

PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: ENTRE EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E TENSÕES EPISTEMOLÓGICAS

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Julio Cesar Floriano dos Santos²⁸

Gleice Kelly Rojas Guilherme²⁹

Sandra Novais Sousa³⁰

Resumo

O artigo tem como objetivo discutir a pertinência dos fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica, para compreender como professores atribuem sentidos aos processos de formação continuada. Como procedimento metodológico foi realizada revisão de literatura, tendo como fonte autores e obras que abordam os sentidos que os sujeitos conferem às suas experiências, por meio de histórias de vida e narrativas. Os resultados apontam que a pesquisa biográfica se apresenta como uma possibilidade de compreender os processos formativos a partir das trajetórias docentes, reconhecendo os professores como sujeitos que produzem conhecimentos sobre suas experiências e práticas profissionais. Conclui-se que a escolha da pesquisa biográfica como método epistêmico-metodológico não constitui uma preferência subjetiva, mas uma exigência epistemológica decorrente da própria natureza do objeto investigado, pois questões relacionadas à significação e à experiência requerem instrumentos capazes de acessar a perspectiva individual e social dos sujeitos.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica; Formação continuada; Autoformação docente.

Introdução

Compreender como professores atribuem sentidos aos processos de formação continuada exige uma abordagem capaz de atravessar as experiências vividas e atribuir sentido aos significados construídos ao longo de suas trajetórias profissionais. Mais do que identificar quais formações foram realizadas ou quais resultados produziram, interessa compreender como essas experiências são apropriadas, reinterpretadas e incorporadas pelos próprios docentes. É justamente nessa perspectiva que a pesquisa biográfica se mostra pertinente, pois toma as narrativas como possibilidade de compreender os processos de constituição dos sujeitos e os sentidos que atribuem ao vivido.

Conforme Delory-Momberger (2012), por meio dos processos de biografização, os indivíduos organizam, interpretam e dão significado às suas experiências, inscrevendo-as em suas histórias de vida e de trabalho. Assim, a escolha pela pesquisa biográfica não decorre apenas de uma opção metodológica, mas da compreensão de que o objeto investigado pode ser melhor apreendido a partir das narrativas produzidas pelos próprios professores sobre suas experiências formativas.

²⁸ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: julio.santos@ufms.br.

²⁹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS), e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: gleice.guilherme@ufms.br.

³⁰ Doutora em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: sandra.novais@ufms.br.

A Rede Municipal de Ensino (Reme) produz um discurso oficial sobre sua própria formação continuada: metas definidas, competências esperadas, certificações emitidas. Essas expectativas, no entanto, não são idênticas ao que os professores constroem sobre o que essas experiências significam para eles. A distância entre o que é ofertado institucionalmente e o que é vivido subjetivamente é precisamente o que as pesquisas sobre formação de professores que utilizam fontes subjetivas pretendem investigar, ancoradas em autores como Nóvoa e Finger (2010), os quais defendem que a formação docente não pode ser compreendida como um processo meramente externo ou transmissivo, pois ela se constitui na articulação entre a experiência profissional e a reflexão sobre o percurso de vida, sendo o professor sujeito ativo na produção dos sentidos de sua própria formação.

É nesse ponto que a escolha pela pesquisa biográfica deixa de ser uma preferência pessoal para se tornar uma necessidade epistemológica. Quando a pergunta de pesquisa incide sobre significação, isto é, sobre o que os sujeitos fazem com as experiências que atravessam suas trajetórias, o dispositivo investigativo precisa alcançar dimensões que questionários, escalas de avaliação ou observações externas dificilmente contemplam. Como argumenta Bolívar (2002), a narrativa não se configura apenas como mais uma abordagem qualitativa, mas como um modo específico de produção de conhecimento, sustentado por pressupostos epistemológicos próprios e por critérios de validação distintos daqueles herdados da tradição positivista.

Conforme a pesquisa biográfica reclama outros critérios, em lugar do modo de cientificidade dominante na modernidade, supera o contraste estabelecido entre objetividade e subjetividade, para basear-se nas evidências originárias do mundo da vida. Pensando desta forma, o artigo tem como objetivo discutir a pertinência dos fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica, no campo da educação, para compreender como professores atribuem sentidos aos processos de formação continuada. Parte-se da ruptura que essa perspectiva representa em relação ao paradigma científico dominante, ao deslocar o foco da explicação externa dos fenômenos para a compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos em suas trajetórias.

