

**Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:**

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

# Narrativas, memórias e devir: tessituras entre pesquisa educacional e extensão universitária numa ágora planetária<sup>1</sup>

**Narratives, memories and becoming: weaving the educational research, communities and the university into a planetary agora**

**Narrativas, memorias y devenires: tejiendo la investigación educativa y la extensión universitaria en un ágora planetaria**



**Maria da Conceição Passeggi**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Maceió, Rio Grande do Norte, Brasil,  
[mariapasseggi@gmail.com](mailto:mariapasseggi@gmail.com)



**Conceição Leal da Costa**

Universidade de Évora (UE), Évora, Alentejo, Portugal,  
[mclc@uevora.pt](mailto:mclc@uevora.pt)



**Camila Aloisio Alves**

Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto (Unifase), Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil,  
[camila.aloisioalves@gmail.com](mailto:camila.aloisioalves@gmail.com)



**Ilane Cavalcante**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Maceió, Rio Grande do Norte, Brasil,  
[ilane.ifrn@gmail.com](mailto:ilane.ifrn@gmail.com)

<sup>1</sup> Este texto resulta de pesquisas financiadas, no Brasil, pelo CNPq (processos n. 307063/2019-4; 443695/2018-0) e, em Portugal, pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (projeto UIDB/04312/2020; CIEP|EU).

**Resumo:** A pandemia da Covid-19 abriu perspectivas de novas alianças entre sociedade e universidade numa Ágora digital planetária. Com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apresentamos resultados de pesquisas sobre o Ateliê biográfico, como dispositivo de pesquisa-ação-formação, cujo enfoque são vivências e práticas reconstruídas individualmente e de forma coletiva, com vista ao desenvolvimento profissional docente. O artigo focaliza possibilidades de entrelaçar memórias e devir no ato de narrar a experiência vivida mediante diversos instrumentos semióticos. Os resultados evidenciam que os participantes do Ateliê se apropriaram das interfaces entre vida existencial e profissional ao (re)interpretarem modos de ser e de agir. Conclui-se que a reflexão coletiva contribuiu para uma tomada de consciência do papel da reflexão crítica para o empoderamento de quem narra, ao aliar dimensões pessoal, profissional e laboral, mas também para reforçar a ideia de que processos de formação participados podem se revelar fontes de produção de conhecimento científico e profissional. A extensão universitária, entendida holisticamente, retorna à academia, sua ação a favor do bem-estar necessário à preservação da qualidade de vida e do equilíbrio social numa sociedade mais justa, mais integradora e mais solidária.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação-formação; Narrativas de experiência; Desenvolvimento profissional; Extensão Universitária; Ateliê biográfico.

**Abstract:** The Covid-19 pandemic has opened perspectives of new alliances between society and university in a planetary digital Agora. Based on the principle of inseparability between teaching, research, and extension, we present results of a Biographical Workshop that focused on the experiences and practices reconstructed individually and collectively as a research-action-training device, that longed to promote the professional development of

teachers. The article focuses on possibilities of intertwining memories and becoming in the act of narrating the lived experience through various semiotic instruments. The results show that the workshop participants appropriated the interfaces between existential and professional life by (re)interpreting ways of being and acting. We conclude that collective reflection and collaboration contributed to the awareness of the role of research for the empowerment of those who narrate, by bringing together personal, professional and work dimensions, but also to reinforce the idea that participatory training processes can reveal themselves as sources of scientific knowledge production and professional performance. University extension actions, understood holistically as a two-way street, reinforce the university's contribution to well-being, to the preservation of the quality of life and to social balance in a more just, inclusive and supportive society.

**Key-words:** Research-action-training; Narrative experience; University extension; Biographical workshop.

**Resumen:** La pandemia de Covid-19 ha abierto perspectivas de nuevas alianzas entre sociedad y universidad en un ágora digital planetaria. Con base en el principio de inseparabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, presentamos resultados de una investigación sobre el Taller Biográfico, como dispositivo de investigación-acción-formación, que se enfoca en las experiencias y prácticas reconstruidas individual y colectivamente, con miras al desarrollo profesional de los docentes. El artículo se centra en las posibilidades de entrelazar los recuerdos y el devenir en el acto de narrar la experiencia vivida a través de diferentes instrumentos semióticos. Los resultados muestran que los participantes del Taller se apropiaron de las interfaces entre la vida existencial y la vida profesional a la hora de (re)interpretar las formas de ser y actuar. Concluimos que la reflexión colectiva y la colaboración contribuyeron a la toma de conciencia del papel de la investigación para el

empoderamiento de quienes narran, al conjugar las dimensiones personal, profesional y laboral, pero también a reforzar la idea de que los procesos participativos de formación pueden revelarse como fuentes de producción de conocimiento científico y de desempeño profesional. Las acciones de extensión universitaria, entendidas holísticamente como una vía de doble sentido, refuerzan la contribución de la universidad al bienestar, a la preservación de la calidad de vida y al equilibrio social en una sociedad más justa, inclusiva, solidaria.

**Palabras clave:** Investigación-acción-formación; Experiencia narrativa; Extensión universitaria; Taller biográfico.

*Data de submissão: 17/06/2022*

*Data de aprovação: 14/10/2022*

## Introdução: o humano como ser de linguagem

E tudo que pensei  
E tudo que eu falei  
E tudo que me contaram  
Era papel.  
E tudo que descobri  
Amei  
Detestei: papel.  
Papel quanto havia em mim  
E nos outros, papel!  
Carlos Drummond de Andrade, Papel (2012, p. 38)

O poema de Drummond, na epígrafe, alinha-se à hipótese que sustenta teoricamente as abordagens biográficas<sup>2</sup>: o humano é um ser que se interpreta ao pronunciar o mundo para nele se inserir com as mais diversas linguagens – sons, grafias, imagens, palavras, gestos, cores, luzes, sombras. O suporte pode ser o papel, a areia, a tela, o corpo, o universo digital. Para Drummond, tudo que lhe contaram, descobriu, amou, detestou, "era papel", escrito, borrado, apagado... palavras efêmeras, moventes, eternas e rígidas que nele havia nele "E nos outros, papel!". Para Cassirer (1994), o humano se define antes de tudo como um ser simbólico, pois é mediante a linguagem que constitui permanentemente imagens de si mesmo, do outro, do mundo real, imaginário, mítico... Para compreender(se) é preciso narrar, construir histórias,

---

<sup>2</sup> Incluímos nas abordagens biográficas diversas correntes já consagradas na Europa e nas Américas, tais como a Biographical research, em países anglo-saxônicos, a Biographieforschung, na tradição alemã, a Recherche biographique en éducation e as Histoires de vie en formation, na França, a Investigación biográfico-narrativa en educación, no mundo ibero-americano e, no Brasil, a pesquisa (auto)biográfica.

rememorar o passado, (re)construir o presente e projetar(se) em devir.

