

A TESSITURA DOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS: OLHARES ENTRECruzADOS

■ SANDRA NOVAIS SOUSA

<https://orcid.org/0000-0002-5965-1954>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

■ ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-6067-9911>

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

■ DIRLAINE BEATRIZ FRANÇA DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0001-9640-2087>

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

■ CRISTIANE CABRAL ROCHA

<https://orcid.org/0000-0001-8321-3906>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

O artigo objetiva trazer ao debate as possibilidades oferecidas pelos Ateliês Biográficos de Projeto para as pesquisas em Educação. Como procedimentos metodológicos, realizou-se uma revisão sistemática de pesquisas acadêmicas que indicavam a utilização de ateliês como dispositivo de pesquisa e formação. Os resultados apontaram que os Ateliês se inserem em uma forma outra de se pensar a investigação científica e os modos pelos quais ocorre a aprendizagem dos professores e outros atores educacionais. Os elementos essenciais para que um pesquisador intitule um espaço formativo de pesquisa como ateliê, no sentido aqui utilizado, passam pela promoção de situações que interliguem as dimensões temporais (passado, presente e futuro), pela produção e socialização de histórias de vida – heterobiografia – e pela elaboração de um projeto de futuro, em um processo autoformativo.

Palavras-chave: Ateliês Biográficos de Projeto. Pesquisas em Educação. Método Biográfico.

ABSTRACT **THE WEAVE OF BIOGRAPHICAL WORKSHOPS: CRISSCROSSING LOOKS**

The article aims to bring to debate the possibilities offered by the Project Biographical Workshops for research in Education. As methodological procedures a systematic review of academic research was conducted which indicated the use of workshops as a research and training device. The results pointed that the workshops fit into another way of thinking scientific research and the ways in which learning of teachers and other educational actors occurs. The essential elements for a researcher to entitle a formative space of research as workshop, in the sense used here, go through the promotion of situations that interconnect the temporal dimensions (past, present and future), for the production and socialization of life stories - heterobiography - and by the elaboration of a future project, in a self-forming process.

Keywords: Project Biographical Workshops. Research in Education. Biographical Method.

RESUMEN **LA TESITURA DE LOS TALLERES BIOGRÁFICOS: MIRADAS ENTRECruzADAS**

El artículo tiene como objetivo traer al debate las posibilidades ofrecidas por los Talleres Biográficos de los Proyectos para las investigaciones en Educación. Como procedimientos metodológicos, se realizó una revisión sistemática de investigaciones académicas que indicaban la utilización de talleres como dispositivo de investigación y formación. Los resultados apuntan para los Talleres que se insertan en otra forma de pensar sobre la investigación científica y los modos por los cuales ocurre el aprendizaje de los profesores y de otros actores educacionales. Los elementos esenciales para que un investigador intitule un espacio formativo de investigación como el taller, en el sentido aquí usado, pasa por la promoción de situaciones de interconectarse con las dimensiones temporales (pasado, presente y futuro), por la producción y socialización de historias de vida - heterobiografía - y por la elaboración de un proyecto de futuro, en un proceso auto formativo.

Palabras clave: Talleres Biográficos. Investigaciones en Educación. Método Biográfico.

Introdução

Nas pesquisas do campo educacional, sobretudo no que se refere à temática da formação de professores, a busca por superar a hegemonia das referências teóricas e metodológicas importadas das ciências naturais e marcadas pelo apelo à objetividade, neutralidade e cientificidade, tem levado à consolidação de formas menos tradicionais de produção de dados e à consideração de fontes que anteriormente não detinham um status científico na academia.

No Brasil, a utilização de fontes com relatos orais e histórias de vida teve início na década de 1940 (FERREIRA, 1994), marcada em sua gênese pelo interesse em pesquisar grupos minoritários, como o fizeram Florestan Fernandes,¹ ao utilizar a biografia de um índio do centro-oeste brasileiro como fonte de análise sociológica, e Roger Bastide,² ao pesquisar as relações raciais na sociedade brasileira, valendo-se, entre outros instrumentos, de histórias de vida.

No entanto, as histórias de vida, acessadas pelos pesquisadores sobretudo por meio dos relatos orais dos sujeitos, apareciam como forma complementar a outros métodos ou instrumentos de pesquisa, no âmbito da Sociologia, ligadas ao interesse crescente sobre as camadas subalternas. Durante esse período da história da pesquisa sociológica brasileira, essa abordagem metodológica que principiava a ser utilizada não se fortaleceu no meio acadêmico, “[...] cedendo lugar a abordagens quantitativas, que prometiam mais objetividade à atividade da pesquisa sociológica”, podendo, assim, “descontaminar’ a pesquisa sociológica da subjetividade do ator, substituindo-a pela suposta objetividade dos instrumentos utili-

zados pelo pesquisador” (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014, p. 361).

Nesse contexto histórico, o insurgimento de uma pesquisadora contra as abordagens estritamente quantitativas, baseadas em estatísticas e dados objetivos, mensuráveis e passíveis de medição e controle, contribuiu para que as histórias de vida não fossem totalmente extirpadas da pesquisa social no Brasil:

Maria Isaura Pereira de Queiroz, também anteriormente orientanda de Roger Bastide, ao resistir à completa conversão às abordagens quantitativas, torna-se, desde então, destacada proponente do uso de histórias de vida [...] Essa socióloga é figura chave na criação, em 1964, do Centro de Estudos Rurais, posteriormente Centro de Estudos Rurais e Urbanos (Ceru), junto à USP. Esse centro de estudos se mostrou fundamental na difusão do método de história oral, já que iniciativas como essa ofereciam, através do uso de métodos qualitativos como instrumento sociológico, importante contraste em relação ao então crescente uso das abordagens quantitativas. (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014, p. 361)

Para Maria Isaura Queiroz (1988, p. 24), as histórias de vida, utilizadas inicialmente em uma perspectiva voltada para a historiografia, poderiam contribuir para “[...] captar o grupo, a sociedade de que ela é parte; encontrar a coletividade a partir do indivíduo” (QUEIROZ, 1988, p. 24).

