

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores

LILLIANE MIRANDA FREITAS¹

EVANDRO LUIZ GHEDIN²

Resumo

No presente ensaio teórico, problematizamos a Pesquisa Narrativa como método e fenômeno de pesquisa sobre a formação docente e como instrumento de formação. Propõe-se inicialmente uma revisão histórica, destacando-se alguns marcos nos quais emergiu e se desenvolveu essa modalidade de pesquisa-formação. Em seguida, discutem-se os sentidos das diferentes modalidades e terminologias que constituem o movimento da abordagem narrativa. Finalmente, analisa-se seu potencial nos processos de formação docente e como tem sido utilizada no âmbito da pesquisa ao buscar compreender, interpretar e (res)significar a experiência nas histórias de vida pessoal e profissional de professores.

Palavras-chave: Narrativa. Histórias de vida. Formação de professores.

Abstract

NARRATIVE OF TRAINING: origins, meaning and uses in research-teacher education

In this paper we question the Narrative Inquiry like phenomenon and method of research on teacher education, and also as a tool for training. Initially proposed a

1 Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará. Mestre e doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI/UFPA. Professora Assistente na Faculdade de Ciências Biológicas do Instituto de Estudos Costeiros - IECOS, Campus Universitário de Bragança - Universidade Federal do Pará. E-mail: lillianefreitas@yahoo.com.br

2 Possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília(1995), graduação em Bacharelado em Filosofia pelo Centro de Estudos de Comportamento Humano(1992), especialização em Antropologia na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas(1997), especialização em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília(1999), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas(2000), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo(2004), pós-doutorado pela Universidade de São Paulo(2010), ensino-fundamental-primeiro-graupelo Colégio Estadual Mário de Andrade(1984), ensino-medio-segundo-graupelo Projeto Logos II(1991) e aperfeiçoamento em Teologia pelo Instituto Teológico de Santa Catarina(1994). Atualmente é Membro de corpo editorial da Ciências & Cognição, Membro de corpo editorial do Educação e Pesquisa (USP), Membro de corpo editorial da Em Aberto, Membro de corpo editorial da Cadernos de Educação (UFPel), Professor Pesquisador da UEA/UFMT/UFPA, Professor Doutor da Universidade Estadual de Roraima e Professor Pesquisador da REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Epistemologia. Atuando principalmente nos seguintes temas:Ensino de Filosofia, Epistemologia, Filosofia no Ensino Médio, Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino de Filosofia e Didática do Ensino de Filosofia. E-mail: evandroghedin@gmail.com

historical review, highlighting some milestones in which emerged and developed this type of research-formation. Then we discuss the meanings of different modes and terminology that constitute the movement of narrative approach. Finally, we analyze their potential trainer in the processes of teacher education and how it has been used in the context of research trying to understand, interpret and (re) define the experience in the life stories personal and professional of teachers.

Keywords: Narrative. Life stories. Teacher education.

Introdução

Este texto surgiu no contexto de uma disciplina de doutorado na qual tivemos como exercício analisar a Pesquisa Narrativa (PN) como uma tendência na formação de professores. Para construir este ensaio, realizamos uma consulta³ no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o propósito de fazer uma visualização panorâmica da produção acadêmica com essa temática e principalmente para verificar que referenciais teóricos fundamentam as pesquisas no contexto nacional. Inicialmente utilizamos apenas o descritor “pesquisa narrativa” em nossa busca, em referência ao qual encontramos 32 teses, sendo 11 delas da área de Educação, publicadas entre 2000 e 2012.

Ao começarmos a nos aprofundar na leitura das teses em busca das bases teóricas, percebemos em Gonçalves (2000) que havia, além da terminologia “pesquisa narrativa”, o termo “investigação narrativa” (mais frequente no contexto espanhol), mas ambos designavam o mesmo fenômeno/método de estudo. Sendo o termo “pesquisa narrativa” mais comumente utilizado nas pesquisas no Brasil, essa será a terminologia adotada ao longo deste texto. Foi então que fizemos nova busca no banco de teses, desta vez com o descritor “investigação narrativa”, e obtivemos um total de 29 teses, 11 delas da área de Educação.

Nesse conjunto de 22 teses encontradas que abordaram a investigação/pesquisa narrativa, os principais referenciais citados para fundamentar sua utilização foram os autores: Antonio Nóvoa, Gaston Pineau, Franco Ferrarotti, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Michel Connelly e Jean Clandinin, Denice Catani, Belmira Bueno, Cynthia Sousa, Maria Cecília Sousa, Maria Izabel Cunha, Maria Helena Abrahão e Elizeu Clementino Souza.

