



A CONSTITUIÇÃO DO PARADIGMA NARRATIVO-AUTOBIOGRÁFICO E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

THE CONSTITUTION OF THE AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE PARADIGM AND THE RESEARCHES IN EDUCATION

Tamara de Lima¹

Yoshie Ussami Ferrari Leite²

Resumo: Considerando o paradigma narrativo-autobiográfico, o objetivo, neste ensaio, consiste em analisar os aspectos históricos e teóricos que antecedem e contribuem para o surgimento e consolidação deste paradigma nas áreas da Filosofia, da História e da Sociologia. E, ainda, apresentar as abordagens da pesquisa narrativa em Educação constituintes desse paradigma, articulando-as com os estudos desenvolvidos no Brasil nos últimos anos. O estudo aponta para a compreensão de que determinados princípios advindos da fenomenologia, da Escola dos Annales e da Escola de Chicago trazem consigo elementos fundantes deste paradigma. A incursão pelas pesquisas Brasileiras revela que na década de 1990 os estudos produzidos no âmbito deste modelo chegam ao país e repercutem na produção acadêmica. Mas, é, sobretudo nos anos 2000 que esses se diversificam, expandem-se e consolidam-se, com predomínio daqueles que se utilizam das narrativas como dispositivo de pesquisa-formação.

Palavras-chave: Paradigma; Narrativas; Pesquisas em Educação.

Abstract: Considering the autobiographical narrative paradigm, this essay aims to analyze the historical and theoretical aspects that preceded and contributed to its emergence and consolidation in the fields of Philosophy, History, and Sociology. In addition, it discusses the approaches to narrative research in education that shape this paradigm, connecting them with studies carried out in Brazil over the past few decades. The analysis indicates that certain principles derived from phenomenology, the Annales School, and the Chicago School provide essential foundations for this paradigm. The examination of Brazilian research shows that, during the 1990s, studies within this framework began to develop in the country and influenced academic production. However, it was especially in the 2000s that such studies diversified, expanded, and consolidated, with a strong emphasis on the use of narratives as a tool for research training.

Keywords: Paradigm; Narratives; Research in Education.

1 Apresentação

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.
Walter Benjamin (1987)

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Presidente Prudente. Professora Assistente na Unesp, campus Marília. E-mail: tamara.lima@unesp.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: yoshie.leite@unesp.br



O ato de narrar, de contar histórias, é uma atividade intrínseca à própria existência humana. Conforme Passeggi (2010) intitula um de seus textos, “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. A partir do momento no qual o homem desenvolveu a linguagem, a narrativa se fez presente dando materialidade aos saberes, à cultura. Narrar implica em dar forma e sentido às nossas experiências, assim como faz o oleiro ao moldar um vaso de argila, ao imprimir no barro a sua marca. A narrativa é representativa da realidade experienciada pelo narrador, da sua interpretação particular de mundo.

Por um longo período da História humana, as narrativas eram essencialmente orais, já que poucos eram os indivíduos que tinham acesso à leitura e à escrita. Assim, oralmente é que se perpetuaram as conquistas dos heróis da Antiguidade. Após um dia estafante de trabalho, os camponeses medievais se sentavam em volta da fogueira, ouviam e contavam histórias permeadas por seres fantásticos e que, mais tarde, deram origem aos contos de fadas da modernidade. Também no medievo é que se ouviam sobre as aventuras dos cavaleiros, matadores de dragões e salvadores de princesas indefesas. São desse período ainda, os mitos da fonte da juventude, do *El Dorado*, das Amazonas, as quais conquistadores Espanhóis e Portugueses vieram procurar na América durante o período de conquista destas terras.

Já as narrativas religiosas, incluindo os textos bíblicos, circulavam graças à atividade manual dos monges copistas. Com a invenção da prensa tipográfica por Johannes Gutenberg no século XV, as histórias puderam ser impressas e divulgadas com mais facilidade. As narrativas orais ganharam materialidade e, entre os séculos XVIII e XIX, as noções de autor e autoria ganharam importância. Segundo Foucault (1992, p. 47)

Os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores [...]

Para Delory-Momberger (2011), não narramos porque temos uma história, temos uma história porque narramos. Narrar constitui-nos enquanto seres sociais, aproxima-nos, nos faz bem e, desde sempre, demonstramos o anseio por contar histórias e falar da vida. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91), parece que nós temos uma necessidade de contar histórias, uma vez que essa ação “implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”.



Para além do “contar histórias” e “falar da vida”, a partir do século XX, as narrativas passaram a ser utilizadas como fontes de estudo no âmbito das pesquisas em ciências humanas. Constitui um tipo de fonte de pesquisa em que as dimensões da experiência e da subjetividade humana se encontram potencializadas. Ao pesquisador cujo trabalho de pesquisa envolve narrativas, cumpre compreender a qual corrente epistemológica sua pesquisa está vinculada. Sendo este um iniciante, ao ver-se em meio a uma profusão de terminologias e expressões – narrativa, biografia, autobiografia, (auto)biografia, histórias de vida, pesquisa narrativa, pesquisa biográfica, pesquisa autobiográfica, pesquisa (auto)biográfica etc. – poderá apresentar alguma dificuldade em situar-se epistemologicamente.

Passeggi (2020) defende a existência de um paradigma narrativo-autobiográfico na pesquisa qualitativa em Educação, composto por abordagens da pesquisa narrativa que se assemelham e, ao mesmo tempo, diferem. A autora apresenta três dessas abordagens: Histórias de Vida em Formação, Pesquisa Biográfica em Educação e Pesquisa (Auto)biográfica³. Como decorrentes dos desafios e incertezas dessas abordagens, localiza princípios epistemológicos constitutivos de três tipos de apostas: Epistemopolítica, Decolonizadora e Pós-disciplinar⁴.

Em nosso entendimento, esse paradigma está vinculado a outras correntes teóricas que o antecederam no campo da pesquisa em ciências humanas. Nesse sentido, este ensaio intenciona responder à seguinte questão: quais aspectos históricos e teóricos contribuíram para a constituição do paradigma narrativo-autobiográfico e de que modo esse paradigma se manifesta nas pesquisas em Educação desenvolvidas no Brasil?

Assim, o objetivo deste estudo é analisar aspectos históricos e teóricos que antecedem e contribuem para o surgimento do paradigma narrativo-autobiográfico; e, ainda, apresentar as abordagens da pesquisa narrativa em Educação – propostas por Passeggi (2020) – constituintes desse paradigma, articulando-as com as pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Além desta primeira seção de apresentação, o artigo está dividido em outras três partes. Na segunda, problematizamos o conceito de paradigma no âmbito das ciências

³ Segundo Passeggi (2020) outros exemplos de vertentes da pesquisa narrativa as quais ela não apresenta neste estudo são: *investigación biográfico-narrativa*, desenvolvida por pesquisadores de países Ibero-Americanos; *narrative inquiry* e *biographical research* de orientação Anglo-Saxônica.

⁴ Essas três apostas aparecem também em estudo anterior de Passeggi e Souza (2016). Eles explicam que o termo aposta sinaliza “o engajamento, o desafio dessa aventura (auto) biográfica no mundo científico” (Passeggi; Souza, 2016, p. 10).



humanas ao refletirmos sobre as especificidades das pesquisas educacionais. Na terceira, apresentamos aspectos históricos e teóricos fundantes do paradigma narrativo-autobiográfico no campo da Filosofia, da História e da Sociologia. Na quarta, apresentamos as abordagens da pesquisa narrativa em Educação constituintes do paradigma narrativo, associando-as à produção acadêmica Brasileira. Por último, apresentamos as considerações finais.