No campo da História da Educação, são representativas desse enfoque as obras “Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo”, de Zeila Brito Demartini (1984); “A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador”, de Clarice Nunes (1987); “Docência, memória e gênero”, obra organizada por Denise Bárbara Catani, Belmira Oliveira Bueno e Cynthia Pereira Sousa (1997); entre outras. Confor-

1 Florestan Fernandes (1920-1995) foi um político, sociólogo e ensaísta brasileiro, considerado fundador da Sociologia Crítica, no Brasil. (OLIVEIRA, 2010)

2 Sociólogo e antropólogo francês, Roger Bastide (1898-1974) produziu trabalhos dedicados ao Brasil, país no qual viveu entre 1938 e 1954 como professor de sociologia na Universidade de São Paulo. (BRAGA, 2000)

me Souza (2007, p. 67), “as autobiografias, as memórias, as histórias de vida, as narrativas escritas, a literatura, as fontes iconográficas, midiáticas e os programas televisivos são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral”, passando assim a serem consideradas fontes válidas em pesquisas historiográficas.

Também a partir da década de 1980, a publicação no Brasil das obras de António Nóvoa (1988; 1992a; 1992b) “contribuiu para a divulgação de trabalhos de pesquisadores estrangeiros, que, a partir de diferentes perspectivas, desenvolviam pesquisas colocando os professores e suas histórias de vida no centro da pesquisa educacional” (BRAGANÇA; ABRAHÃO; FERREIRA, 2016, p. 19), impulsionando a divulgação da abordagem teórico-metodológica biográfica, inscrita em um “movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras” (SOUZA, 2007, p. 67), que advoga a favor do caráter formativo que a lembrança pode assumir em pesquisas com professores.

Nesse contexto, os estudos de Christine Delory-Momberger (2006; 2008) têm trazido contribuições importantes ao campo da pesquisa educacional, pois enfatizam esse potencial formativo da escrita e produção narrativa. Conforme Passeggi, Souza, Vicentini (2011, p. 381), ao elaborar os conceitos de “fato biográfico” e “biografização”, a autora teoriza os vínculos entre biografia e educação:

Conforme a autora, o *fato biográfico* é esse viés que acompanha tudo o que percebemos e compreendemos ao longo de nossa vida. Trata-se de um espaço-tempo interior, que preexiste à escrita efetiva, mas que encontra na narrativa sua forma de expressão, a ponto de confundir-se com ela. Na narrativa de si, como ato autopoietico, o autor vai construindo uma *figura de si*, no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor de sua história. (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 381, grifo dos autores)

A dimensão formativa dos trabalhos com histórias de vida, narrativas e (auto)biografias está associada à reinscrição das experiências relatadas pelos sujeitos na perspectiva de um “projeto de si”, ou seja, de um projeto subjetivo que demonstre a capacidade de mudança pessoal na área profissional, denominado por Delory-Momberger (2006, p. 366) como “*formabilité*”, que consistiria no espaço construído pela pessoa em formação quando se instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro.

Nessa perspectiva, os Ateliês Biográficos de Projeto, propostos por Delory-Momberger (2006), que tomamos como objeto de estudo nesse artigo, podem se configurar exatamente como espaço potencializador da reflexão entre o passado (as experiências vivenciadas e lembradas), o presente (a atual condição e identidade profissional do docente) e o futuro (o projeto pessoal de mudança na atuação profissional).

De acordo Passeggi et al (2006, p. 266) “[...] a formação é, inevitavelmente, autoformação. Uma articulação criadora de sentido a partir da dimensão histórica de cada um”. A especificidade dos Ateliês, nesse sentido, pode ser compreendida quando se entende que o objetivo explícito do pesquisador, ao decidir utilizá-lo em uma pesquisa com professores, não é a de atuar como formador dos sujeitos, mas propiciar espaços em que as ações de orientação e reorientação profissional, realizadas em grupo, possam colocá-los em contato consciente com suas histórias de vida, visando a autoformação, ou seja, o “agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

Sob essa ótica:

Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de

vida reside no reconhecimento — ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária — dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361)

Trata-se, pois, de trabalhar em uma perspectiva que liga as três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro). “O objetivo do ateliê é precisamente dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraíndo a partir dela projetos submetidos ao critério de exequibilidade” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

A proposta dos Ateliês Biográficos de Projeto de Delory-Momberger (2006) prevê um número máximo de 12 participantes e a realização de seis encontros, nos quais se intensificaria, progressivamente, o envolvimento dos sujeitos. No primeiro encontro são fornecidas informações sobre os objetivos dos ateliês (da pesquisa ou da formação) e elaboradas ou apresentadas “regras de segurança”, como o compromisso, entre os participantes, de discricção e reserva quanto ao que será exposto nos ateliês. A autora insiste em deixar claro que não se trata de um grupo “terapêutico”, e que os participantes precisam ficar cientes de que, embora não se possa fugir das “emoções que acompanham certas atividades autobiográficas”, estas não necessariamente teriam que “desequilibrar” o grupo e o fazer “sair de seu quadro de funcionamento e de sua finalidade” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

No segundo encontro, é recomendado que seja elaborado, negociado e ratificado coletivamente um “contrato biográfico”, oralmente ou por escrito, no qual serão fixadas as regras

de funcionamento, oficializada a relação do participante consigo e com os outros participantes do grupo. A autora sugere um período de espera de duas a três semanas para a realização do próximo encontro.

Nos terceiro e quarto encontros, ocorreria a produção e a socialização da primeira narrativa autobiográfica. Caberia ao formador/pesquisador apresentar os eixos orientadores da escrita, como, por exemplo: os percursos educativos, rememorando figuras marcantes (pais, adultos, pares); as etapas e os eventos (positivos/negativos) desse percurso; ou a trajetória profissional (as primeiras experiências de trabalho remunerado, figuras e encontros que exerceram influência nas decisões profissionais etc.). A autora recomenda que essa primeira narrativa, de aproximadamente duas páginas, funcione como um “rascunho”, esboço ou o esqueleto da autobiografia posterior. Os escritos seriam, então, socializados em forma de narrativa oral, ou seja, não simplesmente lidos, mas narrados em subgrupos de três pessoas), a fim de permitir que não se instaure uma relação dual e se favoreça a reflexão e a fala.

O quinto encontro seria para a socialização da narrativa autobiográfica para o coletivo, de forma que os participantes coloquem questões pertinentes, não com o objetivo de fornecer uma interpretação psicologizante para o narrado, mas de solicitar mais informações para a compreensão da história a partir do exterior, “[...] como eles fariam em um romance ou em um filme” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

A autora recomenda ainda que um escriba, escolhido pelo narrador, reescreva tanto a história como as intervenções do grupo, a fim de que se retome a objetivação inicial a partir de um distanciamento crítico.³ Após, cada par-

3 Isso não significa, porém, que se esteja buscando uma pretensa “neutralidade”, uma vez que nessa perspectiva de investigação se admite que dificilmente um pesquisador não estará mergulhado e envolvido na temática que se propõe a pesquisar.

ticipante, fora do ateliês, escreveria a versão “final” de sua história de vida, para ser socializada no sexto encontro.