A partir das obras mais citadas desse conjunto de autores, referenciados nas teses brasileiras analisadas, e num constante ir e vir na reflexão sobre as teses analisadas, no presente texto nos propomos a fazer uma abordagem das origens, significados e usos da pesquisa narrativa aplicados tanto como instrumento na formação de professores quanto como método e fenômeno de pesquisa sobre a formação

3 Consulta realizada no mês de agosto de 2013, no banco de teses da Capes.

docente, trazendo também alguns questionamentos em torno de sua construção. Para isso, propomos inicialmente uma revisão histórica dos contextos nos quais emergiu e se desenvolveu essa modalidade de pesquisa-formação, destacando-se alguns marcos. Em seguida, discutimos os sentidos das diferentes modalidades e terminologias construídas teoricamente por diversos autores que constituem o movimento da abordagem narrativa; e, finalmente, analisamos qual o potencial formador da pesquisa narrativa nos processos de formação docente e de que maneira tem sido utilizada no âmbito da pesquisa para compreender, interpretar e (re)significar a experiência, o ensino, o conhecimento e as histórias de vida pessoal e profissional de professores.

1 Emergência histórica da abordagem narrativa

O interesse dos pesquisadores em apostar em novas abordagens no campo das ciências sociais e humanas, como as biografias, é apontado por Nóvoa (2000) como fruto da insatisfação em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. Ferrarotti (1988) argumenta que esse interesse se deve a uma dupla exigência, de um lado a necessidade de uma renovação metodológica dos instrumentos heurísticos clássicos das ciências sociais e de outro a exigência de uma nova antropologia, que, livre das grandes explicações estruturais construídas a partir de categorias muito gerais, buscasse compreender a vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, tensões e problemas, isto é, que traduzisse as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais. É nesse sentido que a biografia “se torna instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (FERRAROTTI, 1988, p. 20).

Essa viragem nas ciências sociais com a integração progressiva do sujeito e do ator, após a hegemonia do modelo de causalidade determinista do indivíduo, proporcionou o entusiasmo, a valorização e o interesse pelo cotidiano, o pessoal, o privado, o familiar e suas representações e apropriações, que teve repercussão em diferentes disciplinas e campos do saber, como na área social, da saúde e da educação. Mais especificamente no campo educacional, em estudos sobre a história da educação, história do currículo, das reformas educativas, das práticas e culturas escolares, da feminização da profissão, do processo de profissionalização e das práticas docentes (SOUZA, 2006a).

O período que marca a emergência da corrente das histórias de vida em formação no contexto europeu foi o início da década de 1980, com a publicação de

algumas obras que abriram caminho para a viragem que recolocou os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação, tais como: *Produzir sua vida: autoformação e autobiografia*, de Gaston Pineau e Marie-Michèle em 1983; *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham em 1984, e o livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, intitulado *O método (auto)biográfico e a formação*, publicado em 1988.

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, com uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível (NÓVOA, 2000).

Gaston Pineau (2006), ao realizar uma gênese das práticas que trabalham de maneira multiforme com as histórias de vida, situa três períodos que se destacam na história desse movimento: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos 2000). Pineau destaca marcos importantes ao longo desses três períodos que promoveram a emergência e o desenvolvimento dessa corrente de pesquisa-formação, como a publicação de obras, lançamento de revistas, criação de fundações, associações e redes internacionais e nacionais, promoção de simpósios, que o autor resume um quadro do histórico do desenvolvimento das histórias de vida desde 1980 a 2005.

Pineau destaca que o primeiro círculo de pioneiros na investigação desse campo foi constituído, entre outros, por Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Christine Josso, Guy de Villers, Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, António Nóvoa e Matthias Finger. Esse grupo de pesquisadores europeus teve inspiração em alguns autores de diferentes áreas do conhecimento, que Josso (2004) chamou de autores-chave, aproximando-os da abordagem biográfica que realoca o sujeito no centro de sua formação. São eles: Gregory Bateson da Antropologia, Crozier e Friedberg da Sociologia, Carl Rogers, Paulo Freire e Bernard Honoré do campo da Psicologia e Educação e ainda Edgar Morin na Filosofia da Ciência. No prefácio de *Experiências de vida e formação*, escrito por Nóvoa (2004), o autor distingue essa equipe de pesquisadores europeus de um outro grupo que simultaneamente também investiga a experiência e a reflexão, mas que teve sua origem por uma via distinta, em John Dewey e Donald Schön.

