

## O Sujeito Singular/Plural na alta modernidade – narrativas de vida, identidade narrativa, educação continuada e desenvolvimento humano

The Singular/Plural subject in high modernity – life narratives, narrative identity, continuing education and human development

El sujeto singular/plural en la alta modernidad: narrativas de vida, identidad narrativa, educación continua y desarrollo humano

Maria Helena Menna Barreto Abrahão 

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, POA, Brasil.  
abrahaomhmb@gmail.com

*Recebido em 07 de março de 2023*

*Aprovado em 04 de julho de 2023*

*Publicado em 13 de maio de 2024*

### RESUMO

Esse texto trata de pesquisa que se caracteriza como estudo longitudinal que objetiva compreender trajetórias de vida singulares/plurais do sujeito em formação continuada em tempos complexos de alta modernidade como possibilidade estratégica instituinte de *política vida*. O estudo opera em duas vertentes da pesquisa (auto)biográfica desdobrando-se em 3 subprojetos, cada um com uma pesquisa em rede em desenvolvimento. A vertente I tem por objeto o estudo de trajetórias de vida de destacados educadores sulriograndenses e objetiva iluminar sua representatividade na História da Educação Brasileira, compreendida no que respeita à formação pessoal/profissional continuada com a inclusiva (re)constituição identitária e a respectiva ação docente, metodologicamente trabalhadas mediante construção de Histórias de Vida, ao mesmo tempo em que, coordena pesquisa nacional em rede relativamente a educadores que se destacam em diversos estados brasileiros (subprojeto I). A vertente II labora metodologicamente com Investigação-Formação agregando objetivos que visam a compreender possibilidades de (re)constituições identitárias de docentes e alunos, via formação continuada, por meio de narrativas autobiográficas verbalizadas na construção de Memoriais de Formação por pós-graduandos em Educação e graduandos em Pedagogia (subprojeto II). Tanto na vertente I, como na vertente II, nos ocupamos em verticalizar o estudo desenvolvendo compreensões cada vez mais elaboradas de dimensões epistemológicas e teórico metodológicas da pesquisa (auto)biográfica e sua tradução em práticas de humana formação (subprojeto III). Esses estudos são considerados práticas geradoras de desenvolvimento humano, especialmente em

tempos complexos e incertos relativos à alta modernidade em que vivemos, que proporcionam aportes metacognitivos, via exercício da reflexividade autobiográfica praticada pelo sujeito da própria formação.

**Palavras-chave:** Método (auto)biográfico; Formação Humana; Educação Permanente.

### ABSTRACT

This text deals with research which is characterized as a study that aims to understand persons' singular/plural life trajectories in continuing education in complex times of high modernity as a strategic possibility establishing a *political life*. The study operates in two aspects of the (auto)biographical research, unfolding into 3 subprojects, each with network research in development. Strand I aims to study the life trajectories of prominent educators from Rio Grande do Sul and aims to illuminate their representation in the History of Brazilian Education, understood with regard to continued personal/professional training with the inclusive (re)constitution of identity and the respective teaching action, methodologically worked through the construction of Life Stories, at the same time that it coordinates national network research regarding educators who stand out in several Brazilian states (subproject I). Strand II works methodologically with Research-Training, adding objectives that aim to understand possibilities of (re)constitution of identities of teachers and students, via continued training, through autobiographical narratives verbalized in the construction of Training Memoirs by postgraduate students in Education and graduating in Pedagogy (subproject II). In both aspects I and II, we focus on verticalizing the study by developing an increasingly more elaborate understanding of the epistemological and theoretical methodological dimensions of (auto)biographical research and its translation into human formation practices (subproject III). All these studies are considered practices that generate human development, especially in complex and uncertain times related to the high modernity in which we live, which provide metacognitive contributions, through the exercise of autobiographical reflexivity practiced by the subject of the training itself.

**Keywords:** (Auto)biographical method Human Education, Permanent Education.

### RESUMEN

Este texto trata de una investigación que se caracteriza por ser un estudio longitudinal que tiene como objetivo comprender las trayectorias de vida singulares/plurales del sujeto en educación continua en tiempos complejos de la alta modernidad como una posibilidad estratégica instituyente de política vida. El estudio opera en dos aspectos de la investigación (auto)biográfica, desplegándose en 3 subproyectos, cada uno con una investigación en red en desarrollo. La línea I tiene como objetivo estudiar las trayectorias de vida de destacados educadores do Rio Grande do Sul y pretende iluminar su representación en la Historia de la Educación Brasileña, entendida en relación con la formación personal/profesional continuada con la (re)constitución inclusiva de la identidad y la respectiva acción docente. Traba

metodologicamente a través de la construcción de Historias de Vida, al mismo tiempo que coordina investigaciones en red nacional sobre educadores que se destacan en varios estados brasileños (subproyecto I). La Línea II trabaja metodologicamente con la Investigación-Formación, sumando objetivos que apuntan a comprender posibilidades de (re)constitución de identidades de docentes y estudiantes, a través de la formación continua, a través de narrativas autobiográficas verbalizadas en la construcción de Memorias de Formación por parte de estudiantes de posgrado en Educación y estudiantes en Pedagogía (subproyecto II). En ambas líneas I y II, nos enfocamos en verticalizar el estudio desarrollando comprensiones cada vez más elaboradas de las dimensiones metodológicas epistemológicas y teóricas de la investigación (auto)biográfica y su traducción en prácticas de formación humana (subproyecto III). Estos estudios son considerados prácticas generadoras de desarrollo humano, especialmente en tiempos complejos e inciertos relacionados con la alta modernidad en que vivimos, que brindan aportes metacognitivos, a través del ejercicio de la reflexividad autobiográfica practicada por el propio sujeto de la formación.

**Palabrasclave:** Método (auto)biográfico; Formación humana; Educación Permanente.

### **Método (Auto)Biográfico, História de vida e Pesquisa-Formação**

Entendo<sup>1</sup> o (auto)biográfico como o método de pesquisa em educação no qual se inserem, na qualidade de metodologias, a pesquisa em Histórias de Vida (BOLÍVAR, 2012; GOODSON, 2004, 1992, 2017; NOVOA, 1995) e a Pesquisa-Formação mediante processos que vimos adotando na modalidade de Seminários de Pesquisa-Formação (JOSSO, 2002). Na qualidade de fontes, considero as narrativas de si, memoriais, narrativas (auto)biográficas ou narrativas de formação – orais ou escritas –, além de materiais como documentos pessoais e institucionais, fotos e filmes<sup>2</sup>. Entendo, outrossim, que, além de metodologias de construção (auto)biográfica, as Histórias de Vida e os Memoriais de Formação, após construídos, são produtos desses processos<sup>3</sup> e a continuada formação pessoal/profissional, intencionalmente pretendida (Pesquisa-Formação) ou não intencionalmente pretendida (Histórias de Vida), de uma forma ou de outra, modificam as pessoas participantes, em especial no que respeita à constituição do si via *identidadenarrativa* (RICOEUR, 1991).

