

## O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vidas de professoras(es)?

### *What do we want to know when we research life stories of teachers?<sup>1</sup>*

Patrícia Petitinga Silva <sup>(i)</sup>

Gabriel Ribeiro <sup>(ii)</sup>

Andréia Maria Pereira de Oliveira <sup>(iii)</sup>

<sup>(i)</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Laboratório de Ensino e Aprendizagem do Corpo Humano (LEACH), Cruz das Almas, BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7724-5458>, [patpetitinga@yahoo.com.br](mailto:patpetitinga@yahoo.com.br)

<sup>(ii)</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Laboratório de Ensino e Aprendizagem do Corpo Humano (LEACH), Cruz das Almas, BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7150-9520>, [fta\\_gabrielribeiro@ufrb.edu.br](mailto:fta_gabrielribeiro@ufrb.edu.br)

<sup>(iii)</sup> Universidade Federal da Bahia – UFBA, Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA), Salvador, BA, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-8011-5179>, [ampo@ufba.br](mailto:ampo@ufba.br)

**Resumo:** À luz de perspectivas pós-modernas, o artigo procura analisar aspectos epistemológicos e metodológicos da investigação com histórias de vida de professoras(es), buscando compreender a natureza do conhecimento produzido a partir dessas pesquisas. Ressonantes com o paradigma apresentado para o estudo, apoia-se em diferentes teóricos com o propósito maior de problematizar do que de expor conclusões. Porém, entende-se, com base na análise realizada, que as pesquisas com histórias de vida não tentam descrever, explicar ou captar dada realidade, mas desvelar, suscitar questões educacionais que ajudem a apreender o sentido dos processos educativos vividos pelas(os) professoras(es) que narram suas experiências. Estas(es) docentes deixam de ser objetos para ser participantes, autoras(es) que (re)significam suas trajetórias ao longo do curso da investigação, oferecendo pistas que orientam repensar a Educação.

**Palavras-chave:** história de vida, conhecimento, pós-modernismo

<sup>1</sup> Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**Abstract:** *In light of postmodern perspectives, the article analyzes epistemological and methodological aspects of research with life stories of teachers, trying to understand the nature of the knowledge produced from this research. Resonating with the paradigm presented by the study, the article, more concerned with questioning than with exposing conclusions, finds support in different theories. However, the analysis understands that research with life stories does not intend to describe, to explain or to grasp a given reality, but to reveal and to raise educational issues which allow for a comprehension of the meaning of the educational processes experienced by the teachers that narrate their own experiences. These teachers are no longer objects, but participants, authors that (re)frame their trajectories over the course of the investigation, offering clues that lead to a rethinking of Education.*

**Keywords:** *life story, knowledge, postmodernism*

## Introdução

Inicialmente, é preciso esclarecer a noção de *conhecimento* que perpassa este estudo, tendo como base o paradigma do pós-modernismo. Nestes termos, como não existe uma realidade, mas (des)caminhos, entendemos que as grandes narrativas têm de ser substituídas por teorias mais locais, de pequena escala (Denzin & Lincoln, 2006), pois reconhecemos que não é possível dar todas as explicações, já que o conhecimento é situado, contingente (Lyotard, 1991).

Obviamente, essa ideia de conhecimento situado nos remete à noção de *verdade situada*, ou seja, “a ‘verdade’ [ênfase no original] localizada dentro de certas comunidades em determinadas épocas e empregada como um indicador para representar a condição destas” (Landrine, 1995 citado em Gergen & Gergen, 2006, p. 374). Por exemplo, ao longo de sua trajetória profissional, as(os) professoras(es) vão construindo saberes contextuais, como exposto por Garcia (2010), conhecimentos implícitos na prática, fruto da reflexão sobre a ação, da indagação prática e da narrativa dessa prática, em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. São conhecimentos situados na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelas(os) professoras(es), adquiridos por meio da experiência e da reflexão em relação ao que fazem. É um conhecimento que se constrói “como resultado do vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007, p. 77). Portanto, é essa percepção de conhecimento que será sustentada no trabalho.

As abordagens biográficas, entre elas a história de vida, eram pouco conhecidas até a publicação intitulada *O método (auto)biográfico e a formação*, de Nóvoa e Finger (1988). A partir dessa produção, tem ocorrido uma aceitação progressiva do uso de histórias de vida, tanto como metodologia de pesquisa, quanto como prática de formação, especialmente de formação de professoras(es). Stephanou (2008), em estudo realizado acerca dos territórios e das práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação, no Brasil, evidenciou que o ano de 2001 foi o momento de emergência e proliferação de projetos a respeito da temática na área, tendo as(os) docentes como as(os) maiores representantes do conjunto dessas produções. Apoiada em Sarlo (2007), a autora busca elementos elucidativos para o aumento do interesse pelo tema da subjetividade e diz que

as operações com a história entraram no mercado simbólico do capitalismo tardio com eficiência. Levaram à mudança dos objetos da história – a acadêmica e a de grande circulação. A história social e cultural deslocou seu estudo para as margens das sociedades modernas, modificou a noção de sujeito e a hierarquia dos fatos, destacou os pormenores cotidianos articulados numa poética do detalhe e do concreto. A história para o mercado, por sua vez, aproximou-se dos atores, acreditando descobrir uma verdade na reconstituição de suas vidas. (p. 27)