2 O conceito de paradigma e as pesquisas educacionais

É comum que pesquisadores da área das ciências humanas deparem-se com o questionamento acerca do *status* científico das pesquisas as quais se dedicam. Esse questionamento fomenta algumas dificuldades que perpassam a escolha da temática, do objeto de estudo, da corrente epistemológica, da metodologia a ser utilizada, dos dispositivos de coleta de dados, das formas de análise, enfim, de todo o processo. Tais dificuldades se acentuam quando enveredamos pelos caminhos da pesquisa com a subjetividade humana. Nas ciências humanas, pesquisamos *com* e *sobre* homens e mulheres exercendo diferentes papéis sociais. Encontra-se aí, talvez, a origem de todas as dificuldades. Trabalhamos com a complexidade humana, homens e mulheres produtores de cultura, inseridos em um contexto social, histórico, econômico, político. Como conseguir “dar conta” de toda essa complexidade em nossas pesquisas?

Nas pesquisas educacionais investigamos as relações sociais que ocorrem mediatizadas pelo processo educativo. Nossos protagonistas são estudantes, mães, pais, profissionais da educação, gestores públicos etc. Logo, podemos afirmar que a pesquisa educacional é dotada de uma especificidade, assim como as pesquisas desenvolvidas nas demais áreas do conhecimento também o são. Se queremos lançar alguma luz sobre a questão da especificidade das pesquisas em Educação, o conceito de paradigma pode apontar algumas respostas, que não são únicas nem consensuais, mas possíveis.

Iniciamos essa complexa empreitada buscando em Thomas Kuhn (1974) a ideia de que as diferentes comunidades científicas partilham de um mesmo paradigma. O conceito de paradigma para esse autor pode ser definido como um conjunto de regras, técnicas, crenças e valores compartilhados e aceitos por uma determinada comunidade científica. É um modo de se proceder no fazer científico, de se abordar e resolver problemas. Kuhn (1974) postula que o processo de desenvolvimento da ciência passa por diferentes fases: aceitação, consolidação, questionamento e crise paradigmática. Ao fim



desse ciclo, após o período de crise, ocorrerá o surgimento de um novo paradigma que substituirá o anterior.

Esquemática e resumidamente, temos um período chamado de ciência normal, fase em que o paradigma é aceito e consolida-se em uma determinada comunidade científica. O trabalho do cientista consiste basicamente em aplicar os princípios, regras e conceitos do paradigma vigente para solucionar os problemas. Esse período é sucedido por um momento no qual surgem algumas anomalias, ou seja, problemas, fenômenos e fatos aos quais a aplicação do paradigma mostra-se ineficiente, causando questionamentos acerca de sua validade. A sucessiva ocorrência de anomalias dá lugar a um período de crise paradigmática, em que se tem clareza da insuficiência do paradigma para resolver todos os problemas. Inicia-se, então, questionamentos aos pressupostos e fundamentos do paradigma vigente que acabam por conduzir os cientistas a uma fase de mudança e aceitação de um novo paradigma (Kuhn, 1974).

A existência de um paradigma traz segurança à comunidade científica, indica um modo de proceder, “fornece-lhe as regras do jogo, descreve as peças com que se deve jogar e indica o objetivo que se pretende alcançar” (Kuhn, 1974, p. 71). O paradigma se aplica ao que o autor denomina de ciências maduras ou duras, ou seja, não se aplica às ciências humanas: “Os paradigmas determinam todo um esquema de desenvolvimento para as ciências maduras que não se assemelha ao esquema usual noutros domínios” (Kuhn, 1974, p. 60).

De fato, se considerarmos o processo de desenvolvimento da ciência e a ideia de paradigma segundo a definição de Kuhn (1974), podemos afirmar que as ciências humanas carecem de um paradigma. Esse termo é utilizado nas pesquisas sociais, comumente como sinônimo de um modelo teórico ou correntes epistemológicas que iluminam o fazer científico, como por exemplo: o positivismo, a fenomenologia, o materialismo histórico-dialético, o estruturalismo, o pós-estruturalismo etc. Porém, essas correntes não são paradigmas no sentido atribuído por Kuhn (1974), uma vez que não se sucederam umas às outras segundo uma lógica de superação. Tampouco fornecem um modelo único para uma determinada comunidade científica. Encontra-se aí uma das especificidades e dificuldades das pesquisas em ciências humanas: a ausência de um paradigma – no sentido kuhniano – que ofereça um *caminho das pedras* no fazer científico.

Para Boaventura de Sousa Santos (1989) vivemos uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, ao qual o autor denomina de ciência



pós-moderna. Esse período de transição – iniciado no pós-guerra – seria caracterizado pela existência de uma crise da ciência, que se dá em termos da aplicação e organização da ciência. A aplicação da ciência passa a ser questionada após a relação dessa com a máquina de guerra e a indústria bélica, cujo marco foi o lançamento de bombas nucleares nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki em 1945. Ao mesmo tempo, inicia-se uma preocupação acerca dos processos produtivos que, mediatizados por tecnologia, começam a prescindir de mão de obra. Ainda, questiona-se o desenvolvimento da ciência quando atrelado a interesses políticos e ideológicos escusos, como foi o caso na Alemanha nazista. Já em termos de organização da ciência, Santos (1989) ressalta as profundas alterações em termos de produção do trabalho científico. As universidades perderam o monopólio da investigação científica para os governos e a indústria, cuja consequência foi o processo de proletarização dos cientistas no interior dos laboratórios e centros de investigação.

Mas, ainda que Santos (1989) compartilhe do conceito de crise paradigmática tal como proposto por Kuhn (1974) ao identificar a existência de uma crise da ciência, não deixa de tecer críticas à sua teoria. Uma delas – à qual interessa diretamente a essa discussão – diz respeito ao que Kuhn (1974) chama de caráter pré-paradigmático das ciências sociais. Consiste na ideia de que a ausência de um paradigma coloca as ciências sociais em uma posição de atraso em relação às ciências naturais. Concordamos com Santos (1989), para quem a superação da crise da ciência moderna pressupõe uma outra conceitualização, antagônica a esta proposta por Kuhn (1974), das relações entre ciências naturais e sociais. Essa relação não deve ser vista segundo uma lógica de atraso ou de inferioridade, mas de diferenças e especificidades dos objetos de estudos próprios a cada uma das áreas do conhecimento.

Fato é que, realmente, os pesquisadores em ciências humanas não contam com um *caminho das pedras* como aquele fornecido pelo paradigma kuhniano aos pesquisadores das ciências naturais. Mas podem se apoiar naquilo que Carlo Ginzburg (1989) chamou de *paradigma indiciário* ou *semiótico* que, embora se refira a um gênero epistemológico comum, está longe de funcionar para as ciências humanas tal como o paradigma galileano para as ciências naturais, por exemplo. Ginzburg (1989) localiza o surgimento desse paradigma no final do século XIX, mas destaca que suas raízes são bem mais antigas, remetendo aos caçadores dos primeiros tempos:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas



emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (Ginzburg, 1989, p. 151).

Esse modo de proceder converteu-se em um patrimônio cognoscitivo sendo transmitido por várias gerações. E, assim como o caçador em busca de sua presa, o pesquisador em ciências humanas trabalha com os *indícios*, as *pistas* e os *sinais* deixados pelos homens. Seu ofício, por analogia, assemelha-se ao modo de proceder do historiador da arte Giovanni Morelli, do detetive Sherlock Holmes e do psicanalista Sigmund Freud, conforme ilustra Ginzburg (1989, p. 150): “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli).”

