



AUTOBIOGRAFIA, HISTÓRIAS DE VIDA E ENTREVISTA INTERATIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PROMISSORES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTOBIOGRAPHY, LIFE STORIES AND INTERACTIVE INTERVIEW: PROMISING THEORETICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR TEACHER TRAINING

Lúcia Gracia Ferreira¹

Marta de Souza França²

Resumo: O presente estudo objetiva explicitar a (Auto)biografia, enquanto abordagem de pesquisa, as Histórias de Vida como método que detém funções de instrumento de investigação e de formação e a Entrevista Interativa como promissor dispositivo formativo, de modo a compreender impactos nas pesquisas em Educação e formação de professores. Os aportes epistemológicos lastram-se nas discussões de teóricas(os) da Pesquisa (Auto)biográfica, das Histórias de Vida e da Pesquisa-formação. Os estudos evidenciaram que as Histórias de Vida assumem importância enquanto método de pesquisa, abrangendo experiências da vida pessoal-profissional e processos de formação. Nesse caminho, a biografização docente, produzida na pesquisa-formação, promove formação e (auto)formação, que impactam em (trans)formações futuras nas práticas. Além disso, apresentamos a Entrevista Interativa como alternativa autêntica de dispositivo de interação-formação, que reconhecendo necessidade de multiplicar procedimentos e impactando na realização da aventura biográfica.

Palavras-chave: Pesquisa (Auto)biográfica; Histórias de Vida; Entrevista Interativa; Formação de Professores.

Abstract: The present study aims to explain the (Self)biography, as a research approach, the Life Stories as a method that holds functions as an investigation and training instrument and the Interactive Interview as a promising training device, in order to understand impacts on research in Education and teacher training. The epistemological contributions are based on discussions by theorists of (Auto)biographical Research, Life Stories and Training Research. The studies showed that Life Stories assume importance as a research method, encompassing personal-professional life experiences and training processes. In this way, the teacher's biographization, produced in training research, promotes training and (self) training, which impact on future (trans) formations in practices. In addition, we present the Interactive Interview, as an authentic alternative to a training device, which recognizes the need to multiply procedures and has an impact on the realization of the biographical adventure.

Keywords: (Auto)biographical research; Life stories; Interactive Interview; Teacher training.

1 Introdução

*O que dá forma ao vivido e à experiência
dos homens são as narrativas que eles fazem
desse vivido e dessa experiência. A
narrativa não é, então, apenas o sistema*

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). E-mail: luciagferreira@hotmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA), Feira de Santana, Brasil. E-mail: marta.franca@ifba.edu.br



*simbólico de que os homens dispõem para
exprimir o sentimento de sua existência: o
narrativo é o lugar onde a existência
humana toma forma, onde ela se elabora e
se experimenta sob a forma de uma história.
(Delory-Momberger, 2012a, p. 40)*

Delory-Momberger (2012a), na epígrafe, ao apontar a condição biográfica, retrata a dimensão da experiência humana, traz reflexões concernentes às práticas e construções biográficas do sujeito, a sua dimensão antropológica, social e histórica. Essa condição considera o sujeito social e sua existência individual e coletiva e a forma como o homem do presente século vive. A condição humana evolui nas relações com o mundo e com a emergência histórica de mudança. A condição biográfica considera modos de existência nas relações indivíduo-sociedade como uma construção necessária para a evolução sócio-histórica do sujeito.

As narrativas, nessa perspectiva, consideram a dimensão da experiência humana e mediatiza o vivido, através da linguagem e das suas formas simbólicas. A partir da teoria que fundamenta a abordagem (auto)biográfica como pesquisa e formação (Pineau, 2006; 2010; 2012; Dominicé, 2010; Josso, 2010a; 2020; Delory-Momberger, 2012b; 2021), acreditamos que as narrativas se configuram como uma importante fonte de coleta de dados para se pensar na construção de práticas de (auto)formação e políticas de inserção profissional dos(as) professores(as).

Portanto, neste texto, destacamos o crescente desenvolvimento de pesquisas de natureza narrativa na Educação brasileira com aderência ao método das Histórias de Vida, considerando a biografização um ato importante e essencial no processo de formação, bem como compreendendo que há evidências nos pressupostos teórico-metodológicos da (Auto)biografia referente à potente inscrição de outra gramática para produção de narrativas, que possibilite a inovação nas técnicas e estratégias de partilhas do vivido.

Este artigo procura proporcionar a ampliação do conhecimento sobre as narrativas e sua perspectiva teórico-metodológica. Tomamos como objetivo explicitar a (Auto)biografia, enquanto abordagem de pesquisa e as Histórias de Vida como método que detém funções de instrumento de investigação e de formação e a Entrevista Interativa como promissor dispositivo formativo, de modo a compreender impactos nas pesquisas em Educação, principalmente, na área de formação de professores.

Assim, a problemática que sustenta a pesquisa realizada ancorou-se em torno de questões como: Quais as potencialidades da (auto)biografia como abordagem de

pesquisa? Quais os destaques das histórias de vida como método de investigação? Como a Entrevista Interativa se apresenta e se consolida como instrumento de produção de dados de pesquisa? Como a utilização da abordagem, método e instrumento citados contribuem para pensarmos as pesquisas em Educação e formação de professores?

Os questionamentos sinalizam a urgência de avançarmos em pesquisas que demonstrem a operacionalização em torno da temática e dos procedimentos metodológicos explicitados, valendo-se de realces no âmbito das investigações em educação, visto que a singularidade do indivíduo é evidenciada. Os dados apresentados que colaboraram para responder aos questionamentos foram produzidos no âmbito de uma investigação com professores da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPTT) e será apresentada mais adiante neste texto.

2 O contexto da biografia na educação: fundamentos teórico-metodológicos

Na perspectiva histórica sobre o contexto da utilização das biografias nos estudos da área de educação, observamos que as pesquisas sobre as histórias de vida estão em constante crescimento, aparecendo no final do século XIX, na Alemanha, estando entre nós há mais de dois séculos. Santos Neto (2001) ressalta que esta obteve sua ascensão na área das Ciências Humanas e Sociais como possibilidade de reflexão humana, presente na literatura tradicional (crônicas, memórias e retratos de homens ilustres). Mas, foi por meio dos trabalhos de autores da chamada Escola de Chicago, até início do século XX, que as histórias de vida foram introduzidas como forma de pesquisas. Esquecidas por um tempo, foram retomadas na década de 60, eclodindo na França nos anos 80, quando surgem várias produções científicas relacionadas aos estudos biográficos e eventos. Nos anos 90, surgem as primeiras associações da área e redes nacionais e regionais, alcançando um grande crescimento a partir dos anos 2000.

Ferrarotti (2010) fala da crítica à objetividade e a intencionalidade nomotética na área das Ciências Sociais que, em seu contexto, urge por uma renovação metodológica. Assim, o autor instiga o debate sobre a autonomia do método biográfico e a sua consolidação. Finger (2010) discorre sobre mudanças que visam romper com a racionalidade técnica e abarcar a subjetividade; discursa também sobre a tomada de consciência possibilitada pelo uso do método biográfico. Já Dominicé (2010), ressalta que a biografia (educativa) é um instrumento de investigação, ao mesmo tempo, instrumento pedagógico, que se insere em um contexto de formação contínua. Esse

movimento dos anos 80 sobre as biografias se insere, principalmente, no campo da formação dos adultos, atualmente, crescendo mais na direção da formação de professores.

Queiroz (1988), em um trabalho organizado por Simson (1988), a partir de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores das Universidades de Roma e da Universidade de São Paulo, fala sobre as diferenças existentes entre história oral, depoimentos pessoais, histórias de vida e entrevista, todos utilizados na abordagem biográfica. A autora relata nesse texto que as histórias de vida se definem como “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (1988, p. 20), e continua referindo-se a esta como uma narrativa linear e individual dos acontecimentos. A esse respeito, Queiroz (1988) aponta a narração como elemento essencial para a utilização das histórias de vida. Esse trabalho aqui no Brasil é um dos mais importantes da década de 80, mas temos trabalhos atuais que destacam essa mesma perspectiva como de Bragança (2012; 2018), de Abrahão (2004; 2018).