A “história de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos ou acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (Chizzotti, 2006, p. 101). Em meio a muitos embates teóricos pelo reconhecimento de seu caráter científico, as histórias de vida têm sido consideradas um método autônomo de investigação para a mediação entre as histórias individuais e sociais, pessoais e profissionais (Souza, 2008). Quanto à origem deste método de pesquisa biográfica, Josso (2006) comunica

as “Histórias de Vida”[ênfase no original] como método de pesquisa foram introduzidas na sociologia por W. I. Thomas e F. Znaniecki em Chicago, no início do século XX, como metodologia de observação participante junto a populações imigrantes. Esse método apresentou-se, de saída, com uma dupla ambição: de pesquisa clássica e de intervenção que permitia ao sujeito tomar consciência de suas potencialidades de ator social ... colocada a serviço de uma compreensão das condições sociais de trabalho efetuada pelos próprios atores e logo, como instrumento de conscientização e de formação. (pp. 21-22)

A história contada, mediante narrativas de si, configura-se como uma atividade de biografização, ou seja, de estruturação e significação da experiência vivida, permitindo ao

indivíduo criar uma história e uma identidade ou individualidade para si mesmo (Delory-Momberger, 2011). No que diz respeito à concepção pós-modernista para o conceito de identidade, é legítimo dizer que o eu autêntico e unificado desconstrói-se para a manifestação de diversos *eus* que têm o direito de falar por si mesmos usando suas próprias vozes, e de as terem aceitas como autênticas e legítimas.

Então, como uma abordagem biográfica, na perspectiva da História Oral<sup>2</sup>, a história de vida tem sido pertinente para concebermos quem somos, o que e como aprendemos ao longo da vida, quais as nossas experiências e que significados atribuímos ao vivido (Souza, 2006). Nessa direção, o trabalho com as histórias de vida pode ser pensado como “uma revolução metodológica” (Josso, 2006, p. 21), no sentido de que é possível dar legitimidade à subjetividade explicitada em pesquisas. Entretanto, não estamos sustentando o uso da história de vida como uma forma de recusa ao discurso científico em Educação, mas como uma forma de ruptura, teórica e conceitual, com o paradigma positivista nas Ciências.

As investigações com histórias de vida de professoras(es) voltam-se para as narrativas autorreferenciais como método de pesquisa-ação-formação (Souza & Passeggi, 2011), capazes de serem utilizadas em três dimensões: metodologia de investigação, instrumento de formação e testemunho sócio-histórico (González Monteagudo, 2011).

Como metodologia de investigação, as histórias de vida são uma prática de pesquisa do método qualitativo, cujo enfoque aparece como uma alternativa ao positivismo nas Ciências e à investigação social voltada ao experimento e à estatística (González Monteagudo, 2011). A intenção funda-se na produção de conhecimento “que consiste em ‘fazer surgir’ [ênfase no original] histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva” (Abrahão, 2006, p. 154).

Como processo de formação – não o desvinculando, obviamente, da dimensão investigativa –, a finalidade consiste em contribuir para que os sujeitos deem sentido à sua própria vida, por meio de projetos com caráter mais colaborativo, em que

---

<sup>2</sup> A História Oral é um método para produzir fontes historiográficas, sendo elas usadas ou não para conduzir uma operação historiográfica. Assim, ela terá relação com a escrita da história, uma vez que as fontes orais produzidas de modo intencional pela(o) pesquisadora (pesquisador) são versões que carregam um caráter historiográfico, por fazer registros de um tempo, de um espaço, de uma série de práticas (Garnica, 2015).

investigadora(investigador) e sujeito em formação são igualmente afetadas(os) (González Monteagudo, 2011).

A dimensão de testemunho sócio-histórico intenta o resgate da memória individual e coletiva para a promoção do trabalho coletivo e a construção do conhecimento vinculado às situações, às vivências e aos problemas com significados pessoal e social (González Monteagudo, 2011). Dito de outra forma, as micro-histórias individuais sintetizam a história dos tempos e dos espaços vividos, sendo, por isso, representativas de uma sociedade numa dada época (Lechner, 2006).

Assim, à luz de interpretações pós-modernas, este estudo tem como objetivo analisar aspectos epistemológicos e metodológicos da investigação com histórias de vida de professoras(es), procurando perceber a natureza do conhecimento produzido a partir de tais pesquisas. Ressonantes com o paradigma apresentado, e tendo-o como uma teoria que faz uso de bricolagem<sup>3</sup> conceitual para a compreensão das múltiplas realidades, ao longo da análise feita, apoiamo-nos em diferentes teóricos, com o propósito maior de tensionar do que de evidenciar conclusões.

## Entre histórias e incertezas: e isso é ciência?

*“O segredo da Verdade é o seguinte: não existem fatos, só existem histórias”*

(Ribeiro, 2011).

A ideia de João Ubaldo Ribeiro, contida na epígrafe acima, nos ajuda a pensar em questões contemporâneas acerca de investigações com histórias de vida de professoras(es). Sem pretender discutir os fundamentos da verdade<sup>4</sup>, nos limitaremos a dizer que, se existe uma realidade, só estamos aptos a concebê-la “pelo viés do texto narrativo escrito na primeira pessoa, o que põe em risco a busca de verdades universais” (Souza & Passeggi, 2011, p. 328) propostas pelo paradigma positivista.

<sup>3</sup> Entendemos a bricolagem como a extração de conteúdos de várias áreas, permitindo-nos a produção de um conjunto de representações que nos ajudam na interpretação de múltiplas realidades.

