



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
*CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS (CCAAB)*  
*LICENCIATURA EM BIOLOGIA*

PATRÍCIA PETITINGA SILVA

**QUEM É VOCÊ, PROFESSOR?**

**O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vida de  
professores e professoras?**

CRUZ DAS ALMAS, 2014

PATRÍCIA PETITINGA SILVA

**QUEM É VOCÊ, PROFESSOR?**

**O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vida de professores e professoras?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Orientador: Prof. Msc. Gabriel Ribeiro

CRUZ DAS ALMAS, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM BIOLOGIA

PATRÍCIA PETITINGA SILVA

**QUEM É VOCÊ, PROFESSOR?**

**O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vida de professores e professoras?**

Aprovada em:    /    /

EXAMINADORES:

Prof. Msc. Gabriel Ribeiro

Mestre em Morfologia e Medicina Experimental, Universidade de São Paulo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Prof. Dr. Renato de Almeida

Doutor em Oceanografia, Universidade de São Paulo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréia Maria Pereira de Oliveira

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da

Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

CRUZ DAS ALMAS, 2014

À Alice, minha filha, por continuar me permitindo entrar no país das maravilhas e, à Mateus, meu filho, pelo olhar doce e carinhoso com que parece compreender o meu “sem tempo para nada”. Amores incondicionais.

À Gabriel, por me fazer acreditar que amar vale a pena. “Estranho seria se eu não me apaixonasse por você”.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus filhos, pela paciência e muito amor com que suportaram a minha ausência, mesmo estando fisicamente presente.

À minha família, todos, pelo amor e incentivo essenciais para a conclusão deste trabalho.

Ao meu orientador, marido, companheiro e amigo, professor Gabriel Ribeiro, pelo respeito aos meus “devaneios” pós-modernos, ajudas sempre prestativas, incentivo e palavras de carinho nos momentos mais difíceis.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Maria Pereira de Oliveira, também minha orientadora, pelo acolhimento, disponibilidade de escuta, incentivo, orientação competente e pelo respeito que tem por minhas crenças pós-modernas.

Ao Prof. Dr. Renato de Almeida, por ter aceitado o convite para compor a banca examinadora deste trabalho, mesmo estando assoberbado com a leitura de outros trabalhos. Sua leitura crítica do mundo é valiosa!

Ao curso de Licenciatura em Biologia, pela possibilidade de continuar aprendendo.

Aos amigos, sempre interessados pelo trabalho, com os quais pude trocar palavras que estimularam meu processo constante de (re)invenção de mim.

Peço desculpas por me expor assim diante de vocês; mas penso que é mais útil contar o que se sentiu do que simular um conhecimento independente de todo e qualquer observador. Na verdade, não existe teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de alguma autobiografia.

(Paul Valéry)

## **QUEM É VOCÊ, PROFESSOR?**

### **O que pretendemos conhecer quando pesquisamos histórias de vida de professores e professoras?**

#### RESUMO

À luz de perspectivas pós-modernas, o estudo busca compreender a modalidade de pesquisa com histórias de vida de professores e professoras. Para isso, o trabalho discute a polissemia que tensiona o conceito de identidade, fazendo pontes para entender a constituição indentitária docente e, por fim, analisa aspectos epistemológicos e metodológicos concernentes a esse modo de investigar. Essa é uma pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória, na modalidade teórica/textual. A produção de dados para o estudo está baseada na literatura primária e secundária pertinente ao tema. Situando a identidade na pós-modernidade, é possível dizer que é um processo contínuo de estar no mundo, e cada pessoa é capaz de assumir identidades distintas em diferentes momentos. Assim como a identidade do sujeito não é monolítica, a identidade docente também está relacionada com aspectos multifacetados que criam múltiplas identidades que se distanciam da noção de perfil ou papel profissional. A identidade dos professores, então, pode ser considerada uma combinação da sua biografia, das influências culturais e sociais e dos valores institucionais, podendo passar por mudanças conforme os papéis desempenhados e as circunstâncias. No âmbito do pós-modernismo como paradigma de pesquisa, os professores que narram suas histórias de vida deixam de ser objetos para serem sujeitos, autores que ressignificam suas trajetórias ao longo do processo de investigação. Desse modo, os procedimentos de pesquisa contam com a subjetividade de quem narra e de quem investiga, e estão dirigidos à compreensão do outro, de seus contextos e do sentido do vivido que é criado pelo outro.

Palavras-chave: pós-modernismo; história de vida; identidade; identidade docente.

**WHO ARE YOU, TEACHER?**

**What do we intend to know about when we research the life histories of Male  
and Female Teachers?**

ABSTRACT

From a postmodern perspective, the study seeks to understand the mode of research with histories of life from male and female teachers. For this, the work discusses polysemy which strains the concept of identity, making links to understand the identitary teacher constitution and finally, examines epistemological and methodological issues concerning the mode of inquiry. This is a bibliographic search, the exploratory type, the theoretical/textual mode. The collected data is based on the literature related to the primary and secondary relevant to the topic. Locating identity in postmodernity, it is possible to say that it is a continuous process of being in the world, and every person is able to accept different identities at different times. As well as the subject's identity is not monolithic, the identity of the teacher is also related to the multifaceted aspects that create multiple identities that differ from the notion of profile or professional role. The identity of teachers, then, can be considered a combination of his biography, cultural and social influences and institutional values, and also can change as the roles played and the circumstances. In the context of postmodernism as a research paradigm, teachers who tell their own life stories, no longer objects to subjects, authors reframe their trajectories along the research process. Thus research procedures, rely on the subjectivity of the narrator and who investigates them, and they are directed to the understanding others, their context and the meaning of lived experience that is created by the other.

Keywords: postmodernism; histories of life; Identity; teacher identity.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	9
<b>CAPÍTULO I - IDENTIDADE, IDENTIDADES: um construto reivindicado</b>	19
<b>CAPÍTULO II - QUEM É VOCÊ PROFESSOR?</b>	24
<b>CAPÍTULO III - ENTRE HISTÓRIAS E INCERTEZAS: e isso é ciência?</b>	30
<b>AFINAL, ONDE (NÃO) CHEGAMOS?</b>	41
<b>REFERÊNCIAS</b>	44

## INTRODUÇÃO

---

“Justo a mim me coube ser eu”.  
(Mafalda, Quino)

A qual dos “eus”, Mafalda, a personagem do pensador e desenhista, Quino, está se referindo? A angústia expressa nas palavras de Mafalda é legítima? Será mesmo possível tratar de um único eu, autêntico e verdadeiro? Se tomasse, para si, a perspectiva ontológica da pós-modernidade, não poderia, Mafalda, falar em termos de “que eu me transformarei agora”?

Dessa forma, portanto, tem sido minha trajetória de vida e profissional: um movimento constante de (re)invenção identitária. Como me tornei professora de Ciências? Não optei pela licenciatura como formação, visto que ser professora era minha última opção profissional. Como minha mãe é professora, cresci vendo-a sempre trabalhando, durante a semana no corre-corre de uma escola para outra e, nos finais de semana, corrigindo provas dos estudantes. Então, optei pelo bacharelado em Biologia, pois queria estudar a vida, viajar e realizar pesquisas em contato com a natureza.

Ao entrar na universidade, tentei logo fazer parte de algum laboratório para que pudesse iniciar o que sempre havia desejado: pesquisar. Entretanto, como ainda tinha pouco conhecimento na área de Biologia, e precisava trabalhar para o meu sustento, o meu sonho ficou para mais tarde, e assim fui “fiscada” pela docência e comecei a estagiar logo no 1º ano de graduação.

Iniciei minha prática docente como professora estagiária de Ciências para alunos de 6ª e 7ª séries do ensino fundamental e, no ano seguinte, passei a ser professora estagiária de Biologia para alunos de 1º e 2º anos do ensino médio. Nessa mesma época, também fui monitora da disciplina Zoologia I do curso de Bacharelado em Biologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, dessa forma, tive a oportunidade de participar do processo de formação de estudantes através do acompanhamento direto durante as aulas e em horários extra-aulas.

Ainda na graduação, fui convidada para lecionar Ciências, não mais como estagiária, numa escola particular de Salvador. O convite, que poderia ser considerado uma excelente oportunidade para algumas pessoas, para mim foi angustiante, afinal, pensava que, numa escola pública, considerada “terra de ninguém”, era só fechar a porta da sala e “dar aula”. Numa escola particular, como iria ser? O que os pais iriam dizer se soubessem que eu não tinha formação docente para ser professora de Ciências? E mais, o que iriam dizer se soubessem que ainda não havia finalizado a graduação?

No encontro com a coordenadora dessa escola, a primeira pergunta que ela me fez foi acerca do que sabia sobre o construtivismo, mas, naquela ocasião, não fazia ideia do que se tratava. Fui contratada mesmo assim e incentivada a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva construtivista, por meio de diferentes teóricos da Educação, como César Coll, Perrenoud, Zabala, dentre outros, e também do Ensino de Ciências, como Myriam Krasilchik, Ana Maria Pessoa de Carvalho, Daniel Gil Pérez, Nélio Bizzo, Hilda Weissmann e outros, além dos documentos oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Depois de algum tempo no Bacharelado em Biologia, e com mais conhecimentos na área, passei a estagiar em diferentes laboratórios de pesquisa vinculados ao curso: esponjas marinhas, protozoários e bivalves. Desse modo, durante toda a graduação me dividi entre pesquisadora da área de Biologia, recebendo bolsas de agências financiadoras, e professora de Ciências da Educação Básica.

