

Redes de Formação Docente: “pensar por si é pensar com o outro”¹

Redes de Formación Docente: “pensar por uno mismo es pensar con los otros”

Networks of Professional Development for Teachers: “thinking for yourself is thinking with others”

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
6 de junio de 2020

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
17 de julio de 2020

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
7 de agosto de 2020

¹ Nesse texto estão presentes conversas e escritas vividas com Tiago Ribeiro, professor-pesquisador do Instituto Nacional de Surdos (INES) e integrante da Rede Formad. Com Tiago tenho experienciado, desde o seu curso de Pedagogia, movimentos de aprendizagemensino potentes, inventivos, provocativos, transgressores. Nesse sentido, a escrita na 1ª pessoa do plural, na maior parte do texto, reverbera vozes-corpos que vêm há alguns anos, de modo coletivo, pensando, estudando e praticando ações de formação docente inscritas na perspectiva de redes de formação docente. Esse texto é uma homenagem a nossa amiga e companheira de lutas, resistência, afirmação e compromisso com a escola (e

Carmen Sanches Sampaio

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro / Brasil
carmensanches.unirio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8654-4428>

Resumo

A defesa de que investir em redes de formação significa apostar na instauração de uma subjetividade outra, calcada em outros princípios, que não os da competição e da individualidade, está presente nas reflexões aqui tecidas. Não por acaso, o objetivo maior tem sido o de garantir e incitar o diálogo entre universidade e escola básica no sentido de promover uma conversação donde possam emergir questionamentos, deslocamentos, partilhas e produção coletiva de saberes e conhecimentos pedagógicos, em processos de investigação-formação. Processos que interroguem diariamente a decolonialidade do ser e do saber, na perspectiva defendida, há muito, por autorxs e pesquisadorxs de nossa América Latina e Caribe. Afinal, o que pode estar por trás de um processo formativo docente que tenha o coletivo, a partilha e a solidariedade como dimensões constitutivas da formação, inicial e permanente? Que princípios subsidiam a ideia da formação docente em redes?

Palavras-chave: Formação docente, redes de formação, universidade e escola básica, conversação, investigação narrativa.

Resumen

La defensa de que invertir en redes de formación significa apostar por el establecimiento de otra subjetividad, basada en principios distintos a la competencia y la individualidad, está presente en las reflexiones que aquí se hacen. No por casualidad, el principal objetivo ha sido garantizar e incitar al diálogo entre la universidad y la escuela básica para promover una conversación de la que puedan surgir in-

Referencia para citar este artículo: Sanches-Sampaio, C. (2021). Redes de Formação Docente: “pensar por si é pensar com o outro”. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 9 (1), 33-49.

terrogantes, desplazamientos, intercambio y producción colectiva de saberes y conocimientos pedagógicos, en procesos de investigación-formación. Procesos que cuestionan cotidianamente la decolonialidad del ser y del saber, en la perspectiva defendida durante mucho tiempo por autores e investigadores de nuestra América Latina y el Caribe. Al fin y al cabo, ¿qué puede haber detrás de un proceso formativo de enseñanza que tenga lo colectivo, el compartir y la solidaridad como dimensiones constitutivas de la formación, inicial y permanente? ¿Qué principios sustentan la idea de la formación docente en redes?

Palabras-clave: formación docente, redes de formación, universidad y escuela básica, conversación, investigación narrativa.

Abstract

The idea of investigating in teacher development networks means betting on the establishment of another subjectivity, based on principles other than competition and individuality, is present in the reflections made here. Not by chance, the main objective has been to guarantee and encourage dialogue between university and basic school in order to promote a conversation from which questions, displacements, sharing and collective production of pedagogical knowledge and knowledge may emerge, in research-training processes. Processes that interrogate the decoloniality of being and knowledge on a daily basis, in the perspective defended for a long time, by authors and researchers from our Latin America and the Caribbean. After all, what can back up a teacher's professional development process that has the collective, sharing and solidarity as constitutive dimensions of formation, initial and permanent? What principles support the idea of teacher training in networks?

Keywords: teacher training, development networks, university and basic school, conversation, investigation narrative.

universidade) pública popular, a **Profª Drª Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes**, professora da Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), que nos deixou fisicamente em outubro de 2019. Com Jacqueline e um grupo de professoras alfabetizadoras e estudantes do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIRIO pensamos, coletivamente, a Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad). Nos conhecemos na escola básica, em meados nos anos 90, como professoras alfabetizadoras, em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Por nove anos (2010-2019) coordenamos, de modo (com)partilhado, a Rede Formad.

INTRODUÇÃO

(...) um pensar não-estéril implica necessariamente um pensar com os outros. Pensar por si é pensar com os outros.
Wanderley Geraldi, Bernd Fichrner e Maria Benites, 2007

Há alguns anos, vimos apostando nas *redes de formação docente* como opção de nossas ações investigativo-formativas. Pesquisas realizadas *com* professorxs² da escola básica e *com* crianças; *com* estudantes de curso de formação docente; *com* gestores que atuam nas escolas e secretarias de educação. Pesquisas que investem na *conversa* entre a universidade e a escola básica e no princípio epistêmico, teórico e político de que ambas ensinam e aprendem uma com a outra. Pesquisas que elegem como foco e método de investigação as narrativas – orais, escritas e/ou imagéticas – de docentes, estudantes e crianças (Ribeiro, Sampaio & Souza, 2016).

² A escrita da marca de gênero com o x é uma opção cada vez mais presente em textos acadêmicos, sobretudo *no campo dos estudos e pesquisas com os cotidianos*, ao qual me vínculo. Essa opção busca questionar uma lógica binária segundo a qual somente dois gêneros são possíveis: masculino e feminino, denotando machismo e misoginia, uma vez que o masculino prevalece sobre o feminino e outras expressões de gênero são invisibilizadas.