<sup>4</sup> Para o entendimento sobre os fundamentos da verdade, consultar Lincoln e Guba (2006, pp. 180-182).

Na pós-modernidade, temos presenciado a ruptura das barreiras rígidas que separavam os distintos paradigmas de pesquisa para a aceitação de uma ótica multiparadigmática. Todavia, ainda que seja plausível certa confluência entre os paradigmas, é inegável, também, que há diferenças e contradições não negociáveis entre eles. Por esse motivo, entendemos que não é factível a defesa da utilização de um conjunto de regras universalmente aplicáveis como princípio metodológico para toda e qualquer pesquisa. É óbvio que, ao afirmarmos isso, não estamos desconsiderando a possibilidade de aplicação de metodologias mistas para as pesquisas, porém, alertando para a cautela necessária em observar a comensurabilidade dos pressupostos filosóficos destas metodologias (Sparkes, 2015).

Estamos assistindo ao crescimento de pesquisas que utilizam as histórias de vida, e torna-se evidente que as práticas e as teorizações que utilizam abordagens interpretativistas, pós-modernas e fenomenalistas ganham cada vez mais força no campo da investigação científica. Souza e Passeggi (2011), por exemplo, no dossiê intitulado “(Auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação”, nos convidam a levar a sério os movimentos e os gestos de expressão biográfica, valorizando o lugar das escritas de si, na modernidade avançada, como método de pesquisa.

Diferentes autoras(es) discutem as dimensões epistemológicas e metodológicas de pesquisas que utilizam as histórias de vida (Bolívar, 2012a, 2012b; Bueno, Chamlian, Sousa, & Catani, 2006; Connelly & Clandinin, 1995; Contreras Domingo & Ferré, 2010; Delory-Momberger, 2011, 2012; Goodson & Walker, 2005; Huberman, 2005; Nóvoa, 2000; Passeggi, 2010; Souza, Sousa, & Catani, 2008; Stephanou, 2008), mas um dos trabalhos (Bolívar, 2012b) nos chamou especial atenção. Concordamos com grande parte dos argumentos apresentados pelo autor, inclusive com o de que as pesquisas que utilizam as histórias de vida têm um modo próprio de investigar. Entretanto, parece-nos que o modo de investigação sustentado por Bolívar comporta alguns vieses que gostaríamos de analisar a seguir.

Ao teorizar com relação à produção e à interpretação dos dados, como parte da metodologia de investigação biográfico-narrativa, Bolívar (2012b) utiliza Gudmundsdottir (1996) como referencial teórico para legitimar a opinião de que as pessoas escolhidas para participar da investigação devem ser aquelas com uma alta “*competência narrativa*” (p. 82), pois, segundo ele, uma(um) boa(bom) narradora(narrador) facilita a pesquisa, ao relatar melhor a história que queremos. No entanto, o que seria “relatar melhor a história que queremos”? O

que esperamos discutir a partir das histórias de vida das(os) professoras(es)? Existe uma história oculta que pode ser discutida?

De acordo com Delory-Momberger (2011), nossas representações da vida e a experiência que temos são elaboradas biograficamente e estão sempre em transformação, por isso, é possível dizer que a história contada é continuamente (re)inventada. A autora explica, além disso, que a narrativa constrói uma história para a nossa vida porque

quem faz a narrativa de sua vida não descobre uma história que teria ignorado até então, repentinamente *revelada!* Não, não há um sentido oculto, preexistente, que a narrativa vem *desvendar!* ... [ênfases no original] Não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa. (p. 340)

Ademais, não nos arriscamos a desconsiderar o fato de que a memória<sup>5</sup> é reconstrutiva, tendo a seletividade como um de seus aspectos. As(Os) narradoras(es), muitas vezes, intencionalmente, selecionam as informações para não se lembrar de episódios desagradáveis, para não expor situações que acham que não têm de se tornar públicas ou para agradar a(o) pesquisadora(pesquisador), dizendo aquilo que acha que ela(ele) quer ouvir (Abrahão, 2006). Em seu texto, Bolívar utiliza essas premissas para justificar que a investigação narrativa requer a promoção de relações mais igualitárias entre as(os) participantes, induzindo-as(os) a criarem suas próprias histórias, em vez de criá-las para a(o) investigadora(investigador). Logo, o que ele quis dizer com “relatar *melhor* a história que queremos”?

É evidente que a(o) pesquisadora(pesquisador) precisa selecionar as(os) participantes que serão ouvidos, aquelas(es) que têm uma história para contar a respeito de nossos questionamentos. Contudo, isso não significa que umas (uns) têm uma “*competência narrativa*” e outras(os) não. As(Os) participantes do contexto em estudo, mesmo que tenham compartilhado um período sócio-histórico análogo, terão múltiplas visões de mundo, fruto das diferentes experiências vivenciadas por cada uma(um) delas(es).

Como esclarece Silva (2007), no ato de narrar, conta-se uma história, a sua história, estabelecendo uma relação entre as diversas experiências e os variados campos vividos por si própria(o). E mais, conforme a autora, quando as(os) professoras(es) partilham com outras(os)

<sup>5</sup> Entendemos a memória como memória individual, interligada, contudo, às relações vivenciais – sociais e culturais – e por elas informada/significada/ressignificada, desde que, ao rememorarmos fatos e situações, lhes imprimamos significação singular (Abrahão, 2006).

a compreensão de sua história, recorrendo à comunicação intersubjetiva, permitem-se uma autoria compartilhada. Por consequência, sustentamos o ponto de vista de que as(os) participantes de uma pesquisa, como as(os) professoras(es) que narram o vivido/percebido/inventado por elas(eles), possam participar, junto com a(a) pesquisadora(pesquisador), do controle da investigação<sup>6</sup>, decidindo, conjuntamente, sobre os problemas de maior relevância e coparticipando das descobertas (Lincoln & Guba, 2006).