No entanto, até o século XIX, esse paradigma permaneceu implícito, soterrado pelos modelos de conhecimento elaborados por Platão e, depois, por Galileu. O grupo das chamadas *disciplinas indiciárias* se caracterizam por serem, sobretudo, qualitativas, cujos objetos de estudos centram-se em homens e mulheres, em suas individualidades e subjetividades. Já a ciência galileana possui uma natureza totalmente diversa, na qual o emprego da matemática e do método experimental conduzem à quantificação e à repetibilidade dos fenômenos, ou seja, possui caráter universal, cabendo ao cientista a aplicação de modelos para a solução dos problemas, tal como evidenciado por Kuhn (1974).

“Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso?” (Ginzburg, 1989, p. 178). Aos moldes do tipo de rigor galileano não. Aliás, Ginzburg (1989) destaca que além de ser algo inatingível para as ciências humanas, é também indesejável quando se refere a formas de saber diretamente relacionadas à experiência humana. Contudo, isso não quer dizer que as pesquisas em Educação não sejam científicas e que prescindam de rigor, pelo contrário. Mas configura-se como um modo de fazer ciência afeito às características do seu próprio objeto de estudo: a humanidade em toda a sua complexidade. Não existe uma fórmula, regra ou modelo infalível para a captação desse objeto de estudo.

Diferentemente da regularidade buscada nas ciências da natureza, nas pesquisas em Educação os paradigmas não se configuram como modelos rígidos e universais, mas como referenciais de inteligibilidade que orientam escolhas epistemológicas, metodológicas e interpretativas. Nesse sentido, a adoção do termo “paradigma narrativo-autobiográfico” implica em reconhecer a especificidade das ciências humanas e sociais,



nas quais a subjetividade, a experiência e a intersubjetividade assumem centralidade na produção do conhecimento. Dessa forma, não se trata de importar mecanicamente a noção Kuhniana, mas situar a pesquisa narrativa no horizonte de um paradigma integrador, que articula contribuições da Filosofia, da História e da Sociologia.

3 Antecedentes históricos e teóricos fundantes

No século XIX, é a ciência baseada no positivismo que havia despontado como o grande paradigma científico do período, produzindo um conhecimento que se pretendia e se intitulava objetivo, supostamente superior ao subjetivismo da metafísica. No entanto, os fundamentos da ciência positiva – baseados nos modelos experimentais advindos das ciências naturais –, passam a ser questionados enquanto um modelo teórico adequado para o estudo dos fenômenos sociais em toda a sua complexidade: “terão as leis que ela descobre uma validade universal? Qual é o sentido de sua objetividade? Não serão elas somente convenções e não dependerão elas do psiquismo, cujas leis a psicologia por sua vez descobre?” (Dartigues, 1973, p. 17).

Dessa forma, passou-se a acreditar que a psicologia iria se impor enquanto ciência explicativa das formas de conhecimento, dispensando, portanto, a lógica e as investigações filosóficas. O filósofo alemão Edmund Husserl, então, levantou-se contrário a tal crença: “A psicologia, diz ele, como toda e qualquer ciência, estuda e explica **fatos observáveis**, mas não pode oferecer os fundamentos de tais estudos e explicações, pois esses cabem à Filosofia.” (Chauí, 2001, p. 236, destaque da autora).

Assim, surge na Alemanha, em fins do século XIX e início do século XX, um movimento filosófico contrário ao positivismo que ficou conhecido como fenomenologia. Edmund Husserl (1859-1938) é considerado o fundador dessa corrente epistemológica ao estabelecer os principais conceitos que seriam amplamente utilizados pelos filósofos que se vincularam a ela. Segundo ele, “a fenomenologia está encarregada, entre outras, de três tarefas principais: separar psicologia e filosofia, manter o privilégio do sujeito do conhecimento ou consciência reflexiva diante dos objetos e ampliar/renovar o conceito de fenômeno” (Chauí, 2001, p. 236).

Os estudos fenomenológicos, conforme o próprio nome sugere, voltam-se para a investigação dos fenômenos. Fenômeno é a essência, “a significação ou o sentido de um ser, sua ideia, seu *eidos*” (Chauí, 2001, p. 238). Em sentido *lato*, a noção de fenômeno engloba objetos materiais, naturais, ideais e culturais. Mais especificamente, esses objetos



podem ser caracterizados como coisas, imagens, fantasias, atos, relações, pensamentos, eventos, memórias, sentimentos etc. Portanto, a fenomenologia “é a descrição de todos os fenômenos, ou *eidōs* ou essências, ou significação de todas essas realidades: materiais, naturais, ideais, culturais” (Chauí, 2001, p. 238). Etimologicamente, fenomenologia é uma palavra composta derivada do grego *phainomenon* – do verbo *phainestai* (o que aparece, o que se manifesta, o que se mostra) – e de *logos* (o que reúne, unifica, reunião).

As investigações de base fenomenológica, portanto, buscam desvelar os sentidos que são dados aos fenômenos pela consciência humana, sendo esta entendida por Husserl como “pura atividade, o ato de constituir essências ou significações, dando sentido ao mundo das coisas” (Chauí, 2001, p. 237). Assim, podemos afirmar que existe nessa vertente filosófica a defesa da possibilidade de compreensão do ser em sua subjetividade, valorizando-o em sua singularidade, compreendendo-o enquanto ser no mundo, a partir de suas experiências cotidianas. É, por conta dessas características que podemos perceber a aproximação entre a fenomenologia e os estudos que se ancoram no paradigma narrativo-autobiográfico.

Entre o fim do século XIX e início do século XX, o questionamento ao paradigma positivista, enquanto modelo explicativo adequado para as pesquisas sociais, expande-se por várias áreas do conhecimento. E, assim como ocorreu no campo da Filosofia a partir da fenomenologia, vertentes da História e da recém fundada Sociologia também se levantaram contra os postulados do positivismo em suas respectivas pesquisas, propondo inovações no fazer científico. É o caso da historiografia francesa baseada nas concepções dos historiadores que constituíram a Escola dos Annales e da sociologia norte-americana com os sociólogos da Escola de Chicago.

Opondo-se a uma historiografia de cunho positivista, voltada em grande medida para os acontecimentos políticos (grandes eventos), para a história dos heróis (grandes homens) e que privilegiava como fontes de pesquisa os textos escritos (documentos oficiais), os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch fundam, em 1929, a Revista *Anais de História Econômica e Social* dando origem à Escola dos Annales (Burke, 1991). Durante o século XX, essa escola, ao longo de suas três gerações de historiadores, propôs-se a renovar as formas de se investigar a história, o que deu origem, sobretudo a partir dos anos 70 e 80 com a terceira geração dos *Annales*, à chamada *História Nova* ou *Nova História* (Burke, 1992; Le Goff, 1990).



Contra o paradigma tradicional, a partir dos *Annales* os historiadores irão propor *novos problemas, novas abordagens e novos objetos*⁵ na pesquisa histórica. Assim, defende-se uma história não eurocêntrica, que busque investigar também a vida do homem comum e de seu cotidiano, corpo, sexualidade, mentalidade, imaginário etc. Dessa forma, tem lugar uma história dos *marginalizados*, ou seja, daqueles grupos que até então estiveram *à margem* da pesquisa histórica: as mulheres, os povos indígenas, os operários, os perseguidos pela inquisição etc. Amplia-se a noção de fonte histórica para além dos textos escritos, abarcando também as fontes materiais, as ferramentas, as imagens, as fotografias, os filmes, enfim, toda sorte de *indícios, pistas e sinais* – para retomar o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) – da vida humana. É nesse movimento de renovação e ampliação que ganha espaço entre os historiadores a possibilidade de utilização nas pesquisas das fontes orais, dando origem à chamada *História Oral*.

