

## Narrar a vida-profissão: por outras redes de (trans)formação

Narrar la vida-profesión: por otras redes de (trans)formación

Narrating life-profession: for other (trans)formation networks

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**15 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  
**3 de agosto de 2020**

**Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**

Universidade do Estado da Bahia  
Salvador / Brasil

jhanrios1@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-1827-3966>

### Resumo

O artigo apresenta um movimento de auto/com/co/formação construído em redes (trans)formativas de professores/as da Educação Básica que narraram os modos de habitar a profissão. O estudo foi baseado no paradigma narrativo inscrito e escrito a partir das experiências desperdiçadas construídas no cotidiano das escolas. A pesquisa foi inspirada nos trabalhos desenvolvidos com o dispositivo de pesquisa-ação-formação da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, a partir dos seus princípios epistemopolíticos. Trata-se de uma pesquisa narrativa que envolveu professores/as da Educação Básica, no Brasil, que se colocaram como tradutores/as interculturais de sua própria experiência pedagógica. Os relatos impulsionaram outras epistemologias que atravessaram o processo de auto/com/co/formação oriundas de coletivos diversos nos quais os/as docentes se inscrevem em seus pertencimentos pessoais e profissionais. As narrativas traduziram o movimento de narrar e documentar experiências pedagógicas discutidas e validadas, entre pares, como formas de reposicionamento dos/as docentes na construção de autorias coletiva em redes de (trans)formação.

**Palavras-chave:** profissão docente, documentação narrativa de experiência pedagógica, rede de pesquisa-formação, educação Básica.

### Resumen

El artículo presenta un movimiento de auto/con/co-formación construido en redes (trans)formativas de docentes de la Educación Básica que narraron las formas de habitar la profesión. El estudio se basó en el paradigma narrativo inscrito y escrito a partir de experiencias des-

**Referencia para citar este artículo:** Vasconcelos Pacheco Rios, J.A. (2021). Narrar a vida-profissão: por outras redes de (trans)formação. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 9 (1), 51-68.

perdiadas construídas en las acciones cotidianas de las escuelas. La investigación se inspiró en los trabajos desarrollados con el dispositivo investigación-acción-formación de la Documentación Narrativa de Experiencia Pedagógica. Se trata de una investigación narrativa que involucró a docentes de Educación Básica en Brasil, quienes se posicionaron como traductores interculturales de su propia experiencia. Los relatos dieron impulso a otras epistemologías que pasaron por el proceso de auto/con/coformación de diferentes colectivos en que los docentes se inscriben. Las narrativas tradujeron el movimiento de narrar y documentar experiencias pedagógicas discutidas y validadas, entre pares, como formas de reposicionar a los docentes en la construcción de la autoría colectiva en redes (trans)formativas.

**Palabras claves:** profesión docente, documentación narrativa de experiencia pedagógica, red de investigación-formación, educación básica.

### Abstract

This article presents a movement of self/with/co-formation built on (trans)formative networks of Basic Education teachers who narrated the ways of habiting the profession. The study was based on the narrative paradigm inscribed and written from the wasted experiences built in the schools' daily life. The research was inspired by the works developed with the research-action-training device of the Narrative Documentation of Pedagogical Experience, based on its epistemopolitical principles. This is a narrative research that involved teachers of Basic Education in Brazil, who put themselves as intercultural translators of their own experience. The narratives propelled other epistemologies that went through the process of self/with/co-formation from the experiences coming from different collectives in which the teachers are enrolled in their personal and professional belongings. The narratives translated the movement of narrate and document pedagogical experiences discussed and validated, among peers, as ways of repositioning teachers in author construction of collective authorship.

**Keywords:** teaching profession, narrative documentation of pedagogical experience, research-formation network, basic education.

### ENREDAMENTOS INICIAIS

Tudo começa neste texto pelos fios tecidos em nossa pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia<sup>1</sup>, investigação realizada a partir de redes de pesquisa-formação com professores/as e pesquisadores/as de diversas instituições<sup>2</sup>. Este artigo apresenta um movimento de auto/com/co-formação, produzido na terceira etapa deste estudo, envolvendo professores/as da Educação Básica que se colocaram como tradutores/as interculturais (Santos, 2010) de sua própria experiência pedagógica de habitar a profissão docente na relação

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018, aprovada pelo Comitê de Ética da UNEB, através do Parecer nº 1.231.920.