Duas semanas depois ocorreria o sexto momento, definido pela autora como “um tempo de síntese”, em que, nos subgrupos, o projeto pessoal de cada um seria “co-explorado, realçado e nomeado” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

Podemos perceber o cuidado da autora em fornecer todos os elementos necessários ao entendimento de sua proposta, as razões da divisão e dos procedimentos de cada encontro ou etapa e os objetivos e conceitos ligados a eles, além da preocupação em “[...] distinguir, claramente, o procedimento de formação empregado nos ateliês biográficos de projeto do que ele não é: nem um ‘dispositivo de desenvolvimento pessoal’ nem, muito menos, uma ação com fins terapêuticos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

No presente artigo, intentamos trazer ao debate as possibilidades oferecidas pelos Ateliês Biográficos de Projeto para as pesquisas em Educação. Para tanto, realizamos uma revisão sistemática das pesquisas brasileiras que se valeram desse dispositivo em seu processo de produção de dados. Na próxima seção, apresentamos a metodologia e a discussão dos resultados dessa revisão.

Pesquisas acadêmicas que utilizaram ateliês para a produção de dados: uma revisão sistemática

A busca por artigos, teses e dissertações foi realizada por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o qual reúne 255 bases de dados, incluindo a Scientific Electronic Library Online (SciELO), SciELO livros e o Catálogo de Teses e Dissertações, entre

outros. Foi utilizada a ferramenta de acesso “Comunidade Acadêmica Federal – CAFE”, pela qual estudantes e professores de instituições federais têm acesso mais amplo aos documentos, alguns não disponibilizados gratuitamente nas bases.

Utilizamos o operador booleano “AND” para combinar as palavras-chaves “ateliês” e “formação”, por meio do recurso “busca avançada” do referido portal. O critério de qualidade dos textos foi, no caso dos artigos, terem sido publicados em periódicos revisados por pares, e, em relação aos textos acadêmicos, terem sido aprovados em bancas avaliativas de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu brasileiros. Não foi estipulado um período para a delimitação das produções consideradas, por não ser relevante para esse estudo, uma vez que, apesar de o artigo de Delory-Momberger ter sido publicado em 2006, poderia haver a utilização de ateliês a partir de outro referencial teórico, o que realmente foi encontrado, como será apresentado a seguir. Desconsideramos as publicações que utilizavam o termo “ateliês” com o sentido de espaço físico em que são produzidas peças de vestiário (ateliês de costura ou alta costura) ou estúdio de criação artística de pinturas, esculturas ou demais obras de Arte.

Assim, a partir desses critérios, foram encontrados cinco artigos científicos, dentre os quais o de Delory-Momberger (2006), já apresentado, nove dissertações e quatro teses. Devido aos limites do texto, optamos, na análise, em não nos aprofundar nas temáticas específicas de pesquisa de cada autor, mas em centrar nosso olhar sobre as formas com que cada pesquisador se apropriou desse dispositivo, as adaptações feitas em relação à proposta original do(s) autor(es) no(s) qual(is) embasaram sua escolha metodológica, como se configurou a organização dos ateliês, no que se refere ao número de

participantes e encontros, e quais as contribuições desse dispositivo para a compreensão do objeto ou problema de pesquisa investigado. Ainda, pelos limites de extensão próprios de um artigo, elegemos os quadros comparativos como a forma mais prática de apresentação dos dados.

Nos Quadros 1, 2 e 3, sintetizamos a extração das seguintes informações, a partir da análise dos textos: quem e quantos foram os sujeitos de pesquisa, quantos ateliês foram realizados e qual(is) o(s) autor(es) em quem os autores se inspiraram para utilizar esse dispositivo em suas pesquisas.⁴

Quadro 1 - Organização dos ateliês e referencial teórico embasador – dissertações

DISSERTAÇÕES			
Autor (ano)	Quem foram os sujeitos de pesquisa	Nº de encontros realizados	Em qual(is) autor(es) se inspirou para a escolha desse dispositivo na pesquisa?
Câmara (2012)	8 professoras da educação básica	8	Sampaio (2010) e Cavalcanti (2010)
Souza (2014)	8 professoras egressas do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)	4	Delory-Momberger (2006)
Sousa (2014)	10 professoras alfabetizadoras	3	Delory-Momberger (2006)
Sokolovicz (2015)	6 professoras do ensino fundamental II	7	Delory-Momberger (2006)
Melo (2015)	4 professoras pedagogas	5	Delory-Momberger (2006)
Fernandes (2015)	5 professoras/alunas de um curso de pedagogia do Parfor	4	Delory-Momberger (2006)
Rocha (2016)	6 professores iniciantes	3	Delory-Momberger (2006)
Goulart (2016)	3 professoras negras	3 coletivos 6 individuais	Delory-Momberger (2006)
Neves (2016)	17 alunos (adolescentes) de um curso pré-universitário popular	Um encontro por semana durante o período de março a novembro/2014	Delory-Momberger (2006)

⁴ Como o título e demais informações sobre as produções (Instituição de Ensino Superior, programa e orientador) são apresentados nas referências, não as colocamos nos quadros, a fim de torná-los mais funcionais. A separação dos quadros em dissertações, teses e artigos deve-se meramente à tentativa de diminuir sua extensão. Em todos os quadros, as fontes são as próprias produções analisadas, constantes na coluna "Autor(ano)".