³ O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE/UNIRIO), projeto de pesquisa (e extensão) coordenado pela professora Carmen Sanches, compreendeu uma série de 40 encontros que aconteceram no período de 2007 a 2013, na UNIRIO. Como desdobramento do FALE/UNIRIO temos o FALE/São Gonçalo, na UERJ/FFP, inicialmente sob a coordenação da professora Jacqueline de Fátima Moraes e um pouco depois, com a professora Mairce Araújo, como co-coordenadora. No dia 22 de outubro de 2020 aconteceu o 47º FALE/São Gonçalo. Por demanda das Secretarias Municipais de Educação, aconteceram encontros do FALE em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro: Três Rios (FALE/Três Rios) e Angra dos Reis (FALE/Angra). Aconteceram, também, dois encontros do FALE (2012-2013) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), coordenados pelo professor Guilherme Prado do Val Toledo e um grupo de professoras alfabetizadoras. Desde o ano de 2018 temos o FALE/Belém (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará), sob a coordenação da professora Elizabeth Orofino (Universidade Federal do Pará). O princípio constitutivo dos FALEs é o diálogo entre a universidade e a escola básica, partindo-se da concepção de que ambas têm o que aprender e ensinar, sem hierarquização ou dicotomização de seus saberes e conhecimentos. O tema, relacionado à alfabetização, é abordado pelos docentes convidadas seguidas de uma conversa com os participantes -professorxs alfabetizadoras, estudantes de cursos de licenciatura, gestorxs-. Os encontros, desde os primeiros FALEs, são abertos e gratuitos. A única condição para participar é o desejo em pensar e conversar sobre o fazer cotidiano, coletivamente. Os Fales

Temos buscado, nas ações investigativas vivenciadas, no diálogo com Bakhtin (1997) e Alves (2008), apoio para sublinharmos que o conhecimento não é uma produção asséptica e solitária, desvitalizada, mas, antes, o encontro/ confronto/ diálogo entre diversas consciências. É um encontro entre sujeitos que, forjados pelo mundo, também o forjam por meio de suas ações e relações cotidianas -as redes de saberes- das quais fala Alves (*Idem*), marcadas, sempre, pela polifonia constitutiva das relações humanas, como salienta Bakhtin (*Idem*).

Essa compreensão impinge atentarmos para a dimensão alteritária, solidária e compartilhada da produção de conhecimentos, quer em nossas práticas pedagógicas, quer em nossos fazeres investigativos, daí que defendemos, sobretudo, a formação como um processo alter-formativo. A partir desse ponto de vista, a conversa e o diálogo consubstanciam-se em uma pedra angular para a realização destas ações. Dessa forma, assumimos um lugar investigativo e formativo que, sem cair na tentação de nomenclaturas ou classificações, busca romper com uma relação vertical entre “pesquisadorxs”, principalmente porque, compreendendo a pesquisa e a formação como práticas de gente, como nos ensinou Paulo Freire, não podemos nos furtar à defesa da horizontalidade como via possível de encontro e aprendizagem entre os sujeitos, atorxs dos processos vividos. “Sujeitos encarnados”, como nomeia Denise Najmanovich (2011), com histórias, memórias, corpos, desejos, medos e anseios. Professorxs, da escola básica e da universidade, que lutam e perseguem uma escola pública onde todxs xs estudantes possam aprender; estudantes de classes populares com xs quais vimos aprendendo a urgência da reinvenção da escola a cada dia – e praticando-a!

Professorxs que nos cotidianos de escolas e universidades públicas brasileiras tecem utopias de uma prática pedagógica outra, preche de sentido, grávida de vida; apostam na reflexão e investigação (com)partilhada sobre a própria prática como movimento constitutivo para (re) pensar o próprio fazer pedagógico. Docentes vinculadxs a coletivos docentes e a grupos de estudos e/ou pesquisa. Grupos que passaram a se articular à Rede Formad – *Rede de Formação Docente: narrativas e experiências*.

A Rede Formad, foco das reflexões deste texto, foi criada por um grupo de professoras alfabetizadoras, estudantes e professoras universitárias, no ano de 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como resultado da articulação entre coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas, quais sejam: o FALE/UNIRIO³; o FALE/São Gonçalo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores/ UERJ/FFP); o Grupo de Estudos: Formação de Escritores e Leitores (GEFEL/Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ISERJ); o Grupo de Estudos e Pesquisas: Escola, Memória e Cotidiano (GEPEMC/Universidade Federal Fluminense/UFF) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP).

É importante registrar que, ao conhecermos, através de Daniel Suárez (2007), a perspectiva das redes de formação docente, ficamos encantadxs com essa ideia. Percebemos, à época, que nos organizávamos, sem saber, em coletivos docentes articulados entre si e que

fomos, ao longo dos anos, construindo de modo (com)partilhado e praticando, com esses coletivos, ações de formação docente subsidiadas em pressupostos teórico-epistemológicos, éticos, metodológicos e políticos comuns. Essa percepção levou-nos à criação da Rede Formad e a participação, em 2011, no “VI Encuentro Ibero-americano de Colectivos Escolares y redes de Maestros/as que hacen investigación e innovación desde la Escuela”, realizado em Córdoba, na Argentina.

Durante o VI Ibero, conhecemos a Rede RIE (Rede de Investigación na Escola/ Brasil), a Red de Lenguaje (Red Latinoamericana para la transformación de la Formación Docente en Lenguaje), professores e professoras da escola básica e da universidade vinculados a outras redes de diferentes países da América Latina e ampliamos nossa articulação com a “Red de Formación Docente y Narrativas” (Argentina). Neste encontro, com o processo experienciado, percebemos, sobretudo, a potência das redes de formação docente: possibilidades de fortalecer a democratização da produção do saber pedagógico e do debate atual sobre o lugar da investigação educativa na formação docente e no cotidiano das escolas de educação básica.

Voltamos ao Brasil com o compromisso de organizarmos a “Visita Pedagógica no Rio de Janeiro”⁴, parte das atividades do “VIII Encuentro de la Red de Lenguaje – Congreso Latino-Americano: Pedagogía, Lenguaje y Democracia” -, realizado em Rio Claro/São Paulo/Brasil, no ano de 2013.