Nesse horizonte, o conceito de biografização e suas categorias analíticas, conforme Delory-Momberger (2012), são mobilizados como via de acesso à experiência docente, permitindo analisar como os sujeitos organizam e atribuem sentido ao vivido em suas narrativas. Em diálogo com Ferrarotti (1988), compreende-se que a narrativa não se reduz a um relato individual, mas expressa a mediação entre sujeito e estrutura social, inscrevendo a experiência singular em condições históricas mais amplas. O estudo também apresenta evidências da consolidação desse campo na pesquisa educacional brasileira, especialmente a partir da valorização das narrativas como modo legítimo de produção de conhecimento.

Entendemos que os dispositivos de pesquisa e compreensão baseados na biografização, sobretudo por considerar diferentes modos de expressão da experiência, como histórias de vida, autobiografias, biografias e relatos orais, articulam-se em um campo epistemológico amplo, que consideramos como espaço biográfico. “O espaço biográfico, no âmbito da pesquisa educacional, permite aos sujeitos compreenderem e refletirem sobre si mesmos a partir de suas narratividades e seus processos de formação” (Santos; Bard; Sousa, 2024, p. 4). Consideramos como modos de produção do conhecimento no espaço biográfico os termos que utilizaremos referindo-se ao seu autor referência: pesquisa biográfica-narrativa (Bolívar, 2002); método biográfico (Ferrarotti, 1988); pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2012). Nesta pesquisa utilizaremos o termo pesquisa biográfica de forma generalista para problematizar o campo epistemológico, e as nomenclaturas próprias para referir-se às ideias ou autores referenciados anteriormente.

Conforme enfatizado por Bolívar (2002), as tensões metodológicas inerentes ao trabalho com narrativas não podem ser ignoradas, sob pena de comprometer a consistência da investigação. Dessa forma, na próxima seção abordaremos as especificidades e as tensões enfrentadas pelas pesquisas que se aproximam desse campo epistemológico.

Do silêncio à narrativa: a emergência de outros modos de explicar e compreender a experiência humana

“¿De nobis ipsis silemus?” (Bolívar, 2002).

A epígrafe que abre esta seção consta no título de um artigo publicado por Bolívar (2002), no qual o autor inicia sua reflexão acerca da epistemologia da pesquisa biográfica-narrativa recuperando o lema que abre a segunda edição da Crítica da Razão Pura³¹, atribuído à tradição baconiana: *de nobis ipsis silemus*, sobre nós mesmos, calamos. Esse princípio não se limita a uma formulação filosófica, mas expressa um fundamento epistemológico do modelo científico moderno, no qual a objetividade é associada à neutralização da subjetividade. Nesse paradigma, quanto mais o sujeito se apaga do processo de produção do conhecimento, mais científico ele se torna.

O problema desse modelo, quando aplicado às ciências humanas e sociais, é que ele exige a eliminação justamente daquilo que constitui seu principal objeto de investigação: as intencionalidades, os sentidos e as experiências dos sujeitos que constroem a realidade social. Investigar a formação continuada de professores sob esse imperativo significaria reduzir esse fenômeno a variáveis mensuráveis, como carga horária de formação, índices de satisfação ou impactos em indicadores de aprendizagem, deixando em segundo plano aquilo que lhe confere significado: a maneira como os professores interpretam, atribuem sentidos e ressignificam essas experiências ao longo de suas trajetórias profissionais.

A ruptura com o imperativo positivista, sintetizado por Bolívar (2002) na tradição que silencia o sujeito na produção do conhecimento, não ocorreu de forma abrupta. Trata-se de um deslocamento histórico e epistemológico progressivo no campo das ciências humanas e sociais, sustentado por diferentes matrizes teóricas que reorientam a compreensão da experiência humana. Dilthey (2010) ao estabelecer a distinção entre explicação (*Erklären*) e compreensão (*Verstehen*), defende que os fenômenos humanos não podem ser reduzidos a relações causais, pois exigem acesso à experiência vivida (*Erlebnis*), marcada pela singularidade e pela historicidade dos sujeitos. Husserl, por sua vez, ao formular a crítica à ciência moderna, evidencia o afastamento em relação ao mundo da vida (*Lebenswelt*), indicando que toda produção de conhecimento se ancora em um solo experiencial anterior à formalização científica.

