

Profissionalização docente e identidade – a invenção de si

Teacher's professionalism and identity – itself's invention

MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO*



RESUMO – O presente artigo trata de pesquisa que aborda, com especial atenção, narrativas e memória como elementos basilares para a construção de histórias de si e do contexto no qual está inserido o sujeito da narração. Na pesquisa intitulada “*Profissionalização Docente e Identidade: narrativas na primeira pessoa*” eu e o grupo que coordeno, desde 1998, vimos trabalhando com dimensões que dizem respeito à memória, à narrativa, ao conhecimento de si e (re)construção identitária, à natureza tridimensional do tempo da narração, seletividade e reconstrutividade da narrativa, entre outras dimensões. A tese que se defende é a de que a memória do narrador (construtiva/reconstrutiva do significado de experiências singulares) e os instrumentos de análise e interpretação próprios do pesquisador são elementos que se entrelaçam e se complementam para formar uma melhor compreensão das dimensões representativas da realidade estudada, tanto na perspectiva individual do narrador, como na perspectiva social da qual essa individualidade é produto/produzida.

Descritores – História de vida; narrativas; investigação-formação.

ABSTRACT – The present article addresses research that focuses on narratives and memory as basic elements for making history about oneself and the context in which the subject of the narration is inserted. In a research entitled “*Identity and Teacher Education: Narratives in the first person*” I, and the research group I lead since 1998, have worked with ideas on the issues of memory, narrative, knowledge about oneself and (re) construction of identity, three-dimensional time nature of narrative, selectivity and reconstruction of narrative, among other dimensions. The thesis claims that the narrators’ memory (constructive/reconstructive of meaning of one’s experiences) and the instruments of analysis and interpretation of the researcher are elements that are intertwined and complement each other for a better understanding of the representative dimensions of the reality being studied, both in the social/personal perspective of the narrator as in the contextual perspective in which this individuality is a product/producer.

Key words – Life history; narratives; “formation research”.



* Dr. em Ciências Humanas – Educação. Professora Titular, DE, na PUCRS. Diretora da FAGED/PUCRS. Pesquisadora 1 CNPq. Associada do International Society for Teacher Education – ISTE; da Biography And Society; da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE e da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. *E-mail:* maria-helena@uol.com.br

Desde 1988 trabalhamos com Grupos de Pesquisa – GPs – que desenvolvem pesquisas com Histórias de Vida, apoiadas por organismos de fomento. Desta forma ocorreu com pesquisas no GP Educação e Trabalho que se dedicaram a estudos da relação educação e trabalho estabelecidas em modo não formal de produção e comercialização de bens no Brique da Redenção.



GPs em atividade



A partir de 1998 instituímos o GP **PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE**. Nesse GP vimos desenvolvendo a pesquisa **PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE – NARRATIVAS NA PRIMEIRA PESSOA**,¹ com dois *veios*: *a* – o que trata de **HISTÓRIAS DE VIDA DE DESTACADOS EDUCADORES RIO-GRANDENSES** e *b* – o que trabalha com **NARRATIVAS AUTO-REFERENTES DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO CONTINUADA**. Nesse âmbito, atuamos em duas linhas de pesquisa: Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira, da qual exercemos a coordenação, e Ensino e Educação de Professores.

A seguir, passamos a explicitar ambos os *veios* da pesquisa.

Educação

a – HISTÓRIAS DE VIDA DE DESTACADOS EDUCADORES RIO-GRANDENSES

Trata-se de pesquisa (auto)biográfica que focaliza a construção de Histórias de Vida de 24 destacados educadores do rio-grandenses,^{2,3} imbricadas com a História da Educação no estado do Rio Grande do Sul. Trata-se, dentre outros aspectos, de verificar as características da formação e da prática docente desses educadores; influências que tiveram, tanto durante sua vida acadêmica, quanto em sua vida profissional; qual seu entendimento de sociedade, de homem, de educação; que relações e como as estabeleciam com esse entendimento e sua prática profissional; que veios teóricos informavam seu saber e seu fazer; qual a praxis desses educadores; como se educaram em seu cotidiano de trabalho; razões pelas quais são reconhecidos como destacados educadores em nosso estado. Trata-se, igualmente de, à luz das Histórias de Vida, clarificar, para melhor compreender, a própria História da Educação no estado em determinado período histórico-social. Ademais, trata-se, igualmente, de pesquisar por dentro do aporte teórico-metodológico das narrativas autobiográficas para entendê-las em seu triplice aspecto: tanto como fenômeno (o ato de narrar-se), quanto como método de investigação e, ainda, como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores.

Os objetivos visados são:

- proporcionar visibilidade às Histórias de Vida, com a inclusiva história profissional, de destacados nomes de educadores que fizeram a História da Educação no Rio Grande do Sul, pela compreensão das relações educativas e de construção de identidades que ocorreram/ ocorrem no processo formativo e de trabalho desses educadores, originando um acervo para utilização de estudiosos na área;
- compreender melhor o pensamento e a prática pedagógica inerentes à história da educação rio-grandense;
- propiciar articulação mais orgânica pela construção compartilhada de conhecimento dentre os integrantes da rede de pesquisa – integrantes do GP, pesquisadores associados e pesquisadores colaboradores.

A explicitação do referencial teórico da metodologia da pesquisa parte da atualidade e pertinência das Histórias de Vida (NÓVOA, 1995), em que se considera que a vida dos professores constituiu-se por longo tempo em um “paradigma perdido” da pesquisa em educação. Hoje, “sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do

empenhamento e da relação humana” (op. cit., p. 7), acreditando, por conseguinte, na “importância crescente que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino” (idem, p. 70). A indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional, certamente remete à questão da construção da identidade de sentir-se e de ser professor. Segundo Derouet (1988) a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto. Adotando este entendimento, comungamos com Moita (1995) que considera a História de Vida a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois “só uma História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (NÓVOA, op. cit., p. 113).