Assim, mesmo não tendo a formação inicial em licenciatura, adquiri experiência durante o exercício da docência na Educação Básica e passei, posteriormente, a formar professores em instituições de ensino superior, ora lecionando disciplinas específicas da área de Biologia, ora discutindo o ensino de Ciências.

Ao longo dos anos, os saberes docentes, adquiridos da minha prática, foram sendo ressignificados, a partir da experiência, e me possibilitaram interagir com os estudantes e o conhecimento, constituindo-me professora de Ciências. Portanto, reconheço-me como pesquisadora em Biologia ou como professora de Ciências? Será que preciso, necessariamente, optar por um único eu, autêntico e verdadeiro?

Essas inquietações despertaram, então, o meu interesse em estudar a constituição identitária, em especial as identidades docentes, a partir de lentes pós-modernas. Junto com professor Gabriel Ribeiro, meu orientador nesse trabalho, buscamos compreender como as histórias de vida de professores e professoras têm sido utilizadas na investigação da constituição identitária docente.

Mas, é possível definir identidade? O que é? Como surge? Luna e Baptista (2001) explicam que a identidade pode ser entendida a partir (1) do que está em nós, de como nos percebemos, da nossa autoimagem; (2) de como os outros nos

percebem e (3) da nossa relação com os outros, o que percebemos sobre o que os outros percebem a nosso respeito.

Para compreender as identidades, na pós-modernidade, é preciso, antes, entender as novas configurações da modernidade. As metanarrativas, ou seja, as “[...] interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal [...]” (HARVEY, 2008. p. 19), como uma categoria eminentemente moderna, quando analisadas a partir das transformações por que passam as sociedades atualmente, não se sustentam mais.

As mudanças, constantes e rápidas, que caracterizam as novas sociedades modernas constituem-se como principal diferença das sociedades tradicionais (FARIA; SOUZA, 2011). A era pós-moderna ou, dito de outra forma, a modernidade avançada, vivenciou, então, a descentralização das metanarrativas e o reconhecimento de que não é possível dar todas as explicações, já que o conhecimento é situado, contingente (LYOTARD, 1991).

Na pós-modernidade, o eu autêntico e unificado foi desconstruído e presenciamos a diversidade de “eus” que têm o direito de falar por si mesmos usando suas próprias vozes, e de ter aceitas essas vozes como autênticas e legítimas. Vivemos, portanto, múltiplas identidades criadas como resultado da interação entre nós mesmos e os diferentes contextos sócio-históricos e culturais que nos cercam.

No contexto da pós-modernidade e, portanto, na sociedade da globalização, as novas tecnologias da informação e da comunicação alargam os espaços de referência e rompem com as fronteiras do espaço nacional, influenciando o modo de ser, estar, pensar e projetar o futuro (MACHADO, 2007). Assim, o mundo<sup>1</sup> pós-moderno está cheio de modos potenciais de ser e agir e, por isso, é possível enfrentar os riscos e romper com os padrões estabelecidos de comportamento, criando identidades relacionais, múltiplas, contingentes e cambiantes (WENGER, 1998; HALL, 2006), ainda que, obviamente, as pessoas não tomem todas as decisões sobre as opções com pleno conhecimento da gama de alternativas possíveis (GIDDENS, 2002).

---

<sup>1</sup> Utilizamos o conceito de mundo de acordo com Wenger (1998). Para o autor, mundo é o contexto em cujo interior vivemos e em relação com o qual se realizam nossas experiências, de maneira ativa e produtiva.

Nos termos do pós-modernismo, não existe uma realidade, mas um caminho contingente, temporário, ambíguo e fragmentado. Não há um sujeito consciente, uma identidade fixa, dada *a priori*. Há um descentramento do sujeito e uma dispersão da identidade para além de um autoconceito estável (CROTTY, 1998). A identidade é construída, reivindicada por cada um de nós. E, ao admitir que “[...] cada um de nós seja uma pessoa, tem-se necessariamente também a filosofia de sua pessoa” (NIETZSCHE, 2013, p. 22), ou seja, a urgência da reflexão sobre as muitas identidades.

O conceito de identidade na pós-modernidade reflete o próprio paradigma pós-moderno: um construto reivindicado. Em Giddens (2002), encontramos a ideia de que as identidades na pós-modernidade (alta modernidade ou modernidade tardia, como o autor se refere) deixam de ser localizadas ou relacionadas a grupos específicos e passam a ser globais. Para ele, a identidade é um processo reflexivo de autoidentidade pelo qual o indivíduo é responsável, que nunca cessa, pois somos o que fazemos de nós, e isso depende da autenticidade de nossas escolhas na construção de um eu diferenciado.

Embora a ideia de identidade não seja nova nas ciências humanas, principalmente para a Psicologia e a Antropologia, ela veio à tona no final do século XX com o início dos debates em torno da pós-modernidade, tendo relevância tal para a compreensão do mundo de hoje que atingiu as salas de aula e a formação dos professores (SILVA; SILVA, 2009).

Se pensarmos que a profissão de professor é uma daquelas profissões que vivem conosco vinte e quatro horas do dia, entenderemos que a questão da identidade docente é muito importante e, por isso, toda investigação que for realizada, no sentido de compreendê-la, é relevante (FREITAS, 2007).

Ao lermos a afirmativa de que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, Jennifer Nias, citada por Nóvoa (2000, p.15), nos convida à reflexão sobre identidade profissional docente. Entendemos que, ao falar em identidade docente, podemos defini-la, a partir de Giddens (2002) e Nóvoa (2000), como um processo de escolhas individuais por meio do qual o professor se constrói e reconstrói, criando maneiras de estar na profissão. Giddens (2002) explica, ainda, que

O eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações (GIDDENS, 2002, p. 9).

Este processo identitário “[...] caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*” (NÓVOA, 2000, p. 16, grifo do autor), ou seja, o professor é uma invenção de si. Com criatividade, cada individualidade pode descobrir sua singularidade e inscrever-se numa história coletiva por meio de uma invenção identitária que é o ato de dar sentido à vida. A identidade, então, só nos é revelada como algo a ser inventado, conquistado, criado, e não explorado ou descoberto (LARROSA, 2001; BAUMAN, 2005).

A invenção de identidades docentes é, em tempos pós-modernos, permeada por contradições e rupturas, um caminho incerto, entre ausências e múltiplos discursos que não pode mais ser explicado pelas metanarrativas e, sem esses grandes esquemas explicativos, é preciso construir a história para dar sentido às experiências vivenciadas, num movimento de investigação-formação (SOUZA; PASSEGGI, 2011). Recorrendo ao feito de narrar-se, é possível a invenção de um si autêntico que pressupõe autonomia de ação, de pensamento, de escolhas e modo de vida (JOSSO, 2006, 2007).

Acerca deste devir identitário, pedimos licença aos leitores para transcrever, na íntegra, as palavras de Lechner (2006), por entendermos não ser possível dizer de outra forma que

O processo de narrativa autobiográfica é pois um caminho de transformação. Ele transforma-nos e tem consequências no ambiente que nos rodeia. Ao mesmo tempo que nos liga ao essencial de nós próprios, liga-nos ao mundo exterior. Esta transformação é formadora. Ela conduz a uma responsabilidade do autor face ao seu ser (que é individual e colectivo). A autobiografia é mais do que um exercício egocêntrico. Ela é mesmo um exercício de ultrapassagem dos contornos egoístas do ser. Trata-se de um terreno de exploração do *poder-ser*. Lugar de transformação, de compreensão para se compreender diferentemente. A pessoa conta-se e o verbo faz-se corpo. Na escrita fazemos viver o nosso corpo. Acompanhamos um processo vital e observamos a nossa própria evolução. Habitamos a nossa fala e essa fala move-nos e faz mover os outros quando o que dizemos os toca ou sensibiliza. No fundo, trata-se de uma metodologia que permite pôr no mundo o mundo que desejamos e vislumbramos. (LECHNER, 2006, p. 181-182, grifo da autora).

A constituição da identidade docente, se entendida como modo de narração auto-referente, pode ser concebida como instrumento de (auto)formação, de

pesquisa e de intervenção (SOUZA, 2008). Segundo o autor, ainda, a identidade docente perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades.

Assim, os professores vão construindo saberes contextuais, como explica Garcia (2010), conhecimentos implícitos na prática, fruto da reflexão sobre a ação, da indagação prática e da narrativa dessa prática, em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. São conhecimentos situados na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores, adquiridos por meio da experiência e da reflexão sobre o que fazem. É um conhecimento que se constrói “[...] como resultado do vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (FORMOSINHO; MACHADO, 2007. p. 77).

Sobre esta ideia de conhecimento situado e contingente, Giddens (2002) explica que,

Em parte por causa da existência de múltiplos ambientes de ação, as escolhas de estilo de vida e as atividades, muito frequentemente, tendem a ser segmentadas para o indivíduo - modos de ação seguidos num contexto podem ser mais ou menos diferentes daqueles adotados em outros. (GIDDENS, 2002, p. 81).

Como as narrativas de si se configuram como uma atividade de biografização, ou seja, de estruturação e significação da experiência vivida que permite ao indivíduo criar uma história e uma identidade ou individualidade para si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2011), elas têm sido pertinentes para compreendermos quem somos, o que e como aprendemos ao longo da vida, quais as nossas experiências e que significados atribuímos ao vivido (SOUZA, 2006).