Quadro 2 - Organização dos ateliês e referencial teórico embasador – teses

TESES			
Autor (ano)	Quem foram os sujeitos de pesquisa?	Nº de encontros realizados?	Em qual(is) autor(es) se inspirou para a escolha desse dispositivo na pesquisa?
Sampaio (2009)	Professoras/formadoras de um curso de Enfermagem (Não informa o nº exato)	8 encontros	Maturana e Varela (2001); Moraes (2003) Cavalcanti (2005)
Paris (2012)	15 Professores de Matemática	7 encontros	Delory-Momberger (2006)
Machado (2015)	71 Professores e 37 orientadoras educacionais de escolas estaduais de educação básica	23 reuniões denominadas “ateliês de formação continuada”	Todorov (2011a; 2011b)
Carneiro (2018)	6 alunas de um Programa de Doutorado em Educação	6 encontros	Estudo das emoções: Ekman (2011); Educação sensível. Duarte Junior (2002); Ateliês Delory-Momberger (2006)

Quadro 3 - Organização dos ateliês e referencial teórico embasador – artigos

ARTIGOS			
Autor (ano)	Quem foram os sujeitos de pesquisa?	Nº de encontros realizados?	Em qual(is) autor(es) se inspirou para a escolha desse dispositivo na pesquisa?
Passeggi (2011)	Alunos da pós-graduação em Educação (Não informa o nº exato)	5 etapas que se sucederam ao longo do semestre.	Josso (2010) e Ricoeur (1986)
Van Acker e Gomes (2013)	1) 11 Professores de uma escola pública e 01 coordenadora pedagógica 2) 6 Professores de uma escola privada 3 Alunos de um curso de especialização de uma universidade pública (Não informa o nº exato) 4) Professores participantes de um curso de extensão de uma universidade pública (Não informa o nº exato)	1) 4 encontros 2) 4 encontros 3) 4 encontros 4) 4 encontros até a apresentação do projeto pessoal, seguidos de encontros de acompanhamento	Delory-Momberger (2006)
Basso, Abrahão e Frison (2015)	5 alunos do 9º ano do ensino fundamental	6	Delory-Momberger (2006)
Basso e Abrahão (2017)	30 alunos do 9º ano do ensino fundamental, organizados em grupos de 5 a 10	7	Delory-Momberger (2006)

Dentre as nove dissertações encontradas, apenas a de Câmara (2012), intitulada “Corporeidade e humanescência: cenários ludopoiéticos na vida de professores contadores de história”, não utilizou o artigo de Delory-Momberger (2006) como referencial teórico para embasar a opção por ateliês. A autora aponta como referencial teórico para a escolha dos ateliês Sampaio (2010) e Cavalcanti (2010), autoras que propõem a Pedagogia Vivencial Humanescente, uma perspectiva que “leva em consideração a corporeidade e as histórias de vida das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem” (CÂMARA, 2012, p. 115). As autoras citadas por Câmara (2012), Ana Tania Lopes Sampaio e Katia Brandão Cavalcanti, aparecem em outro trabalho selecionado para essa revisão sistemática (SAMPAIO, 2009), no qual a primeira produziu, sob a orientação da segunda, uma tese que também utiliza os pressupostos da Pedagogia Vivencial Humanescente, citando como referencial para a concepção dos ateliês humanescentes os trabalhos de Maturana e Varela (2001), Moraes (2003) e Cavalcanti (2005).

As demais dissertações indicam ter se baseado na proposta de Delory-Momberger (2006), ainda que em todos os casos tenha havido adaptações referentes ao contexto singular de pesquisa, à especificidade dos sujeitos participantes ou à disponibilidade maior ou menor de tempo para a realização da pesquisa.

Conforme já mencionado, a proposta de Delory-Momberger é de seis encontros, com 12 participantes. Nas pesquisas de mestrado de Souza (2014), Sousa (2014), Melo (2015), Fernandes (2015) e Rocha (2015), houve um número menor de participantes e de encontros. Já nas pesquisas de Sokolovicz (2015), Goulart (2016) e Neves (2016), a fim de adaptar-se às circunstâncias de produção dos dados, foram propostos mais encontros.

Neves (2016), que utilizou o espaço de uma disciplina denominada Construção dos Projetos de Vida, componente curricular do curso pré-universitário popular Maximus, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), explica as adaptações que foram necessárias:

Diante dos prolongados meses de convívio no espaço do curso, uma das primeiras reformulações metodológicas foi estender aquelas primeiras etapas anunciadas por Delory-Momberger. Os encontros da disciplina Construção dos Projetos de Vida foram semanais, o que possibilitou que no transcorrer de todo o período do curso houvesse um número significativo de momentos de trabalho em grupo. Tendo como ponto de partida o respeito por este contexto, os encontros na disciplina foram divididos em dois grandes ciclos. O primeiro ciclo, baseado nas primeiras etapas dos ateliês, quais sejam, o entendimento, a identificação, a doação e o comprometimento de todo o grupo em relação à proposta. O segundo ciclo, então, comportando as seguintes etapas do ateliê, com as construções das narrativas orais e escritas nos pequenos grupos e no grande grupo, perpassando pelas trajetórias de vida (trajetória da infância, trajetória da adolescência, trajetória escolar, trajetória familiar) e a exploração dos projetos pessoais de vida. [...] Como os encontros do grupo se estenderiam ao longo dos meses do ano, dedicamos em torno de três encontros para que cada trajetória fosse trabalhada. (NEVES, 2016, p. 52; 55)

No que se refere às teses, apenas Paris (2012) relata ter se inspirado exclusivamente na proposta de Delory-Momberger (2006) para a realização dos ateliês. A autora narra em detalhes as dificuldades que vivenciou para contar com a adesão dos professores de matemática, sujeitos de sua pesquisa, que se mostraram resistentes à ideia de que poderia ser uma prática formativa ou autoformativa a escrita e o compartilhamento de suas histórias de vida:

Durante a realização dos ateliês a insatisfação de alguns professores de Matemática gerava um comportamento pouco interessado e até ausente quando isso tinha que ser demonstrado nas atividades de narrar a sua história de vida. O conteúdo matemático era o que o professor esperava obter nesses encontros. (PARIS, 2012, p. 105)

Assim, segundo a autora, para que os participantes não desistissem da pesquisa, foram necessárias algumas intervenções, notadamente de um professor bastante conhecido e respeitado na região, que contribuiu para a sensibilização dos professores de matemática em relação à relevância da pesquisa, bem como a inclusão, em sábados alternados, de encontros voltados especificamente para o estudo de estratégias de ensino da matemática. Dessa forma, em um sábado, era realizado um ateliê, no outro, uma oficina, minicurso ou formação na área de matemática. A pesquisadora explica a configuração dessa nova proposta, criada a partir das necessidades do grupo, no decorrer do processo de investigação:

[...] os ateliês (auto)formativos como disposto de práticas formativas tiveram como eixo de funcionalidade ocupar os espaços e tempos com as narrativas orais e escritas, memórias, lembranças, arquivos pessoais na perspectiva do desenvolvimento profissional a se investir como uma política de formação capaz de colocar no centro das reflexões e discussões a trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Os momentos que se desenvolveram nas práticas pedagógicas tiveram a compreensão de empreender várias dinâmicas histórico-metodológicas com base na Matemática e suas diversas tendências. No final houve a recolha de depoimentos e narrativas para análise, interpretação sobre o que poderia emergir dessas reflexões, discussões, produções individuais e coletivas do grupo pesquisado. (PARIS, 2012, p. 109)