<sup>2</sup> O estudo articula-se com a Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad/UNIRIO/Brasil), rede enredada a Red de Formación Docente y Narrativa (Argentina), Red de Lenguaje (Red Latinoamericana para la mejora de enseñanza en Lenguaje) e com a Rede Travesías del Sur (FURG), além de parcerias com os seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA/UNEB); Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdades Sociais em Saúde, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU/UEFS); Observatório de Estudos em Educação, Trabalho e Cultura, da Universidade Federal do vale do São Francisco (UNIVASF); NARRATIVIDADES – Grupo de Pesquisa em Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio (UNIVASF); Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Grupo de Estudo Docência, Memória e Gênero – História da Educação e Formação de Professores, da Universidade de São Paulo (USP); Grupo de Investigación Memoria Docente y Documentación Narrativa, da Universidade de Buenos Aires (UBA); Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Docência e Interculturalidade (IFBA)

com/na diversidade a partir da constituição de coletivos de professores/as narradores/as.

Como o/a professor/a habita<sup>3</sup> a profissão docente? Quais coletivos representa? Quais lugares a diversidade ocupa na construção da profissão docente? Como decolonizar a formação? Estas e outras questões vêm impulsionando as ações do Grupo de Pesquisa DIVERSO, que tem se dedicado ao estudo da temática no Estado, dando ênfase às discussões sobre os processos de constituição da profissão, formação docente, diversidade e experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas baianas. Ao indagar professores/as e pesquisadores/as sobre os diferentes modos de ocupar a docência, buscamos mobilizar a construção de redes de sentido e de (co)presença/pertença através das experiências vividas no mundo escolar. É nesse reposicionamento dos/as docentes que construímos uma pesquisa-formação com professores/as da Educação Básica no Estado da Bahia/Brasil. O trabalho foi construído em redes de docentes e investigadores/as em que a narrativa se constituiu como espaço de produção de si, dos outros e do coletivo docente.

O trabalho com narrativas em Educação tem como objetivo principal revelar “como as pessoas dão forma às suas experiências, fazem significar as situações e acontecimentos de sua existência, representam e inscrevem a vida nas temporalidades e nos espaços de seu ambiente histórico e social” (Dellory-Momberger, 2008, p.10). Narrar é construir modos de viver e de se posicionar diante do mundo. Ou seja, a narrativa inscreve-se em uma ação de (re)existência a partir das experiências com o vivido mediadas pelas condições de produção, contextos sócio-históricos-político e diferentes práticas educativas. A narrativa articula a experiência individual com a história cultural da humanidade, sendo uma forma de partilhar o mundo vivido. Isto faz com que a ação narrada possa ser, concomitantemente, entendida como individual e única, mas também coletiva.

Assumimos aqui o paradigma narrativo para pensar os movimentos de (trans)formação em redes, no qual toma a especificidade epistemológica das narrativas de si como prática de auto/com/co formação geradora de uma outra política de conhecimento em Educação. Nesse sentido, entendemos a (re)existência como elemento constitutivo do paradigma narrativo por considerá-la uma categoria político-epistemológica capaz de proporcionar a reescrita da diegese do sistema educacional colonial que hierarquizar e seleciona o que dizer nas narrativas escolares. A (re)existência impulsiona, nas narrativas, o movimento de partilhas de mundos que são traduzidas nas experiências pedagógicas narradas pelos/as docentes. As narrativas de resistência situam-se como disputas, na perspectiva de reinventar e refundar ações cotidianas de enfrentamento ao desperdício das experiências<sup>4</sup>.

A experiência é outro elemento constitutivo do paradigma narrativo. Ela é concebida como acontecimento que se produz de forma singular, irrepitível “porque não se ajusta a ontologia do ser, mas do acontecer” (Larrosa, 2012, p.297). É também abertura ao vivido, ao saber-com, à produção da diferença, da heterogeneidade e da ruptura com as racionalidades técnicas e colonizadoras, convocando os sujeitos da experiência a (trans)formação, tornando-se conceito central da pesqui-

<sup>3</sup> O termo habitar é utilizado nesse trabalho inspirado nos estudos realizados por Certeau (2008), a partir da ideia de apropriação dos espaços como instâncias vividas e transformadas pelas práticas ordinárias/cotidianas. Habitar, no contexto da profissão docente, significa vivenciar e transformar o espaço a partir da apropriação da docência. Ou seja, “O território onde se desdobram e se repetem dia a dia os gestos elementares das ‘artes do fazer’” (Certeau, Giard, Mayol, 2008, p.203). Assim, a ação de habitar torna-se um permanente movimento de transformação do morar, manifestando novos modos de ver/viver a profissão.