O trabalho com as histórias de vida pode ser pensado como “uma revolução metodológica” (JOSSO, 2006, p. 21) no sentido de que é possível dar legitimidade à subjetividade explicitada. Em meio a muitos embates teóricos pelo reconhecimento de seu caráter científico, as histórias de vida são consideradas um método autônomo de investigação para a mediação entre as histórias individuais e sociais, pessoais e profissionais (SOUZA, 2008).

A pesquisa com histórias de vida, então, está amparada em dois paradigmas: o paradigma de um conhecimento sobre uma subjetividade explicitada e o

paradigma de um conhecimento que valoriza a reflexividade a partir de vivências singulares (JOSSO, 2006). Acerca da origem dessa metodologia de pesquisa biográfica, a mesma autora explica que,

As “Histórias de Vida” como método de pesquisa foram introduzidas na sociologia por W. I. Thomas e F. Znaniecki em Chicago, no início do século XX, como metodologia de observação participante junto a populações imigrantes. Esse método apresentou-se, de saída, com uma dupla ambição: de pesquisa clássica e de intervenção que permitia ao sujeito tomar consciência de suas potencialidades de ator social [...] colocada a serviço de uma compreensão das condições sociais de trabalho efetuada pelos próprios atores e logo, como instrumento de conscientização e de formação. (JOSSO, 2006, p. 21-22, grifo da autora).

Os movimentos e gestos de expressão biográfica e as escritas de si, na modernidade avançada, estão cada vez mais em cena e as investigações com histórias de vida de professores e professoras se voltam para as narrativas autorreferenciais como método de pesquisa-ação-formação (SOUZA; PASSEGGI, 2011). As histórias de vida, assim, podem ser utilizadas em três dimensões: metodologia de investigação, instrumento de formação e testemunho sócio-histórico (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2011).

Como metodologia de investigação, as histórias de vida são uma prática de pesquisa qualitativa, cujo enfoque aparece como uma alternativa ao positivismo e à investigação social voltada ao experimento e à estatística (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2011). O objetivo funda-se na produção de conhecimento “[...] que consiste em ‘fazer surgir’ histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva” (ABRAHÃO, 2006, p. 154, grifo da autora), permitindo-nos perceber as características (relacional, múltipla, contingencial e cambiante) da identidade (PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

Como processo de formação – não o desvinculando, obviamente, da dimensão investigativa –, o objetivo consiste em contribuir para que os sujeitos deem sentido a sua própria vida, por meio de projetos com caráter mais colaborativo, em que investigador e sujeito em formação são igualmente afetados (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2011).

As narrativas possibilitam ao sujeito o conhecimento de si porque o coloca numa posição de aprendente capaz de questionar suas identidades. As histórias contam experiências vividas ao longo da vida, num processo de formação e

produção de conhecimento ancorado nas mudanças identitárias vividas pelos sujeitos (SOUZA, 2006).

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

Diante das questões de pesquisa apresentadas, buscamos compreender, à luz de perspectivas pós-modernas, a investigação com histórias de vida de professores e professoras. Para isso, discutimos a polissemia que tensiona o conceito de identidade, fazendo pontes para entender a constituição indentitária docente e, por fim, analisamos aspectos epistemológicos e metodológicos concernentes a essa modalidade de investigação.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória (GIL, 2002), na modalidade teórica/textual (CLINGAN, 2008). A produção de dados para o estudo foi baseada na literatura primária e secundária pertinente ao tema - livros e artigos científicos -, o que permitiu uma visão ampla dos fenômenos investigados.

Os dados produzidos, por meio da leitura da literatura, foram analisados com lentes metodológicas peculiares ao pós-modernismo, considerando diferentes teóricos e metodologias opostas. Como compreendemos que a pesquisa teórica é, em si, um método, não há uma seção de métodos neste trabalho (CLINGAN, 2008).

Desse modo, no capítulo I, intitulado *Identidade, identidades: um construto reivindicado*, temos a pretensão de explicitar a polissemia do conceito de identidade nas perspectivas da Filosofia, da Antropologia, da Psicologia e da Sociologia, inscrevendo-a no âmbito da abordagem pós-moderna.

No capítulo II, *Quem é você, professor?*, por sua vez, abordamos questões concernentes à constituição identitária docente e sua implicação para a formação de professores e professoras.

No capítulo III, *Entre histórias e incertezas: e isso é ciência?*, no âmbito do entendimento dos conceitos de identidade e identidade docente, buscamos tematizar aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa com histórias de vida de professores e professoras.

Em “Afinal, onde (não) chegamos?”, apresentamos as considerações finais da pesquisa, retomando o que foi discutido nos capítulos anteriores com o propósito de responder ao objetivo da investigação.

Entre a vida de pesquisadora e a de professora de Ciências, me vi muitas vezes nesta pesquisa, ora arriscando-me, ora em conflito. Rumo ao desconhecido, estive “apaixonada” e comprometida com o projeto, mas, também, disposta a deixar a pesquisa nos provar que o nosso “palpite” estava errado (CLINGAN, 2008). Concluímos, portanto, essa introdução, infirmando as certezas para o acolhimento dos limites dessa investigação, porque

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida - ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho. (Nietzsche, 2007, p. 140-141).

Sigamos, então!

## CAPÍTULO I

### IDENTIDADE, IDENTIDADES: um construto reivindicado

---

“Nós inventamos nossas lembranças, o que é o mesmo que dizer que nós inventamos a nós mesmos, por que nossa identidade reside na memória, no relato da nossa biografia. Portanto poderíamos deduzir que os seres humanos são, acima de tudo, romancistas, autores de um romance único cuja escrita dura toda a existência”.

(Rosa Montero, 2004)

As ideias relacionadas à identidade possuem diferentes significados que estão associados a contextos diversos. Focando apenas nas investigações em educação, por exemplo, os pesquisadores discutem e interpretam a identidade de várias maneiras (FARIA; SOUZA, 2011; MENSAH, 2012). A necessidade de estudar o conceito de identidade, para nós, pode ser explicada pelo grande momento de reflexividade que vivemos na pós-modernidade (MOITA LOPES, 2003), em que experienciamos a vida social por meio da criação de múltiplas identidades.

De acordo com Machado (2007, p. 220), “[...] a identidade é um fenômeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas (intraindividuais e interindividuais) e dimensões sociais [...]”. Os estudos da identidade na pós-modernidade, portanto, correspondem à possibilidade de conhecer aspectos que antes não eram considerados, tais como os sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais, tendo em vista à sua reconfiguração num novo contexto social e humano (LOPES, 2007).

Etimologicamente, o termo identidade deriva do latim tardio, *identitas*, de idem: o mesmo, uma “relação de semelhança absoluta e completa entre duas coisas, possuindo as mesmas características essenciais, que são assim a mesma” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 136). Para os autores, a questão da identidade e da diferença é uma das questões mais centrais da metafísica clássica, assim,

Temos, por um lado, a busca de um elemento único, a essência, o ser, que explique a totalidade do real (Parmênides); por outro lado, o pluralismo de Heráclito vê o real como reino da diferença, da mudança e do conflito, sendo que em um sentido dialético algo pode ser e não ser o mesmo, já que está em mudança. Platão busca, de certo modo, conciliar ambas as posições que o influenciaram em sua metafísica dualista, segundo a qual a mudança pertence ao mundo material, ao mundo das aparências, sendo o mundo das formas fixo, eterno, imutável. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 136).

Abbagnano (2007), ainda na ótica da filosofia, distingue três definições fundamentais para o conceito: (1) identidade como unidade de substância, definido por Aristóteles; (2) identidade como possibilidade de substituição, definido por Leibniz; (3) identidade como convenção, apresentada por Waismann.

Para Abbagnano (2007), a definição de identidade de Aristóteles evidencia unidade, quer a unidade se refira a uma única coisa ou a mais de uma coisa, desde que a definição da substância delas seja idêntica. Assim, a unidade da substância é o significado da identidade. Esse conceito de identidade foi conservado e ainda está

presente em muitas doutrinas, a exemplo da ideia de identidade como coincidência ou unidade da essência consigo mesma, adotada por Hegel (ABBAGNANO, 2007).

A definição de Leibniz aproxima o conceito de identidade ao de igualdade, ou seja, se uma coisa pode ser substituída por outra, elas são idênticas e, com base nesse sentido de identidade, começou-se a falar em aspectos lógicos da identidade – as proposições idênticas –, repetidas com poucas alterações pela lógica contemporânea (ABBAGNANO, 2007).

A terceira concepção de identidade é “[...] menos dogmática e mais ajustada às exigências do pensamento lógico-filosófico”, podendo ser estabelecida com base em qualquer critério convencional, isto é, não é possível estabelecer um significado definitivo para o conceito, mas dentro de um sistema linguístico é possível determinar o critério de forma convencional (ABBAGNANO, 2007, p.529).

Dessa forma, podemos constatar que o conceito de identidade tem sido examinado de diferentes pontos de vista, a exemplo da ontologia e da lógica, ao longo da história da filosofia (MORA, 1978). O autor adverte, entretanto, que os lógicos apresentam o “princípio de identidade” como o reflexo lógico do fundamento ontológico de identidade, como uma lei da lógica sentencial ou como uma lei da lógica proposicional, sendo, portanto, uma tautologia. O fundamento do princípio lógico da identidade se encontra no princípio ontológico e, desse modo, ambos são aspectos de uma mesma concepção (MORA, 1978).