Já Carneiro (2018), que também se inspirou nos ateliês de Delory-Momberger em sua pesquisa com doutorandas de um programa de

pós-graduação em Educação, adaptou a proposta original para utilizar o conceito de educação sensível, desenvolvido por Duarte Júnior (2002), por meio das danças circulares, definidas no trabalho como “práticas de danças em roda, tradicional e contemporânea, originárias de diferentes culturas que favorecem a aprendizagem e a interconexão harmoniosa entre os participantes” (CARNEIRO, 2018, p. 34). A autora elabora o termo “Circulobiografia” para denominar “as narrativas (auto)biográficas produzidas a partir do círculo”, em que “as participantes foram convidadas a produzir narrativas (auto)biográficas em mandalas [...] distribuídas pela pesquisadora referentes às emoções [...] vivenciadas durante um período do doutorado em Educação” (CARNEIRO, 2018, p. 86).

As outras duas teses trazem referenciais e significados diferentes para os ateliês. A tese de Sampaio (2009), conforme já mencionamos, vale-se da Pedagogia Vivencial Humanescente. De acordo com a autora, essa tecnologia de ensino foi criada por Cavalcanti (2005), coordenadora do curso de Enfermagem da Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (Facex), tendo como pressupostos teóricos as ideias educacionais de Paulo Freire, os conceitos de formação humana de Maturana, o paradigma ecossistêmico do humano e a moderna cosmologia. Refere-se, ainda segundo a autora:

[...] às trocas energéticas mediante relações interativas e dialógicas entre educador, educando e ambiente de aprendizagem, envolvendo processos de assimilação, acomodação, auto-organização em constante movimento de construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o meio ambiente. Uma prática que exige ambientes de aprendizagem agradáveis, ricos em elementos significativos e desafiadores, capazes de resgatar a alegria e o prazer em aprender. (SAMPAIO, 2009, p. 39)

Dessa forma, com base nesses conceitos, os ateliês foram denominados, na referida pes-

quisa, de “Ateliês de Formação Humana Auto-poiética”. Esse tipo de ateliê é definido na pesquisa como um “Ambiente de aprendizagem de revitalização, não apenas intelectual, mas também situações que possibilite [sic] o reconhecimento, o lidar com as emoções, onde prevaleça a cooperação, a alegria, o prazer e o aprender” (SAMPAIO, 2009, p. 32). Os registros foram realizados por meio de portfólios, gravação e filmagem dos ateliês.

Vale ressaltar que, embora façamos uso e consideremos a metáfora como um recurso importante nas produções que ousam romper com a canonicidade e a rigidez da escrita científica, nas teses de Sampaio (2009) e Carneiro (2018), assim como na dissertação de Câmara (2012), a linguagem excessivamente metafórica e particular foi um elemento dificultador para a apreensão dos objetivos, contribuições e produção de conhecimento nesses trabalhos científicos. Foram trabalhos que precisaram de várias leituras, pesquisas externas e um esforço de síntese para, minimamente, compreender a linha de raciocínio e os encaminhamentos das pesquisadoras.

A tese de Machado (2015), por sua vez, que também não se utiliza do conceito de ateliê formulado por Delory-Momberger, apresenta os “Ateliês de Formação Continuada”, em que o termo “ateliê” é tomado no sentido de “oficina ou local de trabalho e criação”, configurando-se como um espaço em que, por meio “de oficinas temáticas, estudo, socialização de experiências de formação e de trabalho, de estratégias e de ações”, espera-se que os professores “possam desenvolver práticas formativas, no intuito de consolidar sua autoformação, como também a formação de seus pares”. Para a autora, os ateliês também podem se configurar “como modos concretos de potencialização de um fazer voltado à pesquisa, pois criam oportunidades de estudo e pesquisa individual e coletiva” (MACHADO, 2015, p. 57).

Apoiando-se em Todorov (2011a; 2011b), que define memória exemplar como “o potencial de aprendizagem que um acontecimento passado pode ter no presente, quando lembrado com consciência e comprometimento, buscando vestígios que possam consolidar momentos presentes mais adequados e mais bem vividos” (MACHADO, 2015, p. 73), a pesquisadora aponta a importância dos registros narrativos nos ateliês, que contribuiriam para “a construção de uma memória coletiva” e “para a melhoria da prática pedagógica nos diversos contextos escolares”, considerando a “prática do registro como um dever de memória para transformar cada narrativa na tal memória exemplar” (MACHADO, 2015, p. 84).

Voltando-nos agora aos artigos selecionados para essa revisão sistemática, observa-se que apenas Passeggi (2011) não menciona especificamente o texto de Delory-Momberger (2006) como referencial para a proposição dos ateliês que realiza em uma disciplina teórica sobre pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação, embora utilize duas referências dessa autora na fundamentação teórica de seu artigo. Segundo Passeggi (2011, p. 150), o que a levou, a partir de um quadro teórico multireferencial, a elaborar os conceitos de “grupo reflexivo” e “mediação biográfica”, utilizados na fundamentação teórica do seu texto, foi a “complexidade da situação de interação no grupo e das condições de escrita autobiográfica, em contexto institucional”.

A autora traz uma densa discussão teórica sobre a relação entre o conceito de experiência e mediação biográfica, pontos basilares da proposta autoral que realiza nos grupos reflexivos nos quais são desenvolvidos os ateliês. Segundo Passeggi (2011, p. 150), a dinâmica trabalhada nos ateliês apoia-se em uma adaptação feita por ela dos “objetivos e princípios éticos descritos na Carta da ASIHVIF-RBE” para o contexto da formação pós-graduada, quais

sejam: “liberdade para falar, ou não, de si, permanecer, ou não, no grupo”; conviviabilidade, que se refere à ajuda mútua, “ancorada na adoção de uma atitude de simpatia tanto pela experiência do outro, quanto por suas próprias experiências”; confidencialidade; e autenticidade nos relatos e na escrita de si.

Para apreender as contribuições da utilização dos ateliês nas produções aqui selecionadas, apresentamos nos Quadros 4, 5 e 6 uma síntese dos objetivos gerais de pesquisa apon-

tados pelos respectivos autores, bem como excertos dos textos em que descrevem especificamente o diferencial que esse dispositivo ofereceu às suas pesquisas. Ressaltamos que, como nosso objeto de estudo são os Ateliês, não nos debruçamos extensamente nos resultados de cada pesquisa, considerando-se que sobre eles interferiam, em diversos casos, outros recursos metodológicos, como, por exemplo, questionários, surveys, entrevistas, observação, entre outros.