Nessa perspectiva, no Brasil, esse movimento expande-se a partir de 1990, principalmente com estudos nas áreas de História da Educação, Didática e Formação de professores. A partir dos anos 2000, é perceptível o crescimento da pesquisa (auto)biográfica em educação, principalmente, nos Programas de Pós-graduação (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011; Passeggi, 2010; Souza; Sousa; Catani, 2008). Esse crescimento deu-se também pelas realizações dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), bianualmente, tendo ocorridos em Porto Alegre (2004), Salvador (2006), Natal (2008), São Paulo (2010), Porto Alegre (2012), Rio de Janeiro (2014), Cuiabá (2016), São Paulo (2018), Brasília (2021) e Salvador (2024).

Bueno *et al.* (2006), em pesquisa realizada na área de Educação sobre o uso das histórias de vida e (auto)biografias como metodologias de investigação, no período compreendido entre 1985 a 2003, constataram que houve um crescimento significativo sobre essas metodologias. Essa evolução ocorrida nos últimos anos apontou uma articulação, a partir de 1980, dos estudos sobre histórias de vida e formação docente. Com isso, várias discussões ocorreram sobre o tema, envolvendo a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as (auto)biografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Stephanou (2008), também mapeou o crescimento dos estudos biográficos no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1997-2006, encontrando 150 resumos com os descritores biografia e (auto)biografia: 102 dissertações e 48 teses, no Banco de Teses da CAPES.



Mapeamento recente (Ramos; Oliveira; Santos, 2017), realizado no portal de periódicos da CAPES, mostra um crescimento das pesquisas (auto)biográficas, com diversificação das abordagens teóricas e metodologias utilizadas; articulações com várias áreas de conhecimento. Valente, Silva e Jucá (2025) cartografaram nos Programas de Pós-Graduação do Brasil estudos sobre narrativas (auto)biográficas e formação de professores, concluindo que há uma diversidade de trabalhos que contribuem para o crescimento da área, mas que ainda carecem de mais estudos, principalmente, no âmbito do doutorado, revelando uma lacuna que indica um caminho a ser trilhado.

Dessa forma, o “curso da vida” vem sendo estudado no campo científico, valorizando a subjetividade presente na história de cada pessoa; a formação, a reflexão, o outro inserido na história, o contexto e o momento. Tudo isso é proporcionado pelas narrativas. Delory-Momberger (2011) relata que a narrativa de formação é um modelo que surgiu na Europa Iluminista e do movimento de pensamento que foi desenvolvido na Alemanha a partir da noção de *Bildung*.

[...] *Bildung* é o movimento de formação de si pelo qual o ser único que constitui qualquer homem manifesta suas disposições e participa, assim, da realização do humano como valor universal. Segundo uma concepção organicista que deve muito às ciências da vida, particularmente à botânica, o desenvolvimento humano é concebido como uma semente que cresce e floresce segundo suas próprias forças e disposições, adaptando-se às restrições do seu meio ambiente. Esse pensamento da *Bildung* representa a vida humana como um processo de formação do ser, por intermédio das experiências que ele atravessa, como um caminhar orientado para uma forma adequada e realizada de si (mesmo que nunca seja atingida), e está na origem do modelo genérico que, de maneira mais ou menos consciente, impregna ainda nossas representações biográficas: na autobiografia literária tanto quanto nas práticas de histórias de vida em formação que regem atualmente, a narrativa da vida continua a ser vista como um percurso orientado e finalizado, pelo qual o narrador retraça a gênese do ser no qual se tornou. Esse esquema tem para nós um caráter de evidência, pois se tornou, precisamente, o esquema dominante da representação biográfica; todavia, o que ele introduz na hora de estabelecer-se é o reconhecimento pleno e integral do indivíduo como *ser singular* e um novo conceito de temporalidade biográfica, o de uma vida *em devir* (Delory-Momberger, 2011, p. 337).

Segundo a autora, esse modelo biográfico da *Bildung* se construiu em torno da forma literária do *Bildungsroman* ou *romance de formação*. Dessa forma, a narrativa de vida é vista como ontogênese, e tem como característica uma estrutura que acompanha as etapas do desenvolvimento do indivíduo. Conforme estudado na Biologia, a ontogênese se caracteriza pelas várias transformações pelas quais passa o indivíduo, desde a formação do ovo até o completo desenvolvimento do ser humano. Na *Bildung* também é assim, a vida é uma eterna aprendizagem de onde se tiram lições de cada experiência vivida.



Delory-Momberger (2016, p. 139) ressalta que, nas ciências da educação, há um processo de biografização, concebido enquanto “conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma *forma própria* na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros”, apoiado na relação entre aprendizado e biografia. Para a autora, a história de vida acontece na narrativa, porque é esta que dá forma ao vivido. A narrativa, nesse aspecto, é mais que apenas o instrumento da formação “a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 56).

Enfatizamos a narrativa como fundamento ontológico, visto que há uma apropriação instrumental das narrativas no campo da educação e da formação de professores nos últimos anos. Delory-Momberger (2008; 2011; 2012a; 2012b; 2012c; 2014; 2016; 2021) chama nossa atenção para o papel que a narrativa exerce em nossa vida como experiência de (re)conhecimento e (re)apropriação de si.

É pela narrativa que transformamos os acontecimentos e organizamo-los. Assim, a narrativa em pesquisa (auto)biográfica possibilita o contato com a memória, a lembrança e a história; permite que o sentido da história de vida narrada venha à tona; que o passado, o presente e o futuro se correspondam. Ela envolve interpretação e descrição e possibilita a releitura da experiência vivida. Josso (2008; 2016) ressalta que a narrativa permite que cada sujeito se biografue de modo diferente, pois cada indivíduo é um sujeito singular-plural.

Diante dessa compreensão, Souza (2006, p. 36) relata que “a abordagem biográfica, a partir das histórias de vida [...], configura-se como um processo de conhecimento”. Essa ação resulta em um conhecimento de si, através do qual o sujeito se forma, já que, a abordagem biográfica e a história de vida remetem a compreensão de um movimento de si e de um trabalho de formação, “visto que o sujeito que se forma e forma-se a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo da vida” (p. 36).

Com relação às histórias de vida, Ferraroti (2010) dá uma contribuição importante referente à sua renovação na área da Sociologia, posto que para ele, “as histórias de vida não servem para ilustrar hipóteses ou teorias. Elas são o método”. Para Pineau (2006), é um método autônomo e promissor que entrelaça as correntes do biográfico, autobiográficas e relatos de vida, possibilitando a construção de caminhos que viabilizem

a compreensão de processos de biografizações docentes e promovendo enlaçamentos entre pesquisador(a) e colaboradoras(es) de pesquisas em Educação.

Além disso, Ferrarotti (2014) afirma que a História de Vida como método rompe com a concepção de que fatos e acontecimentos são apresentados numa evolução histórica. Nas palavras do autor:

A história de vida como método autônomo implica necessariamente uma *historicidade não historicista*. Em outras palavras, implica uma ruptura com a concepção da história enquanto sucessão diacrônica, orientada para a suposta verdade de um sentido geral, monopolizado pelas elites, depositárias exclusivas de valor. A história de vida não se apresenta mais como um conjunto de elementos para ilustrar o que é conhecido, nem como um acréscimo facultativo, sob forma qualitativa, de resultados incontestes da pesquisa, alcançados por meio de técnicas de padronização da medida exata (Ferrarotti, 2014, p. 51).