Considero, dentre o quadro paradigmático, dentre outras possibilidades, o método (auto)biográfico afeto ao Paradigma Qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006); BOGDAN, TAYLOR, 1975), especialmente integrado pelo Paradigma da Complexidade (MORIN, 1986), pela Teoria dos Sistemas (BERTALANFFY, 1975; MATURANA; VARELA, 1995), pelo Paradigma Indiciário (GINZBURG, 2006) e pelo Paradigma do Singular-Plural (JOSSO, 2002, 2016), paradigmas da ciência mais voltados a uma racionalidade formativo crítica.

Ao perquirir as narrativas (auto)biográficas sob o aporte teórico-metodológico das Histórias de Vida ou da Pesquisa-Formação as entendo (ABRAHÃO, 2004a, 2006; 2018a) segundo a tríplice dimensão de uma mesma totalidade: como *fenômeno*, ato narrativo a ser perscrutado mediante estudos que questionem as possibilidades heurísticas da formação do sujeito da narração, tanto em uma vertente, quanto na outra; como *metodologia de pesquisa*, em ambas as vertentes, na qualidade de *fonte* privilegiada do *método (auto)biográfico*, processualmente entrelaçada com outras fontes, para a construção de uma História de Vida ou de um Memorial de Formação, conforme o caso e, ainda, como *experiência formadora de (re)significação do vivido*, mediante dispositivo de construção de autoconhecimento e de constituição identitário narrativa em evolução de cuja (re)configuração de sentido da experiência, em processo reflexivo, participam o sujeito da narração e ouvintes ou leitores do narrado, em especial o pesquisador.

Inicialmente operadas no campo da Antropologia, Sociologia e História, como metodologia interpretativo compreensiva de tramas sociais e históricas, as narrativas (auto)biográficas chegaram ao campo educativo na interface entre investigação e formação e se desdobraram em múltiplas possibilidades que envolvem diferentes caminhos para partilha oral e escrita das experiências vividas pelos sujeitos e grupos sociais.

Historicamente, Pineau (2006a) destaca três períodos desse movimento: nos anos 1980 a *eclosão*, nos anos 1990 a *fundação* e, a partir dos anos 2000, o *desenvolvimento diferenciado*. Referente ao período de *eclosão*, cita a publicação dos números setenta e dois e setenta e três da revista *Education Permanente* como *marco fundacional* da articulação entre as histórias de vida e a formação; na sequência, menciona o Colóquio realizado na Universidade de Tours, em 1986, como um momento de afirmação do que denomina de corrente das histórias de vida em formação, em virtude de que diferentes pesquisadores que já trabalhavam nessa linha tiveram oportunidade de trocar experiências, momento em que se pode observar o *desenvolvimento diferenciado* de uma fundamentação teórica e metodológica desta perspectiva no campo educativo.

No campo das Ciências da Educação, a utilização da perspectiva teórico-metodológica das Histórias de Vida vem associada à formação entendida como processo permanente continuado, por exemplo em centros que desenvolveram esta abordagem: na Universidade de Genebra, desde 1978. no grupo de pesquisa GRAPA, com Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé e Mathias Finger mediante trabalho com o conceito de Biografia Educativa e, em França, na Universidade de Tours, com Gaston Pineau, momento em que as narrativas de vida se colocaram como possibilidade de pesquisa-formação e de autoformação.

No Brasil, é possível notar fértil desdobramento dessas abordagens em caminhos teórico-metodológicos nas pesquisas em educação, valorizando a narrativa reflexiva na formação continuada da profissionalidade de professores. Nessa esteira, cabe lembrar que a realização das edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA, a partir da primeira em 2004,

assim como a criação da BIOGRaph (2008) e as edições da revista dessa associação, têm especialmente contribuído para a consolidação do campo e visibilidade de uma vasta e qualificada produção na área.

Seguindo essa retrospectiva, mais voltada à formação pessoal/profissional, lembramos referencial que muito auxiliou a reflexão a respeito, o qual teve aporte significativo de parte de Nóvoa que considera que a vida dos professores se constituiu por longo tempo em um “paradigma perdido” da pesquisa em educação, mas “hoje, sabemos que não é possível separar o *eu pessoal* do *euprofissional*, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1995, p.7)<sup>4</sup>, acreditando, por conseguinte, na “importância crescente que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino” (op.cit.p.70.)

A questão da indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional, nos remete à questão da constituição da identidade de sentir-se e ser professor. Esse constructo tem sido trabalhado, na acepção de Lessard (1986), como a relação que o professor estabelece com a profissão, com colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal, com base nas representações que professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente. Derouet (1988), em direção semelhante, entende que a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto. Nessa ótica e com o entendimento da expressão circunstancial em ligação com o pessoal, nas trajetórias de vida, comungo com Moita (1995, p, 113) que considera a História de Vida a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois “só uma História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”. Essa dimensão conceitual evolutiva e relacional de constituição identitária levou-me a sintetizá-la como *identidade narrativa* (ABRAHÃO, 2018b, p. 25) do seguinte modo: “A identidade narrativa, diferente de identidade pessoal, tem como possibilidade de emergência a vivência na dialética do si mesmo, constitutivo de identidade pessoal, e o outro, constitutivo de alteridade”, inspirada na acepção ricoeuriana (1991) de identidade narrativa.

Nessa esteira, profissionalidade docente é entendida como corolário de uma identidade evolutiva do educador constituída reflexivamente em alteridade. Entendo que essa profissionalidade docente, assinalada com esse embasamento, adquire ainda maior potência se observada mediante o constructo professor reflexivo-critico-transformador (ABRAHÃO, 2004b), em virtude de aproximação entre autores com os quais tendo objetivado, em nossa pesquisa, evidenciar analiticamente um movimento

teórico desde Dewey (1982), agregando concepções evolutivas em um crescendo a partir de Schön (1992), seguindo por Zeichner e Liston (1993), Alarcão (2001, 2003), Carr e Kemmis (1988), Carr (1991), Quintana Cabañas (1988), Giroux (1990), assim unificando evolutivamente constructos de três teorias. A essa aproximação denominei de Teoria do Professor Reflexivo-Crítico-Transformador, tendo em vista entender que a reflexividade em alteridade de vivências, exercida intencionalmente pelo professor, labora para a própria (re)constituição narrativo-identitária pessoal/profissional, bem como visa a uma qualidade constitutiva da formação de si que há de ser crítica e, por conseguinte, com possibilidade de impulsioná-lo a empenhar-se para a transformação de relações em âmbitos histórico socioculturais que não estejam condizentes com a humana formação de seus pares e alunos (ABRAHÃO, 2004b).

