

# **Narrativas: uma via epistemológica para as pesquisas em EPT**

---

Daniella de Souza Bezerra<sup>1</sup>  
Mônica Angélica Barbosa de Almeida<sup>2</sup>  
Thaís Lemos de Freitas Oliveira<sup>3</sup>

## **1. Introdução**

O termo pesquisa vem sendo popularizado há algum tempo, por diversas esferas do meio social e educacional. Entretanto, não raras vezes, o termo tem sido usado de forma estreita, o que compromete seu verdadeiro sentido. A pesquisa é um compromisso em construir conhecimento sobre um determinado assunto, confrontando dados, evidências, informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Nesse sentido, ela exige curiosidade, inquietação, atividade investigativa e o prosseguimento de estudos anteriormente iniciados.

Essa concepção evidencia o caráter social da pesquisa, sugerindo que a construção da ciência é um fenômeno social. Sendo uma atividade que se preocupa com a realidade, com os interesses atuais e, também, com os conhecimentos acumulados historicamente, a pesquisa nos remete ao compromisso histórico, da

---

<sup>1</sup>Doutorado (2012) e pós-doutorado (2015) em Educação pela Universidade de São Paulo na linha de pesquisa em Linguagem e Educação. E-mail: daniella.bezerra@ifg.edu.br. Orcid: 0000-0001-6399-9120

<sup>2</sup>Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás. Especialista em Ciências Humanas com ênfase no Ensino Médio pela Universidade de Brasília (2009). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2006). E-mail: mab.almeida@yahoo.com.br. Orcid:

<sup>3</sup>Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, Campus Avançado de Jataí (1999), Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia no Processo Educativo(2000) e Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2010), com linha de pesquisa em Educação Ambiental. E-mail: thaís.oliveira@ifg.edu.br. Orcid:

mesma forma que lida com a verdade absoluta de forma singular, corroborando ou refutando ideias preestabelecidas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GAMBOA, 2012).

Nesse contexto, a pesquisa, como atividade humana e social, carrega interesses, valores e princípios de determinado tempo e de determinada sociedade na qual o pesquisador está inserido. Assim, a compreensão de um dado problema e as abordagens realizadas são orientadas também pela visão de mundo do pesquisador. As pesquisas educacionais vêm ganhando essa especificidade. Por muito tempo, elas foram consideradas como fenômeno das ciências físicas e naturais, como se o fenômeno educativo pudesse ser isolado em variáveis e pudesse ser feita a perfeita separação entre sujeito da pesquisa, o pesquisador e o objeto. Contudo, a evolução dos estudos em educação e das ciências sociais e humanas tem demonstrado que o conhecimento dentro dessas áreas se processa de forma distinta. O pesquisador não se encontra livre de ideologias, princípios, valores e posições políticas. Ao contrário, faz uso deles e dos conhecimentos acerca do assunto estudado para construir suas hipóteses. Dessa forma, o pesquisador não se coloca numa posição de neutralidade científica, pois está imerso no fenômeno estudado e, conseqüentemente, nos resultados de sua pesquisa (GAMBOA, 2012).

O fenômeno educacional é considerado hoje dentro de um contexto social e de uma realidade histórica que é dinâmica, complexa e mutável. Diante dessa realidade, os métodos de estudos que buscam soluções para os problemas na área da educação necessitam ser distintos daqueles utilizados nas ciências naturais. Isso não significa que os métodos utilizados por elas também não prestaram grande serviço às ciências humanas e sociais, porém, as especificidades da educação exigem métodos que possam preencher as lacunas da pesquisa em educação.

Nos últimos anos surgiram muitas propostas de abordagens investigativas na tentativa de superar algumas das limitações existentes nas pesquisas educacionais. Segundo Gamboa (2012), essas abordagens defendem as diversas maneiras de ver e focalizar os problemas educativos e rompem com a hegemonia de alguns métodos de pesquisa. Essas novas formas de ver as pesquisas em educação também exigem, na visão do autor, a necessária articulação entre as técnicas e métodos, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas, sem os quais o processo de investigação científica torna-se deficiente.