Assim, até algumas décadas atrás, o conceito de identidade não era discutido, mas visto apenas como objeto de reflexões filosóficas (BAUMAN, 2005). No campo das ciências humanas e sociais, por sua vez, é possível tanto referir-se à identidade individual (ou pessoal) como, também, à identidade coletiva, identidade social, identidade para si, identidade para o outro, identidade vivida ou identidade atribuída (DUBAR, 1997). Para Hall (2006), essa descentração dos sujeitos, tanto de seus lugares no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, é o que resulta numa “crise de identidade”.

Acerca dessa ideia de “crise de identidade”, Lopes (2007) conclui que é possível identificar os seguintes consensos: (1) a crise de identidade é uma crise estrutural; (2) apesar de ter sido visualizada inicialmente nas identidades individuais, a crise é das identidades coletivas tradicionais; (3) as novas identidades coletivas serão construídas por novas identidades individuais em cooperação; (4) as

concepções de conhecimento – de si, dos outros e do mundo –, são o que se constrói de novo.

Dubar (1997), numa ótica sociológica, entende que a identidade é o resultado simultâneo da estabilidade e provisoriedade, da individualidade e coletividade, da subjetividade e objetividade, da biografia e estrutura dos processos de socialização e comunicação que, juntos, nos constituem. É uma identificação contingente que encarna uma dupla operação: diferenciação e generalização. A diferenciação define a singularidade de alguma coisa ou de alguém em relação à outra coisa ou alguém diferente. A identidade é, então, a diferença. A generalização é o ponto comum entre os elementos diferentes dentro de uma mesma classe e, portanto, a identidade é o pertencimento comum (DUBAR, 2009). Nessa perspectiva, não há identidade sem alteridade, pois só sabemos quem somos através do olhar do outro (DUBAR, 1997).

Hall (2006), por sua vez, analisando as mudanças da sociedade, numa perspectiva cultural, sistematiza três concepções muito diferentes de identidade. Para ele, o sujeito do iluminismo era um indivíduo centrado, unificado, que mesmo que crescesse e se desenvolvesse, permanecia essencialmente o mesmo ao longo de sua existência. O sujeito sociológico, elaborado pelos interacionistas simbólicos, carrega a ideia de que a identidade é formada na interação do indivíduo com a sociedade, e o sujeito pós-moderno, concepção de identidade por nós defendida no trabalho, não tem uma identidade fixa, permanente, mas assume identidades diversas, contraditórias, associadas aos diferentes contextos por que passa em diferentes momentos ao longo de suas trajetórias de vida e profissional.

A identidade, de acordo com Bauman (2005), é um conceito contestado, e se aproxima de Hall ao entender que a identidade, na pós-modernidade, é aberta, fragmentada, tem caráter dinâmico e é estruturada de diversas maneiras, resultando em diferentes constituições identitárias que se modificam constantemente. Desse modo, é preciso “[...] considerar o devir da identidade como um trajeto sempre aberto à diferença, que *ressignifica constantemente as instâncias do autorreconhecimento*” (ARFUCH, 2010, p.126, grifo da autora).

A perspectiva de identidade na pós-modernidade, apoiada por Hall, também se concilia com a ideia de identidade como produção e transformação ao longo do vivido, uma atividade diária de aprendizagem em que a pessoa se entende a partir de como vê a si mesma e de como é vista pelos outros (LAVE; WENGER, 1991).

Essa atividade diária de aprendizagem implica na participação ativa em práticas<sup>2</sup> das comunidades sociais a que pertence, em que a tensão entre a autoimagem e a visão do outro sobre si é negociada e renegociada nessas comunidades para a construção de identidades em relação a elas, como uma forma de se tornar membro, de pertencer a essas comunidades (WENGER, 1998).

A noção de identidade, encarnada por Wenger (1998), apresenta a ideia de “identidade situada na prática”, ou seja, não é possível pensar no indivíduo dissociado do ambiente sociocultural a que pertence. E mais, para o autor, “nossas identidades, mesmo que num contexto de uma prática específica, não são apenas uma questão interna à prática, mas também uma questão da nossa posição e da posição das nossas comunidades no contexto das estruturas sociais mais amplas” (WENGER, 1998, p. 148, tradução nossa). Desse modo, é possível que alguém que atue como professor e pesquisador seja identificado como um ou outro dependendo do contexto da atuação. Então, a pessoa percebe o modo como é identificada a partir da participação em práticas sociais e, assim, também atribui identidades sociais aos outros à medida que vai dando sentido ao seu mundo social (PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

Num prisma da Psicologia Social, a identidade é uma metamorfose, uma transformação constante que resulta da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos (CIAMPA, 2005). Para o autor, as identidades podem ser entendidas como diferentes personagens atuando num processo de tensão ininterrupto com os papéis sociais pré-estabelecidos, transformando os sujeitos, ainda que, muitas vezes, as mudanças não sejam aparentes.

Assim, situando a identidade na pós-modernidade, cada pessoa é capaz de assumir identidades distintas em diferentes momentos, e estas identidades não são unificáveis ao redor de um eu coerente (HALL, 2006). Pelo contrário, “a identidade é construída, quer contra, quer a favor de algo” (LAWN, 2001, p.123). Ela é um processo contínuo de estar no mundo.

---

<sup>2</sup> De acordo com Wenger (1998), todos nós pertencemos a várias comunidades de prática (trabalho, escola, família etc) no curso de nossa vida. O conceito de prática, para o autor, refere-se ao conhecimento específico que a comunidade desenvolve e partilha. Conota o fazer situado em um contexto histórico e social, os marcos de referência e as perspectivas compartilhadas nas comunidades a que pertencemos, estruturando e significando o que fazemos. Assim, a prática é sempre uma prática social.

## **CAPÍTULO II**

### **QUEM É VOCÊ PROFESSOR?**

---

“O professor ou professora é também homem, mulher, marido, esposa, pai, mãe, filho, filha, segue determinada religião, tem suas crenças, sua visão de mundo, ocupa certa posição social e, enfim, torna-se professor na interação deste mosaico de diferentes traços que o constituem. Seu discurso reflete, então, essa natureza multifacetada, e nas diversas práticas discursivas nas quais se envolvem os professores vão se reconstruindo como tais”.

(Ana Tereza Rollemberg, 2003)

Diferentes autores (GOODSON, 2000; HOLLY, 2000; FARIA; SOUZA, 2011; MENSAH, 2012) concordam que as experiências de vida e o ambiente sociocultural participam da formação do eu e, ainda, explicam que a identidade docente, dentro e fora da escola, tem impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. Para Day (2007), como o ensino exige um investimento pessoal bastante significativo, essa é uma prova irrefutável de que as identidades pessoal e profissional se inter-relacionam.

Assim como a identidade do sujeito não é monolítica nem estável, a identidade docente também está relacionada e interage com aspectos multifacetados que criam múltiplas identidades vinculadas às contingências do contexto escolar (ENYEDY; GOLDBERG; WELSH, 2006; SILVA, 2007; PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

Entretanto, ainda que as identidades docentes não sejam estáveis, isso “[...] não significa que os professores não procurem e encontrem, de várias formas, o seu próprio sentimento de estabilidade dentro do que parecem ser identidades fragmentadas quando vistas de fora” (DAY, 2007, p. 54). Para esse autor, a motivação, a satisfação no trabalho e o comprometimento estão intimamente relacionados ao sentido de identidade profissional e pessoal dos professores.

Como a identidade docente está sujeita a transformações, ela não é um dado adquirido, não é uma propriedade nem um produto, mas sim um lugar de tensões e, por isso, é mais adequado falar em processo identitário docente (NÓVOA, 2000). Nesse processo, participam um conjunto de referenciais e de experiências que contribuem para a construção da identidade profissional (SILVA, 2007).

Sobre essa ideia de processo, e considerando a perspectiva da “identidade situada na prática”, Pamplona e Carvalho (2009) nos explicam que

[...] a identidade do professor não é fixa, é um processo constante de adaptações à maneira de ser, estar e agir no interior da comunidade de prática que constitui, mas também é um processo constante de desconstrução e construção, de lutas e conflitos, de transformações. (PAMPLONA; CARVALHO, 2009, p. 230).

Assim, a participação dos professores e professoras em comunidades de prática é, ao mesmo tempo, um tipo de ação e uma forma de pertencimento, configurando não somente o que fazem, mas também quem são e como interpretam o que fazem (WENGER, 1998). Silva (2007) explica que a experiência de ser

reconhecido(a) pelos outros é um aspecto fundamental na construção da identidade docente, pois a identidade é mobilizada e explicitada no investimento da prática profissional, com a expectativa de reconhecimento pelos estudantes, colegas diretores e outros membros da comunidade.

A identidade do professor, se entendida como uma identidade social particular que ocupa o lugar profissional na estrutura social, pode ser concebida como uma articulação entre duas perspectivas: uma interna ao sujeito (para si, subjetiva ou biográfica) e outra externa, que se articula entre o indivíduo e as instituições de que faz parte (para o outro, objetiva ou relacional) (MACHADO, 2007).