É nesse horizonte que se consolida a legitimidade da investigação biográfica, não como uma concessão metodológica à subjetividade, mas como reconhecimento epistemológico de que determinados objetos de investigação, como a experiência docente, apenas se tornam inteligíveis quando acessados por meio das narrativas que os sujeitos constroem sobre si e sobre suas práticas. Como afirma Delory-Momberger (2012, p. 524), “a pesquisa biográfica tem como objeto os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, evidenciando como os sujeitos dão forma às suas experiências e produzem sentido para os acontecimentos de sua existência”.

Nessa direção, consideramos que o espaço biográfico se estrutura a partir de um pluralismo metodológico que inclui diferentes modalidades de expressão da experiência. Conforme Medeiros e Aguiar (2018), esse campo abrange a biografia, entendida como a escrita da vida do outro; a autobiografia, relacionada à escrita de si pelo próprio sujeito em posição investigativa; e as histórias de vida, caracterizadas como narrativas em que o sujeito reconstrói sua trajetória a partir da memória e da experiência vivida. Nesse contexto, Bolívar (2002) argumenta que a narrativa não apenas expressa a experiência humana, mas também participa de sua constituição, uma vez que narrar implica organizar acontecimentos dispersos em uma configuração temporal dotada de sentido.

³¹ *De nobis ipsis silemus* significa "sobre nós mesmos, silenciemos". A expressão, retomada por Bolívar (2002), critica a exclusão da subjetividade na produção do conhecimento científico.

Assim, a pesquisa com professores decorre de uma implicação central: o acesso à formação continuada como experiência vivida só é possível por meio das narrativas que os docentes produzem sobre ela. O discurso institucional sobre a formação e os sentidos atribuídos pelos professores a essas experiências não são equivalentes, e sua distinção constitui condição metodológica fundamental para a consistência da investigação. Bolívar (2002) corrobora com esse argumento ao resgatar a distinção proposta por Jerome Bruner entre dois modos fundamentais de conhecimento: o modo paradigmático, ou lógico-científico, e o modo narrativo, ou literário-histórico.

O modo paradigmático busca leis universais, categorias abstratas e relações causais entre variáveis. Seu critério de validade é a prova lógica, a replicabilidade e a generalização. O conhecimento que produz é proposicional, descontextualizado e deliberadamente avesso à singularidade, pois o que importa é o que casos individuais têm em comum, não o que os diferencia. Bolívar (2002) chama atenção para um equívoco frequente: o modo paradigmático não é exclusivo da pesquisa quantitativa. Ele domina também grande parte da pesquisa qualitativa convencional, quando esta procede por análise temática de categorias, agrupando falas de sujeitos diferentes sob conceitos comuns. Nesse movimento, a estrutura singular de cada discurso é fragmentada e o sentido que o sujeito confere à sua própria experiência é substituído pela interpretação categorial do pesquisador.

O modo narrativo, por contraste, parte da premissa de que as ações humanas são únicas e irrepetíveis, e que sua riqueza de sentido não pode ser exibida em definições, categorias ou proposições abstratas. O conhecimento narrativo se organiza por meio de tramas temporais que capturam intencionalidades, dilemas, contradições e transformações, dimensões que a lógica das categorias inevitavelmente achata. Seu critério de validade não é a prova empírica, mas a verossimilhança, a coerência interna e a capacidade de tornar inteligível uma experiência particular de modo que ressoe além dela.

Essa distinção não é apenas teórica. Ela tem consequências metodológicas concretas para esta pesquisa. Investigar como professores significam a formação continuada por meio de um questionário de múltipla escolha, ou mesmo por meio de uma análise temática de entrevistas que agrupa respostas em categorias predefinidas, seria operar no modo paradigmático sobre um objeto que exige o modo narrativo. A pergunta sobre significação, ou seja, o que essa formação significou para este professor, em sua trajetória, com sua história, só pode ser respondida por instrumentos que preservem a singularidade do relato e a complexidade da experiência.