Enquanto campo emergente dos estudos vinculados à Nova História, a História Oral se utiliza das narrativas como fonte de pesquisa, tendo como fonte o relato de homens e mulheres que vivenciaram determinados eventos ou períodos da história recente, de suas histórias de vida e experiências, encontrando-se neste aspecto o ponto de convergência com o paradigma narrativo-autobiográfico. Esse campo de pesquisa se instaura no Brasil a partir da criação, em 1975, do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas. O objetivo inicial era realizar entrevistas que elucidassem sobre a formação do Estado a partir da trajetória das elites Brasileiras nos anos de 1930, como elas se formaram, as influências políticas e intelectuais, as concepções de mundo e país etc. Os estudos se ampliaram, as temáticas se diversificaram e, em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral e, em 1996, a Associação Internacional de História Oral, ambas responsáveis pela organização de eventos e edição de periódicos da área até os dias atuais.

Além de historiadores, a História Oral conta com pesquisadores de diferentes áreas, como por exemplo da Antropologia, das Ciências Políticas, da Pedagogia, da Psicologia etc. No campo da Sociologia se destacam os trabalhos de pesquisadoras vinculadas ao Centro de Estudos Rurais e Urbanos, como as pesquisas de Maria Isaura Pereira de Queiroz e daquelas que produziram dissertações e teses sob sua orientação

⁵ Subtítulos da coleção publicada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, historiadores representantes da Nova História – História: novos problemas (volume I), novas abordagens (volume II), novos objetos (volume III).



entre os anos de 1970 e 1980 na Universidade de São Paulo (USP): Alice Beatriz da Silva Gordo Lang, Olga Rodrigues de Moraes Von Simson e Zeila de Brito Fabri Demartini.

De forma semelhante à Escola dos Annales – que a partir do questionamento aos postulados do positivismo abriu possibilidades para a diversificação das temáticas, das metodologias e das fontes de pesquisa no campo da historiografia – destacamos a atuação dos sociólogos da Escola de Chicago. Comumente caracterizada por um conjunto de pesquisas sociológicas realizadas entre 1915 e 1935 por professores e estudantes da Universidade de Chicago, essa escola representa uma *virada* na forma de se pensar e fazer investigação social, cuja característica principal foi o emprego da pesquisa empírica, predominantemente qualitativa.

Segundo Alain Coulon (1995, p. 8), no período que precede a Escola de Chicago, as pesquisas sociológicas “eram [...] muito impregnadas de moralismo e mais próximas do jornalismo investigativo que da investigação científica”. Já a tendência empírica que caracterizou as pesquisas posteriores foi marcada por estudos que buscaram conhecimentos úteis para a solução dos problemas sociais urbanos. Dessa forma, os pesquisadores do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Chicago vão se debruçar principalmente sobre os problemas que enfrentava a cidade de Chicago à época e que coincidiam com aqueles enfrentados por outras grandes cidades industriais norte-americanas, especialmente, a imigração e a criminalidade.

Para o estudo desses dois temas foram empregados métodos originais de investigação para o período: utilização de diferentes fontes documentais, inclusive as de caráter pessoal como as autobiografias, cartas particulares, diários etc.; e trabalho de campo com emprego de diferentes técnicas, como a observação, a entrevista, o testemunho, a observação participativa etc. Assim, as histórias de vida dos imigrantes e daqueles que cometeram crimes, por exemplo, passaram a ser consideradas como fontes possíveis de pesquisa, ainda que os próprios pesquisadores da Escola de Chicago questionassem sua validade científica, indicando que os relatos pessoais fossem confrontados com outras fontes. No entanto, é importante ressaltar que era comum que as pesquisas desenvolvidas se utilizassem de mais de um método de coleta de dados, não somente as realizadas com histórias de vida (Coulon, 1995).

Os pesquisadores da Escola de Chicago sofreram influências intelectuais e filosóficas diversas, principalmente daqueles professores que se vincularam, ainda que temporariamente, à Universidade de Chicago. É o caso de John Dewey (1859-1952) e



George Herbert Mead (1863-1931) identificados com o pragmatismo e o interacionismo simbólico, respectivamente.

O pragmatismo pode ser definido como uma filosofia da ação ou filosofia da intervenção social. Disso decorre a concepção de que o filósofo está diretamente envolvido com o meio em que vive e interessa-se por ele e, conseqüentemente, pelas ações que tenham como fim a transformação social. A filosofia, para essa corrente, é o referencial teórico que permite a solução dos problemas que se coloca à sociedade, sejam eles sociais, educativos, econômicos, políticos etc. Essa solução passaria necessariamente pela utilização de métodos científicos de pensamento, aplicados à educação e à ciência (Coulon, 1995).

Na filosofia pragmatista, destaca-se a teoria educacional de Dewey que defende a conciliação dos aspectos teóricos e práticos da aprendizagem, da relação entre ensino e prática cotidiana. Existe uma ênfase na ideia de experiência, como um processo ativo e contínuo de criação e conexão de saberes. A concepção de educação do autor relaciona-se ao fato de que o processo educativo ocorre intermediado pelas experiências vividas, cabendo-lhe organizar ou reconstruir permanentemente a experiência, ou seja, parte-se das experiências vividas para que se avance gradualmente para os conteúdos disciplinares (Dewey, 1979). Em 1896, Dewey fundou no interior da Universidade de Chicago, uma escola primária experimental para aplicação de sua teoria, na qual Mead esteve ativamente envolvido.

Outra influência intelectual presente entre os sociólogos de Chicago foi o interacionismo simbólico que, como o próprio nome sugere, destaca a natureza simbólica da vida social, ou seja, considera-se que as significações sociais são produzidas pela interação entre os indivíduos. Assim, são as concepções do mundo social que constituem o objeto principal da investigação sociológica. Mead concebeu a noção de “si” como sendo “a interiorização do processo social pelo qual os grupos de indivíduos interagem com outros [...] A ação individual pode então ser considerada como a criação mútua de vários ‘si’ em interação. [...] os ‘si’ adquirem um significado social, tornam-se fenômenos sociológicos” (Coulon, 1995, p. 20). Uma das grandes contribuições do interacionismo simbólico para a história da sociologia foi, pela primeira vez, dotar o indivíduo de um *status* teórico de intérprete do mundo que o cerca.

As pesquisas sociológicas realizadas no âmbito da Escola de Chicago possuíam uma orientação multidisciplinar. Além da Filosofia, os estudos relacionavam-se com a Antropologia, com as Ciências Políticas e com a Psicologia. Mas, essa sociologia



essencialmente qualitativa, empírica, com a utilização de metodologias diversas e multidisciplinar – que caracterizou o que se conhece sob a nomenclatura de Escola de Chicago – concorria com uma sociologia radicalmente oposta, baseada na união entre teoria e pesquisa quantitativa. Essa sociologia se impôs a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) marcando a *virada quantitativista* nas pesquisas sociológicas de Chicago, impulsionada pelos financiamentos do exército americano (Coulon, 1995). Com isso, a utilização das fontes pessoais nas pesquisas – biografias, autobiografias, diários, cartas – caiu em desuso sufocada pelo desenvolvimento e predomínio das técnicas quantitativas.

