

PESQUISAFORMAÇÃO: UMA OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ABORDAGEM NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA. ARTES DE *DIZERFAZERDIZER* OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

■ THAIS DA COSTA MOTTA

<https://orcid.org/0000-0002-3387-0569>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ

■ INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA

<http://orcid.org/0000-0003-4782-1167>

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Ao longo dos anos, temos acompanhado como a pesquisa no campo da formação de adultos, em especial, no campo da formação de professoras/es, tem se constituído a partir de um pressuposto de que a formação docente se dá em múltiplas temporalidades, por meio de um esforço consciente e desejante do sujeito pela sua própria formação. Desde modo, temos percebido o crescimento de uma produção fundamentada nos estudos narrativos (auto)biográficos, delineando um campo fundamentado em concepções teórico-metodológicas que se constitui de referências epistêmicas e uma potência instituinte. Neste estudo, objetivamos refletir sobre os modos como o Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/FFP-UERJ) tem pensado a *pesquisaformação* como uma palavra-conceito que traz princípios dialógicos para *pensarfazer* ciência, na Educação. Retomamos a trajetória epistêmico e teórico-metodológica da pesquisa autobiográfica, no que se refere à sua construção paradigmática complexa; trazemos para o diálogo a contribuição da literatura estrangeira e os movimentos que já se desdobraram nas pesquisas em Educação no Brasil e, em especial, partilhamos a experiência de uma *pesquisaformação* desenvolvida no contexto do referido grupo. **Palavras-chave:** Pesquisa-formação. Abordagem (auto)biográfica. Narrativas docentes.

ABSTRACT

RESEARCH-FORMATION: A THEORETICAL-METHODOLOGICAL OPTION OF (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVE APPROACH. ARTS OF SAYING-DOING-SAYING THE KNOWLEDGE OF THE EXPERIENCE

Throughout the years, we have been monitoring how research in the field of adult formation, especially in the field of teacher training, has been built on the assumption that teaching education takes place in multiple temporalities, through a conscious and desiring effort of the subject to his/her own formation. Thereby, we have perceived the growth of production based on (auto)biographical narrative studies, outlining a field founded upon *theoretical-methodological* conceptions that confers epistemic references and an instituting power to these studies. In this study, we aimed to reflect on the ways in which the Interinstitutional Group of Polyphony Research-Formation (UNICAMP/FFP-UERJ) has thought of *research-formation* as a concept word that provides dialogic principles to *think-do* science in Education. We resume the *epistemic and theoretical-methodological* trajectory of the autobiographical research with regards to its complex paradigmatic construction; we bring to the dialogue the contribution of foreign literature and the movements that were unfolded in the Brazilian Educational Research field and, in particular, we share the experience of a *research-formation* developed within the context of the group mentioned.

Keywords: Research-formation. (Auto)Biographical approach. Teaching narratives.

RESUMEN

PESQUISA FORMACIÓN: UNA OPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ENFOQUE NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA. ARTES DE DECIR-HACER-DECIR LOS SABERES DE LA EXPERIENCIA

A lo largo de los años hemos acompañado como la investigación en el campo de la formación de adultos y, en especial, en el campo de la formación de las profesoras/es, se constituye a partir de un presupuesto de que la formación ocurre en muchas temporalidades, a través de un esfuerzo consciente y deseante del sujeto por su propia formación. Así, percibimos el crecimiento de una producción basada en los estudios narrativos (auto)biográficos, delineando un campo fundamentado en concepciones teórico-metodológicas que otorgan a este referencias epistémicas y una potencia instituyente. En este estudio, objetivamos reflexionar sobre los modos como el Gru-

po Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/FFP-UERJ), ha pensado la *investigaciónformacion* como una clave que trae principios dialógicos para *pensarhacer* ciencia, en la Educación. Volvemos a la trayectoria epsistemico y teorico-metodologica de la investigación autobiográfica en lo que se refiere a su construcción paradigmática compleja; traemos para el diálogo la contribución de la literatura extranjera y los movimientos que ya se desplegaban en las investigaciones en Educación en Brasil y, en especial, compartimos la experiencia de una *investigaciónformacion* desarrollada en el contexto del mencionado equipo.

Palabras clave: Investigación formación. Enfoque (auto)biográfico. Narrativas docentes.

“Eu vezes eu
Eu vezes eu
Espalhados em mim
Eu, mínimo, múltiplo, comum.
Eu menos eu
Do que resta em mim
Eu, máximo, único, nenhum.
Ela, ele, vocês
Vezes eles, os outros
Eu e eu outra vez
Nervo, músculo e osso”.
(Titãs, Eu vezes eu, Wea, 1991)

Primeiras palavras de uma história

Ao iniciarmos uma pesquisa acadêmica, colocamos, em jogo, diversas perspectivas, no intuito de constituir seu arcabouço e conferir um sentido para o trabalho a ser realizado. São opções epistemológicas, teóricas e metodológicas. Para além das escolhas vinculadas aos campos que nos filiamos e aos conceitos que temos, fazemos um planejamento de todo o processo e nele estabelecemos modos de nos relacionarmos e, também, de como concebê-lo.