Como a identidade pode ser concebida como relacional, como uma “negociação de significado”<sup>3</sup>, pensamos, então, que a identidade docente é um processo marcado pela contingência, ou seja, em um momento assumimos uma vertente da nossa identidade e, em outros momentos, assumimos outras (PAMPLONA; CARVALHO, 2009). Por exemplo, na escola em que lecionamos, assumimos diferentes identidades para nos relacionarmos com os sujeitos do espaço escolar: estudantes, pais, diretor, coordenador, outros professores etc. Nesse sentido, entendemos que a constituição identitária distancia-se da noção de perfil ou papel profissional.

Tardif e Raymond (2000), ao contrário, ao defenderem a ideia de que ao longo do percurso profissional o professor vai dominando progressivamente os saberes necessários à realização do seu trabalho, por meio de um processo de estruturação do saber experiencial, nos remetem à noção de perfil profissional. Essa composição dos saberes docentes, proposta pelos autores, sugere que o professor vai se configurando numa determinada fôrma até estar pronto para ser e exercer o magistério. Porém,

Dos modelos do que é ser professor(a) ao processo de construção de uma identidade profissional, participam influências e referenciais vários, caminhadas pessoais e circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que informam as atitudes e que estão ligados à história de vida de cada pessoa, por vezes mais do que à sua formação acadêmica, embora esta seja também parte da sua biografia. (SILVA, 2007, p. 156).

---

<sup>3</sup> Wenger (1998) utiliza o conceito de negociação de significado para caracterizar o processo pelo qual nós experimentamos o mundo e nosso compromisso nele como algo significativo. Para ele, viver é um processo constante de negociação de significado.

Por isso, concordamos com Alonso (2007) que o conhecimento profissional dos professores é praxeológico - e não um saber técnico -, já que se constrói essencialmente nos contextos em que se exerce a prática, não podendo, dessa maneira, ser visto como exógeno ao grupo profissional. Assim, as dimensões grupais e sociais em que a prática pedagógica é gerada não podem ser desconsideradas.

Para Machado (2007), nas abordagens atuais acerca da identidade é preciso fazer uma distinção entre a identidade pessoal, cuja organização é durável, e as identidades sociais, que são diversas e construídas à medida que a pessoa participa na vida social, desempenhando diferentes papéis ao longo de sua trajetória biográfica. Entretanto, para a autora, tanto a identidade pessoal quanto as identidades sociais são identidades situadas, ou seja, se organizam numa situação que se torna, assim, o observatório para a compreensão do processo da construção identitária. Portanto, é possível dizer que a identidade de professores e professoras decorre do lugar que a profissão e sua prática ocupam na estrutura da identidade pessoal, mas, ao mesmo tempo, o sujeito interage com os contextos por onde passa, fornecendo uma marca individual da sua presença.

É por isso que, ao longo da formação profissional, é importante promover situações para que a identidade do professor se construa de forma ativa, crítica e criativa (CAETANO, 2007), pois,

A identidade profissional é, assim, entendida como uma construção, que não se caracteriza apenas por critérios individuais orientados para o desempenho e para os resultados. Caracteriza-se, ainda, por uma cultura que se comunga e por uma diversidade de culturas em relação às quais cada um se sente, e está, mais ou menos, inserido e integrado e que cada um reconstrói a seu modo. Sem estar fixa, num plano que a cristaliza. É importante esta abertura ao imprevisível em nós, à criatividade e à (re) construção das nossas identidades. (CAETANO, 2007, p. 106).

Nesse sentido, na busca pela formação da identidade docente, não importa muito se a atuação do professor ocorre enquanto novato ou veterano, pois ambos podem ser vistos como membros legítimos de uma mesma comunidade de prática (PAMPLONA; CARVALHO, 2009) que inclui a todos, mesmo que haja diferenças entre o que se diz e o que se faz, entre o que se sabe e o que se pode manifestar (WENGER, 1998).

As identidades profissionais dos professores e professoras podem até ser semelhantes na estrutura, mas são diversas no conteúdo e na dinâmica, ou seja, essas identidades, enquanto estrutura, podem decorrer de uma mesma “grelha”, mas constituída por regiões que são preenchidas com conteúdos e formas diversas, por diferentes pessoas (LOPES, 2007).

Argumentamos, desse modo, que os modelos de formação profissional docente devem considerar a história pessoal e a identidade posicional dos professores, definida em termos dos múltiplos marcadores sociais (etnia, situação econômica, sexo, religião, idade), e, como esses marcadores influenciam as maneiras pelas quais os professores falam sobre o ensino e suas identidades docentes (MENSAH, 2012). Como as identidades estão sujeitas a mudanças, elas podem ser reposicionadas, gerando transformações nos indivíduos (MOITA LOPES, 2002).

A maneira como professores e professoras experienciam seu trabalho, as interações que ocorrem no contexto da escola e fora dela, o modo como se veem ao longo da trajetória de vida e profissional são experiências singulares que contribuem para que esses profissionais construam identidades diferentes (SILVA, 2007). Dessa forma, é possível dizer que o professor leva para a sala de aula conhecimentos que não provêm apenas da universidade, e sim de sua experiência de vida e de saberes práticos que são construídos ao longo da carreira e que vão sendo incorporados ao seu trabalho (RIBEIRO; BEJARANO, 2009, 2012).

Assim, na aprendizagem da docência não devem ser reconhecidos somente os conhecimentos científico e pedagógico, mas também os conhecimentos vinculados aos diferentes contextos (GARCIA, 2010) e as experiências do sujeito no processo de construção identitária. A experiência do trabalho é, sem dúvida, uma fonte privilegiada e formadora do saber ensinar dos professores, e

[...] o que faz uma experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

A experiência funda uma ordem epistemológica, e uma ordem ética, em que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002). Os professores, portanto, constroem um conhecimento ligado à

ação, através da prática, de forma intuitiva, experimental e cotidiana (SCHÖN, 2000). Assim, levando em consideração essa relação entre experiência e conhecimento, é preciso “[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Desse modo, concordamos com Formosinho e Machado (2007) que a formação dos professores precisa estar centrada na escola, pois somente assim ela ganha sentidos diferentes conforme a agenda política em que está inserida. Para os autores,

A associação entre tipos de formação e tipos identitários reforça, pois, a importância dos contextos de trabalho, no processo de configuração da profissionalidade docente e faz emergir a importância de uma formação centrada nas práticas e nos contextos, uma formação que faz do trabalho o centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias. (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p. 78).

A escola pensada e prevista em agendas políticas desvinculadas de seus contextos é uma escola abstrata, de tamanho único, mas os professores e professoras trabalham em escolas reais, diferentes e singulares, do ponto de vista material e humano, e esse fato é muito útil para a compreensão das dinâmicas identitárias docentes (SILVA, 2007).

Podemos, então, concluir esse capítulo dizendo que a identidade docente não é algo fixo ou estático, mas é muito importante na vida dos professores e professoras. Ela pode ser considerada uma combinação da sua biografia, das influências culturais e sociais e dos valores institucionais, podendo passar por mudanças conforme os papéis desempenhados e as circunstâncias (DAY, 2007).

Logo, a ambiguidade, a ambivalência, o conflito e o paradoxo, que marcam a pós-modernidade, podem ser motores e promotores da negociação entre os vários parceiros - nos vários contextos de intervenção (escola, sala de aula, etc.) -, da compreensão de que, num contexto de mudança, sempre haverá imprevisibilidade, diversidade e incerteza, podendo constituir condições positivas para que se possa continuar nesta aventura de tornar-se professor (CAETANO, 2007).

### **CAPÍTULO III**

## **ENTRE HISTÓRIAS E INCERTEZAS: e isso é ciência?**

---

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

(João Ubaldo Ribeiro, 2011)

A ideia de João Ubaldo Ribeiro, contida na epígrafe, nos ajuda a pensar em questões contemporâneas acerca de investigações com histórias de vida de professores e professoras. Sem pretendermos fazer uma discussão aprofundada acerca do conceito de verdade<sup>4</sup>, nos limitaremos a dizer que, se existe uma realidade, ela só pode ser construída “[...] pelo viés do texto narrativo escrito na primeira pessoa, o que põe em risco a busca de verdades universais [...]” (SOUZA, PASSEGGI, 2011, p. 328) propostas pelo paradigma positivista.

Estamos assistindo o crescimento de pesquisas com histórias de vida e, torna-se evidente que as práticas e teorias mais interpretativistas, pós-modernas e fenomenalistas ganham cada vez mais força no campo da investigação científica social. Não há dúvidas de que os paradigmas não positivistas estão bem estabelecidos e são tão legítimos quanto os paradigmas positivistas, ou seja, é inútil afirmar que há supremacia de um em detrimento de outro (LINCOLN; GUBA, 2006).

Na pós-modernidade, presenciamos a ruptura das barreiras rígidas que separavam os diferentes paradigmas de pesquisa para a aceitação de uma ótica multiparadigmática. Entretanto, ainda que seja possível certa confluência entre diferentes paradigmas, é inegável, também, que há diferenças e contradições não negociáveis entre eles.

Entendemos que não é mais exequível utilizar um conjunto de regras universalmente aplicáveis como princípio metodológico para as diversas pesquisas, desconsiderando o paradigma a que estão atreladas. Como os paradigmas podem ser definidos como um conjunto de crenças, ou visões de mundo (metafísica), que guiam o pesquisador, é preciso, de fato, que as premissas metodológicas, ontológicas e epistemológicas da investigação sejam ressonantes (GUBA; LINCOLN, 1994).