Participamos, como rede, em 2014, do VII Encuentro Iberoamericano, realizado no Peru e do IX Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en lenguaje, realizado em julho de 2015, em Bogotá, Colômbia. Em 2016, do VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad, realizado na cidade de Morelia, Michoacán, no México e do X Taller Latinoamericano para la transformación de la lenguaje, en Oaxaca, México. No ano de 2019, estivemos como Rede Formad, no XI Taller Latinoamericano para la transformación de la formación en lenguaje, en Villa Maria, Córdoba, Argentina. No ano de 2019 coordenamos e vivemos o processo de leitura entre pares nacional e, no ano de 2020, o processo de leitura entre pares internacional para o IX Encuentro Iberoamericano de redes y colectivos de maestras(os) educadores(as) que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad para la emancipación, que seria realizado na Colombia, entre os dias 20 e 31 de julho de 2020, na cidade de Santa Marta. Em decorrência da Pandemia Mundial pela qual passamos, provocada pelo COVID-19, desde março de 2020, esse encontro foi transferido para o ano de 2021.

Pouco a pouco, a Rede Formad foi ampliando-se e enredando-se a outras redes e grupos. Atualmente, somos uma rede constituída por coletivos docentes, grupos de estudos e/ou pesquisa vinculados à universidade e/ou à escola básica de diferentes cidades e estados brasileiros: Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pará. Somos uma das “redes convocantes”⁵ dos encontros Iberoamericanos (realizados a cada três anos) e dos encontros da Red de Lenguaje (realizados a cada dois anos), sempre em um país da América Latina. Apostamos em ações de forma-

ção são uma ação da Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad). No ano de 2019, Tiago Ribeiro defendeu no PPGEdU/UNIRIO, a tese: “Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO”.

⁴ Recebemos, no período de 09 a 13 de julho de 2013, 47 professorxs Colombianxs e 3 docentes brasileiroxs para a “Visita Pedagógica no Rio de Janeiro”: um trabalho de intercâmbio com duas escolas públicas cariocas e que envolveu também a participação de duas universidades públicas. A programação contemplou rodas de conversa com docentes e gestores das duas escolas envolvidas; visita a salas de aula (de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e a espaços culturais da cidade.

⁵ Algumas redes, neste processo de encontros de redes, são reconhecidas como *redes convocantes*: redes representativas em seus países e localidades que coordenam o recebimento e avaliação (nacional e internacional) dos textos que serão inscritos nos encontros. Esta avaliação se dá através da *leitura entre pares* como forma alternativa para a produção e socialização das ações realizadas nos diferentes grupos articulados a variadas redes formativas. As *redes convocantes* são responsáveis por articular, de modo coletivo e colaborativo, modos de pensar e praticar essa forma alternativa de formação-investigação, o *trabalho em redes*. Contamos, no ano de 2020, com 30 redes convocantes: México (04); Colômbia (10); Espanha (01); Argentina (11); Brasil (02); Venezuela (01) e Peru (01).

ção-investigação comprometidas com o diálogo entre a universidade e a escola básica. Para nós, a circularidade entre *prácticateoriaprática*⁶ potencializa processos de construção de conhecimentos articulados aos saberes e experiências de professorxs e estudantes, sejam adultos, jovens e/ou crianças. Trabalhamos com o conceito de “professor(a) pesquisador(a) da própria prática” (Esteban, Zaccur, 2002), docentes da escola básica compreendidxs como produtorxs de conhecimentos e saberes pedagógicos válidos. As variadas ações- de ensino, pesquisa e extensão- realizadas pelos diferentes grupos e coletivos vinculados a Rede Formad apostam em uma escola/universidade pública na qual diariamente se forje a decolonialidade do ser e do saber, na perspectiva defendida, há muito, por autores e pesquisadores de nossa América Latina e Caribe.

Conforme salientamos, nossas escolhas são atravessadas por nossas histórias de vida e experiências; jamais são neutras. Investir em redes de formação é, para nós, apostar na instauração de uma subjetividade outra, calcada em outros princípios, que não os da competição e da individualidade, como, há muito, nos lembra Paulo Freire. Temos, como objetivo maior, garantir e incitar o diálogo entre universidade e escola básica no sentido de promover uma conversação donde possam emergir questionamentos, deslocamentos, partilhas e produção coletiva de saberes e conhecimentos pedagógicos, em processos de investigação-formação.

Nesse sentido, socializar e colocar em discussão experiências vividas em processos de investigação-formação no bojo de ações da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), à qual nos vinculamos, é o que nos move neste texto, pois, como na epígrafe, pensamos e defendemos que um pensar por si congrega muitas vozes, ecos, experiências e presenças de outrxs, de modo que “pensar por si é pensar com o outro”.

MAS O QUE TEMOS COMPREENDIDO POR REDES DE FORMAÇÃO?

A metáfora da rede tem sido usada em diferentes campos e contextos, no tocante à produção de conhecimento e mesmo das relações sociais. No campo da educação, não é estranho o uso dessa ideia para falar de processos partilhados por sujeitos praticantes dos cotidianos vividos: “redes de saberes e afetos” (Alves, 2008), “redes de conversação” (Ferraço, 2008) etc. Todavia, aqui, trazemos a ideia de redes de formação como uma organização perseguidamente horizontal de partilha e produção de conhecimentos e saberes pedagógicos, a qual, inclusive, compreende redes de saberes, afetos e conversação: “(...) somente a compreensão da noção de conhecimento em rede nos tem ajudado a trançar múltiplas redes de formação com que tecemos a formação que temos proposto, fazendo-a verdadeiramente uma formação em rede”. (Alves, 2001, p. 99).

A ideia de redes de formação indaga políticas formativas referendadas pela hegemonia de uma lógica explicativa/capacitadora do outro. Persegue a reconfiguração do poder nas tomadas de decisões, “ba-

⁶ Nos grupos de pesquisa e estudos vinculados ao *campo dos estudos e pesquisa com o(s) cotidiano(s)* temos unido termos compreendidos pela ciência moderna como polaridades excludentes no intuito de interrogar uma (falsa) dicotomia clássica e hierarquizante. Uma provocação-convite realizada, há anos, pelas professoras Regina Leite Garcia e Nilda Alves.

sándose en los principios de horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión". (Duhalde, 2012a, p. 6). Isto porque

Las redes destituyen las maneras como han sido pensados los docentes en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculo entre las instituciones formadoras y las escuelas, que están abriendo otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento, de la vida. (Bernal; Boom; Bejaro, 2009, 175).