<sup>4</sup> Santos denuncia o desperdício de experiência ao criticar a razão indolente que hierarquiza as formas de existir e conhecer. Para o autor, “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante [...] essa riqueza social está a ser desperdiçada [...] para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade” (SANTOS, 2006, p. 778).

sa-formação. Narrar a vida ocupa um papel fundante na formação de professores/as, ao conceber que a investigação narrativa é uma maneira de entender a experiência “centrado no viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquela também dos pesquisadores”(Clandinin, Connelly, 2015, p.18).

Diante disto, nos inspiramos na proposta da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, desenvolvida por Daniel Suarez (2007) como um dispositivo político-epistemológico baseado nos princípios da horizontalidade, da alteridade e da autoria docente, logo da produção de uma outra política de conhecimento. Este dispositivo está vinculado a perspectiva da pesquisa-formação-ação, tendo a experiência pedagógica como mobilizadora da (re)construção da memória pedagógica dos/as docentes. O dispositivo consiste em tornar público sentidos e significados construídos pelos/as docentes no movimento de narrar, ler, reescrever e comentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, a partir da constituição de coletivos de narradores/as mobilizados/as por uma outra política de conhecimento que se constitui em processos de redes de formação.

Este artigo é tecido em duas tramas textuais que se enredam. A primeira trata das redes em (trans)formação a partir de outras formas de conceber o conhecimento e os *espaçostempos* que mobilizam docentes narradores/as em seus processos formativos. Trata das diferentes concepções acerca das redes de (trans)formação, considerando as redes como tessituras do conhecimento e da formação; redes de políticas de interpretação e reconstrução do mundo escolar; e as redes de subjetividades construídas pelos/as docentes na relação com a produção da experiência pedagógica. A segunda relaciona-se com o movimento de auto/com/co formação vivido pelos/as docentes na produção da Documentação Narrativa, mobilizados/as pela experiência, autoria e traduções interculturais construídas ao longo do processo de formação de coletivos de narradores/as.

## REDES EM (TRANS)FORMAÇÃO

O processo de formação de professores/as é atravessado, na maioria das vezes, pela razão indolente em que se hierarquizam e selecionam conhecimentos que compõem ações, propostas e políticas de formação. Santos (2000) situa a razão metonímica como uma das formas da razão indolente, a qual reivindica uma única racionalidade, inscrita de forma monocultural, homogênea, monológica e dicotômica. Há uma subalternização das epistemes que se distinguem deste modelo que gera a colonialidade do saber.

Na contramão desta racionalidade, assentada no paradigma dominante, buscamos as disrupções produzidas nas emergências, na coletividade, nas redes construídas pelos/as docentes na interação com o mundo escolar. Ao tratar de redes de formação, partimos da noção de um fazer coletivo que entrecruza, transversaliza e horizontaliza distintas formas de conhecer. Compreendemos que o conhecimento se produz em rede - elemento central de algumas teorias da complexi-

dade como já nos apresentou Morin (2001), Maturana (2001), Prigogine (1986), entre outros. A metáfora da rede ocupa lugar nesta discussão por entendermos a partir do pensamento complexo, que ela rompe com a hierarquização e linearidade do conhecimento, destacando-se a partir da auto-organização, dialogicidade, irreversibilidade e do encontro com outros saberes que entrecruzam diferentes existências. Desse modo, compreendemos a rede como um campo de disputa de narrativas emergentes que se constitui em movimento, em (trans)formação.