No que tange ao aporte teórico que sustenta a metodologia proposta para o trabalho com Histórias de Vida baseamo-nos, para atentar para requisitos procedimentais gerais da pesquisa (auto)biográfica, trazendo, especialmente, Santamarina e Marinas (1994) e Pujadas (1992), para nos auxiliarem no estabelecimento da base teórico-metodológica nessa dimensão, bem como os estudos de Abrahão (2001; 2004, 2006); Nóvoa, 1995; Connely e Clandinin (1987); Goodson (1992); Ball e Goodson (1989); Tamir (1991).

Segundo os primeiros, “a história oral ou a história de vida tem, na atualidade, um lugar próprio... que requer mais que ajustar ou afinar técnicas ou receituários de procedimentos.” (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 257). As Histórias de Vida constituem-se de relatos produzidos, por solicitação de um pesquisador, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva em um determinado período histórico, estabelecendo, pesquisador e entrevistado, “uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação” (op. cit., p. 258), pois nele se produzem as Histórias de Vida, já que essas não preexistem como tal a esse processo e, por isso, se diferenciam de outras formas de relato, como as autobiografias, as histórias de personagens, as tradições orais (idem, p. 258). Nessa ótica, “recolher os relatos ou as histórias de vida não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso a História de Vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador.” (ibidem, p. 273), razão pela qual a História de Vida, dada a

particularidade de seu modo de produção, “é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada.” (passim, p. 272). Isto caracteriza o processo de pesquisa que consiste em “fazer surgir” Histórias de Vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, aspectos subjetivos como em Fraser, (1990, p. 148) ao relatar entrevistas com pessoas que participaram da guerra civil na Espanha: “Não esperava recolher de meus informantes novos feitos históricos ... os testemunhos podiam contar-me não só o que recordavam ter feito, mas também o que pensavam que estavam fazendo àquela época e o que hoje pensam que haviam feito”. Pujadas (1992, p. 14), estabelece a diferença entre o que chama de Relato de Vida e História de Vida. O primeiro, refere-se à história de uma vida estritamente como a pessoa que a viveu conta, ao passo que a História de Vida diz respeito ao estudo de caso referido a uma dada pessoa (ou grupo de pessoas), compreendendo não somente seu relato de vida, mas qualquer outro tipo de informação ou documentação adicional que permita a reconstrução da forma mais exaustiva possível. Em se tratando de pesquisa na área educacional pode-se explorar, por meio do método de Histórias de Vida, a dinâmica de situações concretas pelas narrativas em que aflorem as percepções de sujeitos históricos. Essa metodologia de construção de Histórias de Vida tem, segundo Santamarina e Marinas (1994), uma dimensão ética e política na medida em que “aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais” (p. 259), rompendo com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e partindo para a “intenção de capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis ..., (buscando) o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de re-elaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social” (op. cit., p. 259).

Sob este aspecto, em especial, reputamos muito adequada a proposta metodológica da pesquisa que vimos realizando, justamente ao pretender construir um conhecimento privilegiando a questão da profissionalização do educador, trazendo aportes das histórias contextualizadas de educadores na dimensão não só pessoal, mas, também, nas demais dimensões, principalmente na profissional e na sociopolítica que àquela se imbricam. Os educadores Rio-grandenses que privilegiamos, atuaram/atuam muito significativamente nessas dimensões, exercendo seus talentos, seu saber e seu empenho de forma a agir tendo em vista a transformação dos principais condicionantes micro e macro-estruturais embargadores de que educadores possam ser profissionais da educação de modo pleno. As histórias de vida de reconhecidos educadores deixam aflorar aspectos de sua formação – formação, essa, também realizada nos percursos de vida desses educadores – que permitem um constructo que

aporta subsídios para a formação de educadores realmente profissionalizados, desde que entendemos o estudo das histórias de vida de destacados educadores rio-grandenses como um potencial para a construção de propostas significativas para a formação de professores e para a profissionalização docente.

Para os procedimentos adotados para o desenvolvimento deste veio da pesquisa – construção de Histórias de Vida de destacados educadores Rio-grandenses – dá suporte à produção de informações a corrente que ultrapassa a visão positivista, em que as Histórias de Vida são entendidas como um documento positivo em detrimento da reconstrução do processo de produção desse documento, desde que as Histórias de Vida são vistas como indício de um dado momento no tempo passado, deixando de se tematizar o momento presente da enunciação. O suporte teórico da metodologia a ser empregada a essa produção ultrapassa, também, a visão interacionista, na qual o que realmente importa é a construção dual de situações no processo de produção de relatos, abstraindo da reflexão o contexto dos próprios enunciados, esquecendo, portanto, de fazer emergir o contexto das relações macro – sociopolítico culturais econômicas – que perpassa a situação de interação na qual a História de Vida adquire sentido. Nossa perspectiva comunga com uma terceira, apresentada por Santamarina e Marinas (op. cit., p. 268-269) como de caráter dialético, pela qual as Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macro-estruturais do sistema social.

Os materiais que utilizamos no emprego do método de Histórias de Vida seguem especificação de Pujadas (1992, p. 14), em especial: a) documentos pessoais – diários, correspondência, fotografias, vídeos, matéria publicada, etc., além de documentos oficiais e b) registros biográficos (registros obtidos pela pesquisadora por meio da pesquisa), histórias de vida de relatos cruzados. No desenvolvimento da pesquisa utilizamos as quatro etapas descritas por Pujadas (op. cit., p. 14): a) etapa inicial; b) registro, transcrição e elaboração das Histórias de Vida; c) análise e interpretação; d) apresentação e publicação. Nesta etapa estão explicitados os supostos de partida: justificamos e embasamos a metodologia empregada, indicamos o universo e as formas de análise e os critérios de seleção dos participantes. A segunda etapa consiste na busca de toda a informação pertinente, recorrendo a registros das Histórias de Vida por meio de gravações dos relatos através de instrumental audiocassete e transcrição por processador de texto. A terceira etapa constitui-se na análise do material, com vistas a elaborar as Histórias de Vida segundo princípios já explicitados em parágrafos anteriores, em especial na qualidade de relatos cruzados.

Finalmente a quarta etapa, com a produção de artigos, apresentação em eventos científicos e elaboração de livros.