Desse modo, no Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/FFP-UERJ),¹ do qual fazemos parte, nos dedicamos

1 Vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação

a estudar, bem como ancoramos nossas pesquisas na abordagem narrativa (auto)biográfica. Além disso, filiamos-nos a um campo teórico-metodológico que, de acordo com Bragança (2017), “traz como perspectiva a formação humana e docente em suas múltiplas dimensões políticas, epistemológicas e existenciais, tomando o entrelaçamento entre memórias e narrativas como um caminho instituinte”.²

Assim, temos construído caminhos de *viverpesquisarnarrarformar* sempre em partilha com muitos outros (BRAGANÇA, 2018). E é nesta perspectiva que temos constituído, epistemologicamente, a partir de uma variedade teórico-metodológica, as nossas investigações, estabelecendo diversos modos de viver a *pesquisiformação*³ narrativa (auto)biográfica. Uma

da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP) e ao Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: Memória(s), História(s) e Formação de Professores/as da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Ao longo do texto será denominado como Grupo Polifonia.

2 Definição sobre o trabalho teórico-metodológico realizado, constante na página do grupo, na internet. Disponível em: <<https://grupopolifonia.wordpress.com/>>.

3 Considerando a discussão teórico-metodológica desenvolvida no presente artigo e outras produções do Grupo Polifonia, optamos pela grafia de *pesquisiformação* junto e em itálico. A opção em juntar as palavras, pluralizá-las e/ou, algumas vezes, invertê-las, ressaltando-as, em itálico, seguem as razões teóricas, bem como os modos como as/os pesquisadoras/es de estudos nos/dos/com os cotidianos criaram para

compreensão de *pesquisaformação*, “em que a formação se produz em partilha, em movimento ‘auto’, ‘hetero’ e ‘ecoformativo’” (PINEAU, 2010), na indissociável relação com os muitos outros, com os projetos de sociedade que insistimos em construir” (BRAGANÇA, 2018, p. 10).

São os modos singulares que cada um de nós, *investigadoresnarrativos*, estabelecemos com os nossos estudos, ao longo dos anos, que vão nos dando pistas, a partir da nossa rigurosidade e vigilância *epistemologicocrítica*, para tematizar sobre a força da *pesquisaformação*, como palavra-conceito, carregada de sentidos; por meio das tessituras teórico-metodológicas, as quais constituímos neste processo.

Começamos, então, no presente texto, tematizando sentidos e especificidades conceituais da *pesquisaformação* e, a seguir, dirigimos um olhar para a literatura, em uma cartografia dos desdobramentos teórico-metodológicos que vão sendo construídos no campo da pesquisa narrativa (autobiográfica), para, então, partilhar caminhos de uma *pesquisaformação* desenvolvida no âmbito do Grupo Polifonia.

Pesquisaformação: sentidos, diálogos e transbordamentos

Nas pesquisas, no âmbito da Educação, principalmente, na área de formação de professoras/es, há muito, estamos a construir outras formas de investigar os percursos constitutivos da formação dos adultos. Segundo Josso (2010), essa necessidade adveio do momento em que a formação permanente se institucionalizou, por meio das políticas educativas, exigindo o desenvolvimento massivo da educação formalizada dos adultos. Nesse sentido, houve

romper com as dicotomias de alguns conceitos, colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação. Tal justificativa está explicitada pela professora Nilda Alves, em seu texto “Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, 2007.

uma demanda social para que as pesquisas na área de formação de adultos buscassem cada vez mais caminhos próprios.

Podemos perceber as nuances deste movimento, mais claramente demarcadas, há cerca de trinta anos, quando, no Brasil e, no mundo, diversos pesquisadores na área da formação de adultos foram criando modos singulares de *pensarfazer* as suas pesquisas acadêmicas. No Brasil, temos como um dos precursores na direção de práticas educativas que consideravam a vida e a trajetória de professores e professoras, a obra de Paulo Freire. Já nas décadas de 1980 e 1990, “encontramos as pesquisas de Demartini (1984), Nunes (1987), Garcia (2001), Kenski (1994), Kramer (1995), Linhares (1996), Catani et al (1997) entre outros” (BRAGANÇA, 2016a, p. 16). A publicação, no Brasil, das obras do professor Antônio Nóvoa, na década de 1980, também foi fundamental para a circulação do pensamento de pesquisadores internacionais, mais especificamente, os francófonos, como Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Delory-Momberger; referências, no que seria um deslocamento nos modos de se produzir pesquisa, feitas, até então, em educação e, em especial, no que diz respeito às investigações sobre a formação dos sujeitos. Deslocamento, cuja compreensão das pesquisas em educação e sobre a formação em questão não condizem com metodologias quantitativas. Isso, porque, ao pensar as pesquisas sobre a formação humana, esses pesquisadores compreendiam e partiam do princípio de que, sendo a formação um processo intencional, desejoso, subjetivo e reflexivo, que acontece no interior dos sujeitos, não poderia ser medido, quantificado e controlado. Mas, sim, narrado por aqueles que, de fato, o sentem e o percebem, em sua subjetividade. Esse reconhecimento faz cair por terra, pelo menos para esses pesquisadores, um postulado epistemológico marcado, até então, pela ciência moderna, de que o pesquisador

– aquele que sabe – deveria em investigação, medir e saber quantitativamente sobre a formação dos seus “objetos” de pesquisa, no caso dos estudos em educação – das/os professoras/es.

Desse modo, demarcam-se, neste campo, maneiras de analisar e de relacionar-se com os sujeitos na pesquisa, tendo por base compreensões qualitativas, alteritárias e dialógicas (BAKHTIN, 2012) nesta relação. Nesse contexto, vêm se desenvolvendo compreensões de pesquisas, opções epistemológicas, as quais visam a romper com práticas simplificadoras e reducionistas nas investigações das ciências sociais, cujo intuito é desatar os estudos em educação de um enquadramento lógico-formal. Uma ruptura com a clássica separação entre o investigador e os participantes da pesquisa (FERRAROTTI, 1990).

