

As histórias de vida na formação de educadores de adultos

Life stories in the training of adult educators

Maria Conceição Antunes
mantunes@ie.uminho.pt

Resumo: Este artigo tem como finalidade a descrição de uma experiência de educação/formação no âmbito da formação de educadores de adultos no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Minho. Na esteira dos objetivos de uma das unidades curriculares do curso, levamos a cabo uma experiência de investigação que nos ajudou a compreender quando, onde, com quem e como se formam/educam os adultos. Nesta experiência optámos por uma abordagem qualitativa, não descurando os dados quantificáveis. Elegemos como metodologia as histórias de vida e como técnica de recolha de dados a entrevista semi-diretiva, sendo dezenove o número de participantes. Os resultados obtidos levaram-nos a corroborar as linhas orientadoras da nova epistemologia: a educação/formação é um processo permanente/comunitário que se realiza através das relações, acontecimentos, experiências e contextos que acompanham a vida de cada um.

Palavras-chave: formação de educadores de adultos, educação de adultos, histórias de vida.

Abstract: This paper aims to describe an experience of education/training in the training of adult educators in the Master's Course of Education at the University of Minho. Framed by the objectives of one of the curricular units of the course, we made a research experience that helped to understand when, where, with whom and how adults are educated and trained. In this study we chose a qualitative approach, without neglecting quantifiable data. We used life stories as the method and the semi-structured interview as the data collection technique. The participants were nineteen individuals. The results have effectively led us to corroborate the guidelines of this new epistemology: education/training is a permanent process, with a community nature that is realized through the relationships, events, experiences and contexts that occur in the lives of each one of us.

Keywords: training of adult educators, adult education, life stories.

Introdução

A experiência de investigação que passaremos a descrever realizou-se no âmbito da unidade curricular de Contextos e Práticas de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária e decorreu entre fevereiro e junho de 2012.

O grupo que levou a cabo a experiência era constituído por dezanove participantes, alunos da área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária do Mestrado em Educação.

A referida unidade curricular procura dotar os formandos (futuros educadores de adultos) de competências pessoais e sociais e, fundamentalmente, do conhecimento de metodologias e práticas adequadas à formação de adultos.

Considerando os ensinamentos de Nóvoa (1988, p. 128) quando refere que “mais importante do que pensar em formar um adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma”, desenvolvemos uma experiência de investigação que, com base no método autobiográfico ou histórias de vida, nos permitiu, através das narrativas biográficas dos próprios adultos, compreender o seu processo formativo.

O facto de procurarmos aproximarmo-nos o mais possível da realidade concreta do processo de formação dos adultos levou-nos a optar pelo método autobiográfico, pois, como referem Poirier *et al.* (1999, p. 12), “o movimento atual que se manifesta a favor das histórias de vida inscreve-se na linha de uma dinâmica dos processos de criatividade literário e científico: a preocupação de se aproximar cada vez mais do real concreto”.

Do ponto de vista da investigação o método autobiográfico, também denominado de histórias de vida, é um instrumento de investigação que privilegia a recolha de informa-

ções contidas nas histórias de vida pessoal de um ou mais informantes, apostando, assim, na valorização da oralidade e dos testemunhos vivos. As histórias de vida são um testemunho único, relatos de experiências vividas pelos sujeitos que as narram nos quais encontramos evidenciadas as relações, os acontecimentos e os contextos mais significativos do percurso de vida.

Esta metodologia parte do pressuposto que os indivíduos são detentores de saberes sobre as suas práticas, detêm uma bagagem social reveladora da forma como interpretam a realidade à luz dos significados que lhe atribuem. Assim, do ponto de vista da investigação, as histórias de vida permitem ao investigador construir conhecimento a partir dos relatos e retratos sociais descritos e desenhados nas narrativas biográficas recolhidas, utilizando diferentes técnicas de recolha e de análise do discurso (Bogdan e Biklen, 1994).

Na esteira desta metodologia estabelece-se uma relação dialógica privilegiada entre o entrevistado e o entrevistador, sendo que o primeiro diz o que quer, não tendo qualquer orientação pré-definida, enquanto o segundo deve ter como princípio não alterar ou criticar os pontos de vista apresentados, mas apenas facilitar e motivar os indivíduos a relatar os seus sentimentos e visão retrospectiva da vida (Bogdan e Biklen, 1994).

Tomando em linha de conta estas características, consideramos indicada e relevante a opção e a utilização deste método para, no caso vertente, compreendermos como se formam/educam os adultos, uma vez que permite que os indivíduos se expressem e expliquem de forma pessoal e imparcial sem que o investigador os coíba ou condicione de qualquer forma, concedendo, deste modo, um acesso privilegiado ao relato na primeira pessoa de como os adultos experienciam, significam e verbali-

zam os seus processos de formação/educação (Bogdan e Biklen, 1994).

Pretendemos com esta iniciativa levar os formandos a compreender que a formação de adultos, sendo um processo contínuo, “[...] deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar trajetórias de vida através das quais os adultos se constroem a pouco e pouco” (Nóvoa, 1988, p. 120), mediante um retrabalhar pessoal das contribuições/opportunidades oferecidas. Neste sentido, mais do que assimilar e consumir saber, a formação faz-se na produção de conhecimentos que permitem ultrapassar e resolver problemas, promovendo, deste modo, a transformação individual ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes (Nóvoa, 1988).

Procuramos efetivamente mediante esta experiência de investigação encontrar resultados que nos permitissem corroborar (ou não) as ideias base da nova epistemologia da educação/formação enquanto um processo permanente e comunitário que ocorre ao longo da vida e se efetiva em todos os contextos em que vivemos.

Neste sentido, como é referido no conhecido Relatório Faure (1981), a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência (Faure, 1981). Assim sendo, deixa de haver um tempo e um espaço para a formação, para a preparação para a vida e um tempo e um espaço para a ação, ou seja, para a vida ativa. A vida torna-se o espaço-tempo, o palco da educação, revestindo-se, assim, os espaços de vida e de trabalho da dimensão educativa.

A educação deixa de ser entendida como transmissão/assimilação de conhecimentos, mas como criação de condições de desenvolvimento de todas as dimensões do homem. Neste sentido, a educação /formação é sem-

pre um processo de autoformação participada, “um processo de apropriação individual, que se faz numa permanente interacção e confrontação com os outros” (Nóvoa, 1988, p. 127) e, resultando de uma rede de fontes de informação, “[...] está sobretudo relacionada com a maneira como os adultos voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes da sua educação quiseram ensinar-lhes” (Dominicé, 1988, p. 61).

Metodologia

Partindo da agnição de que a finalidade da Unidade Curricular de Contextos e Práticas de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária se centra de uma forma particular em dotar os formandos de ferramentas que os preparem para formar adultos, procuramos, fundamentalmente, mediante esta experiência de investigação, a realizar ao longo do semestre, levá-los a compreender como os adultos se formam.