Tais princípios alinhavam a utopia real por uma escola outra, nutrida por processos e experiências que conformam horizontes possíveis de relações não imperialistas e colonizadoras/colonizantes entre as pessoas, pois refletem uma busca constante, uma construção partilhada de maneiras de se relacionar que indaguem a hierarquia, a linearidade e a verticalidade como condições naturais das formas de relação entre os sujeitos. Trata-se de uma concepção de formação que investe na compartilha, na experiência vivenciada e partilhada, na conversa como potencialidade para pensar o próprio fazer e, nesse movimento, fazer-se outro. Uma formação tecida com o outro, com os pares, subsidiada pela ideia de que a aprendizagem é mútua.

Sendo assim, os coletivos docentes organizados em redes de formação são compreendidos como *espaçostempos* privilegiados de redefinição e recriação de conhecimentos pedagógicos e identidades docentes. Como *espaçostempos* de indagação de modos cristalizados de relação entre universidade e escola básica. Trata-se, então, de *espaçostempos* onde se busca:

a construção de novas éticas, questionadoras de uma visão monocultural do saber, ainda hegemônica na nossa sociedade, que elegeu a ciência moderna como critério único de verdade, e a universidade e os seus intelectuais como os legítimos representantes de tal saber. (Morais, Araújo, 2012, p. 12).

As redes de formação, a partir do ponto de vista segundo o qual as defendemos e compreendemos, são horizontes de possibilidades abertos para a refutação de tal visão segregadora entre universidade e escola básica e para a construção coletiva de modos outros de conhecer e produzir conhecimentos e saberes pedagógicos. Ao investirmos, enquanto rede, na tessitura partilhada de pesquisas, reflexões, estudos e saberes, vamos alargando o espaço de diálogo entre universidade e escola, possibilitando trocas que podem retroalimentar positivamente o pensar em ambas as instituições e potencializar a assunção da escola, também, como lugar de produção de conhecimento.

Não à toa, temos apostado e pensado, em nossas ações de investigação-formação, nas redes como possibilidade de **formação heterárquica** (Najmanovich, 2011), onde hierarquias histórica e socialmente construídas vão perdendo forças... Desse ponto de vista, a órbita das discussões tecidas não pode ser o que xs investigadorxs da universidade intentam saber sobre a escola, tampouco o que xs professorxs pesquisadorxs querem, unilateralmente, saber da universidade. "So-

bre” e “da” são preposições cujas ideias de direcionalidade e recepção não coadunam com nossos princípios teórico-epistêmicos e político-metodológicos, subsidiados pela premissa freireana de pensar junto, definir com: “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”. (Freire, 1982, p. 57).

Pensar a formação como uma ação cultural impele-nos a necessidade de subverter a concepção hegemônica de “cultura escolar” e “cultura acadêmica”, falsamente dicotomizadas em termos polarizados. Obviamente, não estamos negando existirem especificidades em cada uma destas esferas; o que refutamos, contudo, é a imagem antagonista desses espaços como lugar da prática *versus* lugar da produção intelectual (teórica).

No tocante a essa discussão, um dos compromissos ético-políticos das redes de formação, nos parece, é justamente espichar os limites relacionáveis dessas “culturas” escolar e acadêmica, propiciando que uma e outra se apoderem de potencialidades a elas alheias (como o fazer pesquisa, o trabalho mais próximo com a comunidade local etc.), tornando-as mútuas de modo a potencializar possibilidades para a construção de olhares mais complexos a partir dos fenômenos que tocam a ambas.

Não por acaso, perguntamo-nos: a escola básica é um não-lugar de produção e renovação de saber teórico ou tem sido produzida como tal? Professorxs da escola básica são incapazes de produzir saberes e conhecimentos pedagógicos válidos ou sua potência como produtorxs de conhecimento tem sido invisibilizada, tornada inexistente?

Tais perguntas dão a pensar, abrem as zonas limítrofes do pensamento e apontam outros territórios possíveis. São interrogantes que amplificam a relevância das redes e coletivos docentes enquanto *espaçostempos* de pensar junto, de (se) indagar, de já deixar de ser o mesm^x no encontro com x(s) outr^x(s). Lugar de praticar o pensamento como experiência do indagar, de praticar o pensamento como um abrir-se ao novo, ao diferente, mesmo sem a certeza do que essa abertura signifique. Abrir-se à experiência.

As redes de formação, então, podem ser, como vimos perseguindo, *espaçostempos* para a formação como experiência do pensar: “trata-se de pensar de outra maneira, de pensar outro mundo, de pensar de outro modo, de viver uma outra vida...” (Kohan, 2007, p. 26). Para isso, dessacralizar nossas certezas, exercitar a escuta, partilhar a palavra... E, quem sabe, seria o trabalho em rede um caminho (a se construir) até possíveis “inéditos viáveis”? (Duhalde, 2012a). Até processos formativos outros, baseados em outras matizes epistemológicas e outras possibilidades de sociabilidade que não as hegemonicamente consolidadas e referendadas nas políticas e práticas de formação de professores(as)?

Pensar em matizes epistemológicas nos provoca a refletir sobre o que está por trás, então, de um processo formativo docente que tenha o coletivo, a partilha e a solidariedade como dimensões constitutivas da formação, inicial e permanente. Que princípios subsidiam a ideia da formação docente em redes? Que concepções a sustentam?

⁷ Duhalde trabalha com a ideia assumidamente freireana de inéditos viáveis.

ALGUNS APORTES PARA PENSAR PRINCÍPIOS E COMPREENSÕES

Apostar nas redes e coletivos docentes implica em abandonar a ilusão de que, sozinhos, podemos aprender ou nos tornarmos outrxs em relação a nós mesmxs. Um princípio elementar da ideia de formação em redes é a compreensão de que no coletivo é que nos formamos, nos transformamos e aprendemos. Toda formação é *auto* e *alterformação*. *Alterformação* porque é sempre uma ação coletiva, social, à medida que se dá no encontro/diálogo com outrxs, mas é também *autoformação* porque há um modo singular, próprio de cada sujeito de dar sentido ao que vive.