Ao narrar, as(os) professoras(es) escolhem, por intermédio da memória seletiva, o que será contado, fazendo referência ao que foi feito ou dito no passado, não obstante, ainda assim, sendo produzidas novas situações, novas interpretações, novas experiências e novas identidades, num processo constante de negociação de significados<sup>7</sup> com a(o) pesquisadora(pesquisador). Dessa maneira, parece-nos contraditório o uso do termo “de consentimento livre e esclarecido” para o trabalho com histórias de vida, uma vez que, ainda que os objetivos de seu uso sejam preservar a ética na pesquisa e proteger as(os) participantes, ele serve igualmente para garantir à(ao) investigadora(investigador), sob a argumentação do rigor, o controle do desenvolvimento da pesquisa (Fine, Weis, Weseen, & Wong, 2006).

Entretanto, outra forma de entender a ética é vê-la “*como una discusión sobre una unidad narrativa compartida [ênfase no original]*” (Connelly & Claudinin, 1995, p. 18), uma relação genuína, intensa e análoga entre a(o)pesquisadora(pesquisador) e a(as)(o)(os) participante(s), construída como uma comunidade de atenção mútua, em que ambas(os) contam suas histórias em um regime colaborativo. Neste vínculo, como explicam Connelly e Claudinin, todas(os) as(os) envolvidas(os) têm vozes, mas é preciso ouvir primeiro a voz da(o) participante – silenciada por muito tempo –, respeitando e tratando rigorosamente os dados que ela(ele) introduz nas narrativas.

---

<sup>6</sup> Lincoln e Guba (2006) discutem que um dos pontos controversos dos paradigmas de pesquisa é o controle do estudo. Para as(os) investigadoras(es) mais convencionais, que reivindicam a objetividade e a validade, o controle está efetivamente afastado da voz de reflexividade das(os) participantes da pesquisa. As(Os) investigadores de novos paradigmas (o pós-modernismo, por exemplo), entretanto, entendem que a ação de pesquisa, controlada pelos membros do contexto local, é um meio de promover a emancipação, a democracia e a capacitação da comunidade, oportunizando que suas(seus) participantes conquistem uma voz de reflexividade.

<sup>7</sup> Um significado não é preexistente, muito menos é, simplesmente, inventado; nossas relações sociais são fatores decisivos da negociação de significados, um processo contínuo de interação que dá origem a uma experiência de significado, ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único e, por isto, é possível dizer que viver é uma sequência constante de negociação de significados (Wenger, 1998).



Tratar com rigor os dados, todavia, não significa, como sustentado por Bolívar (2012b), uma análise de “*subjetividad disciplinada*” (p. 90) das narrativas. Para este autor, apoiado na “teoria fundamentada” – Grounded Theory – (Strauss & Corbin, 1998 citado em Bolívar, 2012b), uma “*fidelidad extrema*” ao discurso das(os) entrevistadas(os) impossibilitaria a investigação, que deveria ser feita pela criação de categorias temáticas que permitissem sua interpretação, buscando regularidades, aspectos que se destacam e elementos comuns e divergentes.

Ruppel e Mey (2015), do mesmo modo que Bolívar, legitimam a categorização de informações geradas por meio de narrativas para pesquisas de “teoria fundamentada”, embora deixem claro que omitiram, no trabalho, considerações epistemológicas acerca dessa integração, sugerindo, por isso, que novos estudos, à luz de distintos paradigmas de pesquisa, possam apresentar possibilidades e limites desta associação metodológica. Nosso ponto de vista é que as narrativas não devem ser submetidas a um tratamento categorial que retire as vozes das(os) participantes envolvidas(os) nas investigações, pelo contrário, a análise precisa estar focada na pluralidade de argumentos, mantendo a fidelidade àquilo que foi narrado e respeitando, desse modo, tanto os pressupostos epistemológicos da História Oral como metodologia qualitativa de pesquisa, quanto os paradigmas emergentes pós-modernos.

Pensamos, como Bolívar (2012b), que um enfoque narrativo não tem por que significar falta de rigor. Nossa postura, em linhas gerais, é partidária de teorias pós-modernas, e isso não quer dizer que não perseguimos o rigor nas pesquisas; no entanto, como aponta Galeffi (2009),

*rigor* [ênfase no original] é uma expressão sempre problemática, porque indica imediatamente a rigidez necessária para que algo possa se sustentar e consistir, durar e permanecer idêntico a si mesmo em sua forma. Ora, é também preciso lembrar que qualquer organismo rígido em demasia corre sério risco de colapso estático. Na produção científica do conhecimento o excesso de rigidez é um sinal claro da falência vital do sistema postulado, que muitas vezes é seguido apenas por uso abusivo da autoridade constituída, ou por incompetência de seus usuários para perceber o engodo e tomar providências no sentido de sua superação. (p. 38)

Cada *episteme* tem uma orientação quanto à ideia de rigor. Crotty (1998), ao analisar o pós-modernismo como teoria, o caracteriza como um movimento de desfazer, de desconstrução, de descentramento, de descontinuidade, de diferença e de dispersão. Então, nesta perspectiva, rigor e flexibilidade caminham juntos na pesquisa qualitativa, em que um possa corrigir e equilibrar o excesso do outro (Galeffi, 2009). O rigor está na premissa de

trabalho compartilhado com as(os) participantes da pesquisa, na compreensão da(o) outra(o) e de sua realidade, produzindo um conhecimento situado (Macedo, 2009).