São investigações, no campo da formação de adultos, que têm, como princípio, o estabelecimento de metodologias dialógicas entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, principalmente, por compreender que, nesse processo, a formação acontece em partilha, para ambos. Uma investigação-cúmplice (PRADO; MORAIS, 2011). É estabelecido então, um novo paradigma epistêmico para as pesquisas no campo da formação de professores – o conceito de pesquisa-formação. De acordo com Abrahão, em educação, o entendimento dessa abordagem:

[...] é inspirado pela própria denominação dessa atividade que indica um projeto educacional cuja intencionalidade é a formação em processo investigativo, em especial no processo de formação inicial e/ou continuada de professores que se desenvolve no âmbito acadêmico. (ABRAHÃO, 2016, p. 29)

Este conceito está fundamentado na compreensão de que a formação é um processo investigativo, intencional e reflexivo, sobre as experiências e sobre a própria identidade

docente. Pois, segundo Abrahão (2016), a intencionalidade é dimensão indispensável aos processos de formação, visto que, “no limite, sem intenção, não há formação. Pode haver informação. Formar-se requer esforço consciente e desejante pelo educando e pelo educador, este que neste processo também se educa” (ABRAHÃO, 2012 apud ABRAHÃO, 2016, p. 30). Uma proposição, segundo Bragança e Oliveira, que “busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores na transformação individual e coletiva” (2011, p. 1382). Nesse sentido, aponta para uma imagem de “acompanhamento”:

[...] arte do caminho da formação e da participação conjunta. Citando Galvani, Pineau retoma a figura de Hermes, deus grego, orientador dos viajantes, o condutor do amor e o mensageiro de outros deuses, trazendo a metáfora do investigador-formador, do acompanhante de histórias de vida, daquele que se coloca como mediador. (BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2011, p. 1383)

O conceito de pesquisa-formação, porém, não se constitui de modo inaugural. A constituição epistêmica da pesquisa-formação começa a delinear-se na Europa, por meio dos estudos de Gaston Pineau, ao introduzir, em suas pesquisas, as histórias de vida e de formação. É Josso, inspirada por ele, quem, no início dos anos de 1980, inicia os seus trabalhos, ancorada no conceito de pesquisa-formação, tomando como referência as obras de Pineau, as quais “associam a pessoa adulta ao sujeito de poder autoformativo” (ABRAHÃO, 2016, p. 31).

Segundo Josso (2010), esta concepção fundamenta-se no materialismo dialético histórico marxista, e encontra embasamento epistemológico, quanto a esta maneira de proceder, em torno do conceito de práxis, contrário apenas a interpretação do mundo, mas tomando como condição as possibilidades de transformação do mesmo, ao forjar, neste imbricado relacional, *praticateroriaprática*.

A compreensão da *pesquisaformação* articula-se à abordagem (auto)biográfica, na perspectiva das histórias de vida, por meio das narrativas docentes dos processos de formação pessoal e profissional e, nessa relação, à sua identidade docente; pois, de acordo com Moita, “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 seus contextos” (1992, p. 113). Tal mobilização transita entre as narrativas e a aprendizagem autorregulada dos sujeitos, atentando para as dimensões imbricadas nesse movimento: intencionalidade, flexibilidade, experiência e identidade. Uma prática, segundo Abrahão (2016, p. 45), “geradora de desenvolvimento humano que origina aportes reflexivos e metacognitivos”.

Josso (2002) chama a atenção para o sentido do saber da experiência, contido em ambos os princípios epistemológicos da formação: a pesquisa-ação e a pesquisa-formação, pois, segundo a autora, estes modos de pesquisar gerariam uma experiência de natureza específica, ou seja, uma experiência decorrente de uma ação metarreflexiva. Uma experiência provocante de um exercício de pensar sobre o que se pensa. Um paradigma de experiência existencial (JOSSO, 2010, p. 122), mas que, segundo a autora, não exclui os sentidos e o lugar da experiência científica. Ao contrário dos princípios das experiências científicas, que se recusam a considerar os saberes da experiência existencial, contidos em sua própria razão e ação; a *pesquisaformação* parte do princípio da copresença entre essas duas experiências, de uma negociação dos seus usos, de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

O fato de, na *pesquisaformação*, recusar-se a manter um distanciamento ou uma neutralidade entre os sujeitos da pesquisa, a investiga-

ção oriunda dessa concepção não implica em ausência de rigorosidade teórica, metodológica e de reflexão crítica sobre o que nos move a pesquisar. A metodologia aberta à experiência possibilita-nos um processo de conhecimento sobre este mesmo processo e, isto, por si só, provoca, segundo Josso (2010), uma reflexão sobre a prática da reflexão, a qual não se faz apenas de modo isolado ou em uma relação vertical.

O princípio de não separar é mais objetivado pelo cuidado em não reduzir o desafio de pesquisa e de ação a uma ou a algumas dimensões e não isolá-lo de um contexto sociocultural. [...] A reflexão sobre a prática de reflexão se realiza num duplo movimento: por um lado, pelo questionamento recíproco das subjetividades envolvidas – os referenciais individuais –, e, por outro, pelo questionamento recíproco entre o referencial de experiência e outros referenciais coletivos. (JOSSO, 2010, p. 122)

Desse modo, podemos pensar que os sentidos da *pesquisaformação*, no contexto do campo da formação das/os professoras/es, fundamentam-se, em grande medida, em uma pesquisa sobre a experiência, sobre o saber da experiência. Afirmamos isto, com base nas reflexões de Soligo (2015), cuja análise é importantíssima, trazendo, para este diálogo, a compreensão de Contreras Domingo (2013), ao defender, para além da bipolaridade teoria-prática, a ideia da experiência como um acontecimento, o qual precisa e merece ser pensado, não apenas como algo que nos acontece; mas como algo, marcante, e digno de ser questionado para alcançar os sentidos dos saberes envolvidos nesse processo.