É sobre o ato de narrar como prática antropológica e civilizatória que este artigo se debruça com o objetivo de discutir ações extensionistas, realizadas no Brasil e em Portugal porque o contexto assim o exigiu e a tecnologia permitiu cruzar o oceano sem sair de casa. Os resultados evidenciam que as narrativas da experiência, entendidas como modos de aprendizagens existenciais e profissionais, tendo como pano de fundo o contexto da pandemia da Covid-19, abriram perspectivas inéditas para novas alianças entre sociedade e universidade, reforçando a ideia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e entre instituições brasileiras e de Portugal, num processo de internacionalização sem mobilidade física.

Abordaremos, em primeiro lugar, a interrelação entre pesquisa, ensino e extensão com o propósito de situar o artigo no âmbito da temática do Dossiê e a sua importância para a vida na universidade e o papel que assumiu na formação graduada e pós-graduada. Em seguida, pontuamos os procedimentos metodológicos nos quais estão ancoradas as reflexões conduzidas sobre o que foi, como e com quem aconteceu o “Ateliê biográfico: aprender sobre a vida e a profissão”. Finalmente, apresentamos uma análise de excertos das narrativas produzidas pelo/as participantes, com o objetivo de discutir o que compreendemos de seus pontos de vista e o que focalizaram sobre as rupturas provocadas pela pandemia.

As conclusões reiteram a importância da relação entre pesquisa, ensino e extensão, os vínculos entre instituições públicas de ensino superior, brasileiras e portuguesas, destacando o impacto acadêmico e social da pesquisa educacional ao valorizar as narrativas da experiência vivida, porque a vida importa.

## **Extensão universitária: uma atividade acadêmica dialógica**

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade (FREIRE, 2002, p. 39).

O conceito de extensão universitária, no Brasil, nasceu alicerçado nas relações entre instituições públicas de ensino superior e a sociedade que as mantém, como uma de suas importantes missões. Casagrande (2020), ao discorrer sobre uma breve historiografia da extensão universitária no país, lembra que, no início do século XX, ela se espelhava em modelos universitários da Europa e dos Estados Unidos, que se sucederam ao longo de sua história, permitindo que a atividade de extensão universitária se consolidasse como atividade acadêmica plena com fundos e financiamentos específicos, suscetíveis de garantirem o engajamento de alunos e professores em projetos extensionistas.

O primeiro modelo caracteriza-se pela transmissão vertical de conhecimentos. A presença da universidade e do

saber científico numa determinada comunidade se justificavam por seu apoio a problemas comunitários. O segundo modelo diz respeito ao voluntarismo, o desenvolvimento de ações sócio comunitárias, como uma prestação de serviços à comunidade. No terceiro, essas ações sócio comunitárias passaram a ser integradas como ações institucionais, regulamentadas. O modelo atual, defendido desde os anos 1980 pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão, foi aos poucos parametrizando a Extensão como atividade universitária plena, cujas diretrizes orientadoras podem ser assim sintetizadas: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; interação dialógica entre universidade e comunidade de modo a provocar um duplo impacto: um impacto acadêmico na formação dos estudantes para a cidadania, na medida em que coloca em diálogo os problemas que atravessam a sociedade e as formas de ação junto às populações; e um impacto social, na medida em que busca, com as ações empreendidas, colaborar com a transformação dos contextos em que a universidade atua, assim como construir relações e interações que visam a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante lembrar que a concepção dialógica da extensão universitária deste terceiro modelo se inspira globalmente na visão extensionista de Paulo Freire (1921-1997), que criou e dirigiu durante dez anos (1954-1964) o Serviço de Extensão Cultural da Universidade

do Recife, futura Universidade Federal de Pernambuco, projeto interrompido pelo golpe militar e seu exílio no Chile. No ensaio - Extensão ou comunicação? - Freire (2002) se opõe à teoria antidialógica da extensão, que caracterizava os dois primeiros modelos, no sentido em que negavam a capacidade reflexiva das pessoas e/ou de comunidades às quais se destinavam as ações extensionistas. Para Freire (op. cit.), a extensão é educativa e deve ser entendida como prática de liberdade emancipadora. O que é reforçado por Gadotti (2007) ao afirmar que a luta pelo atual PNE, “acendeu a esperança de uma renovação e revalorização da Extensão Universitária com base em práticas emancipadoras superando o enfoque eminentemente centrado na difusão de conhecimento acadêmico para uma inserção maior na realidade social e política brasileira” (grifos do autor).

Assim entendida, a atividade extensionista visa, portanto, estabelecer uma prática de formação focalizada em questões sociais, culturais, empresariais e de mercado, caracterizando-se por interações dialógicas entre os conhecimentos produzidos na comunidade acadêmica e aqueles tecidos em outros territórios/instituições, criados e cultivados fora de seus muros. Nesse sentido, no Brasil, lembramos como o Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) reitera a noção da via de mão dupla, ao considerar que as atividades extensionistas são formas de produzir conhecimentos ancorados na

realidade nacional e regional, contribuindo para sua democratização.

Essa perspectiva é referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) ao recomendar a extensão como atividade fim do ensino superior, embora a LDB ainda esteja alicerçada no modelo tradicional de “comunicar o saber” e não de construir o saber em diálogo aberto “à participação da população”. É notório que nos processos de formação cabe a professores e estudantes a construção de um diálogo proveitoso por caminhos e contextos que articulem saberes acadêmicos e experienciais nas práticas de ensino, pesquisa e extensão como elementos constitutivos de uma formação ética e cidadã. A participação da população, prevista na LDB, exige a criação de espaços de reflexão em que se valorize a experiência vivida e narrada pelos atores sociais como fonte de saberes construídos no cotidiano em suas práticas laborais, existenciais, sociais, profissionais, que podem ser apreendidos, sistematizados e discutidos mediante projetos de extensão que visem tanto impactos acadêmicos na formação e na produção científica, quanto para a transformação social. Não existindo em Portugal iguais contornos históricos e normativos para a extensão universitária, os princípios perseguidos no Brasil são a visão adotada pelas autoras deste texto nos diversos contextos e geografias em que atuam.