A rede de formação é um território intersticial, espaço de fissuras e interrelações composto não apenas de epistemologias, mas de ontologias e cosmologias acerca das formas de compreender, ser e viver a profissão docente. Baseamo-nos, aqui, na noção de redes formativas inspirada nos estudos desenvolvidos por Alves (1998) que trata da ideia da tessitura do conhecimento em rede como essencial para o processo da formação dos/as professores/as. Para a autora,

*Este processo é fundamental, entre outras coisas, para organizar as trajetórias que levem a melhor entender como de fato se cria o conhecimento, em especial nas ciências e em campos de prática, estudo e conhecimento como o da educação, que buscam cada vez mais se firmar como humanos, sociais, históricos e culturais (Alves, 1998, p. 60).*

Entendemos as redes como movimento que se estabelecem entre os sujeitos responsáveis pelos saberes e subjetividades que constituem os processos formativos. Para Alves (2017), as redes são *espaçotempos*<sup>5</sup> necessariamente políticos nos quais se fazem, se pensam e se criam políticas em permanente disputa e negociações, entre os quais sinaliza que a formação de professores/as acontece em múltiplos *espaçotempos* dos quais destaca: o acadêmico, o da prática pedagógica cotidiana, o da ação governamental, o da prática política coletiva, o das pesquisas em educação.

Em seus estudos, as redes se caracterizam também como de *prácticasteorias*, as quais tem trabalhado com a ideia de que a formação em rede possibilita a formalização de conhecimentos específicos e a apropriação teórica de práticas e da própria teoria acumulada nas pesquisas em educação. Uma vez que, ao contrário de serem construídos linear e hierarquicamente, os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício docente são tecidos em redes. (Alves, 1998).

A segunda noção de rede, neste estudo, baseia-se nos trabalhos desenvolvidos por Daniel Suárez que articula a produção de uma outra política de conhecimento construída “mediante la creación de redes descentradas, rizomáticas, flexibles, que operan reticularmente en los bordes de los espacios institucionales [...] y al mismo tiempo estimulan la emergencia de relaciones de saber y poder más horizontales y democráticas en las comunidades de prácticas y discursos” (Suárez, 2015, p.73). A discussão situa-se a partir da proposta de reconstrução do saber e da memória pedagógica, reposicionando os/as professores/as em coletivos de narradores/as. Trata-se de uma experiência coparticipativa entre professores/as e investigadores/as que mobiliza relatos pedagógicos que interpretam e tensionam as teorias educativas.

<sup>5</sup> A escrita singular da junção dos termos nas palavras *espaçotempos* e *prácticasteorias*, realizada pela autora, adere-se à proposta de rompimento com o princípio moderno da dicotomia que separa e hierarquiza os conhecimentos.



O trabalho desenvolvido em coletivos de professores/as e investigadores/as contribui, através do dispositivo de pesquisa-ação-formação da documentação narrativa de experiência pedagógica, com a transformação democrática da escola, do saber pedagógico e das práticas docentes que se fundamentam no projeto coletivo e colaborativo de construção de outras interpretações sobre o mundo escolar. Assim,

*Y si esas nuevas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente, enriquecen la comunidad prácticas y discursos en los que se mueven y construyen sus identidades, muestran la policromía y la polifonía de la vida social, compartida y traen a la escena intrigas narrativas de sus relatos, elementos críticos del contexto histórico y social donde está se desenvuelve, podremos imaginarnos que otra educación, otra escuela y otras prácticas docentes son posibles. (Suárez, 2007, p.85).*

O dispositivo da documentação narrativa de experiência pedagógica potencializa a criação, o desenvolvimento e a consolidação de coletivos e redes docentes conformados em torno da reconstrução narrativa da experiência pedagógica. Com isso, gera-se um espaço de trabalho co-participado que promove a constituição de comunidades pedagógicas oriundas de relações horizontais em que a formação em rede toma a experiência como acontecimento a ser narrado.

As narrativas das experiências pedagógicas inscreveram-se nos princípios *epistemopolíticos*, nos quais os/as professores/as assumem o movimento do círculo hermenêutico ao narrar, escrever, ler/comentar e reescrever. Assim como vivenciam o movimento de construção horizontal e coletiva na produção e validação de suas narrativas de experiências pedagógicas, assumindo o compromisso de documentar o que não era documentado pela escola, pelo currículo, pela formação e constituírem uma rede de experiências pedagógicas a partir do coletivo docente que narrou e indagou as próprias experiências produzidas e validadas entre pares. Torna-se uma estratégia de “trabajo pedagógico participativo que está dirigida a contribuir a activar la memoria pedagógica de la escuela desde las propias palabras, relatos y saberes profesionales puestos a jugar por los educadores cuando habitan y renombran el mundo escolar.” (Suárez, 2015, p.64).