Ideia de experiência como algo que ora se tem, ora se faz, que requer de nós uma disponibilidade para interrogar o vivido e refletir sobre ele, constituindo um jeito implicado de agir, que não admite as coisas irem se passando simplesmente, que pressupõe pensar-se em relação ao que acontece. (SOLIGO, 2015, p. 2)

Uma perspectiva formativa polissêmica e

polifônica tão plural e múltipla, que provoca transbordamentos de sentidos, reconhecendo, assim como Nóvoa (2009, p. 25, grifo do autor), que:

Formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da *experiência*.

Dessa forma, os estudos dos processos de formação, tendo em vista a experiência e a compreensão da formação experiencial, constituem-se, a partir dos relatos da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o sujeito aprendeu, tendo por base as suas escolhas, os seus vínculos, os encontros, ou seja, a sua existencialidade, ao narrar a experiência, imbricada a uma tessitura, singular e própria a cada um, entremeada com tantos contextos coletivos da vida, os quais são partilhados, em entrecruzamentos da vida pessoal e social.

Movimentos de *pesquisaformação* no campo das pesquisas narrativas (auto)biográficas

Ao se partir da potência desses sentidos produzidos, fazemos, aqui, o ensaio de uma cartografia dos caminhos construídos, no campo da pesquisa (auto)biográfica, os quais apontam para os entrelaçamentos indissociáveis entre pesquisa e formação.

Ao revisar a literatura francófona, por meio de livros e, especialmente, dos artigos publicados na *Revista Education Permanente*, identificamos trabalhos voltados para as abordagens da investigação-formação, desenvolvidos no contexto da formação universitária, envolvendo alunos de diversas licenciaturas. Os trabalhos de Baudouin e

Turkal (2000), Dominicé (1988; 2000), Dominicé, Gaulejac, Jobert e Pineau (2000) e Lerbet (1995) trazem as histórias de vida para a universidade, como um dispositivo de formação. As propostas metodológicas centram-se no desenvolvimento de seminários, onde, em abordagens orais e escritas, os estudantes desenvolvem e analisam, coletivamente, as suas biografias educativas, em um movimento de reflexão sobre processos de aprendizagem (BRAGANÇA, 2012).

O conceito de biografia educativa foi formulado por Pierre Dominicé, nos anos de 1980, tendo como referência a tradição das histórias de vida, na perspectiva sociológica. O autor experimenta um enfoque centrado na narrativa de formação, diferenciando-o do que anteriormente fora realizado nas ciências humanas (JOSSO, 2010). Em “Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults”, Dominicé (2000) narra seu caminho de investigação, na Universidade de Genebra, no contexto dos seminários que receberam o título de “História de Vida e Formação”, envolvendo grupos de estudantes universitários. Nos seminários, os participantes e o investigador/a produzem as suas biografias educativas, que são coletivamente analisadas, portanto, a dinâmica da investigação-formação é partilhada entre todos.

Ao focalizar a pesquisa-formação, Josso (2002) sinaliza para o desdobramento de duas vertentes: as histórias de vida como busca da compreensão biográfica da formação, por meio de um trabalho, que enfatiza os momentos da vida que se constituíram em efetivas experiências de formação, priorizando-se, assim, uma narrativa global da vida e a colocação de abordagens biográficas, no sentido do desenvolvimento de projetos específicos de formação, por meio de uma perspectiva experiencial e/ou tematizada. A referida autora cita, como exemplos de trabalho com projetos, a constru-

ção de itinerários de experiências profissionais ou sociais e as atividades possibilitadoras da análise comparativa de saberes anteriores e os que precisam ser construídos por adultos, os quais, após, longo tempo, retornam ao trabalho (JOSSO, 2002).

Sob a influência dos seminários desenvolvidos por Dominicé, foi realizado, em Portugal, no final dos anos de 1980, um programa de formação de gestores da formação para estabelecimentos e serviços do Ministério da Saúde, cuja abordagem teórico-metodológica tomava como base as histórias de vida, trabalhadas, por meio de investigação-formação. Afirmava-se, como objetivo da coletânea publicada em 1988, “dar a conhecer ao público português interessado pela problemática das ciências da educação e da formação de adultos um conjunto de reflexões em torno da utilização das histórias de vida (ou do método biográfico ou das biografias educativas) como instrumento de investigação-formação” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 11).

Delory-Momberger apresenta o trabalho com ateliês biográficos de projeto, como um dispositivo de formação, desenvolvido em grupos de doze participantes. Tal proposta consiste em um procedimento “que inscreve a história devida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si” (2006, p. 359). Os ateliês incluem a partilha coletiva das histórias de vida, por meio da escrita de si (autobiografia) e, também, do movimento de compreensão pelos outros (heterobiografia).

Na América Latina, destacamos o trabalho desenvolvido por Daniel Suárez com a documentação narrativa de experiências pedagógicas, tomada como dispositivo de investigação

-ação-formação, cujo intuito é a constituição de uma oportunidade para que, coletivamente, docentes partilhem saberes construídos desde a escola, por meio de movimentos de escrita, leitura e reflexão. “É uma estratégia de trabalho colaborativo entre investigadores e professores que se encontram dispostos a realizar, individual e coletivamente, indagações qualitativas sobre a realidade escolar” (FARIA, 2018, p. 129).