Neste sentido, o nosso problema inicial de investigação concretizou-se na questão “como se formam/educam os adultos?”.

Dado que uma investigação implica ajustar procedimentos, percursos e técnicas aos fenómenos e domínios a estudar (Quivy e Campenhoudt, 2005), para encontrar resposta à nossa questão de investigação optámos por uma metodologia de cariz essencialmente qualitativo, embora os dados quantificáveis não tenham sido descurados.

A opção por uma metodologia cujas linhas orientadoras se inscrevem no paradigma de investigação qualitativo-hermenêutica justifica-se pelo facto de os nossos objetivos de investigação se centrarem mais no processo do que no resultado final, fixando-se, fundamentalmente,

na compreensão de um fenómeno singular – o processo de formação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as metodologias qualitativas enfatizam a compreensão interpretativa dos factos através dos relatos da vida quotidiana, a valorização da intersubjetividade, a procura do significado na ação construída pelos atores para compreender o modo como o sistema social funciona.

Tendo em conta os autores acima mencionados, com recurso a uma investigação qualitativa também denominada de interpretativa, pretendíamos compreender melhor como se edifica o processo de educação/formação de cada um ao longo da sua vida, estabelecendo estratégias e procedimentos que nos permitiam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (Bogdan e Biklen, 1994).

Com este objetivo, procurámos analisar os dados “respeitando o mais possível a forma original de registo e transcrição, [construindo os resultados] à medida que os dados iam surgindo e não com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48-50).

Partindo destes pressupostos, consideramos que o método autobiográfico também denominado de histórias de vida era a metodologia que melhor se adaptava ao nosso objeto e objetivo de investigação.

Ao longo de todo o processo, mas fundamentalmente na parte inicial da investigação, recorremos à pesquisa bibliográfica no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre o método autobiográfico. Com base em textos de autores de referência nesta temática, encetamos um trabalho de análise e compreensão crítica do método autobiográfico, suas potencialidades e fragilidades.

Como técnica de recolha de dados utilizámos a entrevista semi-diretiva enquanto “procedimento de recolha de informação que utiliza a forma de comunicação verbal” (Almeida e Pinto, 1995, p. 100), no sentido de ajudar e orientar a construção da narrativa biográfica.

Com este objetivo, realizámos uma entrevista semi-estruturada, ou seja, um tipo de entrevista que “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas [...] o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 192), a partir das quais se espera que o entrevistado proporcione a informação desejada. A partir destas informações foi realizada a narrativa biográfica.

Como técnica de análise de dados recorremos à análise de conteúdo. A análise de conteúdo, enquanto “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas [...] com o objetivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205), permitiu uma descrição mais sistemática do conteúdo manifesto nas entrevistas de modo a podermos, de forma mais fidedigna, proceder à sua interpretação.

Para procedermos à análise de conteúdo, orientámo-nos, como já foi referido, pelos eixos de investigação utilizados no Projeto Prosalus¹. A utilização destes eixos de investigação permitiu-nos um tratamento metódico da informação que, efetivamente, apresentava algum grau de subjetividade e/ou complexidade, favorecendo um maior controlo e organização do trabalho de investigação.

¹ O Projeto Prosalus foi um projeto de formação de profissionais de saúde através do método autobiográfico. O primeiro curso foi orientado por António Nóvoa e descrito no texto de Nóvoa (1988).

A amostra desta experiência de investigação era constituída por 19 indivíduos, 9 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 86 anos.

Procedimentos

A nossa experiência de trabalho, que tinha como finalidade não transmitir conhecimentos acerca de como se formam/educam os adultos, mas levar os formandos a investigar e a construir conhecimentos que permitam responder à questão de investigação que colocamos no início do semestre, foi largamente inspirada num texto de António Nóvoa (1988) e realizou-se por etapas que, para melhor compreensão, passaremos a descrever:

(i) *Análise, compreensão crítica e reflexão sobre o método autobiográfico*

Nesta primeira etapa, com base num conjunto de textos previamente selecionados, trabalhamos no sentido de estudar e compreender em que consiste o método autobiográfico, mediante reflexão e discussão das ideias fundamentais dos textos de referência.

(ii) *Vantagens e desvantagens do método autobiográfico*

A segunda etapa consistiu num trabalho de análise crítica e registo das potencialidades e fragilidades/exigências do método.

(iii) *Preparação das narrativas biográficas*

A terceira etapa foi dedicada aos procedimentos necessários à produção das narrativas biográficas. Parece-nos importante relevar que o que pretendíamos com esta experiência de investigação não era utilizar o método autobiográfico como metodologia de formação de adultos, enquanto potenciadora de

uma reflexão retrospectiva de uma história de vida que leva o seu autor a tomar consciência do seu processo formativo (embora esta dimensão não tivesse sido negligenciada).

Decididamente o que pretendíamos era levar os formandos (futuros educadores de adultos) a investigar e descobrir como se formam/educam os adultos através da recolha e da análise de conteúdo de relatos dos próprios adultos.

Tendo em conta o nosso objetivo, optámos por trabalhar histórias de vida construídas a partir de entrevistas semi-estruturadas. Cada elemento do grupo de formandos ficou responsável pela apresentação de uma narrativa biográfica, construída a partir de uma entrevista que cada participante realizou a partir de um pequeno guião flexível. O conjunto das narrativas biográficas constituiu o material biográfico a ser analisado.

(iv) *Narração oral de uma experiência educativa/formativa marcante*

A quarta etapa refere a experiência de narração oral livre de um acontecimento educativo marcante por parte de cada um dos elementos do grupo de formandos. Não obstante o facto de o material biográfico a ser trabalhado não ser originado no grupo em formação, considerámos incontornável a passagem deste pela fase oral do método, isto é, pela fase da verbalização e partilha das experiências vividas, a vivência pessoal e interiorização das potencialidades e dificuldades deste momento.

(v) *Interpretação e análise das narrativas biográficas segundo os eixos de investigação do Projeto Prosalus*

Esta etapa consistiu na análise de conteúdo do que denominámos dossiê de narrativas biográficas, segundo os eixos de investigação utilizados no projeto Prosalus.

Dividimos, assim, os formandos em cinco grupos, ficando cada um

dos grupos responsável por fazer a análise de conteúdo do material biográfico recolhido segundo um dos eixos de problematização. Cada grupo elaborou um documento em *power point*, que posteriormente partilhou com o grupo integral de formandos, contendo as reflexões e os resultados obtidos através da análise de conteúdo realizada, a partir do qual se promovia um debate em plenário.