As redes tecidas pelos relatos de experiências pedagógicas entre professores/as narradores/as constituem, ao mesmo tempo, uma estratégia de resistência a proposta colonizadora da formação e uma experiência alternativa de vínculo entre diversos atores/atrizes do campo pedagógico, gerando comunidades interpretativas, plurais, democráticas e transformadoras. A proposta é mobilizar uma outra geopolítica do conhecimento em que a formação em rede convoca cada professor/a e pesquisadores/as a reposicionarem-se no processo de construção de uma ecologia de saberes<sup>6</sup> (Santos, 2010). A documentação narrativa de experiência pedagógica desenvolve-se na formação de redes e coletivos de docentes voltadas para o fortalecimento de um movimento pedagógico emancipador latinoamericano. Como nos diz Suárez (2015, p. 69):

<sup>6</sup> Conjunto de epistemologias que partem da diversidade e da globalização contra-hegemônica, contribuindo para credibilizá-las e fortalecê-las. Baseia-se nas ideias de que não há epistemologias neutras e a reflexão epistemológica deve incidir nas práticas de conhecimento e seus impactos em outras práticas sociais. (Santos, 2010).

*En consonancia a esta corriente del pensamiento crítico en educación durante los últimos treinta años en distintos países de América Latina se han venido conformado una diversidad de experiencias pedagógicas que involucran la movilización intelectual y política de colectivos y redes de docentes que llevan adelante proceso de investigación educativa sobre sus propias prácticas docentes[...] Estas experiencias colectivas de investigación, formación e acción en educación de América Latina se configuran y pueden ser pensadas como nuevas formas de organización entre los educadores, y son originadas en la mayoría de los casos como formas de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la región desde la década de 1980, y como respuestas alternativas a la racionalidad tecnocrática e "indolente" que las informan y que contribuyen a consolidar y reciclar mediante sus programas, discursos y prácticas.*

A ideia de rede na Documentação Narrativa nos mobiliza a trabalhar com a auto/com/co formação, uma vez que os/as docentes são compreendidos/as como autores/atrizes das diferentes formas de habitar a profissão a partir do conhecimento de si, dos outros e do coletivo. A rede constitui, assim, espaços de construção de saberes e sujeitos que se enredam em modos distintos de ser, viver e conhecer. Acreditamos que é na autoria comunitária/coletiva/colaborativa que possamos construir outras políticas de sentido para a profissão docente na Educação Básica, em que as diferenças possam ocupar as redes de produção de saberes pedagógicos que constituem a Educação.

Por fim, a noção de rede em (trans)formação é concebida a partir da ideia de redes de subjetividades apresentadas por Santos (2003, p. 107), em que, "cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade". A ideia das redes de subjetividade parte do projeto de uma educação emancipatória voltada para a formação de subjetividades incorformistas e rebeldes. Ou seja,

*A educação para o inconformismo tem que ser ela própria inconformista[...] O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam. Uma educação parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com eles (Santos, 1996, p. 18).*

Isso nos coloca diante da formação das subjetividades individuais e coletivas que tecem o projeto de educação emancipatória que se instaura nos modos de inserção social e nos conflitos que os envolve. É, nesse sentido, que entemos que a experiência assume um lugar central na produção de conhecimento, uma vez que constitui-se como um espaço vital de si, do outro e dos coletivos que produzem-na a partir

da transformação de suas condições sociais. “A experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade como a vida objetiva da subjetividade. Como gesto vivo, a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide” (Santos, 2019, p. 125). O autor apresenta três conflitos centrais que constituem a experiência pedagógica assentada em um projeto de educação emancipatória, sendo: a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação; entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo.

No projeto educativo emancipatório, as redes de subjetividade vão ser o suporte para a instauração dos conflitos entre as formas de conhecer que colocam o saber como ordem e colonialismo e como solidariedade e caos. No caso da revalorização da solidariedade como saber vai preconizar o reconhecimento da intersubjetividade, o que converte a comunidade em “um campo simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades (Santos, 2000, p. 81).