A análise dos dados e informações para este veio da pesquisa – coerente com a corrente teórica que sustenta o processo de produção de informações para a construção das Histórias de Vida adotada, o processo de interpretação utiliza procedimentos de análise que descartam os que seriam utilizados pela corrente positivista, bem como aqueles pela corrente interacionista, quais sejam, uma visão estruturalista de análise que privilegia a saturação de um modelo que opera fundamentalmente com fonte documental, determinista, analisada à exaustão sem interessar-se pelas peculiaridades biográficas que um trabalho de campo pode proporcionar, no primeiro caso, e aqueles que utilizam uma interpretação hermenêutica que supõe estar um texto dado e acabado, tratando tão somente de descobrir, por meio de uma análise em detalhe e profundidade, sentidos ocultos nesse texto, ficando a história de vida reduzida ao texto como produtor de sentidos, no segundo caso. No processo de interpretação das informações utilizamos uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação dos relatos com seus contextos. A esse modo Santamarina e Marinas (op. cit., p. 270) chamam de “comprensión escénica” – que traduzimos por compreensão de contexto. Esta compreensão privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos, o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente. Os autores supra citados enunciam o que denominamos de três planos da compreensão de contexto: o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista, estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria narrativa – relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão. A compreensão de contexto interpreta o processo no qual os sujeitos “re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias (op. cit., p. 272). Sem deixar de considerar tanto o momento da enunciação, bem como o momento do enunciado, “trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas também na dimensão da construção do sujeito... para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais” (op. cit., p. 272). Esses autores advertem (p. 281) que o trabalho com histórias de vida em contexto exige “uma

redefinição mais aberta das fases de todo o processo de investigação” e que nos “encontramos com histórias de pessoas e de grupos, cujo sentido contribuímos para estabelecer, desde que, com a condição, de não se utilizar o manual ou o modelo como se fosse uma forma” (op. cit., p. 281). Esses planos de compreensão de contexto podem ser analisados tendo em vista duas dimensões complementares: a) o desenvolvimento profissional, compreendendo, na visão de Vonk e Schras (1987), a perspectiva do desenvolvimento pessoal – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um crescimento individual; a perspectiva da profissionalização – que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de aquisição de competências e a perspectiva da socialização – que entende a profissionalização docente como centrada na adaptação do professor ao meio profissional em que atua e b) a construção da identidade profissional, entendida por Lessard (1986) como a relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal, com base nas representações que os professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente que compreende: o capital de conhecimentos – saber fazer e saber ser – que embasam a prática docente; as condições do exercício da prática docente, implicando autonomia, controle e contexto de atuação; pertinência cultural e social da prática pedagógica; estatuto profissional e prestígio social da profissão docente.

Quanto ao método de análise de conteúdo proposto para o tratamento aos dados e informações constantes do material documental complementar privilegiamos como referencial metodológico Bardin (1979) e, como definição aquelas mais flexíveis (também encontrada em BARDIN, op. cit.) que entendem a análise de conteúdo como o procedimento para tratar informações, atitudes ou temas contidos em uma mensagem ou em um documento e uma técnica empregada para realizar inferências por meio da identificação sistemática e objetiva das características de uma mensagem (HENRY; MOSCOVICI, 1968), em contraposição a entendimentos que caracterizam a análise de conteúdo como uma técnica que se aplica sistemática e quantitativamente ao conteúdo manifesto na comunicação, emprestando-lhe uma característica essencialmente quantitativa (KAPLAN, 1943; CARTWRIGHT, 1978) ou uma técnica carente de fundamentação teórica (TROGNON, 1974; PECHEUX, 1975). A própria Bardin (op. cit., p. 31) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise da comunicação, visando a obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores – quer quantitativos, quer qualitativos – que propiciem a inferência relativamente às condições de produção e de recepção dessas mensagens. Essa postura não só vai ao encontro da própria tradição que vimos adotando em

pesquisa, como também se estriba na influência moderna de pesquisadores que empregam a análise de conteúdo para detectar as variações de aspectos formais e simbólicos da comunicação, considerando os elementos que a compõem. Os passos metodológicos constituem-se, como em Bardin (op. cit., p. 95), nas seguintes fases: pré-análise; análise do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase organizamos o material para elaborar um esquema, embora flexível, preciso de operacionalização e sistematização das idéias. Para essa etapa Bardin (op. cit.) destaca, dentre outras, as atividades que seguimos: leitura superficial do material (com o objetivo de, ao ter um contato inicial com o material de análise, perceber a estrutura da narrativa, reconhecer os conceitos mais utilizados, conhecer, preliminarmente, posicionamentos a respeito das questões importantes da pesquisa e do contexto das narrativas); escolha dos documentos (com o objetivo de selecionar tão somente aqueles que possibilitem as informações necessárias, suficientes e adequadas para a pesquisa). Para isso, utilizamos como princípios: exaustividade – fazendo um acurado levantamento de todo o material passível de utilização, para, então, selecionar os realmente importantes; representatividade – o material selecionado enquanto representativo do conjunto; homogeneidade – o material selecionado tem referência ao mesmo tema; no caso ao tema em questão o material foi tratado, todo ele, com técnicas idênticas. A segunda fase, análise do material, consistiu, especialmente, na codificação e categorização do material. Codificação, no sentido de transformação e agrupamento sistemáticos das informações em unidades de tal forma que permitissem uma descrição das características relevantes do conteúdo dessas informações na acepção de Holsti (1969, p. 94), momento em que atentamos para o critério de objetividade, isto é de que não houvesse ambigüidade no estabelecimento de códigos. Na codificação estabelecemos as unidades de registro e as unidades de contexto, como ensina Bardin. As primeiras, se estabeleceram pela desagregação do material de análise em seus elementos constituintes, correspondendo ao segmento de conteúdo considerado como unidade base da análise, visando à categorização da informação. No presente caso, utilizamos o tema como unidade de registro. As unidades de registro são relacionadas a uma referência ampla do contexto que permita melhor caracteriza-las. No caso, como escolhemos o tema para a unidade de registro, o parágrafo em que se situa cada unidade de registro funcionou como unidade de contexto. Categorização no sentido de classificação dos elementos que compõem o material de análise, formando grupos analógicos, observando o critério de classificação semântica, isto é, extraindo categorias temáticas por meio do isolamento de temas do material, úteis para a análise. Sem descuidar de categorias a priori extraídas da literatura e de nossos estudos empíricos sobre