Vale então enfatizar que as narrativas guardam a “beleza” de se perceber a história pela perspectiva dos vencidos, daqueles que, por vezes, foram alijados no processo. Nessa linha discursiva, Passeggi (2010, p. 122) argumenta que “a apropriação da história social como história pessoal não seria apenas o objeto da pesquisa (auto)biográfica, mas seu método”. Com foco às pesquisas em Educação, autores como Finger e Nóvoa (2010, p. 23) ressaltam que:

[...] a introdução do método biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação.

Cabe destacar que, desde a década de 80, quando ocorreu a inserção do método biográfico na área de educação, este foi aceito sob uma perspectiva diferente de outras áreas, reconhecendo o seu valor para os estudos da subjetividade e sua importância para os estudos sobre a formação. A questão mais inovadora foi a sua dupla função anunciada por Nóvoa e Finger (2010): ser tanto instrumento de investigação, o que possibilitaria pesquisas e produção de conhecimento; quanto instrumento de formação, pois possibilitaria a ampliação da formação na perspectiva das subjetividades, das práticas de formação e da formação ao longo da vida.

Nesse contexto, a pesquisa-formação estabelece um contato com as histórias de vidas e as narrativas e/ou escritas (auto)biográficas, instituindo-se como pesquisa, ou seja, processo de investigação e de (auto)formação. Nessas narrativas, o sujeito que narra é ao mesmo tempo ator e autor de sua história e as histórias de vida assumem-se como processo de formação. Para Chamlian (2010), os estudos que tomam a abordagem



experiential e as histórias de vida como prática de formação têm se delineado, em alguns grupos de pesquisa, como pesquisa-formação. Para Josso (2010b, p. 101):

A pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação.

Dessa forma, a mudança é um pressuposto fundamental desse tipo de pesquisa que, além de abranger a dimensão da produção do conhecimento e da formação é também uma metodologia de pesquisa. Essa, segundo Josso (2010b), possibilita a transformação do sujeito através da tomada de consciência de que ele é sujeito de suas transformações, ou seja, trata-se de uma metodologia da abordagem do sujeito consciencial. Acrescenta-se a isso, o fato de nos solidarizarmos aos estudos de Josso (2004, p. 25) quando anuncia que:

A originalidade da metodologia de pesquisa formação em história de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimento que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam no projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Percebemos que tanto Josso (2004) quanto Ferrarotti (2014) nos convidam a ver a importância de como o (re)viver (após o percurso) amplia nossos modos de pensar sobre o quê, como, com quem, por que etc. percorremos determinados caminhos durante nossa trajetória formacional, entendendo, por exemplo, estruturas e contextos a que pertencem a historicidade dos autores e das atrizes sociais de narrativas.

É importante destacar que estamos diante de rupturas nas bases procedimentais que, em disputa, produzem ciência à luz da abordagem (auto)biográfica, reconhecendo então a força que movimenta a produção de conhecimento, bem como os contornos necessários à assunção do método das Histórias de vida e da pesquisa-formação, dadas às dimensões políticas, culturais, éticas, criativas etc.

3 A reflexividade inerente às narrativas (auto)biográficas: formação de professores em evidência

Na discussão sobre a formação de professores, Cunha (1997) relata que essas narrativas (auto)biográficas ou de formação, vêm sendo muito utilizadas como procedimento de investigação e de formação. Ademais, a autora retrata o fato de as



narrativas ajudarem a buscar a formação também a partir das suas experiências como sujeitos de sua própria história.

Como abordagem de pesquisa, as narrativas têm sido utilizadas para a recolha dos dados, e têm sido exploradas a partir das abordagens qualitativas de pesquisa. Ainda têm possibilitado, através da produção do conhecimento, a compreensão da realidade. A memória individual e coletiva dos homens, eternos contadores de histórias, vem possibilitando esse avanço no campo científico, pois somos seres sociais que experimentam o mundo de maneira diferente, em tempos diferentes, é dessa forma que, entendemos e assim refletimos sobre a realidade em que vivemos e o que somos.

No âmbito do processo formativo, as narrativas têm-se utilizado das histórias de vida que as constituem. No ensino e na formação de professores, histórias narradas por escrito ou oralmente dão novos sentidos e significados às trajetórias percorridas, que, por sua vez, podem transformar a realidade. É possível encontrar nos estudos de Ferreira (2015a) argumentos que relacionam o trabalho investigativo com as histórias de vida na formação de professores(as), enquanto projeto, tendo em vista que:

as histórias de vida tomam um rumo importante na área de formação de professores, pois através delas as narrativas das experiências da vida pessoal ou profissional dos docentes são reveladas; também porque abrange a dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação (Ferreira, 2015a, p. 104).

Essa narrativa experiencial se reconstrói e juntamente com ela o sentido da história que se anuncia. Então, cabe enfatizar que as histórias de vida, não são, portanto, a própria vida, “mas as construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar suas vidas” (Delory-Momberger, 2006, p. 362). Daí a importância das narrativas nas histórias de vida, que não se constituem por si só. Para Souza (2006, p. 16):

A construção e o conhecimento de si propiciados pela narrativa inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, frente à análise de seus percursos de vida e de formação.

Diante dessa dimensão plural da existência, as narrativas revelam uma temporalidade diferente daqueles tempos e espaços padronizados. O sujeito que narra se inscreve numa dimensão temporal – passado, presente e futuro – que envolve as construções que o representam. Envolve a construção de uma temporalidade própria, abrangendo a dimensão da historicidade. Proporcionam a (auto)formação na perspectiva



do tempo, do tempo formador de uma história, de uma vida; com uma temporalidade pessoal (Delory-Momberger, 2008).

A proposta de pensar no tempo dessa maneira é de Pineau (2003). Para ele, o sincronizador temporal envolve a ordenação de vários tempos, como se num processo de formação os tempos espalhados se encontrassem num só. Esse processo da temporalidade – passado, presente e futuro – envolve encontros com experiências vividas, memórias de construções de anos, em um só tempo, numa só história. Dessa forma, para o autor, a formação permanente ocorre em dois tempos (diurno e noturno) e três movimentos (autoformação, heteroformação e ecoformação) e torna-se revolução permanente. Sendo assim, concordamos com Pineau (2011, p. 38) ao ressaltar que:

Não se pode, portanto, minimizar a aventura autobiográfica em educação. Penso que introduzir a vida e os seres vivos, por inteiro, para construir sentido com temporalidades múltiplas provoca uma verdadeira revolução paradigmática pessoal, socioprofissional e epistemológica.

Com relação à construção de temporalidades múltiplas, encontramos ressonância em Ricouer (1994), Delory-Momberger (2008; 2016) e Arfuch (2010), haja vista argumentarem que o tempo da narrativa é marcado por uma *temporalidade biográfica* da experiência e da existência, por um triplo presente, operando a partir de uma percepção e de uma elaboração singular de história de vida.

Nessa mesma perspectiva, Bertaux (2010, p. 17), ao realizar um trabalho sobre as narrativas de vida na perspectiva etnossociológica, destaca que a dimensão diacrônica possibilita “perceber as lógicas de ação no seu desenvolvimento biográfico e as configurações de relações sociais em seu desenvolvimento histórico”. O autor aponta que, desta forma, as histórias contadas tornam-se narrativas de práticas em situação que permite através das práticas, a compreensão dos contextos sociais. Esse é o efeito da temporalidade das narrativas a partir da etnossociologia, pois a formação se dá no mundo social a partir das experiências vividas.

A narrativa resulta no meio pelo qual a história de vida é reconstruída (Delory-Momberger, 2006). Para a autora, a narrativa de vida é uma “matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia” (p. 362). Seguindo em diálogo com Delory-Momberger (2008), mas lançando faróis à questão da reflexividade, Josso (2006) assevera que narrar a vida é reconstruir consciente e reflexivamente a nossa história individual-coletiva, contribuindo na otimização do curso da vida. Isto é:

É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez, continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para ‘ver’ a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis (Josso, 2006, p. 379).

