



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 20/12/2024

Aceito em: 12/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

## A criação de um espaço de investigação e de formação, com docentes em início de carreira

### The creation of a space for research and education, with teachers at the start of their careers

### La creación de un espacio de investigación y formación, con docentes al inicio de carrera

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego<sup>1</sup>  
Vania Finholdt Angelo Leite<sup>2</sup>  
Conceição Leal da Costa<sup>3</sup>

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18950>

**Resumo:** Neste texto, valorizamos a participação dos sujeitos na investigação e na formação, mantendo relações entre ambas em um trabalho desenvolvido no âmbito da tese de doutorado da primeira autora e ainda em curso. O objetivo é discutir a criação de metodologia participante e compreender de que modo ela proporcionou espaço de reflexão sobre o fazer e o desenvolvimento profissional docente. Em 2023, participaram da investigação 6 professoras iniciantes de Maricá/RJ. Propomos formas de trabalho, escuta e aprendizado que visam encontrar respostas para questões processuais, permitindo construções teóricas sobre a pessoa em formação e com voz própria (Leal da Costa *et al.*). Isso implicou reconhecer que a investigação é um elemento fundamental na formação de professores, assumindo que um dispositivo construído de forma participada permite a compreensão associada à produção de conhecimentos profissionais e científicos, incluindo o dar respostas aos objetivos da investigação. Apresentamos a

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4459517303870532>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5441-3255>. Contato: [flavianecoutinhoamericano@gmail.com](mailto:flavianecoutinhoamericano@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora associada do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6179890911758494>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>. Contato: [vfaleite@uol.com.br](mailto:vfaleite@uol.com.br).

<sup>3</sup> Investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) e docente do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora-PT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8593080950412611>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3299-6845>. Contato: [mclc@uevora.pt](mailto:mclc@uevora.pt).



construção metodológica do *ateliê bioprofissional* (Rego; Leite; Leal da Costa), inspirados no conceito de ateliê biográfico de projeto (Delory-Momberger). Evidenciamos que o *ateliê bioprofissional* foi espaço/tempo de reflexão e de produção de conhecimentos pelas professoras participantes e pela investigadora, em cenários que permitiram compreender tanto trajetórias do vivido, quanto quadros contextuais e sócio-históricos mais amplos e desejos do devir. As participantes tomaram consciência da prática, que contribuiu, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional delas (Leal da Costa *et al.*). Revelamos que o ateliê possibilitou a leitura crítica das próprias práticas, da percepção de autoria dos conhecimentos profissionais sobre formas de aprender a ser professora no ato de ensinar.

**Palavras-chave:** Investigação narrativa. Professores iniciantes. Ateliê bioprofissional.

**Abstract:** In this text, we value the participation of the subjects in research and education, maintaining a relationship between the two in a piece of work developed as part of the first author's doctoral thesis, which is still ongoing. The aim is to discuss the creation of a participant methodology and to understand how it provided a space for reflection on teaching and professional development. In 2023, six novice teachers from Maricá/RJ took part in the research. We propose ways of working, listening and learning that aim to find answers to procedural questions, allowing for theoretical constructions about the person in education and with their own voice (Leal da Costa *et al.*). This implied recognizing that research is a fundamental element in teacher education, assuming that a device constructed in a participatory manner allowed for understanding associated with the production of professional and scientific knowledge, including providing answers to the research objectives. We present the methodological construction of the bioprofessional workshop (Rego, Leite & Leal da Costa), inspired by the concept of the biographical project workshop (Delory-Momberger). We can see that the bioprofessional workshop was a space/time for reflection and the production of knowledge by the participating teachers and the researcher, in scenarios that allowed them to understand both the trajectories of what they experienced, as well as broader contextual and socio-historical frameworks and desires for the future. The participants became aware of their practice and, at the same time, it contributed to their professional development (Leal da Costa *et al.*). We found that the workshop enabled a critical reading of their own practices, the perception of authorship of professional knowledge, and ways of learning to be a teacher in the act of teaching.

**Keywords:** Narrative research. Beginning teachers. Bioprofessional workshop.

**Resumen:** En este artículo, destacamos la participación de los sujetos en la investigación y en la formación, manteniendo la relación entre ambas en un trabajo desarrollado en el ámbito de la tesis doctoral de la primera autora, aún en curso. El objetivo es discutir la creación de una metodología participativa y comprender cómo ha proporcionado un espacio para la reflexión sobre la enseñanza y el desarrollo profesional. En 2023, seis profesores principiantes de Maricá/RJ participaron en la investigación. Proponemos formas de trabajo, escucha y aprendizaje que tienen como objetivo encontrar respuestas a preguntas procesuales, permitiendo construcciones teóricas sobre la persona en formación y con su propia voz (Leal da Costa *et al.*). Esto implicó reconocer que la investigación es un elemento fundamental en la formación docente, asumiendo que un dispositivo construido de forma participativa permitió la comprensión asociada a la producción de conocimiento profesional y científico, incluso dando respuestas a los objetivos de la investigación. Presentamos la construcción metodológica del taller bioprofesional (Rego, Leite & Leal da Costa), inspirado en el concepto de taller de proyecto biográfico (Delory-Momberger). Vemos que el taller bioprofesional fue un espacio/tiempo para la reflexión y la producción de conocimiento por parte de los profesores participantes y de la investigadora, en escenarios que permitieron comprender tanto las trayectorias de lo vivido, como marcos contextuales y sociohistóricos más amplos y deseos para el futuro. Los participantes tomaron conciencia de su práctica y ello contribuyó simultáneamente a su desarrollo profesional (Leal da Costa *et al.*). Encontramos que el taller posibilitó una lectura crítica de sus propias prácticas, la percepción de la autoría del conocimiento profesional y formas de aprender a ser profesor en el acto de enseñar.