formação, atuação e profissionalização de professores, como as que se referem ao professor na qualidade de educador social, de intelectual reflexivo, crítico e transformador, estamos, igualmente, considerando as categorias importantes que se dão a observar pela análise do material. Concretamente, o que pretendemos é um diálogo entre teoria e empiria, de tal modo que, partindo de uma categorização com base nos elementos teóricos que nos são dados conhecer, revisitarmos essas categorias à luz das informações para, em seguida, retornar aos elementos teóricos para confronto, até obtermos categorias adequadas e suficientes, tanto para a teoria como para as informações concretas. Na categorização consideramos características como: exaustividade, cuidando para que em cada categoria sejam incluídos todos os elementos verificados sobre um tema; exclusividade, cuidando para que cada elemento temático seja classificado em apenas uma categoria; homogeneidade, cuidando para que as categorias sejam classificadas com base em um mesmo princípio; objetividade, cuidando para definir com clareza os indicadores para a classificação de cada elemento em uma determinada categoria.

No livro **História e histórias de vida** – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense,⁴ por nós organizado com base na pesquisa em tela, podem ser visualizadas não só as doze Histórias de Vida, que compõem a segunda parte da obra, mas, igualmente, uma leitura transversal do material que compôs essas Histórias o qual propiciou a emergência de três categorias – Formação, Vida Profissional, Construção de Identidade – e de diversas subcategorias, que foram trabalhadas na terceira parte do livro, momento em que foi possível estabelecer relações dessas histórias com as circunstâncias sociopolítico-econômico-culturais em que elas se inseriram/inserem. Na primeira parte, consta nosso entendimento do referencial teórico que embasou a metodologia da pesquisa e o modo como o empregamos. Cabe, nos parece, remeter este item ao livro já mencionado. Na verdade, a teorização que nos foi possível realizar com base no material empírico, à luz do aporte teórico que sustentou a procura de sentido para esse material de análise, já começou a evidenciar-se ainda em fase intermediária da pesquisa e foi se consolidando na medida em que a análise do material de estudo foi se ampliando e aprofundando. Da mesma maneira ocorre quando analisamos horizontalmente as histórias de Vida de outros doze educadores, constantes da obra: “identidade e Vida de Educadores Rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras),⁵ igualmente por nós organizado com base na pesquisa em tela.

As Histórias de Vida, de maneira geral, deixaram perceber que os educadores selecionados, mesmo desconhecendo o referencial teórico já explicitado relativo ao professor como profissional reflexivo-transformativo, caracterizavam-se/caracterizam-se como intelectuais críticos, (re)pensadores de

sua própria prática emoldurada por uma visão de mundo que se poderia dizer “já revolucionária” no sentido de pensar e criar condições para uma educação e um ensino humanizantes e transformadores.

O olhar transversal sobre essas histórias de vida evidenciou elementos comuns quanto à formação dos destacados educadores, quer a formal quer a não formal; quer a inicial, quer a continuada, eivados de influência positiva do meio sociocultural, da família, da formação de fundo religioso, das idéias pedagógicas e filosóficas de cunho humanista, das influências auferidas nas relações interpessoais e da formação autônoma própria da cada um. Essas características de formação refletiram-se/refletem-se na prática profissional desses educadores que construíram/constroem uma trajetória de compromissada prática, tanto em sala de aula, como em movimentos de transformação mais geral dessas práticas nas instituições de ensino, no sistema educacional como um todo e/ou em instâncias representativas da categoria profissional. Reflete-se e é reflexo, igualmente, na (e da) construção identitária de cada educador.

Ao detectarmos essas características, no entanto, não deixamos de ter presente que nossos destacados educadores foram/são, antes de tudo, seres humanos e, portanto, longe de se constituírem em “super-homens” e “supermulheres”. Não obstante as Histórias de Vida estejam realçando as positivities antes do que as debilidades desses educadores, o construto das respectivas histórias não perde em consistência, em virtude de que, embora não sendo infalíveis, eles foram por nós escolhidos justamente porque apresentam características muito especiais que os colocaram na lembrança das pessoas com essa feição tão positiva, “quase heróica”. E foi, naturalmente, com a memória reconstrutiva das pessoas-fonte que trabalhamos.

Mais do que as histórias de vida individualizadas estabelecemos, mediante a leitura transversal do material de análise, relações entre a vida formativo-profissional e a construção identitária do SER EDUCADOR, bem como estabelecemos conexões entre essas histórias de vida e momentos socio-históricos, a que eminentemente estão afetas, utilizando, como principais operadores, as já mencionadas categorias⁶: Formação, Vida Pessoal/Profissional, Construção de Identidade.

De outra parte, uma releitura transversal de todo o material de análise permitiu interessante comparação entre resultados que Huberman (1974, 1995) encontrou a respeito dos ciclos de vida profissional de professores e achados nas Histórias de Vida dos educadores por nós estudados referentes à mesma questão (ABRAHÃO, 2001). Da mesma forma, todo este material, sempre que revisitado enseja novas possibilidades de leitura, de interpretação e de estabelecimento de importantes conexões,⁷ desde que tem sido profícua a produção emanada da pesquisa, com a publicação de artigos e capítulos em

livro, além de participação efetiva em eventos nacionais e internacionais. Vivenciamos o uso de metodologia de pesquisa que, mais do que ser mera técnica de coleta de dados e de análise de informações propicia, aos pesquisadores e aos pesquisados, um outro significado, muito mais substantivo, qual seja o de ressignificar a própria história pessoal/profissional, em virtude de que a História de Vida é sempre uma construção, da qual participa o próprio investigador e implica, sobremaneira, o investigado. Essa vivência contribuiu substantivamente para a formação científica dos bolsistas de IC que participaram/participam da pesquisa e dos mestrandos, doutorandos e pesquisadores componentes do GP que estudaram/estudam as bases teórico-metodológicas da investigação com Narrativas e Histórias de Vida.

b – NARRATIVAS AUTO-REFERENTES DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO CONTINUADA

Além do veio da pesquisa (auto)biográfica com emprego da metodologia de Histórias de Vida, construídas com base em narrativas, com que se trabalha no *veio a*, estamos desenvolvendo um outro veio da pesquisa (auto)biográfica, o da Investigação-Formação. Trabalhamos com memoriais de profissionais que estão em formação continuada, cursando mestrado ou doutorado, entendendo a narrativa auto-referente como uma metodologia de trabalhar e significar esta formação.

