



Ensaio

## **O conceito de formação na pesquisa (auto)biográfica: a complexidade como paradigma emergente e o método (auto)biográfico como síntese**

**The concept about formation on the (auto)biographical research: the complexity as emerging paradigm and the (auto)biographical method as a synthesis**

**El concepto de formación en la investigación (auto)biográfica: la complejidad como paradigma emergente y el método (auto)biográfico como síntesis**

**Júlia Guimarães Neves<sup>\*1</sup>, Filipi Vieira Amorim<sup>\*\*2</sup>, Lourdes Maria Bragagnolo Frison<sup>\*3</sup>**

<sup>\*</sup>Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), RS, Brasil

<sup>\*\*</sup>Universidade Federal do Rio Grande (FURG), RS, Brasil

### **Resumo**

Neste artigo, propõe-se a reflexão sobre os fundamentos da pesquisa (auto)biográfica e as suas possíveis contribuições à formação humana. Como ponto de partida, reivindica-se a revisão do paradigma dominante em nome de outra compreensão de sujeito da educação. A discussão encaminha-se ao reconhecimento da complexidade, anteriormente negada, como elemento intrínseco à vida humana. Logo, a pesquisa (auto)biográfica não pode prescindir da noção de sujeito imerso na complexidade que acompanha a temporalidade e a historicidade do gênero humano. Em termos metodológicos, trata-se de um ensaio teórico que busca revigorar as perenes discussões conceituais, desde o campo dos fundamentos da educação, oferecendo movimentos e reflexões sobre a pesquisa (auto)biográfica imersa em questões epistemológicas do campo em tese. Com isto, amplia o horizonte compreensivo sobre a existencialidade do sujeito, ser de múltiplas lateralidades: físico, sensível, de emoções, ações, afetividades, atenção consciente, cognição e imaginação. E apresenta, por fim, o Método (auto)biográfico como síntese de um conceito de Formação.

### **Abstract**

In this paper, proposes a reflection about the research (auto)biographical fundamentals and its possible contributions to human formation. As a starting point, is claimed the revision of the dominant paradigm in the name for another understanding about the subject of education. The discussion is directed to the recognition of the complexity, before denied, as an intrinsic element to human life. Then, the (auto)biographical

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7548-1668> E-mail: [juliaaneves@hotmail.com](mailto:juliaaneves@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3837-3171> E-mail: [filipi\\_amorim@yahoo.com.br](mailto:filipi_amorim@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6671-5808> E-mail: [frisonlourdes@gmail.com](mailto:frisonlourdes@gmail.com)

investigation cannot dispense the notion of subject immersed in the complexity that accompanies the temporality and historicity of the human race. In methodological terms, it is a theoretical essay that seeks to reinvigorate the perennial conceptual discussions from the field of educational foundations, offering movements and reflections on the (auto)biographical research immersed in epistemological questions of the field in thesis. With this, it extends the understanding horizon of the existentiality of the subject, a multiple lateralities creature: physical, sensitive, emotions, actions, affectivities, conscious attention, cognition and imagination. And it presents, finally, the (auto)biographical Method as synthesis of a concept of Formation.

### Resumen

En este artículo, se propone la reflexión sobre los fundamentos de la investigación (auto)biográfica y sus posibles contribuciones a la formación humana. Como punto de partida, se reivindica la revisión del paradigma dominante en nombre de otra comprensión de sujeto de la educación. La discusión se encamina al reconocimiento de la complejidad, anteriormente negada, como elemento intrínseco a la vida humana. Luego, la investigación (auto)biográfica no puede prescindir de la noción de sujeto inmerso en la complejidad que acompaña la temporalidad e historicidad del género humano. En términos metodológicos, se trata de un ensayo teórico que busca robustecer las perennes discusiones conceptuales desde el campo de los fundamentos de la educación, ofreciendo movimientos y reflexiones sobre la investigación (auto)biográfica inmersa en cuestiones epistemológicas del campo en tesis. Con esto, amplía el horizonte comprensivo sobre la existencialidad del sujeto, ser de múltiples lateralidades: físico, sensible, de emociones, acciones, afectividades, atención consciente, cognición e imaginación. Y presenta, por fin, el Método (auto)biográfico como síntesis de un concepto de Formación.

**Palavras-chave:** Método (auto)biográfico, Formação humana, Complexidade.

**Keywords:** (Auto)biographical method, Human formation. Complexity.

**Palabras clave:** Método (auto)biográfico, Formación humana, Complejidad.

### Introdução

Nas últimas décadas, uma ampla gama de pensadores/as esforça-se a interpretar a realidade e suas facetas sob os auspícios da contemporaneidade (DARDOT; LAVAL, 2016; GOERGEN, 2001; HERMANN, 2014; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Trata-se de leituras, entre outras, filosóficas e sociológicas, que atribuem sentidos ao nosso tempo, estratégia que se nos liga a problemas comuns ao espírito humano desde as civilizações mais antigas: o anseio pela compreensão da condição humana. Significa que a busca empreendida neste artigo não pode ser dita vigente senão do ponto de vista da releitura e da complexificação do real, variáveis inconstantes que acompanham a temporalidade e a historicidade do gênero humano. E, neste caso, uma investigação específica no campo dos fundamentos da educação, no sentido *lato*, e da pesquisa (auto)biográfica, no sentido *stricto*.