Além disso, dado o caráter social e histórico da pesquisa,

toda investigação deve considerar a historicidade do fenômeno. O processo de investigação deve indicar o caminho para se chegar ao objeto e às soluções para o problema. O método é dado pelo tipo de objeto a ser estudado e não o contrário. Dessa forma, o objeto é central, é ele que determina quais técnicas, métodos, metodologias deverão ser utilizadas para se alcançar os objetivos propostos. O conhecimento advindo da investigação científica passa a ser o resultado da relação entre o sujeito (pesquisador e pesquisado) e o objeto, pois eles são participantes de uma mesma realidade de unidade e contradição numa relação dialética (FLICK, 2009; GAMBOA, 2012).

Gamboa (2012) afirma que a evolução dessas abordagens nas investigações educacionais indica uma presença cada vez maior de pesquisas com base nos fundamentos da fenomenologia e no materialismo histórico-dialético, que têm contribuído para os questionamentos dos reducionismos metodológicos e epistemológicos e para a recuperação dos contextos histórico e social dos fenômenos educativos. A concepção dialética, por exemplo, tem sido considerada uma abordagem alternativa com bons resultados para a compreensão e construção de conhecimentos acerca de questões próprias da prática pedagógica, como as contradições sociais que se manifestam dentro da escola e suas relações com a sociedade. O autor ainda assinala que a presença de opções epistemológicas variadas enriquece muito a dinâmica da produção científica na área educacional, aprofundando as reflexões sobre as problemáticas educativas.

À vista disso, a pesquisa qualitativa ganhou espaço na área educacional e alcançou legitimidade, conquistando um consenso sobre o que constitui uma investigação qualitativa, de modo que muitos autores se desdobraram para delimitar o campo e constituir traços que a caracterizem. Flick (2009), por exemplo, aponta que a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à diversidade de ambientes, de subculturas e de estilos e formas de vida que se apresentam nos campos de pesquisa.

Essa abordagem considera a relevância e a reflexibilidade das descobertas e as diferentes perspectivas e contextos sociais que se apresentam no material empírico. A pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador em campo como parte da construção do conhecimento e não como variável que interfere no processo. A subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa torna-se parte do processo e as impressões e reflexões

do pesquisador constituem-se como parte essencial da pesquisa (FLICK, 2009).

Assim, embasamo-nos nos princípios da pesquisa qualitativa na busca pela compreensão da pesquisa narrativa como estratégia metodológica para responder a inúmeros objetos da educação profissional e tecnológica, uma vez que possibilita aliar as percepções dos sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisado) ao objeto. Dito isso, este trabalho se organiza em duas partes: na primeira, discorre-se sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa narrativa, em especial, justifica-se sua relevância para os estudos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na segunda, recorre-se à psicologia histórico-cultural no intuito de compreender os processos de constituição identitária a partir de instrumentos de coleta de relatos biográficas e autobiográficas.

## **2. Pesquisa narrativa e suas potencialidades epistemológicas para a EPT**

As narrativas possuem muitos significados e conceitos, que são abordados por diferentes autores. Por muito tempo elas foram utilizadas como meio de investigação apenas pela Linguística Aplicada. Atualmente, esses instrumentos têm sido alvo de investigação das mais diversas áreas e têm ganhado espaço na pesquisa educacional e, em especial, na educação profissional e tecnológica. Segundo Cunha (2009), no campo educacional, as narrativas são usadas como instrumento de formação e como instrumento de produção de dados

Nessa perspectiva, a dupla dimensão da pesquisa narrativa atribui ao professor o papel de sujeito do estudo, recolocando-o no centro das pesquisas educacionais, pois, ao mesmo tempo em que ela possibilita ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes, garante espaço para a formação docente, através da reflexão coletiva e socialização profissional (CUNHA, 2009, p.5).