Corroboramos com a autora que o trabalho biográfico exige presença inteira no percurso da construção de si, que sendo globalizante e dinâmica coloca em evidência uma escuta sensível. Dito isto, é tarefa do(a) pesquisador(a), ao se debruçar sobre as narrativas, aprender a “ver” cruzamentos, oportunidades, desafios, compromissos para estreitar consistentes diálogos com os pressupostos epistemológicos.

Na perspectiva das narrativas, Abrahão (2006) remete ao trabalho desenvolvido com a tríplice dimensão: como fenômeno - ato de narrar-se, como método investigativo e como processo de ressignificação do vivido. Dessa maneira, as narrativas de formação permitem que o sujeito fale e reflita sobre sua experiência de vida, possibilitando construção de conhecimentos e formação. Não por acaso, Passeggi (2010, p. 126) concebe que “a reflexividade autobiográfica é mediadora da consciência histórica das aprendizagens e promotora de inflexões enriquecedoras para o sujeito no mundo da vida”.

Assim, refletir sobre si, sobre suas experiências, sobre as culturas com as quais estabelecem contato, sobre sua própria história permite-lhe entender a sua visão de mundo e como a construiu. Todas essas ponderações levam também a reflexão sobre o processo formativo profissional, de como se tornou professor(a), promovendo entendimentos sobre a formação, contribuindo, desse modo para a compreensão dos sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação (Souza, 2007). É nesse sentido que essas narrativas se configuram práticas de formação. Para Moraes (2004, p. 170):

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e re-aprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa, permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido ou lugar) com aquela narrada (e/ou com outras).

Para a autora, essas narrativas também podem potencializar práticas de formação, assegurando ao professor não ser somente um consumidor de informações repassadas em cursos de capacitação ou similares, mas que esse seja capaz de refletir sobre suas histórias e práticas. Ressalta-se também que as pesquisas com as narrativas de formação podem permitir a superação de uma prática tradicionalmente exercida por estudiosos positivistas,

de teorizar sobre o professor e sobre a sua prática, “sem, no entanto, admitir ser possível que esse professor possa também ser o sujeito teorizador de si próprio e de sua experiência” (id. Ib., p. 170).

Esse tipo de pesquisa implica o resultado da história contada e da escuta sensível, que envolve tanto o(a) pesquisado(a) quanto o(a) pesquisador(a). Possibilita investigar a formação dos professores e também propor essa formação. Assim, as narrativas (oral e escrita) propiciam o conhecimento de si através da reflexão sobre sua própria história. Conforme Oliveira (2006, p. 51):

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência. Consequentemente, introduz o professor, a professora num processo de investigação/reflexão dos seus registros e, como disse uma das colaboradoras de uma das nossas pesquisas: “Agente fala e, sai dali da entrevista pensando e, continua pensando e refletindo sobre aquelas coisas que foram ditas”.

Nesse processo de construção/reconstrução das experiências narradas sobre o processo de formação, o sujeito vivencia um processo de reflexividade que se torna a base do processo de (auto)formação. Assim, segundo Delory-Momberger (2008), o entendimento é de que na feitura de um trabalho narrativo se instaura a dimensão de projeto de si em perspectivas pessoais-profissionais na relação dialética entre o passado e o futuro.

Consequentemente, há nesse movimento de biografização potenciais capacidades de mudanças, que emergem a partir de procedimentos de formação, com vistas a dar forma à existência humana e a possibilitar (auto)formação (Delory-Momberger, 2008). Não obstante, “a capacidade de mudança (*a formabilité*), postulada pelos procedimentos de formação mediante as histórias de vida, repousa no reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação, como estrutura da existência” (Delory-Momberger, 2006, p. 365-366).

Em tempo, assumindo posição solidária à *formabilité*, bem como o fato da autora dizer que “o narrativo é o lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história” (Delory-Momberger, 2012a, p. 40), compreendemos ser urgente, oportuno e propício disputar que nas pesquisas em Educação sejam encontrados e legitimados outros procedimentos de investigação e de formação, colocando em evidências dispositivos de formação autênticos e plurais para elaborações das histórias de vida pessoal-profissional.

4 Entrevista Interativa: outra gramática para interlocução e (auto)formação de professores(as)

O fato de o paradigma dominante impor uma roteirização metodológica exclusivista, distanciando o sujeito vivo, pensante, criativo dos fenômenos sociais que o atravessam, a exemplo daqueles que cotidianamente pulsam nos espaços escolares, reforça a defesa de Ferraroti (2014) de que as ciências humanas, mais especificamente as sociais, podem recorrer a recursos epistemológicos e metodológicos, que respeitem aspectos subjetivos da existência humana individual-coletiva.

Em quais elementos teóricos nos amparamos para pensar e desenvolver outra gramática procedimental como alternativa para em forma de dispositivo estabelecer diálogos formativos com professores(as)? Buscando refletir sobre isso, recorremos a Ferreira (2015, p. 100) quando aponta que:

Rememorar é poder, além de trazer à tona lembranças, promover a reflexão sobre as experiências vivenciadas. As histórias narradas da memória nos possibilitam ampliar horizontes, e o trabalho com a memória reúne uma pluralidade de significados e explica uma diversidade de vivências.

Se há consenso que o ato de rememorar promove a ampliação de horizontes, a reunião de múltiplos sentidos e a explicação do vivido em sua dimensão plural; então, é coerente defender que os percursos investigativos sejam reflexos dessas premissas. Orientadas por esses pressupostos e de igual modo esperançosas pela multiplicação de procedimentos investigativos e formativos na Educação, sem aprisionamentos às pesquisas (auto)biográficas, o dispositivo de formação que nomeamos de Entrevista Interativa (Ferreira; França, 2023), foi sendo teoricamente concebido e traduzido em certa materialidade prática.

Portanto, para Ferreira e França (2023), que ensaiam sobre esse instrumento, a Entrevista Interativa envolve: a) a comunicação com interação; b) se faz com movimentos e mobilidade do(a) pesquisador(a) e pesquisado(a); c) com objetos e/ou artefatos de transição que auxiliam na promoção da interatividade; d) a troca se configura como um elemento essencial no processo de comunicação e aprendizagem. Mas vale ressaltar que as autoras também apontam que a “EI não se restringe à produção de dados ou à área de Educação, ela tem a ver com a ‘produção de vida’ [...]” (p. 14).

Entrevista Interativa é um dispositivo de interação-formação. Nessa perspectiva, concebemos como instrumento de diálogo que proporciona a produção de dados e de vida. Envolve mais que a interação do ato de entrevistar convencional, uma vez que exige um

planejamento entrelaçado ao objeto de estudo/intervenção, um cenário interativo, uso de artefatos/objetivos de mobilização, bem como necessita de “perguntas-gatilhos”. Nesta cena interativa, o participante ouve as perguntas do entrevistador(a) e para respondê-las, ele se volta para o que o cenário lhe oferece como possibilidades de interação. Cabe ressaltar que esta montagem não pode representar uma camisa de força, mas se relaciona na promoção e troca do conhecimento.

Na Entrevista Interativa a interação tende a ocorrer com a mobilização dos corpos físicos, com os cinco sentidos (audição, visão, olfato, tato e paladar), com a descontração, entre outros, trazendo à tona, na cena interativa, diálogos, histórias e narrativas, promovendo processos de comunicação, reflexão e subjetivação. Assim:

Cabe interrogar-nos: como se dão essas nuances de interação-formação? Elas se revelam à medida que o ato de interagir com os objetivos/artefatos tendem a mobilizar processos de reflexão, de incorporação de culturas, de produção de conhecimentos, de autoformação, de promoção de modos outros de fazer, que seriam maneiras singulares de circular as experiências, as aprendizagens, as crenças, os saberes etc. Será que é possível sairmos sem carregar ou deixar algo ao passarmos por um processo desse de interação? Acreditamos que a pessoa socializadora desses fazeres carrega algo (ou algumas coisas) a mais de quando chegou para participar da Entrevista Interativa; também deixa marcas de si, de suas histórias e existência. Imprimir outra gramática inclui aspectos como induzir, seduzir, instigar, sensibilizar e conquistar. Consequentemente, formar (Ferreira; França, 2023, p. 14).