Os objetivos visados são:

- investigar o movimento de (re)construção identitária de profissionais da docência em processo de formação continuada (mestrandos e doutorandos) por meio de narrativas auto-referentes, entendidas como instrumento de (auto)formação, de pesquisa e de intervenção, no contexto da formação docente (Investigação-Formação);
- instrumentalizar formadores de professores e pesquisadores juniores (alunos de mestrado e de doutorado em Educação) para que possam se utilizar de narrativas e de Histórias de Vida na formação docente (sua e de seus alunos);
- propiciar articulação mais orgânica pela construção compartilhada de conhecimento dentre os integrantes da rede de pesquisa – integrantes do GP, pesquisadores associados e pesquisadores colaboradores.

O estudo, que vem se desenvolvendo no GP desde 1998, não pretende ser uma reflexão voltada tão somente para o passado. Além de trazer à luz as Histórias de Vida de destacados educadores que se formaram e atuaram no século XX, a presente etapa da investigação, que cadastramos como *veio b*,

ao agregar estudos (auto)biográficos, trabalhados via Investigação-Formação, com professores em processo de formação continuada (mestrandos e doutorandos), tem em vista a reconstrução do sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivo-crítico-transformadores da sua própria prática, constantemente repensada e sopesada e de práticas sociais, dentro das possibilidades concretas do trabalho de educador, identificado como tal. Esse entendimento estriba-se no pensamento de Shulman e Colbert (1989), que consideram as narrativas das práticas de professores como elementos catalisadores que induzem à reflexão dos professores em geral sobre sua própria profissão.

Para o desenvolvimento da pesquisa pelo veio da Investigação-Formação emprestam suporte teórico-metodológico os estudos de Catani (1994); Souza (2006); Chené (1988); Nóvoa e Finger (1988); Dominicé (1990); Pineau (1990; 2006); Nóvoa (1992); Catani et al. (1998) e especialmente, Josso (1995; 2002; 2006).

Para atingirmos os objetivos que se referem à Investigação-Formação, os dados e informações têm sido coletados e trabalhados simultaneamente em Seminário de Investigação-Formação, conforme a “fase de elaboração da narrativa”, descrita por Josso (2002, p. 88-89). Nessa fase, os participantes estão elaborando suas narrativas, tanto de modo oral, como escrito, trazendo elementos substantivos de sua formação, tentando colocar-se frente a questões importantes para a compreensão de sua formação inicial e a que se está produzindo de forma continuada, no Programa de Pós-Graduação. Para tanto, o pós-graduando parte do memorial que construiu para a seleção ao Mestrado ou ao Doutorado; lê em voz alta para os colegas do GP esse material, concomitantemente e após a leitura, integrantes do GP reagem interagindo entre si e com o colega cujo material está em análise, teorizando a respeito do lido. A partir dessas reflexões, o pós-graduando adenda, remodela (ou não) seu memorial, ressignificando o entendimento do que havia escrito à época da seleção ao Programa. Isto é compreensível desde que já se passaram meses ou mais de ano da época da seleção para o momento do Seminário de Investigação-Formação. Ademais, o memorial escrito para a seleção tinha capacidade limitada (6 páginas) e estava ligado a um processo específico, com um objetivo determinado. Atualmente, re-visitando o memorial possibilita reconstruí-lo com novas e ricas significações hauridas pela experiência ao longo da trajetória já efetuada no Programa.

Estas questões foram negociadas com os integrantes do grupo. Interessam ao grupo, em seu conjunto, como, igualmente, há tópicos de interesse individualizado, mercê das diferenças de formação e de vivências idiossincráticas dos participantes, em particular. Essas narrativas são trabalhadas também de

forma coletiva, no grupo. Os Seminários são gravados em áudio e a transcrição é encaminhada a cada participante. Cada participante guarda, como ensinado por Josso (op. cit.), seu próprio material gravado.

Nessa concepção, os dados e informações estão sendo analisados e interpretados conforme a “fase de compreensão e de interpretação das narrativas”, descrita por Josso (2002, p. 89-92). Nesta fase, os participantes apuram o processo de reflexão sobre a formação de cada integrante, em particular e do conjunto dos participantes. Este, é um processo difícil, desde que se trata de compreender a lógica de si e do outro, na construção de cada narrativa e na reconstituição dos significados desde o contexto da utilização de cada narrativa. A narrativa (de cada um dos participantes) apresenta um esclarecimento peculiar ao que este entende por formação. Por esta razão, não se trata de operar com dimensões ou categorias a priori, mas, sim, “colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, com esse ‘si próprio’, que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas” (op. cit., p. 91). Nem poderia ser de outra forma, pois essa análise, no entender de Josso (op. cit.) tem dimensões diferenciadas conforme a característica de cada integrante do grupo. Assim,

para o autor da narrativa, o problema da análise resolve-se pela explicitação de seu(s) interesse(s) de conhecimento nesta prática reflexiva. Para o formador, o problema da análise é o da mobilização da capacidade reflexiva. Para o investigador, é a procura das modalidades de co-interpretação entre o autor, o investigador e os participantes no grupo de trabalho (op. cit., p. 91).

Este movimento até aqui descrito é prenhe de possibilidades para a fertilização de compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que têm de singular, como no que apresentam de plural, atinjam abstrações que permitam teorizações sobre processos de formação dos sujeitos.