Sem deixar de atentar para referenciais como Thompson (1988, 1993) que, explicita as bases teóricas dessa metodologia, detalhando as especificidades das fases do processo de investigação; como Passerini (1988), Grele (1990) e, mais especificamente, no campo da educação Nóvoa (1995) e Cohn e Kottkamp (1992), que relatam experiências práticas em pesquisa com História de Vida e desenvolvem uma análise crítica de trabalhos que empregam essa metodologia; como Benjamin (1988), que nos apresenta elementos para uma teoria da narração, num aporte voltado ao complexo contexto das sociedades modernas, baseamo-nos, mais especificamente em requisitos procedimentais da pesquisa (auto)biográfica, especialmente postos em Santamarina e Marinas (1994), Marinas (2007), Bolívar (2012), Josso (2002); Delory-Momberger (2006); Goodson (1992, 2004, 2017) e em Pujadas (1992), que têm nos auxiliado mais diretamente no estabelecimento da base teórico-metodológica nessa dimensão. Para o esforço de estender a análise à expressão imagética de uma narrativa mantemos diálogo de base semiótica, especialmente com Barthes (1984, 1970), com complementação em Kossoy (2007, 1999, 1989), Benjamin (1988, 1994), Martins (2008), Banks (2009), Manguel (2011), Penn (2002), Santaella; Nöth (2010), Zunzunegui (1992), Loizos (2002), Rose (2002) e Avancini (2006), segundo a especificidade da base analítica de cada um desses autores, conforme indicado mais adiante.

### **Explicitando objetivos e a operacionalização da pesquisa**

A pesquisa “O Sujeito Singular/Plural na alta modernidade – narrativas de vida, identidade narrativa, educação continuada e desenvolvimento humano” caracteriza-se como um estudo longitudinal que opera em duas vertentes do trato (auto)biográfico e tem a abrangência de um guarda-chuva que acolhe três subprojetos, cada um com uma pesquisa em rede em desenvolvimento.

A pesquisa tem por objetivo geral o de compreender trajetórias de vida singulares/plurais de professores em formação continuada em tempos complexos de alta modernidade como possibilidade estratégica instituinte de uma *política vida* (GIDDENS, 2002). Os objetivos específicos do estudo encontram-se e estão

sublinhados na descrição dos respectivos subprojetos que integram a pesquisa, mais adiante.

A vertente I, pesquisa nacional por mim coordenada, ocupa-se do estudo e construção de Histórias de Vida de destacados educadores sul-riograndenses, o qual é integrado pelo subprojeto em rede I, que opera com a construção em Histórias de vida de destacados educadores brasileiros, e a vertente II labora com Pesquisa Formação desenvolvida em Seminários de Investigação-Formação, integrando o subprojeto II.

Essas vertentes são consideradas práticas geradoras de desenvolvimento humano, especialmente em tempos complexos de alta modernidade em que vivemos, no sentido que lhe confere Giddens (2002), e que proporcionam aportes reflexivos e metacognitivos, via exercício da reflexividade autobiográfica praticada pelo sujeito da própria formação, seja inicial, seja continuada, em conjunto com o esforço reflexivo-interpretativo de nossa parte na qualidade de pesquisadores que operam nessa tradição em pesquisa.

Esse esforço reflexivo conjunto às duas vertentes, embora possibilitado pelo emprego de aportes teórico-metodológicos diferenciados para cada uma, também labora com aportes comuns, em virtude de serem, ambas, constituintes de um mesmo método, o (auto)biográfico.

Tanto no que se relaciona à vertente I, como à vertente II, nos ocupamos em verticalizar o estudo no sentido de desenvolver uma compreensão cada vez mais elaborada de dimensões epistemológicas e teórico metodológicas da pesquisa (auto)biográfica e sua tradução em práticas de humana formação (subprojeto em rede III).

## **Vertente I- Pesquisa em Histórias de Vida**

A pesquisa, por mim liderada, caracteriza-se como estudo nacional que congrega pesquisadores brasileiros, na qualidade de pesquisadores efetivos ou de pesquisadores associados, vinculando suas pesquisas a este projeto: subprojeto em rede I. Com a finalidade de desenvolvimento desta rede, a pesquisa articula e articula-se com Grupos de Pesquisa ubicados em 8 diferentes estados da federação.

A pesquisa em tela tem por objeto o estudo de trajetórias singulares/plurais de vida de destacados educadores e objetiva iluminar sua representatividade na História da Educação Brasileira, trajetórias, essas, compreendidas, em especial, no que respeita à formação pessoal/profissional continuada, com a inclusiva (re)constituição identitária narrativa (o *estar sendo* educador em alteridade) e a respectiva ação docente.

A expressão *destacado educador* significa, em nosso estudo, o profissional realmente identificado como educador e que, como tal, não poderia deixar de marcar, de forma significativa, colegas, gestores, alunos, pais de alunos, a comunidade escolar de forma geral. A construção de uma História de Vida, nesse

sentido, não trata, absolutamente, de construir-lhe um *laudatio* ou de entendê-lo como um modelo ou como uma pessoa infalível. Além dos fundamentos mais abrangentes, comuns a todos os GPs, cada GP também opera com fundamentos específicos diferenciados.

Para construir as Histórias de Vida de destacados educadores, por nós escolhidos de modo intencional, observamos indicação de amigos, familiares, colegas, gestores e ex-alunos. Na pesquisa, trabalhamos com narrativas de educadores vivos e de pessoas fonte para triangulação de informações, bem como para suprir narrativas de educadores falecidos (PUJADAS, 1992). Operamos, igualmente, com narrativas documentais e imagéticas: documentos oficiais e particulares, registros biográficos, diários, correspondência, fotografias, vídeos e filmes, especialmente à luz de Barthes (1984), associando outros semiólogos.

Sem deixar de ter presente o aporte epistêmico teórico-metodológico mais abrangente da pesquisa (auto)biográfica, anteriormente referido, para o desenvolvimento da pesquisa, na vertente I, operamos procurando avançar no conhecimento de nosso objeto de estudo para o qual a História de Vida representa importante operador metodológico e, de outra parte, um produto, ou seja, a História de Vida de um/uma educador/educadora de destaque. Afinamos o aporte teórico-metodológico da pesquisa que emprega narrativas de vida inspiradas mais especificamente em Santamarina; Marinas (1994), Marinas (2007, 2014), Pujadas (1992), Bolívar (2012), Jovchelovitch; Bauer (2002), que têm nos auxiliado mais diretamente no estabelecimento da base teórico-metodológica nessa dimensão por entendermos que, mediante a narrativa de si, o sujeito da narração – formador ou em formação –, ao rememorar vivências, as organiza em uma sequência de acontecimentos que constituem experencialmente a vida individual e social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; RICOEUR, 2002). Igualmente o pesquisador, organizador do *circuito narrativo* como sujeito da escuta da *palavra dada* (Marinas, 2007; 2014), ao dispor elementos do vivido do sujeito da narração, também os arranja construindo uma trama de sentido para fazer *dessa vida uma história* (BOLÍVAR, 2012) constituída como *síntese do heterogêneo* (RICOEUR, 2002) de vivências do sujeito da narratividade autobiográfica.