Assim, poderíamos considerar que todo processo formativo congrega duas dimensões: uma autoral e uma alteritária. De acordo com a primeira, todo processo formativo é, também, autoformativo, pois implica um movimento do sujeito em direção a si mesmxx, no qual convergem experiências, saberes, memórias e tensões vividas por elx mesmxx. É um processo singular, único, à medida que se dá por meio de processamentos internos do próprio sujeito: o que elx faz com o que vive.

No entanto, o processo formativo, neste mesmo texto adjetivado como autoformativo, também é coletivo, social, à medida que faz convergir múltiplas experiências e saberes na sua constituição pessoal. Isso significa dizer que mesmo o modo como cada sujeito dará sentido ao que vive é aprendido socialmente, atravessado, portanto, pela cultura, conforme nos ensinou Vygotsky (1994), de maneira que a formação também é *alterformação*. Ora, se assim o é, então a formação não pode se processar no sentido exterior-interior, como forma de assimilação, tampouco interior-exterior, como se o desenvolvimento fosse condição *sine qua non* para a aprendizagem. Trata-se de um processo dialógico, conflitivo, transgressor, repleto de idas e vindas, no qual x outrx exerce um papel importante na constituição de quem eu sou.

Em outras palavras, podemos dizer que a formação é um processo contínuo no qual conhecimentos, concepções e trajetórias pessoais e o contexto social, familiares e de *aprendizagemensino* e interlocução com os pares se imbricam e influenciam, de forma não linear tampouco hierárquica, porém complexa. Dessa forma, só podemos conceber a formação como um *continuum* formado e transformado ao longo da vida, tecida em redes, coletiva e socialmente.

Nesse sentido, faz-se importante pensarmos nos quatro princípios defendidos por Duhalde (2012b), quando discute formação docente em rede: *horizontalidad, solidariedad, igualdad e inclusión*.

Horizontalidade e igualdad como constitutivas do exercício da palavra, das práticas de conversas. Não sem conflito, não sem tensão. Não uma igualdad que apague as diferenças ou as entenda como desigualdade, não uma perseguição da homogeneidade. Pelo contrário, *igualdade* como exercitar(se) (n)o diálogo, como ebulição da heterogeneidade de modos de pensar e atuar diariamente nos cotidianos escolares alinhavada pelo igual que une: o desejo de já ser diferente do que somos, de já fazer diferente do que vimos fazemos. E a *horizontalidade*. Esta como reorganização das relações de poder, inversão da seta

do dizer, indagação da verticalidade na maneira de ser e relacionar escola básica e universidade.

Essa provocação é, talvez, um dos maiores desafios das redes e coletivos de formação docente brasileiras: reinventar a relação entre universidade e escola básica, uma vez que, no âmbito da América Latina, o Brasil é o país onde a universidade marcadamente assume o lugar daquela que pode falar sobre a escola, ensinar à escola, descrever a escola: “su rasgo distintivo es el fuerte desarrollo y estructuración del campo académico y científico y la centralidade que tiene la universidad en el despliegue de esas experiencias [de formação]” (Suárez, 2012, p. 247). Trata-se, pois, do desafio de não apenas mudar a conversação, mas de mudar os termos dessa conversação: quem pode falar? Quem é legitimado no seu dizer?

E é esta a provocação que temos desafiado a viver com os grupos de docentes com os quais aprendemos, ensinamos, investigamos: pensar e praticar outras formas de relação, de formação, de produção de conhecimento e reflexão pedagógica. Por isso, vimos compreendendo nosso coletivo como *espaçotempo* de movimento coletivo, diálogos, negociações e conflitos, com os mais diferentes pontos de vista. *Espaçotempo* fundado no binômio igualdade/horizontalidade; aliás, binômio compreendido como pilar basilar para as relações tecidas e vividas no e com o grupo, de modo que todxs sejam igualmente legitimadxs em suas opiniões e sugestões, uma maneira de tentar refutar a lógica segundo a qual professorxs da escola básica são aqueles que aprendem da universidade, e professorxs da universidade são xs que têm algo a ensinar para professorxs da escola básica. *Espaçotempo* de busca de possibilidades outras de *aprenderensinar* e de fazer pesquisa. Portanto, um *espaçotempo* no qual a palavra não se esgote na relação entre quem “fala para” e “quem ouve de”, porque pressupõe o diálogo: “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo**, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (Freire, 1982, p. 93).

Como Freire, pensamos que o diálogo comporta muitos “eus” e muitos “tus”, constituindo-se em um “nós”. É esta primeira pessoa do plural, porque continente de uma pluri-versalidade de modos de ser/estar no mundo, que perseguimos nas ações praticadas na Rede Formad. Assim, o nutriente, o fio que nos une são nossas próprias histórias, nossas narrativas do chão da escola, das experiências que vivemos com estudantes com xs quais trabalhamos. São essas experiências e narrativas que alimentam o dialogar com o outro. Ao levarmos nossos diferentes pontos de vistas e modos de pensar para as rodas de conversa vamos sendo desestabilizadxs, deslocadxs, incomodadxs pelas ideias que vão surgindo...

Essas ponderações nos colocam de frente para os outros dois princípios: **solidariedade** e **inclusão**. Um binômio avesso à maquinaria capitalística e seus léxicos. Um binômio contra o fluxo natural do pensar, contra a transparência fabricada das ações. Binômio que vai provocando pensar o pensamento e partilhar o dizer. Com. Atravessado pelas muitas vozes que, como fios transparentes, tecem uma rede. Solidariedade nas ações e conversações: parar para ouvir, escutar; calar para que outro fale. E refletir junto, sentir junto, sem que isso signifique a negação da singularidade de todxs e de cada pessoa. Sem que

incluir traga implicitamente a exclusão da diferença, mas, muito pelo contrário, oportunize o aprender com ela. Um aprender como reflexão, pensar-se e pensar, conforme narram Gisele e Tiago, professores alfabetizadores, em encontros do FALE (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita):