**Palabras clave:** Investigación narrativa. Profesores principiantes. Taller bioprofesional.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de discutir a criação de uma metodologia participante e compreender de que modo ela proporcionou espaço de reflexão sobre o fazer



docente de professoras em início de carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional e a percepção da produção de conhecimento das professoras<sup>4</sup> iniciantes.

O projeto encontra fundamento na necessidade da compreensão do ingresso na carreira, sobretudo sobre aprender a ser professora no ato de ensinar, ou seja, nos processos de aprendizagem em contexto de trabalho.

Para tanto, a primeira autora criou o *ateliê bioprofissional* inspirado em Delory-Momberger (2006), com o intuito de proporcionar espaço de reflexão com as professoras iniciantes de uma escola municipal de Maricá/RJ, Brasil, porque a unidade escolar não assegurava horário de planejamento institucionalizado de acordo com as legislações educacionais. Explicaremos sobre esse procedimento mais à frente.

Como sabemos, o termo "ateliê" remete à ideia de um espaço de criação e produção, comum em diversas áreas. No contexto educacional, o *ateliê bioprofissional* se propõe a ser um ambiente de reflexão, de partilha de narrativas e construção de conhecimentos, no qual as professoras compartilham experiências, reflexões e práticas, em cenários que possibilitam compreender trajetórias do vivido e desejos do devir. O que nos interessa é o sujeito em formação em suas múltiplas dimensões; portanto, esse projeto buscou evidenciar e valorizar a participação dos sujeitos na própria construção e no reconhecimento desses conhecimentos a partir de ambientes acolhedores e sensíveis de reflexão e formação. Alheit (2005, p. 247) afirma que é o nosso conhecimento biográfico intuitivo que tem contextos de referência que podem ser explicados no processo pedagógico. Ao fazê-lo, não só começamos a nos compreender, como também a compreender melhor as condições de reprodução do nosso mundo de vida.

Nesse sentido, a criação de um espaço de reflexão por meio de um dispositivo considerado potencializador de formação de professores demonstra sua relevância pela possibilidade de oferecer às professoras em início de carreira um espaço de reflexão e tomada de consciência no qual suas vozes serão escutadas e ecoadas. Concordamos com Alarcão (1996), que o ateliê será um espaço favorável ao pensamento reflexivo. Em suas palavras, "o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se (Alarcão, 1996, p. 181).

Acrescentamos ainda que "ser reflexivo vai além do conteúdo que se ensina, sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega requer que o professor saiba quem é e o lugar que ocupa na sociedade" (Leite, 2005, p. 25).

---

<sup>4</sup> Optamos por utilizar professoras, porque dos seis participantes, cinco são professoras.



Nessa busca de um caminho de formação e de produção de conhecimento foram construídas relações humana, ética e social que são dimensões fundamentais da pesquisa narrativa. Formenti (2013, p. 107) evidencia que “os métodos biográficos solicitam dos pesquisadores uma tomada de posição, a assunção da responsabilidade pelas escolhas metodológicas feitas que, inevitavelmente, influenciarão o âmbito e os resultados do seu trabalho”. Nesse sentido, salientamos que essa metodologia, de natureza qualitativa e participante, assenta-se em um paradigma interpretativo, considerando a subjetividade e a intersubjetividade.

Quanto ao papel do pesquisador, o interesse central é “no significado humano na vida social e na sua elucidação” (Erickson, 1986, p. 119), por conceber a realidade coconstruída durante a investigação com as participantes. Portanto, é essencial que o pesquisador/a possa escutar essas vozes para além de ouvi-las, o que requer sensibilidade ao que o/a outro/a narra. Dessa maneira, com os encontros do ateliê foi possível produzir as fontes de dados para uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento.

Quanto aos benefícios desse dispositivo teórico-conceitual, destaca-se a partilha de experiências entre os pares, permitindo que possam problematizar o que fazem, como fazem, por que fazem, onde estão e aonde desejam chegar. Esse movimento favorece o desenvolvimento profissional docente das professoras participantes (Day, 2001; Marcelo, 2009; Hobold, 2018; Leal da Costa *et al.*, 2023), porque possibilitam reflexões, ressignificações e reinvenções de suas práticas. Entendemos que o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo que acontece individual e coletivamente, que envolve experiências tanto no contexto de trabalho quanto fora deles, ou seja, as experiências na trajetória de vida, formação e profissão. Confirmado por Marcelo (2009, p.9), que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

Quanto à experiência, compreendemos seu sentido a partir das contribuições de Josso (2010), que envolve a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, pois comporta as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais, fazendo-nos acreditar que das experiências provêm transformações. Para a autora, essas transformações são como um divisor de águas na vida do sujeito, fazendo com que seja capaz de agir mediante a situação vivida. Assim, as professoras iniciantes poderão refletir que momentos (trans)formativos vivenciaram na feitura diária da profissão e o que os/as proporcionaram.

Sobre essa temática, Alarcão (1996, p.15) convida-nos a problematizar esses questionamentos:



Como desenvolver nos professores o valor da reflexão, motor do seu desenvolvimento profissional? Como dinamizar neles o espírito de colaboração necessário para encontrar soluções para a enorme complexidade dos problemas educativos? Como consciencializá-los para a sua capacidade de produzir e divulgar o seu conhecimento profissional específico? Como revalorizar socialmente o papel dos professores?