O “Ateliê biográfico: aprender sobre a vida e a profissão”, que será abordado a seguir, é uma experiência

concreta, realizada como uma atividade de extensão e concebido como um dispositivo reflexivo de pesquisa-ação-formação.

## **O Ateliê biográfico: um dispositivo de pesquisa-ação-formação**

O “Ateliê biográfico: aprender sobre a vida e a profissão” (AB) foi conduzido por duas autoras deste texto e realizado a distância, de modo síncrono, como atividade de extensão universitária numa universidade no Nordeste do Brasil e pela iniciativa de seus professores. Ele se inspira no Ateliê de projeto, concebido por Delory-Momberger (2008; 2006, 2005), no âmbito da pesquisa biográfica em educação. O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação reitera as possibilidades de entender a extensão universitária nesta Ágora planetária, como forma de internacionalização em casa, como lembra Morosini (2018), tanto quanto o digital permitir. Para o seu planejamento, ele contou com os contributos de uma experiência anterior, realizada pelas duas autoras, na Universidade de Évora, no âmbito da formação inicial de professores, conforme discutido por Leal da Costa (2018a) e Leal da Costa, Biscaia e Parra (2018).

O AB, enquanto dispositivo de pesquisa-ação-formação, tem como objetivo geral desencadear um exercício de reflexividade narrativa (PASSEGGI, 2021), individual e coletiva, por parte dos/das participantes sobre seus

percursos existenciais e profissionais. A ideia central era a de que o grupo percebesse e se apropriasse das interfaces entre as esferas da vida e da profissão e interpretasse a dimensão formativa de suas experiências em termos de aprendizagens com repercussões sobre suas formas de ser e agir. É nesse sentido que a reflexão crítica sobre a experiência vivida se faz pela união da pesquisa, como busca de respostas para questões ainda não compreendidas, como ação do sujeito no mundo, entre as quais a ação de linguagem, que se realiza com e pela a narração e, finalmente, como formação que resulta da reflexão narrativa sobre si, sobre o outro e sobre o mundo da vida, fundamentada numa tripla perspectiva: reflexiva, formativa, acional, conforme sugerem Pineau (2005) e Passeggi (2016).

O grupo estava constituído por 10 (dez) pessoas, estudantes de cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* em Educação, em sua maioria professores/as do Ensino Fundamental e Superior. O envolvimento do grupo foi notório, pois o AB representava uma possibilidade de desenvolvimento profissional, oferecida por uma atividade de extensão, que respondia a seus desejos e necessidades de acompanhamento. A produção de narrativas sobre seus percursos aconteceu ao longo de seis sessões, de três horas cada uma, no período de junho a julho de 2021, em torno de três eixos geradores de reflexão a saber: 1) as relações com o espaço de atuação; 2) a construção de modos de agir dentro desse espaço; 3) as mudanças provocadas pela

pandemia do Covid-19 em seus modos de agir no espaço de atuação.

Após a construção narrativa orientada por esses três eixos, foram realizadas leituras cruzadas entre pares a fim de aprofundarem o processo formação em sua tridimensionalidade - autoformativa, heteroformativa e ecoformativa, sugerida por Pineau (2014, p.101): “Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)”. Para o autor (ib.), essa força do eu cria um campo dialético de tensões rebeldes a qualquer simplificação unidimensional e à reflexão educativa fixada na ação das gerações adultas sobre as gerações mais jovens, consideradas, por vezes, como incapazes de compreenderem e superarem contradições.

Por meio de um processo de acompanhamento do grupo e de escuta ativa, suas narrativas da experiência vivida foram mobilizadas como suporte do trabalho reflexivo, um processo de construção de sentidos, tanto para quem narrou quanto para quem escutou, um modo peculiar de se apropriar da palavra para se inserir historicamente como sujeito e construir seu lugar no mundo da vida.

Walter Benjamin (1987), em “O narrador”, lembra que as narrativas são como ruínas da recordação, retomadas pela linguagem, como fragmentos da história, suscitados no momento da narração. A narrativa reorganiza os eventos da

memória, freando o esquecimento, por um lado, e gerando-o, por outro. Não há um demiurgo, há vozes dissonantes que ecoam, permeadas pelas reminiscências, pelo tempo, pelo espaço e à mercê do balanço entre o lembrar e o esquecer. Ela se mostra por vezes esgarçada, fendida, fragmentada. Para Cavalcante (2013), os referentes tornam-se, nela, imprecisos, recebem contornos mais firmes, ou não, de acordo com as possibilidades da palavra pronunciada, escrita.

No contexto do Ateliê biográfico, o afloramento das experiências vividas combina o passado com o processo corporal, presente na percepção de si e do mundo em função do devir. Como lembra Delory- Momberger (2012), na modernidade avançada, a condição biográfica do humano baseia-se no imperativo de narrar para dizer quem somos, explicar nosso projeto de vida profissional e existencial. A capacidade de autobiografização tornou-se, portanto, um instrumento e um dos critérios de ação social, empregabilidade, visibilidade com vista a avaliar e a permitir que se avalie quem somos, o que fazemos, o que queremos fazer. Este imperativo exacerbado no mundo digital se sobrepõe à perda de referência às instituições tradicionais: família, religião, escola, profissão. Conforme Passeggi (2020), cada indivíduo assume a tarefa de se reinventar todos os dias nas situações mais inesperadas, criadas pelos intensos processos de informação midiática e pelos efeitos de intercâmbios nas redes sociais. E foi o que aconteceu no AB, em que a participação e a cooperação atravessaram a

produção narrativa que serviu a todos, aliando interações, acompanhamento e construção de conhecimento de diferentes naturezas.