É óbvio que, ao afirmarmos que não podemos desconsiderar as crenças filosóficas sobre as quais os paradigmas são construídos, não estamos desconsiderando a possibilidade de utilização de metodologias mistas para as pesquisas dentro de cada paradigma, mas, alertando para a cautela necessária em observar a comensurabilidade<sup>5</sup> entre as diferentes visões de mundo. Por exemplo,

---

<sup>4</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre os fundamentos da verdade, consultar Lincoln e Guba (2006, p. 180-182).

<sup>5</sup> Por comensurabilidade, estamos utilizando o conceito discutido por Lincoln e Guba (2006). Para os autores, a comensurabilidade não envolve o método, sendo possível combinar as abordagens qualitativa e quantitativa dentro de uma pesquisa. Mas, no nível filosófico, a comensurabilidade

para Lincoln e Guba (2006), o positivismo e o pós-positivismo são claramente comensuráveis, mas os modelos positivista e interpretativista/pós-modernista são contraditórios e mutuamente exclusivos.

Muitos autores discutem as dimensões epistemológicas e metodológicas das pesquisas com histórias de vida (CONNELLY; CLANDININ, 1995; GOODSON; WALKER, 2005; HUBERMAN, 2005; BUENO et al., 2006; SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008; STEPHANOU, 2008; CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010; PASSEGGI, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2011, 2012; BOLÍVAR, 2012a, 2012b). Mas, um dos trabalhos (BOLÍVAR, 2012b) nos chamou especial atenção. Concordamos com grande parte dos argumentos apresentados pelo autor, inclusive com o de que as pesquisas com narrativas têm um modo próprio de investigar. Entretanto, parece-nos que o modo de investigação sustentado por ele comporta alguns vieses que gostaríamos de discutir nesse trabalho.

Bolívar (2012b, p. 82, tradução nossa) utiliza Gudmundsdottir (1996) como referencial teórico para sustentar a ideia de que os sujeitos eleitos para participar da investigação devem ser aqueles com uma alta “competência narrativa”, pois, segundo ele, “[...] um bom narrador facilita a entrevista e relata melhor a história que queremos”. Mas, qual a melhor história? O que esperamos revelar a partir das narrativas? Existe uma história oculta que pode ser desvelada?

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

[...] quem faz a narrativa de sua vida não descobre uma história que teria ignorado até então, repentinamente *revelada!* Não, não há um sentido oculto, preexistente, que a narrativa vem *desvendar!* [...] Não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 340, grifos da autora).

---

entre as visões de mundo nem sempre é possível. Existe, contudo, a possibilidade de misturar elementos de um paradigma dentro de outro, desde que eles possuam elementos axiomáticos em comum ou que exista forte ressonância entre eles.

Além disso, não podemos desconsiderar o fato de que a memória<sup>6</sup> é reconstrutiva, tendo a seletividade como um de seus aspectos. O narrador, muitas vezes, intencionalmente, seleciona as informações para não se lembrar de episódios desagradáveis, para não expor situações que acha que não devem se tornar públicas ou para agradar o pesquisador, dizendo aquilo que acha que ele quer ouvir (ABRAHÃO, 2006).

Bolívar (2012b) parece aceitar os argumentos acima, inclusive os utiliza no parágrafo seguinte do texto para explicar que a investigação narrativa deve promover relações mais igualitárias de investigação, induzindo os sujeitos a criarem suas próprias histórias, em vez de criá-las para o investigador. Então, o que ele quis dizer com “a história que queremos”? Deixamos a pergunta para que os leitores possam refletir conosco.

Sustentamos que os participantes de uma comunidade de pesquisa, como a comunidade de professores que narram o vivido/percebido/inventado por eles em suas histórias de vida, possam assumir o controle da investigação<sup>7</sup>, decidindo, coletivamente, sobre os problemas de maior relevância e o compartilhamento das descobertas (LINCOLN; GUBA, 2006). Como explica Silva (2007),

É através da narração que o eu íntimo e reflexivo se conta uma história, a sua história, enunciando, num dado momento da sua existência, a relação entre as diversas experiências. Ao enunciar-se, desvenda-se e compreende-se, estabelecendo uma relação entre as várias experiências e os diversos campos vividos por si próprio(a), compreensão imprescindível para a (re)elaboração e (re)construção da sua identidade. Ao partilhar com os pares a compreensão da sua história, numa dinâmica de comunicação intersubjectiva, permite-se uma autoria partilhada que contribuirá para a construção conjunta da identidade profissional. (SILVA, 2007, p. 161-162).

Se entendermos que, ao narrar, esses professores escolhem, por meio de uma memória seletiva, o que será contado, podendo fazer referência ao que foi feito ou dito no passado, mas, ainda assim, sendo produzidas novas situações, novas

<sup>6</sup> Entendemos a memória como memória individual [...] imbricada às relações vivenciais – sociais e culturais – e por elas informada/significada/ressignificada, desde que o sujeito, ao rememorar fatos e situações, lhes imprime significação singular. (ABRAHÃO, 2006, p. 151).

<sup>7</sup> Lincoln e Guba (2006, p. 179-180) discutem que um dos pontos controversos dos paradigmas de pesquisa é o controle do estudo. Para os investigadores mais convencionais, que reivindicam a objetividade e a validade, o controle está efetivamente afastado da voz de reflexividade dos participantes da pesquisa. Os investigadores de novos paradigmas (o pós-modernismo, por exemplo), entretanto, entendem que a ação de pesquisa, controlada pelos membros do contexto local, é um meio de promover a emancipação, a democracia e a capacitação da comunidade, oportunizando que seus participantes conquistem uma voz de reflexividade.

interpretações e novas experiências, num processo constante de negociação de significados (WENGER, 1998), cabe ao pesquisador, na investigação, ser um participante desse processo.

Dessa maneira, parece-nos contraditório, por exemplo, o uso do termo de consentimento livre e esclarecido para o trabalho com narrativas, pois, ainda que os objetivos de seu uso sejam preservar a ética na pesquisa e proteger os entrevistados, serve também para livrar o pesquisador, ou a instituição financiadora, de qualquer responsabilidade, garantindo ao investigador, sob a argumentação do rigor, o controle do processo de pesquisa (FINE et al., 2006) em contextos de efetivos desequilíbrios de poder<sup>8</sup>.

A investigação narrativa, ao contrário, requer uma relação genuína, intensa e análoga entre o pesquisador e o(s) participante(s), que é construída como uma comunidade de atenção mútua, em que ambos contam suas histórias em um processo colaborativo (CONNELLY; CLAUDININ, 1995). Nesse processo, todos os envolvidos têm vozes, mas é preciso ouvir primeiro a voz do participante – silenciada por muito tempo –, respeitando e tratando rigorosamente os dados que ele introduz nas narrativas.

Tratar com rigor os dados, entretanto, não pressupõe uma “análise de subjetividade disciplinada”, como tem sido empregada por Bolívar (2012b, p. 90). Para esse autor, uma “fidelidade extrema” ao discurso dos entrevistados impossibilitaria a análise investigativa, que deveria ser feita a partir da reconstrução da narrativa “[...] de acordo com determinados modelos paradigmáticos aceitos para analisar a informação” (BOLÍVAR, 2012b, p. 88, tradução nossa).

Embora concordemos com o argumento de que as narrativas precisam ser reescritas a partir da interpretação e do esforço do investigador em dar sentido ao vivido pelo participante da pesquisa, nos causa certo estranhamento a colocação do autor de que existem modelos paradigmáticos aceitos para a análise. Quais são os paradigmas não aceitos? Não são aceitos por quem? Como dissemos antes, os paradigmas não estão postos à prova e não entendemos que seja possível argumentar em termos de uma hegemonia paradigmática.

---

<sup>8</sup> Utilizamos o conceito de poder como um elemento da vida social, como a capacidade de fazer coisas e de viver significativamente (WENGER, 1998). Para o autor, “[...] o poder não é interpretado exclusivamente em termos de conflito ou de dominação, mas principalmente como a capacidade de agir de acordo com os empreendimentos que perseguimos, e apenas secundariamente em termos de interesses conflitantes” (WENGER, 1998, p. 189, tradução nossa).

Pensamos, como Bolívar (2012b), que um enfoque narrativo não tem por que significar uma falta de rigor. Nossa postura, em linhas gerais, é partidária de teorias pós-modernas, e isso não significa dizer que não perseguimos o rigor nas pesquisas, mas,

[...] *rigor* é uma expressão sempre problemática, porque indica imediatamente a rigidez necessária para que algo possa se sustentar e consistir, durar e permanecer idêntico a si mesmo em sua forma. Ora, é também preciso lembrar que qualquer organismo rígido em demasia corre sério risco de colapso estático. Na produção científica do conhecimento o excesso de rigidez é um sinal claro da falência vital do sistema postulado, que muitas vezes é seguido apenas por uso abusivo da autoridade constituída, ou por incompetência de seus usuários para perceber o engodo e tomar providências no sentido de sua superação. (GALEFFI, 2009, p. 38, grifo do autor).