Nesse sentido, a opção por uma metodologia implicada e participativa está intrinsecamente ligada na possibilidade de reflexão sobre a produção de conhecimentos das professoras iniciantes, assim como no reconhecimento de suas autorias em seus processos profissionais. Portanto, a partir do que narram as professoras iniciantes, poderemos conhecer o que elas constroem no primeiro período do ciclo da carreira profissional docente em seus processos de inserção e socialização profissional docente. Concordamos com Josso (2010), que a narrativa torna-se um trampolim, um ponto de apoio para o salto do pensamento.

Acrescentamos as contribuições de Leal da Costa (2014) que apontam a relevância dos professores nos processos de produção de conhecimento construídos na formação inicial e continuada, como também valorize os aspectos comunicacionais entre pares e outros atores sociais, que são essenciais para o desenvolvimento profissional docente.

Essa pesquisa permitiu a construção de conhecimentos pedagógicos e profissionais porque as professoras puderam investigar sobre a sua prática durante a realização do *ateliê bioprofissional*, que possibilitou a “construção de saberes profissionais próprios, autônomos e tornados visíveis” (Folque; Leal da Costa; Artur, 2016, p. 214). Isso ocorreu em virtude das formas de trabalho, escuta e aprendizado que o *ateliê bioprofissional provocou as professoras a* buscarem respostas para questões processuais, viabilizando construções teóricas sobre a pessoa em formação e com voz própria (Leal da Costa *et al.*, 2023).

## **2 DO ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO AO ATELIÊ BIOPROFISSIONAL**

Anunciamos, portanto, a criação dos “ateliês reflexivos: saberes e fazeres docentes”, nomeados *a priori*, que após a vivência dos processos investigativos foi renomeado por *ateliê bioprofissional*. Explicaremos mais à frente a razão pela qual nomeamos dessa forma.

Recriamos o ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger (2006), porque fizemos a transposição de uma proposta fundamentada e propagada em um contexto francófono, para o Brasil, sobretudo em uma região em específico, na qual era necessário criar cenários que pudessem abarcar a realidade vivenciada. A pesquisa em questão conta com a participação de cinco professoras e um professor do Ensino Fundamental I, conforme podemos observar no quadro a seguir.



Quadro 1- Perfil das professoras iniciantes da Escola Municipal Sonhar<sup>5</sup>

	Nome	Sexo	Idade	Instituição de Formação	Formação	Concluída
1	Lírio	M	41	UNESA	Pedagogia	2008
2	Lilás	F	33	UNIRIO	Pedagogia	2013
3	Azaleia	F	37	UFF	Pedagogia	2012
4	Orquídea	F	36	FFP-UERJ	Pedagogia	2014
5	Rosa	F	39	UERJ	Pedagogia	2009
6	Girassol	F	24	CEJXM	Curso Normal	2017
				UNIFACVEST	Pedagogia (cursando)	Previsão para 2025

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Temos cinco professoras graduadas no curso de Pedagogia e uma professora formada no Curso Normal (Ensino Médio) que ainda não terminou a graduação. Percebemos também que 4 das 6 professoras têm sua formação advinda de instituição pública de ensino, duas federais e duas estaduais.

Quanto ao início da docência, três iniciaram no Ensino Fundamental I, são eles: Lírio, Lilás e Azaleia; enquanto Orquídea, Rosa e Girassol iniciaram na Educação Infantil.

Renomeamos para *ateliê bioprofissional* após leituras, aprofundamento e vivência do ateliê; pela forma de mobilizar os professores, pelas produções e pelo resultado, percebemos que poderíamos denominar o *ateliê de bioprofissional*. O processo de biograficidade (Alheit, 2018) presente nas fontes narrativas é a marca central que nos permite denominar esse dispositivo de ateliê bioprofissional, por possibilitar que as participantes construíssem sentido em suas vidas ao interpretarem suas experiências. Alheit (2018, p. 247) evidencia que:

Precisamente nuestro saber biográfico intuitivo – aquella «gramática de narrativas» – dispone, por tanto, de contextos de referencia que pueden ser explicados en el proceso pedagógico. Al hacerlo, no solo comenzamos a comprendernos a nosotros mismos, sino también a comprender mejor las condiciones de reproducción de nuestro mundo de vida.

Quanto às etapas do ateliê, é possível construir outros trajetos. Essa trajetória teórico-metodológica aproxima-se do ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger (2006), pois tem na experiência do sujeito o cerne da reflexão para a construção do *eu* indivíduo e do *eu* profissional. É “um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga passado, presente e futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si” (Delory-

<sup>5</sup> Nome fictício para preservar a identidade da escola onde a pesquisa foi vivenciada.



Momberger, 2006, p. 359). A proposta da autora (ibidem) também está focada na escrita e reescrita das narrativas.

Além disso, assemelha-se ao “contrato de trabalho” proposto pela autora, uma vez que esclarecemos os combinados e convidamos os participantes a assinarem o Termo de Consentimento livre e esclarecido; assim, asseguramos a todos o compromisso de sigilo das narrativas dos participantes.

O *ateliê bioprofissional* distancia-se do ateliê biográfico de projeto, principalmente pela forma de vivenciá-lo, porque há uma ênfase em momentos para despertar a sensibilidade das participantes, como também estabelecer relações de confiança e vínculo, uma vez que as professoras não conhecem a pesquisadora.

Delory-Momberger (2006) propõe etapas as quais não foram seguidas de forma linear, diferenciando-se, portanto, no nome dado a cada etapa. Essas etapas foram denominadas de estações, uma palavra polissêmica que denota processo e paragem; ou seja, nesses processos da construção docente é necessário paradas para se perceber o docente que é, o docente que foi, assim como o docente que se quer ser. Nesse tríplice presente (Ricouer, 2007), as professoras participantes de uma investigação com essa metodologia foram convidadas a parar, refletir, pensar as suas práticas e o seu fazer docente para perceber os conhecimentos profissionais docentes construídos.