(vi) *Reflexão e síntese individual de resposta à questão “como se formam/educam os adultos”*

Posteriormente à partilha, análise e compreensão dos dados resultantes de cada um dos eixos de problematização, os participantes, reunindo todos os conhecimentos adquiridos ao longo das várias sessões, elaboraram um trabalho individual de reflexão procurando responder à questão de investigação “como se formam/educam os adultos?”.

Resultados

Os resultados que apresentaremos de seguida são relativos aos dados obtidos por cada um dos vários trabalhos realizados em pequeno grupo tendo em consideração a análise de conteúdo realizada ao material biográfico recolhido segundo os vários eixos de problematização.

Assim, passamos a expor os resultados obtidos por cada um dos grupos, ou seja, os resultados concernentes a cada um dos eixos de problematização:

EIXO A – Estruturação e ciclos – Entendida como a globalidade de um percurso de vida, será que a biografia educativa permite detetar etapas, momentos formadores, pontos de rutura, fases de transição, ciclos, que modificam e estruturam as relações ao saber e a atitude face à profissão? (Nóvoa, 1988, p. 122).

Segundo este eixo de problematização, a análise de conteúdo realizada ao material biográfico recolhido, constituído por 19 narrativas biográficas, permitiu constatar que o percurso de uma vida não é linear, antes se constrói através de etapas, de ciclos, de pontos de rutura e fases de transição que são apontados como momentos formadores.

Como podemos verificar pela leitura do Gráfico 1, as narrativas biográficas referem uma panóplia de acontecimentos - muitos dos quais poderemos considerar transversais a todas as histórias de vida -, mencionados como pontos de rutura ou fases de transição que dão início a uma nova fase ou etapa da vida, e que são considerados factos ou momentos formadores.

São considerados os “momentos-charneira”, aqueles momentos em que o indivíduo se sentiu, de algum

modo, “obrigado” a fazer uma reorientação da sua vida dando origem a um novo ciclo ou etapa.

A análise de conteúdo do material biográfico em estudo permitiu elencar várias categorias representativas de momentos ou factos formadores. Poderemos enunciar como mais significativos e transversais: o casamento; o nascimento dos filhos; o primeiro emprego; a morte e a doença; a entrada na escola e a conclusão da escolaridade e a mudança de emprego, de cidade ou de país.

Das 19 narrativas biográficas, o casamento é referido em 16, sendo considerado um acontecimento formador que marca o início de um novo ciclo no percurso de vida.

Antes de conhecer a minha mulher, pensava que ia ser solteiro para o resto da vida, no entanto encontrei o sentido da vida no casamento (H.6).

O nascimento dos filhos é um acontecimento que aparece em 15 das 19 histórias de vida.

O nascimento da minha filha, em 1990, foi o acontecimento mais importante da minha vida... é um momento indescritível e nunca vou esquecer a primeira vez que tive a bebé nos braços (H.7).

O primeiro emprego aparece também referido em 15 das 19 narrativas biográficas.

Aos onze anos comecei a trabalhar na construção civil [...] começava a trabalhar às seis da manhã (H.17).

A morte e a doença de alguém próximo revelam-se, também, um momento marcante referido, respetivamente, em 14 e 11 das 19 biografias.

Nesse ano, pela primeira vez, sou confrontado com a morte: um colega

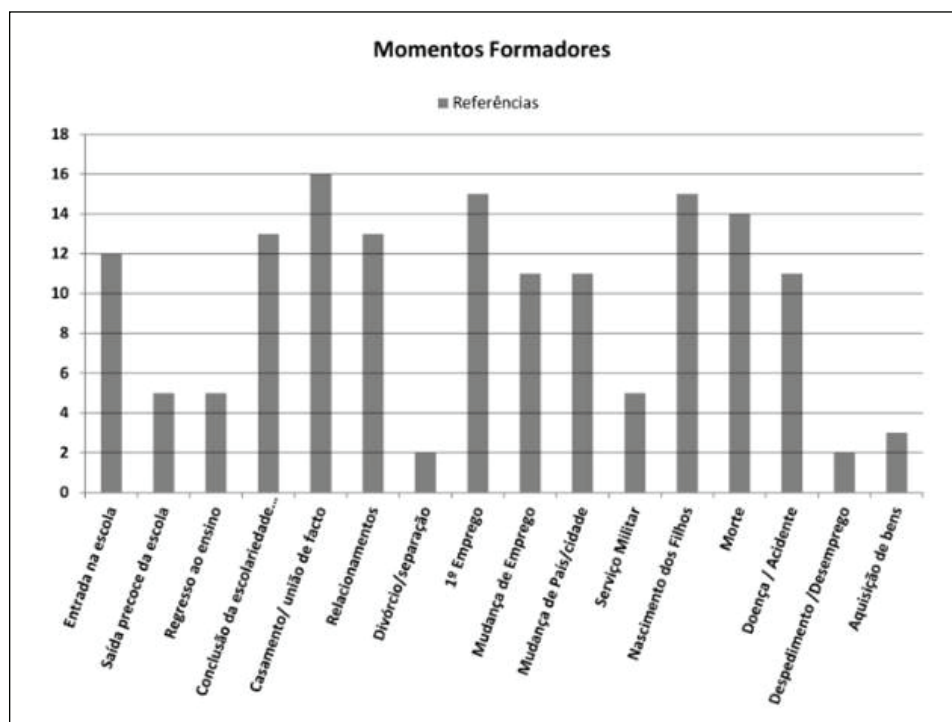


Gráfico 1. Acontecimentos que aparecem referidos como momentos formadores.
Graph 1. Events mentioned as educational moments.

Fonte: Grupo de mestrandos que analisaram o material biográfico segundo o eixo de investigação *Estruturação e ciclos*.

de turma, muito amigo, e companheiro de viagem de ida e vinda a pé para o liceu, adoece gravemente e morre passados três meses. Marcante... (H.5).

A minha esposa Maria sofre de Alzheimer, facto que é muito duro para mim [...] (H.19).

A entrada na escola é um acontecimento referido em 12 das 19 narrativas.

A escola foi um período de descobertas e de difícil adaptação, pois não estava habituada a estar com crianças. Nunca tinha andado no infantário e toda a vida tinha estado com a minha mãe, pai, avó e avó (H.9).

A mudança de emprego, de cidade e/ou de país é também uma referência marcante evidenciando-se em 11 das 19 narrativas.

[...] a empresa em que trabalhei e me dediquei nos últimos 20 anos, por estratégia, encerra a atividade.

Foi complicado aos 48 anos ter de reiniciar tudo noutra empresa (H.5).

A chegada a Moçambique foi complicada, pois tive algumas dificuldades em adaptar-me inicialmente (H.6).

EIXO B – Mapa das relações – Quais são as pessoas que influenciam a trajetória de vida, que desempenham um papel importante no itinerário intelectual ou na conceção de vida profissional? Estas pessoas acompanham todo o percurso de vida ou intervêm apenas num dado momento? Elas são sempre reais ou, por vezes, são também imaginárias? (Nóvoa, 1988, p. 122).