*Quero começar agradecendo a oportunidade de estar aqui falando, com vocês. Antes de apresentar os slides eu gostaria de fazer um histórico pequeno sobre como cheguei até aqui. Por que eu estou aqui, hoje, apresentando a minha prática? Eu trabalhava em São João de Meriti como orientadora pedagógica, e quando a gente começou o GEPPAN (Grupo de Estudos e Pesquisa: professoras alfabetizadoras narradoras), eu estava somente como orientadora pedagógica. E eu ficava até com invejinha, sabe, das colegas que tinham turma, que falavam de suas práticas, porque eu tinha contato com as crianças, mas na condição de orientadora pedagógica. Uma relação que não era diária, não era cotidiana. Eu tinha encontros esporádicos com as crianças e orientava as professoras a partir do que elas liam para mim. O estar dentro da sala de aula é completamente diferente e, na minha opinião, muito melhor. Não que eu não goste de trabalhar com professores, eu continuo ainda, mas com a criança você tem um retorno muito melhor, mais emocionante. Em 2010 eu fui chamada para o Município do Rio. E comeci a trabalhar com essa turma em 2011. Foi como se eu tivesse saído do curso normal para dar aula pela primeira vez, porque eu fiquei fora de salas de aula de alfabetização por 19 anos! E as dúvidas de uma professora que está começando costuma ter, eu tive e vou confessar para vocês que ainda tenho porque cada dia acontece uma coisa diferente, uma resposta diferente, uma pergunta diferente. Então eu preciso fazer esse histórico para vocês entenderem um pouco o que eu vou mostrar e o que vai circular por aí [produções infantis socializadas no encontro]. (...) **Pre-ciso dizer que tem amigas no GEPPAN que me ajudaram muito sem saber: Ana Paula, Denise e Katia...** (Narrativa oral transcrita. Gisele de Oliveira Silva, professora alfabetizadora. XXXVIII FALE/UNIRIO)*

(...) a maioria daqui são professores e a gente sabe que embora a gente possa fazer muita besteira, porque a gente faz, a gente faz muita coisa legal! A gente vê e aprende muitas coisas com as crianças. Então eu acho importante espaços como o FALE em que a gente possa conversar, possa compartilhar, para falar essas coisas legais que a gente faz. Dessa experiência de invencionices, como diz Manoel de Barros, mas não somente elas, mas, também, as besteiras que a gente faz. Porque pensar sobre essas besteiras faz a gente ver o que está por trás delas e repensar possibilidades de fazer de outro jeito. Então, vou trazer para a conversa não apenas o sucesso, porque a gente costuma trazer o sucesso

*para compartilhar, mas sobretudo os atropelos. Eu acho que nos atropelos a gente aprende. No próprio caminhar a gente vai caminhando. E aí eu trago uma experiência da sala de aula. Eu sou professor nesta instituição [Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro] desde março deste ano (2013). Atuo com uma turma de segundo ano do ensino fundamental. E, como Carmen Sanches disse, eu participava do grupo de pesquisa desde 2008. Desde esse ano venho ao FALE sempre, tenho o prazer de participar do GEPPAN também, que é um grupo de estudos onde se reúnem professoras alfabetizadoras para conversarem sobre a prática, então eu já tinha vivendo o movimento de pensar sobre a prática, não a minha mas a do outro, participar de discussões sobre uma prática outra, e aprendi muito sobre alfabetização. **Muito do que eu sei hoje eu agradeço a Ana Paula Venâncio, que é uma professora também aqui da escola, e que eu tive o prazer de entrar durante 4 anos na turma de Ana e a sair do lugar: a de pensar que a forma que aprendi a ler e a escrever não é a única possível. Estranhei muito mas consegui repensar bastante as minhas certezas. Entrar na sala de aula esse ano e achar que a escola... a gente acha que a escola é uma porcaria porque a gente ainda não chegou lá. E quando nela chegar, ela vai se transformar! Mas, quando a gente entra na sala de aula, a gente se dá conta da sua complexidade e que a teoria, se não estiver articulada à prática, se não for no movimento de pensar o que a gente vive, então não serviria para nada... É uma articulação que não dá para dissociar. Paulo Freire já dizia (...)** (Narrativa oral transcrita. Tiago Ribeiro, professor alfabetizador. XXXIX FALE).*

Em suas falas, Gisele e Tiago deixam ver a potencialidade das redes e coletivos docentes: espaços de partilha, de encontrar-se e estranhar-se no outro, de se relacionar com ele! E assim aprender, ampliar modos de ver, compreender e fazer. Suas falas sublinham o caráter social do conhecimento, a dimensão alteritária do processo formativo. Essa relação que se instaura entre o eu e x outrx é constitutiva de nossa humanidade; inexistente o humano sem que haja a relação de alteridade: cada um de nós é o “complemento” necessário dx outrx e, portanto, “complemento” que nos revela a nossa incompletude (Sampaio, 2008). Por conseguinte, *o outro constitui o único lugar possível de uma completude sempre impossível* (Geraldini, 2010, p. 107); é elx, nelx e a partir delx a possibilidade de um olhar outro acerca de mim diferente do meu. Da mesma forma, sou eu, em mim e a partir de mim a possibilidade de um olhar outro acerca delx. Funcionamos, um e outrx, como *excedentes de visão* (Bakhtin, 1997) na relação de completude impossível.

O excedente de visão vibra nas narrativas trazidas neste texto. Xs professorxs que são Gisele e Tiago estão grávidos de falas, pontos de vistas, práticas, experiências e histórias de outrxs. Gisele e Tiago, ressaltam o movimento vivido de (re)pensar o fazer cotidiano da alfabetização com Ana Paula, Kátia e Denise, professoras participantes do

GEPPAN e que, algumas vezes, narraram suas experiências pedagógicas em encontros do FALE.

(...) Preciso dizer que tem amigas no GEPPAN que me ajudaram muito sem saber: Ana Paula, Denise e Katia...

Muito do que eu sei hoje eu agradeço a Ana Paula Venâncio, que é uma professora também aqui da escola, e que eu tive o prazer de entrar durante 4 anos na turma de Ana⁸ e a sair do lugar: a de pensar que a forma que aprendi a ler e a escrever não é a única possível.