Obviamente, não estamos sustentando a proposta de que as vozes das(os) participantes sobrevivam sem teorização. A questão está em encontrar o grau de teorização e de contextualização dessas vozes historicamente sufocadas em nome da objetividade da Ciência, uma vez que a especificidade do trabalho com as narrativas “implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida” (Ferrarotti, 1991, p. 172). Assim, é imprescindível haver espaço no texto para as narrativas, não desconsiderando, é claro, a avaliação dessas histórias pela(o) pesquisadora(pesquisador), ainda que isso nos remeta, inevitavelmente, à crise da representação<sup>8</sup>.

Como a voz da(o) entrevistada(o) adquire sentidos díspares para distintas(os) pesquisadoras(es), ela não pode ser *disciplinada* ou selecionada, dado que a(o) investigadora(investigador), sob a *sombra do rigor científico*, “escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica” (Goodson, 2000, p. 70). Aqui, o critério da honestidade<sup>9</sup> é fundamental, pois a omissão das vozes ou da participação das(os) colaboradoras(es) da pesquisa reflete certa tendenciosidade (Lincoln & Guba, 2006), já que “quem escreve não sabe mais ou não sabe dizer tudo o que seria preciso para fazer justiça àquele que viveu as experiências” (Bourdieu, 2005, p. 117).

A *sombra do rigor científico*, portanto, se apreendida como um “obstáculo epistemológico”, compromete a produção de novos conhecimentos. Parece-nos, assim, haver, na defesa de Bolívar pelo rigor, certo “obstáculo epistemológico”, como posto por Bachelard (1996), ao explicar que o sucesso de uma pesquisa científica reside na superação destes obstáculos, isto é,

diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade

<sup>8</sup> A crise da representação traz, segundo Lincoln e Denzin (2006), “as seguintes questões: quem é o Outro? Será que em algum momento podemos ter a esperança de falarmos autenticamente da experiência do Outro, ou de um Outro? Em caso negativo, como conseguiremos criar uma ciência social que inclui o Outro?” (p. 392).

<sup>9</sup> A honestidade é um dos cinco critérios não-fundacionalistas de autenticidade – assim denominados por serem aspectos distintivos da investigação autêntica, confiável, rigorosa –, em que todas as vozes das(os) colaboradoras(es) devem estar visíveis no texto. A honestidade impede a marginalização, possibilitando o respeito à inclusão, a representatividade de todas as vozes em qualquer texto e o tratamento justo e equilibrado de suas histórias (Lincoln & Guba, 2006).

de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado. (p. 18)

Quando Bolívar (2012b) argumenta em defesa da “*subjetividad disciplinada*”, e mais, da composição de um “*perfil biográfico profesional*” para cada professora(professor) participante da investigação, buscando, em seguida, uma contraposição desses perfis “*para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias em los ciclos de vida de los profesores*” (p. 91), concebemos que há vieses no trabalho do autor pela inconsistência entre a metodologia utilizada para a análise e os pressupostos epistemológicos das investigações com histórias de vida: (1) o interesse pelo privado, pelo individual e pela natureza subjetiva da vida, em vez do público, do geral e do objetivo; (2) a preocupação com a captura dos significados de uma cultura/pessoa, em lugar da medição dos aspectos observáveis dessa cultura/pessoa; (3) o foco na natureza qualitativa e prolixa do mundo, em substituição de sua representação numérica; (4) a capacidade de descrição específica e de explicação pessoal, ao contrário das generalidades representativas de uma população em geral; (5) o envolvimento com os significados autênticos de uma história e sua(seu) narradora(narrador), ao invés de sua validade; (6) o reconhecimento dos efeitos construtivos da linguagem, em vez da linguagem como um meio transparente para descrever o mundo (Goodley, Lawthom, Clough, & Moore 2004).

Qual seria o sentido da elaboração de um perfil biográfico profissional, se, ao narrarmos nossas experiências, deixamos de ser quem somos, nos transformamos, somos outras(os), reconfiguramos a nossa própria trajetória profissional (Suárez, 2010)? Por que um perfil, a ideia de um retrato estático, imutável, universal? Assim, não é possível sustentar a existência de uma única explicação que possa evidenciar as experiências de todas as pessoas, incorporando diferentes culturas numa única classificação (Lincoln & Denzin, 2006).

Então, em vez da proposta de um exame “*horizontal/transversal comparativo*” (Bolívar, 2012b, p. 91) das histórias de vida das(os) professoras(es), por que não utilizar o procedimento de grupo de discussão (Weller, 2010), no qual as(os) próprias(os) participantes da pesquisa interajam e opinem acerca de temas sugeridos, refletindo, à vista disso, as orientações coletivas do grupo social ao qual pertencem? Consequentemente, as representações e os significados criados pelos(as) participantes podem ser interpretados e analisados pela(o) pesquisadora(pesquisador) à luz de um modelo teórico.