Essa metodologia ressurgirá no campo da sociologia nos anos de 1980, fomentando discussões e questionamentos quanto a procedimentos e aspectos epistemológicos. No entanto, é importante assinalar que, antes disso, desde os anos de 1950, o sociólogo italiano Franco Ferrarotti (1991) problematizava a utilização das histórias de vida nas pesquisas sociais, propondo a *autonomia do método biográfico* como fonte de investigação. Com estudos iniciados nos anos de 1970 em etnossociologia, o sociólogo francês Daniel Bertaux (2010) também se preocupou em apresentar aspectos da pesquisa e da metodologia com narrativas de vida. Ambos, ainda que possuam divergências teóricas, reivindicam um *status* científico para as narrativas pessoais ao dotá-las de valores heurístico e hermenêutico (Passeggi, 2020).

Embora Ferrarotti e Bertaux possuam um importante papel no movimento de ressurgimento das narrativas, é somente nos anos de 1980 que tem lugar o que se denominou de *virada narrativa* no âmbito das pesquisas sociais e humanas. Essa *virada* é fruto dos questionamentos e problematizações que se fazem aos paradigmas dominantes nas ciências humanas e sociais que tendiam a invisibilizar os homens e as mulheres em sua complexidade e subjetividade. As narrativas, para além de método e técnica de pesquisa, passaram a ser compreendidas como “instrumento mental de construção da realidade e de si mesmo” (Passeggi, 2020, p. 60). Dessa forma, “A preocupação central se volta para o ato de narrar e como ele intervém na cognição humana, envolvendo aspectos sócio-históricos, biológicos, psíquicos, sociais na interação da pessoa que narra com o outro e com o mundo humano.” (Passeggi, 2020, p. 60)

Em síntese, as contribuições da Filosofia, da História e da Sociologia evidenciam um movimento de valorização da experiência vivida, da memória e da narrativa como fontes legítimas de conhecimento. Esses aportes, ao problematizar os limites do positivismo e ao abrir espaço para a subjetividade, constituem o solo epistemológico no



qual se inscreve o paradigma narrativo-autobiográfico. É, portanto, um paradigma que se alimenta dessas tradições, mas que se consolida de modo específico no campo da Educação, ao reconhecer a potência formativa e científica das narrativas de vida. É nesse horizonte que, na seção seguinte, discutimos as abordagens sistematizadas por Passeggi (2020), fundantes do paradigma narrativo-autobiográfico.

4 As abordagens do paradigma narrativo-autobiográfico e as pesquisas brasileiras

Apresentadas aquilo que consideramos constituir algumas das raízes históricas e teóricas – talvez as mais evidentes⁶ - do paradigma narrativo-autobiográfico proposto por Passeggi (2020), passamos a abordar as especificidades desse paradigma a partir de três de suas abordagens: Histórias de Vida em Formação, Pesquisa Biográfica em Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica, articulando-as com as pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos.

A abordagem das Histórias de Vida em Formação surgiu nos anos de 1980 a partir do trabalho de pesquisadores no campo da formação permanente ou continuada de adultos, vinculados às universidades e centros de formação na Bélgica, Canadá (Québec), França, Suíça e Portugal⁷. Dentre os pesquisadores que compõem essa abordagem, encontram-se: Gaston Pineau, Jean-Louis Le Grand, Marie-Christine Josso, Antônio Nóvoa, Matthias Finger, Pierre Dominicé etc. O movimento se consolida com a criação da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação, em 1990. Na Carta da Associação se encontram definidos os objetivos, os princípios éticos e deontológicos do uso das histórias de vida em contextos de formação de adultos⁸.

Nos trabalhos realizados pelo grupo existe a concepção de que o indivíduo em formação é, ao mesmo tempo, ator social e pesquisador de si mesmo, de sua própria experiência: “Como ator social, trata-se de contar e de refletir sobre seu percurso educativo; como pesquisador de investigar, compreender e sistematizar os processos de formação” (Passeggi, 2020, p. 61). Esta abordagem centra-se, portanto, no conceito de pesquisa-formação. Assim, as narrativas são utilizadas como proposta de reflexão sobre

⁶ Alguns estudos ainda destacam a descrição densa de Clifford Geertz e a dramaturgia social de Erving Goffman (Souza, 2004; Souza, 2011; Souza; Meireles, 2018).

⁷ Gaston Pineau (2006) identifica três períodos no desenvolvimento dessa abordagem entre os anos de 1980 a 2005: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e um período de desenvolvimento diferenciador (os anos 2000).

⁸ A Carta está disponível no site da Associação: www.asihvif.com e no primeiro número da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, publicado em 2016, com tradução de Maria da Conceição Passeggi: www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab



a experiência vivida daquele que se encontra em formação, permitindo processos de redescoberta e reinvenção de si, transformando saberes implícitos em conhecimentos.

Esta abordagem ganha visibilidade no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com a publicação do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, publicado em Portugal em 1988 e, no Brasil, em 2010 e 2014. Como marco inaugural do desenvolvimento de pesquisas em solo brasileiro com inspiração nas histórias de vida em formação, destacam-se os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, vinculado à Faculdade de Educação da USP. Acerca da influência dessa abordagem nas pesquisas brasileiras, chamam a atenção os resultados do estudo de Bueno *et al.*, (2006) em que se evidenciou, contrariamente ao que se pensava, que as histórias de vida foram utilizadas nas pesquisas brasileiras realizadas entre 1985 e 2003 sobretudo como dispositivo de investigação, sendo poucos os trabalhos que as utilizaram como dispositivo de pesquisa-formação.

Segundo Passeggi e Souza (2016) a perspectiva da pesquisa-formação ganha força no Brasil a partir dos anos 2000 com estudos em torno dos memoriais de formação. Tendo se constituído como gênero autobiográfico universitário nos anos de 1930 como um dos requisitos para ingresso e/ou ascensão na carreira de professor do magistério superior, o memorial passa a ser utilizado como dispositivo de pesquisa-formação com o objetivo de reconhecer o professor como principal interessado no conhecimento que produz sobre si e para si, tornando-o mais reflexivo sobre suas práticas. Os anos 2000, segundo esses autores, marcam o período de expansão e diversificação do movimento (auto) biográfico em Educação, sucedendo o período de emergência – anos 1990.

É importante observar que, ao contrário do que ficou demonstrado pela investigação de Bueno *et al.* (2006), atualmente, percebe-se inúmeros trabalhos que se utilizam das narrativas como dispositivos de pesquisa-formação. Isso é evidenciado pelo predomínio de trabalhos submetidos ao Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) que se inserem no âmbito da pesquisa-formação, tanto no eixo⁹ que lhe corresponde – Eixo II: espaços formativos, memórias, experiências e narrativas –

⁹ Os eixos temáticos do evento sofreram pequenas variações ao longo de suas dez edições. A última edição (2024) contou com sete eixos temáticos: 1. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica; 2. Espaços formativos, memórias e narrativas; 3. Infâncias, juventudes, narrativas e diálogos intergeracionais; 4. Memória, História, Literatura, Artes; 5. Narrativas digitais, culturas e (re)invenções de si; 6. Narrativas, resistência, saúde e empoderamento; 7. Histórias de vida, gênero e diversidades.



como nos demais (Mignot; Souza, 2015; Passeggi; Souza, 2016; Souza; Sousa; Catani, 2008).