Com relação à Entrevista Interativa, anunciamos que é um caminho investigativo com perspectivas de autenticidade, com vistas à produção de materiais diversos. De antemão, a escolha do predicado “Interativa” justifica-se por ser um tipo de entrevista organizada em estruturas que valorizam as subjetividades e os múltiplos contextos de interlocução. Uma entrevista que reconhece a existência de modos plurais de enunciação, consequentemente, se opõe a procedimentos engessados e pré-definidos que não dialogam com os movimentos dinâmicos dos processos de formação humana.

Essa entrevista é de caráter individual e se expande para além do perguntar e responder ou narrar, imprime outra gramática; aquela em que o narrar envolve ao mesmo tempo realizar escolhas, dar um passo para frente ou para trás, jogar um dado, marcar um balão, construir um livro, abrir um cadeado, chutar uma bola, entre outras coisas. Estas ações dão origem e significado para a interação no ato de entrevistar.

Nesse sentido, com a Entrevista Interativa é necessário estar aberto e atento à própria dinâmica da interlocução produzida no cotidiano, uma vez que a produção de diálogos é dinâmica, não estática, mobiliza movimentos, interações que não se esgotam na linguagem verbal. Para além de um roteiro de perguntas ou de um objetivo para definir

a finalidade, a entrevista interativa exige um planejamento que envolve tempo, espaço, material, comunicação e movimento.

Na entrevista, o diálogo é a principal fonte de produção de sentidos para a interação, mas não é a que melhor imprime essa garantia, são necessários outros modos de fazer. Segundo Certeau (2009), estamos imersos na cotidianidade e somos capazes de reinventar o cotidiano, pois cotidiano é criação. A Entrevista Interativa se configura como este repertório de ousadia e inovação; é esse novo modo de fazer.

Em uma entrevista convencional o diálogo é o elemento central, mas é diferente de dialogar de forma interativa. Dessa forma, a interação é um elemento que se incorpora ao diálogo e nele/a partir dele são inseridos objetos, artefatos, situações etc. O dialogar interativo pode ser mobilizado sem engessamentos, sem estruturas lineares e fechadas em si mesmas. Assim, estabelecer diálogos interativos é reconhecer os entrelaçamentos subjetivos do homem com os universos simbólicos que o circundam, com contextos sociais e seus artefatos.

Em vista disso, a criatividade perpassa a Entrevista Interativa do seu planejamento à sua execução. O(A) pesquisador(a) precisa ser criativo(a) para chamar a atenção do(a) seu(sua) convidado(a) e instigá-lo(a) a falar. Como Ferreira e França (2023) expõem sobre a amarelinha, por exemplo, em que o(a) participante dialoga ao mesmo tempo em que passa por cada casa daquela e ao fazer isso, faz uso de artefatos e objetos pelo caminho, demarcando aspectos da infância, da família, da profissão, entre outros. Nessa perspectiva, com a Entrevista Interativa é possível realizar leituras diversas sobre a pessoa entrevistada, do que ela se dispõe a revelar no movimento da cena interativa.

Portanto, se as possibilidades de interlocução são múltiplas, se a existência humana se traduz por potencialidades dinâmicas, flexíveis, inventivas, reflexivas e autênticas e se o cotidiano da vida docente, como recorte micro da vida em sociedade, carrega essas marcas, é urgente defender que a existência de professoras(es) aconteça na interação e nela tome forma, através de processos interativos diversos, recorrendo assim a outras linguagens e aos usos de artefatos socioculturais diversos.

Com isso, é preciso ter como horizonte que uma Entrevista Interativa enquanto dispositivo de pesquisa e interação, cuja premissa é mobilizar escutas sensíveis, imprimir também marcas de (auto)formação; precisa acontecer sem imperativos, validando o diálogo, a criatividade, a produção de sentidos, o lugar de pertencimento, a inventividade, ou seja, valorizando a dimensão subjetiva.

O estudo de Ferreira (2015a) dialoga com essa dimensão e nos impulsionam a construir estratégias alternativas e autênticas para mobilizar interlocuções que conduzam movimentos reflexivos de permanente formação. Assim, compreendemos que esta fertilidade pode ser localizada no dispositivo nomeado Entrevista Interativa, reconhecendo que o ato de relatar a vida-formação-profissão opera dimensões heurísticas, ao passo que promove protagonismo docente na escolha e na construção das teias dialógicas que traduzem parte significativa das experiências relacionadas a histórias vividas em processos de formação docente, de modo a produzir efeitos (auto)formativos em quem narra e de formação em quem escuta, ou seja, em quem dialoga interativamente. A Entrevista Interativa se como configura, assim, como alternativa autêntica de dispositivo de interação-formação.

5 Entrevista Interativa: movimentos

Para repercussão desse instrumento, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e de abordagem (auto)biográfica, a partir do procedimento da pesquisa-formação, utilizando-se da Entrevista Interativa para produção dos dados.

A aposta foi a construção de um dispositivo, estruturado através de uma estratégia de interação em diálogo com dimensões lúdicas. Assim, elegemos o jogo da Amarelinha, para o qual confeccionamos alguns artefatos para a composição do cenário e da cena interativa, a saber: um tapete-personagem³ e um baú, cheio de pedrinhas coloridas dentro e vários objetos recolhidos da vida ordinária da pesquisadora (ver figura 2), que de alguma maneira poderiam servir de estímulos e assim acionar histórias e acontecimentos que marcaram ao longo do desenvolvimento profissional docente.

Ademais, importa considerar que a motivação por um dispositivo de formação autoral e com certa criatividade também tem relação direta com o fato de estarmos trilhando caminhos investigativos na companhia de professoras(es) não-licenciadas(os) que atuam na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPTT) do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Urge assim legitimarmos o (entre)laçamento do pensar-sentir-agir, haja vista sermos sujeitos de histórias, assumindo a docência na EPTT por múltiplas razões. Que tal começarmos ensaiando um caminho alternativo para conhecer essas motivações e, porque

³ Esse termo composto se justifica pelo fato desse artefato cumprir um papel relevante em recepcionar objetos que, em alguma medida, recuperavam das memórias as histórias, de modo a torná-las representadas e em representar espaço potencializador e promotor de narrativas. Ele e a pesquisadora acolhiam o vivido.



não, potencializando um dialogar mais formativo-interativo? Este texto traz parte de provocações a que fomos atravessadas durante aproximações com as(os) pares através de encontros no dispositivo de formação eleito, Entrevista Interativa.

A confecção desse artefato surgiu da necessidade de realizarmos uma atividade de caráter educativo, formativo e potencialmente lúdico, em que durante a “caçada” de si, o(a) narrador(a), docente-adulto em formação, pudesse decidir por onde começar a narrativa de sua vida. O fato do jogo da Amarelinha simular uma brincadeira de nossa cultura, possibilitou pensarmos que a presença silenciosa do tapete na cena interativa (que também era uma cena biográfica por remeter a abordagem a ela referente) já anuncia um processo interativo entre sujeito, história e memória, podendo assim decidir tomá-lo ou não como elemento de interação. Ademais, também pode disparar diálogos preliminares a ponto de aproximar, gerar distensões e mobilizar curiosidade, estranheza, desconfiança, de modo à(o) companheira(o) da pesquisa se posicionar com protagonismo, tomando o lugar de investigador(a) daquele tempo-espço, logo de si mesma(o) em presente presença.

Vale ressaltar que na concepção da Entrevista Interativa, recorremos a essa estratégia de interação por entender que o conjunto dos artefatos confeccionados e selecionados cumpre papéis importantes na recepção, no estímulo e no desenvolvimento das histórias a serem socializadas. Ao simular o jogo da Amarelinha, partindo do tapete, cada participante com a pedra já escolhida pode ou não lançá-la nele à medida em que deposita os objetos selecionados nos quadrantes/casas, sem definição de quantidades e sem imposição de sequência.