Consideramos que “é necessário criar espaço na escola para que os professores possam refletir sobre o conteúdo, o contexto, sua competência pedagógica didática, a legitimidade dos métodos que emprega e as finalidades do ensino e da disciplina” (Leite, 2005, p. 25). São questões que, na nossa concepção, englobam um conjunto de conhecimento profissional docente.

Essa intenção teórico-metodológica não tem a pretensão de ser um único caminho, até mesmo porque compreendemos que muitas são as estradas que podem levar ao destino que se deseja; basta fazer as escolhas. A opção por andarilhar por essas vias está na potencialidade de percorrer os processos entre os pontos de partida e chegada da profissão, do fazer docente junto com as professoras e seus itinerários profissionais, sobretudo na constituição e no (re)conhecimento de um projeto de si profissional, que percebemos ser perpassado também pela dimensão pessoal.

Corroboramos com as palavras de Leal da Costa (2018, p. 144):

No fundo, a nossa atividade com os outros, ao desocultar processos pelos quais a vida quotidiana acontece, deixa-nos inscrever a dimensão operatória do conceito de cuidado na prática profissional educativa, e afirmar que é também projetar, valorizar memórias, saber escutar e aprender em conjunto. É, pois, não silenciar conexões entre conhecimentos que se narram e o que se vive, favorecendo a apreensão de especificidades que se exprimem nos actos de viver e de narrar.

Para potencializar e valorizar essa conexão entre os conhecimentos narrados (teóricos) e vividos (experiências reais na escola), é necessária uma postura reflexiva. Conforme nos exorta Alarcão (1996, p. 175), “ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Por isso, a proposta de refletir sobre os saberes docentes (Tardif, 2014; Roldão, 2007) para se pensar na produção de conhecimento profissional docente (Josso, 2010; Roldão, 2007, 2017; Nóvoa, 2017, 2019), pois na nossa concepção há uma diferença entre saber e conhecimento. Os saberes docentes operam de fora para dentro do indivíduo. Por outro lado, os conhecimentos acontecem de dentro para fora do indivíduo. Para Josso (2010), o conhecimento é formado a partir das experiências vividas, em um constante processo entre o que aprendemos e a reflexão sobre nossa própria trajetória. Desse modo, conhecer vai além de simplesmente obter informações; trata-se de transformar essas vivências em experiências em uma base para compreender e atuar no mundo, o que significa afirmar que a aprendizagem está intrinsecamente ligada à experiência.

Os saberes docentes são plurais, pois são provenientes da formação profissional e disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014). É justamente quando os professores evocam esses saberes que são capazes de construir conhecimentos a partir da aprendizagem em contexto de trabalho.

Roldão (2007) e Tardif (2014) concordam ao afirmar que o saber docente tem um caráter social. Isso se evidencia por diferentes aspectos:

1. Trata-se de um saber compartilhado por um grupo; os professores, que apesar das variações, possuem uma formação comum.

2. É regido por instituições que garantem sua legitimidade, como as universidades, a escola e o Ministério da Educação; ou seja, o saber profissional é produzido por diversos grupos em negociação e nunca apenas pelo professor.

3. Seus próprios objetos são sociais, pois se manifestam nas práticas educativas, tendo em vista que o professor atua com sujeitos e em função de um propósito: educar, transformar e instruir os alunos.

4. Por fim, esse saber é adquirido no contexto de uma socialização profissional, em que o professor vai sendo moldado ao longo da carreira, aprendendo o ofício no próprio exercício da docência.

Roldão (2007) também nos faz pensar para além do aspecto social; ela propõe questionamentos sobre a especificidade da profissão docente: Quem é um professor? O que o distingue de outros atores sociais e de outros agentes profissionais? Qual a



especificidade da sua ação, o que constitui a sua distinção? A própria autora afirma que o caracterizador distintivo do docente é a ação de ensinar. A autora está preocupada com o conhecimento profissional, ou seja, de que modo esses conhecimentos têm uma função específica, que é a formação profissional.

Esse saber está a serviço do trabalho, porque é uma relação mediada pela prática docente, que lhe garante subsídios para enfrentar o cotidiano escolar, que é construído por meio da experiência do trabalho. É um saber plural, porque envolve conhecimentos e um saber-fazer diverso proveniente de diversas fontes. É, também, temporal, porque é adquirido ao longo da história de vida e da carreira docente. Provém pela interação humana, na qual o professor relaciona-se com o seu objeto de trabalho e é um saber que também decorre da formação de professores, assunto ao qual daremos mais atenção.

Nas palavras de Roldão (2007):

No caso dos professores, quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade. (Roldão, 2007, p. 97)

Compreende-se, portanto, que os conhecimentos profissionais docentes produzidos pelas professoras iniciantes dão-se a partir dos saberes que mobilizam na docência. Sobre essa questão, Leite (2016, p.157) destaca que “ao ensinar, o docente mobiliza uma variedade de saberes, reutilizando-os, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, não é apenas um espaço no qual o professor aplica saberes, mas um lugar de reflexão”. Isso pode ser reafirmado por Alarcão (1996), que para o professor se assumir como profissional de ensino, ele precisa conhecer sua profissão para conhecer-se a si mesmo como professor.

A essa altura já é necessário expor o motivo de construir uma metodologia na qual pudesse contemplar um trajeto de significado, porque diferentemente da Alice no País das Maravilhas, que não sabia para onde queria ir e, portanto, qualquer caminho servia, a metodologia aqui anunciada apresenta caminhos que permitirão aos participantes construir suas trajetórias, mesmo que por caminhos diferentes com a consciência de onde querem chegar, com a intenção de descobrirem o sentido da profissão para descobrirem a si mesmos/as como professores (Alarcão, 1996).