No Brasil, trazemos o trabalho desenvolvido por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que, em 2004, organizou o Seminário Histórias de Vida, realizado em dois semestres, para mestrandos e doutorandos, por meio da escrita de memoriais de formação. Trabalhou, também, com os alunos da graduação, conforme a proposta de Josso (2010), para os Seminários de Investigação-formação. Com o desenvolvimento da pesquisa-formação, tendo como abordagem as histórias de vida, o grupo de pesquisa, coordenado pela referida professora, passou a se chamar Profissionalização Docente e Identidade Narrativas na Primeira Pessoa (GRUPRODOCI).⁴

As pesquisas desenvolvidas sobre a produção brasileira, especialmente dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica, levam-nos a perceber desdobramentos multiformes de perspectivas que tomam como referência as abordagens de pesquisa-formação. O Grupo Polifonia participou da pesquisa coordenada pela Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão intitulada *Um estudo da expressividade epistêmico-metodológica das pesquisas de cunho (auto)biográfico, evidenciada no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica* – CIPA (Edições de 2004/2006/2008/2010 e 2012), financiada pelo CNPq.

⁴ Narrativa oral da Professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, em 13 de maio de 2014, na PUCRS.

Em uma primeira etapa desta pesquisa, analisamos quarenta trabalhos publicados nos CDs dos CIPAs, inscritos no campo da formação de professores; tomando como referência a classificação proposta por Nóvoa (1992). Desses trabalhos, mais de 50% apresentam objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados à investigação-formação, incluindo como dimensões de estudo – a pessoa, a prática e a profissão. Em uma segunda etapa, estudamos 11 capítulos do livro do I CIPA e 34, da coleção de 9 livros relativos ao V CIPA, tendo, como filtro, também, a formação de professores. Nos capítulos do livro do I CIPA, observamos uma concentração em objetivos, essencialmente teóricos relacionados à investigação, centrados na profissão e na prática docente. Já nos capítulos dos livros do V CIPA, dá-se ênfase aos objetivos emancipatórios, referentes à investigação-formação, focalizando, preferencialmente, o atravessamento entre as três dimensões indicadas, a saber: a pessoa, a prática e a profissão. Vemos, assim, uma ampliação dos trabalhos que transbordam da investigação para a pesquisa-formação, tanto na literatura internacional, quanto na brasileira (BRAGANÇA, 2016b).

Do percurso que fizemos sobre a produção do campo da pesquisa (auto)biográfica, observamos que o uso da denominação pesquisa-formação se direciona, especialmente, a trabalhos que envolvem grupos de participantes que narram, por meio de diferentes suportes, suas histórias de vida, tanto de forma global como temática. Tomando, entretanto, os movimentos explosivos de formação que envolvem o círculo virtuoso entre palavra dada e escuta, entre narrador e ouvinte, mesmo quando esse círculo se dá entre duas pessoas, temos afirmado no Grupo Polifonia a *pesquisaformação* como uma opção epistêmico-política, no sentido de uma pesquisa que sendo narrativa

é produzida no movimento reflexivo potencialmente (trans)formador.

Em recente publicação, Passeggi e Souza tematizam o movimento (auto)biográfico no Brasil, indicando também a centralidade que a perspectiva de pesquisa-formação vem assumido entre nós, especialmente a partir dos anos 2000.

O que diferencia a *pesquisa-formação* da pesquisa tradicional é que se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas do conhecimento. No modelo clássico, os objetos de pesquisa têm em vista resultados que otimizem a ação educativa, independente de quem refletiu sobre ela. Na pesquisa-formação, ao contrário, se sobressaem as práticas não-instituídas e as aprendizagens experienciais. São elas que se constituem objetos de investigação com amplas aberturas para as aprendizagens não formais e informais. Contrariamente ao modelo tradicional, fundado em divisão disciplinar e na dicotomia teoria-prática, a pesquisa-formação adota metodologias interativas, simbolizadas pelo traço de união que torna inseparáveis os processos de pesquisa e de formação, ou de pesquisa-ação-formação. Se no modelo clássico, o objetivo é depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela. (2017, p. 14-15, grifo dos autores)

Na reflexão dos autores, somos desafiados a perspectivar a *pesquisaformação* como um modo outro de compreender a produção do conhecimento em educação, apontando para uma aposta *epistemopolítica, descolonizadora e pósdisciplinar* (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Dizerfazerdizer a pesquisaformação: uma experiência corporificada

É, portanto, nesse entendimento, que se fundamenta a *pesquisaformação*, cujo desenvolvimento ocorreu em parceria entre: o Grupo Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada em GEPEC (UNICAMP), as professoras e as crianças da Educação Infantil de Itaboraí, município da região metropolitana do Rio de Janeiro. A *pesquisaformação* – “A Formação Continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil de Itaboraí” (MOTTA, 2019) – inscreve-se como algo renovador e brincante, ao buscar, na escritura das narrativas entre nós, o devir-criança, conceituado por Kohan (2004), como um ato revolucionário de criação. Uma possibilidade desviante de subverter, assim como as crianças, a ordem colocada no mundo e inventar uma lógica outra para a tríade fundamentalmente imbricada das concepções de infância, das práticas pedagógicas e da formação das professoras – base investigativa da *pesquisaformação* em tela –, ao reconhecer o conceito de invenção “como condição epistemológica, estética e política de pensar” (KOHAN, 2004, p. 3). Como desdobramento metodológico e fundamentadas no conceito de investigação-formação (JOSSO, 2002), buscamos modos, dispositivos, estratégias, ou seja, metodologias dialógicas, com as quais nos dedicamos a compreender as narrativas de cada professora, ao contar sobre suas experiências de vida e profissão, em conversas com as crianças. O diálogo com estas narrativas nos permitiram perceber as tramas constituintes dos aspectos pessoais e profissionais da sua formação, pois:

[...] as (auto)biografias dos professores, o registro escrito, tanto das vivências pessoais como

das práticas profissionais é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos professores hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 7)

Como metodologia dialógica de *pesquisaformação*, propusemos o curso de extensão: Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil, realizado no período de setembro a dezembro do ano de 2017. Foram sete encontros, às segundas-feiras, à noite, nos quais encontrávamo-nos para conversar sobre e escrever, em diários de itinerância (BARBIER, 2007), as experiências formativas que nos atravessam ao escutarmos sensivelmente (BARBIER, 2002) as crianças, no cotidiano da Educação Infantil.

Foi feito um convite às docentes a fim de que registrassem as escritas sobre o seu *pensar-fazer*, em parceria com as crianças, entendendo-as como sendo *praticantespensantes*, compreendendo o diário de itinerância como um dispositivo de investigação:

[...] sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida. (BARBIER, 2007, p. 133)

Em três meses de encontros, as trinta e duas professoras e nós fomos tecendo nas narrativas escritas – as metanarrativas – a compreensão que a prática pedagógica consciente e desejante pode constituir múltiplas dimensionalidades e temporalidades formativas, mas, também, uma ciência oriunda da experiência pedagógica das professoras, ou seja, a partir de uma epistemologia da escuta, uma epistemologia da prática.

Durante as noites, chamado por Pineau (2003), como “tempo forte da formação”, tempo do não trabalho e, muitas vezes, de estudo e reflexão, mesmo após um dia cansativo de trabalho, dedicávamo-nos à formação em partilha. E, nesse sentido, compreendemos que este “tempo” forçosamente forjado – fora do horário de trabalho – pode se configurar também como tempo forte da perversidade provocado pela falta de políticas de formação continuada e de garantia do direito a um terço de planejamento, avaliação e estudos, previsto pela Lei 11.738/2007.⁵

Todos os encontros foram registrados com fotos, com escritas em nossos diários, com conversas gravadas em áudios e, principalmente em nossas memórias. São histórias que contam os diálogos formativos entre nós – *professoraspesquisadoras* – e os diálogos formativos entre as professoras e as crianças. Ao final do curso, as professoras escolheram, dentre todas as narrativas contidas em seus diários, aquela que julgaram ter sido mais fundamentalmente formativa para elas. A narrativa, a que conta uma experiência, ou seja, o saber produzido, a partir do encontro e dos atravessamentos provocados pelas crianças, nelas. Um rico material de pesquisa, repleto de sentidos para mim, para elas e para as crianças. O que fazer com tantas possibilidades colocadas ao ler cada uma daquelas narrativas? Era necessário organizar todos os materiais elaborados, dedicar-se a cartografá-los. Foi então que a necessidade de inventariar os achados da *pesquisiformação* se apresentou: organizá-los, conhecê-los melhor. Além das trinta e duas narrativas escolhidas, tantas outras contidas nos diários e

nos áudios dos encontros; narrativas orais e escritas, reflexões dialógicas que, na *pesquisiformação*, são chamadas de *conversas fiadas, afinadas e afiadas*.

Todo este processo, vivido durante o curso e partilhado entre nós, que foi conferindo a cada novo encontro, o sentido encarnado do conceito de *pesquisiformação*. Não de modo diferente, também, no processo de compreensão dos sentidos formativos, plasmados em cada história narrada, não acontece apenas para quem academicamente pesquisa. Acontece, também, para quem, reflexivamente, narra. Assim, desde o desejo por estabelecer uma *pesquisacúmplice*, passando pelos processos de estabelecê-la, dialogicamente, até os movimentos de compreender os sentidos, na busca pelas lições; para procurar respostas às questões mobilizadoras a investigar, corporifica-se o conceito de *pesquisiformação*, como podemos pensar, a partir da metanarrativa da professora Ingrid Costa.

Nunca fui muito fã de diários na minha infância. Eu não tinha muita paciência para ficar escrevendo sobre os meus dias, mas confesso que escrever sobre a minha vivência na sala de aula e narrar os que as crianças falam me motivou. Talvez porque eu saiba que alguém vai ler o que escrevo ou talvez porque seja porque estou desenvolvendo um projeto tão bacana com as crianças, que quero multiplicá-lo. Mas outro dia eu falo do projeto. Hoje eu preciso terminar os relatórios descritivos das crianças. Estou escrevendo os relatórios em forma de narrativas, relatando como o projeto está acontecendo e a participação de cada criança. A escrita está tão bacana que estou até motivada a escrevê-los, pois escrever relatórios de criança por criança e sob pressão dos prazos e outros afazeres não é tão “motivante” assim. O projeto está me motivando. Isso é tão bom... quero mais experiências assim. (Rio Bonito 28/09/2017)

Embora não gostasse muito de escrever em diários, Ingrid aceitou o desafio de fazê-lo. E, ao aceitá-lo, encontrou sentidos para tal. Sig-

5 Lei 11.738/2007 – Lei do Piso (PSPN). Define o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica como vencimento básico e a composição da jornada de trabalho dividida em 2/3 da carga horária em efetiva interação com os estudantes e os outros 1/3, em atividades de planejamento, avaliação e estudo.

nificados, que, segundo ela, giram entre duas dimensões: primeiro, a funcionalidade da narrativa: ser lida pelo outro. Um modo de compartilhamento dos saberes da sua experiência. A segunda, pela possibilidade de refletir sobre o seu próprio *pensarfazer*: “talvez seja porque estou desenvolvendo um projeto tão bacana com as crianças”. Para além dos sentidos reflexivos percebidos no ato da escritura, Ingrid conseguiu, a partir da experiência de escrever as suas narrativas pedagógicas, constituir sentidos outros para a escrita dos relatórios descritivos das crianças. Escrita feita, até então, em forma de registro apenas burocrático. Agora Ingrid também escreve relatórios descritivos, optando narrar as experiências vividas pelas crianças, inclusive para a instituição e para as famílias.