Diante disto, convêm-nos explicar as razões pelas quais o título deste texto resguardou as palavras *complexidade* e *(auto)biografia* de modo a buscar uma reflexão sobre *o conceito de Formação*. Em primeiro lugar, premeditamos o reconhecimento da dupla senda que comporta aquilo que nomeamos *complexo*: se apresentado como *adjetivo* oposto ao que é *simples*, *complexo* será aquilo que

não se explica facilmente, e ao objeto em análise se lhe afigurará uma conotação dispendiosa, da qual resultará uma explicação fragmentada; se tratado como *substantivo, complexo* terá consigo a particularidade que impedirá a simplificação e a fragmentação, dada a imanência da sua irreducibilidade. Assim, a tríade de palavras que nos leva ao trinômio *formação, complexidade e (auto)biografia* compõe uma estrutura insubordinável, um fractal onde coexistem as múltiplas facetas da educabilidade humana, seja de ordem biofisiológica, sociocultural ou espaço temporal.

Em segundo lugar, apresentaremos a *complexidade* não mais como algo a ser superado pelos paradigmas científicos, mas como elemento a ser reconhecido. Assim, o *Método (auto)biográfico* figura como síntese acerca das possibilidades de desconstrução das hierarquias que reduziram a *complexidade* da *formação* humana e elegeram, historicamente, os processos de racionalização técnica e instrumental como primordiais à educabilidade do indivíduo.

Se assumida a imanência da *complexidade* a todas as formas de vida, em geral, e, especificamente, à vida humana, não se pode negligenciar a premência da *(auto)biografia* na constituição do sujeito – para além dos aspectos técnico-instrumentais do que se convencionou chamar *formação*. Diante desta perspectiva, assumidamente crítica ao reducionismo e à fragmentação do fenômeno educativo, o *Método (auto)biográfico* apresentar-se-á como referência capaz de reintegrar a *complexidade* que é própria à *formação* do sujeito.

Feita esta digressão introdutória, resta-nos apresentar a estrutura que o/a leitor/a encontrará a seguir. Com o propósito de que alcancemos os nossos objetivos, iniciaremos a abordagem com a retomada histórica acerca do desenvolvimento de paradigmas que influenciam os rumos da *formação*, hoje, porque hegemônicos. Junto à discussão sobre os paradigmas, perpassam questões de ordem ética e política em educação, uma vez que os desdobramentos epistêmico-científicos recaem sobre modelos e concepções de formação humana pela via da escolarização. Neste sentido, entender o processo de *formação* restrito à singularidade da escolarização é, em si, um efeito colateral dos paradigmas educacionais vigentes. A partir disso, apresentaremos algumas considerações acerca da *complexidade*, tendo como base o pensamento de Edgar Morin (1921-), e esforçar-nos-emos na sistematização e na caracterização dos elementos que se mostram síntese de um *conceito de Formação* expresso pelo Método (auto)biográfico.

## O paradigma abiográfico

Houve um tempo em que vagávamos no mundo sacralizado das verdades reveladas e doutrinas religiosas intransponíveis quando surgiram inquietos, insatisfeitos, revolucionários e curiosos movimentos pontuais na Europa Ocidental do Século XVI; tais agitações irromperam a então fragilizada cápsula de um *tempus continuus diuturnus* em vários campos. Sem precedentes comparáveis, data desse período o início das principais transformações na organização social do Ocidente, influentes até aos nossos dias. Para citar algumas: as grandes navegações e as colonizações predatórias; a superação do feudalismo e o capitalismo como novo modo de produção; a formação do Estado Moderno; a ruptura da unidade cristã com a reforma protestante.

A História nos conta que daí em diante a religião – principalmente, de

tradição judaico-cristã –, entrou em declínio e perdeu significativamente parte de sua influência institucional (política, ética e cultural). Acompanhados da lentidão processual do tempo histórico, iniciamos jornada nova no rumo da secularização. Disto resultou a passagem do *teocentrismo* medieval para o *antropocentrismo* moderno.

A necessidade desta breve retomada histórica é fundamental para explicarmos o que chamamos, aqui, de *paradigma abiográfico*, termo que nos remete à expressão cunhada recentemente por Neves (2019) em pesquisa de doutoramento. Ao mesmo passo, não se trata de mensurarmos os antecedentes históricos ou analisarmos em profundidade o historicismo da Cultura Ocidental, mas de refletirmos sobre a ênfase ao que se estabeleceu – em termos epistemológicos, éticos e políticos – com a Revolução Científica emergente daquela efervescência cultural europeia: inicialmente, com a crise do aristotelismo, no Século XVI; sucedida pelo surgimento de novos métodos de investigação da realidade, no Século XVII; e fazendo-se luz – no sentido mesmo do Iluminismo –, no Século XVIII. No campo científico, dadas as ocorrências desses três séculos, consolidou-se, especialmente aliado ao *antropocentrismo*, a ruptura das relações entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível.

Neste percurso, fez-se notável, igualmente, a representação estabelecida pelo pensamento moderno a augurar ao sujeito cognoscente um caminho viável e seguro à produção de conhecimento com base na interpretação racional-objetiva da realidade. Disto adveio o legado que, em termos de racionalidade prática, foi-nos apresentado como possibilidade operacional da razão para a superação do *teocentrismo* e o estabelecimento do *antropocentrismo*, mencionados anteriormente.

Paradoxalmente, o *antropocentrismo* – que hodiernamente se mantém como modelo epistemológico hegemônico e ainda ocupa lugar de destaque como paradigma das investigações operadas pelas Ciências – teve origem marginal nos esboços da Revolução Científica. Nos primeiros estágios de seu desenvolvimento, destacou-se a necessidade de “operar uma disjunção, uma ruptura radical entre o conhecimento, que se refere a julgamentos de fato, e a ética ou moral, que se refere a julgamentos de valor” (MORIN, 2001, p. 34). Exemplos de proposições para a ruptura entre os julgamentos de fato, isto é, o conhecimento em si, e julgamentos de valor, isto é, suas implicações éticas e políticas, são encontradas, entre outros, de Kepler (1571-1630) a Descartes (1596-1650), de Galileu (1564-1642) a Newton (1643-1727).