Ativar a memória a partir das narrativas de si permitiu, pois, a reflexão acerca da própria identidade profissional e do processo formativo, valorizando experiências vivenciadas e projetando perspectivas para o futuro. Para esse diálogo, foi fundamental pensar a formação a partir da metáfora da Ágora digital como espaço de diálogo, onde se entrecruzam pessoas com diversos valores e diferentes experiências. Espaço que se torna cada vez mais amplo e mais presente por meio das TDIC, o que favorece um maior conhecimento da própria realidade e das demais que constituem a diversidade humana, num processo de internacionalização, semiconsciente, que se vive cotidianamente.

O conhecimento, a partir dessa perspectiva, deixa de ter um ponto irradiador, ocupado, tradicionalmente, pela universidade e pelo professor, ambos restritos a espaços bem delimitados, e passa a ser construído a partir das diversas vozes e discursos que ecoam nesse amplo espaço planetário. Um processo que Deleuze e Guattari (1995) chamaram de rizomático, no qual não se encontram relações lineares de causa e efeito, de segmentação e hierarquização. O caráter desse processo é conectivo e heterogêneo, ou seja, qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro.

O conhecimento, sob a perspectiva rizomática, se desenvolve em múltiplas direções e de forma heterogênea,

estabelecendo relações a partir de qualquer ponto, sem um ponto central que irradia o conhecimento, mas por meio de múltiplos nós ou links, que se configuram como elos através dos quais convergem informações de diversas naturezas e de onde surgem novas relações com outros pontos do sistema geral, de forma múltipla e contínua. Essa foi a percepção, que se evidenciou nas narrativas escritas pelos membros do grupo e que se conectou de formas diversas, formando cadeias semióticas de diferentes naturezas e de relações múltiplas. Nesse sentido, os momentos de leitura e análises flutuantes, enquanto dinamizadoras, foram se fazendo entre cada encontro. Os diálogos no grupo e a escrita foram constitutivos do percurso do AB e dos acontecimentos vivenciados em conjunto, a partir de um projeto desenhado inicialmente de forma aberta, permitindo incorporar vontades, ali expressas, com o objetivo de edificar, de modo ativamente participativo, a produção de conhecimentos, em que a escuta e horizontalidade das relações se tornassem traves mestras.

Nesse sentido, a constituição do conhecimento rompe com a estrutura tradicional dos processos de ensino e aprendizagem com base na ideia de que o professor é o agente que irradia conhecimento e os alunos “objetos” receptores e não sujeitos da ação. Essa ruptura impacta na percepção do modelo tradicional de extensão universitária que vê a universidade como único pólo centro irradiador da ciência. O pensar rizomático percebe professores, estudantes e a comunidade numa Ágora, em que todos têm

direito à fala, a se manifestar como sujeito de forma dialógica, sem hierarquias estruturadas e estruturantes que silenciam, mas com base no diálogo criativo e colaborativo.

Tais rupturas valorizam os próprios agentes que colaboram para a construção do conhecimento e evidenciam que uma mesma informação pode ser compartilhada, analisada e reorganizada a partir de diferentes perspectivas, com colaboradores de diferentes áreas, situados em diferentes espaços nas mais distintas regiões, nesta Ágora digital planetária. A visão rizomática não elimina o foco em uma determinada área de conhecimento, ela se estabelece a partir da ideia de que esse foco é um momento do processo e não sua centralidade, ou sua finalidade. O espaço institucional de formação passa a ser um espaço de relação, de convivência, de colaboração, de diálogo e de possível internacionalização.

Mudar a perspectiva tradicional das relações de ensino, pesquisa e extensão nas universidades implica uma série de ações que valorizem as pessoas envolvidas para que elas possam melhor compreender(se) e agir de modo mais consciente. No que concerne ao bom e/ou o mau uso das tecnologias digitais cabe a cada pessoa capacitar-se para melhor adequar(se) às situações de ensino e aprendizagem. Quanto ao grupo, o Ateliê vai na direção de ajudá-lo a exercer o duplo estatuto de acompanhantes e aprendizes nos processos de formação do outro e de si mesmo, enquanto co-constroem o conhecimento numa participação colaborativa efetiva. Trata-se de aprender a se ver como

sujeito, protagonista, que possui saberes a compartilhar. Às instituições cabe dialogar e construir pontes para além dos seus muros.

Para as pessoas que participam do processo de ensino e aprendizagem no AB, essa mudança na infraestrutura dos espaços educacionais, abriu novos espaços para as práticas de extensão educativa, numa perspectiva planetária, graças às TDCI quando são usadas com intencionalidade educativa. Este é um caminho ainda longo e em processo de construção, mas que se generalizou pelas imposições, limitações e possibilidades, trazidas pela pandemia do Covid-19. Diante deste cenário, o Ateliê, enquanto atividade de extensão, teve um papel estratégico na formação de profissionais docentes, operacionalizado pela e na linguagem, mediante narrativas nele produzidas. É o que apresentamos a seguir, com base na leitura e análise das narrativas dos membros do grupo[3], colocando em relevo o que tematizaram sobre o terceiro eixo do Ateliê: as mudanças provocadas pela pandemia do Covid-19 em seus modos de agir no seu espaço de atuação.

## **Tessituras provocadas pela pandemia: encontros consigo, com o outro e com o mundo**

Um primeiro aspecto colocado em relevo pelo/as participantes em suas narrativas diz respeito ao caráter disruptivo da experiência do confinamento em relação às suas formas de agir dentro dos espaços de atuação. A

quebra no contínuo da vida foi sentida, tanto por quem estava concluindo a graduação e ingressava no primeiro emprego como afirma uma graduanda: “Foi tudo tão desafiante, que por alguns momentos pensei em largar tudo”, e que é complementado por quem já estava no exercício docente: “subitamente os espaços antes ocupados por vivências e experiências das mais diversas, agora estavam vazios, cheios de medo e incompreensão, afinal, o que estava acontecendo?”

O conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995) em diálogo com o relato dos participantes traça linhas e conexões que produzem planos territorializados, nas dimensões objetiva e subjetiva, estabelecendo contornos e limites dentro dos quais o grupo vivia e se reconhecia até a chegada da pandemia. A perda das referências em relação ao território habitado e a desterritorialização foram geradoras de sofrimento e o sentimento de impotência:

[...] medo do novo, solidão, a falta de familiaridade com a ferramentas digitais [...] aumento da carga de trabalho, as famílias querendo ‘ensinar’ o professor a ser professor, comprometendo a rotina e saúde do docente e o processo de avaliação presencial adaptado para o remoto etc. (P1).