Nesta apropriação formativa constituída por Ingrid, na lição extraída da experiência de escrever, Ingrid confirmou, em si, o que diversos pesquisadores já vêm dizendo sobre o poder metarreflexivo contido no ato de narrar, por escrito, um acontecimento, isto é, o que Ingrid reflete e descobre ao escrever, ao perceber no ato de metanarrar a sua experiência, vai de encontro ao que esta *pesquisaformação* estabelece como base investigativa e as opções teórico-metodológicas que a fundamentam. O convite à escrita em diários, como um dispositivo de pesquisa e, também, um caminho investigativo-formativo, é, nessa medida, para a própria *pesquisaformação*, um importante sinalizador.

A própria Ingrid, em sua última narrativa escrita no diário, convida-nos a pensar sobre o que significa para a professora da Educação Infantil, escrever, formar-se, pensar sobre a experiência. Uma possibilidade de entendermos, a partir da compreensão da professora, a articulação da tríade fundamentalmente imbricada das concepções de infância, das práticas pedagógicas e da formação docente.

Um curso sobre narrativas [...] Será que é um curso de Língua Portuguesa? Será que querem aprimorar nossa escrita? Ou será um curso para nos ensinar a escrever narrativas? Essas eram as minhas indagações quando ouvi falar deste curso sobre narrativas pedagógicas. Mas me inscrevi, pois li que no curso seria falado algo sobre infância, palavra que me desperta o interesse de saber sempre mais e a buscar a todo o tempo me aprofundar sobre o assunto. O primeiro dia de curso... As primeiras impressões [...] Como posso descrever? Acho que uma mistura de medo de algo novo e o desejo de me envolver em algo novo. O curso tinha a proposta de escrever narrativas sobre a nossa prática. O que será de bom que eu tinha em minha prática que alguém gostaria de saber e ler a respeito? Fui investigar a minha prática e a princípio não via tanta coisa boa assim, mas a cada dia de formação fui levada a perceber e escrever do que não imaginávamos. Falávamos de olhar atento, escuta atenta as experiências com as crianças. Nos levavam a refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e as concepções que tínhamos sobre as crianças. Atividade ou experiência? Percebi que a minha prática era repleta de experiências, o que me faltava era o olhar atento para perceber tanta possibilidade vivenciada. A cada encontro fui desenvolvendo e apurando o olhar e a escuta e eu via as pipocas explodirem. Elas passaram a acontecer ou era eu que não as via? Com certeza era eu que não as via. A partir do momento que comeci a ouvir mais as crianças e olhar os momentos de curiosidade como momentos de trocas de informações, minha visão sobre as lógicas infantis foram modificando. Consegui desenvolver um projeto a partir da curiosidade das crianças, valorizando e estimulando essa curiosidade durante todo o projeto. Percebi que a curiosidade leva a descoberta, que leva a construção do conhecimento e a aprendizagem. Como este curso modificou meu olhar e minha escuta em relação as crianças e suas experiências, descobertas e lógicas infantis. Os relatórios individuais das crianças que produzi durante o curso foram narrativos e com as falas das crianças. Reflexivo... Questionador... Prazeroso [...] São palavras que resumem o curso. Com certeza terminei o curso com um novo olhar. Entrei uma professora que explicava a atividade para seus alunos e

saí que só fala em experiências, só proporciona experiências para as suas crianças; que valoriza a descoberta e a vivência de oportunidades de aprendizagens significativas. Uma professora com um olhar diferente, com escuta atenta e um jeito diferente de olhar e escrever sobre a sua prática.

Na busca pelos sentidos e lições, oriundos do processo de escrever as narrativas pedagógicas, os saberes da experiência, por escrito, nos diários de itinerância, compreende-se, na perspectiva da *pesquisaformação*, que os caminhos compreensivos também acontecem em diálogo e partilha, pois, ao se estabelecerem os processos de análise, as lições, os saberes e as compreensões não são feitas apenas por nós, *professoraspesquisadoras* que estão na universidade, mas, também, por elas, *professoraspesquisadoras* que estão na escola.

Assim, as narrativas de cada professora podem ter muitos sentidos. Para elas, como metanarrativa. Para nós, na busca por compreender teoricamente os sentidos formativos dos saberes da experiência. E, para os outros, pois a formação, em seu sentido tripolar (PI-NEAU, 2003) autoformativa, heteroformativa e ecoformativa, também atravessa de modo singular não só quem vive a experiência, mas quem escuta e ressignifica a experiência. Compreensão fundante para o entendimento dos principais conceitos da teoria bakhtiniana: alteridade, diálogo e arquitetônica: eu-para-mim, o-eu-para-o-outro e o-outro-para-mim. A arquitetônica do eu só pode ser constituída a partir do outro. Eu só sou eu, em resposta ao outro. Assim, o “eu” nunca se constitui em si mesmo. O “eu” só se estabelece em diálogo, mesmo que esteticamente, por meio da criação de uma relação, conforme autor e personagem, ou seja, a constituição estética da linguagem. Da sua própria narrativa.