Reafirmamos o raciocínio de que a observação precisa estar localizada na experiência vivida, não se limitando a formular proposições gerais em relação a processos; pelo contrário, o conteúdo, as práticas específicas e as múltiplas pertencas que as(os) professoras(es) estabelecem com as comunidades de que participam demandam ser consideradas(os) (Pamplona & Carvalho, 2009). Nesse sentido, o conhecimento pode até ser entendido como total, contudo, porque incentiva os conceitos e as teorias produzidos localmente a emigrar para outros contextos; é um conhecimento que admite a imaginação e que generaliza pela qualidade e pela exemplaridade, não pela uniformização (Santos, 1995).

Segundo Bolívar (2012b) “ *la investigación educativa o social es un saber disciplinado, y – por tanto – debe hacerse de acuerdo com los patrones de investigación y presentación de cada disciplina*” (pp. 88-89). Porém, compreendemos que caracterizar o conhecimento como disciplinado segrega os saberes e provoca o policiamento das fronteiras entre as disciplinas, impedindo a transposição entre elas. Para nós, a investigação educativa é tematizada, em que os temas são como galerias por onde os conhecimentos avançam, uns em direção aos outros, em busca de ampliações, diferenciações e novas e variadas interfaces (Santos, 1995). Esse autor alerta-nos, apenas, que é fundamental ter cautela na escolha dos caminhos, pois há galerias que se bifurcam em duas novas galerias, e cada uma delas tem rumos muitos diferentes.

Talvez, por não ter conseguido superar os obstáculos epistemológicos impostos pelos paradigmas hegemônicos, Bolívar (2012b) acredite que “arrastramos um grave déficit metodológico [ênfase no original] *sobre como analizar las entrevistas biográficas, que son discurso narrativo*” (p. 88). Porém, entendemos não haver ausência de ferramentas metodológicas para as pesquisas com histórias de vida, mas o emprego de metodologias que são coerentes com os propósitos desse tipo de investigação. Não estamos, obviamente, argumentando em termos de métodos – quantitativos ou qualitativos –, mas a respeito de questões ontológicas e epistemológicas que amparam estas pesquisas. Isto não é, indiscutivelmente, sinônimo de enfraquecimento ou perda de rigor, e sim do uso adequado de um aparelho de captura ressonante com o construto qualitativo pesquisado (Galeffi, 2009).

Admitimos a possibilidade de uso de múltiplos métodos – a bricolagem – para a produção e a análise de informação, desde que ressonantes com o paradigma do estudo, como também é defendido por Bolívar (2012b) e Sparkes (2015). Para nós, a bricolagem metodológica é um processo em que as distintas perspectivas, comensuráveis entre si, se combinam para a

complementaridade dos dados e da sua interpretação, buscando a compreensão do fenômeno em estudo. Entretanto, a utilização da triangulação de histórias de vidas para o contraste de perfis biográficos, com o objetivo de observar divergências nas vozes das(os) participantes da pesquisa, como aceito por Bolívar, remete-nos a outro obstáculo epistemológico.

Embora a triangulação seja um termo polifônico, empregado na literatura como conceito central para a ideia de integração metodológica, aparecendo, muitas vezes, como sinônimo das noções de métodos mistos, múltiplos métodos e modelos mistos (Duarte, 2009; Moran-Ellis et al., 2006; Sparkes, 2015), distinguimos que a triangulação é um elemento crítico no processo de *confirmação de dados* (Fine et al., 2006), em que são comparadas as discrepâncias e as concordâncias para confirmar ou não uma hipótese, possibilitando que a(o) pesquisadora(pesquisador) produza e valide sua teoria (Bortoni-Ricardo, 2008). Como a finalidade é que o cruzamento de dados possibilite a captura de evidências mais robustas, dando confiabilidade aos resultados (Erickson, 2012), determinando um grau de convergência e a validade da investigação, assumimos que o uso da triangulação de dados é incomensurável com a abordagem epistemológica da investigação com histórias de vida.

Para as(os) positivistas, e mesmo as(os) pós-positivistas – ainda que cada um dos paradigmas preserve premissas ontológicas e epistemológicas próprias –, existe uma realidade que pode ser descoberta, tendo a validade (interna e externa), a confiabilidade e a objetividade como critérios de qualidade. Para essas tradições, os fundamentos da verdade e do conhecimento neutro da realidade encontram-se na rigorosa aplicação de métodos (Lincoln & Guba, 2006). Assim sendo, numa visão clássica e ortodoxa, a triangulação é um recurso metodológico importante para que a(o) pesquisadora(pesquisador) possa maximizar sua aproximação com a realidade, com o fim de descrevê-la e explicá-la com rigor.

O conceito de validade é controverso; no entanto, de modo geral, ele apresenta à(ao) pesquisadora(pesquisador) o que constitui uma pesquisa rigorosa. Concordamos que a validade não pode ser descartada da investigação; todavia, como reconhecemos antes, rigor é uma expressão problemática que, para nós, não está associada à rigidez na aplicação de métodos de pesquisa para a procura de uma verdade que é generalizável. Cho e Trent (2006), por exemplo, explicitam o conceito de “validade transacional” como o processo interativo entre a(o) pesquisadora(pesquisador), a(o) pesquisada(o) e os dados coletados, que é condizente, em nível elevado de precisão e de consenso, com os fatos, os sentimentos, as experiências e os valores

ou crenças coletados e interpretados. Portanto, é possível dizer que a validade para as pesquisas com histórias de vida está na conexão entre essas histórias e a literatura de referência, articulando as vozes do sujeito com a(s) lente(s) teórica(s) em estudo (Forber-Pratt, 2015).