A análise do material biográfico segundo este eixo de investigação permite mapear as relações interpessoais e a relevância das suas influências na história de vida de cada um. Constatamos que as relações interpessoais estabelecidas na família nuclear, seguidas das relações de amizade, são aquelas que se evidenciam como mais significativas, estruturantes e determinantes na construção de um percurso de vida.

Como podemos verificar através da leitura do Gráfico 2, as pessoas mais mencionadas são as que pertencem ao círculo das relações familiares. “Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabeleceu-se com cada um deles uma relação particular” (Dominicé, 1988, p. 56).

Da família nuclear, a mãe, o pai e os irmãos aparecem referidos em 16 das 19 narrativas em evocações positivas ou negativas muito fortes, evidenciadoras de suportes/marcas e influências muito determinantes na estruturação das histórias de vida relatadas, como poderemos ver nos relatos seguintes:

Considero a minha mãe a minha maior amiga e aliada, a minha maior referência, onde não há segredos e a quem recorro sempre que tenho uma preocupação. [...] esteve presente em todos os acontecimentos da minha vida e foi com ela que aprendi tudo (H.9).

Os momentos que passava com o meu pai eram muito positivos, cheios de risos, brincadeiras, passeios e jogos.

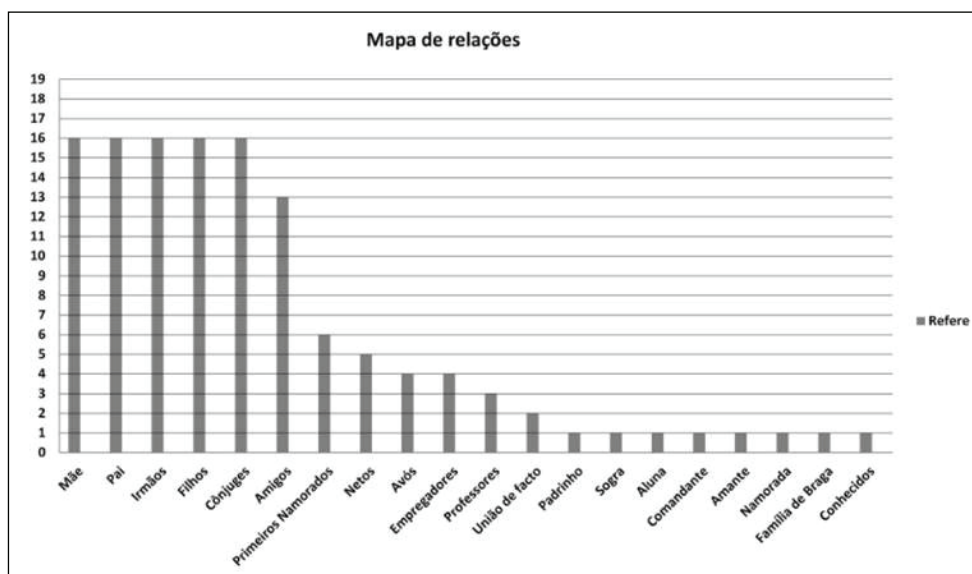


Gráfico 2. Pessoas referidas no material biográfico analisado.
Graph 2. People mentioned in the analyzed biographical material.

Fonte: Grupo de mestrandos que analisaram o material biográfico segundo o eixo de investigação *Mapa de relações*.

O pai era normalmente mais protetor, e sempre que a mãe me repreendia por algo, ia de imediato a correr para o meu pai, que me protegia (H.9).

A pessoa que mais marcou a minha vida pela negativa foi o meu pai porque me deixou um vazio sentimental, sendo que esta situação acentua hoje alguns receios e o descrédito no matrimónio (H.13).

[...] mantive sempre com os irmãos uma relação bastante fraterna e de forte cumplicidade (H.13).

A família construída, os cônjuges e os filhos aparecem referidos também em 16 das 19 narrativas.

[...] vejo a minha mulher como uma verdadeira companheira, sendo que nos apoiamos mutuamente e, mesmo com vidas preenchidas, conseguimos ter tempo um para o outro (H.6).

[...] a melhor coisa que aconteceu na minha vida foi o nascimento dos filhos, eles são a razão do meu viver e todo o esforço que vou exercendo é

para eles, pois quero proporcionar-lhes tudo aquilo que estiver ao meu alcance (H.15).

Viver com as minhas filhas foi a coisa mais maravilhosa que me poderia ter acontecido, pois adoro-as, faço tudo por elas [...] (H.11).

As relações de amizade apresentam também uma representatividade significativa, estando presentes em 13 das 19 histórias de vida.

[...] tive novamente a oportunidade de constatar a importância de manter uma boa rede de amizades, pois considero que sem este apoio teria sido muito mais difícil suportar todo o sofrimento causado por uma situação tão dramática (H.14).

Felizmente, ao longo da vida tive muitos amigos, que partilharam a infância, a juventude e mesmo a profissão e ainda hoje tenho a oportunidade de falar com alguns deles e recordar os tempos que passaram (H.1).

Da família alargada, as relações fundamentais e estruturantes reportam-se aquelas que foram estabelecidas, quer com os avós, quer com os netos, como podemos constatar pelos testemunhos que se seguem:

Os meus primeiros anos de vida são marcados pela minha proveniência familiar, com fortes laços afetivos aos avós maternos, com quem despendi considerável tempo da minha infância [...] (H.13).

[...] o nascimento dos netos foram momentos de grande alegria [...] (H.1).

Com menos representatividade são ainda referidas outras pessoas que se revelam importantes em algumas histórias de vida, como empregadores, colegas de trabalho, familiares mais afastados, etc.

EIXO C – Espaços e meios sociais – Cada pessoa constrói-se ao sabor de contextos sociais, de universos simbólicos ligados a organizações