No contexto histórico onde estiveram inseridos os precursores do pensamento e Ciência Moderna, a distinção entre *julgamento de fato* e *julgamento de valor* foi necessária em função do sentido próprio daquele movimento intelectual. Sobretudo, buscava-se superar as brumas e abandonar o obscurantismo mágico pulverizado nas comunidades humanas em função dos quase mil anos mergulhados na Idade Média, época em que o debate intelectual mantinha “intocados tanto a ignorância e a degradação moral do clero, quanto a miséria do povo em geral” (GOERGEN, 2014, p. 488). Hoje, via diferentes matrizes epistemológicas – e cada qual a seu modo –, uma diversidade de pensadores/as expõe argumentos a favor da superação da dicotomia entre saberes e valores e da aproximação entre expressões epistêmicas, éticas, estéticas e políticas, como nos casos das obras: “Caosmose” (GUATTARI, 2006); “Pensamento pós-metafísico” (HABERMAS, 2002); “Ciência com consciência”

(MORIN, 2005); “A filosofia e o espelho da natureza” (RORTY, 1994); “Um discurso sobre as ciências” (SANTOS, 2006); entre outras.

Portanto, o *paradigma abiográfico* (NEVES, 2019) apresenta-se como um neologismo que representa uma contradição peculiar a si mesmo, dado que a simples existência de algo inserido no tempo e no espaço pressupõe *bio-grafia*. Por esta razão, interessa-nos o debate acerca do sentido paradigmático do qual somos depositários, no campo da educação, por conta do projeto iluminista que robusteceu os ideais já estabelecidos com a Revolução Científica e o advento da Ciência Moderna. É justamente na órbita da problemática acerca da ruptura entre a epistemologia, a ética e a política que assentamos a discussão sobre o *paradigma abiográfico*, dado que a produção do conhecimento genuinamente moderno pressupôs velar, negar e ocultar, a biografia do sujeito cognoscente. Tão logo essa perspectiva foi instaurada, negou-se a ampla gama das especificidades humanas que perpassam tanto as formas de produção do conhecimento (epistemologia) quanto o seu sentido produtor (ética e política). Assim, a característica metódica, utilitária e procedimental da Ciência Moderna constituiu uma espécie de “fundo clandestino de conflitos, cujos efeitos”, inicialmente imprevisos pela perspectiva clássica, não podemos subestimar (FLICKINGER, 2014, p. 150).

## Os sentidos do fazer científico

Considerar o fato de que há um fundo clandestino que ultrapassa os sentidos objetivos do fazer científico representa, de antemão, uma explícita necessidade de revisão paradigmática para além da simplificada contraposição ao legado moderno. Ao invés disso, faz-se mister a aproximação ao problema com vistas à complementaridade de aspectos negligenciados pela Ciência Moderna. De outro modo, a reivindicação pela substituição paradigmática recairá na armadilha à qual critica. O paradigma que se estabeleceu, inicialmente, no campo das Ciências da Natureza sob a influência das projeções típicas da modernidade, “transpôs para o conhecimento do mundo físico a universalidade de uma legislação matemática” (DUARTE, 1994, p. 12). Logo, o desejo primevo de representantes do *racionalismo* e do *empirismo* (René Descartes e Francis Bacon, respectivamente), tradicionais modelos epistemológicos repensados na modernidade, fez com que a lógica matemática se estendesse para além das reivindicações metódicas ao domínio e à interpretação verossímil da natureza, e passasse a influenciar o convívio humano.

Dessa forma, não apenas a autocompreensão do homem na sua relação com a natureza se modificou radicalmente, como também a teoria – antes mera contemplação desinteressada do mundo – passa a ser mediadora de uma intervenção nos processos naturais com objetivos práticos-imediatos a serem alcançados. Surge, então, um novo tipo de saber, batizado posteriormente de ‘tecnologia’, que se diferenciou tanto da antiga *poiésis* – saber utilizado na fabricação de artefatos – pela mediação de conhecimentos eminentemente teóricos, quanto da antiga *theoria*, por não poder mais ser considerado um saber desinteressado, alheio à persecução de fins imediatos (DUARTE, 1994, p. 12).

Tão amplo se fez o espectro do método e o desejo de universalização dos parâmetros científicos que, séculos depois, a comunidade de pesquisadores/as do campo das Ciências Humanas e Sociais viu-se imersa nos parâmetros cientificistas das Ciências Naturais, confundindo as nuances que aproximam ou distinguem cada uma dessas áreas em nome do desejo de garantir legitimidade ao conhecimento produzido. Não por acaso, os recentes movimentos e reflexões sobre a pesquisa em educação fazem evidentes suas distinções e particularidades epistemológicas, o que nos leva, nessas condições, à reorganização das noções e à ressignificação dos propósitos investigativos desse campo particularmente distinto (PAVIANI, 2013).

Outro aspecto digno de menção acerca do cientificismo moderno, quando consideramos os sentidos do fazer científico, remete-nos a seus princípios e promessas amparadas pelo desejo de autonomia e liberdade humanas, bandeira soerguida pelo Iluminismo. Entretanto, com a padronização dos métodos de investigação para o conhecimento da realidade, consolidou-se a hegemonia de um paradigma anti-biográfico. Essa *abiograficidade* tornou-se uma das principais características impostas como modelo ao/de sujeito do conhecimento, expressada, antes de qualquer coisa, pelo compromisso cognoscente com a isenção do juízo histórico, ético e político, intrínsecos a gênese do ser social, no ato mesmo da elaboração dos sentidos da realidade convertidos em produção de conhecimento. Além de outras formas, a modernidade assentou suas bases técnicas e científicas, teóricas e investigativas, por consequência, na negação da tradição – que incluía a narrativa e o diálogo como formas de produção e de significação do conhecimento.