Esses instrumentos são uma tentativa de compreender os relatos de experiência vividos e contados num processo dinâmico, através de espaços e tempos que estão em constante mudança, “[...] a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidade” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.48).

Todas as formas de relatos biográficos assumem o interesse em construir e comunicar um significado. Elas são compostas por “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” (BRUNER, 1997, p.46) e revelam um significado a partir de seu enredo configurador, ou seja, o lugar de onde se fala. O investigador deve captar o enredo e relacioná-lo às narrativas captadas.

A experiência é um termo chave na pesquisa narrativa, entendida como um fenômeno pessoal e social. Dessa forma, os indivíduos devem ser entendidos em interação, sempre em um contexto social. Os sujeitos constituem-se através das interações sociais, portanto, transformam e são transformados nas relações produzidas entre seus semelhantes (REGO, 1995). Nesse sentido, na pesquisa narrativa, a experiência se desenvolve a partir de outras experiências, que levam a novas experiências. Assim, podemos compreender que há sempre uma história em constante mudança e sempre a caminho de um novo lugar.

Ao narrar suas experiências e suas histórias, os sujeitos podem reavaliar suas narrativas e partir para outras experiências as quais desejam viver. Dessa forma, “as pessoas vivem histórias, e ao contá-las, reafirmam-nas, modificam-nas e produzem novas histórias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.23). A expressão da linguagem nesse processo é ponto fundamental, pois é através dela que se narram as experiências e, nesse narrar as histórias e experiências, os sujeitos vão se formando como seres sociais e individuais (BRUNER, 1997).

Para Delory-Momberger (2008), a prática narrativa não revela somente fatos passados, mas um “vir-a-ser”. O que dá forma às histórias de vida e à experiência dos sujeitos são as narrativas que eles fazem de si. A construção das narrativas não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual os sujeitos se expressam, mas o lugar no qual “o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56). A interação entre os sujeitos, pesquisador e pesquisado, na pesquisa narrativa, gera uma escrita de si:

Construo-me, assim, na projeção do olhar do outro, na antecipação da leitura do outro. De certo modo, não paro de me escrever, isto é, de compor os efeitos de escrita que vêm, ao mesmo tempo, modelar e autenticar meu estilo, permitindo reconhecer-me a mim mesmo e ser reconhecido pelos outros (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.65).

Na pesquisa narrativa, pesquisador e pesquisado são coagentes no encaminhamento da pesquisa, sendo parceiros na construção das narrativas e na compreensão do fenômeno estudado. Nessa perspectiva, o pesquisador emerge nas próprias narrativas e nas narrativas dos sujeitos pesquisados buscando conexões e sentidos entre as histórias relatadas e observadas. A historicidade encontrada nos recortes de tempo e espaço é essencial na análise das narrativas.

As narrativas podem ser obtidas por meio de diversas fontes como entrevistas, autobiografias, narrativas orais, narrativas escritas, notas de campo, documentos (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Os diversos dados coletados são organizados de forma a tecer informações e construir um enredo de narrativas. A imersão no enredo das narrativas contribui para a maior veracidade dos dados. Considerar o espaço e o tempo onde essas experiências foram vividas possibilita ultrapassar uma dimensão meramente pessoal para a dimensão social, que é o objetivo de uma investigação científica.

A pesquisa narrativa como estratégia de investigação converge para a busca de significados de pesquisa na educação profissional e tecnológica, que parte da análise das narrativas escritas e orais para a compreensão do objeto estudado. Para fins de pesquisa, as narrativas podem contar com relatos pessoais e coletivos dos participantes em diferentes espaços e tempos. Podem-se considerar também as próprias experiências do pesquisador para a composição dessas narrativas. A pesquisa narrativa também pode ser utilizada como metodologia de análise dos dados.