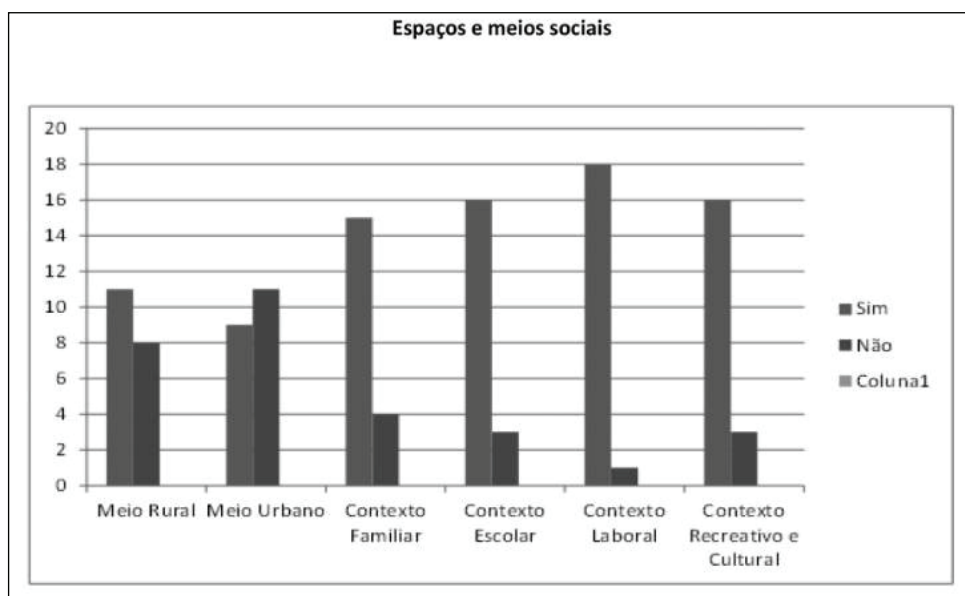


Gráfico 3. Contextos considerados importantes no processo de formação.
Graph 3. Contexts considered important in the training process.

Fonte: Grupo de mestrandos que analisaram o material biográfico segundo o eixo de investigação *Espaços e meios sociais*.

(escolares, religiosas, etc.) e a locais (rurais e urbanos). Este meio físico e social desempenha um papel formador? Quando e como? Estes espaços de vida forjam a representação que nós temos da realidade? De que modo? (Nóvoa, 1988, p. 122).

A investigação a que submetemos as narrativas biográficas segundo este eixo de investigação deixa claro que a história de vida de cada um se constrói na confluência e influência dos contextos em que ela se desenvolve. Os locais rurais ou urbanos, assim como os contextos sociais (familiares, escolares, laborais, recreativos, etc.) desempenham, como os dados revelam, um papel formador ao longo de toda a história de vida do indivíduo.

A análise do Gráfico 3 permite-nos concluir que todas as narrativas fazem referências a locais, rurais e/ou urbanos.

Das 19 narrativas, 11 referem locais rurais e 9 locais urbanos.

Nasci numa aldeia do Minho no seio de uma família modesta que vivia essencialmente da agricultura, pecuária e da pesca (H.3).

O liceu mais próximo era em Braga e distava 80 km de casa [...] difícil, muito difícil [...] vinha lá da serra e pensavam que era um ignorante (H.5).

Do material biográfico em análise poderemos constatar que o contexto laboral é aquele que é considerado com maior pendor formativo, pois é referido em 18 narrativas.

Realizei vários estágios curriculares e profissionais, bem como frequentei dezenas de ações de formação profissionais complementares ao longo do meu percurso de vida ativa (H.13).

Seguem-se os contextos recreativo/cultural e escolar, referidos por 16 histórias de vida.

O escutismo é um movimento de cultura geral para os jovens, por isso mais de educação do que propriamente de ensino; assim sendo é também um movimento, pois não agrega pessoas como as associações ou organizações, mas sim move-as (H.18).

Optei por voltar a estudar, pois, estando desempregada, quando ia a uma entrevista perguntavam-me sempre as habilitações e o exigido era sempre o 9.º ano (H.11).

As vivências em contexto familiar, enquanto experiências formativas, são referidas em 15 histórias de vida.

Hoje, tenho a minha família que amo e, apesar de não ter conseguido concretizar todos os meus sonhos, sou muito feliz, não se pode ter tudo, mas tenho o mais importante, os meus filhos e o meu marido (H.15).

EIXO D – Percurso escolar e educação não-formal – o percurso escolar imprime uma certa orientação à vida de cada um. De que forma é que este percurso se articula com outros espaços educativos (família, grupos de jovens, experiências de vida, etc.)? O que é que ficou da escola após vários anos de vida social e profissional? Onde é que se faz a “educação” que não concede diplomas, nem certificados? Qual a relação entre a educação formal e a educação não-formal? (Nóvoa, 1988, p. 122).

A análise do material biográfico, segundo este eixo de investigação, levou-nos a criar duas grandes categorias de análise: *compreensão do percurso escolar e compreensão do processo de educação não formal e informal*.

No que concerne ao *percurso escolar*, verificamos que das 19 histórias de vida apenas uma refere não ter frequentado o ensino básico obrigatório (4º ano de escolaridade), no entanto, 8 (42%) afirmam não o ter

concluído. Assim, o prosseguimento de estudos aparece em percentagens pouco significativas.

Da passagem pela escola, os relatos analisados permitiram delinear quatro categorias: *más recordações, boas recordações, conhecimentos e amizades*.

Oito histórias de vida (42%) do nosso material biográfico evidenciam *más recordações do tempo escolar*, como podemos constatar nos exemplos que se seguem:

Quando terminei a escolaridade obrigatória daquela altura (4º ano), saí da escola e nunca mais na vida quis ouvir falar dos estudos (H.7).

Era um menino com grandes capacidades de aprendizagem, mas não gostava de ir à escola, sendo que apenas terminei o 9º ano de escolaridade (H.4).

Em 10 (52%), encontramos *boas recordações* do período escolar:

Eu queria continuar os estudos, pois sempre gostei muito da escola (H.3).

Na minha lembrança ficou o registo de um local muito agradável, acolhedor e preparado para todas as brincadeiras (H.8).

Algumas histórias revelam que ficaram, também, alguns *conhecimentos*:

Recordo a escola com saudade, uma vez que desfrutei e aprendi muito (H.19).

Em algumas histórias, verificamos que ficaram *boas amizades*, como evidencia o extrato que se segue:

Tenho grandes e bons amigos/as que, apesar da distância e de as suas vidas terem tomado rumos diferentes, marcam de forma positiva a minha infância e o tempo de escola e,

consequentemente, a minha vida, pois são amigas com as quais posso contar durante toda a minha vida, seja em circunstâncias boas ou más (H.16).

No que concerne ao *processo de educação não formal e informal*, a leitura do Gráfico 4 permite concluir que 8 (42%) das histórias do nosso dossiê biográfico referem ter aderido a experiências de educação não formal, enquanto 11 (58%) afirmam não o ter feito.

Constata-se, ainda, que estas experiências educativas de âmbito não formal e informal ocorrem em todos os contextos da sociedade: profissional, cultural, associativo, desportivo, religioso, militar e familiar, como podemos verificar nos exemplos seguintes:

Realizei vários estágios curriculares e profissionais, bem como frequentei dezenas de ações de formação profissionais complementares ao longo do meu percurso de vida (H.13).

Nos tempos livres pratiquei natação e frequentei o Instituto Britânico de Guimarães (H.9).

Tive formação de catequese durante 10 anos na paróquia (H.12).

A maior aprendizagem durante a tropa foi aprender a não fazer nada, o que me deu oportunidade e tempo para ler muito (H.6).