Passei as primeiras duas semanas de isolamento em frente a televisão consumindo informações sobre o COVID-19, percebi que tudo isso estava me deixando muito abalada e decidi parar de ver o noticiário, já que cuidar de duas crianças era muito cansativo e sem falar de conviver com o medo cada vez que meu marido saía de casa para fazer as compras, era apavorante (P10).

A desterritorialização também foi produtora de potência, inovação e reinvenção, desencadeando forças a fim de integrar o disruptivo ao território e fazer dele uma linha, não solta, mas geradora de novas conexões. A condição de desterritorialização permaneceu por períodos mais ou menos longos e foi preciso desencadear um movimento de reencontro consigo e com o outro, apesar das dúvidas e tensões: “nem nos meus piores pesadelos, podia imaginar que [a Covid-19] traria tanta tristeza, mas também muito aprendizado” (P5).

Um dos temas mais evocado foi, sem dúvida, a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TDIC) no fazer cotidiano e a consciência de que elas tendem a ocupar um lugar central doravante, não apenas na universidade, mas no Ensino médio, como no caso dos Institutos Federais, por exemplo, pelo imperativo da internacionalização. De modo que, após a declaração da crise sanitária foi necessário buscar caminhos em espaços pouco explorados: “Foi tudo tão difícil e ainda está sendo, já que os adolescentes que eu acompanho foram unânimes e bem sinceros, afirmaram que não iriam participar de aula remota alguma. Foi aí que enlouqueci de vez” (P2). Aprender a trabalhar à distância foi um dos maiores desafios enfrentados para acompanhar os trabalhos escolares, obrigando professores e alunos a criarem novas formas de agir no trabalho: “me questionei várias vezes, como as crianças iriam aprender, como eu conseguiria realizar a formação dessas professoras à distância, se eu não podia

acompanhar suas práticas presencialmente, sem falar na utilização das ferramentas tecnológicas.” (P5)

As narrativas apontam ainda que essa incorporação não se deu de forma automática, fluida e natural. Um processo de aprendizado foi desencadeado diante da urgência de adaptação para a exploração e adequação das atividades escolares de forma virtual: “para a minha surpresa assumi uma turma de bebês, o que foi muito desafiador. Construir uma prática que tivesse sentido para as famílias... me recusei a fazer vídeos [para] manter os bebês longe das telas, então decidi apostar no cotidiano dos bebês.” (P10).

Fazer apostas, experimentar possibilidades, explorar o novo foram aspectos que marcaram as narrativas dos/das participantes, demonstrando que as experiências desencadeadas pela pandemia exigiram tecer fios que tornassem possível a adaptação a novos territórios de vida. As formações específicas para usar as tecnologias digitais tornaram-se estratégias mobilizadoras na construção de novos vínculos com os discentes e a comunidade: “Para sanar essa problemática (aprendizado online), eu sempre ligava para cada adolescente, conversava com cada um, era um apoio para eles. E eles para mim, um apoio. Assim, íamos nos fortalecendo e perseverando” (P2).

Novos elos e novas formas de manter o processo de escolarização foram surgindo, indicando que as linhas desterritorializadas dos participantes foram sendo ancoradas na nova realidade na medida em que também

serviram como meio de conexão com as linhas soltas dos discentes e da comunidade: “Criamos grupos de WhatsApp das famílias por nível, até então sem professores para assumir as turmas, começo a ser professora de várias turmas e níveis [...] entendi naquele momento que o mínimo que eu poderia fazer era tentar atender essas famílias da melhor forma possível.” (P6). Sobressaem-se, portanto, tessituras que conectam, fortalecem, tornam possível o investimento em uma realidade absolutamente nova e temerosa para a escola, no entanto, bastante familiar para muitas crianças e adolescentes que crescem com essa desterritorialização. O que tem aumentado o fosso de desigualdade social.

Dessa forma, é possível compreender que se trata de um aprendizado que comporta um duplo e potente processo de subjetivação e socialização. Entendido a partir das reflexões de Guattari (1992), ele é marcado por uma constante relação entre forças de dentro e de fora, as quais incitam os indivíduos a estar em uma permanente remodelagem e reformulação da vida. Nesse movimento, a reformulação também foi de ordem pessoal para manter uma dinâmica reflexiva e inspiradora da prática profissional: “Temos certeza que esse caminho é sem volta, acredito que sempre estaremos estudando para termos um olhar mais apurado e sensível para a nossa prática” (P10). Foi ainda preciso recorrer a outras práticas para construir um novo equilíbrio interior diante das notícias sobre mortes e adoecimento da população: “isso me rendeu crises de

ansiedade que eu procurei amenizar com terapias, meditação e outras práticas holísticas, percebi que isso me fazia bem e que precisava externar toda aquela confusão de sentimentos e pensamentos que em muitos momentos pareciam me sufocar” (P5).

Durante o período da pandemia, tanto as forças externas, quanto internas encontravam-se em ebulição, em combinações e recombinações, como sugere Rolnik (1997), permitindo que o movimento empreendido pelos/as participantes para integrar os eventos vividos a seus arsenais biográficos exigiu trabalhar subjetivamente essa inflexão de forças contidas nas experiências vividas, e que foram dando forma a novos territórios subjetivos, paulatinamente, inscritos em suas trajetórias de vida.

Todavia, o trabalho de (re)construção de uma nova realidade não é isento de cansaço e sofrimento gerado pelo uso diário das TDIC: “O Zoom era limitado (dava muito trabalho) o tempo de acesso era limitado a 50 minutos e muitas vezes ao final da aula já tinha três gravações e como consequência gerava mais trabalho para nós professores” (P3). Por outro lado, a obliteração das delimitações entre vida profissional e privada somada ao acúmulo de novas demandas explicam a fadiga em excesso e as dificuldades para sustentar um equilíbrio dinâmico diante de uma realidade acachapante, marcada por incertezas e impermanências:

O meu horário de trabalho e de muitos profissionais excederam nosso contrato de trabalho, pois mensagens e ligações chegavam manhã, tarde, noite e madrugada a fora. Eu terminava o dia, muitas vezes, sem ter tempo para dialogar com minha família que estava no mesmo espaço. Fui muito consumida... (P1)

O ritmo se intensificou com o aumento da sobrecarga de trabalho, em virtude do modelo remoto de ensino. Reuniões virtuais diárias, preparar aulas, ministrar aulas, participar de eventos, cursos, produzir artigos, cuidar do texto de qualificação, assistir aulas do doutorado, participar das reuniões dos grupos de estudos, cuidar da casa, preparar o almoço. E a vida seguia, diferente, mas igual. Considero que meu espaço de trabalho tomou 90% de meu dia/rotina, com a pandemia. Mas aos poucos o número de mortes foi aumentando, pessoas próximas foram indo embora e muito do que parecia importante até então, foi perdendo o sentido de sê-lo. [...] Me tornei uma procrastinadora... (P8).