A compreensão deste princípio dialógico, concernente à constituição subjetiva da pes-

soa é fundamental para o campo da formação e para os estudos do campo da formação de professores, ao se reconhecer a importância do lugar do outro para o sujeito. Na Educação, e, em especial, na Educação Infantil, a importância dos outros sujeitos da experiência: professoras/es e crianças e dos espaços coletivos de escuta e de compartilhamento dos saberes, tais como: as reuniões de planejamento coletivo e dos encontros cotidianos com os pequenos, são essenciais, uma vez que as nossas práticas pedagógicas na Educação Infantil podem ser melhor pensadas e mais significativamente propostas, a partir do olhar de quem delas irá participar: as crianças.

Pesquisaformação um conceito em processo

A própria vigilância *epistemologicocrítica* exercitada com a *pesquisaformação*, que temos desenvolvido, nos faz perceber que este é um conceito em constante processo de ressignificação, múltiplo e polifônico. Justamente, por fundamentar-se como um princípio constituído em profundo diálogo com o outro. Nesse sentido, nas relações estabelecidas entre os sujeitos, em cada uma das *pesquisasformação*, que em alteridade são constituídas, há a produção de novos e singulares sentidos. Assim, percebemos que *pesquisaformação* é uma palavra-conceito, que não se esgota em uma única definição, mas que desafia constantemente as matrizes científicas modernas, ao estabelecer um modo outro de fazer ciência social, em especial, na Educação.

A partir desta compreensão, talvez seja impossível conseguir delimitar os transbordamentos dos múltiplos sentidos da palavra *pesquisaformação*; seja pertinente a percepção de que as singularidades das relações constituídas, neste processo, só poderão ser percebidas e explicadas, em totalidade e em com-

plexidade dos seus sentidos, pelos próprios sujeitos que, em partilha, a produziram.

Desse modo, muito além de uma preocupação em buscar uma definição para *pesquisa-formação*, este estudo apresenta um compromisso epistemológico de comunicar a possibilidade de um modo outro de fazer ciência. Possibilidade esta que não pretende, em absoluto, uma hegemonia, mas, sim, colocar-se no entrelugar, no inacabamento, na copresença, ao lançar-se ao desafio cotidiano de estabelecer um modo de viver, formar-se e pesquisar.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.) **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 54-78.
- ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, PROPEd/UERJ, v. 4, p. 1-8, 2007. Disponível em: <www.revistateias.proped.pro.br>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, Líber Livros Editora, 2007.
- BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/>>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- BAUDOUIN, Jean-Michel; TURKAL, Laurence. Formations au singulier. **Education Permanente**, v. 1, n. 142, p. 45-61, 2000.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação **narrativa (auto)biográfica**: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BOAS, Lúcia Villas. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.
- BRAGANÇA, I. F. S. Concepções e práticas de pesquisa narrativa: diálogos entre os núcleos Vozes, Gruprodoci e Gepec. In: GOUDARD, Maria Tereza; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (Orgs.) **Vozes da educação 20 anos**: memórias, políticas e formação docente. Niterói: Intertexto, 2016. v.1, p. 193-213.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ; FAPERJ, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575114698>>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação de professores em trabalhos apresentados no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **A nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016b. v.1, p. 321-340.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Mariza Soares. Pesquisa-formação, abordagem (auto)biográfica e acompanhamento: (re)construindo pontes entre a universidade e a escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 1380-1391.
- BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 17 jul. 2008. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 07 mar. 2019.
- CONTRERAS DOMINGO, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DOMINICÉ, Pierre; GAULEJAC, Vincent de.; JOBERT, Guy; PINEAU, Gaston. Que faire des histoires de vie? Retour sur quinze ans de pratiques. **Education Permanente**, v. 1, n. 142, p. 217-239, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 99-106.

DOMINICÉ, Pierre. **Learning from our lives: using educational biographies with adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FARIA, Juliana Batista Faria. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales (2ª tirage)**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, mai./ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=>. Acesso em: 19 mar. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação das infâncias. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004. p. 1-12.

LEBERT, Georges. Autonomie et autoréférence en éducation: quelques points de repère. **Education Permanente**, v. 1, n. 122, p. 191-200, 1995.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, António. (Org.).

Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MOTTA, Thais da Costa. **A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educação, 2009. Cap. 2, Professores Imagens do Futuro Presente, p. 25-46.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>>. Acesso em 09 abr. 2019.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: TRIOM, 2003.

PRADO, Guilherme V. P.; MORAIS, Jaqueline de F. S. Inventário – Organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TITÃS. **Eu Vezes Eu** (1991). *Tudo ao mesmo tempo agora*. LP, gravado em 1992.

SOLIGO, Rosaura. Metodologias dialógicas de formação. In: CONGRESSO FALA OUTRA ESCOLA, 7., 2015, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2015.

Recebido em: 02.05.2019

Aprovado em: 20.08.2019

Thais da Costa Motta é mestra em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. Coordenadora da Supervisão Educacional e Formadora da SEME – Itaboraí. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP). e-mail: mottathais2015@gmail.com

Rua Dr. Francisco Portela, 1470. Patronato, São Gonçalo, RJ. CEP: 24435-005.
Telefone: (21) 3705-2227.

Inês Ferreira de Souza Bragança é pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/UERJ-FFP). e-mail: inesbraganca@uol.com.br

Av. Bertrand Russell, 801. Cidade Universitária “Zeferino Vaz”. Campinas, SP. CEP: 13083-865. Telefone: (19) 2521-5601.