## O desdobramento abiográfico

O *paradigma abiográfico* (NEVES, 2019) resultou dessa incessante busca por evidências inquestionáveis, neutras e seguras; sua noção de produção de conhecimento teve como base o movimento técnico-científico de racionalização do mundo. Em outras palavras, o paradigma cientificista moderno apagou o sentido *biográfico* das descrições, interpretações e produções de conhecimento em nome da garantia do exercício unilateral da razão humana. Logo, a dimensão histórica a qual o/a espectador/a do nosso tempo assiste se mostra pelo diagnóstico do “rebento indisciplinado da Razão” (CALLONI, 2005, p. 50): incomparável capacidade humana para o desenvolvimento tecnológico e científico; inexplicável incapacidade humana para a justiça social (política, econômica e cultural).

Do ponto de vista pedagógico, professores e professoras, educadores e educadoras, encontram-se em uma espécie de labirinto na busca de sentidos para o entrelaçamento do conhecimento científico com a *bio-grafia* do aluno e da aluna. O *paradigma abiográfico* resultou na crise da educação contemporânea, uma crise de sentidos: “a crise, em nosso sistema de ensino, pode ser percebida na frustração dos alunos, na fraqueza dos estudantes, na ansiedade dos pais, na impotência dos mestres. A escola desperta pouco interesse pela ciência” (JAPIASSU, 1976, p. 52).

Neste sentido, o desafio que se nos coloca este ensaio encontra-se no esforço hermenêutico da compreensão que nos auxilie a atualizar as noções de educabilidade humana, de modo a identificarmos como construtivo o

reconhecimento da complexidade que permeia a relação entre (auto)biografia e processos formativos. De outro modo, não apenas a crise da educação permanecerá intocada, mas fortalecer-se-á a incongruência entre o sentido da formação humana e aquilo que se faz nos processos de escolarização baseados no *paradigma abiográfico* (NEVES, 2019).

O exercício reflexivo em nome da compreensão das questões contemporâneas atinentes à educação é, por si só, complexo. Entretanto, dizê-lo complexo não é o bastante: é necessário reconhecermos a complexidade.

A complexidade é um desafio ao conhecimento, não uma solução. Quando dizemos 'isso é complexo', confessamos nossa incapacidade de dar uma descrição ou uma explicação simples, clara e precisa. Sentimos que aspectos diversos, ou seja, contraditórios, estão ligados, mas sem que possamos percebê-los. Para nós, tudo é incerteza e confusão, e como é cada vez mais frequente repetirmos 'isso é complexo', somos cada vez menos capazes de descrever e explicar, mas sem ter consciência dessa incapacidade. Em resumo, o 'isso é complexo' expressa nosso embaraço, nossa incapacidade de definir de modo simples, de denominar com clareza, de ordenar nossas ideias. O conhecimento complexo é uma tentativa de responder a esse desafio (MORIN, 2010, p. 189).

Neste sentido, não nos causa estranhamento quaisquer que sejam as dificuldades encontradas nas tentativas de delineamento das ações, na sugestão de soluções, ou na interpretação dos desafios educativos frente à amplitude das questões com as quais se deparam a escola, o educador e a educadora, alunos e alunas, equipe gestora, e todo o sustentáculo social (econômico, político e cultural) envolvido com a formação humana. Além disso, a diversidade de investigações nas diferentes áreas da educação reforça o sentimento de complexidade representado pelo fenômeno – intrinsecamente humano – da educabilidade, sem esgotar as possibilidades de compreendê-lo.

Para citarmos alguns casos, as discussões transitam das “abordagens nos processos de ensino e de aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986) à necessária “democratização da escola pública” (LIBÂNEO, 2014), versam sobre as “teorias do currículo” (SILVA, 1999), a “avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2011) e perpassam o debate sobre “política educacional” (SAVIANI, 2016). Por isso, junto ao contexto de reconhecimento da imanente complexidade que constitui o problema da educação, essa elucubração serve-nos de base para inserirmos o pressuposto epistêmico necessário ao resgate do fundamento *bio-gráfico* indispensável ao processo de formação humana, tal como vimos defendendo. Assim, às discussões referentes aos processos de educabilidade, deve subscrever-se o reconhecimento de que são atravessados por fenômenos sócio-histórico-culturais. Desse modo, referimo-nos uma vez mais ao desafio que se nos é imposto pelo duplo significado que a palavra *complexidade* resguarda: por um lado, o vocábulo pode ser a chave para a compreensão; por outro, representa um desafio à compreensão.

## A complexidade como paradigma emergente

No contexto da produção das subjetividades ocidentais, historicamente, o dualismo originário dos binarismos simplificadores (paradigma dominante) contribuiu significativamente com a determinação e a construção dos sentidos, percepções e sentimentos elaborados em resposta à realidade, sempre provocativa ao espírito humano. Nesse interim, facilitar-nos-ia a explicação, por contraposição lógica, o anúncio e a especulação sobre a emergência de um paradigma que recusasse a universalização do sujeito cognoscente e recordasse a dimensão *bio-gráfica* imanente aos processos instituintes e constituintes da nossa humanidade. E assim, sem mais explicações, se concordamos que há validade no pressuposto da racionalização binária como forma de empregar sentido ao vivido, um paradigma emergente que se ofereça na contramão daquele *abiográfico* não poderia ser outro senão o *biográfico*.