Nesse sentido, podemos fazer uma leitura das trajetórias informada por teorias que vêem o professor enquanto intelectual crítico-reflexivo, agente de uma educação social transformativa (QUINTANA CABANAS, 1988; SCHÖN, 1992; ZEICHNER; LISTON, 1993; Giroux, 1990; CARR; KEMMIS, 1988; CARR, 1991; ALARCÃO, 2001, 2003, dentre outros).

Esta fase é complementada por outra, denominada pela a autora como “fase de balanço dos formadores e dos participantes” (p. 93-97), momento em que tem sido feito um “balanço” pessoal do trabalho em realização, das aprendizagens havidas, incluindo as perspectivas de prolongamento da reflexão até então empreendida.

Observe-se que, em virtude de estarmos vivenciando a Investigação-Formação (*veio b*) apenas a partir do segundo semestre de 2006, ainda não

temos uma significativa (em termos quantitativos) produção a respeito. Apenas divulgamos o que vimos realizando em eventos nacionais e internacionais e estamos preparando o primeiro livro, a ser publicado em 2008.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 9-23.
- _____. (Org.). **História e histórias de vida** – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa** (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. **A aventura (auto)biográfica** – teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- _____. **Os professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BALL, S.; GOODSON, I. **Teachers' lives and careers**. London: Falmer, 1989.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CARR, W. Education for Citizenship. **British Journal of Educational Studies**, v. 39, n. 4, p. 373-385, 1991.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARTWRIGTH, D.P. Análisis del material cualitativo. In FESTINGER, L.; KATZ, D. **Los métodos de investigación en las ciencias sociales**. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- CATANI, Denice Bárbara. **A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores**. Ensaios sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos. 1994. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, São Paulo. mimeo.
- CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CHENÉ, Adele. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. On narrative method , biography and narrative unities in the study of teaching. **Journal of Educational Thought**, v. 21, n. 3, p. 346-361, 1987.

- DEROUET, J.L. La profession d'enseignant comme montage composite. **Éducation Permanente**, n. 96, p. 61-71, 1988.
- DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.
- FRASER, R. La formación del entrevistador. **Historia y Fuente Oral**, n. 3, p. 129-150, 1990.
- GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.
- GOODSON, I. **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992.
- HENRY, B.; MOSCOVICI, S. **Problèmes de l'analyse de contenu**. Paris: Larousse, 1968.
- HUBERMAN, M. **Cycle de vie et formation**. Vevey: Delta, 1974.
- _____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In.: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- _____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- KAPLAN, A. Content analysis and the theory of signs. **Philosophical Science**, n. 10, p. 230-247, 1943.
- LESSARD, C. La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. **Repères – Essais en Éducation**, n. 8, p. 135-190, 1986.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- PECHEUX, M. et al. **Analyse du discours, langue et ideologie**. Paris: Larousse, 1975.
- PINEAU, Gaston. Germination des histoires de vie en formation de formateurs. **Éducation-Formation**, 217-218, p. 69-78, 1990.
- _____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a**

invenção de si. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. v. 1. 357p.

PUJADAS, J.J. **Método biográfico**: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS, 1992.

QUINTANA CABAÑAS, J.M. **Teoría de la educación**: concepción antinómica de la educación. Madrid: Dykinson, 1988.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In DELGADO, J. M.; GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SHULMAN, J.H.; COLBERT, J. A. Cases as catalysts for cases: inducing reflection in teacher education. **Action in Teacher Education**, v. XI, n. 1, p. 44-52, 1989.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO. Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TAMIR, P. Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. **Teaching & Teacher Education**, v. 7, n. 3, p. 263-268, 1991.

TROGNON, A. et al. Sujet et objet de l' analyse de contenu. **Connexions**, II, 1974.

VONK, H.; SCHRAS, G. From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. **European Journal of Teacher Education**, n. 10 p. 95-110, 1987.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D.P. **Formación del profesorado y condiciones de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

¹ GRUPO DE PESQUISA:

Doutores: Eliana Perez Gonçalves de Moura – FEEVALE; Marcos Villela Pereira – PUCRS; Maria Helena Camara Bastos – PUCRS; Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS; Núncia Santoro de Constantino – PUCRS.

Mestres: Alaydes Sant'Anna Bianchi – PUCRS; Marilene Jacintho Muller – PUCRS.

Doutorandos: Alzira Elaine Melo Leal; Berenice Gonçalves Hackmann; Clarice Gorodicht*; Cristiane Ungaretti Zago; Edgar Zanini Timm*; Elisabeth Garcia Costa; Helena Sporleder Côrtes*; João Dornelles Junior*; Jussara da Rocha Freitas*; Ledi Schneider; Lourdes Frison*; Luciane Sgarbi Grazziotin; Maria Bernadete Moreira Kroeff; Maria Conceição Pillon Christofoli*; Maria Waleska Cruz*; Maristela Pedrini; Mirna Susana Viera Martinez; Patrícia Wolfenbuttel*; Rita Tatiana Cardoso Erbs; Salette Campos de Moraes*.

Mestrandos: Gilberto Puntel (UFSM, hoje Mestre); Gilda Maria Silveira Rodrigues**; Lúcia Helena Franzen Fiebig; Luciana Martins Teixeira**; Magda Tyska Rodrigues (aluna especial); Mari Nunes Barros Coelho**; Maria Heloiza de Abreu Becker; Maria Tereza Blini Prates (ULBRs, hoje Mestre); Patrícia Rodrigues Augusto Carra; Protásio Pletsch**; Rosângela Antolini; Rosilaine de Paula Menezes; Susana Almeida Dornelles**; Vanessa Besestil da Rocha**. (* Hoje, Doutores; ** Hoje, Mestres).

Bolsistas PBIC: Rosemary Liedke; Rafael Pressler Aguiar; Jacqueline Machdo Bastos, Glímanis Wachter; Rafaella Messina Perrone; Tatiana Hossein.

Apoio: CNPq; PUCRS.