### 3 ESTRUTURA DO ATELIÊ BIOPROFISSIONAL

O *atelier bioprofissional* é um espaço/tempo de reflexão e produção de conhecimento de modo a colaborar com o desenvolvimento profissional de professores iniciantes em cenários que possibilitam compreender trajetórias do vivido e desejos do devir. Está organizado em seis momentos temáticos, cada um com finalidades e estratégias distintas, que coletivamente promovem uma *reflexividade narrativa* (Passeggi, 2021). Essa construção metodológica possibilitou que os professores iniciantes construíssem suas próprias narrativas de maneira consciente e reflexiva em processos individuais e coletivos. Para Formenti (2013), narrar e narrar-se é uma operação constitutiva e construtiva; portanto, uma ação autoeducativa, que coloca em forma, assim como modela e transforma.

Apresentaremos, portanto, as estações do atelier e salientamos que estas podem ser vividas de acordo com a escolha do investigador. Desde a criação do dispositivo metodológico, as estações passaram por mudanças quanto a suas denominações, a partir da reflexão da investigadora e da troca com outros pesquisadores da área. Contudo, a essência que caracteriza as estações não sofreu mudança, pois foram pensadas exatamente para que todas as fases pudessem ser vivenciadas em um contínuo processo não linear.

Afirmamos também que apesar de o projeto ser desenhado contendo seis estações que serão apresentadas a seguir, não queremos reduzi-lo a um modelo, mas a maneira de viver uma pesquisa com significado tanto para a investigadora quanto para os interlocutores. O convite feito em cada paragem do atelier, pretendia abrir um tempo de processo, de conhecimento, de descobrimento, de escrita de si, assim como paradas na caminhada profissional, em que a dimensão da construção docente pudesse fazer-se presente nas narrativas compartilhadas e refletidas. Assim, esse espaço permitiu às professoras rever/refletir sobre os processos vividos, o que tinham e aquilo que têm, o que eram e aquilo que são e que querem ser. Possibilitou dar voz a vozes que estavam silenciadas (Leal da Costa, 2015), simplesmente pelo fato de que a reflexão e a intersubjetividade permitiram, de uma forma exclusiva, também construir nesse espaço apropriado para tal movimento reflexivo, portanto, formativo.

É importante destacar nesse ponto que assim como os ateliers biográficos de projeto da Delory-Momberger (2006), o ideal é que não ultrapasse a 12 participantes. Entendemos que, como criação de um espaço de reflexão do fazer docente, é imprescindível que os encontros do atelier sejam vivenciados no lócus da ação docente, ou seja, na escola. Por



se tratar de um método qualitativo, não se fecha no campo da educação, podendo também ser adaptado ou utilizado em outras áreas do conhecimento.

Quanto ao número de encontros do ateliê para a construção de uma pesquisa, enfatizamos que dependerá mais uma vez do/a pesquisador/a, pois é ele/a quem vai traçar as rotas. Contudo, julgamos que haja a necessidade de pelo menos cinco ateliês, um em cada mês, para que se consiga estabelecer relações de confiança e para que os temas sejam desenvolvidos com a intensa participação dos envolvidos. Na pesquisa de doutoramento em andamento, realizamos cinco ateliês na perspectiva apresentada nesse texto.

Figura 1: estações do ateliê reflexivo: saberes e fazeres docentes.



Fonte: Rego, 2023.

### 1ª Estação: Sentir

Tem o propósito de acolher os/as professores/as para que se sintam convidados/as e sensibilizados/as a narrarem seus processos formativos, assim como criar relações de confiança e estabelecer o vínculo entre a pesquisadora e os participantes, tendo como princípio uma formação humanizada (Arroyo, 2013). Consideramos ser necessário mobilizar as pessoas para narrarem sobre a docência, pois não se começa uma narrativa oral, escrita e/ou artística sem que a pessoa se sinta acolhida. Esses pressupostos têm fundamento no que D'ávila (2022) chama de didática sensível, que abre espaço para a linguagem sensível nas práticas educativas e formativas. Também tem embasamento na arte-presente proposta por Leite (2024), porque parte de uma expressão artística pensada intencional e carinhosamente para os participantes.

Os encontros do ateliê são uma oportunidade para que cada participante envolvido na pesquisa se envolva no cenário para criação e narração da própria trajetória do vivido e do devir. Concordamos com Josso (2010, p. 201), quando afirma que os artistas são assim socialmente "mandatados" para explorar o sensível e o imaginário "que vivem das suas

heranças e alimentam com elas a imaginação, mas tentam igualmente trabalhar a partir das suas sensibilidades e da escuta atenta da sua vida interior para descobrirem outras vias de expressão; novas perspectivas, pontos de vista inéditos, formas inesperadas; materiais novos”.

O/a investigador/a pode lançar mão de múltiplas expressões de linguagem para o alcance do seu objetivo: a) cartão; b) música; c) poesia; d) varal das narrativas-citações; e) carta. É essencial que cada linguagem seja sentida e significativa primeiro para o/a pesquisador/a ao construir os roteiros para os ateliês. Por isso, a ênfase da 1ª estação é criar cenários inspiradores que façam sentido para os interlocutores sentirem-se à vontade para narrarem suas experiências de vida e profissão. Podemos observar a seguir uma dessas expressões que foi o Livro Um Cartão para você.

Figura 2: Mosaico Um cartão para você.



Fonte: Rego, 2023.