Os autores Clandinin e Connelly indicam na obra *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*, que sua principal influência foi John Dewey, principalmente os seus escritos sobre experiência, pois, segundo eles,

Dewey transforma o termo comum em um termo de pesquisa. Outra influência foi o trabalho de Mark Johnson e Alasdair Macintyre, sobre metáforas experienciais e corporificadas, além do termo “unidade narrativa”, que os ajudou a pensar sobre o construto geral da continuidade na vida dos indivíduos. Assim como no caso europeu, autores de outras áreas também exerceram forte influência nos trabalhos de Connelly e Clandinin, como os antropólogos Clifford Geertz e Mary Catherine Bateson; Barbara Czarniawaska e Donald Polkinghorne no campo da psicologia e da teoria organizacional, respectivamente; e Robert Coles na psiquiatria (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Percebemos até aqui que há correntes de pesquisa diferentes, o grupo dos europeus, representado especialmente pelos pioneiros a que fez referência Pineau, e o grupo dos canadenses, que, apesar da aparente semelhança em abordarem, objeto e a contemporaneidade dos autores, apresentam origens e influências disciplinares distintas. A despeito disso, nas construções teóricas das teses analisadas na área da Educação, os distintos grupos de autores são utilizados lado a lado para definir e/ou justificar o uso de narrativas na pesquisa sem que haja referência às suas influências disciplinares ou diferenciação de suas abordagens.

Esse fato nos chamou a atenção e diante dele nos questionamos: qual a origem filosófica e antropológica da abordagem biográfica e da pesquisa narrativa? Qual a origem dessas teorias no contexto brasileiro? Ao utilizarem ao mesmo tempo correntes teóricas distintas, como os pesquisadores narrativos brasileiros abordam esse método? Levantamos essas questões no intuito de provocar discussão, porém não nos aventuraremos a elucidá-las no espaço deste texto, uma vez que este não é seu objetivo.

No Brasil, a utilização das narrativas de formação despontou a partir dos anos de 1990, seja como prática de formação, como investigação ou como investigação-formação, nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação; e, além disso, com a criação de diferentes grupos de pesquisas, tais como o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e gênero da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo (Gedonze/FEUSP), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa. Também se configuram como momentos significativos para o campo biográfico no Brasil as edições bienais do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica realizadas desde 2004, tendo em vista a divulgação das produções na área.

Assim, desde o início dos anos 1990, emergem pesquisas sobre formação de professores vinculadas ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação. As pesquisas brasileiras abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a

memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação (SOUZA, 2006a).

Assim, há pouco mais de 30 anos, o movimento de pesquisa-formação com narrativas tem se propagado e acumulado uma produção significativa, ganhando espaço em eventos científicos e em projetos de formação. Ao longo desse período, esse movimento foi alvo de críticas cerradas, no que diz respeito à fragilidade metodológica, à validade científica, à excessiva referência aos aspectos individuais e à incapacidade de apreender as dinâmicas sociais. Apesar dessas críticas, a utilização das histórias de vida e narrativas de formação tem se mostrado fértil para práticas e reflexões sobre a formação ao longo da vida, e são esses aspectos que têm garantido sucesso na sua utilização. No entanto, apesar do sucesso, é necessário vigilância quanto à consistência teórico-metodológica, pois, como lembra Nóvoa (2000), todo sucesso é perigoso, uma vez que, ao tornar-se moda, facilita produções pouco consistentes, devido aos reducionismos e às apropriações acríticas.

2 Diferenças e convergências de significados nas narrativas de formação

Não foi sem propósito que, no histórico traçado anteriormente, utilizamos indiscriminadamente os termos “história de vida”, “narrativas de formação”, “pesquisa narrativa”, “biografias” e “autobiografias” como próximos ou sinônimos. Ao mostrar a variedade de terminologias, tivemos a intenção de demonstrar a heterogeneidade de abordagens que constitui esse campo, que está correlacionada com as influências e os percursos dos diferentes campos disciplinares em que foram constituídas. Convém neste expediente analisar as diferenças e convergências dessas terminologias conceituadas pelos principais autores da pesquisa-formação na área educacional.

Ao trabalharem no entrecruzamento de docência, memória e gênero, Catani et al. (1997) assinalam que investem na perspectiva *autobiográfica* como metodologia e que operam com narrativas escritas em suas experiências de investigação e formação. Elas definem a autobiografia como “um processo de escrever sua própria história a partir do núcleo da formação que se especifica em eixos ligados a aspectos específicos da experiência intelectual e escolar” (p. 22). Catani et al. (2007) situam a autobiografia como uma das várias práticas agrupadas ao que se convencionou chamar, segundo as autoras, de pesquisa narrativa e vinculam esse campo aos autores europeus. Galvão (2005) também agrupa sob o termo de “investigação narrativa” as várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias,

histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto.

Ao tratar do uso de narrativas, Abrahão (2011) se refere à autobiografia e utiliza-se especialmente do termo “recordações-referências” – cunhado por Josso (2004, p. 40) –, que consiste numa “dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”. Para Abrahão, as narrativas constituídas por recordações-referências são trabalhadas com a intencionalidade de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação que afetam/afetaram os sujeitos da narração e que, reflexionados no momento narrativo, vão se revestindo de novo significado mais ampliado e esclarecido para o narrador.