Isso não significa, como alerta o próprio Bolívar (2002), que os dois modos sejam incompatíveis ou que a escolha pelo narrativo implique abandono de qualquer rigor analítico. Os dois modos são complementares e irreduzíveis entre si. O que a opção pelo modo narrativo exige é que a singularidade de cada trajetória não seja sacrificada em nome de generalizações que, ao buscar o que todos os professores têm em comum, percam exatamente o que torna cada narrativa uma fonte legítima de conhecimento.

A distinção entre modos de produção do conhecimento constitui um elemento central para a compreensão dos fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica. Ao problematizar os limites do paradigma lógico-científico, diferentes autores têm evidenciado que a produção de conhecimento nas ciências humanas não pode ser reduzida à busca por regularidades e explicações causais, especialmente quando o objeto de investigação envolve experiências humanas situadas. Nesse sentido, torna-se necessário explicitar as diferenças entre o modo paradigmático de conhecimento e o modo narrativo, uma vez que essa distinção sustenta a legitimidade epistemológica da abordagem adotada neste estudo.

A síntese apresentada na Quadro 1 permite visualizar essas diferenças de forma articulada, evidenciando os deslocamentos epistemológicos implicados na virada narrativa.

Quadro 1 – Modos de Conhecimento Científico

Característica	Modo Paradigmático (lógico-científico)	Modo Narrativo (literário-histórico)
Foco	Estudo da conduta humana orientado à busca de regularidades e leis gerais	Construção de saberes singulares a partir de experiências biográficas
Método	Procedimentos lógicos e explicativos vinculados à tradição positivista	Abordagens hermenêuticas, interpretativas e narrativas
Discurso	Enunciados objetivos, abstratos e despersonalizados	Expressão de intenções, ações, experiências e histórias situadas
Conhecimento	Explicativo, causal, voltado à generalização, previsão e controle	Interpretativo, voltado à compreensão de sentidos e à verossimilhança
Forma	Proposicional, estruturada em categorias e leis, com apagamento do sujeito	Temporal e situada, com presença de metáforas, imagens e múltiplas vozes

Fonte: elaborado pelos autores (2026) com base em Bolívar (2002), Delory-Momberger (2012) e Ferrarotti (1988).

A leitura do quadro evidencia que a diferença entre os dois modos de conhecimento não se limita a aspectos técnicos ou metodológicos, mas envolve pressupostos epistemológicos distintos sobre o que significa conhecer em ciências humanas. Enquanto o paradigma lógico-científico tende à generalização e ao apagamento da subjetividade, o modo narrativo reconhece a centralidade da experiência e da linguagem na constituição do conhecimento. Essa oposição, entretanto, não deve ser compreendida como hierarquia, mas como distinção de regimes de inteligibilidade, sendo o segundo particularmente pertinente para investigações que tomam a experiência docente como objeto.

No interior das pesquisas do espaço biográfico, a diversidade de modalidades e procedimentos metodológicos expressa a própria complexidade do campo, que não se organiza a partir de um único modelo de coleta de dados, mas de diferentes formas de acesso à experiência vivida. Conforme Delory-Momberger (2012), o foco da investigação biográfica não está apenas nos relatos em si, mas nos processos de biografização, isto é, na forma como os sujeitos organizam e atribuem sentido às suas experiências ao longo do tempo.

Nesse contexto, torna-se pertinente sistematizar as principais modalidades e técnicas mobilizadas nesse campo de pesquisa.

Quadro 2 – Modalidades e Técnicas da Pesquisa Biográfica

Categoria	Descrição / Exemplos
Biografia	Escrita da vida do outro, frequentemente voltada a sujeitos históricos ou sociais, incluindo trajetórias silenciadas
Autobiografia	Escrita da própria vida pelo sujeito; comum em abordagens de pesquisa-formação, nas quais o pesquisador também é sujeito da investigação
Histórias de Vida	Narrativas que reconstroem trajetórias ao longo do tempo, articulando memória, experiência e contexto social
Narrativas de Formação	Recortes de experiências formativas vividas em contextos educativos específicos
Técnica predominante	Entrevistas narrativas, entrevistas de história de vida, entrevistas compreensivas ou reflexivas
Técnicas complementares	Análise documental (cartas, diários, fotografias, memoriais e registros escolares)

Técnicas coletivas	Ateliês (auto)biográficos, círculos narrativos, dispositivos coletivos de produção de narrativas e vídeo-fonografias
--------------------	--

Fonte: elaborada pelos autores (2026) com base em Medeiros e Aguiar (2018), Delory-Momberger (2012) e Ferrarotti (1988).

