*. Paris: Éditions du Seuil.
- MORIN, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- 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.
- PEÑALVER, C. ; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1994): « La educación como práctica ética y democrática », in *Kikirikí. Cooperación Educativa*, nº 31-32, 13-21.
- PINEAU, G. (1996) : « Les histoires de vie comme art formateur de l'existence », en *Pratiques de Formation / Analyses*, 31, 65-80.
- 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. (1983): *Los documentos personales*. Madrid: Siglo XXI, 1989.
- PLUMMER, K. (2001): *Documents of Life 2*. London: George Allen & Unwin.
- POPKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- PUIG, J.M. (1993): "Notas para el estudio de los usos de la escritura autográfica en educación", in PAD'E (Universidad de Valencia), vol. 3, 1, 153-162.

- PUJADAS, J.J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- REINHARZ, S. (1992): *Feminist Methods in Social Research*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDSON, L. (1990): *Writing Strategies*. London: Sage.
- RICOEUR, P. (1985): *Temps et récit. III. Le temps raconté*. París: Seuil.
- RICOEUR, P. (1990): *Soi-même comme un autre*. París: Seuil.
- RICOEUR, P. (2000): *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Seuil.
- ROBERTS, B. (2002): *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.
- ROMERO PÉREZ, C. (2000): *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- SCHWANDT, T. A. (2001, 2<sup>nd</sup> ed.): *Dictionary of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- STANLEY, L. (1994): *The Auto/biographical I*. Manchester: University Press.
- TAMBOUKOU, M. (2003). *Dangerous Encounters: Genealogy and Ethnography*. London.
- THOMAS, W.I.; ZNANIECKI, F. (2004): *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: CIS / BOE (ed. orig. de 1918; ed. española reducida a cargo de J. Zarco).
- THOMPSON, P. (2000, 3<sup>rd</sup> ed.): *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- USHER, R. ; BRYANT, I. ; JHONSTON, R. (2001) : *Adult Education and the Postmodern Challenge*. London : Routledge Falmer.
- VAN MANEN, M. (2003) : *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona : Idea Books.
- VANSINA, J. (1967): *La tradición oral*. Barcelona: Labor.
- WEST, L. (1996) : *Beyond Fragments : Adults, Motivation and Learning : A Biographical Analysis*. London : Taylor & Francis.
- WEST, L. (2001) : *Doctors on the Edge : General Practitioners, Health and Learning in Inner-city*. London : Free Association.
- WEST,L.; ALHEIT, P.; ANDERSEN, A.S.; MERRILL, B.(eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ZABALZA, M.A. (1988): *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Universidad de Santiago.