A segunda abordagem apresentada por Passeggi (2020), Pesquisa Biográfica em Educação, emerge na França, no início dos anos 2000 a partir dos estudos e propostas de Christine Delory-Momberger que, para além da esfera da formação, expande as reflexões para as relações estabelecidas pelos indivíduos com as instituições educativas. A pesquisadora se vincula à tradição alemã da *Biographieforschun* (pesquisa biográfica), aos estudos de Wilhelm Dilthey (2010) e ao próprio movimento das histórias de vida em formação. Segundo Passeggi (2020, p. 64) suas pesquisas:

se caracterizam por seu profundo investimento na demarcação da pesquisa biográfica em educação, como uma vertente da pesquisa qualitativa, de uma pedagogia biográfica ou de um paradigma biográfico, na elaboração de um referencial teórico e conceitual para traduzir a capacidade antropológica pela qual o humano percebe e organiza sua vida em termos de uma razão narrativa. Esse trabalho biográfico, ou de biografização, mediante o qual o humano se torna quem ele é, torna-se um dos principais focos dos estudos de Christine Delory-Momberger, que assume a tarefa de fazer da pesquisa biográfica um campo de investigação, com princípios epistemológicos, nocionais, métodos de investigação e de análise, daí o interesse do conjunto de sua obra para a compreensão e aprofundamento do uso que se faz de narrativas biográficas e autobiográficas na investigação científica.

Em língua portuguesa, estes aspectos da obra de Delory-Momberger mencionados por Passeggi (2020) podem ser identificados, por exemplo, nos artigos *Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação* (Educação em Revista, 2011), *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica* (Revista Brasileira de Educação, 2012) e *A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular* (Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2016). Os títulos desses artigos por si só denotam o interesse da pesquisadora em estabelecer os princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem.

No Brasil, além da repercussão e circulação dos estudos teóricos da autora encontram-se pesquisas inspiradas no dispositivo denominado por Delory-Momberger (2006) de *ateliê biográfico de projeto* (Souza; Meireles, 2018). Constitui-se como um procedimento realizado em grupo que “inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal” (Delory-Momberger, 2006, p. 366). O dispositivo se aplica ao âmbito da formação de adultos, podendo ser trabalhado com graduandos ou profissionais, abarcando ações de orientação ou reorientação profissional. A proposta se desenvolve por meio de sucessivos encontros



divididos em seis etapas. As narrativas são objeto de reflexão e socialização no percurso de elaboração de um projeto pessoal profissional.

Sobre a abordagem da Pesquisa (Auto) Biográfica, Passeggi (2020) aponta como marco para o seu surgimento a realização do I CIPA, em 2004, na cidade de Porto Alegre, organizado pela professora Maria Helena Menna-Barreto Abrahão. Desde então, o CIPA tornou-se um evento bianual, já conta com dez edições¹⁰ e tem reunido pesquisadores internacionais e nacionais tornando-se referência para a área. Além do CIPA, essa abordagem foi fortalecida pela criação, em 2008, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica e da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, em 2016.

Sobre a utilização do termo (auto)biográfico – com o auto entre parênteses – Passeggi (2020) explica que essa grafia aparece pela primeira vez no livro organizado por Nóvoa e Finger (2014), *O método (auto)biográfico e a formação*, cuja primeira publicação, conforme apontamos anteriormente, ocorreu em 1988, em Portugal. Porém, não se encontra no livro, explicações para o uso do termo que é utilizado, inclusive, como equivalente a histórias de vida. Em uma entrevista informal, realizada em 2016, Nóvoa explicou à Passeggi (2020, p. 65) que “A intenção, em 1988, do (auto) devia-se ao aspecto subjetivo que o método biográfico adquiria em educação, ausente em sociologia”. Além disso, os parênteses “podiam também sinalizar que a subjetividade não era vista na perspectiva intimista do eu, uma vez que o foco do método estaria nas aprendizagens, no conhecimento de si e do outro e na transformação individual de quem se forma” (Passeggi, 2020, p. 65).

Sobre a nomenclatura pesquisa (auto)biográfica, a organizadora do I CIPA, Maria Helena Abrahão, explica que:

a escolha do termo *pesquisa* se justifica para sinalizar o caráter científico do uso de narrativas em educação, questão crucial para sua legitimidade no começo da “aventura (auto)biográfica”. Por sua vez, o uso dos parênteses se referia, ao mesmo tempo, às narrativas biográficas e autobiográficas e chamar a atenção para a subjetividade na pesquisa. Por fim, eles podem ainda remeter à transposição de narrativas autobiográficas para biográficas, isso acontece quando o pesquisador transforma uma narrativa autobiográfica (oral ou escrita), que lhe foi oferecida por um participante, que narra sua vida, numa

¹⁰ O I CIPA ocorreu na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). O II CIPA ocorreu em 2006 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador. O III CIPA ocorreu em 2008 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal. O IV CIPA ocorreu em 2010 na USP, em São Paulo. O V CIPA ocorreu em 2012 novamente na PUC/RS, em Porto Alegre. O VI CIPA ocorreu em 2014 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Rio de Janeiro. O VII CIPA ocorreu em 2016 na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá. O VIII CIPA ocorreu em 2018 na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), em São Paulo. Por conta da pandemia de Covid-19, o IX CIPA, que ocorreria em 2020, foi adiado e ocorreu de forma virtual em 2021, vinculado à Universidade de Brasília (UNB). O X CIPA ocorreu em 2024, novamente na UNEB, em Salvador.



narrativa biográfica, em que o pesquisador assume a autoria do texto (Passeggi, 2020, p. 65, destaque da autora).

A pesquisa (auto) biográfica, inspirada nas duas primeiras abordagens, tem foco duplo, pois “introduz o (auto) para sinalizar a presença da subjetividade em pesquisa e omite formação e educação, deixando o campo aberto para ambas” (Passeggi, 2020, p. 61). Por isso, ela pode ser adjetivada de híbrida, múltipla e diversa com contribuições de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento nas ciências humanas e, até mesmo, na saúde (Passeggi, 2020).

O termo (auto) biográfico também foi incorporado às narrativas, sendo comum encontrarmos na produção acadêmica a expressão narrativas (auto) biográficas. Passeggi (2020) defende o uso dessa, e também da expressão narrativa autobiográfica, sobretudo para demarcar a diferença em relação ao termo autobiografia, entendido como um gênero literário em que as condições de escrita são diferentes daquelas que ocorrem no âmbito das diferentes abordagens da pesquisa narrativa em educação.

Acerca das expressões narrativa autobiográfica, biográfica e suas derivações, Passeggi (2020, p. 69) explica que:

Há *narrativa autobiográfica*, quando a pessoa que narra faz uma reflexão sobre sua própria vida e a experiência vivida, geralmente, escrita na primeira pessoa: eu (auto). Há *narrativa biográfica*, quando o foco da narrativa recai na vida e na experiência de outrem, em geral, escrita na terceira pessoa (ele, ela, eles, elas) atenuando-se a presença de quem narra. A vantagem das noções de *narrativa autobiográfica*, *narrativa de experiência*, *narrativa de vida* é, por um lado, a sua abrangência. Elas incluem todas as modalidades de narrativas de si: autobiografias, histórias de vida, biografias educativas, diários, memoriais, depoimentos, relatos...”