Ocorre que se nos utilizarmos desse artifício da explicação pela vereda da dualidade que sorrateiramente se opõe ao seu par dicotômico, recairemos, evidentemente, na contradição que se expressa, metaforicamente, como um beco sem saída onde permanecerá intacto, ainda que encurralado, o estatuto mesmo do *paradigma abiográfico*. É imperativo, portanto, que ao reivindicarmos o reconhecimento de um *paradigma emergente* (o paradigma da complexidade) não o coloquemos em oposição objetiva – via idealismo ou positivismo – aos princípios antes criticados. Significa dizer que a esperança resoluta na sequencial e sucessiva superação de paradigmas por seus opostos não aproximará soluções reais aos problemas humanamente perenes da educabilidade e da formação. É necessário, antes, que estabeleçamos as aproximações, o reconhecimento e a religação dos sítios hermenêuticos que, historicamente, foram isolados em nome da hiperespecialização do conhecimento (*paradigma abiográfico*).

Neste cenário anunciado, o paradigma da complexidade, tendo o pensador francês Edgar Morin como um de seus representantes, surgiu com o objetivo, entre outros, de revisitar o progresso das Ciências nos últimos séculos. A tese que acompanha o pensamento do autor ajuda-nos a compreender as razões pelas quais o *paradigma abiográfico* (dominante) reduz as possibilidades da formação humana e fragmenta o sentido de humanidade nos processos de escolarização. Traçamos este paralelo porque daí decorre uma das preocupações centrais de Morin (2012): compreender *a humanidade da humanidade*.

Nas disjunções operadas pelo pensamento moderno, o sujeito cognoscente revestiu-se com o manto da sapiência em nome da necessidade e do desejo humano de conhecer o mundo para nele operar transformações. Em nenhum outro contexto a nomenclatura taxonômica do *Homo sapiens*, o homem sábio, faria tanto sentido, uma vez que os princípios da nova ciência, a Ciência Moderna, formularam-se e vigoraram com base nessa máxima. E assim, o que a princípio constituiu-se por conta de um problema de conhecimento, transformou-se em problema humano: “O problema humano, hoje, não é somente de conhecimento, mas de destino. Efetivamente, na era da disseminação nuclear e da degradação da biosfera, tornamo-nos, por conta própria, um problema de vida e/ou morte” (MORIN, 2012, p. 19).

A modernidade fragmentou o humano: consagrou-o como sujeito epistêmico e negou-o enquanto sujeito empírico (SANTOS, 2006). De um lado, a razão, a lógica, a medida e o cálculo acompanharam o sujeito epistêmico; de

outro, lançado na diáspora do conhecimento, o sujeito empírico e seus delírios, emoções desmedidas e sonhos. Com isto, a concepção de sujeito passou da esfera *bio-gráfica*, definida de acordo com a individualidade de cada um, à resolução epistemológica definidora de um sujeito universal. Estabelecido o modelo de formação, ou ainda, um padrão de sujeito, restou aos processos de escolarização determinar as condições e os métodos, igualmente universais, como forma teleológica de “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001).

A distinção estabelecida entre o sujeito empírico e o sujeito epistêmico nada mais é do que a negação das contradições e dos antagonismos próprios ao que define a *humanidade humana*. Os processos de escolarização que tomam como base os princípios da Ciência Moderna acabam por silenciar o sujeito, uma vez que reproduzem a fragmentação da vida pela apresentação de um percurso existencial antecipado pelos aparelhos educativos do Estado (públicos) e empresariais (privados). Em tempos de educação concebida como formação técnica – e imediata – para suprir as demandas do mercado de trabalho no capitalismo avançado, o desafio de reconhecermos a *complexidade* como resgate da *(auto)biografia* em nome da ressignificação do *conceito de Formação* consiste na desconstrução do *paradigma abiográfico* de modo a reconstruí-lo. Não se trata, portanto, de mera substituição terminológica, mas da complementaridade a que o *paradigma abiográfico* pode ser submetido (NEVES, 2019). No processo de revisão paradigmática é necessário (re)tecer em conjunto aquilo que outrora fora excluído para repensarmos o humano e reorganizarmos a escola de modo a ressignificar o conhecimento e o conceito de Formação.

Tomemos como exemplo de constatação acerca da imanência da complexidade a análise própria à definição de ser humano, tal como Morin (2011, p. 59) nos oferece:

Tomemos o homem como exemplo. O homem é um ser [...] biológico. É ao mesmo tempo um ser [...] cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma de simplificação nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico, etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente [...] como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo.

O paradigma da complexidade nos remete uma vez mais ao reconhecimento do *complexus*, daquilo que, desde a origem latina da palavra, significa “o que é tecido em conjunto” (MORIN, 2010, p. 190). É necessário reaprendermos que distinguir não é o mesmo que separar. Podemos distinguir o conhecimento objetivo do conhecimento subjetivo; podemos distinguir o *Homo sapiens* do *Homo demens*; mas não podemos separá-los porque somam parte de uma mesma expressão epistêmica, de um mesmo ser ético-político, respectivamente. Neste sentido, o Método (auto)biográfico, tanto como concepção de educação quanto de ser humano, auxilia-nos na tarefa de ressignificar o

sentido da formação pelo viés do sujeito integral, amparado pela complexidade que o constitui – ainda que se reconheça que o *sujeito integral* é sempre processo, porque histórico; e não um produto, porque o movimento histórico-biográfico não permite o “acabamento” senão pela finitude existencial (FREIRE, 2014).