A família é a melhor coisa do mundo, são as pessoas mais importantes da minha vida. A família é a base da minha força, onde vou buscar apoio para tomar as decisões mais importantes da minha vida, é onde tenho os momentos mais felizes (H.8).

EIXO E – Formação contínua e origem social – O nosso percurso escolar e profissional está ligado à nossa origem social: de que modo encaramos as ações de formação contínua e/ou de educação permanente? Quais são as razões que nos levam a querer ultrapassar um nível de formação de base e a querer ir mais longe do ponto

de vista cultural e académico? Qual é a nossa cultura de base e de que modo evolui o nosso universo cultural? (Nóvoa, 1988, p. 122).

No que concerne a este eixo de investigação, tomamos as questões propostas como itens sugestivos de investigação.

Em relação ao primeiro tema “*o nosso percurso escolar e profissional está ligado à nossa origem social*”, como podemos constatar pela leitura do Gráfico 5, 17 das histórias de vida referem que de algum modo a origem social determinou o percurso escolar e profissional.

[...] a minha família não tinha uma situação económica favorável – completei apenas o 4º ano de escolaridade (H.18).

[...] tive uma educação privilegiada, pois, além de pertencer a uma classe média, [...] formei-me em advocacia (H. 9).

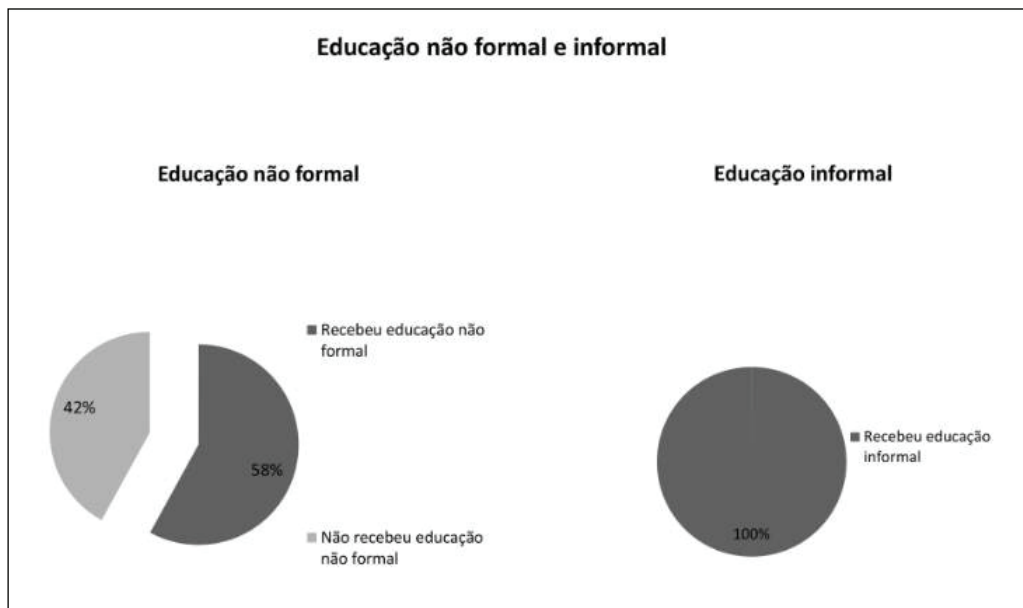


Gráfico 4. Educação não formal e informal.
Graph 4. Non-formal and informal education.

Fonte: Grupo de mestrandos que analisaram o material biográfico segundo o eixo de investigação *Percurso escolar e educação não formal*.

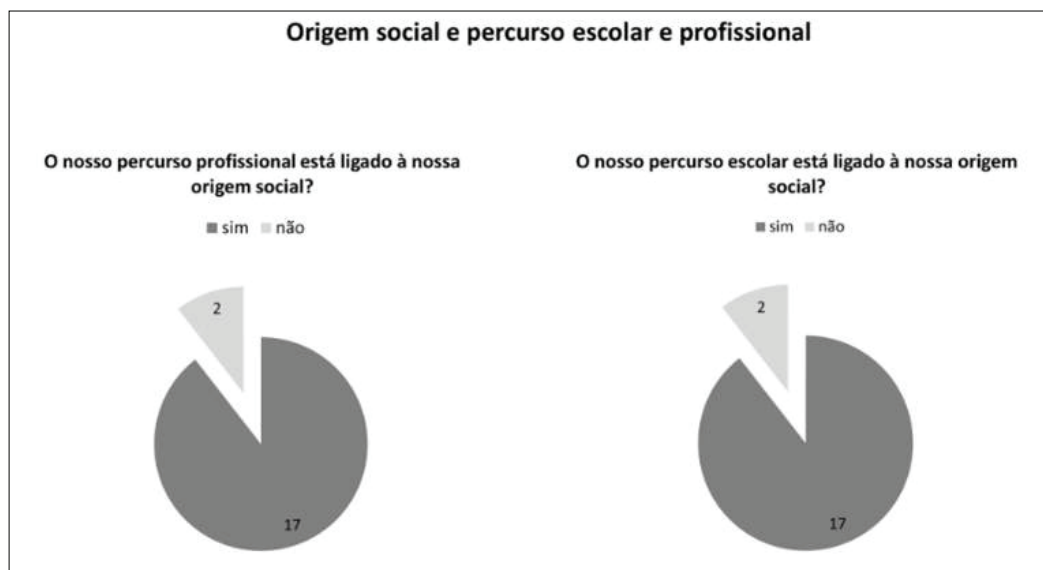


Gráfico 5. A origem social determina ou não o percurso escolar?

Graph 5. Does our social origin determine or our school and professional path or does it not?

Fonte: Grupo de mestrandos que analisaram o material biográfico segundo o eixo de investigação *Formação contínua e origem social*.

[...] andei até ao 7º ano de escolaridade, mas, por razões económicas e porque o meu pai não queria que continuasse a estudar, abandonei os estudos... tendo que abandonar a escola, dediquei-me aos trabalhos domésticos e ao trabalho nos campos [...] (H.15).

Quanto ao tema “de que modo encaramos as ações de formação contínua e/ou de educação permanente”, o Gráfico 6 demonstra que a formação é um processo contínuo. Como podemos ver no Gráfico 6, 9 adultos referem ter prosseguido o seu processo formativo através de cursos de formação contínua.

[...] optei por voltar a estudar e decidi então tirar o 9º ano através de um curso de RVCC. [...] após alguns meses surgiu a oportunidade de conseguir efetuar o 12º ano através das Novas Oportunidades e assim consegui ter maiores habilitações (H.11).

Frequentei variadíssimas ações formativas, nos mais diversos campos, diversos seminários e cursos no âmbito da minha especialização em Direito [...] (H.9).