Para além desses depoimentos, a nova maneira de comunicar com os discentes e com a comunidade, marcada por elos restituídos virtualmente, mas sentidos como frágeis e transitórios, colocou os participantes em contato com um sentimento de solidão, tal como apontam duas professoras: “As famílias não me davam muito retorno. ‘Vocês estão aí?’, ‘vocês têm alguma dúvida?’, ‘Digam alguma coisa!’. E assim, a aula segue num eco digital...” (P1).

Apesar da travessia difícil, dolorosa e repleta de desafios, a totalidade dos participantes ressalta que muito aprendizado foi conquistado, seja de ordem pessoal ou de ordem profissional. A oportunidade de dar forma às experiências vividas durante a pandemia por meio das narrativas construídas no Ateliê contribuiu para colocar em relevo a multiplicidade de fatores e de dimensões que

participam da construção da identidade e do agir profissional, valorizando os contornos que cada um confere às interações que foram estabelecidas nos diferentes espaços/tempos da vida, na relação consigo, com o outro e com o mundo.

A todo momento neste trabalho, a reflexão sobre a formação e a prática docente, foi considerada enquanto atividade culturalmente mediada, historicamente desenvolvida, que emerge da vivência e se dá em ato (ENGSTRÖM, 2001), sendo, portanto, produtora de aprendizagens experienciais (KOLB, 2015). Os/as participantes do grupo, enquanto protagonistas de suas narrativas e de seus processos formativos, pela ação da reflexividade narrativa passaram a ocupar o papel de agentes reflexivos em suas (re)construções identitárias e suas formas de agir. Esse movimento, que ocorreu após o início da pandemia, e ainda está em curso, foi gerador de um processo de produção de novas dobras e curvaturas entre o fora e o dentro no processo de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2014), através do qual os participantes puderam aprofundar, alargar e enriquecer a busca para dar uma forma ao que foi vivido por meio da escuta e da escrita de si em diálogo com o outro. Por fim, entendemos que o desenvolvimento profissional aconteceu, apesar da inusitada performance, imposta pelo contexto pandêmico. Mas, a criatividade e a incorporação do que foi gerado nos encontros do Ateliê, só foram possíveis, porque

o recurso à experiência docente aconteceu como prática de autonomia e empoderamento.

## Considerações finais

O professor pesquisador, intelectual crítico e transformador, atuando em qualquer nível de ensino, precisa de tempo para ler, refletir, discutir sobre suas ações e escrever sobre essas experiências formativas como um meio de transformação. Narrar sobre o que acontece no mundo da vida e o que nos acontece em nosso mundo interior não pode ser entendido como mero pronunciar de palavras vazias ou como medida paliativa (KOCHHANN, SILVA e AMORIM, 2019). Essas atividades se tornam mais efetiva quando contam com a participação de colegas que vivem situações semelhantes e com o apoio de formadores no acompanhamento dessas ações coletivas de modo a que elas se insiram na vida cotidiana, conforme salientam Luna, Pineda-Alfonso, García-Pérez & Leal da Costa (2022) e Leal da Costa (2018b).

Traçando um paralelo entre o Ateliê Biográfico e o pensamento de Paulo Freire (1968; 2002) sobre a extensão universitária, podemos melhor compreender o que afirma Pierre Dominicé (2000, p. 30 e sg.) sobre o pensamento de Paulo Freire para fundamentar uma reflexão crítica sobre “as faces ocultas da formação”. Pensamento fundante para o uso das histórias de vida na formação continuada de adultos como processo de emancipação. É por meio do exercício da reflexividade crítica que o Ateliê se opõe a uma

prática de transmissão do saber e vai ao encontro da valorização de quem narra, de saberes e aprendizados gerados de modo dialógico no interior do grupo. O que de fato se coaduna com o conceito atual de extensão universitária como via de mão dupla, enquanto meio de transformação, tanto das comunidades com as quais a universidade atua em colaboração, quanto da própria universidade que aprende com as pessoas que nelas habitam, agem e transitam.

O Ateliê teve seu trabalho ancorado na co-construção dos saberes, na promoção do encontro das múltiplas vozes de pessoas que experienciaram a pandemia e que, no diálogo, partilham experiências, criam laços no interior do grupo, fortalecendo os participantes por meio de relações mais horizontais e colaborativas. Nesse sentido, alinhamos o trabalho no caminho da extensão dialógica, fomentado por Freire (2002), como a opção mais favorecedora de uma prática extensionista educativa, emancipadora.

Por meio do arcabouço epistêmico e metodológico que embasou o trabalho, cada participante ocupou o lugar e desempenhou o papel de agente-personagem-autor-narrador de seu processo de formação crítica e reflexiva, articulando significativamente saberes e habilidades de sua própria profissão no ato de narrar. Dessa forma, o Ateliê, enquanto atividade extensionista, realizada em uma perspectiva horizontal, de escuta, diálogo e partilha implicada com a vivência de um grupo em seu território, trouxe consigo a potência de

formar sujeitos que se apropriaram dos seus processos formativos e que se modificaram no encontro com o outro. O recurso às narrativas (re)constrói a memória do vivido, que examinada criticamente favorece o processo de reinvenção de si, das experiências vividas e das aprendizagens.