A proposta pressupõe a participação individual dos professores na cena interativa. No início, a cena pode causar estranheza, pois a pessoa chega para uma entrevista (que, convencionalmente seria perguntar-responder) e se depara com um cenário montado que lhe “exige” realizar escolhas, pois:

A produção de narrativas envolve ao mesmo tempo **realizar escolhas**, dar um passo para frente ou para trás, jogar um dado, marcar um balão, construir um livro, abrir um cadeado, chutar uma bola, entre outras coisas. Estas ações dão origem e reforçam o significado para a interação no ato de entrevistar (Ferreira; França, 2023, p. 13, grifo nosso).

Dessa forma, a entrevista vai sendo realizada, tomando a interação para captação de sentidos, em que entrevistado(a) e entrevistador(a) se movimentam na cena interativa, fazendo uso dos objetos/artefatos ali dispostos, e vão construindo significados.

A cena interativa que estamos descrevendo foi interpretada no estudo de França (2024) e aqui vamos voltar a ela para propor outras discussões, explorando aspectos da Entrevista Interativa. Apontamos aqui que o cenário se refere ao conjunto de elementos e objetos/artefatos que se colocam a vista no espaço; no cenário encontra-se a montagem do ambiente. Já a cena interativa, além do cenário, abarca as pessoas e todas as produções e captações de sentidos ali postas. Nas figuras 1, 2 e 3 é possível visualizarmos aspectos do cenário interativo.

Figura 1: Cenário



Fonte: Arquivo das autoras (2025).

Figura 2: Objetos/Artefatos



Fonte: Arquivo das autoras (2025).

Figura 3: Baú com as pedrinhas



Fonte: Arquivo das autoras (2025).

No caso desse instrumento, as estratégias elaboradas para potencializar participação mais interativa foram: i) confecção de tapete de pano, que simbolizava o jogo da “Amarelinha”/“Macaquinho”, o qual foi colocado no chão do espaço da entrevista; ii) o baú de madeira para depositar várias pedrinhas dentro de formas e cores diferentes; iii) seleção de objetos/artefatos diversos dispostos sobre uma mesa, relacionados ao universo simbólico da vida de professor(a) e também da vida cotidiana,

a saber: lápis, piloto, apagador, borracha, compasso, livro, pen-drive, carro, flor, aquarela, bola etc.

De modo análogo à perspectiva do jogo da Amarelinha/Macaco, a pedra escolhida no baú tinha relação com o ato de jogar a palavra/as histórias de vida em cena e assim produzir movimentos de rememorar o vivido e partilhá-lo. A pedra então era a representação do próprio sujeito-objeto de narração, lançando-se em idas e vindas do jogo/do rememorar para, nesse movimento, dar vida às trajetórias pessoais e profissionais. O tapete como o lugar onde os entrelaçamentos sujeito-objetos se materializavam, era o espaço simbólico de partilhar o vivido, de depositar as lembranças, de ampliá-las e de desenvolver com mais detalhes situações/fatos/acontecimentos, aprofundando as contações de histórias. Enquanto que os objetos-estímulos compunham o cenário para disparar lembranças, estabelecer associações e mobilizar a produção de sentidos.

Com relação aos encontros para realização das EI, vale destacar que aconteceram presencialmente e na modalidade individual numa sala dentro da unidade de ensino (IFBA), previamente organizada para recebê-los, contando com a companhia de um total de 9 docentes, sendo duas mulheres e 7 homens. No início de cada Entrevista Interativa, cada participante, em posse do baú, escolheu uma pedra, justificou a escolha e em seguida a nomeou, de modo a assumir o nome dado à pedra como seu pseudônimo na pesquisa e assim garantir o anonimato, a saber: Pedra do Conhecimento, Coração Azul, Jade Vermelha, Passeio ao Domingo, Equilíbrio, Quartzo, Pedra de Modificação, Esperança. O diálogo a seguir traz uma demonstração do processo de interação e escolha da pedra e do nome dado a ela.

Equilíbrio: Eu vou pegar esse aqui [pirocópitro] me remete a infância.

Entrevistadora: Então aí você bota em qualquer lugar.

Equilíbrio: Eu coloco ele aqui (1º quadrante da Amarelinha).

Entrevistadora: Você também escolhe se você quer ficar em pé ou sentada? O que você ficar mais à vontade. Mas antes da gente começar eu queria que você abrisse aqui o baú.

Equilíbrio: Ó, cê acredita que eu fiz um baú? Foi a mesma coisa, deixa eu mostrar.

Entrevistadora: Fica à vontade.

Equilíbrio: Olha só, meu baú (a professora mostra através do celular a foto de um baú que ela confeccionou). Adorei esse aqui. Você é mística? Porque eu vi aqui quartzo rosa. Aqui é um quartzo branco? Não sei qual é essa. Aqui é uma jasper? Mas parece, né? Parece bijuteria.

Entrevistadora: Eu queria que você escolhesse uma.

Equilíbrio: Eu quero quartzo rosa porque ela traz paz incrível.

Entrevistadora: Pronto. Que nome você daria essa pedra? Como é que você batizaria ela?

Equilíbrio: Eu acredito que eu daria um nome de equilíbrio mesmo.

Entrevistadora: Equilíbrio? Esse vai ser o seu nome na pesquisa. Você se batizou, é assim que você vai ser chamada de Equilíbrio pra garantir o seu

anonimato. Está bom? Então se só você vai saber quando você lê que equilíbrio é você. Pronto Equilíbrio. Fique à vontade. Você escolheu o pirocópitero né? [...]

Equilíbrio: Então, a gente leu muito, estudou muito, ó, nosso amiguinho aqui amado, né? (*Aponta para o livro de Paulo Freire que está sendo colocado no segundo quadrado do tapete*), eu aprendi muito com o Paulo Freire. Tem alguns livros de Paulo Freire em casa e isso me tornou a professora melhor. Eu tenho um olhar muito de pegar na mão do aluno e saber que ele está aprendendo.

As escolhas fazem parte da vida e do processo de construção identitária. Segundo Ferreira (2023), somos ocultação e revelação. Equilíbrio interage com a cena interativa e revela sua escolha, dialogando com os objetos/artefatos. Ela manifesta uma familiaridade com o baú e com as pedras, que lhe permite ficar mais “à vontade”. Como ressaltado por Ferreira e França (2023), o ideal é que a cena interativa seja composta de modo a promover essa proximidade com o contexto da vida, das realidades profissionais e pessoais dos participantes de modo a estimular/facilitar a interação.

As percepções e as participações interativas ao longo dos encontros permitiram afirmar que a EI foi acolhida com muita disposição, envolvimento e interesse por 80% das(os) participantes, o que representam 7 (sete) professoras(es). Essa maioria estabeleceu (entre)laçamentos reais e simbólicos com a proposta de representação do jogo da Amarelinha para potencializar a contação de Histórias de vida em formação, a partir das estratégias e artefatos que o compuseram.

Quanto aos entrelaçamentos, é possível destacar que todos reconheceram o jogo, destacando que era um brincar da infância, criaram caminhos narrativos dentro de uma estrutura crescente de formação profissional (infância, graduação/pós-graduação, carreira na EPTT) e estabeleceram relações de interesse em depositar os objetos progressivamente no tapete. Outro aspecto é que as casas/quadrados do tapete foram representações de itinerâncias formativas e (de)marcação da temporalidade desse tornar-se docente. Seguimos demonstrando esses acontecimentos:

Entrevistadora: Você imagina que isso aqui é pra quê? Qual é a intenção dessa minha proposta?

Pedra da Modificação: Eu não imagino nada, né? Porque minha área, como volto a dizer a você, é tudo muito matemático, pragmático e muito abstrato. Precisa fazer um esforço pra imaginar a coisa acontecendo sem pegar, sem ver acontecer. Então a gente convive num mundo muito abstrato! Tudo que é físico, fica restrito ao ver acontecer de fato pra saber o que significa.