Pesquisadores associados: Professores Doutores Chiara Vangelista – Universidade de Turim e Universidade de Gênova (Itália); Beatriz Daudt Fisher – UNISINOS, Brasil; Edla Eggert – UNISINOS, Brasil; Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia, BA, Brasil; Helena Costa Araújo – Universidade do Porto, Portugal; Henning Salling Olesen – Roskilde University, Dinamarca; Jorge Larrosa – Universidade de Barcelona, Espanha; Jorge Luiz da Cunha – Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil; Paula Perin Vicentini – Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil; Shawn Moore – Universidade de Toronto, Canadá; Tamar, Rapoport – Universidade Hebraica, Jerusalém; Valeska Fortes de Oliveira – Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

Pesquisadores colaboradores: Professores Doutores Adi Kuntzman – Universidade Hebraica, Jerusalém; Andy Hargraves – Boston College, MA, USA; Berta Weil Ferreira – PURS, Brasil; Claus Dieter Stobäus – PUCRS, Brasil; Corey Lock – University of North Carolina, USA; Denice Barbara Catani – USP, Brasil; Edna Lomsky Feder – Hebrew University, Jerusalém; Eliane Marta Teixeira Lopes – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; George A. Churukian – Syracuse University, USA; Ivor F. Goodson – Spencer Foundation, USA e Canadá; Juan José Mouriño Mosquera – PUCRS, Brasil; Julia Lerner – Universidade Hebraica, Jerusalém; Laura Elise de Oliveira Fabrício – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil; Silvío Henrique Filippozzi Lafin – PUCRS, Brasil; Vânia Fortes de Oliveira – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil; Yelena Kaplan – Universidade Hebraica, Jerusalém.

² Doze HV estão publicas em: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **História e histórias devida** – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, 2. ed. em 2004 e as outras doze estão publicadas em: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.).

Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

³ O GP está ultimando mais um livro com as Histórias de Vida de mais 12 destacados educadores, ampliando a base dos 24 educadores já trabalhados.

⁴ ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **História e histórias devida** – Destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, 2. ed. em 2004.

⁵ ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses:** narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

⁶ Ou dimensões, talvez melhor, se assim o desejarmos.

⁷ Resultados deste veio têm possibilitado significativa produção com base em uma meta-análise do material, estudado sobre diversos vieses (ABRAHÃO, 2006a, 2006b, 2007). Dessa produção se destacam a organização e publicação de quatro livros, a idealização, organização e realização do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – I CIPA, publicações de artigos em revistas especializadas no país e no exterior, além de participações em eventos, igualmente no país e no exterior e em bancas cuja matriz teórico-metodológica é a pesquisa autobiográfica. No Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS a pesquisa em andamento obviou a estruturação de Seminários Avançados em Pesquisa Autobiográfica para mestrandos e de Seminário Instrumental de Pesquisa Autobiográfica para doutorandos, além de Leituras Independentes para doutorandos e Orientações de Dissertações e Teses com essa matriz teórico-metodológica (ver especificação em anexo).

ANEXO

PRINCIPAL PRODUÇÃO DA PESQUISA

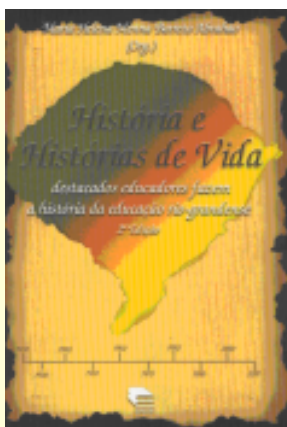
Livros:

SOUZA, E.C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. v. 1. 357 p.

ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 279 p.

_____. (Org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (.e em muitas outras)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 260 p.

_____. (Org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 599 p.



Capítulos em livro:

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E.C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, v. 1, p. 149-170.

_____. Profissionalização docente e identidade - narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, E.C. de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. v. 1. p. 189-203.

_____. Sete olhares sobre a sala de aula no ‘tempo passado’ – universalidade de características do pensar e do agir docente captada em histórias de vida de destacados educadores. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na Educação Superior – sete olhares**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2006. v. 1. p. 29-43.

_____. Elementos histórico-sociais – um olhar transversal no contexto espaço-temporal das Histórias de Vida. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandese**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1. p. 253-279.

_____. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1. p. 201-224.

_____. Carlos Nelson dos Reis – de menino de rua a economista e professor universitário ou: a história que tinha tudo para não dar certo. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras)**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1. p. 53-72.

_____. Atualidades e diversidades na formação de professores. In: QUADROS, C. de; AZAMBUJA, G. (Org.). **Saberes e dizeres – sobre a formação de professores na UNIFRA**. 1. ed. Santa Maria: Pallotti, 2003. v. 1. p. 119-134.

_____. Zilah Mattos Totta – verbete. In: FÁVERO, M.L.; BRITTO, J. M. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 2002.

_____. Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandese**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. v. 1. p. 209-242.

_____. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no Estado do Rio Grande do Sul. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandese**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. v. 1. p. 13-34.

_____. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. v. 1. p. 9-23.

Artigos:

ABRAHÃO, M.H.M.B. The life history approach about outstanding educators to understand universal teacher's characteristics. **Biography and Society**, Göttingen, v. 1, p. 15-21, 2005.

_____. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 139-156, 2005.

_____. Teacher education and outstanding educators: universal characteristics. **Journal of the International Society for Teacher Education**, v. 8, n. 1, p. 48-56, 2004.

_____. Histórias de vida de educadores: uma contribuição para a formação de professores reflexivos. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 26, n. 53, p. 11-32, 2004.

_____. A formação do educador nestes tempos de império. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 13, 2003.

_____. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação** (ASPHE), Pelotas, v. 14, n. 1, p. 79-95, 2003.

_____. Brazilian teacher education revealed through the life stories of selected great educators. **Journal of Education for Teaching**, Inglaterra, v. 28, n. 1, p. 07-16, 2002.

_____. Educação e destacados educadores rio-grandenses: características universais docentes. **Educação**, Porto Alegre: PUCRS, p. 07-26, 2002.