Em tempos nos quais as barreiras físicas são superadas por meio da criação de espaços virtuais, a realização do Ateliê mostrou que o diálogo entre a universidade e a comunidade, numa *Ágora* digital planetária, propicia uma abertura da internacionalização em casa, amplia seus campos de ação, dá mais robustez à docência e aos processos de investigação-formação e à construção dos conhecimentos numa perspectiva emancipatória e humanizadora. Como sugere Freire (2002, p. 65), “O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

## Referências

- BENJAMIN, WALTER. O NARRADOR. *In*: BENJAMIN, WALTER. **MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA**. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1987, p. 197-221.
- BRASIL. **RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL: 2000-2015** [VERSÃO PRELIMINAR]. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2014. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/INDEX.PHP?](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-EPT-RELATORIO-06062014&Itemid=30192)  
OPTION=COM\_DOCMAN&VIEW=DOWNLOAD&ALIAS=15774-EPT-RELATORIO-06062014&ITEMID=30192. ACESSO EM: 16 JUN. 2022.
- BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. LEI Nº . 13.005 DE 25 DE JUNHO DE 2014. DISPONÍVEL EM:  
[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL\\_03/\\_ATO2011-2014/2014/Lei/L13005.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). ACESSO EM: 16 JUN. 2022.
- BRASIL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. BRASÍLIA: MEC/SEB/DICEI, 2013. DISPONÍVEL EM:  
[HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/INDEX.PHP?OPTION=COM\\_DOCMAN&VIEW=DOWNL](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-2013-PDF&Itemid=30192)  
OAD&ALIAS=13448-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-2013-PDF&ITEMID=30192. ACESSO EM: 16 JUN. 2022.
- CASSIRER, ERNEST. **ENSAIO SOBRE O HOMEM**. INTRODUÇÃO A UMA FILOSOFIA DA CULTURA HUMANA. SÃO PAULO, ED.: MARTINS FONTES, 1994.
- CASAGRANDE, ANA LARA. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA CULTURA DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA. **REVISTA UFG**, v. 20, n. 26, 2020. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://WWW.REVISTAS.UFG.BR/REVISTAUFG/ARTICLE/VIEW/65529](https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/65529). ACESSO EM: 05 JUN. 2022.
- CAVALCANTE, ILANE. FERREIRA. MEMÓRIA E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA MEMORIOGRÁFICA. **CONFLUENZE: REVISTA DI STUDI IBEROAMERICANI**, v. 5, n. 1, 2013, p. 194-203. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://CONFLUENZE.UNIBO.IT/ARTICLE/VIEW/3766](https://confluenze.unibo.it/article/view/3766). ACESSO EM: 16 JUN. 2022.
- DELEUZE, GILLES.; GUATTARI, FELIX. **MIL PLATÔS** (VOLUME I). SÃO PAULO: EDITORA 34, 1995.
- DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. **DE LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION**. FONDEMENTS MÉTHODES PRATIQUES, PARIS: TÉRAÈDRE, COLEÇÃO AUTOBIOGRAPHIE ET ÉDUCATION, 2014.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. **A CONDIÇÃO BIOGRÁFICA. ENSAIOS SOBRE A NARRATIVA DE SI NA MODERNIDADE AVANÇADA.** TRAD. MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, CARLOS EDUARDO GALVÃO BRAGA, NELSON PATRIOTA NATAL: EDUFURN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. **BIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: FIGURAS DO INDIVÍDUO-PROJETO.** 2A. ED. TRAD. MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, JOÃO GOMES DA S. NETO E LUÍS PASSEGGI. NATAL, RN: EDUFURN; SÃO PAULO: PAULUS, 2008.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. **FORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO: OS ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO. EDUCAÇÃO E PESQUISA,** v. 32, n. 2, p. 359–371, 2006. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://WWW.SCIOLO.BR/J/EP/A/GXGXTXCCBKYZdHzbMrBBKPM/ABSTRACT/?LANG=PT.](https://www.scielo.br/j/ep/a/GXGXTXCCBKYZdHzbMrBBKPM/abstract/?lang=pt) ACESSO EM: 16 JUN. 2022.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. **HISTOIRE DE VIE ET RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION.** PARIS: ECONOMICA ANTHROPOS. 2005.

DOMINICÉ, PIERRE. **L'HISTOIRE DE VIE COMME PROCESSUS DE FORMATION.** PARIS: L'HARMATTAM, 2000.

DRUMMOND DE ANDRADE, CARLOS. PAPEL. *IN:* **AS IMPUREZAS DO BRANCO.** SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2012.

ENGESTRÖM, YRJÖ. EXPANSIVE LEARNING AT WORK: TOWARDS AN ACTIVITY-THEORETICAL RECONCEPTUALISATION. **JOURNAL OF EDUCATION AND WORK,** v. 14, n. 1, p. 133–156, 2001. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://WWW.TANDFONLINE.COM/DOI/ABS/10.1080/13639080020028747.](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747) ACESSO EM: 16 JUN. 2022.

FERREIRA JÚNIOR, JOSÉ MARCELINO.; CAVALCANTE, ILANE. FERREIRA. A PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO: ANÁLISE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO EM UMA TURMA DE EJA. **REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA,** v. 1, n. 14, p. e6888, 2018. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://WWW2.IFRN.EDU.BR/OJS/INDEX.PHP/RBEPT/ARTICLE/VIEW/6888.](https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6888) ACESSO EM: 04 JUN. 2022.

FREIRE, PAULO. **EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?** 12 ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 2002.

FORPROEX. **POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.**

DISPONÍVEL EM:

[HTTP://WWW.RENEX.ORG.BR/DOCUMENTOS/2012-07-13-POLITICA-NACIONAL-DE-EXTENSAO.PDF](http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-politica-nacional-de-extensao.pdf). ACESSO EM: 16 JUN. 2022.

GADOTTI, MOACIR. **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PARA QUÊ?** INSTITUTO PAULO FREIRE, 2017. DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://WWW.PAULOFREIRE.ORG/IMAGES/PDFS/EXTENS%C3%A3o\\_UNIVERSIT%C3%A1RIA\\_-\\_MOACIR\\_GADOTTI\\_FEVEREIRO\\_2017.PDF](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/EXTENS%C3%A3o_UNIVERSIT%C3%A1RIA_-_MOACIR_GADOTTI_FEVEREIRO_2017.pdf). ACESSO EM: 2 OUT. 2022.

GUATTARI, FELIX. O NOVO PARADIGMA ESTÉTICO. *IN*: GUATTARI, FELIX. **CAOSMOSE: UM NOVO PARADIGMA ESTÉTICO.** SÃO PAULO: EDITORA 34. 1992, p. 125-148.