Portanto, para além do desejo cientificista da consagração epistemológica, o Método (auto)biográfico oferece-nos fundamentos e bases para a transmutação ética e política dos conceitos que envolvem o ensinar e o aprender. É por isto que o apresentamos, a seguir, como síntese, ou seja, como expressão de um paradigma necessariamente *biográfico* – não poderia ser diferente – que anuncia a existencialidade humana como elemento estruturante do processo de formação, reivindicando outros espaços e expressões para o *saber existencial na educação* (DELORY-MOMBERGER, 2016).

### **O Método (auto)biográfico como síntese**

Falamos em *Método (auto)biográfico* para referirmos a ampla tradição de pesquisa qualitativa em *Humanidades*, com primórdios na América do Norte, décadas de 1920 e 1930, embora com outras nomenclaturas, passando pela Europa (PINEAU, 1983; BERTAUX, 2010; FERRAROTTI, 2014; NÓVOA; FINGER, 2010) e recentemente chegada na América Latina. No Brasil, especialmente, desde 2004, com frequência bianual, realiza-se o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA. Em 2018, foi realizada a oitava edição do CIPA que, entre outras produções, soma um total de “45 livros” lançados e publicados no evento (NEVES, 2019, p. 17). Esse breve histórico informativo serve para mostrarmos que não se trata de algo insipiente, mas de uma perspectiva paradigmática consolidada em que se destacam inúmeras obras individuais e coletivas sobre as múltiplas abordagens que tomam como ponto de partida a dimensão (auto)biográfica (Cf. ABRAHÃO, 2004; ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012; ABRAHÃO; FRISON; BARREIRO, 2016; ABRAHÃO, 2018; ABRAHÃO; FRISON; MAFFIOLETTI; BASSO, 2018; PASSEGGI, 2008; PASSEGGI; ABRAHÃO, 2012).

Nestes termos, não se pode reduzir a perspectiva (auto)biográfica ao *método* ou à *metodologia* para coleta e análise de dados, uma vez que se trata de uma concepção mais alargada, isto é, que está para além das possibilidades da instrumentalização, razão de ser do nosso argumento que reivindica as contribuições do *Método (auto)biográfico* – assim chamado porque a dimensão “metódica” marcou seu ponto de partida enquanto paradigma emergente, hoje – como síntese da revisão do conceito da Formação pela via da resignificação, inclusive, do sentido mesmo da racionalidade.

[...] o método (auto)biográfico resignifica o sentido da racionalidade pela via da concepção de sujeito e subjetividade. Entretanto, o apego exagerado ao que representa o ‘método’, que precede a instituição ‘(auto)biográfica’, expõe-nos à vulnerabilidade conceitual que pela via da linguagem tencionamos reconstituir, tal como ocorre quando o emprego de expressões metodológicas não correspondem aos princípios epistemológicos, éticos, estéticos e políticos que perpassam a compreensão de

sujeito, subjetividade e racionalidade próprias ao método (auto)biográfico. Em outros termos, trata-se das ocasiões em que o prefixo 'método' se sobrepõe ao '(auto)biográfico' pelo simples uso das narrativas como instrumentos de pesquisa (NEVES, 2019, p. 75-76).

Com base nesses argumentos, reafirmaremos o pressuposto de que as noções de educação não podem ser determinadas, unicamente, pelo cientificismo técnico da racionalidade instrumental que permeia, majoritariamente, as relações de ensino e aprendizagem nos processos de escolarização. Lembremos: a questão reivindicada é a redefinição conceitual tanto do sujeito da educação quanto das suas experiências e vivências formativas em nome da valorização de dimensões existenciais negligenciadas pelos parâmetros influenciados pela racionalidade moderna. Não se trata, portanto, da noção de sujeito da educação que se submete e é dependente, unicamente, de técnicas pelas quais será capaz de aprender na vivência da escolarização, mas de um ser que se reconhece na complexidade da condição humana.

Nesta esteira, o Método (auto)biográfico nos mostra o reconhecimento da multiplicidade de dimensões que constituem o humano. Compreender a nossa existência em diferentes níveis é admitirmos que somos sujeitos *físicos, sensíveis, de emoções, de ações, de afetividades, de atenção consciente, de cognição e de imaginação* (JOSSO, 2008; 2010; 2016). Estas dimensões, tomadas na medida de seus diálogos, representam correspondências e complementaridades. Falar que somos sujeitos físicos é compreender nossa condição de organismos vivos, da espécie humana, enquanto seres de matéria orgânica, biológica, química e física, partícipes de uma população, inseridos em uma comunidade, pertencentes a um ecossistema e constituintes da biosfera terrestre. Essa existência enquanto seres físicos é que permite nossa inserção no mundo. A partir daí, somos, também, seres de atenção consciente, compreendida como nossa capacidade humana de percepção e de relação. Por sermos seres de atenção consciente é que tomamos consciência de nossa existência e percebemos a si e ao outro.

Na percepção de si, do outro, do ambiente humano e natural admitimos que somos, também, seres do sensível. Os nossos cinco sentidos – tato, audição, olfato, paladar e visão – inscrevem-nos como seres que respondem ao mundo, que com ele interagem e por conta disso exprimem sensações. Nesse diálogo com o mundo, acolhemos ser, também, um sujeito de emoções: que expressa ira, raiva, tristeza, prazer, alegria... e que, neste jogo interativo com o ambiente e com o outro, reconhece ainda outra dimensão da existencialidade: o Ser da afetividade. Somos seres de afetividade na medida em que estabelecemos laços e criamos vínculos. Nossa afetividade “pode tomar diversas formas: o Ser dos envolvimento, o Ser que deseja, o Ser dos ideais, o Ser dos compromissos, o Ser dos sentimentos, o Ser da vontade e de perseverança” (JOSSO, 2016, p. 75).