É nesse movimento de formação em redes que apresentaremos a seguir experiências pedagógicas narradas em coletivos de professores/as narradores/as da Educação Básica que nos revelaram como vivenciaram a formação a partir da construção coletiva com os pares. O trabalho revela o cotidiano da produção coletiva construída a partir do dispositivo de investigação-ação-formação da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, em que o conhecimento foi tecido em espaçostempos de formação e, a partir, de redes de subjetividades construídas nas diferentes instâncias da vida social enredadas nas várias dimensões do conhecer, na indissociabilidade e na horizontalidade das relações entre eles/elas.

### **DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: EXPERIÊNCIAS, AUTORIAS E TRADUÇÕES DO/NO COLETIVO DE DOCENTES NARRADORES/AS**

Geralmente, as experiências que dão vida aos saberes pedagógicos são subalternizadas na formação docente. Uma parte considerável de conhecimentos construídos nessas experiências, potencialmente transformador, desaparece na rotina escolar. Nos ambientes escolares que essas tradições político-pedagógicas tendem a se configurar, as experiências dos/as professores/as têm pouca relevância. Neste contexto, pensar outras produções de narrativas construídas no chão da escola pública pelo protagonismo de seus sujeitos nos convoca a refletir sobre o que dizia Paulo Freire (1997) ao afirmar que é urgente tomar a história em suas próprias mãos e construir outras narrativas sobre si mesmo, sobre o mundo e a educação. Freire, ao considerar a educação um ato político e instrumento de transformação, traz à tona o caráter libertador do conhecimento e sua possibilidade de emancipar os sujeitos.

Com esta inspiração freiriana, iniciamos nossos encontros de pesquisa-formação utilizando o dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, com Professores/



as da Educação Básica que compõem nosso Grupo de Pesquisa DIVERSO e coordenadores/as pedagógicos/as da Rede Municipal de Salvador. Trabalhamos, inicialmente, em um coletivo de quarenta participantes envolvendo professores/as e pesquisadores/as. A formação baseou-se nas narrativas de experiências construídas no cotidiano da profissão docente que foram validadas como saberes pedagógicos entre os pares. Narrativas que traduziram uma potente relação de (re)existências estabelecidas em diálogos foram tecidas revelando os modos de habitar a profissão docente na pluridiversidade. Os/as professores/as autores/as trouxeram saberes sobre a docência que Narrativas se afirmam pelas/nas diferenças que constituem as existências na vida-profissão. As rupturas são construídas em movimentos de aprendizagens contínuas, inscritas nos corpos que territorializam a profissão. Interessa-nos, também, destacar o interesse pela discussão da rede de (trans)formação, “como modalidad descentrada de organización, nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones, regiones o jurisdicciones oficiales en que se organiza y gobierna la educación, trazando nuevos territorios” (Dávilla, Argnani, 2015, p. 89).

A formação em rede foi contruída a partir dos princípios epistemopolíticos da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, focalizando especificamente os princípios da horizontalidade, da alteridade e da autoria docente. A rede de pesquisa-formação se constitui em coletivos de docentes e pesquisadores/as que buscam, nas fissuras do sistema escolar, o enredamento dos saberes criados, problematizados e publicizados neste espaçotempo de formação. Nesse sentido,

*Uno de los fines que desea alcanzar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en tanto instancia y proceso de formación docente continua es el de sentar bases para la constitución de colectivos o comunidades de docentes escritores y lectores de experiencias pedagógicas. Esto es, formas de agrupación y vinculación recíproca entre docentes en las que tienden a confluír sus voluntades e intereses específicos en función de la definición de objetivos comunes; se asumen compromisos colectivos para la reflexión, investigación y mejora en las prácticas educativas; y se reconocen las responsabilidades compartidas y el respeto a las diferencias (teóricas, metodológicas, pedagógicas, etc.). En este caso, los colectivos de docentes se fundamentan en el desarrollo de relaciones horizontales entre sus miembros, y tienen por objetivo central la creación de un espacio o varios espacios de formación que combinen instancias de trabajo colectivas e individuales para problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos, en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas. (Suárez, 2005, p. 35).*

Tudo começou com a pergunta “Como cheguei até aqui?”, que foi re-

configurada nas discussões para “Como cheguei à profissão docente?” Um movimento memorialista inundou as escritas através de histórias de vida-formação-profissão que foram revelando diferentes interpretações do mundo escolar habitado por cada um/a dos/as professores/as narradores/as. As rodas de leitura e comentários eram movidas por emoções distintas que, de alguma forma, nas redes de subjetividades foram demarcando lugares de co-presença e co-pertença comunitárias. A leitura de cada narrativa, as questões, os comentários foram mobilizando os/as professores/as narradores/as a elegerem uma experiência pedagógica que atravessou a sua profissão docente. Foi uma espécie de arqueologia das experiências desperdiçadas que clamavam naquele coletivo para serem visibilizadas e publicizadas.