Já no texto de Cunha (1997), a autora faz referência ao termo *história de vida* à maneira de se trabalhar com as narrativas, tanto no âmbito do ensino como da pesquisa, construindo seus argumentos baseada também nos autores europeus, mas incluindo, além destes, Connelly e Clandinin. Em pesquisa, Cunha diz utilizar principalmente a linguagem oral e, no ensino, os memoriais escritos e defende que as narrativas têm o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, isto é, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador.

Ao discutir aspectos teórico-metodológicos da abordagem biográfica, Souza (2006a, 2010) menciona que são diversas as terminologias que designam a investigação no campo da abordagem biográfica e distingue a autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação como modalidades pertencentes à expressão polissêmica História Oral na área das Ciências Sociais. Na área de educação, o autor argumenta que é adotada a história de vida e, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como pertencentes ao movimento de pesquisa-formação. Souza assume adotar a “abordagem autobiográfica da história de vida ou, mais especificamente, da ‘pesquisa narrativa’” (SOUZA, 2006a, p. 31), utilizando como suporte teórico o mesmo grupo de pesquisadores europeus. Segundo ele, as histórias de vida comportam uma variedade de procedimentos de recolha, agrupados em duas dimensões: os “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas”, que podem ser orais ou escritas.

Nóvoa, Pineau e Ferrarotti utilizam o método (auto)biográfico ou histórias de vida como sinônimos, pois compartilham os mesmos princípios. Pineau (1988)

define a história de vida como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação, pois permite aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos. A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são, segundo Pineau, talvez as características mais importantes da autoformação. São, ainda, estratégias que permitem ao indivíduo tornar-se ator de seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva e refletida daquilo que foi realmente formador em seu percurso de vida (NÓVOA, 1988).

De acordo com Ferrarotti (1988), os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos: os materiais biográficos primários, que seriam as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação complexa com o narrador; e os materiais biográficos secundários, compostos por correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal etc.

Pineau (2006) estabelece diferenciações terminológicas entre a biografia, que é a escritura da vida de outrem; a autobiografia, a escrita de sua própria vida, que, em oposição à biografia, constitui um modelo no qual ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito; os relatos de vida, que apontam para a importância da expressão do vivido pelo “desdobrar narrativo”, quer essa enunciação seja oral, quer escrita; e, por fim, as histórias de vida, que têm como objetivo a construção de sentido temporal.

Sobre esta última abordagem, Bourdieu (2006), em seu texto “A ilusão biográfica”, critica duramente esse método com histórias de vida, devido à compreensão de que a vida é uma história, um conjunto de acontecimentos de uma existência individual. De acordo com o autor, a maioria das investigações se preocupa em dar sentido, em extrair uma lógica retrospectiva e prospectiva, estabelecendo relações inteligíveis de efeito e causa, gerando uma criação artificial de sentido, em um modelo oficial de representação de si. Assim, seria absurdo, em suas palavras, tentar compreender uma vida como uma série única e por si só suficiente de acontecimentos sucessivos. Diante dessas críticas, seria interessante a elucidação neste campo (o que não nos propomos neste texto) sobre de que tipo de filosofia da história estamos falando quando abordamos as histórias de vida. Que teoria da história fundamenta a abordagem narrativa?

A esse respeito, Cunha (1997) também alerta que o uso das narrativas com objetivo pedagógico não deve aproximar-se da perspectiva terapêutica. Evidentemente que a recuperação histórica dos sujeitos mexe com emoções, com sentimentos, com perdas, com alegrias, mas o trato desses dados narrativos precisa ser canalizado para os objetivos a que se propõe, ou seja, o reconhecimento e a

reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador. Esses relatos, ao serem trabalhados, favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais, pois tendem a fazer com que transformem a prática atual através de novas opções, novas buscas e novas formas de conduzir o ensino (CATANI et al., 1997).

Nas palavras de Souza (2010), a utilização do termo “história de vida” corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que cada um é, das aprendizagens que são construídas ao longo da vida, das experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados atribuídos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a vida individual/coletiva. Tal categoria integra diversas pesquisas ou projetos de formação, através das vozes dos atores sobre uma vida singular, sobre vidas plurais ou sobre vidas profissionais, no particular e no geral, por meio da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso compartilham uma abordagem pertencente às histórias de vida chamada biografia educativa, que designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada de “auto” na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador. A biografia educativa é considerada como um instrumento de avaliação formadora, pois debruça-se sobre o sujeito em formação, isto é, a avaliação ultrapassa os limites de uma situação educativa propriamente dita ao propor elucidar as repercussões da situação educativa em questão sobre o contexto da vida pessoal, profissional, social e intelectual dos participantes, na medida em que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação (DOMINICÉ, 1988).