Quadro 4 - Contribuições específicas dos ateliês nas pesquisas – dissertações

DISSERTAÇÕES		
Autor (ano)	Qual o objetivo da pesquisa?	Contribuições dos ateliês para a produção/compreensão dos dados
Câmara (2012)	Analisar a autoformação humanescente e sua natureza ludopoiética em professores contadores de histórias, a partir de ateliês humanescentes desenvolvidos em uma escola estadual na cidade de Natal/RN	As propriedades da ludopoiese se revelaram na vida das professoras por proporcionarem mudanças nas suas formas de ser e de conviver. As professoras tornaram-se mais criativas e passaram e experienciar intensamente o seu viver e conviver, o sentido da vida.
Souza (2014)	Identificar as possíveis contribuições que a formação oferecida pelo CEFAM, enquanto espaço formador, propiciou às alunas egressas (1992-2005) participantes da pesquisa	Enriqueceu a produção das narrativas, pois o espaço dos ateliês, realizados no mesmo local em que as egressas estudaram, contribuiu para aflorar as lembranças e rememorar a formação.
Sousa (2014)	Compreender e analisar, sob o ponto de vista dos professores alfabetizadores, os impactos em sua prática docente a partir da implantação de duas políticas de formação com matrizes teóricas divergentes	As narrativas produzidas nos ateliês revelaram o porquê de, na pesquisa geral com 34 professores de 11 escolas estaduais, não ser apontada a percepção de divergências entre as matrizes teóricas das duas políticas públicas de alfabetização implantadas em Mato Grosso do Sul. Propiciou, ainda, um processo autoformativo para as professoras alfabetizadoras participantes, que narraram reflexivamente sobre sua trajetória docente e suas projeções de ação futuras.
Sokolovicz (2015)	Compreender os aspectos pessoais e profissionais que fundamentam e mobilizam a prática pedagógica de professoras que atuam no Ensino Fundamental II, da rede estadual de educação do Paraná.	Os ateliês possibilitaram compreender as influências de cada fase vivida, em uma construção balizada pelo diálogo, que por interlocução e troca constante, envolveu os participantes individual e coletivamente na discussão das influências presentes na profissão docente.
Melo (2015)	Compreender as experiências com a Matemática, nos percursos de formação, expressas nas narrativas de pedagogas/professoras;	Com os ateliês, sinalizou-se as fragilidades e superações no ensino e aprendizagem da Matemática, os saberes produzidos na experiência e a ressignificação do vivido numa elaboração pela qual percebeu-se, no inconformismo, as vias da transformação de certa naturalização do fracasso na disciplina Matemática.

Fernandes (2015)	Analisar e a compreender as possibilidades de a experiência estética compor revitalizados movimentos de professoralização.	O processo de produção e escuta de práticas pedagógicas cotidianas demonstrou forças epistemológica e metodológica em incessante movimento: pela mediação da linguagem, propiciou conversações, fluxos de singularidades, resgates e interpretações de fragmentos (auto)biográficos, demonstrando que a agregação de conhecimentos, produzidos em vínculos contextuais particulares, de ação, incita as reflexões acerca de si, traz olhares para a própria experiência ao falar da transição entre um acontecimento e outro.
Rocha (2016)	Analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia para a iniciação à docência dos licenciados.	Os ateliês propiciaram um espaço de reflexão e autoformação docente, por meio da rememoração do processo formativo no curso de Pedagogia, chamando a atenção para os fatores que causam bem-estar ou mal-estar docente, ligando essas reflexões a uma projeção de futuro.
Goulart (2016)	Interrogar, por meio das narrativas, as diversas configurações assumidas pela colonialidade de gênero e como essa produziu efeitos na forma com que as professoras negras ocupam os espaços sociais.	As aproximações com as falas das professoras possibilitaram a compreensão dos diversos atravessamentos e imbricação entre as questões de raça/racismo, gênero/sexismo e classe/classismo de modo a perceber estes elementos não enquanto estruturas sólidas, atômicas ou imutáveis, mas como um amálgama que é interpretado/interpelado e interpreta/interpela as professoras em seus cotidianos.
Neves (2016)	Compreender como as narrativas de formação podem colaborar com a (auto)formação e a construção dos projetos de futuro dos educandos do curso pré-universitário popular.	Contribuiu para que os educandos reconhecessem as suas identidades pessoais como identidades sociais e históricas, produzidas no intercâmbio com a vida e as histórias de vida do outro, (re)vitalizou o sentimento de inconclusão e de autonomia do sujeito diante da autoria da sua vida e contribuiu para que fosse suprimido o mito do fracasso como determinação à vida do sujeito da classe popular.

TESES		
Autor (ano)	Qual o objetivo da pesquisa?	Contribuições dos ateliês para a produção/compreensão dos dados
Sampaio (2009)	Pesquisar como a formação humana autopoietica dos educadores poderá contribuir para a prática educativa humanescente do projeto curricular transdisciplinar do curso de Enfermagem da Facex.	Favoreceu o processo de aprendizagem auto-poiético, vital, auto-organizativo, que possibilitou o autofazer-se, envolvendo a totalidade do ser docente. Implicou, portanto, as relações do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com a cultura e com o cosmo.
Paris (2012)	Descrever o desenvolvimento de um trabalho com ateliês (auto)formativos, especificamente, com um grupo de professores de Matemática do Sistema Público de ensino do Rio Grande do Norte como processo mediador fundamental para a formação de Educadores Matemáticos	Os ateliês provocaram reflexões voltadas para a (auto)formação, ou seja, contribuíram para fazer do conhecimento reflexivo um eixo operador e mediador consigo mesmo e com os outros e a natureza..

Machado (2015)	Analisar como a formação continuada vem ocorrendo nos contextos institucionais de escolas públicas da rede de ensino de Petrópolis – RJ	Os resultados levaram a autora, que observou as reuniões pedagógicas denominadas “ateliês de formação continuada”, a inferir que os professores e orientadoras pedagógicas atribuem diversos sentidos à prática de formação continuada centrada na escola a partir dos ateliês, dentre os quais estão elencados desafios e potenciais, a saber: a partilha de experiências e saberes, a reflexão, o estudo e a carga horária.
Carneiro (2018)	Compreender como são vivenciadas as emoções de doutorandas em Educação, durante um período do doutoramento, expressas em relatos verbais e narrativas (auto) biográficas, a partir das danças circulares.	Os ateliês com danças circulares mostrou-se um espaço ético de formação, de acolhimento e de diálogo que possibilitou um diagnóstico de emoções consideradas negativas/disjuntivas, capazes de provocar sofrimento psíquico, afetar a saúde mental de pós-graduandos e, consequentemente, sua vida acadêmica, podendo trazer repercussões negativas para a universidade.