## 2ª Estação: Construção do tema

Essa estação tem o objetivo de apresentar o tema do ateliê e com o intuito de criar um cenário propício para reflexão e partilha das narrativas; por isso, propõe atividades criativas e lúdicas as participantes, como: a) quebra-cabeça; b) caça-palavras; c) caixa com espelho; d) pó de sim. A seguir, trazemos a dinâmica da caixa com o espelho que teve como objetivo a autorreflexão, o autoconhecimento e o (re)conhecimento da autoimagem, conforme nos inspira Delory (2012) e Josso (2010), levando o sujeito ao (re)conhecimento de si. Foi solicitado que as professoras abrissem a caixa para ver que dentro iriam encontrar a pessoa mais importante para a profissão docente deles, no caso elas próprias, pois ao abrir a caixa, seu reflexo irá aparecer. Após se olharem através do reflexo do espelho, as docentes foram convidadas a narrarem suas trajetórias formativas de entrada na docência.

## 3ª Estação: Convite à reflexão

Essa estação trata dos materiais e recursos desfrutados enquanto dispositivos de reflexão e form(ação) durante os encontros do ateliê, como: a) caderno; b) retalhos; c) filme;

d) textos; e) narrativas das professoras; f) fotografias; g) folhas; h) materiais de pintura, como tinta, pincel. Consideramos que alguns materiais e dispositivos de reflexão e form(ação) ajudam a acionar a memória e auxiliam as participantes a rememorarem algum acontecimento que possa compartilhar com o grupo. Passeggi (2021, p. 12) afirma que “a reflexividade narrativa põe em jogo a memória autobiográfica, aqui entendida como uma disposição humana a preservar na memória palavras, gestos, sons, sabores, perfumes... que constituem arquivos de experiências vividas, projetadas, sonhos e impressões, que constituem nosso *capital biográfico*”.

#### 4ª Estação: Reflexão e partilha das experiências

Essa estação é composta pelas reflexões e partilha das experiências formadoras (Josso, 2010) por meio das narrativas orais dos professores. Em virtude da correria do dia a dia da escola e dos afazeres profissionais, percebe-se a dificuldade em conciliar o tempo e o espaço para refletir as ações docentes e as possíveis rotas para recomeçar. Nessa estação surge a narrativa-citação, ou seja, se partimos da premissa de que os/as professores/as são atores e autores do seu fazer pedagógico e queremos escutar-lhes, precisamos valorizar essas falas (Leal da Costa, 2015) por meio de uma escuta sensível (Barbier, 2002) e propagá-las. A seguir, destacamos um trecho de uma das narrativas-citações:

*Eu me vejo construindo mesmo uma trajetória, aprendendo com eles na prática, repensando a prática, mas estou muito feliz de estar construindo essa caminhada. [...] acho que nós somos muito cobrados de ter resultado; no 3º ano a gente tem que dar muito resultado! A minha grande preocupação é que eu consiga mostrar o resultado esperado pela rede, pela direção, mas trazendo alegria para essas crianças. [...] Queria muito que eles fossem felizes e acho que isso a gente conseguiu fazer, sabe? Claro, saindo lendo e escrevendo de preferência, atingindo os objetivos esperados, mas felizes. Então, acho que o fazer é isso; é tentar construir com eles, pensar o mundo, não ficar só na leitura, na escrita, nos números, na leitura de mundo, na vivência, experiência gostosa! (Professora Lilás, 1º encontro do Ateliê Bioprofissional, 2023.)<sup>6</sup>*

---

<sup>6</sup> Compreendemos que as narrativas são parte do texto, por isso foram inseridas na fonte 12. E, para destacá-las, estão em itálico.



### 5ª Estação: Aprofundamento e produção de narrativa visível

Essa estação é elaborada a partir das produções no caderno de registro das professoras ou em outro material, que é denominado narrativa visível e que pode ser revelada de variadas formas e linguagens: a) escritas; b) artísticas; c) poéticas. É uma caminhada de volta ao início do encontro com o intuito de fazer emergir sentimentos, sensações e/ou outra percepção desse movimento. O objetivo é propiciar o aprofundamento das reflexões das experiências para que as professoras se expressem para além da narrativa oral. A seguir, trazemos a narrativa artística e a narrativa oral que emergiram da produção.

Figura 3: Narrativa artística da Professora Azaleia.



Fonte: A autora, 2023.

*Eu coloquei uma árvore de Natal sem guirlanda, que não está enfeitada, pequenininha e aqui do lado, uma árvore com várias pessoas aqui, bem coloridona, maior, bem maior. [...] A Beth de hoje, eu posso dizer que melhorou bastante em relação à Beth de anteriormente, professora. E um exemplo disso até, está na época de fazer relatório descritivo. Eu fazia a relação e vendo pelo trimestre vi que coloquei algumas coisas erradas. O início e o processo que não tem fim. Vai ser sempre um processo. Então eu espero que a Beth do ano que vem esteja melhor, mais experiente como professora. (Narrativa Professora Azaleia, 2023.)*

### 6ª Estação: Questões éticas

Essa estação consiste em combinar com as questões éticas da pesquisa com as professoras: a) combinado de sigilo; b) sugestão de tema para o próximo encontro; c) evocação do sentido do ateliê enquanto construção de projeto de si professor-profissional; d) agendamento do encontro seguinte.

Também pode ser a primeira, e é de suma importância para o êxito do estudo, uma vez que a ética é o ponto central de toda pesquisa. É necessário que os passos da pesquisa fiquem claros aos participantes, assim como a livre aceitação e a liberdade se assim desejar, de abster-se na continuidade da pesquisa, sem que isto acarrete algum prejuízo ou represália. Esta é uma metodologia que lida com seres humanos, portanto o principal foco é prezar pelo respeito e cuidado consigo e com o outro. Destacamos o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil sob o nº 6.741.194, além da carta de autorização da Secretaria de Educação do município e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas professoras.