A narrativa de formação, dentro da abordagem biográfica, segundo Chené (1988), tem como objetivo principal falar da experiência de formação, isto é, que apresenta um segmento da vida durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. É, portanto, passando pela narrativa que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação.

Connelly e Clandinin utilizam a terminologia “pesquisa narrativa” para designar um fenômeno sob estudo e um método de estudo. Narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e o modelo de investigação que vai ser utilizado para seu estudo. Para eles, o ensino e o conhecimento do professor são expressos em histórias sociais e individuais corporificadas e, à medida que entram em relação de pesquisa com os professores, escrevem histórias,

narrativas sobre vidas educacionais. Segundo os autores, a narrativa é o melhor modo para representar e entender a experiência, pois ela representa histórias vividas e contadas (CONNELLY; CLANDININ, 2008; CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Esse modo como Clandinin e Connely abordam a pesquisa narrativa é considerado por Goodson (2000) como uma tentativa inovadora e interessante de compreender o conhecimento prático pessoal dos professores e desejável ao juntarem a dimensão pessoal a essa formulação, pelo fato de constituir uma alusão à importância das perspectivas biográficas.

Assim, quando se fala de narrativa, refere-se ao estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo (GALVÃO, 2005). Essas narrativas diferem dos relatos de experiência por serem de natureza reflexiva e problematizadora de suas práticas docentes e de seus saberes experienciais (FREITAS; FIORENTINI, 2007).

3 Uso de narrativas na pesquisa-formação para compreender a experiência

A opção pela perspectiva das histórias de vida como instrumento tanto de pesquisa quanto de formação traz consigo também um duplo desafio, de romper com as concepções clássicas de formação e ciência. A noção clássica de formação como centrada em atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, ritualizados, como lócus privilegiado e único para a formação, é superada pelo conceito de formação como uma construção de sentido de si próprio (PINEAU, 1983 apud MOITA, 2000). A formação por esse viés não se esgota com o término de um curso, mas prolonga-se como processo formativo no decurso da vida pessoal e profissional do indivíduo.

Essa compreensão de formação do sujeito faz-nos desembocar na perspectiva que recoloca o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, para tornar-se um ator que se autonomiza, tornando, assim, o sujeito mais consciente do que o constitui enquanto ser psicossomático, social, político e cultural. É essa consciência que nos permite falar de um sujeito de formação. Ele se torna sujeito no momento em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e para o reorientar (JOSSO, 1988). A esse processo de formação do eu, Pineau (1988) chama de autoformação, argumentando que ela está ligada e dependente entre a heteroformação (ação dos outros) e a ecoformação (do meio ambiente), como uma terceira força que torna o decurso de vida mais complexo.

Mas em relação à pesquisa, como é que a subjetividade inerente à narrativa pode tornar-se conhecimento e método científico? Ferrarotti (1988) responde a essa questão argumentando que toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. Aqui está o paradoxo epistemológico a que se propõe o método biográfico: podemos conhecer o social (geral, que, só ele, seria conhecimento científico) a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (a unidade que nunca seria ciência), uma vez que “nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia” (FERRAROTTI, 1988, p. 26). Segundo o mesmo autor:

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, etc. De igual modo, a sociedade totaliza todo o indivíduo específico por intermédio de instituições mediadoras que a focalizam cada vez mais pontualmente para o indivíduo em questão. (FERRAROTTI, 1988, p. 31).

Não há nessa estrutura um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido, o observador encontra-se implicado no campo do seu objeto e, longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento em função do comportamento do observador (FERRAROTTI, 1988). Nessa mesma perspectiva, Santos (2002) vai ainda mais além ao afirmar que a ciência é autobiográfica, pois o objeto, o conhecimento científico dele gerado é a continuação do sujeito por outros meios, por isso ele é autoconhecimento.

O problema da validação deste tipo de análise é o mesmo que se coloca a outros tipos de análise qualitativa, por isso Ferrarotti (1988) ressalva que, se quisermos utilizar o potencial metodológico da biografia, sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico, longe de modelos mecanicistas, deterministas, de hipótese-verificação.

A narração se apresenta no contexto de formação, segundo Ricoeur (1995, 2007 apud ABRAHÃO, 2006), com uma natureza tridimensional, em que passado, presente e futuro se imbricam, no sentido de que o caráter temporal da experiência do sujeito, tanto na ordem pessoal quanto social, é articulado pela narrativa. A natureza temporal tridimensional da narrativa consiste em que esta promove a rememoração do passado com olhos e questionamentos do presente e permite prospectar o futuro como possibilidade de transformação e autotransformação

do próprio sujeito. Por essa razão, o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial, porque a vida não tem essa natureza (ABRAHÃO, 2006).

Esse aspecto tridimensional do tempo na narrativa, referente à vida dos professores, pode ajudar-nos também a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. O que implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender (GOODSON, 2000; PASSEGI, 2011).