ARTIGOS		
Autor (ano)	Qual o objetivo da pesquisa?	Contribuições dos ateliês para a produção/compreensão dos dados
Passeggi (2011)	Refletir sobre a ressignificação da experiência, no contexto da formação de formadores. I	Evidencia os vínculos que se entretecem entre linguagem, reflexividade biográfica e consciência histórica, nas narrativas de si, e o lugar da escrita autobiográfica como prática de formação na modernidade avançada.
Van Acker e Gomes (2013)	Problematizar e tentar responder à indagação: como o professor se torna professor?	Os ateliês proporcionaram meios para a emancipação profissional docente, pois, ao biografar-se e narrar, o sujeito-professor ao mesmo tempo distancia-se e interpreta a si. A identificação de forças mobilizadoras que resultam em projetos leva-os à apropriação das experiências, reforçando o poder de formação de ações dessa natureza.
Basso, Abrahão e Frison (2015)	Verificar a adequação de uma metodologia autobiográfica na compreensão do processo da aprendizagem autorregulada, em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	As experiências de vida de cada aluno nos ateliês revelaram os níveis de autorregulação da aprendizagem e de apropriação das estratégias utilizadas no seu processo formativo, permitindo observar como eles se percebem e se constituem como agentes da própria formação no cotidiano de experiências de vida e de aprendizagem.
Basso e Abrahão (2017)	Compreender, por meio das narrativas autobiográficas, como os sujeitos percebem-se e constituem-se como agentes da própria formação no cotidiano de experiências escolares, através do processo da aprendizagem autorregulada.	As etapas vivenciadas nos ateliês ajudaram os alunos participantes a compreenderem como eles se constroem enquanto alunos e como se auto-organizam para regular suas aprendizagens, para superar obstáculos e para se adaptarem ao mundo escolar.

Consoante aos objetivos do presente artigo, ao realizarmos a leitura e análise dos trabalhos centramos nossa atenção nas contribuições que os ateliês biográficos, como dispositivos de pesquisa e formação, podem oferecer às pesquisas do campo educacional.

Nesse sentido, para exemplificar o que foi considerado na leitura dos textos para que pudéssemos compor os quadros apresentados anteriormente, destacamos a dissertação de Sousa (2014), que investigou a percepção de professores alfabetizadores sobre duas políticas de formação implantadas em Mato Grosso do Sul no período de 2012 a 2015, uma lançada pela secretaria de estado de educação, pautada no método fônico, e outra implantada concomitantemente pelo Governo Federal, denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que se baseava na perspectiva da psicogênese da língua escrita.

Segundo a autora, embora as duas políticas possuíssem matrizes teóricas divergentes, ao realizar uma pesquisa geral, utilizando questionários com questões fechadas, os dados indicaram que os 34 professores respondentes não percebiam incompatibilidades entre elas. No entanto, ao trabalhar com um grupo menor nos ateliês, pôde perceber nas narrativas algumas pistas sobre os motivos dessa não percepção: os sujeitos demonstraram ter um conhecimento superficial das teorias por trás dos métodos de alfabetização; as formações do programa federal foram realizadas por técnicos da secretaria de estado de educação, que, tendo aderido ao Pnaic apenas por força de constrangimento político, reafirmavam sua confiança no programa estadual, que se baseava no método fônico, minimizando as diferenças teóricas.

Assim, a autora afirma que, “comparativamente à pesquisa geral, os professores participantes dos ateliês perceberam divergências entre o programa estadual e o programa do

MEC. Perceberam a importância da autoformação, do estudo teórico, da significação de suas ações em um referencial pedagógico” (SOUSA, 2014, p. 160). Diante disso, refletindo sobre as contribuições dos ateliês tanto para a pesquisa como para o processo autoformativo dos professores, questiona:

Essa tomada de consciência deu-se após os três ateliês? A produção das narrativas, as reflexões que fizemos juntos, o diálogo entre os pares [...] ajudaram nesse processo? Se o mesmo questionário, aplicado na pesquisa geral, fosse feito novamente com esses 10 professores, depois dos ateliês, os resultados seriam diferentes? Essas são questões que nos fazem refletir, conscientes das limitações desta pesquisa, na importância de se efetuar mais estudos sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e, especificamente neste caso, do professor alfabetizador. (SOUSA, 2014, p. 161)

Essa meta-análise feita pela autora ajudamos a refletir sobre a dimensão formativa das pesquisas que se valem de metodologias ligadas ao método biográfico e a potencialidade de sua utilização também nas ações de formação inicial ou continuada.

Nessa mesma perspectiva, Paris (2012, p. 168), nas considerações finais de sua tese, defende a inclusão de disciplinas nos cursos superiores e de momentos específicos no calendário de formação das redes de ensino com base nos “pressupostos dos ateliês biográficos”, visando a incorporação de “uma cultura holística que venha ao encontro do auto-conhecimento e da transculturalidade como proposta educacional”.

Basso, Abrahão e Frison (2015), Basso e Abrahão (2017), Passeggi (2011), Van Acker e Gomes (2013) e Neves (2016), que utilizaram os ateliês não com professores, mas com alunos, também apontam, como pode ser observado nos excertos transcritos nos Quadros 4, 5 e 6, as contribuições do método biográfico e dos ateliês, em particular, para a promoção de um

ambiente autoformativo e de auto-conhecimento, por meio da valorização das vozes e das singularidades das histórias narradas por sujeitos cultural, socio e historicamente situados, que se sentem autorizados a exercer o seu papel de construtores de sua história pessoal e coletiva.

Dessa forma, ao entrecruzarmos a tessitura das diferentes proposições de ateliês aqui apresentadas, reafirmamos, assim como ficou implícito nos trabalhos dos demais pesquisadores que compuseram esse artigo, que a função social do pesquisador que se envereda pelo campo da abordagem biográfica não se circunscreve tão-somente à recolha e à análise de dados, pois essa opção metodológica possibilita tanto a investigação sobre os processos formativos e problemáticas educacionais como a compreensão dos sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de autoformação.