Entrevistadora: Você supõe, né? Supõe o que?

Pedra da Modificação: Suponho que aqui tem uma série de dinâmicas que depois vai dar pra você algum entendimento de comportamentos que eu não saberei aferir e você só saberá aferir através dessa dinâmica, através dessas ferramentas.

Entrevistadora: Pronto. Esse tapete no chão lhe diz alguma coisa?

Pedra da Modificação: Sim, de quando eu era criança, eu e a galera brincava muito disso aí.

Entrevistadora: Como é o nome dessa brincadeira?

Pedra da Modificação: Pula-Pula, amarelinho... Pronto, aqui eu tenho que escolher sete objetos, oito objetos?

Entrevistadora: Tem muito mais do que sete objetos.

Pedra da Modificação: Tô falando por conta do tamanho [*referência aos quadrantes da amarelinha*].

Entrevistadora: da quantidade?

Pedra da Modificação: É.

Entrevistadora: Depende do que como você quer narrar.

Pedra da Modificação: Faltou a casinha aqui, né? Porque acho que eu lembro que era um, dois, três e aí depois fazia quatro, cinco, seis, sete, oito. Aí agora lembrei.

Entrevistadora: Quer fazer “casinha” [quadrante]? Fique à vontade.

Pedra da Modificação: Foi só por uma questão de lembrança mesmo. Bom, vamos começar a gente pode pegar o pendrive e vim substituir a bicicletinha.

Pedra da Modificação: Esse coração é só o coração mesmo?

Entrevistadora: Esse coração também é sua interpretação dele.

Pedra da Modificação: é só um coração. (pausa breve) Deixa eu pegar aqui [decidiu não pegar o coração, para pegou o compasso, a calculadora e a ampulheta, mas não depositou a ampulheta em nenhum quadrante por enquanto]. Eu vou deixar esse [calculadora] pra depois, encerrando na matemática. Eu vou usar esse daqui [pegou um carrinho]! E aqui eu vou colocar esse mais ou menos junto com esse [pegou primeiro os óculos e depois a borracha] aqui pra falar das relações de trabalho aqui na escola quando eu era aluno, tá? Quando eu era aluno era falado... a professora de matemática e acho que é invertido esse negócio aqui [trocou objeto de lugar, colocou o compasso que estava no segundo quadrante e colocou no primeiro junto com os óculos e a borracha]. Quando eu era aluno, eu adorava material de escola e tal. E isso aqui [apontou para o carimbo e colocou ele próximo ao livro de Paulo Freire] pode ser depois, quando eu entrei para o IFBA. Aí a gente se depara com algumas questões, a gente nem imagina do que eu vi no setor privado. A gente não imagina [e assim olha pra mão e vê a ampulheta e coloca no último quadrante]. Pronto, OK? [depois de colocar tudo no tapete, sentou-se e começou a narrativa]

Entrevistadora: Sim. Se você depois quiser também se levantar e falar, ah, eu tenho uma coisa, vou acrescentar, fique à vontade, entendeu? Aí é seu roteiro, né?

As memórias da infância são evocadas na Entrevista Interativa que, intencionalmente, foi planejada para isso, já que além da interação, também remetia as Histórias de vida em formação. Pedra da Modificação compreende o contexto da entrevista ao mesmo tempo em que volta à infância, para um jogo (Amarelinha) que já tinha brincado e conhecia suas regras; ele preenche os espaços (quadrantes), faz escolhas, pensa, modifica objetos/artefatos de lugar, de modo a produzir sentidos a seu modo de narrar, dando novos significados a sua história.

Memórias, lembranças e recordações vieram à tona nas narrativas de Pedra da Modificação. Josso (2004) remete as recordações-referências que se constituem de experiências formadoras, que fazem parte do processo de formação do(a) narrador(a) e que tem um sentido para ele/ela. No processo de narração, a reflexão é convocada e com

ela ocorre a reapropriação das experiências, emergindo significados ao percurso de vida-formação.

Um destaque nessa proposta de entrevistar atrelam-se à questão de gênero. Curiosamente, as duas professoras se mantiveram a todo tempo de pé diante do tapete, lançaram a pedra no tapete para dar início à entrevista e circularam no espaço, selecionando na mesa aos objetos dispostos sobre ela. Já os cinco professores circularam no espaço e seguiram outro comportamento: a maioria selecionou um objeto para cada casa/quadrado do tapete, depositou em sequência no tapete, sentou-se e então iniciaram as narrativas de seu tornar-se docente.

Em direção contrária, Guinha e Quartzo se colocaram indispostos à proposta de interagir diretamente com os artefatos em cena, sinalizando que não gostaria de se movimentar durante a entrevista. Todavia, apesar da sincera indisposição deles em interagir com aqueles artefatos, a exemplo de Guinha que já iniciou a entrevista dizendo *“Não me identifico com nada disso aí!”*, foi notado que em vários momentos se mostrou em entrelaçamentos sutis, porque optou por tomá-los em distância objetos e hipotetizando interagir: *“se eu pego a borracha, eu vou lembrar da parte de edificações. [...] Se eu vejo o carimbo, por exemplo, o carimbo me lembra parte burocrática da escola técnica que sempre existiu, né? Entendeu? Se eu olho, por exemplo, o laço, me remete a formatura, entendeu?”*. Logo, consideramos que houve interação, mesmo não desejando tocar em objetos ou não se movendo na cena biográfica, como se dispuseram os demais, pois o fato de tê-los ao alcance dos olhos mobilizou associações e veio à tona acontecimentos do vivido.

As pesquisas com histórias de vida, cujo protagonismo docente evidencia uma interlocução reflexiva e (auto)formativa, possibilita estar atento(a) a movimentos da temporalidade biográfica e às influências histórico-culturais que em alguma medida desvelam a dinâmica do vivido, recorrendo a outra gramática para produções de sentido. A partir desse entendimento, uma argumentação se impõe:

A narrativa de vida tem, assim, um papel de mediação entre a vida e a história de vida: o que a narrativa constrói e estrutura sem que o narrador tenha plena consciência, o trabalho de análise e de reflexão histórica vai questionar e revelar. A narrativa por si só não bastaria, ela precisa entrar num dispositivo de formação pelo qual o autor da narrativa vai poder tornar-se o ator de sua história, isto é, reapropriar-se do sentido de sua vida (Delory-Momberger, 2014, p. 317-318).

A autora nos alerta que a (re)apropriação da vida narrada não acontece em si mesma pela interlocução. Acontece quando a narrativa se incorpora a um dispositivo de



formação, o qual permitirá ao narrador/autor/ator e ao leitor(a) se moverem num jogo de espelhos, de partilhas e de compreensões a ponto de assumir a autoria de seu próprio rememorar, logo de sua (trans)formação no mundo.

Entrevistadora: Você fica à vontade pra estabelecer aí a lógica de como você começa a narrar, por onde, como é que você quer fazer.

Passeio ao Domingo: Voltado pra parte da docência, né?

Entrevistadora: É, mas observe uma coisa importante, não se prive de falar nada do pessoal, pensando que ele não atravessa a docência.

Passeio ao Domingo: Não, não, ao contrário! É justamente isso que eu quero saber, porque o pessoal, ele, na verdade, ele me leva à docência.

Entrevistadora: Pois é, então fica à vontade.

Passeio ao Domingo: O pessoal me leva à docência.

Entrevistadora: Vai lá.

Passeio ao Domingo: Vamos lá. Esses óculos também pra minha professora de banca chamada Mirta. Ela era professora de português e de matemática.

Entrevistadora: Isso você tinha quantos anos?

Passeio ao Domingo: Isso eu tava na sexta série. Eu tava com o quê? Onze anos. Fui porque precisava de reforço de português, porque português é uma matéria que a gente tem que estudar bastante.