Verificamos que, na perspectiva biográfica de formação, há uma relação dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência, uma vez que a construção da narrativa de formação oferece ao sujeito o questionamento de suas identidades (JOSSO, 2004). Essa dialética, por falar daquilo que nos acontece e que constitui, é para Passegi (2011) um dos terrenos mais férteis da pesquisa (auto)biográfica em Educação, pois, a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar.

A noção de experiência que Larrosa (2002, p. 21) propõe tem lugar no par experiência/sentido e é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, aquilo que afeta o sujeito, que deixa marcas, efeitos, que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade. Essa concepção de experiência é diferente daquela formulada pela ciência moderna, que desconfia da experiência, e converte-a em um elemento do método da ciência objetiva, de uma ciência experimental, e a partir daí o conhecimento já não é uma aprendizagem na prova e pela prova, mas uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecem externas ao homem, não o atravessam, não se constituem em experiência.

Larrosa (2002) aponta que há quatro tipos de entraves em nossa sociedade que impedem a experiência significativa e transformadora, são eles: i) a informação – que é a busca obsessiva pelo saber no sentido de estar informado, e não no sentido de “sabedoria”; ii) a opinião – pela obsessão de opinar sobre qualquer informação, o sujeito se torna apenas suporte da opinião pública, com uma suposta opinião própria e crítica, reduzida apenas a estar a favor ou contra; iii) a falta de tempo – a obsessiva corrida pela novidade impede a memória e a conexão significativa entre acontecimentos; e iv) o excesso de trabalho – que não é o mesmo que experiência com trabalho, mas sim a crença na onipotência, de que pode fazer tudo a que se propõem, estando com isso sempre mobilizado, agitado. Segundo o autor,

para que a experiência aconteça, é necessário abertura, interrupção, suspensão do automatismo da ação, por isso a informação, opinião, falta de tempo e excesso de trabalho são impeditivos da experiência.

Outro componente fundamental da experiência, segundo Larrosa, é sua capacidade de formação ou de transformação, pois o saber da experiência se adquire na maneira como o sujeito vai respondendo e dando sentido ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida. Nesse aspecto, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pois, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência para cada um é singular, por isso ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (LARROSA, 2002).

De acordo com Walter Benjamin, a experiência é a existência vivida e estas constituem a essência das histórias narradas. Segundo o autor, a falta de experiência impossibilita a narração, pois narrar é intercambiar experiências, é comunicá-las, dar conselhos, e com o desaparecimento da arte de narrar também desaparece o dom de ouvir. A informação é, para o autor, a principal responsável pelo declínio da narrativa e da experiência: “cada manhã recebemos notícias de todo mundo e, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 1985, p. 203).

Para Dewey, a experiência é tanto pessoal quanto social, pois para ele as pessoas são indivíduos e como tal estão sempre em interação, sempre em um contexto social, por isso não podem ser entendidos somente como indivíduos. As experiências se desenvolvem a partir de outras experiências, que levam a outras experiências, por isso um critério da experiência é a continuidade (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Nesse processo de ressignificação da experiência, a linguagem assume uma potencialidade de organização de sentido que, posta em prática pelo próprio sujeito ou por um investigador, traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal. A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular; damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos. Assim é construído um percurso individual feito de cruzamentos de histórias que vivemos ou de que ouvimos contar (GALVÃO, 2005).

As narrativas não constituem uma fidedigna descrição dos fatos, elas são a representação da realidade formada pelos sujeitos, portanto a “verdade” é aquilo que é “verdadeiro” para o narrador, porque as narrativas são ressignificadas no

momento da narração – dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória – e, como tal, estão preñes de significados e representações (CUNHA; CHAIGAR, 2009). Esse entendimento esclarece-nos que trabalhar com memória na pesquisa não implica buscar fatos como verdade absoluta, uma vez que a memória não é um repositório passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados (ABRAHÃO, 2011).

Por esses entendimentos é que experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito, pois a escrita sobre uma realidade pode transformar essa mesma realidade (CUNHA, 1997). Essa abordagem permite compreender, de um modo global e dinâmico, as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. As histórias de vida possibilitam ao sujeito colocar em evidência o modo como este mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, 2000).

Ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, o professor aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (res)significar seus próprios saberes e experiências. No entanto, cotidianamente somos envolvidos numa espiral de ação sem reflexão, em que muitas vezes fazemos coisas porque todos fazem ou porque nos disseram que é assim que se age (CUNHA, 1997).