O relato de Pereira, professora da Educação Básica e pesquisadora do grupo DIVERSO, traduz emoções e silenciamentos que atravessaram-na no processo de narrar o vivido na profissão:

*Contar e calar: ações que me tomavam durante todos os momentos de reescrita dos textos que chegavam com os comentários dos colegas de formação; um exercício que sempre exigia lidar com as emoções. Foram lágrimas, sorrisos, angústias e saudade que me fizeram compreender de onde vim e das idas e vindas que me fizeram chegar até aqui. Envolvida nesse misto de emoções promovido pelo movimento de contar e calar, compreendi, enquanto mulher negra, mãe, companheira e professora a importância dos meus ancestrais em minha vida, compreendi que, de fato, meus passos vem de longe e eles me fizeram ser quem sou e chegar onde cheguei. (Pereira, 2020, depoimento escrito)*

Pereira revela, através do verbo calar, o lugar das ausências/inexistências, forjadas pelo cientificismo moderno, nas formas de conhecer e viver a profissão docente. Ela busca recuperar as existências ancestrais que atravessaram sua vida-profissão e que, ao longo do processo de formação, integram o universo interpretativo/político que compõe a sua narrativa pedagógica. No processo de eleger experiências, narrar e documentá-las, a docente aponta a dimensão da ancestralidade como fundante nos modos que habita a profissão. Narra a experiência como prática de sua (re)existência na profissão, escolhendo a experiência vivida com a Pedagogia Griô<sup>7</sup> como aquela que a tocou e a fez transpor de uma perspectiva do conhecimento regulatório/indolente para um conhecimento em roda/rede que enreda sabedorias e convoca encantamentos para o cotidiano da escola.

*Alinhavando Pedagogia Griô, tradição oral e ancestralidade consegui trazer para a minha prática em sala de aula o encantamento proporcionado pela tradição oral através de músicas, histórias de luta e muitos textos orais que trazemos na memória. Uma experiência que me permitiu desconstruir uma mentalidade cartesiana, que norteava a minha prática profissional e, ao mesmo tempo, construir uma mentalidade mais humana, condizente com a profissional que fui me tornando a partir do meu processo formativo na Pedagogia*

<sup>7</sup> Esta pedagogia, representada pela Pedagogia Griô, instaura-se no Brasil como uma proposta de vivência afetiva e cultural que interage “saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida. (PACHECO, 2006, p. 86).

*Griô. (...) E assim começo minha aula, convido a todos para a roda da benção, onde peço a benção a minha avó Ana, a professora que marcou minha trajetória enquanto mãe, professora, mulher, negra. Utilizo a expressão amor ao próximo para definir esta professora (Mãe Ana–Amor) e solicito que todos do grupo tragam para a roda uma professora/professor que marcou sua vida acompanhada de uma palavra que o/a define. Após estes momentos de encantamento e benção, apresentei o tema gerador para discussão daquele encontro. Utilizo o “Encontro dialógico” como metodologia para facilitar o diálogo com a turma sobre o tema proposto. Iniciei este momento com uma fala de abertura, cantiga e dança e finalizei com uma grande roda de produção partilhada e despedida cantando uma ciranda. (...) A partir desta prática pedagógica, a aula acima descrita, compreendi que na roda de encantamento todos narram oralmente as experiências vindas à memória naquele momento. Todos assumem o papel de narrador, contador da sua própria história, compartilhando suas experiências de pessoa para pessoa e, assim, valorizando a tradição oral. Além disso, compreendi também que nas rodas de encantamento e de benção, as cantigas, cirandas e danças que aprendi com outros Griôs que passaram por minha vida foram trazidos para esta aula e seus saberes foram compartilhados com outras gerações através de mim, que um dia também poderei ser considerada Griô por alguém, mas que neste momento da aula promove um diálogo intergeracional e, além disso, convoca as vozes da ancestralidade para o centro da roda. (Pereira, 2020, p.77-79).*