Segundo Santamarina; Marinas (1994, p. 257), “[...] a História de Vida tem, na atualidade, um lugar próprio [...] que requer mais que ajustar ou afinar técnicas ou receituários de procedimentos”. As Histórias de Vida<sup>5</sup> constituem-se de relatos produzidos, por solicitação de um pesquisador, com a intencionalidade de construir uma memória, pessoal ou coletiva<sup>6</sup>, em determinado período histórico, estabelecendo, pesquisador e entrevistado, “uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação” (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p.258)”, pois nele se produzem as Histórias de Vida, já que essas não preexistem como tal a esse processo. Nessa ótica, Santamarina; Marinas (1994, p. 273) afirmam que:

[...] recolher os relatos ou as histórias de vida não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas, sim, participar na elaboração de uma memória

que se quer transmitir a partir da demanda de um investigador. Por isso a História de Vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador.

Por essa razão, a História de Vida, dada a particularidade de seu modo de produção, “é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada” (Santamarina; Marinas, 1994, p. 272).

Em se tratando de pesquisa na área educacional pode-se explorar, por meio da metodologia História de Vida, a dinâmica de situações concretas mediante narrativas em que aflorem as percepções de sujeitos históricos. Essa metodologia tem, segundo Santamarina; Marinas (1994, p. 259), uma dimensão ética e política na medida em que “aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais”, rompendo com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e partindo para

[...] a intenção de capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis [buscando] o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de reelaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 259).

Nessa ótica, vimos adotando como suporte para a produção de informações a corrente que ultrapassa a visão positivista, em que as Histórias de Vida são entendidas como documento positivo em detrimento da reconstrução do processo de produção desse documento, desde que as Histórias de Vida, nessa visão, são vistas como indício de um dado momento no tempo passado, deixando de se tematizar o momento presente da enunciação. O suporte teórico da metodologia que vimos empregando para essa produção ultrapassa, também, a visão interacionista, pela qual o que realmente importa é a construção dual de situações no processo de produção de relatos, abstraindo da reflexão o contexto dos próprios enunciados, esquecendo de fazer emergir o contexto das relações macro – sociopolíticas/culturais/econômicas – que perpassa a situação de interação na qual a História de Vida adquire sentido. Nossa perspectiva comunga com uma terceira, desenvolvida por Santamarina; Marinas (1994), mediante a qual as Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social.

Coerente com a corrente teórica que sustenta o processo de produção de dados e informações na construção das Histórias de Vida, Santamarina; Marinas (1994) propõem, para o processo de interpretação, procedimentos de análise que descartam os que seriam utilizados pela corrente positivista, bem como aqueles pela corrente interacionista, quais sejam, uma visão estruturalista de análise que privilegia a saturação de um modelo que opera fundamentalmente com fonte documental, determinista, analisada à exaustão sem interessar-se pelas peculiaridades biográficas que um trabalho de campo pode proporcionar, no primeiro caso, e aqueles que utilizam uma interpretação que supõe estar um texto dado e

acabado, tratando tão somente de descobrir, por meio de uma análise em detalhe e profundidade, sentidos ocultos nesse texto, ficando a História de Vida reduzida ao texto como produtor de sentidos, no segundo caso. No processo de interpretação dos dados e informações esses autores postulam uma concepção, a qual adotamos, em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos. A esse modo Santamarina; Marinas (1994) denominam *compreensão cênica*.

Essa compreensão cênica privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos, o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente. Os autores supracitados enunciam o que denominam de três planos da *compreensão cênica*: o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista, estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria narrativa: relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão. A *compreensão cênica* propicia interpretar o processo no qual os sujeitos “re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p.272). Sem deixar de considerar tanto o momento da enunciação, como o sentido do enunciado, esses autores advertem que

[...] trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas também na dimensão da construção do sujeito [...] para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p.272).

Por essa razão, o trabalho com Histórias de Vida em contexto exige “uma redefinição mais aberta das fases de todo o processo de investigação” desde que nos “encontramos com histórias de pessoas e de grupos cujo sentido contribuimos para estabelecer[...]” (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p.281).

A Compreensão Cênica, cuja metodologia acabo de descrever, tem sido fundamental para analisarmos e entendermos as trajetórias de vida em diferentes contextos, porém, sentimos necessidade de complementá-la com a hermenêutica ricoeuriana (2002), cuidando, no entanto, para não deixar reduzir o material de análise tão somente ao texto, para poder compatibilizar esses modos analíticos.

Assim, o olhar que perscrutou a história de vida de cada destacado educador segundo cenas do vivido no âmbito pessoal/social o fez também de modo cruzado no total dessas cenas referentes ao conjunto de educadores em estudo, segundo Pujadas (1992), o que possibilitou arranjar as Histórias de Vida como uma trama (RICOEUR, 2002; BOLÍVAR, 2012), mediante uma *síntese do heterogêneo* das vivências que lhes imprime sentido (RICOEUR, 1991), entendendo que “... la trama

es precisamente la unidad narrativa básica que ordena estos ingredientes heterogéneos en una totalidad inteligible (RICOEUR, 2002, p. 19)”.

Ainda no sentido de alargamento da representatividade de fontes, como já referido, iniciamos um trabalho (ABRAHÃO, 2014a, 2014b, 2014c) o qual aprofundamos (ABRAHÃO, 2016b) que opera com a fotografia no que respeita à historicidade, com base em Kossoy (2007, 1999, 1989) e Benjamin (1994); à sociologia da imagem, segundo Martins (2008) e Banks (2009); à semiótica, com fundamentação especialmente em Barthes (1984, 1970), mas também em Manguel (2011), Penn (2002), Santaella; Nöth (2010), Zunzunegui (1992). Além de fotos, tentamos avançar o conhecimento para o trabalho com filmes – a imagem em movimento – inspiradas em Loizos (2002) e Rose (2002), bem como da leitura da narrativa visual da personagem como *invenção de si*, com base na leitura que Avancini (2006) faz dos autorretratos de Rembrandt, pintados pelo artista ao longo do tempo. O modo como vimos operando relativamente à análise e interpretação de imagens com base nesses autores, bem como a significação dessa experiência foi desenvolvido em publicações pessoais retro indicadas, o que permite o conhecimento mais detalhado desse trabalho.

## Vertente II - Pesquisa-Formação

No que tange à VERTENTE II, representada pelo desenvolvimento de um outro veio da pesquisa autobiográfica – o da Pesquisa-Formação – expandimos o estudo mediante o subprojeto intitulado: “Narrativas em primeira pessoa da profissionalidade docente” –, para agregar objetivos que visam a estudar e promover constituições identitárias narrativas do sujeito da formação, via formação continuada, por meio de narrativas autobiográficas empregadas na construção de Memoriais de Formação de: docentes, mestrandos, doutorandos e, também, de alunos de Graduação, no Seminário de Investigação-Formação (JOSSO, 2002), mediante o desenvolvimento de práticas reflexivas e exercícios metacognitivos sobre a própria formação, seja inicial, seja continuada, e prática docente reflexionada.