Passeggi (2010) afirma que tem adotado sobretudo duas denominações: narrativas (auto) biográficas e escritas de si, por serem termos abrangentes que permitem incluir tanto a história de uma vida quanto fragmentos dela. Pineau (2006, p. 340) fez uso do termo autobiografia no título de sua primeira pesquisa sobre autoformação¹¹, mas argumenta que a etimologia da palavra privilegia a escrita e “um investimento pessoal que pode ser exclusivo”, o que o fez adotar o “conceito mais recente de história de vida, apontando para a construção de um sentido temporal, sem privilegiar o meio social e material da construção”.

É importante salientar que as três abordagens apresentadas não são estanques, elas se imbricam e apresentam convergências. Passeggi (2020, p. 67) aponta duas delas: 1) “a

¹¹ Livro publicado em 1983 com Marie Michèle intitulado *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*.



defesa de que as narrativas autobiográficas são suscetíveis de propiciar à pessoa que narra um processo de reinvenção de si, na direção da autonomia e de empoderamento (formação)”; 2) “o reconhecimento de seu valor heurístico como método de pesquisa científica para a compreensão dos processos de formação ao longo da vida (*life learning*) e em todos os aspectos da vida (*lifewide learning*)”.

Passeggi (2020, p. 67) defende que, a partir das complementaridades das abordagens é possível “pensar num paradigma narrativo-autobiográfico que religue a vida (bio), as reinvenções de si (auto) e o discurso científico (grafia)”. Assim, inspirada em Wilhelm Dilthey (2010), a autora destaca que esse paradigma está ancorado na íntima relação entre a vida, a experiência vivida e a ciência. A contribuição de Dilthey (2010) é central para legitimar a narrativa como forma de conhecimento, reconhecendo que a compreensão dos fenômenos humanos exige considerar o sentido que os sujeitos atribuem às suas vivências. Essa perspectiva rompe com a pretensão positivista de neutralidade, abrindo espaço para a interpretação como procedimento científico nas ciências humanas.

Ao propor a existência do paradigma narrativo-autobiográfico, Passeggi (2010) localiza três apostas, às quais apresentamos brevemente na sequência: Epistemopolítica, Decolonizadora e Pós-disciplinar. Da mesma forma que ocorre com as abordagens da pesquisa narrativa, trata-se de princípios epistemológicos que se complementam.

A aposta epistemopolítica traz consigo a concepção de que epistemologia e visão política não podem estar dissociadas na pesquisa educacional. A partir desse pressuposto tem-se uma “aposta no reconhecimento e legitimidade da capacidade humana, da infância à adultez, de fazer uso da reflexividade autobiográfica sobre o que acontece e o que nos acontece” (Passeggi, 2020, p. 70). Implica em reconhecimento e legitimação da experiência dos indivíduos no fazer científico, outrora negada pela ciência. Desta forma, inverte-se a lógica da “primazia da ciência” para as “pessoas que fazem a ciência” (Passeggi, 2020, p. 70).

Ao relacionarmos tal aposta com as pesquisas desenvolvidas sobre os professores, é possível perceber que muito já se pesquisou *sobre* eles, desconsiderando suas experiências pessoais e profissionais. Mas, sobretudo com o movimento de *virada narrativa*, pesquisa-se *sobre* e *com* os professores. Isso quer dizer que os docentes passaram a ter maior centralidade nas pesquisas educacionais, com seu lugar e espaço de fala reconhecidos e legitimados.

Bueno (2002) destaca, por exemplo, que no campo de pesquisa sobre formação de professores, verifica-se um maior e crescente interesse pela pessoa do professor a partir



da década de 1980, aspecto que fora claramente desconsiderado nos anos anteriores. Assim, essa autora salienta que a ideia nuclear desses estudos gira em torno da questão da subjetividade, que fora ignorada e que a partir de então passa a ser reivindicada. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2013, p. 148) também pontua que nesse período se verifica “não só o crescimento quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre formação de professores, mas também uma mudança de foco nas pesquisas a respeito dessa temática em todo o mundo, trazendo os educadores para o centro das investigações” (Diniz-Pereira, 2013, p. 148).

Segundo Nóvoa (2007), esse redirecionamento das pesquisas teve como marco a publicação, em 1984, do livro *O professor é uma pessoa* de Ada Abraham. Desde então, “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*” (Nóvoa, 2007, p. 15, destaque do autor). A partir dos anos 1980, as pesquisas com foco no professor, na sua pessoa, nas suas histórias de vida deram origem a uma produção diversificada.

Nossas pesquisas com autores brasileiros nos conduziram até o livro *O professor como pessoa*, publicado em 1976, fruto da tese de doutorado do professor Juan José Mouriño Mosquera defendida no mesmo ano na PUC/RS. Ainda que não assentado na abordagem narrativa ou das histórias de vida, o autor já alertava “para a necessidade de uma linha humanística no processo ensino-aprendizagem, especialmente levando em conta a ideia do professor como pessoa” (Mosquera, 1976, p. 14). Assim, os objetivos do estudo foram: “compreender a ansiedade, a solidão, a procura de significado, a vida sexual, a hostilidade e a comunidade de sentimentos dos professores [...] e fazer uma caracterização que leve, futuramente, a estudos mais amplos e acurados” (Mosquera, 1976, p. 22).

Bueno *et al.* (2006) fizeram uma revisão bibliográfica dos trabalhos nacionais na área de Educação que se utilizaram das histórias de vida e da autobiografia como metodologias de investigação a partir de dois recortes: um cronológico (1985-2003) e outro temático (formação de professores e profissão docente). A revisão abarcou artigos, dissertações, teses e livros. As autoras chegaram à conclusão de que houve um aumento significativo dos estudos a partir dos anos de 1990, com predomínio das metodologias sendo utilizadas, sobretudo, como dispositivos de investigação. Constataram também que estas metodologias contribuíram para renovar os estudos sobre professores com a



emergência de temáticas novas relacionadas à profissão, profissionalização e identidades docentes.

Além do *retorno do sujeito* às pesquisas sociais, Bueno *et al.*, (2006) creditam o aumento dos estudos nos anos de 1990 às discussões em voga em diferentes países em torno da formação e da profissionalização, intensificadas no Brasil no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Elas apontam que os países da América Latina passaram por muitas reformas educacionais nos anos de 1990 que deram ênfase ao papel central dos professores na constituição da nova escola que se passou a almejar.

Esse cenário teria fomentado os debates e as pesquisas em torno da temática da profissionalização docente e explicariam, em parte, o interesse pelas histórias de vida de professores. Além disso, localizam nos anos de 1990 a chegada ao Brasil de textos internacionais, sobretudo portugueses, acerca do método autobiográfico e que tiveram uma importante repercussão (Bueno *et al.*, 2006). É o caso de *O método (auto)biográfico e a formação* (1988) de Nóvoa e Finger, *Vida de Professores* (2007) e *Profissão Professor* (1999), ambas coletâneas organizadas por Nóvoa.

Essa breve incursão ao fenômeno da *emergência do professor como pessoa* nas pesquisas educacionais e alguns aspectos específicos dessa produção, parece-nos apontar para o fato de que a aposta epistemopolítica se materializa de forma bastante nítida em se tratando das pesquisas *sobre e com* professores no âmbito da abordagem (auto) biográfica.

Articulada com essa primeira aposta, uma vez que também possui caráter político, Passeggi (2020) propõe uma segunda: a aposta decolonizadora. Essa aposta traz consigo duas características centrais do paradigma narrativo-autobiográfico, que é o fato dele se fundamentar no modo narrativo e caracterizar-se como uma Epistemologia do Sul.