Tiago e Gisele deixaram as colegas surpresas... talvez, essa surpresa tenha relação com o que costumávamos dizer-nos: “parece que nada acontece, nesse modo como nossos encontros acontecem”. Encontros onde falávamos, ouvíamos, conversávamos, interrogávamos o já sabido, colocávamos no exercício de viver a circularidade *prácticateoria-prática*. As redes de (re)construção e (re)significação de conhecimentos que vão sendo tecidas nas conversas e reflexões compartilhadas tornam-se, muitas vezes, invisíveis mediante a ausência da explicação, das prescrições, dos modelos e manuais a serem seguidos e colocados em prática. Nos desafiávamos, a cada encontro, ao aprendizado de ver, escutar, sentir, pensar-nos em relação ao vivido; de abrir-nos ao acontecimento do próprio encontro. Desafiávamo-nos a estar presentes, a exercitar a atenção. Motivo pelo qual narrar a própria prática pedagógica e alfabetizadora, opção teórico-metodológica e ético-política assumida, traduz-se em possibilidades, como ressalta José Contreras e Nuria Perez (2010), de investimento em um saber didático que nasce da relação entre o que se diz e o que se vive; um saber que tenta dizer algo, não como ideia para os demais, mas como ideia, em primeiro lugar, para si próprio, para a própria experiência educativa. Um saber que explora, sobretudo, a relação pedagógica, relações entre as pessoas.

Daí a potência dos coletivos de formação, afetos e afecções – coletivos de formação e indagação compartilhada, pois que, com o outro, ampliamos nossas possibilidades de (trans)formação. Co-aprendemos, co-existimos. Nesse movimento, os modos como o excedente de visão vai sendo explorado/vivenciado, sobretudo nas conversas com e entre xs professorxs e investigadorxs, nos processos de formação docente, espicham horizontes de possibilidades para um aprender compartilhado, pois os diferentes pontos de vista (in)formados pelos lugares singulares ocupados pelos distintos sujeitos vão constituindo a riqueza da relação eu/outro (Sampaio, 2008). No processo contínuo de tornar intra-individual (no interior do sujeito) o que é interindividual (entre pessoas), a exploração de diferentes perspectivas abre espaços para a relação dialógica - com seus conflitos e consensos. Talvez seja esta, portanto, a riqueza das redes de formação: nelas, x outrx, de seu lugar sempre exotópico, pode exercer um excedente de visão que me impele ao estranhamento. Elx me convida e me impele à desconstrução com a diferença que nos constitui.

O desafio vivido, cotidianamente, tem sido o de pensar juntx, pensar com x outrx, sem cair na armadilha da busca por uma resposta certa, um pensar certo, um ponto final a se chegar, harmônico, unânime. Sabemos ser impossível controlar as aprendizagens, pois existe um hiato

⁸ Tiago, durante o curso de Pedagogia, na UNIRIO, foi bolsista de Iniciação Científica vinculado a um projeto de pesquisa que investigava a prática alfabetizadora tendo como foco lógicas infantis no processo de alfabetização, motivo pelo qual acompanhou turmas com as quais Ana Paula Venâncio atuou como professora alfabetizadora. Aprendemos, professora e estudantes da universidade e professora da escola básica, nesse processo investigativo, a pensar e praticar uma alfabetização que rompe com uma concepção mecanicista do conhecer e do ensinar/aprender a ler e a escrever.

entre o que se ensina e discute e o que x outrx compreende, constrói como sentido. O que está em jogo não é isso. Não se trata de que cada um saia com mais informações de cada encontro; antes, o que nos toca, o que nos alimenta a continuar apostando e fazendo parte das redes é a possibilidade de aumentar as perguntas, indagações, inquietudes. Que cada um de nós, professorxs, possamos ser incomodadxs em nosso pensar, desconfiar das certezas mais incontestáveis. Talvez seja este o movimento mais importante: perguntar... e descobrir a insuficiência das repostas, a necessidade de manter viva a pergunta, embora ela sempre se transforme.

As redes são *espaçostempos* de exercício do pensamento, de, com x outrx, buscarmos ser outros em relação a quem estamos sendo, de fiar utopias e coser possibilidades: possibilidades de tornar possível o estranhar(se), o pensar(se), o (trans)formar(se), desde nossa própria experiência e, também, na e com a experiência dx outrx. Por isto a importância de narrar: para partilhar, (com)partilhar o que nos atravessa e modifica, porque “narrar é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido”. (Oliveira, Geraldi, 2010, p. 16). Ao contar, recriamos, percebemos sentidos outros, ressignificamos o vivido, o experienciado.

Às vezes, parece que esse exercício de se encontrar para pensar junto, conversar, partilhar não é formação. Pode parecer que nada acontece, porque não se tem um produto, um resultado claro, mas um processo, ou melhor dizendo, processos singulares. Todavia, se pararmos para olhar, para tentar compreender o que se passa aí, no encontro e compartilha entre sujeitos, então podemos nos dar conta de que muita coisa acontece. São movimentos, tensões, deslocamentos, diálogos, conflitos em um processo de estranhar o vivido, o que se reveste de natural, de óbvio. Assim, podemos pensar as redes como um espaço de abertura ao pensar, como lugar de perguntar pelo que nunca fomos, pelo que poderíamos ter sido, pelo que estamos sendo. E assumir o risco - risco a que nada permaneça tal qual se mostra; risco a que se abra espaço à desconstrução.

Esses encontros com x outrx, no qual narramos nossas experiências, refletimos e discutimos coletivamente, nas palavras de Flávia Castilho, professora integrante de um dos coletivos que se vincula a Rede Formad, são ricos, potencialmente formativos “*pelo que somam, pelo que a gente percebe na diferença. Porque (...) te ajudam a entender as pessoas. E entender as pessoas te ajuda a entender de você mesmo*”. (Conversa transcrita. Flávia Castilho, professora alfabetizadora).

Entender x outrx e a nós mesmxs talvez tenha a ver com compreender nossas contradições, nossos inacabamentos, e indagá-los, refutá-los no que tem de mais transparente, mais “natural”. Esse exercício se potencializa à medida que nos abrimos à escuta do que x outrx tem a dizer, que nos abrimos à experiência de narrar e ouvir histórias, acontecimentos e com eles aprender, ainda que esse movimento de aprendizagem requeira mais desaprendizagem e desconstrução do que qualquer outra coisa.

E a desconstrução, como experiência partilhada, faz tremer a experiência política. É já um convite a saber de outro modo, a sentir de outro

modo, a pensar de outro modo. Eis o risco e o perigo: que no pensar junto, as pessoas pensem diferente e se pensem diferente. Que as pessoas se pensem na relação com x outrx e a própria relação com x outrx. O que (não) pode o exercício do pensamento?