#### **4 O QUE O ATELIÊ BIOPROFISSIONAL NOS REVELA**

Escolhemos apresentar um trecho das narrativas do último encontro do ateliê que denota maior aproximação com o objetivo dessa construção metodológica.

*[..] você se desenvolver dando oportunidade de outras pessoas trocarem experiências com você e poderem se desenvolver junto! Então acho que esse é o verdadeiro valor do estudo; o estudo não é para si, o estudo é para ser compartilhado (Narrativa Professor Lírio, 2023).*

*[..] poder repensar minha prática junto com você, porque acho que você me levou a traçar, a pensar sobre isso! Te agradeço pelo trabalho que você está desenvolvendo, pelos momentos de escuta, pelos momentos de partilha. [...] Adorei o fato de mexer com arte durante os ateliês, realmente a gente se desliga e se desconecta da realidade e fica mais prazeroso! Muito criativo! (Narrativa Professora Lilás, 2023).*

*As propostas foram tranquilas, boas, deixou a gente à vontade, e a pausa mesmo, eu vou valorizar esse tempo de pausa, de parar e refletir, de estar junto porque é muito difícil a gente conseguir em meio ao caos que a escola. [...] a questão da liberdade de falar, de estar à vontade, se sentir leve, acho que é isso que é importante também. E as nossas transformações a gente talvez não veja agora... Mas com o tempo a gente vai estar lá refletindo (Narrativa Professora Orquídea, 2023).*

*Eu acho importante colocar que a gente ficou muito à vontade, não parecia que a gente estava fazendo uma pesquisa, ficou uma coisa leve. Eu acho que isso foi fundamental, porque a gente já é cobrado de tanta coisa, já tem tanta demanda, você imagina vir mais uma coisa, então uma grande qualidade na pesquisa foi esse ponto da tranquilidade e da gente poder se sentir à vontade mesmo! Eu gostei das práticas de escrita porque eu gosto de escrever (Narrativa da Professora Rosa, 2023).*

[...] *todo mundo quer saber o depois, como você faz para você? - estou falando das pesquisas – Ser um bom profissional, mas quem pergunta do início? Quem vai tocar o dedo na ferida do início que acontece um monte de coisa? Gostei bastante do seu tema por ter feito uma pesquisa exclusivamente com os iniciantes, gostei de ser ouvida também* (Professora Girassol, 2023).

Notamos, nas narrativas, que os termos “ser ouvida” e “liberdade para falar” indicam que as participantes foram, de fato, escutadas nos encontros. Sobre essa questão, ancoramo-nos em Alheit e Dausien (2006) que apresentam uma das dimensões fundamentais da pesquisa narrativa: a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos. Soma-se a isso a reciprocidade entre pesquisadora e os sujeitos participantes, conforme destaca Breton (2023).

De acordo com as narrativas, apesar de a escola ser descrita como “um caos”, marcada pela “demanda” e pela “sobrecarga de trabalho”, os encontros do ateliê possibilitaram momentos de pausa e reflexão sobre a profissão e o desenvolvimento profissional docente. Esse movimento é exemplificado por Lilás, ao repensar a sua prática, reafirmando o que já apontavam Alarcão (1998) e Leite (2005) sobre a importância de haver espaços de reflexão no contexto escolar. Afinal, refletir contribui para que a professora se reconheça como tal e atribua sentido ao seu papel na sociedade.

Ao descreverem os encontros do ateliê como “leve”, “criativo” e “prazeroso”, consideramos que os objetivos das estações foram alcançados. Partindo de uma proposta que valoriza uma formação humanizada, conforme destacam Tardif (2008) e Arroyo (2013) e inspiradas pela didática sensível, como propõe D’ávila (2022), buscou-se cultivar relações de confiança em cada estação. Aos poucos, foi possível conquistar a confiança das professoras e promover sua entrega na realização dos movimentos propostos na pesquisa.

A possibilidade de “partilhar” e “estar junto” em um espaço para encontro com outras professoras que enfrentam demandas semelhantes, podendo discutir e refletir os desafios do início da docência e sobre a escola viva, também aponta para os objetivos pensados e alcançados com essa construção metodológica. O que significa reconhecer que cada professora é um sujeito singular-plural, como nos diz Josso (2010), pois, enquanto sujeito singular, ela é também moldada pelas vivências compartilhadas na pluralidade com seus pares.

Portanto, as narrativas desse último encontro evidenciaram que o *ateliê bioprofissional* foi espaço/tempo de reflexão e de desenvolvimento profissional das professoras participantes e pela investigadora, em cenários que permitiram compreender tanto



trajetórias do vivido, quanto quadros contextuais e sócio-históricos mais amplos e desejos do devir.

## CONSIDERAÇÕES

Retomando o objetivo do artigo, pela discussão do item anterior, podemos afirmar que essa construção metodológica participada de fontes narrativas com professoras iniciantes evidenciou contributos para o seu desenvolvimento profissional.

A escola não dispunha de horário para reflexão e planejamento; por isso, as professoras não conseguiam encontrar-se e conversar sobre as demandas. Inclusive, isso se agravava pelo fato de haver três professoras da Educação Infantil e três do Ensino Fundamental, que, muito provavelmente, não se encontravam por estarem inseridas em ciclos diferentes da Educação Básica. Assim, essa pesquisa possibilitou um espaço-tempo de reflexão, construído a partir de encontros acolhedores, sensíveis e cativantes.