Com base nos autores apresentados no Quadro 2, observa-se que a sistematização apresentada evidencia que o espaço biográfico se estrutura a partir de um pluralismo metodológico, no qual diferentes formas de produção de dados não se constituem como técnicas isoladas, mas como modos de acesso à experiência vivida. Em diálogo com Ferrarotti (1988), compreende-se que essas modalidades não reduzem o sujeito a um informante, mas o reconhecem como produtor de sentido, cuja narrativa articula dimensões individuais e sociais da experiência.

Dessa forma, as tabelas não funcionam apenas como recurso descritivo, mas como elemento analítico que contribui para explicitar os fundamentos epistemológicos que sustentam a pesquisa biográfica, reforçando sua pertinência para a investigação dos processos de formação continuada de professores.

As narrativas docentes ganham espaço: a consolidação e os desafios de interpretar sem silenciar a pesquisa biográfica no Brasil

Delory-Momberger (2012) oferece ferramentas conceituais para operacionalizar a pesquisa biográfica no campo da educação, sobretudo a partir do conceito de biografização: a atividade permanente pela qual os sujeitos atribuem sentido às suas experiências, organizando acontecimentos, escolhas e aprendizagens em uma trama temporal dotada de coerência.

A biografização não é um produto acabado que o pesquisador vai coletar. É um processo que ocorre no próprio ato de narrar. Quando um professor narra sua trajetória formativa, ele não simplesmente descreve o que aconteceu: ele interpreta, seleciona, reorganiza, estabelece relações entre passado e presente e projeta futuros possíveis. A formação continuada ofertada pela REME, portanto, só pode ser compreendida em sua dimensão real se investigada por essa via, não pelo que foi planejado institucionalmente, mas pelo que foi incorporado, ressignificado ou recusado nas trajetórias singulares de cada professor.

Delory-Momberger (2012) identifica categorias analíticas que permitem ao pesquisador acessar esse processo com rigor. Os esquemas de ação revelam as atitudes recorrentes do sujeito diante das situações que enfrenta ao longo da vida: um professor pode ter um esquema de ação progressivo, de exploração constante de novas possibilidades formativas; outro pode ter um esquema de espera, entregando-se às circunstâncias impostas pela instituição. Os *topoi* ou motivos recorrentes são os temas centrais que organizam o relato e funcionam como chaves de interpretação da experiência. A vocação para o magistério, o sacrifício pela profissão ou a desvalorização do trabalho docente são exemplos de *topoi* que frequentemente estruturam narrativas de professores. A gestão biográfica, por sua vez, diz respeito à negociação permanente entre os projetos pessoais do sujeito e as restrições impostas pelo contexto social e institucional em que atua.

No caso de professores em formação continuada, essas categorias permitem identificar, por exemplo, como um professor narra a relação entre uma determinada formação continuada e suas próprias concepções sobre os saberes da profissão, construídos ao longo de anos de prática em sala de aula. Essa tensão entre o saber institucional ofertado na formação e o saber da experiência acumulado na trajetória docente dificilmente emerge em avaliações de satisfação ou em observações externas. Ela aparece na narrativa, quando o professor se coloca como sujeito ativo de sua própria história profissional e não apenas como destinatário de uma política formativa.

Delory-Momberger (2012) também chama atenção para o caráter performativo da narrativa: o ato de narrar não apenas descreve a experiência passada, mas a reconfigura no presente. Um

professor que narra sua trajetória de formação está, simultaneamente, revisitando o passado e reinterpretando-o à luz do que é hoje. Isso tem implicações diretas para o modo como as entrevistas biográficas devem ser conduzidas: não como coleta de informações sobre eventos passados, mas como espaço de produção de sentido, no qual pesquisadores e professores constroem juntos uma compreensão mais profunda das experiências vividas.