Na narrativa sobre a vida não deve haver engessamentos. A vida é narrada de maneira diferente por pessoas diferentes. Nas histórias de vida não importa a ordem da narrativa, mas os sentidos e significados captados e atribuídos a ela. Passeio ao Domingo foi construindo a sua narrativa, entrelaçando vida pessoal e profissional, por compreender que não poderia separá-las. Com isso, na cena interativa-biográfica, foi revelando a vida no processo de interação com ela e com objetos de representações que manifestava muito do seu ser no mundo e na profissão docente.

Delory-Momberger (2014) assevera que o “curso da vida”, aquele em que produzimos narrativas, possui uma construção antropológica, posto que não há nele nada de natural e regular. Ao contrário, está a todo tempo em processo de variações, influenciado por contextos e tempos históricos e por culturas.

Nessa perspectiva, entendemos que há um caráter emancipador que a narrativa pode oportunizar ao docente e à sua formação, ao afirmar que “a narrativa da trajetória de vida e da trajetória profissional revelam histórias, espaços e tempos contidos na memória, e ainda a fertilidade da abordagem, a subjetividade, as representações e práticas de diferentes aspectos vividos no cotidiano” (Ferreira, 2015b, p. 1248).

Dessa forma, apontamos aqui as potencialidades da Entrevista Interativa para produção de dados e da vida, que foi apresentada em consonância com a abordagem (auto)biográfica. Assim, a Entrevista Interativa, mote do artigo, reforça a necessidade de que haja interlocução, portanto, interação entre pessoas para que a narrativa floresça. Ela



não parte do nada e não chega a nada, ela parte de uma situação concreta de interação e chega às compreensões e sentidos outros, advindos dessa partilha.

6 Considerações finais

A realização dos estudos sobre a abordagem (Auto)biográfica e seus fundamentos teórico-metodológicos nos trabalhos com biografias docentes permite não somente a explicitação de concepções e contextualização histórica sobre o tema na Europa e adesão desses pressupostos nas pesquisas em Educação no Brasil. Também permite identificar a força (trans)formadora das narrativas no contexto nacional, cujos fundamentos operam processos de mudanças.

Ademais, ficou explicitado que as Histórias de Vida assumem importância na abordagem (auto)biográfica enquanto método de pesquisa, porque abrangem a dimensão do projeto constitutivo das experiências da vida pessoal e/ou profissional e do processo de formação.

Nas pesquisas em Educação, cuja narrativa docente ganha centralidade, esse método encontra eco na pesquisa-formação. Um tipo de pesquisa que reconhece a dimensão individual-coletiva através de imersões, reflexões e compreensões do vivido, buscando em alguma medida rascunhar no momento presente experiências e trajetórias, de modo a (trans)formar ações futuras.

Assim, há o reconhecimento de que narrando a própria vida, por escrito ou oralmente, o(a) autor(a)/autor(a) tem a oportunidade de (re)apropriação de partilhas e sentidos que permitem (re)elaborar e compreender sua historicidade, sua formação, sua identidade, a partir da relação coletiva e contextual. Ademais, contribui para entendermos que o lugar da narrativa se encontra entrelaçado à temporalidade biográfica e à reflexividade, oportunizando *formabilité*, aprendizagens e (auto)formação.

Não por acaso, há nesse movimento narrativo potenciais capacidades de mudanças, que emergem a partir do momento que se busca romper com procedimentos de investigação e formação que não dialogam com pressupostos das ciências sociais. Então, é necessário disputar outros modos de interlocução, a exemplo da Entrevista Interativa, dispositivo de formação-interação apresentado como caminho alternativo.

É possível considerar que a produção de outra gramática para partilhar de histórias de vida de professores(as) acontece através de procedimentos autênticos de investigação e de formação. Nesse estudo, realizamos um movimento em torno da Entrevista



Interativa, em disputa por modos outros de narrar a vida de protagonistas na educação. Mas vale destacar que essa produção não deve ser exclusiva às pesquisas de abordagem (Auto)biográficas.

Por certo, como sujeitos de nossa história e situados em contextos singulares, este estudo é um passo em busca de encontros, diálogos e reflexões consistentes. A compreensão é de que nas pesquisas sociais, direcionadas aos fenômenos educacionais, há muito o que estudar, debater, desenvolver, inventar, (trans)formar, especialmente, quando o objeto de estudo versa sobre utilização de dispositivos de formação e de estratégias com perspectivas de autenticidade e inovação.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa(auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p.149-170.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; CUNHA, J. L. de; BÔAS, L. V. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.
- ARFUCH, L. **O espaço Biográfico: Dilemas da Subjetividade Contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; CUNHA, J. L. de; BÔAS, L. V. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 16 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CHAMLIAN, H. C. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, E. C. (org.). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 75-91.



CHAMLIAN, H. C. Pesquisa (Auto)biográfica na formação de professores para o ensino superior. In: BARBOSA, R. L. L.; PINAZA, M. A. (orgs). **Modos de narrar a vida**: cinema, fotografia, literatura e educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 141-160.

CUNHA, M. I. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2., p. 185-195, jan./dez., 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. Da condição à sociedade biográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77147, 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v.01, p.133-147, jan./abr., 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012a.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez., 2012b.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012c. p. 71-93.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr., 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago, 2006.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FERRAROTTI, F. **História de Histórias de Vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. EDUFRN, 2014.

FERREIRA, L. G. Os Ateliês Biográficos de Projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 99-110, 2015a. Disponível em: <https://shre.ink/SYUO>. Acesso em: 13 out. 2016.



FERREIRA, L. G. Histórias de aprendiz: memórias, narrativas e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1234-1249, 2015b. Disponível em: <https://shre.ink/SY1U>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FERREIRA, L. G. “Eu me chamo ...”: identificando contextos formativos e histórias nos nomes de professores rurais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023124, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/SYUP>. Acesso em: 12. dez. 2023.

FERREIRA, L. G; FRANÇA, M. de S. Entrevista Interativa: um ensaio para desenhar o instrumento. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 4, n. 11, p. 1-25, jan./dez., 2023. Disponível em: <https://shre.ink/SYU6>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-128.

FINGER, M.; NÓVOA, A. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 20-29.

FRANÇA, M. de S. **Desenvolvimento Profissional Docente de não-licenciadas(os) de um sertão do IFBA**: rastreando possíveis condições de docência em ludicidade. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

JOSSO, M-C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr., 2020.

JOSSO, M-C. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; BARREIRO, C. B. (orgs.). **A Nova Aventura (Auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 59-79.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer; Coord: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

JOSSO, M-C. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Horizontes**, v. 26, n.2, p. 9-20, jul./dez., 2008.

JOSSO, M-C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p.373-383, maio/ago., 2006.

JOSSO, M-C. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, A. A. A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 15, n. 2 (44), p. 165-173, maio/ago., 2004.



OLIVEIRA, V. F. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, E. C. (org.). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 27, n. 01, p. 369-386, abril, 2011.

PINEAU, G. **Temporalidades da formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

PINEAU, G. As histórias de Vida em formação: gêneses de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago., 2006.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PINEAU, G. Histórias de Vida e Alternância. In: SOUZA, E. C. de (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25-40.

PINEAU, G. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da Pesquisa (Auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 139-158.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, O. (org.). **Experimentos com histórias de vida**: (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RAMOS, M. D. P.; OLIVEIRA, R. de C. M.; SANTOS, M. R. Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 449-469, 2017.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa I**. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SANTOS NETO, E. Vida de educadores: contexto de uma nova emergência, relato de uma aproximação e fundamentação para seu uso na formação de professores e na investigação. **Educação e Linguagem**. Edição Especial, p. 17-44, jan./dez., 2001.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e prática de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, 2008. p. 31-42.



STEPHANOU, M. Introdução. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. *In*: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 19-53.

VALENTE, N. P. de L.; SILVA, S. A. da; JUCÁ, S. S. Narrativas (auto)biográficas e formação de professores: análise das dissertações e teses produzidas no Brasil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 7, p. e12886, 2025.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025.

Aceito em: 29 de junho de 2025.