À guisa de exemplo, em Almeida (2019), foram coletadas narrativas presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada e narrativas dos atores envolvidos no processo de reestruturação desse instrumento. As narrativas orais coletivas foram produzidas durante visitas às reuniões de planejamento do trabalho pedagógico da escola que aconteciam às quartas-feiras, conforme regimento interno da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), durante o espaço da coordenação pedagógica coletiva e em reuniões específicas para a reestruturação do PPP, por meio de gravações de áudio previamente autorizadas. Essas narrativas foram elaboradas entre os meses de fevereiro a julho do ano de 2018. As narrativas orais individuais foram produzidas através de entrevistas semiestruturadas durante o mês de agosto do ano de 2018. As narrativas escritas, por sua vez, foram produzidas a partir da análise do PPP da escola do ano de 2018. O documento

em questão foi analisado após a sua reestruturação e entrega à SEEDF para publicação em meio digital, o que se deu no mês de abril do ano de 2018.

### **3. Pesquisa narrativa e/para as investigações identitárias em EPT**

A fim de investigar o conjunto de fatores que concorrem para a constituição (em formação) da identidade profissional de profissionais da educação profissional e tecnológica, esta seção dedica-se a alinhar subsídios teóricos que ajudam a compreender essa temática. Para tal, far-se-á necessário retomar, em breves linhas, os pressupostos da psicologia histórico-cultural e suas contribuições no que tange ao entendimento do momento presente no âmbito da identidade dos profissionais em questão.

Amplamente referenciadas na contemporaneidade pelos profissionais de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a área educacional, as ideias de Lev Semenovitch Vygotsky permitem uma nova abordagem das funções psicológicas humanas, levando em consideração os caracteres sociológicos, biológicos e culturais, aspectos essenciais ao estudo da individualidade e historicidade humana, sem gerar dicotomias ou classificações em possíveis níveis hierárquicos, tal como previa a psicologia tradicional.

Sob a égide desses pressupostos, emerge a necessidade de compreender a constituição do sujeito e sua subjetividade por meio de um conjunto de processos que contribuem para a individualização humana, levando em conta toda sua historicidade e cultura:

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à aproximação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir, etc.). O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sociopolítico da época, da classe social a que pertence), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento (REGO, 1995, p. 25).

Na mesma direção, Dubar (2006) afirma que para garantir aos indivíduos, pelo menos por um certo tempo, uma certa coerência e um mínimo de continuidade (e, antes de mais nada, para ser identificável para outro) a personalidade individual organiza-se em torno de uma forma identitária dominante <para outro>. A partir destas formas de identificação por outro, as pessoas constroem e desenvolvem <identidades para si> que podem estar de acordo ou não com as precedentes. Para o autor, a atividade cultural não é preservação de um patrimônio comunitário imutável e sim apropriação, reinterpretação, mestiçagem, recriação pessoal e coletiva. Isso também se aplica a identidade pessoal, pois ela é herdada de uma cultura fossilizada, assim como não constitui um vínculo a uma categoria estatutária dada, imutável, ela é:

um processo de apropriação de recursos e de construção de referências, uma aprendizagem experiencial, a conquista permanente duma identidade narrativa (Si - projeto) pela e na ação coletiva com outros eleitos. A identidade pessoal implica a interiorização duma atitude reflexiva (Si próprio) através de e em relações significantes (Amorosas, mas também competitivas e cooperativas, conflituais e significantes) que permitam a construção de sua própria história (Si) ao mesmo tempo que a inserção na História (Nós) (DUBAR, 2006, p. 169-170).

Contudo, nessa direção, é importante citar Pino (2005), quando ele aponta que a individualidade e a singularidade do sujeito são salvaguardadas, uma vez que os significados historicamente constituídos adquirem uma forma pessoal. Semelhantemente, Melluci (2004) endossa ao afirmar que o sujeito precisa aprender “a abrir e fechar”, ou seja, regular o ritmo para não ser tomado pela avalanche de informações e, de alguma forma, conseguir lidar com elas de modo a participar de um processo dinâmico e criativo de construção de identidade (s), que o diferencie do outro e possa ser reconhecida por esse outro.