A pertinência da pesquisa biográfica para investigar a formação docente encontra respaldo sólido na produção acadêmica nacional. Medeiros e Aguiar (2018) realizaram um mapeamento sistemático de 1.158 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação do Ceará, identificando 114 trabalhos que declararam utilizar o método biográfico e de histórias de vida. Os resultados revelam uma consolidação significativa: a formação de professores é a segunda área temática mais frequente, respondendo por 30,5% das produções mapeadas, ficando atrás apenas da história da educação. A entrevista narrativa é a técnica de coleta predominante, presente em 106 dos 114 trabalhos analisados.

Esses dados confirmam que a escolha por pesquisa biográfica para investigar a formação docente tem respaldo em uma tradição investigativa consolidada. Não se trata de uma opção periférica ou experimentalista, mas de um caminho percorrido por inúmeros pesquisadores que reconhecem, em consonância a esta pesquisa, que perguntas sobre trajetórias, identidades e significados exigem instrumentos capazes de acessar a perspectiva singular e subjetiva dos sujeitos.

Medeiros e Aguiar (2018) apontam, porém, uma tensão relevante que esta pesquisa precisa enfrentar. O aporte teórico predominante nas produções analisadas é de origem europeia, com autores como Delory-Momberger, Josso, Nóvoa e Ricoeur, enquanto as histórias narradas são brasileiras, situadas em contextos locais específicos. Os autores identificam algo que se pode chamar de uso subversivo do método: fontes conceituais europeias aplicadas para dar visibilidade a histórias que a academia tradicional tenderia a apagar, como: a educação de mulheres; a educação do campo; e os saberes de comunidades populares. A caixa de ferramentas é europeia, mas as histórias são locais.

Para esta pesquisa, essa tensão impõe uma responsabilidade interpretativa clara: as categorias de Delory-Momberger, como esquemas de ação, *topoi* e gestão biográfica, não podem ser aplicadas como grades rígidas sobre as narrativas dos professores da REME. Elas são instrumentos de escuta, não de enquadramento. O risco de aplicá-las mecanicamente é produzir exatamente o tipo de análise que o método narrativo critica: reduzir a singularidade da experiência a categorias que já foram decididas antes de o sujeito falar.

Medeiros e Aguiar (2018) identificam ainda outra limitação nas produções analisadas: apenas 12 dos 114 trabalhos utilizaram o método como dispositivo de formação ou autoformação docente, sendo que a maioria o empregou exclusivamente como instrumento de pesquisa. Essa distinção é relevante para este trabalho: a entrevista biográfica narrativa com professores alfabetizadores não é apenas um procedimento de coleta de dados. Como indica Delory-Momberger (2012), ela constitui um duplo espaço heurístico, pois enquanto o professor narra, ele também investiga sua própria trajetória, e esse processo tem potencial formativo que não pode ser desconsiderado.

A opção pela pesquisa biográfica não resolve todos os problemas: ela cria alguns novos. Bolívar (2002) afirma que é preciso nomear o déficit metodológico que acompanha esse modo de investigar desde sua emergência, questionando como garantir validade, generalização e fidedignidade em uma pesquisa que, por princípio, recusa os critérios da ciência convencional. Essa questão não é retórica, ela coloca o pesquisador diante de um dilema real, que o autor descreve com precisão. Se o pesquisador respeita integralmente o discurso do sujeito narrador, sua perspectiva *emic*, interna e singular, corre o risco de produzir um relato que não vai além do que o próprio sujeito já sabe sobre si mesmo, tornando supérflua qualquer tarefa analítica. Se, ao contrário, impõe ao material biográfico categorias externas derivadas da teoria, perspectiva *etic*, interpretativa e contextual, corre o risco de

expropriar a voz dos sujeitos, substituindo o sentido que eles constroem pela interpretação do pesquisador.

Esse dilema não tem resolução fácil. Bolívar (2002) propõe o que chama de visão binocular: a capacidade de manter simultaneamente o retrato da realidade interna do sujeito e a inscrição dessa realidade em um contexto histórico, social e institucional mais amplo. As narrativas dos professores não existem no vácuo, elas são produzidas em um contexto específico (REME), com suas políticas de formação continuada, suas condições de trabalho, suas tensões entre o prescrito e o vivido. Ignorar esse contexto seria cair no psicologismo, apagar as singularidades dos sujeitos em nome do contexto seria retornar ao modo paradigmático que o método narrativo pretende superar.