Assim, a triangulação de dados, como uma alternativa para a validação, incorpora reivindicações ontológicas e epistemológicas para os resultados da pesquisa. Ela nos faz acreditar que o mundo é muito mais simples do que, de fato, é. Ela nos informa que o mundo é de uma maneira, quando, talvez, seja de muitas formas diferentes. Por isso, não é plausível utilizar a triangulação em pesquisas com histórias de vida de professoras(es), pois essas histórias são sempre construções que organizam as experiências vividas/percebidas/inventadas pelas(os) narradoras(es) e, desse modo, não é justificável a confirmação de dados.

## **Afinal, aonde (não) chegamos?**

Conforme dissemos na introdução deste estudo, nosso propósito era de problematizar aspectos epistemológicos e metodológicos da investigação com histórias de vida de professoras(es). Por esse motivo, não é concebível responder prontamente à pergunta que titula esta seção – *aonde chegamos?* Contudo, arriscamo-nos a dizer que vivemos um tempo de múltiplos paradigmas e de muitas possibilidades em relação à essência humana, em que pesquisas com histórias de vida adquirem características próprias, ampliando a noção que temos de modos de vida e modificando nossa forma de compreender a(o) outra(o).

Entendemos que a dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento humano precisa ser contestada, pois pensamos a partir do vivido, porque algo nos ocorre e como consequência do mundo que nos rodeia. Então, é necessário considerar a investigação como parte do pensamento, e não somente como um procedimento, um esquema de atuação que gerará por si mesmo seus próprios resultados (Contreras Domingo & Ferré, 2010). Conforme Lopes(2007) explica-nos, “qualquer produção humana, reprodutora ou transformadora, por mais técnica que seja, é envolvida por uma ‘espessura humana’ [ênfase no original] que, em última análise, a determina”(p. 84).

Logo, a investigação com histórias de vida de professoras(es), como uma abordagem (auto)biográfica, fruto da insatisfação com os modelos hegemônicos de produção do

conhecimento, busca a renovação dos modos de conhecimento científico (Nóvoa, 2000), em resposta ao silenciamento da subjetividade diante da objetividade e da generalização. Assim, as pesquisas com histórias de vida contam não apenas com a subjetividade de quem narra suas trajetórias de vida, mas, também, com a subjetividade de quem investiga. Nessas pesquisas, os procedimentos de investigação estão dirigidos à compreensão da(das)(do) (dos) outra(as)(outro)(outros), de seus contextos e do sentido do vivido que é criado pela(pelas)(pelo)(pelos) outro(outros). Como explica Machado (2007), ao estudar a identidade profissional docente,

é impossível analisar e compreender a identidade docente alheada da pessoa do professor, da sua historicidade subjectiva, ou seja, da sua história de vida, sem a perspectivarmos em tempos e lugares específicos (no núcleo interior de cada sujeito, no contexto do local e do global. (p.217)

Do mesmo modo que Bolívar (2012a), afirmamos que não é factível, na investigação com histórias de vida, uma representação objetiva da realidade, uma vez que ela não é uma pesquisa sustentada por perspectivas positivistas. Pelo contrário, nesses estudos, a realidade é fabricada pelas(os) professoras(es), que deixam de ser objetos para ser participantes da pesquisa, autoras(es) que (re)significam suas trajetórias ao longo do processo de investigação. Por meio das histórias, por conseguinte, “pretende-se perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (Delory-Momberger, 2012).

Concordamos com Stephanou (2008), ao afirmar que não podemos renunciar ao saber e ao conhecimento, ainda que pesem críticas à razão instrumental. Entretanto, precisamos pensar no tipo de conhecimento que estamos propondo construir, ao pesquisar histórias de vida de professoras(es). Certamente, não investigamos estas histórias para rastrear a *verdade* anunciada pelas(os) positivistas. Como bem colocado por Ribeiro (2011), não estamos requerendo fatos, mas as próprias histórias. Dito de outro modo, as histórias estão longe de comunicar o que já se sabe, constituindo-se verdadeiros processos de descoberta que explicitam as experiências vividas e transformam os saberes implícitos em conhecimento (Passeggi, 2010).

Portanto, as pesquisas com histórias de vida, como uma prática investigativa em Educação, não devem tentar descrever, explicar ou compreender *uma realidade*; ao contrário, elas apontam a necessidade de desvelar, suscitar questões educacionais que nos ajudem a decifrar o

sentido dos processos educativos vividos pelas(os) professoras(es) que narram suas experiências. Não se procura, deste modo, oferecer certezas que não existem, e sim suscitar reflexões acerca de como as coisas aconteceram e de como poderia ter sido diferente, dando-nos pistas que nos orientam a repensar a Educação.

À guisa de sugestão, nesta era pós-fundacionalista, pós-estrutural, pós-iluminista e pós-moderna, como os textos produzidos a partir das pesquisas realizadas estão carregados de reflexividade, de múltiplas vozes e de representação conjunta, as(os) pesquisadoras(es) deveriam encorajar-se a substituir o discurso realista tradicional por outras formas de redação, como a ficção, a poesia ou a invenção autobiográfica (Gergen & Gergen, 2006).