Portanto, pode-se dizer que o desenvolvimento histórico-cultural da humanidade apresenta-se como um contraditório de individualização: “dialética entre a autoconsciência do indivíduo e a autoconsciência social, que permite ao indivíduo tomar consciência de si tão-somente em relação a um outro indivíduo” (CANEVACCI, 1987 apud SMOLKA, 1997). O mundo social, segundo Bruner (1997), não se localiza na cabeça - no interior - nem fora dela, ou exterior. O que as pessoas constroem, na verdade, são realidades sociais, negociadas com os outros. Em outras palavras, poderíamos entender a constituição do sujeito recuperando a noção de dobra,

refletida por Rose (2001) como formas pelas quais as relações do exterior são invaginadas, dobradas, para formar um lado de dentro ao qual um lado de fora deve sempre fazer referência.

Do mesmo modo, as idéias, convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros, como coisas que compõem seu “eu” mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra. E dessa maneira esse eu, essa “essência pessoal, forma-se num entrelaçamento contínuo de necessidades, num desejo e realização constantes, numa alternância de dar e receber. É a ordem desse entrelaçamento incessante e sem começo que determina a natureza e a forma do ser humano individual. Até mesmo a natureza e a forma de sua solidão, até o que ele sente com sua “vida íntima”, traz a marca da história de seus relacionamentos- da estrutura da rede humana em que, como um de seus pontos nodais, ele se desenvolve e vive como indivíduo (ELIAS, 1994, p.36).

Sob essa ótica, entende-se que a individuação do sujeito se inicia nas experiências fornecidas pela cultura: as funções psíquicas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação, por meio da linguagem, do legado cultural. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual. Para dar conta da compreensão dessa trajetória, Vygotsky (apud GÓES, 2000) propõe o estudo de processos, e não de produtos ou objetos, bem como da necessidade de examinar a dimensão histórica, ou seja, o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro, e dá relevância à identificação de relações dinâmico-causais (em que causa e efeito não são entidades de posição imutável) e à necessidade de diferenciar a aparência e os processos da dinâmica subjacente.

Todavia, ao se enveredar pela compreensão da constituição da identidade de um sujeito deve-se ter em conta, segundo Lowenthal (1981), que:

a função fundamental da memória [...] não é preservar o passado, mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta

(LOWENTATHAL, 1981, p. 104).

Destarte, a memória é importante para a manutenção de um sentido de identidade, “saber o que fomos confirma o que somos” (Ibid. p. 83), por mais diferentes que tenhamos sido em momentos passados, é como se a somatória de nossos selves determine nosso self atual. Não obstante seu caráter fugidio da memória, cada vez que escrevemos nossa história pessoal, essa escrita se faz de maneira diferente, pois o passado assume os sentidos do agora. Uma autobiografia, portanto, é “um registro que fazemos daquilo que todos os nossos selves anteriores escolheram para recordar dos selves que os precederam” (Ibid, p.99), o resultado de uma dialética entre o ‘eu’ presente e o ‘eu’ passado, ao final do qual ambos mudaram.

Para conceituar identidade, tomamos emprestada a definição de Melluci (2004):

processo de constante negociação entre as partes do eu, tempos diversos do eu e ambientes ou sistemas diversos de relações, nos quais cada um está inserido. [...] Aquilo que somos não depende somente de nossas intenções, mas das relações nas quais essas intenções se inserem. Dessa maneira, [...] a responsabilidade não comporta somente a intencionalidade do sujeito, mas também os efeitos que nossa ação produz nos sistemas de relação aos quais pertencemos e os vínculos que destes recebemos (p.69).

Para Melluci (op.cit.), as identidades individual ou de grupo possuem três características, quais sejam, continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer e ser reconhecido. Pode-se também falar de várias identidades, considerando seu grau de complexidade e o sistema de relações ao qual se referem: identidade pessoal, familiar, social etc.