Observamos que as professoras ligaram vida e profissão de uma forma muito coordenada e permanentemente fazendo ligações, uma vez que não são dissociadas, ou seja, o processo de biograficidade presente nas fontes narrativas é a marca central que nos permite denominar esse dispositivo de *ateliê bioprofissional* (como as pessoas constroem sentido em suas vidas e como interpretam suas próprias experiências).

Essa construção metodológica apresenta contributos tanto do ponto de vista das investigações qualitativas, quanto do ponto de vista da pesquisa biográfica em educação, por vislumbrar uma percepção de mudança e de inovação sustentável, pois foi coconstruída com base relacional e comunicacional, com construção de significados em conjunto. Consideramos que temos uma trajetória investigativa que permitirá trazer contributos inovadores para a formação dos professores, não só para os que estão em início de carreira, mas porque a essencialidade do ser professor e a nossa formação em desenvolvimento profissional perpassam as diferentes fases da vida.

Enfatizamos, ainda, que a riqueza desse dispositivo está na essência potencializadora de reflexão e tomada de consciência das professoras iniciantes por se apresentar como um espaço para pensarmos juntos caminhos possíveis para a atuação docente no primeiro ciclo da carreira profissional. Evidenciamos também que a originalidade desse projeto está justamente no investimento de um ambiente acolhedor e sensível de form(ação), com ênfase no fazer profissional e nas múltiplas narrativas que podem emergir dos interlocutores, sejam elas orais, escritas, artísticas, imagéticas etc.



Essa proposta de metodologia participativa traz-nos a possibilidade de refletirmos como a investigação qualitativa permite captar, por um lado, aquilo que acontece e como nos acontece, mas também dar conta disso de uma forma profunda. Ao entender que os professores não são objetos de estudo, mas sim sujeitos que se constituem na ação de pesquisar, refletir e de narrar, assumimos a narrativa como fenômeno antropológico, método de pesquisa e prática de formação. Isso é admitir efetivamente que nos interessam o sujeito epistêmico não como um ato isolado, mas o professor como sujeito biográfico.

Esperamos que por meio dessa metodologia de investigação desenvolvida *com* as professoras, possamos avançar no âmbito das abordagens investigativas qualitativas e abordagens biográficas, pois essa proposta vai na contramão dos discursos dominantes.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Ser professor reflexivo. Porto: Porto Editora, 1996.

ALHEIT, Peter. El «paradigma biográfico» en la investigación educativa. **Revista de Sociología de la Educación (RASE)**, 2018, vol. 11, n.º 2. Disponível em: <https://ojs.uv.es/rase>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ALHEIT, Peter. Stories and structures: an essay on historical times, narratives and their understanding. In: BRON, A.; et al. (Eds.). **Biographical Research in Eastern Europe: Altered lives and broken biographies** (pp. 25-40). Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens (15.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBIER, Robert. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-199.

BRETON, Hervé. (2023) **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais** / Hervé Breton; Tradução Camila Aloisio Alves; – São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 265p.; e-book.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez, 2022.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.



FOLQUE, Maria Assunção; LEAL DA COSTA, Conceição; ARTUR, Ana. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORREA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Luciola Inês Pessoa; BOSSOLI, Michelle de Freitas (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 177-236.

FORMENTI, Laura. Identidade, relação e contexto: uma releitura epistemológica dos métodos biográficos. **Revista da FAEB**, Salvador, v. 22, n. 40, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

HOBOLD, M. S. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: ago. 2024.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi. 2. ed. re. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. **Experimentando estratégias formativas**: da reflexão à conscientização. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador), 2005. Disponível em: <Microsoft Word - CAPA.doc (ufba.br)>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Reflexões sobre as estratégias formativas e o processo de aprendizagem de uma formadora. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Formação de professores, processos e práticas pedagógicas**. **Intertexto**, Niterói, 2016. v. 2, p. 155-166.

LEAL DA COSTA, Conceição. Ser, cuidado e(m) formação. In: FOLQUE, M. A.; MAGALHÃES, D.; VAZ-VELHO, C. (Orgs.). **O cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e ao desenvolvimento humano** (pp. 143-153). Évora: CIEP|UE, 2018.

LEAL DA COSTA, Conceição. **Viver construindo mudanças**: a vez e a voz do professor: contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Évora), 2015. Disponível em: <Repositório Digital de Publicações Científicas: Viver construindo mudanças>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**. **Revista de Ciências da Educação**, 2009, n. 08, p. 7-22. Disponível em: <Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro | Marcelo | Sisifo>. Acesso em: 05 mai. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Carta a um jovem investigador em Educação**. Investigar em Educação - IIª Série, n. 3, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>. Acesso em: 6 abr. 2024.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.



Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2024.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; LEAL DA COSTA, Conceição; ALVES, Camila Aloisio; CAVALCANTE, Ilane. Narrativas, memórias e devir: tessituras entre pesquisa educacional e extensão universitária numa ágora planetária. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022. DOI: 10.5216/revufg.v22.73152. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/73152>. Acesso em: 20 dez. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista praxis educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; LEITE, Vania Finholdt Angelo; LEAL DA COSTA, Conceição. *Ateliês bioprofissionais: a produção de conhecimentos nos fazeres de professores iniciantes*. In: 13º Congresso Iberoamericano de Investigación Cualitativa, Cáceres e Online. Anais eletrônicos.... Campinas: Galoá, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/ciaiq-2024/trabalhos/atelies-bioprofissionais-a-producao-de-conhecimentos-nos-fazeres-de-professores?lang=pt-br>.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/80697>. Acesso em: 19 abr. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**/ Maurice Tardif, Cloude Lessard; tradução de João Batista Kreuch, 4. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