Trata-se da narrativa como reflexão autobiográfica do narrador – de si, como ente pessoal/social – como dispositivo de autoconhecimento; de constituição de *identidade narrativa* (RICOEUR, 1991) como movimento no contexto do vivido, oportunizado pelo processo narrativo, que pode ter o Memorial de Formação como produtor de sentido em alteridade, construído na interação aprendente de dois sujeitos históricos: o narrador e o pesquisador que com ele estabelece a *mediação biográfica* (DELORY-MOMBERGER (2012). A *invenção de si* (JOSSO, 2016), acionada por *recordações-referência* jossonianas, faz-se e refaz-se informada pela reflexividade autobiográfica (ABRAHÃO, 2011). Esse processo reflexivo, como o entendo, não pode prescindir da intencionalidade de vivenciá-lo – de parte do sujeito em formação e do formador – de modo que a mediação (auto)biográfica possa significar experiência formadora havida em alteridade no processo da promoção do *caminhar para si* (JOSSO, 2010; 2016), *como um outro* (RICOEUR, 1991). Esses

processos são entendidos (ABRAHÃO, 1918a) como resultantes de um movimento autopoiético, com fundamento na releitura da Teoria Geral dos Sistemas, realizada por Maturana e Varela (1995), a partir de Bertalanffy (1975).

Assim, a Pesquisa-Formação é por nós considerada como práxis investigativa em formação, geradora de desenvolvimento humano que origina aportes reflexivos e metacognitivos, via exercício da reflexividade autobiográfica praticada pelo sujeito da própria formação continuada, em conjunto com o esforço reflexivo de nossa parte na qualidade de pesquisadores/formadores que operamos nessa tradição em pesquisa e que, igualmente, nos encontramos em constante processo formativo. Processo, esse, ainda mais expressivo, especialmente nos dias críticos atuais, de alta modernidade ou de modernidade tardia em que, segundo Giddens (2002), intensificam-se sobremaneira as características fundamentais da modernidade, em especial em termos de dinamismo, profundidade e amplitude das relações que afetam radicalmente processos de ordem econômica, social, política e cultural, intensificação, essa, que vivenciamos mediante sucessivas crises deste tempo, ainda mais agudas nos dias hodiernos com a vivência de uma crise sanitária, política e econômica que, de localizada, expandiu-se mundialmente de forma drástica. No complexo contexto da alta modernidade requer-se, segundo o autor, que a *política vida* seja uma política de decisões de vida que proporcionem um novo sentido do eu – coerente e satisfatório, estável e não fragmentado– ao afetar, em especial, a própria identidade entendida como a realização reflexiva do eu, razão pela qual a “narrativa da auto-identidade deve ser formada, alterada e reflexivamente sustentada em relação a circunstâncias da vida social que mudam rapidamente, numa escala local e global (GIDDENS, 2002, p. 198)”.

Para o desenvolvimento do Seminário de Investigação-Formação com conceitos referidos anteriormente afetos à formação continuada de alunos e professores, dão suporte teórico-metodológico, de modo mais abrangente, os estudos de Chené (1988); Dominicé (1990); Pineau (2006a, 2006b, 2010, 2012); Nóvoa (1995). Operacionalmente, laboramos de modo especial com JOSSO (2002)<sup>7</sup>.

O seminário de Investigação-Formação labora com objetivos que visam a estudar constituições identitárias pessoais/profissionais de alunos e docentes, via formação continuada, por meio de narrativas de formação, em especial atentando para as dimensões *intencionalidade, flexibilidade, experiência, identidade*, por nós desenvolvidas e discutidas como constructos epistemo empíricos na/da construção de memoriais de formação de mestrandos e doutorandos em Educação e graduandos em Pedagogia (ABRAHÃO, 2016a).

Para atingirmos os objetivos que se referem à pesquisa-formação, os dados e informações são construídos conforme a “*fase de elaboração das narrativas*”<sup>8</sup>, descrita por Josso (2002, p. 88-89). Nessa fase, os participantes elaboram as narrativas, tanto de modo oral como escrito, trazendo elementos substantivos de sua formação, tentando colocar-se frente a questões importantes para a compreensão de sua formação inicial e a que se está produzindo no seminário, de forma continuada. Para tanto, graduandos e pós-graduandos<sup>9</sup> partem do memorial que

construíram em primeira tentativa e o leem em voz alta para os colegas. Concomitantemente e após a leitura, os demais integrantes do seminário, reagem interagindo entre si e com o colega cujo material está em análise, teorizando a respeito do lido e aproximando o entendimento que produzem com base nesse material de suas próprias experiências (*fase de trabalho coletivo com as narrativas*). A partir dessas reflexões, o aluno remodela ou não seu memorial, ressignificando o entendimento do que havia escrito. (Re)visitar o memorial possibilita reconstruí-lo com novas e ricas significações hauridas pela experiência ao longo da trajetória vivenciada no seminário. No caso do seminário desenvolvido nas aulas de pesquisa na Pedagogia, reformulações também ocorrem devido à reflexão conjunta havida em aula. Estas questões são antes negociadas com os integrantes do grupo (*fase do acordo*). Interessam ao grupo, em seu conjunto, como, igualmente, há tópicos de interesse individualizado, mercê das diferenças de formação e de vivências idiossincráticas dos participantes. Os seminários são gravados em áudio e a transcrição é encaminhada a cada participante que guarda seu próprio material gravado.

Para atingirmos os objetivos que se referem à Pesquisa-Formação, os dados e informações são analisados e interpretados, durante a “*fase de interpretação e compreensão das narrativas*” (JOSSO 2002, p. 89-92). Nessa fase, os participantes apuram o processo de reflexão sobre a formação de cada integrante, em particular e do conjunto dos participantes.

A narrativa de cada um dos participantes denota um esclarecimento peculiar ao que entendemos por formação. Por esta razão, não se trata de operar com dimensões ou categorias a priori, mas, sim, “colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, ‘esse ‘si próprio’, que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas” (JOSSO, 2002, p.91), em virtude de que esse processo apresenta dimensões evolutivas diferenciadas conforme a característica de cada integrante do grupo. Este movimento, até aqui descrito, é prenhe de possibilidades para a fertilização de compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que têm de singular, como no que apresentam de plural, atinjam abstrações que permitam teorizações sobre processos de formação de formadores e participantes.