As experiências e os relatos de vida profissional dos docentes foram, até recentemente, analisados como não científicos, portanto não merecedores de crédito, percebidos quase sempre como resistências ou obstáculos diante de inovações que se procurava impor pela autoridade da ciência ou pela sedução da retórica técnica. Catani et al. (1997) afirmam que, até pouco tempo, tanto a experiência de professores foi desqualificada quanto o papel dos professores enquanto sujeitos históricos foi subestimado, uma vez que se procurava percebê-los apenas como meros reprodutores, passíveis de ser moldados como transmissores ou aplicadores de conhecimentos e técnicas elaborados em outros lugares.

Porém, a própria *performance* do professor é construída a partir de inúmeras referências, desde sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Segundo Goodson (2000), o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. Também há incidentes críticos na vida dos professores

e, em especial, no seu trabalho, que podem, decididamente, afetar a sua percepção e prática profissionais.

Telles (1999) apresenta a pesquisa narrativa como uma alternativa para lidar com a questão de métodos de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento profissional do docente, que proporcionem espaços seguros de criação de oportunidades para professores recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências, pois ele acredita que necessitamos de representações da experiência da prática pedagógica para organizarmos nossas vidas como professores.

Assim, provocar os professores de modo a responderem às perguntas, tais como as formuladas por Nóvoa (2000, p. 16), quais sejam, “como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”, é um dos objetivos das narrativas de formação para que os sujeitos organizem essas referências. Dessa forma, através da narrativa eles vão descobrindo os significados que têm atribuído aos fatos que viveram e, assim, vão reconstruindo a compreensão que têm de si mesmos. Então, não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências dos alunos se os programas que pensam sua formação não o colocarem, também, como sujeitos de sua própria história (CUNHA, 1997; CUNHA; CHAIGAR, 2009).

A escrita, pois, não é só uma forma de expressão para o professor, é também a sua possibilidade de emancipação, entendida como a expressão de sua condição intelectual, pois os embates nos espaços de poder, que envolvem a produção do conhecimento, requerem o domínio da pesquisa e se materializam pela escrita na sua forma de comunicação e socialização dos resultados obtidos. A narrativa como processo de investigação é uma maneira de possibilitar resgatar ao professor sua condição intelectual, sua participação ativa na produção de conhecimento através da escrita, para que ele dê significado às suas experiências (CUNHA; CHAIGAR, 2009).

O interesse da pesquisa-formação na construção do percurso reside precisamente em conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu. São precisamente essas interpretações que alimentam as representações que fazem de si mesmos e dos contextos nos quais evoluíram (JOSSO, 1988). Compreender essas representações é importante, pois a maneira como cada um de nós ensina depende diretamente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino, uma vez que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000). Assim, fazer com que os modelos históricos de docência que estão no

imaginário dos sujeitos venham à tona é condição para uma formação emancipatória, que propicie ao aluno a tomada de decisões sobre que professor ele quer ser, que docência quer exercer ou quer continuar exercendo (CUNHA; CHAIGAR, 2009).

Assim, concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, além da análise de quem é a voz que fala no discurso do professor, de onde se dá essa fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e por que são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações, são alguns exemplos de categorias, temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa (CUNHA, 1997; GALVÃO, 2005).

É porque não se tem a ilusão quanto à autonomia espontânea dos sujeitos que se procuram os meios de favorecer um processo de autonomização utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendendo-se pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem (JOSSO, 1988). Na escrita da narrativa, a arte de evocar e de lembrar vai remetendo o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre suas identidades, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em suas histórias e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio (SOUZA, 2006b).

Nesse sentido, o trabalho com as narrativas é profundamente formativo, pois, ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral –, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (CUNHA, 1997). Dessa maneira, os professores são estimulados a contar, por meio da escrita, como percebem a si mesmos no trabalho escolar, nas suas relações com os alunos, com os colegas de profissão, com a administração da escola; mas, para mais além, a reconstruir seu passado, desde a infância, suas relações familiares, o tipo de influência exercida por eles, as formas de convivência com os outros sujeitos sociais, até o momento presente.

Elbaz (1990 apud GALVÃO, 2005) enumera seis razões para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores: 1) as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; 2) têm lugar num contexto significativo; 3) apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; 4) geralmente está envolvida uma lição moral a ser

aprendida; 5) podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; e 6) refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Trabalhar com narrativas escritas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor-investigador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino (CUNHA; CHAIGAR, 2009). O professor-investigador também se beneficia, para a sua própria formação, dos acontecimentos e dos processos que partilha na interação com os narradores, na medida em que procura emergências dos processos de formação, mobiliza-se afetivamente, interrogando sua identidade, seus próprios processos formativos (MOITA, 2000).

A narrativa como método de investigação pressupõe, assim, uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação e publicação. Por ser a vida do professor, é uma incidência muito íntima e intensiva; representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa; é, pois, necessário desbloquear desconfiças iniciais e estabelecer uma relação franca (GALVÃO, 2005).