As formas de conexão com o mundo e de percepção dessas dimensões citadas se dão porque somos, igualmente, seres de cognição, seres de pensamento. Aqui, a cognição é tomada como condição necessária à compreensão do sujeito que busca compreender a si no seio de sua vida. As capacidades interpretativas e reflexivas são possíveis porque somos seres portadores de capacidades cognitivas. Uma cognição que porta a capacidade de

inventividade humana, da fábula, da criação, da poesia, no reconhecimento de outra dimensão do sujeito: a imaginação. Somos seres de imaginação, que se manifesta em nossos sonhos e projetos de vida. Para isto, é necessário que apontemos a última das dimensões trabalhadas por Josso (2008; 2010; 2016) em algumas de suas obras: o Ser da ação. Só realizamos as nossas inventividades e planos porque somos seres que agem no mundo. O Ser de ação inscreve-nos como seres portadores de todas as outras dimensões aqui mencionadas, pois mobiliza, desloca, movimenta, transforma e concretiza todas as outras dimensões do ser no mundo.

No reconhecimento das múltiplas dimensões que nos constituem enquanto sujeitos *físicos, sensíveis, de emoções, de ações, de afetividades, de atenção consciente, de cognição e de imaginação*, como citamos anteriormente (JOSSO, 2008; 2010; 2016), vamos ao encontro de uma compreensão que complexifica o humano e nos oferece uma visão totalizadora da nossa condição. O Método (auto)biográfico propõe, assim, possibilidades de conceber uma compreensão de sujeito que articula as dimensões que foram delimitadas e historicamente fragmentadas pelo paradigma que se fez *abiográfico*, o que implica outro conceito de Formação

O local, o lugar, o meio para a produção reflexiva que nos permite o reconhecimento de que estamos constantemente nos tornando aquilo que somos e projetivamente podemos ser, enquanto seres permanentemente inconclusos, é a narrativa. O exercício narrativo, em sua dimensão produtora de sentidos sobre os movimentos de formação do humano ao longo da vida constitui a fecundidade teórico-epistemológica dos estudos do Método (auto)biográfico, especialmente aqueles produzidos a partir dos anos 1980, quando a atenção dos processos de formação voltam-se, especialmente, à dimensão autoformativa do sujeito que narra a sua vida, preocupando-se menos com a verificação empírico-analítica do conteúdo bruto narrado. Significa considerar o que Delory-Momberger (2008, p. 17) nomeou de *biografização*: “ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história [...] em que se anuncia como sujeito e se anuncia como autor de sua história”. Ou ainda, a *biografização*: “maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, sentimos, conhecemos”, produzindo, assim, experiência (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 40). Compreender os processos de formação empreendidos pelo sujeito que, em exercício narrativo, reflete sobre a sua vida é o ponto de partida para pensarmos as contribuições da abordagem (auto)biográfica à formação humana.

A produção narrativa de si, via exercício narrativo, permite aos sujeitos refletirem sobre as inscrições temporais da sua existência. A narrativa produzida é, ao mesmo tempo, via de acesso à singularidade de uma vida e à expressão de tempos sociais e históricos. O sujeito produzido na narrativa é, ao mesmo tempo, singular e plural. A sociedade é singularizada nos modos como o sujeito a apreende, sintetiza e atribui sentido. As histórias que os sujeitos produzem, ao tomarem suas vidas nas mãos e contá-las, construindo enredo, conexões, tramas e personagens, realizando “a síntese do heterogêneo” (RICOEUR, 1994) são, ao mesmo tempo, histórias individuais e histórias sociais, que nos falam e nos contam sobre tempos, espaços e culturas. Diante do reconhecimento da pluralidade que nos constitui enquanto sujeitos singulares que somos, estamos, permanentemente, construindo aquilo que somos pelos projetos que fazemos, porque somos seres em devir.

A narrativa, enquanto lugar de produção do autoconhecimento, acontece no diálogo e no encontro com o outro. Deste modo, a produção de saberes sobre a existência não acontece por um sujeito isolado em si mesmo. A construção de sentidos à vida narrada acontece no reconhecimento de que somos marcados por tantos outros, os quais se situam nas relações que estabelecemos e que nos acompanham no viver da vida. Esses tantos outros que constituem aquilo que somos e estamos sendo, são lembrados e evocados nas memórias de um passado rememorado. Os outros são, também, expressos enquanto acompanhamentos, no instante em que produzimos a nossa narrativa de vida em diálogo com um outro: aquele que escuta e acolhe a história de uma vida, que nos fala e revela, também, a sua existência.

O processo de produção de conhecimentos sobre si é um processo marcado pela presença do outro. Conhecer o outro – heteroconhecimento – é uma forma de conhecermos a nós mesmos – autoconhecimento. Produzimos nossas autobiografias dizendo da nossa vida ao outro e, ao mesmo tempo, conhecendo, acolhendo, escutando e intercambiando experiências acolhemos a biografia do outro. Deste modo, o autoconhecimento habita o heteroconhecimento, e vice-versa. Potencializamos a nossa capacidade reflexiva de produzir autobiografia ao produzirmos heterobiografia – entendida como a “forma de experiência e escrita de si que praticamos quando compreendemos a narrativa e o relato da experiência do outro, quando nos apropriamos dessa narrativa no sentido de compreendermos a nós mesmos” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 48).