Segundo Bruner (1997), a identidade é um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito, o qual traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados em uma determinada época e sociedade. Em sua perspectiva, o si mesmo como narrador não apenas relata, mas justifica. E o si mesmo como protagonista está sempre, por assim dizer, apontando para o futuro. A autobiografia seria, então, um relato do aqui e agora realizado por um narrador a respeito de um protagonista que também leva seu nome. Assim, o si-mesmo emerge como narrador, que não

apenas relata, mas justifica-se numa toada de protagonismo que aponta para o futuro. Nesse encaminhamento, com a autobiografia pretende-se entender o que a pessoa pensou que fez, em que cenário fez, de que modo agiu, por que razão. Vale ainda pontuar que a verdade da narrativa centrada no si-mesmo permite construir uma história de vida que se encaixa nas circunstâncias atuais, sem se importar com a busca pela verdade dita histórica.

Delory-Momberger (2008, p. 26) representa a narrativa como balanço prospectivo (relação com as possibilidades futuras, buscando no passado seus pontos de referência) ou construção prospectiva do passado (abre-se uma via para o futuro não por causa do passado, mas porque a dinâmica prospectiva induziu uma história de si que não está fechada em si mesma, deixando emergir potencialidades projetivas). O autor pensa o “biográfico” como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. O biográfico é definido como categoria da experiência.

E por todas essas características, Bueno et al. (2006) evidenciam que o uso intenso que se tem feito das autobiografias e histórias de vida trouxe dados e contribuições importantes para o debate e o aprofundamento das questões referentes à pesquisa educacional, no que tange à formação e profissionalização docente e seus desdobramentos para as investigações em EPT.

#### **4. À guisa de conclusão**

Em síntese, a pesquisa narrativa parte das realidades construídas sobre as narrativas. Ela é uma forma de entender a experiência num processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado. É uma estratégia de investigação na qual o pesquisador coleta relatos de vida dos indivíduos sobre determinado tema a fim de buscar respostas para a compreensão de determinado fenômeno. Essas narrativas, então, são recontadas ou recriadas pelo pesquisador em um processo cronológico. A proposta final combina as visões de vida do participante com aquelas do pesquisador em uma narrativa colaborativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Por conseguinte, os relatos narrativos nos situam culturalmente, mas ao mesmo tempo nos singularizam. Vemo-nos de modo particular fazendo parte de um todo, ao recorrermos à nossa memória e ao nosso próprio passado, mesclando recordações e esquecimentos. Essas considerações justificam, portanto, a razão

de narrativas como método e objeto de estudo em pesquisas da educação profissional e tecnológica.

## 5. Referências

ALMEIDA, M. A. Dos pressupostos ao planejamento e organização do trabalho pedagógico: um documentário da narrativa da Escola Classe 16 de Planaltina. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

BUENO, B. O.; CHAMILIAN, H.C.; SOUZA, C.P.; CATANI, D.B. Histórias de vida de autobiografias na formação de profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago. 2006.

BRUNER. J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Cota. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250p.

CUNHA, R. C. A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, nº 21. UFPI, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 21-83.

DUBAR, C. "Construção e crises da identidade pessoal". In: Dubar, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006, PP. 7-17; 141-194.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor:1994, pp. 11-60.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa narrativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e metodologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. Cedes** vol 20 no. 50. Campinas: Apr, 2000,pp. 9-25.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LOWENTHAL, D. "Como conhecemos o passado". **Projeto história: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do**

**Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, n. O, 1981, PP. 63-104.

MELUCCI, A. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo-RS: Editora UNISINOS, 2004.

OLIVEIRA, M. K. “Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural”. In: **Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. Coordenação de Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1997.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T.T. (org.) **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte:Autêntica, 2001,pp. 137- 204.

SMOLKA, A. L.B. Esboço de uma perspectiva teórico –metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, M.C.R; SMOLKA, A.L.B (Org.). **A significação nos espaços educacionais, interação e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997, v.,p. 29-45.