Cada *episteme* tem uma orientação acerca da ideia de rigor. Crotty (1998), ao analisar o pós-modernismo como teoria, o considera como um movimento de desfazer, de desconstrução, descentramento, desaparecimento, disseminação, desmistificação, descontinuidade, diferença e dispersão, então, numa perspectiva pós-moderna, rigor e flexibilidade caminham juntos na pesquisa qualitativa, em que um possa corrigir e equilibrar o excesso do outro (GALEFFI, 2009). O rigor está na premissa de trabalho compartilhado com os sujeitos da pesquisa, na compreensão do outro e de sua realidade, produzindo um conhecimento situado (MACEDO, 2009).

Obviamente, não estamos sustentando a ideia de que as vozes dos participantes sobrevivam sem teorização. A questão está em encontrar o grau de teorização e de contextualização dessas vozes historicamente sufocadas em nome da objetividade da ciência, pois a especificidade do trabalho com as narrativas “[...] implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida” (FERRAROTTI, 1991, p. 172). Assim, é preciso haver espaço no texto para as narrativas, não desconsiderando, é claro, a interpretação de suas histórias pelo pesquisador, ainda que o processo de interpretação nos remeta, inevitavelmente, à crise da representação<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A crise da representação traz, segundo Lincoln e Denzin (2006, p. 392), “[...] as seguintes questões: quem é o Outro? Será que em algum momento podemos ter a esperança de falarmos autenticamente da experiência do Outro, ou de um Outro? Em caso negativo, como conseguiremos criar uma ciência social que incluí o Outro?”

Como a voz do entrevistado pode significar coisas diferentes para distintos pesquisadores, ela não pode ser disciplinada ou selecionada porque o investigador, sob a sombra do rigor científico, “[...] escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica” (GOODSON, 2000, p. 70). Aqui, o critério da honestidade<sup>10</sup> é fundamental, pois a omissão das vozes ou participação dos colaboradores da pesquisa reflete certa tendenciosidade (LINCOLN; GUBA, 2006), já que “[...] quem escreve não sabe mais ou não sabe dizer tudo o que seria preciso para fazer justiça àquele que viveu as experiências [...]” (BOURDIEU, 2005, p. 117).

A sombra, a que estamos nos referindo acima, pode ser definida como a ausência parcial de luz, proporcionada pela existência de um obstáculo. Fazendo uma analogia entre a ideia de luz e de conhecimento, podemos dizer que a existência de um obstáculo epistemológico tem a capacidade de comprometer o surgimento de luz – o conhecimento. Parece-nos, então, haver, na defesa de Bolívar (2012b) pelo rigor, certo obstáculo epistemológico, como apresentado por Bachelard (1996). Para esse autor, o sucesso de uma pesquisa científica reside na superação desses obstáculos, isto é,

[...] diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua [...] Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado. (BACHELARD, 1996, p. 18).

Sem dúvida, o papel da epistemologia é crucial para o entendimento de pesquisas com histórias de vida. A epistemologia pode ser vista como o fundamento ou as estruturas sobre as quais podemos construir teorias ou, em outras palavras, é uma orientação filosófica que direciona-nos a ver o mundo, dando sentido ao que vemos por meio do uso de teorias relacionadas (GOODLEY et al., 2004).

A pesquisa com histórias de vida tem como pressupostos epistemológicos: (1) o interesse pelo privado, pelo individual e pela natureza subjetiva da vida, em vez do público, do geral e do objetivo; (2) a preocupação com a captura dos significados de

---

<sup>10</sup> A honestidade é um dos cinco critérios não-fundacionalistas de autenticidade – assim denominados por serem aspectos distintivos da investigação autêntica, confiável, rigorosa -, em que todas as vozes dos colaboradores devem estar visíveis no texto. A honestidade impede a marginalização, possibilitando o respeito à inclusão, a representatividade de todas as vozes em qualquer texto e o tratamento justo e equilibrado de suas histórias (LINCOLN; GUBA, 2006).

uma cultura/pessoa, em lugar da medição dos aspectos observáveis dessa cultura/pessoa; (3) o foco na natureza qualitativa e prolixa do mundo, em substituição de sua representação numérica; (4) a capacidade de descrição específica e de explicação por algumas pessoas, ao contrário das generalidades representativas de uma população em geral; (5) o envolvimento com os significados autênticos de uma história e seu narrador, ao invés de sua validade; (6) o reconhecimento dos efeitos construtivos da linguagem, em vez da linguagem como um meio transparente para descrever o mundo (GOODLEY et al., 2004).

Por isso, quando Bolívar (2012b, p. 90-91, tradução nossa) argumenta em defesa da “subjetividade disciplinada”, da construção de um “perfil biográfico profissional” e da comparação entre os perfis biográficos “[...] para ver padrões concorrentes, temas comuns, sobreposições e divergências nos ciclos de vida dos professores”, concebemos que há vieses no trabalho do autor pela inconsistência entre a pesquisa realizada e os pressupostos epistemológicos das investigações com histórias de vida.

Qual seria o sentido da construção de um perfil biográfico profissional se, ao narrarmos nossas experiências, deixamos de ser quem somos, nos transformamos, somos outros, reconfiguramos a nossa própria trajetória profissional (SUÁREZ, 2010)? Por que um perfil, essa ideia de um retrato estático, imutável, universal? Se tomarmos a perspectiva da “identidade situada na prática” (WENGER, 1998), a análise precisa estar localizada na experiência vivida, não se limitando a formular proposições gerais sobre processos; pelo contrário, o conteúdo, as práticas específicas e as múltiplas pertencas que os professores estabelecem com as comunidades de que participam se relacionam à identidade em constituição e precisam ser considerados (PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

A pós-modernidade traz uma rejeição ontológica ao pensamento filosófico ocidental tradicional – o sujeito pleno –, assim, segundo a *episteme* do desfazer, é preciso recusar a tirania das totalidades, da grande narrativa-mestre (CROTTY, 1998). O conhecimento pós-moderno pode, até, ser entendido como total, mas porque incentiva os conceitos e teorias produzidos localmente a emigrarem para outros contextos; é um conhecimento que concebe a imaginação e que generaliza pela qualidade e exemplaridade, não pela uniformização (SANTOS, 1995).

A era pós-moderna sustenta a não existência de um único termo que possa representar as experiências de todas as pessoas; a não incorporação de todas as

culturas do mundo numa única classificação (LINCOLN; DENZIN, 2006). Por isso, não é possível pensar na construção de perfis biográficos e, muito menos, em compará-los.

Talvez, por conta do próprio obstáculo epistemológico a que tem se imposto, Bolívar (2012b, p. 88, grifo do autor) acredite que temos “um grave *déficit metodológico*” para analisar o discurso narrativo. Porém, entendemos não haver ausência de ferramentas metodológicas para a pesquisa com histórias de vida, e sim a utilização de metodologias múltiplas, coerentes com os pressupostos filosóficos da pesquisa. Desse modo, a multiplicação de métodos e técnicas não é sinônimo de enfraquecimento e perda de rigor, mas do uso adequado de um aparelho de captura ressonante com o construto qualitativo pesquisado (GALEFFI, 2009).

Admitimos, portanto, a possibilidade de bricolagem de diferentes métodos de recolha e análise de informação, mas desde que ressonantes com o paradigma do estudo. Entretanto, a utilização da triangulação de histórias de vidas para a comparação de perfis biográficos, com o objetivo de observar divergências nas vozes dos participantes da pesquisa, parece-nos incomensurável com a abordagem epistemológica da investigação com histórias de vida. Não estamos, obviamente, argumentando em termos de métodos – quantitativos ou qualitativos –, mas sim em relação às questões ontológicas e epistemológicas que sustentam a perspectiva de triangulação.

A triangulação é um termo polifônico, utilizado na literatura como conceito central para a ideia de integração metodológica, aparecendo, muitas vezes, como sinônimo das noções de métodos mistos, múltiplos métodos e modelos mistos (MORAN-ELLIS et al., 2006; DUARTE, 2009). Entendemos, entretanto, que o uso de múltiplos métodos – a bricolagem – é um processo em que as diferentes perspectivas, comensuráveis entre si, se combinam para a complementaridade dos dados e sua interpretação, com o objetivo de compreender em profundidade o fenômeno em estudo.

A triangulação, por sua vez, é um elemento crítico no processo de confirmação dos dados (FINE et al., 2006), em que são comparadas as discrepâncias e concordâncias para confirmar ou não uma hipótese, possibilitando que o pesquisador construa e valide sua teoria (BORTONI-RICARDO, 2008). O cruzamento de dados possibilita capturar evidências mais robustas, dando

confiabilidade aos resultados (ERICKSON, 2012), determinando um grau de convergência e a validade da investigação.

O conceito de validade é controverso, mas, de modo geral, ele apresenta ao pesquisador o que constitui uma pesquisa rigorosa. Concordamos que a validade não pode ser descartada da investigação, entretanto, como defendemos antes, rigor é uma expressão problemática que, para nós, não está associada à rigidez na aplicação de métodos de pesquisa para a busca de uma verdade suprema que pode ser generalizada.

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

A triangulação de dados incorpora reivindicações ontológicas e epistemológicas para os resultados da pesquisa. Ela nos faz acreditar que o mundo é muito mais simples do que, de fato, é. Ela nos informa que o mundo é de uma maneira, quando, talvez, seja de muitas formas diferentes. Por isso, não é possível utilizar a triangulação em pesquisas com histórias de vida, pois elas são sempre construções que organizam as experiências vividas/percebidas/inventadas pelo sujeito que narra e, desse modo, não é possível haver confirmação dos dados.