PALAVRAS INCONCLUSIVAS...

Tensionada pela pergunta do que (não) pode o pensamento, gostaria de tecer algumas provocações nesta parte final do texto, a partir do poema de “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece a manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro: de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzam
 os fios de sol de seus gritos de galo
 para que a manhã, desde uma tela tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Como a tecedura da manhã, que precisa de muitos galos para compô-la, a tecedura de uma ação formativa outras precisa de muitas pessoas que, juntxs, possamos compô-la, com nossas convergências e diferenças. Isso nos coloca a necessidade de a formação ser compreendida, sobretudo, como um processo assente nas ideias de solidariedade e democracia, não como objetivos alcançáveis, mas como princípios praticáveis, hoje, agora. Solidariedade e democracia como binômios inseparáveis de percursos formativos horizontais, compartilhados, nos quais as vozes múltiplas sejam ouvidas e legitimadas. Uma formação, portanto, como *espaçotempo* de heterogeneidade e diferenças, como espaços do pensar, para o pensar, como espaço para recriar-se e reinventar-se.

Nessa experiência, a possibilidade de pensar mundos novos, de imaginar caminhos outros, de inventar. Portanto, **a ideia de formação aqui não se fecha em nenhuma definição, em nenhum conceito, mas se abre ao mundo como desejo de invenção, como vontade de saber diferente do que se sabe, como *espaçotempo* de pensar com x outrx.** Logo, a ideia de redes de formação docente não é um conceito, mas uma ação política, um convite, uma possibilidade de abertura a outros sentidos e lógicas outras para nossas ações formativas, nossas práticas pedagógicas, nossos modos de nos relacionar com o conhecimento, com xs outrxs e conosco mesmxs. Esse é o convite dessa perspectiva teórica e política. O Coletivo Argentino de Docentes que fazem investigação a

partir da escola, no livro organizado por Duhalde, ressalta:

(...) la organización en red permite enriquecer las prácticas docentes y escolares; intercambiar saberes pedagógicos; confrontar y legitimar nuestros saberes docentes y pedagógicos; incidir en la organización de nuestras escuelas para resignificarlas - esto es, gestionar una nueva escuela -; realizar construcciones de conocimiento pedagógico de manera colaborativa (...). (Álvarez et all, 2009, p. 45)

Dessa maneira, a noção de rede de formação docente figura como uma resposta possível de professorxs, da universidade e da escola básica, que, como Paulo Freire, sabem: mesmo não podendo tudo, alguma coisa a educação pode. Professorxs que sabem ser a escola lugar de esperança, de utopia viável. Por isso estudam, por isso lutam, por isso discutem e refletem sobre a própria prática. Rejeitam pacotes prontos, soluções técnicas pensadas por outros, geralmente distantes do cotidiano escolar, estranhos à complexidade do fazer pedagógico. Portanto, redes de formação como *espaçotempos* potentes para a (possibilidade de abertura à) experiência. De *fazerpensar* a relação educativa como experiência. (Domingo, Ferré, 2010).

Como espaços de intercambiar experiências e narrativas, a rede possibilita o afetamento de todxs xs que dela participam... As redes de formação docente, como *espaçotempo* de intercâmbio, de partilha de saberes e fazeres afetam, atravessam, marcam as pessoas. Abre possibilidades para pensares outros. Para pensar outros sentidos... Para encontros nos quais “os pensamentos se imbricam, se contagiam, se infectam”, e xs praticantes das redes de formação saem “sem poder já pensar o que pensavam antes da experiência do encontro ou, pelo menos, sem poder fazê-lo do modo como faziam antes” (Kohan, 2013, p. 22). Uma formação docente, insistimos, como experiência...

Bibliografia

- Álvarez, G. et all. (2009). Los Encuentros Iberoamericanos de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela. Descripción y conceptualización. In: Duhalde, M. (coord.). *Investigación educativa y trabajo en red*. Debates y proyecciones. Buenos Aires: Noveduc.
- Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, I. B. & Alves, N. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, N. (2001). Sobre políticas de formação de professores. In: Linhares, C. F. & Garcia, R. L. *Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha.
- Bakhtin, M. (1997). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bernal, M. P. U. & Boom, A. M; Bejarano, M. J. M. (2009). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación.

- In: Colectivo Argentino de docentes que hacen Investigación desde la Escuela (org.). *Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Domingo, J. C. & Ferré, N. P. L. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In: Domingo, J. C.; Ferré, N. P. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Duhalde, M. A. (2012a). Las redes de educadores/as que hacen investigación en el devenir del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. In: *Encuentro Internacional de Pedagogías de Emancipación y Resistencia al Neoliberalismo*. Seminario de la Red-SEPA, Vancouver, Canadá.
- Duhalde, M. A. (2012b). Experiencias alternativas de formación docente: trabajo en redes y colectivos de educadores. In: Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteban, M. T. & Zaccur, E. (orgs.) (2002). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ferraço, C. E. (2008). Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: Oliveira, I. B. & ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (2010). *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores.
- Kohan, W. O. (2013). *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, J. F. S. & Araújo, M. (2012). Apresentação. In: Araújo, M & Moraes, J. F. S. *Vozes da Educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Najmanovich, D. (2011). *El juego de los vínculos: Subjetividad y redes - figuras en mutación*. 2ª ed. Buenos Aires: Biblios.
- Oliveira, I. B. & Geraldi, W. (2010). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: Oliveira, I. B. (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP etAlii.
- Ribeiro, T. (2019). Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO. *Tese de Doutorado, UNIRIO, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro*.
- Ribeiro, T.; Sampaio, C. S. & Souza, R. (2016). Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... *Revista Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr.*
- Sampaio, C. S. (2008). *Alfabetização e formação de professores: Aprender a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali*. Rio de Janeiro: WAK editora.
- Suárez, D. H. (2012). Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina: un recorrido por ex-

- perencias de investigación-acción-formación. In: Araújo, M. & Morais, J. F. S. *Vozes da Educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa – la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa – una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Vygotsky, L. V. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.