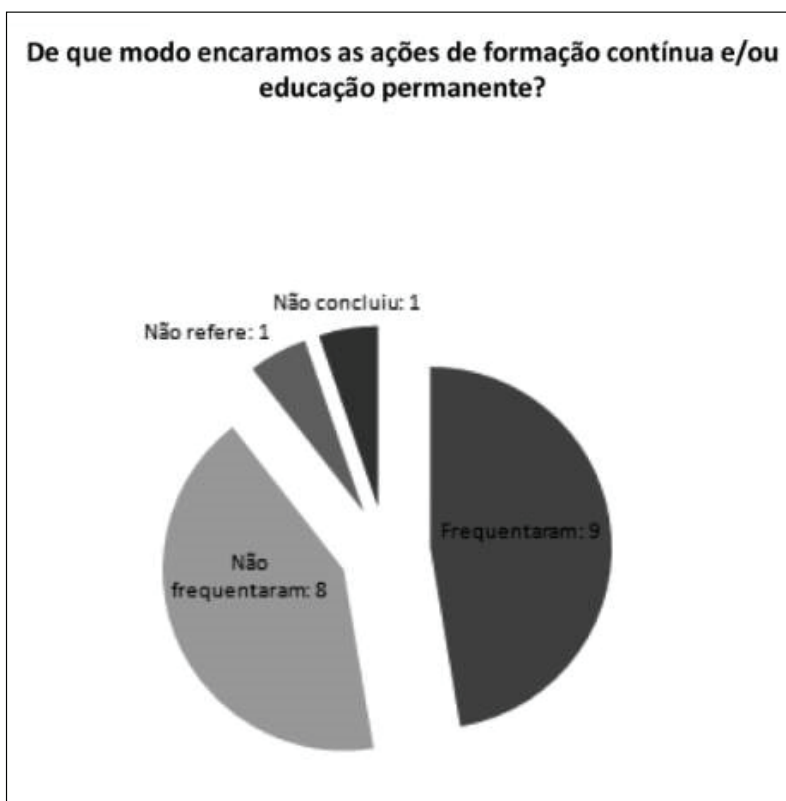


Gráfico 6. O percurso formativo é contínuo.

Graph 6. The educational path is continuous.

Fonte: Grupo de mestrandos que analisaram o material biográfico segundo o eixo de investigação *Formação contínua e origem social*.

Fiz uma licenciatura em Comunicação Social [...], pós-graduação em Direito da Comunicação, licenciatura em Serviço Social; mestrado na área das Ciências da Comunicação [...] frequentando dezenas de ações de formação profissionais complementares ao longo do meu percurso de vida (H.13).

surgiu a oportunidade de conseguir efetuar o 12º ano através das Novas Oportunidades e assim consegui ter maiores habilitações (H.11).

Era difícil arranjar um trabalho tendo apenas o 4º ano de escolaridade (H.7).

[...] fui diretor de um rancho... (H.10).

Em 1979, fundei o escutismo em Lordelo, no cargo de Secretário do Agrupamento (H.18).

Quanto ao tema “*quais as razões que nos levam a ultrapassar um nível de formação de base e a querer ir mais longe do ponto de vista cultural e académico*”, evidenciaram-se claramente duas categorias: *razões pessoais e razões profissionais*.

No que se refere ao tema “*qual é a nossa cultura de base e de que modo evolui o nosso universo cultural*”, o Gráfico 7 permite concluir que em 13 histórias de vida se verifica uma nítida evolução do universo cultural dos seus protagonistas.

Em 2009 vi um dos meus sonhos tornar-se realidade, voltei a estudar, inscrevi-me num curso EFA, vertente de hotelaria que me deu equivalência ao 9º ano (H.3).

[...] sou atualmente voluntária da Capital Europeia da Cultura 2012 [...] fundei, com alguns amigos, a única associação ambiental de Guimarães [...] sou voluntária do banco alimentar contra a fome [...] (H.9).

[...] optei por voltar a estudar, decidi então tirar o 9º ano através de um curso de RVCC. [...] após alguns meses

Escrevi um livro de francês, de gramática e um caderno de exercícios,

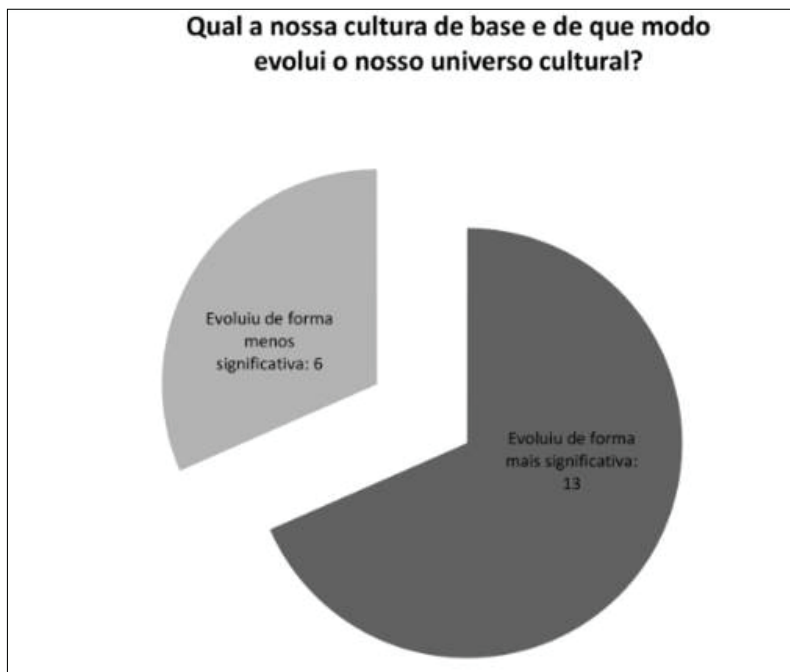
Interpretação e análise reflexiva dos dados

Em resposta à questão inicial de investigação “como se formam/educam os adultos”, o material biográfico em análise permitiu constatar que a história de vida não se apresenta como um percurso linear, mas antes um percurso marcado por fases e/ou ciclos originados por acontecimentos considerados formativos, dado que são interpretados e vividos como momentos que imprimiram mudanças, alterações, desenvolvimentos na história de vida. Como refere Josso (1988, p. 44), “nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas”.

A análise do material biográfico permitiu compreender a importância da rede de relações na construção de uma história de vida; “a formação aparece sempre como uma construção subtil, uma maneira de nos introduzirmos em redes relacionais complexas” (Dominicé, 1988, p. 60).

A permanência e interferência destas redes relacionais na construção de uma identidade conduziu-nos à ideia de que o processo de formação/educação se constrói de uma forma muito vincada no universo das relações interpessoais que estabelecemos, pois, como Dominicé (1988, p. 56) afirma, “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”.