KOCHHANN, ANDRÉA.; DA SILVA, MARIA ENEIDA. E.; AMORIM, MARIA CECÍLIA SILVA. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ACADÊMICA, PROCESSUAL E ORGÂNICA: UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **REVISTA UFG**, v.

18, n. 22, 2018. DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://WWW.REVISTAS.UFG.BR/REVISTAUFG/ARTICLE/VIEW/51563](https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/51563). ACESSO EM: 05 JUN. 2022.

KOLB, DAVID. **EXPERIENTIAL LEARNING: EXPERIENCE AS THE SOURCE OF LEARNING AND DEVELOPMENT** PUBLISHER: PEARSON EDUCATION, SECOND EDITION, 2015.

LEAL DA COSTA, CONCEIÇÃO. TRAÇOS DE VIDA E(M) NARRATIVAS DE (TRANS)FORMAÇÃO. *IN*: FURLANETTO, ECLEIDE; NACARATO, A. NACARATO; GONÇALVES, T (ORG.). **ESPAÇOS FORMATIVOS, TRAJETÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DOCENTES.** CURITIBA, BRASIL: EDITORA CRV, p.73-98, 2018A.

LEAL DA COSTA, CONCEIÇÃO. SER, CUIDADO E(M) FORMAÇÃO. *IN*: FOLQUE, MARIA ASSUNÇÃO; MAGALHÃES, DULCE; VAZ-VELHO, CATARINA. (ORG..) O CUIDADO NAS PROFISSÕES DEDICADAS AO BEM-ESTAR E AO DESENVOLVIMENTO HUMANO ÉVORA: CIEP-UE, p.145-155. 2018B.

DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://WWW.CIEP.UEVORA.PT/PUBLICACOES/PUBLICACOES\\_NAO\\_PERIODICAS/E-BOOK-CUIDADO](https://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/publicacoes_ao_periodicas/e-book-cuidado). ACESSO EM: 8 OUT. 2022.

LEAL DA COSTA, CONCEIÇÃO.; BISCAIA, CONSTANÇA.; PARRA, ANDRÉS ARGÜELLO. A. APRENDER PENSANDO SOBRE A PRÓPRIA VIDA: UM ATELÊ BIOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/PROFESSORES. **REVISTA DE**

**SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN** (RASE) VOL. 11, N. 2 L, P. 258-279, 2018. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://OJS.UV.ES/INDEX.PHP/RASE/ARTICLE/VIEW/12445/0](https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/12445/0). ACESSO EM: 16 JUN. 2022.

LUNA, DIEGO; PINEDA-ALFONSO, JOSÉ ANTÔNIO; GARCÍA-PÉREZ, FRANCISCO F.; LEAL DA COSTA, CONCEIÇÃO. TEACHER UNEASINESS AND WORKPLACE LEARNING IN SOCIAL SCIENCES: TOWARDS A CRITICAL INQUIRY FROM TEACHERS' VOICES. **EDUCATIONAL SCIENCES**, v. 12, n. 7, p. 486 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.MDPI.COM/2227-7102/12/7/486](https://www.mdpi.com/2227-7102/12/7/486). ACESSO EM: 8 OUT. 2022.

MOROSINI, MARÍLIA (ORG.) **GUIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA**. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2019.

MOTTA, THALITA CUNHA; CAVALCANTE, ILANE FERREIRA; LEMOS, ELIZAMA. POLÍTICA DE EXTENSÃO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA PELA FORMAÇÃO DOCENTE. **REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, v. 1, n. 14, p. e6885, 2018. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://WWW2.IFRN.EDU.BR/OJS/INDEX.PHP/RBEPT/ARTICLE/VIEW/6885](https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6885). ACESSO EM: 04 JUN. 2022.

PASSEGGI, MARIA DA CONCEIÇÃO. REFLEXIVIDADE NARRATIVA E PODER AUTO(TRANS)FORMADOR. **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL** v.17, n.4 4, p. 1-21, 2021. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://PERIODICOS2.UESB.BR/INDEX.PHP/PRAxis/ARTICLE/VIEW/8018](https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018). ACESSO EM: 16 JUN. 2022.

PASSEGGI, MARIA DA CONCEIÇÃO. REFLEXIVIDAD NARRATIVA: "VIDA, EXPERIENCIA VIVIDA Y CIENCIA"; **MÁRGENES REVISTA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**, v. 1, n. 3, p.91-109, 2020. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://REVISTAS.UMA.ES/INDEX.PHP/MGN/ARTICLE/VIEW/9504](https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9504). ACESSO EM: 16 JUN. 2022.

PASSEGGI, MARIA DA CONCEIÇÃO. NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA-FORMAÇÃO: DO SUJEITO EPISTÊMICO AO SUJEITO BIOGRÁFICO. **ROTEIRO**. v.41, p. 67-86, 2016. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://PORTALPERIODICOS.UNOESC.EDU.BR/ROTEIRO/ARTICLE/VIEW/9267](https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267). ACESSO EM: 16 JUN. 2022.

PINEAU, GASTON. EMERGÊNCIA DE UM PARADIGMA ANTROPOFORMADOR DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR. **SAÚDE E SOCIEDADE**, v. 14 n.13, p.102-110, 2005. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://WWW.SCIOLO.BR/J/SAUSOC/A/WJS TMT PBF CGB WKWM ZV WGKV R/?L ANG=PT](https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WjsTMTpBfCgbWkwmZvWGkVr/?lang=pt). ACESSO EM: 16 JUN. 2022.

PINEAU, GASTON ; LE GRAND, JEAN-LOUIS. **AS HISTÓRIAS DE VIDA.**

TRAD. MARIA PASSEGGI; CARLOS BRAGA. NATAL, EDUFURN, 2014.

ROLNIK, SUELI. TOXICÔMANOS DE IDENTIDADE: SUBJETIVIDADE EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÃO. *IN*: LINS, DANIEL; BOURDIEU, PIERRE.; ROLNIK, SUELI.

WACQUANT, LOÏC. (ORGS.) **CULTURA E SUBJETIVIDADE – SABERES**

**NÔMADES.** 3. ED. SÃO PAULO: ED. PAPIRUS, 1997, p. 19-24.