A “*fase de compreensão e de interpretação das narrativas*” é complementada por outra, denominada pela autora como “*fase de balanço dos formadores e dos participantes*” (JOSSO, p. 93-97), momento em que é feito um “balanço” pessoal do trabalho realizado, das aprendizagens havidas, incluindo as perspectivas de prolongamento da reflexão até então empreendida. Para nosso grupo, tanto na Pós-Graduação como na Graduação, essa fase produziu, ao final, além de documento contendo um “balanço” do processo experienciado, um Memorial de Formação. O memorial, de mestrandos e doutorandos sempre teve como resultante um texto escrito, ao passo que dentre os alunos do Curso de Pedagogia o memorial traduziu-se em diferentes formas e modos de suporte e de expressão criativa, o que não elide a necessária reflexividade sobre o vivido para construí-lo, como: teatro de

sombras; história em quadrinhos; escritos em forma de poema, de acróstico, de canções; em textos com fotos, etc.

Mediante os seminários que vimos desenvolvendo com o objetivo já referido nessa modalidade temos conseguido efetivar as fases retro referidas e esse desenvolvimento tem-nos possibilitado visualizar elementos meta compreensivos, resultantes do processo analítico realizado, para melhor compreensão pelos sujeitos em formação, tanto em um como em outro nível de estudos, bem como da professora formadora que, nesse processo, se entendem em permanente formação.

### **Vertente I e Vertente II**

O Subprojeto III – Escritas de si: princípios epistemológicos e direcionamentos da pesquisa (auto)biográfica em Educação – que atende às duas vertentes da pesquisa tem por objeto o de aprofundar os estudos sobre os fundamentos epistemológicos, metodológicos e políticos da pesquisa e da reflexividade autobiográfica em Educação, com o objetivo de favorecer a produção de conhecimentos sobre os usos das narrativas autobiográficas em diferentes níveis de formação da pessoa, além do adensamento da reflexão para fundamentar uma epistemologia ancorada em fontes (auto)biográficas para compreender a vida e a formação pessoal/profissional continuada como experiência narrativa e significação. Com esse desiderato, o esforço do estudo labora no sentido de aclarar dimensões teóricas e metodológicas que consideram, de uma parte, a pluralidade de perspectivas paradigmáticas possibilitadas por essas fontes e, de outra, explorar, em tempos de alta modernidade, avanços da pesquisa do ponto de vista empírico, com vistas a uma *política vida* (GIDDENS, 2002), em direção a uma hermenêutica de si construída em alteridade, como esforço para a construção de uma política do *viver a vida boa em sociedades justas* (RICOEUR, 1991).

### **Teorização e prática vivenciada: breve reflexão**

Os procedimentos adotados para a construção e análise de dados e informações da pesquisa, seja afeta ao veio I, seja ao veio II, no contexto dos subprojetos I, II e III, laboraram no âmbito do método (auto)biográfico, com vistas ao objeto e objetivos da investigação, mas também puderam se diferenciar conforme práticas idiossincráticas de cada pesquisador, efetivo ou associado, que compõe o grupo e a rede de pesquisa, em razão de igualmente coordenarem seus próprios Grupos de Pesquisa - GPs, o que não elide a coesão da pesquisa em rede que trabalha a unidade na diversidade (ABRAHÃO, 2018c).

Para o estudo relativo aos três subprojetos, já referidos, entendemos que as metodologias por nós adotadas têm se mostrado potentes para o alcance dos objetivos da pesquisa bem como para a compreensão de nossa prática de investigação, o que fortalece a pesquisa em rede. Para o esforço de construção, análise e interpretação de dados oriundos de narrativas orais e escritas, o fato de

trabalharmos mais especificamente com apoio em Santamarina e Marinas (1994) e Marinas (2007), nos tem permitido efetivar um esquema de interpretação mediante uma leitura articulada de cenas do vivido que tem privilegiado tanto as cenas ocorridas no momento da enunciação, como as cenas narradas do cotidiano e aquelas esquecidas ou reprimidas pelos narradores, metodologia por isso denominada pelos autores de *Compreensão Cênica*. Esse modo operacional, sintetizado anteriormente neste texto, tem sido elaborado e avaliado de forma mais completa em Abrahão (2014b).

Convém lembrar, brevemente, que vimos operando com diferentes fontes da narratividade (auto)biográfica, que incluem não só as narrativas orais e escritas, mas, da mesma forma, as narrativas imagéticas, no caso, fotografia e filmes, com análise semiótica, em especial com base em Barthes (1984) e Avancini (2006), com apoio dos demais autores citados anteriormente.

Mediante a organização dos dados e informações de nossa pesquisa, lembrada no presente item, entendemos que a narrativa tanto textual (oral ou escrita) como imagética, tem apresentado formas de dizer a *invenção de si*, segundo a subjetividade de cada narrador, mediante entendimento que temos esposado de que os pares subjetividade/verdade e espaço/tempo são dimensões da narratividade autobiográfica em qualquer desses suportes (ABRAHÃO, 2014b).

No âmbito do Veio I, o olhar que perscrutou as histórias de vida de cada destacado educador segundo cenas (MARINAS, 2007, 2014) o fez também de modo cruzado no total dessas cenas referentes ao conjunto de educadores, segundo Pujadas(1992), o que nos possibilitou arranjar as Histórias de Vida como uma *trama* (BOLÍVAR, 2012), mediante uma *síntese do heterogêneo* das vivências que lhes imprimiu sentido (RICOEUR, 2002), permitindo evidenciar elementos comuns quanto à formação dos destacados educadores, plena de influência do meio sociocultural, da família, da formação de fundo religioso, das ideias pedagógicas e filosóficas de cunho humanista, das influências hauridas nas relações interpessoais e da formação autônoma própria de cada um. Esse modo de trabalhar permitiu perceber que essas características de formação se refletiram/refletem-se na prática profissional desses educadores que construíram/constroem uma trajetória de compromissada prática, tanto em sala de aula, como em movimentos de transformação mais geral dessas práticas nas instituições de ensino e no sistema educacional. Refletem-se e são reflexo, igualmente, na e da constituição identitária narrativa de cada educador, *personagem* que se *inventa/reinventa* nesse processo *com o outro* (ABRAHÃO, 2016b). Ao detectarmos essas características, no entanto, não deixamos de ter presente que nossos destacados educadores foram/são, antes de tudo, seres humanos e, portanto, longe de se constituírem em “super-homens” e “super-mulheres”. Não obstante as Histórias de Vida estejam realçando as positivities antes do que as debilidades desses educadores, o construto das respectivas histórias não perde em consistência, em virtude de que, embora não sendo infalíveis, eles foram por nós escolhidos justamente porque apresentam

características muito especiais que os colocaram na lembrança das pessoas que com eles estudaram e conviveram com essa feição tão positiva.

No Veio II, pesquisa via Seminário de Investigação-Formação, tanto no seminário que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação, como no que tenho realizado no Curso de Pedagogia, vimos vivenciando metodologia de pesquisa que, mais do que ser mera técnica de coleta de dados e de análise de informações tem propiciado, aos participantes que narram de si, um outro significado, muito mais substantivo, qual seja o de ressignificar a própria história pessoal/estudantil/profissional, razão pela qual o trabalho que vimos realizando nos seminários, cujo cerne é a (auto)formação, traz à reflexão o real sentido de se trabalhar com Memoriais de Formação, momentos em que todos – participantes em formação continuada e pesquisadora formadora – aprendem mais sobre si no processo, pois igualmente refletem sobre a própria história, em contexto e em contraponto com a história do outro (RICOEUR, 1991; ABRAHÃO, 2023).