Podem utilizar-se diferentes meios de coleta de dados, como: notas de campo e experiência partilhada, diários, jornais, entrevistas transcritas, observações diretas escritas, histórias contadas, cartas, autobiografias escritas, documentos – como plantas de aula, planificações e regras escritas –, princípios, figuras, metáforas (GALVÃO, 2005). Na metodologia da história de vida a partir da narrativa da sua vida, ainda que o pesquisador dirija a conversa, é o sujeito investigado quem decide o que deve ou não ser contado, ele determina o “dizível” da sua história, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos, pois, como discutido anteriormente, o tempo na narrativa é tridimensional (SOUZA, 2006a).

Todavia, a entrevista biográfica é um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado, numa interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos, e por vezes até de sanções. Aí haverá fatalmente a interferência de quem ouve, especialmente na reinterpretação de significados (FERRAROTTI, 1988; CUNHA, 1997).

Essa complexa relação requer do pesquisador de narrativas certa desenvoltura intelectual, pelo necessário distanciamento reflexivo do objeto que lhe garanta o rigor, sem deixar de perceber o entrelaçado de relações. O que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois depende tanto de quem a produz, dos valores e da própria história do investigador, uma vez que não há

relatos despojados da subjetividade, dos modelos interpretativos e das teorias; como depende de para quem ela se destina, implicando uma negociação de poder que compõe todo o propósito de uma investigação (GALVÃO, 2005).

Ainda podem-se encontrar dificuldades, de acordo com Cunha e Chaigar (2009), para que professores e alunos escrevam sobre suas experiências, uma vez que a trajetória cultural da escola tem sido embotada dessa habilidade, e o individualismo social estimulado nos dias de hoje também não favorece esse exercício. Além disso, a construção da ideia de que o saber cotidiano distancia-se do conhecimento científico também foi responsável pela não exploração dessa histórica forma de construir informações.

A despeito desses desafios, as histórias de vida mostram-se como potente recurso nos processos educacionais para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos. A utilização de biografias mostra-se oportuna para integrar, no mesmo processo, investigação e formação, que se caracteriza, fundamentalmente, pela intencionalidade de realizar uma reconfiguração de saberes, onde teoria e prática, realidade e intenção, sujeito e objeto se tornem intimamente relacionados.

Considerações

O movimento de pesquisa-formação com narrativas há pouco mais de 30 anos tem se propagado e acumulado uma produção significativa, ganhando espaço em eventos científicos e em projetos de formação na área das Ciências Humanas. O debate teórico em torno de sua utilização se configura num desafio epistemológico para a coletividade de pesquisadores da área adeptos das narrativas, uma vez que toda a mobilização em torno dessa opção metodológica necessitou, e ainda necessita, de legitimação, justificação de sua fundamentação, questões e implicações metodológicas, como modo de produção de conhecimento.

Verificamos que há uma diversidade de abordagens nesse campo de estudo-formação que determina a grande variedade de terminologias empregadas para os estudos com narrativas. A esse respeito, Nóvoa (2000) discute que a heterogeneidade de abordagens e estratégias nos estudos sob a designação “histórias de vida” reflete olhares, compreensões e interesses diversos, o que dificulta uma categorização dos estudos. Para Pineau (2006), a multiformidade do movimento biográfico é talvez o indício de que a expressão da experiência vivida respeita a complexidade da biodiversidade e, além disso, a diversidade de correntes e contra-correntes indica a força de um movimento.

A despeito do debate epistemológico a respeito da legitimidade das narrativas na pesquisa, no campo da formação, a utilização desse procedimento metodológico, através do recurso às narrativas (auto)biográficas, revela-se fértil para favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica. Dessa feita, torna-se importante trazer à superfície os saberes que emergem da experiência pedagógica dos professores, para isso é fundamental fazer com que os professores trabalhem do ponto de vista teórico sobre os saberes de que são portadores. Dessa forma, consideramos que a abordagem biográfica e a autobiografia de formação podem possibilitar ao sujeito a tomada de consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e de sujeito da sua própria história.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e fições: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

_____. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, v. 1). p. 197-221.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M; AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV. 2006. p. 183-192.

CATANI, D, B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 15-48

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 87-97

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY Y CLANDININ. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente – Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona. Laertes, S.A. de Ediciones, 2008. p. 11-59.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

CUNHA, M. I.; CHAIGAR, V. A. M. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Leber Livros, 2009. p. 119-140.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. 1988. p. 99-106.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. 1988. p. 17-34.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GONÇALVES, T. V. O. *Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença*. 2000. 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *A vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *A vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). *A vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

PASSEGI, M. C. Experiência em formação. *Educação*, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 63-78.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Portugal: Afrontamento, 2002.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

_____. *O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006b.

_____. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, v. 32, n. 2, p. 13-27. 2010.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 34, p. 74-92, 1999.

Submissão: 09/10/2014

Aprovação: 10/12/2014