Bruner (1991; 1997) reforça a ideia de que a narrativa constitui não apenas um recurso comunicativo, mas uma forma de construção da realidade e da identidade. Ao defender que a narrativa é uma forma de pensamento (Bruner, 1997), o autor destaca sua potência na produção de significados, o que fundamenta o uso das histórias de vida e das narrativas autobiográficas como possibilidades legítimas de investigação.

Com base em Bruner (1991, 1997), Passeggi (2020, p. 71) explica que:

a produção do conhecimento provém de dois modos de pensamento: o modo paradigmático (lógico-científico) e o modo narrativo (subjetivo). O primeiro se esforça para atingir o ideal de um sistema formal de descrição e explicação. O segundo tenta situar narrativamente as experiências, articulando um duplo ponto de vista: uma paisagem externa que é a da ação e uma paisagem interna que é a da consciência, da intencionalidade, da memória: O que sabem as



pessoas sobre a vida? O que dizem sobre ela? O que fazem nela, por ela, contra ela?

O modo narrativo (subjetivo) é, por excelência, a forma de se produzir conhecimento no âmbito das abordagens que constituem o paradigma narrativo-autobiográfico. Passeggi (2020) aproxima a distinção de Bruner (1991, 1997) entre as duas formas de produzir conhecimentos, da distinção de Boaventura Sousa Santos acerca da existência de uma Epistemologia do Norte – paradigmática, hegemônica, colonial e excludente – e uma Epistemologia do Sul – narrativa, pós-colonial ou decolonizadora. Configura-se como tentativa de dar lugar ao sujeito empírico ou da experiência nas pesquisas científicas, descartado pela ciência moderna, que priorizou o sujeito epistêmico em razão de critérios positivistas e coloniais. E, mais do que isso, da possibilidade de “se aprender com o Sul” (Passeggi, 2020, p. 71).

A terceira aposta, pós-disciplinar, fundamenta-se no pensamento de Franco Ferrarotti (1991) e sua defesa da autonomia do método biográfico nas ciências sociais. Para esse autor, o método biográfico situa-se para além das divisões disciplinares, sendo pós-disciplinar. Disso decorre o fato de que o pesquisador deve se livrar das amarras disciplinares e buscar os instrumentos heurísticos e metodológicos que julga adequados onde quer que eles se encontrem, seja na história, na filosofia, na antropologia etc. Isso se justifica quando consideramos o humano em sua inteireza e complexidade, não fazendo sentido fragmentá-lo para estudá-lo (Passeggi, 2020).

5 Considerações finais

A inexistência de um paradigma – segundo a concepção Kuhniana – nas pesquisas em ciências humanas, exige dos pesquisadores um esforço intelectual no sentido da compreensão e vinculação de sua temática de estudo, objetivos e metodologia à corrente epistemológica e ao campo de pesquisa que julgam adequados. Ginzburg (1989) propõe a existência de um *paradigma indiciário* nas ciências humanas ao defender que o pesquisador trabalha com os *indícios*, as *pistas* e os *sinais* deixados cotidianamente pela humanidade. Mas, não implica em um modelo único capaz de ser aplicado pelas diferentes áreas do conhecimento e que produza resultados quantificáveis e universais passíveis de serem repetidos quando replicados em diferentes contextos de pesquisa.

Nas pesquisas qualitativas, em que a centralidade se encontra na vida de homens e mulheres, as dimensões da individualidade e da subjetividade se encontram potencializadas. Sobretudo quando se propõem a narrar as experiências vivenciadas, o



que implica em adentrarmos nas dimensões das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e simbólicas experienciadas em meio às múltiplas e complexas redes de relações que estabelecem ao longo da vida.

Passeggi (2020), em um movimento de sistematização da produção científica em Educação com foco em narrativas, propõe a existência de um paradigma narrativo-autobiográfico composto por algumas abordagens que possuem convergências e divergências entre si. A pesquisadora apresenta três dessas abordagens e, além disso, propõe a existência de três princípios epistemológicos constitutivos desse paradigma: epistemopolítico, decolonizador e pós-disciplinar.

Ao depararmos-nos com o excelente texto da pesquisadora, sentimos a necessidade de realizar um estudo anterior, a partir do entendimento de que esse paradigma está assentado em raízes que o antecedem no campo da pesquisa qualitativa em ciências humanas. Deste modo, fomos buscar na Filosofia, na História e na Sociologia alguns princípios fundantes deste paradigma, sem a pretensão de elucidá-los em sua totalidade. São *indícios*, *pistas* e *sinais* que nos permitem verificar as convergências teóricas do paradigma proposto por Passeggi (2020) com as diferentes áreas do conhecimento em ciências humanas, que não são as únicas possíveis, mas talvez as mais evidentes.

Outro movimento que realizamos neste estudo, para além de apresentarmos as três abordagens constituintes do paradigma narrativo-autobiográfico, foi associá-las às pesquisas em Educação produzidas no Brasil em uma busca por compreender como esse paradigma se desenvolveu no âmbito dos estudos nacionais. Essa incursão teórica se reveste de relevância sobretudo em se tratando das abordagens das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação que não são originalmente brasileiras.

A incursão pelas pesquisas brasileiras desenvolvidas no âmbito do paradigma narrativo-autobiográfico revela que nos anos de 1990, os estudos produzidos pelos pesquisadores vinculados às Histórias de Vida em Formação chegam ao Brasil e repercutem na produção acadêmica. Mas, é nos anos 2000, mesmo período de desenvolvimento dos estudos de Delory-Momberger e do surgimento da abordagem da Pesquisa (Auto) Biográfica, que eles se diversificam, expandem-se e se consolidam, com predomínio daqueles que se utilizam das narrativas como dispositivo de pesquisa-formação.

As pesquisas qualitativas em Educação, ao lidarem com a complexidade das experiências humanas, desafiam o pesquisador a assumir escolhas teóricas e metodológicas conscientes, evitando modelos rígidos e universalizantes. O paradigma



narrativo-autobiográfico, ao articular subjetividade, formação e ciência, mostra-se como uma possibilidade fecunda para compreender processos formativos e dar visibilidade a vozes historicamente marginalizadas.

Consideramos que o principal desafio não está apenas em reconhecer esse paradigma, mas em exercitá-lo de maneira crítica e criativa, evitando repetições de modelos importados e fortalecendo sua ressonância no contexto brasileiro. Isso exige investir em pesquisas que ampliem a compreensão dos processos formativos, valorizem os saberes dos sujeitos e promovam diálogos interculturais. Assim, mais do que mapear abordagens ou sistematizar influências, entendemos que a aposta no paradigma narrativo-autobiográfico deve ser vista como um convite à produção de conhecimentos comprometidos com a experiência, a subjetividade e a transformação social.

Referências

BENJAMIN, V. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, V. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**. A pesquisa e seus métodos. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. 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, maio/ago. 2006.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Editora Unesp, 1991.

BURKE, P. (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. Tradução de Waldemar Ferreira Neto. **Critical Inquiry**, [S.I.], v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COULON, A. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

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



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

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.

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

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia: problemas e práticas**. [S.l.], n. 9, p. 171-177, 1991.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUHN, T. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, J. D. de (org.). **Crítica da ciência**: sociologia e ideologia da ciência. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, Maracay, v. XLI, n. 2, p. 57-79, jun. 2020.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-118.



PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, Ciudad de México, v. 2, n. 1, p. 6-26, ene./jun. 2016.

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

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.
Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, jan./mar., 2018.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.

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, p. 31-42, jan./jun. 2008.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

Recebido em: 27 de fevereiro de 2024.

Aceito em: 07 de setembro de 2025.