Outrossim, essa vivência tem contribuído substantivamente não só para a formação científica de alunos e professores em formação continuada por estudarem os fundamentos teórico-metodológicos da investigação com memoriais de formação e os aplicarem na prática de pesquisa, mas, especialmente, para a formação própria de cada um enquanto sujeitos que se oportunizam a pensar, construir e reconstruir as próprias práticas inerentes à pesquisa, à docência, aos relacionamentos interpessoais, bem como à própria continuidade da (auto)constituição, de se (re)inventar como aluno/educador/pesquisador, ator da própria vida e, ao mesmo tempo, personagem, no sentido ricoeuriano (RICOEUR, 1991).

O constructo *invenção da personagem* significa entender que a constituição de uma História de Vida ou de um Memorial de Formação ocorre mediante a *invenção de si* constituinte da personagem que elabora a vida ao narrar a própria trajetória, já que esta vai, no momento da enunciação, (re)significando o vivido pelo esforço reflexivo de trazer os fatos à memória, destacando uns, sopesando outros, esquecendo ou reprimindo alguns (ABRAHÃO 2016b). Entendo, outrossim, que o pesquisador, por sua vez, ao estudar a narrativa da personagem, terá em conta a complexidade que o ato de narrar encerra, no entrejogo que coloca em diálogo fabulação e verdade, e, portanto, procura compreender esse fenômeno, auxiliado por triangulações com outras fontes (narrativas de imagens, de documentos, de pessoas fonte), com cenas micro e macroestruturais e com o sistema referencial com o qual ele, pesquisador, opera (ABRAHÃO, 2018a).

Disso resulta, como entendemos, a construção de uma História de Vida ou de um Memorial de Formação que ocorre no momento da enunciação de fatos mediante esforço evolutivo de compreensão de parte do narrador, mas não só, se estende para além, mediante o esforço compreensivo de parte do pesquisador que organiza os diversificados elementos que compõem a narrativa da trajetória de uma vida como um argumento, uma trama, com dimensão temporal, espacial e de múltiplas relações sociais. A História de Vida e o Memorial de Formação assim trabalhados, ensinam, de parte do investigador, uma compreensão mais densa, uma

nova trama, uma (re)invenção da personagem (ABRAHÃO, 2018a). Portanto, quando em nossa pesquisa trabalhamos com a construção de História de Vida de destacados educadores ou com Memoriais de Formação, entendemos que as trajetórias narradas reflexivamente proporcionam a construção de sentido de uma vida. A narrativa dessa trajetória não é resultante do que realmente ocorreu em termos de experiências e aprendizagens, mas é resultante da organização desses elementos em um conjunto significativo, tanto de parte do narrador, que reflexiona sobre os fatos durante e após a enunciação, como de parte do pesquisador, que busca compreendê-los no âmbito do sistema teórico referencial com o qual opera.

Ao ler uma História de Vida ou um Memorial de Formação, certamente o leitor tece as próprias interpretações e constrói uma trama em que o heterogêneo das vivências trazidas por essas histórias, proporciona uma nova síntese, uma narrativa com novo sentido, uma nova compreensão, uma outra construção certamente influenciada pelo sistema de referentes desse leitor: uma nova invenção da personagem.

Entendo, assim, que a invenção/reinvenção da personagem da narratividade de si resulta fruto de diferentes momentos reflexivos, experienciados por sujeitos também diferentes, mediante processo mimético pré-figurativo/configurativo/refigurativo havido no círculo hermenêutico narração/escuta/interpretação/reinterpretação (ABRAHÃO, 2016b; RICOEUR, 1991).

## **Política vida, Identidade narrativa e formação continuada**

Esse movimento de constituição identitário narrativo, de invenção de si, se pretende factível, embora com resultados impossíveis de sopesar no momento, não só como resultado dos Seminários de Pesquisa-Formação, mas também como continuidade da pesquisa em rede. No entanto, a avaliação dos participantes, na “fase de balanço dos formadores e dos participantes”, anteriormente descrita, evidenciou novas compreensões do vivido e novos projetos de si, de gerenciamento da vida; bem como, de parte da pesquisadora formadora, novas e diferentes compreensões das narrativas havidas redundaram em novos entendimentos da teoria/prática dos seminários e, conseqüentemente, novos modos de aplicação prática, além do ganho para a própria personalidade. Quanto ao veio que trabalha com Histórias de Vida há também um saldo positivo pelo conhecimento que a vida dos destacados educadores propicia à História da Educação Brasileira e às comunidades escolares onde esses educadores atuaram/atua.

No que diz respeito ao estudo da vertente III que atende às vertentes I e II da pesquisa – buscamos o adensamento da reflexão para fundamentar uma epistemologia ancorada em fontes (auto)biográficas para compreender a vida e a formação pessoal/profissional continuada como experiência narrativa e significação, o que se traduziu, como nos outros dois subprojetos, em variada e substantiva produção.

Em termos de relevância, espero que ao longo da explicitação constante em itens anteriores me tenha sido possível tornar evidente, não só o valor da pesquisa em desenvolvimento interativo com grupos e redes de pesquisa nacionais e internacionais, com as possibilidades de continuidade em similar condição, como, também, como possibilidade estratégica da pesquisa que objetiva melhor qualidade de vida do sujeito em formação, especialmente em tempos complexos da alta modernidade, que, certamente, traz como corolário possibilidades de promoção de desenvolvimento pessoal/social sustentável, mercê do trabalho desenvolvido nos Seminários de Pesquisa-Formação e estudos mediante Histórias de Vida voltados para uma constituição identitária narrativa, tanto da pesquisadora formadora – que também se forma continuamente –, como do sujeito em formação continuada, aluno ou professor.