A narrativa de si, produzida em um tempo presente, desafia o sujeito a pensar sobre o passado, a rememorar acontecimentos, e a produzir aprendizagens ao construir, pela vida, experiências de vida. A intenção de reabertura do passado, no modo como este se inscreve no presente produtor de sentidos, é a de realizar um movimento retrospectivo na medida em que este permite a prospecção do sujeito em relação ao devir. Passado, presente e futuro se conectam e, de tempos cronológicos, passam a ser assumidos, juntos, como tempo humano (RICOEUR, 1994). É assim que o sujeito da narrativa situa-se no tempo e com o tempo, no sentido de conquistar a temporalidade pela qual vem produzindo a si mesmo, produz história e é por ela produzido.

O Método (auto)biográfico, enquanto síntese do reconhecimento da complexidade que entrelaça *biografia* e *formação*, apresenta-se como possibilidade de religação do *Autos*, do *Bios* e da *Grafia*. A narrativa de uma vida, enquanto produção oral ou escrita de si nos mostra o sentido da *Grafia* ao introduzir-se como meio de ligação entre o *Autos* e o *Bios*: “a vida pessoal simplesmente vivida, *Bios* de um *Autos*, beneficia-se de um novo nascimento pela mediação da *Grafia*” (PINEAU, 2006, p. 48). A narrativa é, assim, lugar de reconhecimento da constituição histórica da vida mediante a compreensão empreendida pelo sujeito, que conscientemente e intencionalmente, percebe a si ao pensar sobre sua existencialidade.

## Considerações finais

Diante dos subsídios com os quais a leitora e o leitor até agora foram hermeneuticamente confrontados, tentamos fazer explícitas algumas das razões pelas quais o Método (auto)biográfico apresenta-se com síntese em que a

complexidade se mostra inseparável aos processos formativos. Entre os argumentos apresentados, o conceito de Formação se mostra nos seguintes aspectos: i) reconhecimento de que o sujeito está encharcado das relações sócio-histórico-culturais que o constituem; ii) este mesmo sujeito não é mero produto do espaço-tempo onde se constituiu como tal, mas considerado como sujeito que constitui essas mesmas relações sócio-histórico-culturais, ou seja, o sujeito é produto e produtor; iii) do ponto de vista epistemológico, o Método (auto)biográfico surge em contraposição ao determinismo das ciências clássicas; iv) constitui-se como forma de ser e estar no mundo, e não apenas como metodologia instrumental de pesquisa ou de ensino; v) pressupõe o reconhecimento de si (autobiografia) e o reconhecimento do outro (heterobiografia), influenciando imperativamente naquilo que nos constitui, historicamente, o que somos; vi) o sujeito pensado pelo Método (auto)biográfico não é previamente definido, é indeterminado, inconcluso e aberto ao devir histórico.

Consideramos que a tessitura dialógica-conceitual apresentada no artigo não é apenas o resultado de uma investigação teórica sobre os fundamentos da pesquisa (auto)biográfica, mas a expressão de uma necessidade emergente no campo dos fundamentos da educação: a revisão paradigmática. Sua emergência soma parte de uma demanda epocal, que implica redescoberta ontológica acerca dos sentidos da formação humana, nesta contemporaneidade.

Com a discussão apresentada neste ensaio, esperamos que o sujeito da educação possa ser compreendido como ser humano situado no mundo, reconhecido nas expressões de autonomia e dependência – seja nas relações consigo, com o outro e/ou com o mundo. Daí a necessidade da valorização da experiência narrativa e da biografização, elementos que apresentam a possibilidade de uma leitura ôntica sobre os contornos da existencialidade para a abertura do conceito de Formação.

No espectro da construção teórica que buscou refletir sobre os fundamentos da pesquisa (auto)biográfica, esperamos contribuir com o alargamento do horizonte compreensivo sobre os processos de escolarização, a educação e a formação humana como partes indistintas de um todo incompleto que não se restringe ao conhecimento técnico e instrumental voltado às exigências do neoliberalismo. Igualmente, esperamos ter contribuído com o perene debate sobre os sentidos da educação.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica: Tomo I.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica: Tomo II.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel (orgs.). **A Nova Aventura**

**(Auto)Biográfica:** Tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica:** Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida:** a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2010.

CALLONI, Humberto. A educação e seus impasses: um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In: LAMPERT, Ernâni (org.). **Pós-modernidade e conhecimento:** educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica:** Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

DUARTE, Rodrigo. Arte e modernidade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 14, n. 1-3, p. 10-13, 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931994000100003> Acesso em: 01 Out. 2018.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida:** o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. Fontes de conflito na pedagogia contemporânea. In: MÜHL, Eldon Henrique; GOMES, Luiz Roberto; ZUIN, Antonio Álvaro Soares (orgs.). **Teoria crítica, filosofia e educação:** homenagem a Pedro L. Goergen. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

GOERGEN, Pedro. Ciência, ética e sociedade. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; HERMANN, Nadja (orgs.). **Percursos hermenêuticos e políticos:** homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** São Paulo: Tempo Brasileiro, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: outra sensibilidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN: EUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica: Tomo I.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. Ciência, democracia, civismo e ética. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel (orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Meu caminho: entrevistas com Djénane Kareh Tager.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **O método V: A humanidade da humanidade: a identidade humana.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

NEVES, Júlia Guimarães. **O sujeito da educação: possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN: EUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (orgs.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II.** Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico.** Caxias do Sul: Educs, 2013.

PINEAU, Gaston. **Produire sa vie: produire sa vie autoformation et autobiographie.** Paris: Edilig; Montréal: St Martin, 1983.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** v. I. Campinas: Papirus, 1994.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Enviado em: 19/novembro/2018 | Aprovado em: 04/maio/2020