Considerações finais

Procuramos, neste artigo, apresentar as contribuições dos ateliês biográficos de projeto para as pesquisas no campo da Educação que procuram levar em consideração tanto aspectos ligados à subjetividade e às histórias de vida dos sujeitos quanto os elementos externos que incidem na dinâmica social das escolas e instâncias de formação docente.

A revisão sistemática demonstrou que os Ateliês não fazem parte apenas de uma técnica, seguida passo a passo, que possibilitaria a coleta de dados. Os conceitos presentes nesse dispositivo de pesquisa e formação estão relacionados, de forma mais ampla, aos pressupostos teóricos do método biográfico, o que implica uma forma outra de se pensar a investigação científica e os modos pelos quais ocorre a aprendizagem dos professores e outros atores educacionais.

Dessa forma, especificamente em relação aos pesquisadores que utilizaram as orientações de Delory-Momberger (2006), observamos que, embora tenham sido realizadas adaptações à proposta original, de acordo com as especificidades de cada pesquisa, os conceitos-chave dos Ateliês foram mantidos: “o estatuto da *narrativa* na experiência que o *sujeito* faz de si mesmo, mediante a produção de sua *história*” e “a dimensão de *projeto* constitutivo da história de vida e do processo de formação”, instaurado pela criação de um espaço de *formabilité*, entendida como “a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua ‘história’ considerada como ‘processo de formação’” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365).

Assim, inferimos que os elementos essenciais para que um pesquisador intitule um espaço formativo de pesquisa como “ateliê”, no sentido aqui utilizado, passam pela promoção de situações que interliguem as dimensões temporais (passado, presente e futuro), pela produção e socialização de histórias de vida – heterobiografia – e pela elaboração de um projeto de futuro, em um processo autoformativo.

Referências

- BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. **Educação em Revista**, Curitiba, n. spe. 1, p. 171-189, jun. 2017.
- BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Relações entre a aprendizagem autorregulada e os fatos (auto)biográficos. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, España, v. 1, n. 01, p. 78-82, out. 2015.
- BRAGA, Maria Lúcia de Santana. A recepção do pensamento de Roger Bastide no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 331-360, dez. 2000.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

CÂMARA, Maria das Dôres da Silva Timóteo da. **Corporeidade e humanescência**: cenários ludopoiéticos na vida de professores contadores de história. Orientador: Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CARNEIRO, Joanna Angelica. **Danças circulares e saber sensível na formação de doutorandas em Educação**: um estudo das emoções. Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVALCANTI, Katia Brandão. **Pedagogia vivencial humanescente**. Natal: UFRN, 2005.

CAVALCANTI, Katia Brandão. (Org.). **Pedagogia vivencial humanescente**: para sentipensar os sete saberes na educação. Curitiba. CRV, 2010.

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

_____. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito. **Velhos mestres das novas escolas**: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1984.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Porque arte-educação**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FERNANDES, Maria Emérita Jaqueira. Movimentos de professoralização: enlaces com a experiência estética. Orientadora: Profa. Dra. Jussara Almeida Midlej Silva. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

GOULART, Treyce Ellen Silva. Narrativas entrecruzadas de professoras negras: trajetórias, pactos políticos e prática docente. Orientador: Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

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

MACHADO, Jane do Carmo. **Ateliê de formação continuada e em serviço de professores**: desafios e possibilidades. Orientadora: Profa. Dra. Mary Rangel. 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MELO, Isabela Benevides de. **Experiências com a matemática nos percursos formativos de pedagogas/professoras**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. Campinas, SP: Palas Athenas, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NEVES, Julia Guimarães. **Histórias de vida no contexto da educação popular**. Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

- NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In:_____. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.
- _____. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992b.
- NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 72-80, 1987.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- PARIS, Sandra Lúcia. **Os ateliês (auto)formativos na constituição do sujeito docente na educação matemática**. Orientador: Prof. Dr. Iran Abreu Mendes. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 257-268.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de.; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (Org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tri-
bunais; Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5, 1988. p. 68-80.
- RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action**: essais d’hermeneutique II. Paris: Seuil, 1986.
- ROCHA, Cristiane Cabral. **“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”**: narrativas (auto)biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande. Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- SAMPAIO, Ana Tania Lopes. **Universo encantado do cuidado na autopeise docente**: uma viagem epistemológica transdisciplinar. Orientadora: Profa. Dra. Katia Brandão Cavalcanti. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- SAMPAIO, Ana Tânia Lopes. Pedagogia vivencial humanescente: educação para o sentipensar a condição humana. In: CAVALCANTI, Kátia Brandão. (Org.). **Pedagogia vivencial humanescente**: educação para o sentipensar os sete saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010. p. 29-46
- SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patrícia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira Revisão e perspectivas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, mai./ago. 2014.
- SOKOLOVICZ, Natascha. **Narrativas (auto)biográficas de professores(as) de São José dos Pinhais**: influências e sentidos na construção da profissão docente. Orientadora: Profa. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer. 2015 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul**: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e Pnaic. Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Mara. (Orgs.). **Memória e formação de professores** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Dirlaine Beatriz França de. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do Cefam**: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005). Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2011a.

_____. **La memoria amenazada**. Barcelona: Paidós, 2011b.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna; GOMES, Marineide de Oliveira. Ateliê biográfico de projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 29-42, jan./abr. 2013.

Recebido em: 25.02.2019

Aprovado em: 12.08.2019

Sandra Novais Sousa Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). e-mail: sandnovais@hotmail.com

Av. Costa e Silva, s/nº, Bairro Universitário, Campo Grande, MS. CEP: 79070-900. Telefone: (67) 3345-7226

Eliane Greice Davanço Nogueira Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). e-mail: eg.nogueira@uol.com.br

Rua Dom Antônio Barbosa, 4155, Vila Santo Amaro, Campo Grande, MS. CEP: 79115-898. Telefone: (67) 3901-4621

Dirlaine Beatriz França de Souza Mestre em Educação pela da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Brasil, Campus Fernandópolis, SP. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). e-mail: dirlainebeatriz@hotmail.com

Est. Projetada F-1, s/nº. Fazenda Santa Rita, Fernandópolis, SP. CEP: 15600-000. Telefone: (17) 99726-4946

Cristiane Cabral Rocha Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Educação Básica. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). e-mail: criscabral-rocha@yahoo.com.br

Av. Costa e Silva, s/nº. Bairro Universitário, Campo Grande, MS. CEP: 79070-900. Telefone: (67) 99226-3046