A constituição de uma identidade narrativa, entendida como dimensão essencial da formação do sujeito singular/plural que se humaniza em alteridade, torna-se incontornável na hodierna sociedade produtora de tempos incertos e instáveis, objetivando a instituição de uma política vida, voltada à visada de uma vida essencialmente boa, em sociedades justas.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**, 29e47664, 2023. <https://doi.org/10.26512/lc29202347664>.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Do Paradigma Tecnicista à Aventura (Auto)Biográfica – narrativas de uma Pesquisadora em Educação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo II**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018a, p. 293-340.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A Aventura do Diálogo (Auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; Cunha, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV. 2018b, p. 25-49.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Histórias de Vida de destacados educadores brasileiros: unidade na diversidade epistemológica de uma construção em rede de pesquisa. In: SOUZA, Elizeu Clementino; Vicentini, Paula Perin; Lopes, Celi Espasandin (Orgs.). **Vida, narrativa e resistência: biografização e empoderamento**. Curitiba: CRV, 2018c, p. 191-215.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-

empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Orgs.). **Perspectivas epistemo-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016a, v. 1, p. 29-50.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A (re) invenção da personagem - revisitando a história de vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense mediante leitura de fontes imagéticas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história**. 372ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016b, v. 01, p. 263-286.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fuentes visuales y audiovisuales en la investigación (auto)biográfica - notas teóricas y metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. (Orgs.). **La Investigación (Auto) Biográfica en Educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. 1ed. Granada/Porto Alegre: Editorial Universidade de Granada/EDIPUCRS, 2014a, p. 142-173.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. **Educação** (Santa Maria), v. 1, p. 13-26, 2014b

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O *studium* e o *punctum* possíveis. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica, Fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014c, v. 1, p. 57-77.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. 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, 2011.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu, Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 149-170.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e Empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a, p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Histórias de vida de educadores: uma contribuição para a formação de professores reflexivos. **Educação Brasileira**. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, v. 26, n.53, p. 11-32, 2004b.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Os Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AVANCINI, José Augusto. Rembrandt e a invenção de si: seus autorretratos são um percurso autobiográfico? In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, Narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre; Salvador: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006, p. 119-132.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Madrid: Comunicación, 1970.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense. Obras Escolhidas, 1994, p. 91-107.

BENJAMIN, Walter. **El narrador**. Madrid: Taurus, 1988.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven. **Introduction to qualitative research methods**. New York: Wiley- Interscience, 1975.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012, p. 79-109.

BOURDIEU, Pierre. **Qué significa hablar?** Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal, 1985.

CARR, Wilfred. Education for Citizenship. **British Journal of Educational Studies**, nº 4, p. 373-385, 1991.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHENÉ, Adele. Narrativa de formação e formação de formadores. In.: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

COHN, Marilyn; KOTTKAMP, Robert. **Teachers: the missing voice in education**. Albany: State University Press, 1992.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica** – Tomo I. Natal/Salvador/Porto Alegre: EDUFERN/EDUNEB/EDIPUCRS. 2012, p. 71-93. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: Temas Transversais.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. IN: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DEROUET, Jean-Louis. La profession d'enseignant comme montage composite. **Éducation Permanente**, n. 96, p. 61-71, 1988.

DEWEY, John. **Democracia y educación**. Buenos Aires: Losada, 1982.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

GOODSON, Ivor. **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992.

GOODSON, Ivor, et. al. **International Handbook on Narratives and Life History**. London: Routledge, 2017.

GOODSON, Ivor. Developing life and work histories of teachers. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 245-266.

GRELE, Ronald. La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. **Historia y fuente oral**. n. 5, p.105-127, 1990.

- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: PUCRS, 2010, p. 9-16.
- JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)biográfica – Tomo I**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cotia, Ateliê Editorial, 2007.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo. Ateliê Editorial, 1999.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.
- Le Goff, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.
- LESSARD, Claude. La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. **Repères - Essais en Éducation**, n.8, p. 135-190, 1986.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como Documentos de Pesquisa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 137-155.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral. Palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.
- MARINAS, José Miguel. Lo inconsciente en las historias. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica, Fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014, v.1, p. 39-55.
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MOITA, Maria C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 35-52.

MORIN, Edgar. **La Méthode - La Connaissance de La Connaissance**. Paris:Seuil, 1986.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSERINI, Luisa. **Per una critica storica dell'oralità**. Firenze: La Nuova Italia, 1988.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 319-342.

PINEAU, Gaston. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da Pesquisa (Auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 139-158. Coleção: Pesquisa (Auto)Biográfica: temas Transversais.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006a.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006b. v. 1. p. 41-60.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010, p. 82-97.

PUJADAS, Juan José. **Método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas - CIS, 1992.

QUINTANA CABAÑAS, Jose Maria. **Teoria de la Educación: concepción antinómica de la educación**. Madrid: Dykinson, 1988.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**, Campinas, Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Del Texto A La Acción**. Ensayos de Hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 343-364.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRRES, Juan (Orgs.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994 p.259-283.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

THOMPSON, Paul. **La voz del pasado**. Historia oral. Valencia: Alfons el Magnànim, 1988.

THOMPSON, Paul. Historias de vida en el análisis del cambio social. In MARINAS, José Miguel; SANTAMARINA, Cristina. **La historia oral**: métodos y experiencias. Madrid: Debate, 1993.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. **Formación del profesorado y condiciones de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

ZUNZUNEGUI, Santos. **Pensar la imagen**. Madrid: Cátedra, 1992.

## Notas

---

<sup>1</sup>Utilizo duas formas de tratamento: na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural, conforme o caso.

<sup>2</sup>Atualmente, têm sido utilizados por pesquisadores também diários, blogs, e-mails, etc.

<sup>3</sup> Exemplos: A História de Vida de um destacado educador; o Memorial de Formação de determinada pessoa.

<sup>4</sup>Destaques do autor.

<sup>5</sup> Costumamos diferenciar história de vida, em minúsculas, de Histórias de Vida. No primeiro caso, trata-se das narrativas de trajetórias e vivências de pessoas como nos são relatadas, também tratadas por narrativas autobiográficas ou narrativas de vida. No segundo, trata-se de referência a uma metodologia de pesquisa e, também, ao produto dessa construção de ordem metodológica.

<sup>6</sup> Memória vem sendo por nós trabalhada especialmente como memória individual, tanto do narrador, como do pesquisador, não obstante imbricada às relações vivenciais – sociais e culturais – e por elas informada/significada/ressignificada, desde que o sujeito, ao rememorar fatos e situações, lhes imprime significação singular. Outras compreensões sobre a memória, como memória coletiva e memória pública, podemos encontrar, entre outros, em Halbwichs (2013); Le Goff (1996).

<sup>7</sup> Diferente do memorial para promoção na carreira universitária, por exemplo. Dentre projetos de formação, trabalhamos no GRUPRODOCI, mais diretamente mediante o Seminário de Investigação-Formação, com base em Josso (2002), mas também com o Ateliê-Biográfico de Projeto, com fundamento em Delory-Momberger (2006). O primeiro é desenvolvido em Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas e no Curso de Pedagogia e o segundo foi desenvolvido por aluna em Pós-doutorado Júnior, com bolsa CNPq, nesse mesmo Programa.

<sup>8</sup> Esta fase é precedida da “fase de introdução à construção da narrativa da história de formação” em que se apresentam ao grupo as questões e opções mais específicas para o desenvolvimento do Seminário, explicitando “os caminhos intelectuais” que fundamentam questões teóricas sobre formação e as bases teóricas que sustentam a pesquisa (auto)biográfica. Ao final, um “contrato de formação” com os participantes é estabelecido para nortear o seminário como um todo (JOSSO, 2002, p.86-88).

<sup>9</sup> Cada categoria de participante vivencia seminário próprio e específico.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)