Todos os que são citados contribuíram para o processo formativo, contudo as histórias revelam que os



mais citados, e concluímos aqueles que maior influência exerceram, são os membros da família de origem, pais e irmãos e da família constituída por cônjuges e filhos, não obstante serem ainda referidas outras relações que se mostram significativas, como avós, netos, amigos, professores, empregadores, etc. Assim, a nossa investigação levou-nos ao encontro das palavras de Dominicé (1988, p. 60) quando afirma que

as relações mencionadas nos relatos das biografias educativas são as que ajudam o adulto a moldar a sua vida. A formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmo-nos, dos que acompanharam os momentos-charneira, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos.

A análise obtida das narrativas biográficas em estudo vai, também, ao encontro da conceção defendida pela literatura de que o processo formativo, para além da interferência das relações intersubjetivas, é, também, fortemente condicionado e influenciado pelas relações que o indivíduo estabelece com o meio, ou seja, pelos contextos em que decorre: familiar, escolar, profissional, cultural, recreativo, etc. Neste particular, relevamos o pensamento de Nóvoa (1988, p. 120) quando afirma que “a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e económicos em que cada um vive”.

Tal como verificamos relativamente ao relacionamento interpessoal, também no que concerne à influência dos contextos, este estudo revela que uns são mais determinantes que outros, no entanto todos são importantes no processo de formação/educação.

O contexto profissional surge nos relatos biográficos como um contexto de grande potencial for-

mativo, facto que se justifica pelas exigências do mercado de trabalho, que leva os indivíduos a prosseguir e a melhorar a sua formação para conseguirem fazer face aos desafios e expectativas de um mundo em mudança.

As narrativas biográficas evidenciam o contexto familiar como um contexto axial no processo formativo tanto enquanto herança cultural que o indivíduo recebe e de que se apropria, como enquanto reduto com o qual o indivíduo tem necessidade de se confrontar e distanciar para se afirmar como ser individual e autónomo.

Esta análise leva-nos ao encontro de Dominicé (1988, p. 58) quando afirma que “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda. Este molda-o, mas frequentemente ele afasta-se, por meio de ruturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário”.

Surpreendentemente no que concerne ao contexto escolar, não obstante o facto de surgir como um contexto bastante referenciado, verificamos que as apertações a ele dirigidas revelam muito mais uma dimensão social e afetiva do que propriamente formativa. Mais uma vez nos encontramos com as palavras de Dominicé (1988, p. 58) quando refere que “as relações descritas nas biografias, no tempo da escolaridade, digam elas respeito aos que ensinam ou aos amigos, não podem comparar-se às relações familiares [...] permanecem na categoria de boas ou más recordações. Não influenciam verdadeiramente o percurso de vida”.

Surpreendente é, também, o facto de os contextos socioculturais e recreativos serem fortemente enfatizados e evidenciados como contextos promotores de formação, espaços privilegiados para o enriquecimento da formação individual e comunitá-

ria, fomentadores de conhecimentos e aprendizagens informais significativas. Este facto revela a perspetiva comunitária da educação enquanto um processo que se realiza dentro e fora dos contextos institucionais escolares, evidenciando a educação ao longo da vida ou formação contínua como “uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida através das quais os adultos se constroem pouco a pouco” (Nóvoa, 1988, p. 120).

A análise do nosso material biográfico revela que todos estes contextos contribuem e se interpenetram no processo formativo, indo ao encontro do pensamento de Dominicé (1988, p. 60-61) quando afirma que

a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida.

As biografias em análise levaram-nos ao encontro do conceito de educação enquanto um processo permanente e comunitário, na medida em que permitem compreender que é um processo que se desenvolve ao longo de toda uma história de vida, processando-se em todos os contextos em que a vida decorre.

Não deve ser entendida como uma preparação para a vida, mas sim como um processo de simbiose com a própria vida, desenvolvendo-se com base nas oportunidades que a vida oferece e nas necessidades que apresenta; a vida é um contexto natural de aprendizagem e educação. Como Dominicé (1988, p. 56) refere, “o material biográfico está cheio de traços que sublinham a capacidade formadora das confrontações da vida quotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas”.

O material de análise que serviu para a construção da resposta à nossa questão de investigação “como se formam/educam os adultos” levamos, também, ao encontro da ideia, hoje largamente difundida na literatura, de que o processo de formação/educação decorre muito para além dos muros das instituições escolares e transcende muito a finalidade imediata da obtenção de um diploma.

É um processo que se alimenta de uma vasta rede de fontes de informação; um processo de autoformação participada durante o qual o indivíduo vai fazendo uma apropriação individual do mundo que o rodeia, uma recriação singular e individual que resulta do encontro ou confronto com os contextos relacionais, factuais ou culturais com que se vai deparando ao longo da vida, retrabalhando-os, integrando-os e reconstruindo, assim, progressivamente a sua identidade.

Os adultos formam-se através dos acontecimentos, das experiências e dos contextos que acompanham o seu percurso de vida. Efetivamente, a nossa resposta vai ao encontro de Dominicé (1988, p. 61) quando refere que

os conhecimentos adquiridos pelos adultos resultam de uma rede de fontes de informação. O saber de referência está sobretudo relacionado

com a maneira como os adultos voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes da sua educação quiseram ensinar-lhes. A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade.

Esta experiência de investigação revelou-se extremamente positiva ao nível da formação de formadores de adultos, dado que possibilitou a construção ativa e participativa de um saber e não apenas o seu consumo.

Ao invés da aquisição passiva de um saber já feito sobre o modo como se formam os adultos, esta experiência permitiu que os formandos construíssem conhecimentos acerca de como se formam/educam os adultos, construindo um instrumento de recolha de dados, fazendo a recolha de dados e procedendo à análise de conteúdo do material recolhido na base do qual construíram a resposta à questão inicial de investigação.

Procuramos fazer desta experiência uma experiência verdadeiramente formativa, ou seja, uma experiência que adquiriu expressão e efetividade em termos educativos/

formativos na medida em que os formandos aprenderam como se formam/educam os adultos participando ativamente no processo de construção do conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, J.F.; PINTO J.M. 1995. *A investigação nas ciências sociais*. 5ª ed., Lisboa, Presença, 170 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 336 p.
- DOMINICÉ, P. 1988. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: A. NÓVOA; M. FINGER (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, p. 51-61.
- FAURE, E. (org.) 1981. *Aprender a ser*. 3ª ed., Lisboa, Bertrand, 457 p.
- JOSSO, C. 1988. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: A. NÓVOA; M. FINGER (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, p. 35-50.
- NÓVOA, A. 1988. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: A. NÓVOA; M. FINGER (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, p. 107-130.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. 1999. *Histórias de vida: teoria e prática*. 2ª ed., Oeiras, Celta, 181 p.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. 2005. *Manual de investigação em ciências sociais*. 4ª ed., Lisboa, Gradiva, 282 p.

Submetido: 04/07/2014

Aceito: 16/05/2015