Eventos organizados:

A coordenadora da pesquisa organizou diversos eventos e mesas especiais em congressos no país e no exterior, sobre pesquisa autobiográfica. No exterior, destaca-se um congresso sobre Formação de Professores na Universidade de Aveiro, Portugal (Comissão Organizadora e Comissão Científica e apresentação de trabalho) e a organização e coordenação de Mesa Redonda sobre pesquisa autobiográfica, na Universidade de Madrid, Espanha (com apresentação de trabalho). No Brasil, destacam-se o I Congresso Internacional sobre Pesquisa Autobiográfica, realizado em setembro de 2004, na PUCRS, do qual a coordenadora da pesquisa, além de ter apresentado trabalho foi idealizadora, executora e presidente, com a presença de pesquisadores da Inglaterra, Itália, Espanha, Portugal, Dinamarca, Israel, Canadá, Estados Unidos da América do Norte e do Brasil (USP, UNEB, UFMG, UFSM, UFPEL, UNISINOS, UFRGS) e II o Congresso Internacional sobre Pesquisa Autobiográfica, realizado, em Salvador, Bahia, em setembro de 2006. O III Congresso será realizado em setembro de 2008, no Rio Grande do Norte.

Apresentação de trabalhos em eventos:

Mais de 60 participações em eventos científicos com apresentação de trabalho, tanto no país, como no exterior, dos quais se destacam:

• Com publicação de texto completo em **Anais**:

ABRAHÃO, M.H.M.B. Memória e narrativas de si – histórias de vida ressignificando trajetórias docentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, V., 2005, São Leopoldo. UNISINOS. Apresentação no Simpósio: Memória, histórias de vida e narrativas de trajetórias docentes e discentes. **Anais completos**. CD-Rom.

_____. Memória, narrativas e relatos autobiográficos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, II., 2006, Salvador, Bahia. **Anais II CIPA**. Salvador : Eduneb, 2006. v. 1. p. 1-18.

_____. As construções (auto)biográficas e as práticas de formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, II., 2006, Salvador, Bahia. **Anais II CIPA**. Salvador: Eduneb, 2006. v. 1. p. 1-21.

_____. Pesquisa autobiográfica: contibuição para a formação de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED-SUL, VI., 2006, Santa Maria, RS. **Anais VI ANPED-Sul**. 2006. v. 1. p. 1-10.

_____. Pesquisa na Universidade: contribuições da pesquisa autobiográfica para capacitação de professores reflexivos. In: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, IV., 2006, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. v. 1. p. 1-8.

_____. A narrativa auto-referente como dimensão metodológica em investigação que amplia o conhecimento de si no processo de formação do educador. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV., 2005, São Leopoldo. **Anais ...**, 2005. v. 1. p. 1-28.

_____. Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED-SUL, V., 2004, Florianópolis. **Anais V ANPED-Sul**. 2004. v. 1.

_____. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, I., 2004, Porto Alegre. **Anais I CIPA**. Porto Alegre, 2004. v. 1. CD-Rom.

_____. Educação e destacados educadores rio-grandenses: características universais em docentes. In: ENCONTRO SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, X., 2004, Gramado. **Anais ...**, 2004. v. 1. p. 265-279.

_____. Práticas escolares e saberes pedagógicos revelados por meio de histórias de vida de doze destacados educadores do Rio Grande do Sul. In: INTERNATIONAL CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION – ISCHE, XXV., 2003, São Paulo. **Anais do XXV ISCHE**. São Paulo: Plêiade, 2003. p. 264-266.

_____. Memoriais, memória e (re)construção do eu. In: ENCONTRO NACIONAL DE ACERVOS LITERÁRIOS BRASILEIROS – ENALB, VI., 2003, Porto Alegre. **VI ENALB**, 2003.

_____. Histórias de vida de destacados educadores no contexto espaço-temporal da história da educação e da profissionalização docente no Rio Grande do Sul. In:

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, II., 2002, Natal. **Anais ...**, 2002.

_____. Educação para a paz e formação de educadores. In: ENCONTRO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO E O MERCOSUL/CONESUL – Desafio Político e Pedagógico, XI., 2002, La Paz, Bolívia. **Anais ...**. La Paz, 2002.

• Com resumos expandidos:

ABRAHÃO, M.H.M.B. (Auto)Biographical research: time, memory and narratives. In: INTERNATIONAL SEMINAR FOR TEACHER EDUCATION – ISTE, 26., 2006, Pretoria. **Anais ...** 2006.

_____. Global society and teacher education: Brazil and the common South Market (Mercosul). In: INTERNATIONAL SEMINAR FOR TEACHER EDUCATION – ISTE, 25., 2005, Taiwan. **Anais ...** 2005.

_____. Universal characteristics presented in individual and social life stories of outstanding teachers. In: INTERNATIONAL SEMINAR FOR TEACHER EDUCATION – ISTE, 24., 2004, Minneapolis. **Anais ...** Minneapolis : Minneapolis University, 2004.

_____. Teachers and the professional life cycle. In: ANNUAL SEMINAR OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR TEACHER EDUCATION – ISTE, 22., 2002, Elsinore, Dinamarca. **Anais ...** 2002.

_____. Brazilian education revealed through the life stories of selected great educators. In: INTERNATIONAL SEMINAR FOR TEACHER EDUCATION – ISTE, 21., 2001, Kuwait. **Anais ...** 2001.

_____. Great educators life histories as study material for teacher education in university. In: INTERNATIONAL SEMINAR FOR TEACHER EDUCATION – ISTE, 20., 2000, Annapolis, USA. **Anais ...** 2000.

Observações:

1. No prelo, na França, livro organizado por Gaston Pineau para a editora L’Harmattan, intitulado: **Autobiographies, éducation et formation: vivre, raconter et apprendre**. Título de nosso capítulo: “LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE – temps et dimensions de l’invention de soi”.
2. Teses e Dissertações: a pesquisa tem oportunizado, aos alunos participantes do GP: 07 teses e 05 dissertações, já defendidas no Programa e outras, ainda em fase de orientação.
3. A Coordenadora do GP tem participado de diversas bancas de Mestrado e de Doutorado na UFRGS, na UFSM, na UFPEL, que empregam o método autobiográfico.
4. Exaramos diversos pareceres para os órgãos de fomento, bem como para periódicos especializados sobre o assunto.
5. Os trabalhos já publicados têm sido citados em trabalhos no estado e em outros estados da federação.