Divergimos da ideia de que “[...] a investigação educativa ou social é um saber disciplinado, e – portanto – deve fazer-se de acordo com os padrões de investigação e apresentação de cada disciplina” (BOLÍVAR, 2012b, p. 88-89, tradução nossa). Um conhecimento disciplinado segrega os saberes e está organizado de maneira que polície as fronteiras entre as disciplinas, impedindo a transposição entre elas. Para nós, a investigação educativa é tematizada. Os temas são como galerias por onde os conhecimentos avançam, uns em direção aos outros, em busca de ampliações, diferenciações e novas e variadas interfaces (SANTOS, 1995). É preciso, apenas, de cautela na escolha dos caminhos, pois há galerias que se bifurcam em duas novas galerias, e cada uma delas tem rumos muito diferentes.

Assim, em vez de o pesquisador realizar uma análise “horizontal/transversal comparativa” das histórias de vida dos professores para ver “[...] padrões concorrentes, temas comuns, sobreposições e divergências nos ciclos de vida dos professores” (BOLÍVAR, 2012b, p. 91, tradução nossa), há a possibilidade de uso do procedimento de grupo de discussão (WELLER, 2010), no qual os próprios sujeitos participantes da pesquisa interajam e opinem acerca de temas propostos, refletindo, desse modo, as orientações coletivas do grupo social ao qual os entrevistados pertencem. As representações e significados elaborados pelos sujeitos podem, então, ser interpretados e analisados pelo pesquisador à luz de um modelo teórico.

## AFINAL, ONDE (NÃO) CHEGAMOS?

---

“E, assim, juntamos histórias que talvez contemos uns aos outros, algumas delas para repartir nossos elos mais profundos com quem estudamos; algumas para nos auxiliar a enxergar como corrigir uma injustiça ou aliviar a opressão; algumas para que nos ajudem e ajudem outras pessoas a entender como e por que fizemos o que fizemos, e como tudo saiu errado; e algumas simplesmente para celebrar a diferença.”

(Yvonna Lincoln e Norman Denzin, 2006)

Não é possível responder prontamente à pergunta “Onde chegamos?”. Talvez, como advertiram Lincoln e Denzin (2006), devido à riqueza e complexidade dos múltiplos “eus”, não tenhamos conseguido relatar plenamente o conceito de identidade e todas as implicações desse construto reivindicado. Talvez, porque fomos ressonantes com o paradigma da pós-modernidade, nos mantivemos contraditórios, ambíguos e contingentes.

Consideramos, entretanto, que o eu pós-moderno é reflexivo, tem liberdade de escolhas, pode representar novos perfis e papéis e estabelecer novas relações. Por isso, defrontamo-nos com múltiplas vozes, histórias e memórias que ampliam a noção que temos de modos de vida e modificam nossa forma de compreender o outro.

Como explica Lopes (2007), um dos aspectos mais positivos da consistência dos estudos das identidades é a visibilidade que passam a ter dimensões e processos das atividades humanas, como os sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais, que antes não eram considerados. Vivemos o ápice dos múltiplos paradigmas e das muitas possibilidades em relação à essência humana.

Assim, entendemos não ser mais possível continuar defendendo a dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento humano. Se pensamos a partir do vivido, porque algo nos ocorre e como consequência do mundo que nos rodeia, precisamos considerar a investigação como parte do pensamento, e não somente como um procedimento, um esquema de atuação que gerará por si mesmo seus próprios resultados (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010). Portanto, “[...] qualquer produção humana, reprodutora ou transformadora, por mais técnica que seja, é envolvida por uma “espessura humana” que, em última análise, a determina” (LOPES, 2007, p. 84, grifo da autora).

Então, a investigação com histórias de vida de professores e professoras, como uma abordagem contemporânea (auto)biográfica, fruto da insatisfação com o tipo de saber produzido e que busca a renovação dos modos de conhecimento científico (NÓVOA, 2000), precisa contar não apenas com a subjetividade de quem narra suas trajetórias de vida e profissional, mas também com a subjetividade de quem investiga. Nessa pesquisa, os procedimentos de investigação estão dirigidos à compreensão do outro, de seus contextos e do sentido do vivido que é criado pelo outro. Os professores e professoras deixam de ser objetos para serem sujeitos da

pesquisa, autores que ressignificam suas trajetórias ao longo do processo de investigação. Como explica Machado (2007),

É impossível analisar e compreender a identidade docente alheada da pessoa do professor, da sua historicidade subjectiva, ou seja, da sua história de vida, sem a perspectivarmos em tempos e lugares específicos (no núcleo interior de cada sujeito, no contexto do local e do global). (MACHADO, 2007, p.217).

E, assim, como defendem Gergen e Gergen (2006), nesta era pós-fundacionalista, pós-estrutural, pós-iluminista e pós-moderna, os textos produzidos a partir das pesquisas realizadas estão carregados de reflexividade, de múltiplas vozes e de representação conjunta, encorajando o pesquisador, também, a substituir o discurso realista tradicional por outras formas de redação, como a ficção, a poesia ou a invenção autobiográfica.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- 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: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 149-170.
- ALONSO, L. Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança**. Braga: CIEd, 2007, p. 109-129.
- ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: tomo I**. Natal: EDFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012a, p. 27-69.
- \_\_\_\_\_. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: tomo II**. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012b. p. 79-102.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, P. Esboço de auto-análise. Tradução, introdução, cronologia e notas Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- 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.
- CAETANO, A. P. A complexidade da mudança e da formação – uma perspectiva de relação e diálogo. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança**. Braga: CIEd, 2007, p. 103-108.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

CLINGAN, J. **An understanding of textual/theoretical research.** Arizona: Prescott College, 2008. (Research Methods and Methodologies Best Practices). Unpublished manuscript.

CONNELLY; F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, j. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.

CONTRERAS DOMINGO; J. FERRÉ, N. P. L. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; FERRÉ, N. P. L. (Comps.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

CROTTY, M. **The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process.** London: Sage, 1998.

DAY, C. A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança.** Braga: CIEd, 2007, p. 47-64.

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

\_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da pesquisa autobiográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, Lisboa, n. 60, 2009.

DUBAR, C. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação.** Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

ENYEDY, N.; GOLDBERG, J.; WELSH, K. M. Complex Dilemmas of Identity and Practice. **Science Education**, v. 90, n. 1, p. 68-93, 2006.

ERICKSON, F. Qualitative Research Methods for Science Education. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G.; McROBBIE, C. J. (Eds.). **Second International Handbook of Science Education.** Dordrecht: Springer, 2012, p. 1451-1470.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação**

**Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia – Problemas e Práticas**, n. 9, p. 171-177, 1991.

FINE, M. et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115-139.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Nova profissionalidade e diferenciação docente. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança**. Braga: CIEEd, 2007, p. 71-82.

FREITAS, C. M. V. Breve reflexão. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança**. Braga: CIEEd, 2007, p. 65-70.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-74.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. G. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 59-95.

GOODLEY, D. et al. **Researching Life Stories: method, theory and analysis in a biographical age**. London: Routledge, 2004.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GOODSON, I.; WALKER, R. Contar cuentos. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (Comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 260-273.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLN (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105-117.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HOLLY, M. L. Os professores e os contextos conceituais de ensino. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 82-86.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (Comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 183-235.

JAPIASSÚ, H. MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30 n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 21-40.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LECHNER, E. Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em acção. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p.171-182.

LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 389-406.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LOPES, A. As identidades dos(as) professores(as) portugueses(as) em tempos de mudança: resultados de investigação no 1º CEB. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança**. Braga: CIEEd, 2007, p. 83-92.

LUNA, I. N.; BAPTISTA, L. C. Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. **Revista de Psicologia**, São Paulo, n. 12, p. 39-51, mai. 2001.

LYOTARD, J. **La condición postmoderna**: informe sobre el saber. Traducción Mariano Antolín Rato. 2. ed. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana, 1991.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.

MACHADO, G. Ser professora/ser pessoa. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança**. Braga: CIEEd, 2007, p. 215-224.

MENSAH, F. M. Positional Identity as a lens for Connecting Elementary Preservice Teachers to Teaching in Urban Classrooms. In: VARELAS, M. (Ed.). **Identity Construction and Science Education Research: Learning, Teaching, and Being in Multiple Contexts**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. 105-121.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

\_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MONTERO, ROSA. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Tradução António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

MORAN-ELLIS, J. et al. Triangulation and integration: processes, claims and implications. **Qualitative Research**, Londres, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan. 2006.

NIETZSCHE, F. W. **A Gaia Ciência**. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2007. 228 p.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PAMPLONA, A. S.; CARVALHO, D. L. Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C. MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 211-231.

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

RIBEIRO, J. U. Viva o povo brasileiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

RIBEIRO, A. T.; BEJARANO, N. R. R. Formação em serviço de professores de química: a história de Marina. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 3, p. 357-375, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação e desenvolvimento do professor de química: a história de Jailton. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 40, p. 184-201, mai./ago. 2012.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 249-271.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. M. Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). **Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança**. Braga: CIEed, 2007, p. 155-163.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p.135-147.

SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. Dossiê (Auto)Biografia e Educação: pesquisa e práticas de formação – apresentação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 327-332, abr. 2011.

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

STEPHANOU, M. Jogos 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. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p. 19-53.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 181-204.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 54-66.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.