## Referências

- Abrahão, M. H. (2006). As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In E. C. Souza, & M. H. Abrahão (Orgs.), *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 149-170). Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. (E. S. Abreu, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bolívar, A. (2012a). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In M. H. Abrahão, & M. C. Passeggi, *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I* (pp. 27-69). Natal: EDUFRN.
- Bolívar, A. (2012b). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. In M. C. Passeggi, & M. H. Abrahão (Orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II* (pp. 79-102). Natal: EDUFRN.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2009). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa* (2 ed.). São Paulo: Parábola.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço de auto-análise*. (S. Miceli, Trad.) São Paulo: Companhia das Letras.



- Bueno, B. O., Chamlian, H. C., Sousa, C. P., & Catani, D. B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 385-410.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6, 319-340.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa (Org.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Editorial Laertes.
- Contreras Domingo, J., & Ferré, N. P. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras Domingo, & N. P. Ferré (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Ediciones Morata.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Delory-Momberger, C. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, 27(01), 333-346.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2a ed., pp. 15-41) (S. R. Netz, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Papers*, 60, n.p.
- Erickson, F. (2012). Qualitative research methods for science education. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 1451-1470). Dordrecht: Springer.
- Ferrarotti, F. (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia – Problemas e Práticas*, (9), 171-177.

- Fine, M., Weis, L., Weseen, S., & Wong, L. (2006). Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2a ed., pp. 115-139) (S. R. Netz, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Forber-Pratt, A. J. (2015). “You’re Going to Do What?” Challenges of autoethnography in the academy. *Qualitative Inquiry*, 21(9), 821-835.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71-82). Braga: CIEEd.
- Galeffi, D. (2009). O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In R. S. Macedo, D. Galeffi, & A. Pimentel, *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e ciências humanas* (pp. 13-74). Salvador: EDUFBA.
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação docente*, 3(3), 11-49.
- Garnica, A. V. M. (2015). História Oral em Educação Matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. *História Oral*, 18(2), 35-53.
- Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2006). Investigação qualitativa: tensões e transformações. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2a ed., pp. 367-388) (S. R. Netz, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- González Monteagudo, J. G. (2011). As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In E. C. Souza (Org.), *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente* (pp. 59-95). Salvador: EDUFBA.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P., & Moore, M. (2004). *Researching life stories: method, theory and analysis in a biographical age*. London: Routledge.
- Goodson, I. F. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2a ed., pp. 63-78). Porto: Porto Editora.

- Goodson, I., & Walker, R. (2005). Contar cuentos. In H. McEwan, & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 260-273). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. In H. McEwan, & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Josso, M. C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In E. C. Souza, & M. H. Abrahão (Orgs.), *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 21-40). Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB.
- Lechner, E. (2006). Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em acção. In E. C. Souza, & M. H. Abrahão (Orgs.), *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 171-182). Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2006). O sétimo momento: deixando o passado para trás. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (S. R. Netz, Trad.) (2a ed., pp. 389-406). Porto Alegre: Artmed.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (S. R. Netz, Trad., 2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, A. (2007). As identidades dos(as) professores(as) portugueses(as) em tempos de mudança: resultados de investigação no 1.º CEB. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. (pp. 83-92). Braga: CIEEd.
- Liotard, J. (1991). *La condición postmoderna: informe sobre el saber* (2a ed.). (M. A. Rato, Trad.) Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.
- Macedo, R. S. (2009). Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In R. S. Macedo, D. Galeffi, & A. Pimentel, *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas* (pp. 75-126). Salvador: EDUFBA.

- Machado, G. (2007). Ser professora/ser pessoa. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 215-224). Braga: CIEEd.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sloney, J., ... Thomas, H. (2006, January). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- Pamplona, A. S., & Carvalho, D. L. (2009). Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In D. Fiorentini, & R. C. Grando (Orgs.), *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática* (pp. 211-231). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Passeggi, M. C. (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In M. C. Passeggi, & V. B. Silva, *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação* (pp. 103-130). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Ribeiro, J. U. (2011). *Viva o povo brasileiro* (5a ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Ruppel, P. S., & Mey, G. (2015). Grounded Theory Methodology: Narrativity Revisited. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(2), 174-186.
- Santos, B. S. (1995). *Um discurso sobre as ciências* (7a ed.). Porto: Afrontamento.
- Silva, A. M. (2007). Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 155-163). Braga: CIEEd.
- Souza, E. C. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, 25(11), 22-39.
- Souza, E. C. (2008). (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, 4, 37-50.

- Souza, E. C., & Passeggi, M. C. (2011). Dossiê (Auto)Biografia e Educação: pesquisa e práticas de formação – apresentação. *Educação em Revista*, 27(01), 327-332.
- Souza, E. C., Sousa, C. P., & Catani, D. B. (2008). A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 17(29), 31-42.
- Sparkes, A. C. (2015). Developing mixed methods research in sport and exercise psychology: Critical reflections on five points of controversy. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 49-59.
- Stephanou, M. (2008). Jogos de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In E. C. Souza, & M. C. Passeggi (Orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória* (pp. 19-53). São Paulo: PAULUS, EDUFERN.
- Suárez, D. H. (2010). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Indagación-formación-acción entre docentes. In M. C. Passeggi, & V. B. Silva, *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação* (pp. 181-204). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Weller, W. (2010). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática* (pp. 54-66). Petrópolis: Vozes.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Submetido à avaliação em 12 de junho de 2016, revisado em 03 de junho de 2017, aceito para publicação em 20 de dezembro de 2017.*