Para esta pesquisa, essa tensão se traduz em exigências metodológicas concretas. A entrevista biográfica narrativa precisa ser conduzida de modo que o pesquisador efetivamente siga o narrador, sem colonizar o discurso do professor com perguntas que já pressupõem as respostas. As categorias analíticas de Delory-Momberger devem ser aplicadas após a narrativa, não antes dela, como ferramentas de interpretação e não de triagem. E o informe final da pesquisa deve ser, ele mesmo, narrativo: não um relatório que apresenta os dados como evidências de categorias previamente estabelecidas, mas um texto que reconstrói uma compreensão coerente a partir das vozes dos professores, sem apagá-las.

Há ainda outro problema que Bolívar (2002) nomeia e que esta pesquisa não pode ignorar: o risco do textualismo radical, a postura que sacraliza o discurso dos sujeitos como se as palavras fossem por si mesmas transparentes e dispensassem qualquer análise interpretativa. As narrativas dos professores sobre a formação continuada são construções sociais, elas não refletem diretamente a experiência, mas a reconstróem discursivamente de acordo com os sentidos disponíveis em seu contexto cultural e profissional. O pesquisador que se limita a transcrever e apresentar essas narrativas sem interpretá-las não está sendo mais fiel aos sujeitos, pois está renunciando à sua função analítica.

O equilíbrio entre respeitar a voz dos sujeitos e exercer o papel interpretativo do pesquisador é, portanto, o desafio central desta investigação. Não há fórmula metodológica que resolva esse equilíbrio de antemão: ele precisa ser negociado, reflexivamente, ao longo de todo o processo de pesquisa.

Considerações Finais

A escolha pela pesquisa biográfica para investigar como professores significam a formação continuada não é uma decisão metodológica secundária. É uma posição epistemológica que define o que pode ser conhecido sobre esse objeto e de que modo esse conhecimento pode ser produzido. Argumentou-se ao longo deste texto que a natureza do problema, a significação que sujeitos constroem sobre suas experiências, impõe a opção pelo modo narrativo de conhecimento, tal como definido por Bruner e sistematizado por Bolívar (2002). O modo paradigmático, mesmo em suas versões qualitativas, não está equipado para acessar a singularidade das trajetórias docentes sem desfigurá-la. O modo narrativo, por contraste, reconhece que os professores são produtores de conhecimento sobre sua própria formação, e que esse conhecimento só se torna acessível pela via da narração.

O conceito de biografização de Delory-Momberger (2012) oferece as ferramentas analíticas para operar com esse modo de investigar: ele permite compreender como os professores reconstróem e atribuem sentido às experiências formativas em suas trajetórias, identificando os esquemas de ação, os motivos recorrentes e as negociações entre projetos pessoais e restrições institucionais que estruturam cada narrativa. Medeiros e Aguiar (2018) confirmam que esse caminho metodológico tem tradição consolidada na pesquisa educacional brasileira, especialmente no campo da formação de professores. Ao mesmo tempo, os dados desses autores revelam tensões que esta pesquisa precisará

enfrentar: a predominância de referenciais teóricos europeus sobre objetos locais e o risco de utilizar o método apenas como instrumento de coleta, desconsiderando seu potencial formativo.

O maior desafio, porém, permanece o que Bolívar (2002) identifica como déficit metodológico: a necessidade de construir uma análise que preserve a singularidade das vozes dos professores sem sacralizar seus discursos; que inscreva as narrativas em seu contexto histórico e institucional sem apagar suas especificidades; que exerça o papel interpretativo do pesquisador sem expropriar o sentido que os sujeitos constroem sobre suas próprias trajetórias. É com esse conjunto de exigências, tensões e possibilidades que as pesquisas do campo biográfico se propõem a escutar e analisar, com rigor e responsabilidade epistemológica, o que os professores têm a dizer sobre a formação que viveram, buscando, dessa forma, contribuir para a produção de conhecimento sobre a Educação.

Referências

BACON, Francis. **Novum organum**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

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

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências humanas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. O método (auto)biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 149-166, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7884>.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994. v. 1.

SANTOS, Julio Cesar Floriano; BARD, Raquel Quintina Pereira; SOUSA, Sandra Novais. Constituição da identidade docente em suas práticas cotidianas: diálogos entre Certeau e os métodos do espaço biográfico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-20, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25249/19752>. Acesso em 02 ago. 2026.