A experiência eleita para ser narrada, discutida entre pares, comentada, ampliada e problematizada em suas interfaces com outras experiências foi reorganizada no texto da professora para trazer ao centro da roda outras epistemes que entrecruzaram a vida e a profissão de Pereira. Saberes invisibilizados nos currículos, nas formações e materiais didáticos foram apresentados como constitutivos de uma pedagogia decolonial que atravessou as discussões nas tematizações da experiência escolhida pela docente. O processo de traduzir a própria experiência, reposiciona a docente na construção de outras epistemes assentadas nos saberes-vida traduzidos em suas (re)existências. Como nos aponta Contreras (2011, p. 25), “El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado.”

Este movimento de auto/com/co formação em grupo remontou experiências esquecidas ou invisibilizadas pelos/as próprios narradores/as em seus cotidianos escolares a partir da ecologia dos saberes que atravessa e “assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto de conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento.” (Santos,

2010, p. 157).

No processo de escrita da narrativa, os/as professores/as debruçaram-se a selecionar uma experiência pedagógica que traduzisse os saberes eleitos pelo coletivo a serem publicizados. Eleger uma experiência não foi tarefa fácil porque os/as docentes, no universo de suas histórias de vida-formação-profissão, buscavam aquilo que os tocaram, os afetaram e os (tans)formaram. Havia uma dificuldade inicial no risco e na vulnerabilidade de *ex-por* a experiência. Como nos revela Larrosa (2016, p. 26) “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. Entretanto, ao longo do processo, os/as professores/as passaram a arriscar-se na travessia e no perigo.

As experiências foram comendo as narrativas como elementos centrais de sua constituição. Elas tornaram-se elementos fundadores da pesquisa-formação, considerando os lugares que cada um/a constitui o vivido no mundo escolar e na relação com os saberes pedagógicos que são constituídos por uma constelação de saberes que entrecruzam as existências dos/as docentes. E, assim, no processo de documentar narrativamente a experiência pedagógica “cada professor/a narra um lugar de travessia na docência, indaga a realidade escolar, escreve e inscreve-se em outras compreensões pedagógicas sobre a experiência vivida” (Rios, 2019, p. 26).

Ao escrever a narrativa, mediado pelo olhar do Outro que se configura como seu par no processo pedagógico, o/a professor/a narrador/a passou pelo processo de reconfiguração de si, de suas experiências, problematizando práticas e saberes no processo de construção da intriga narrativa. O vivido reveste-se de outras políticas de sentido, demarcado por reflexões que extrapolam o universo circunscrito à sala de aula – passa-se do mundo vivido para o mundo do texto configurando o movimento de auto/com/co-formação. O que foi vivido por este grupo, ao transitar de um relato que conta de si para um documento refletido, e que representa experiências constituídas de potencial pedagógico inerente aos conhecimentos hegemônicos, configura-se como uma trajetória de formação com o outro.

O outro da formação no coletivo de professores/as narradores/as foi se configurando em lugares distintos da produção da narrativa. Esta confluí-se em um movimento de com/co/partilha de experiências e saberes da profissão docente, os quais confluíram com a noção de redes de subjetividades (Santos, 2003) tecidas nas inserções dos espaços socioeducacionais vividos pelos/as docentes. Este lugar do Outro na escrita de cada narrador/a através dos diálogos, perguntas, comentários, críticas, expansões, sugestões tornou-se um desafio a ser aprendido e vivido na formação.

O que dizer sobre o texto narrado? O que posso dizer? Como dizer? Estas foram várias das questões e tensões vividas no processo de tematização e edição pedagógica das narrativas produzidas pelos/as docentes, mas representou também lugares de encontros, de alteridade entrecruzou fronteiras nas narrativas produzidas. Nascimento (2020) traz o papel do outro na formação ao escrever, em seu depoimento, que “Foi com o outro que narramos, que comentamos textos,

que reescrevemos, que editamos e foi com o/a outro/a que dividimos nossas experiências que foram publicizadas e publicadas. E é nesse outro/a que somos fortalecidos com muitas aprendizagens”.

Ser autor/a na polifonia de vozes presentes no texto construído coletivamente e/ou ser o Outro do texto narrado constituíram-se metamorfoses no processo de formação. Os princípios de horizontalidade, alteridade e autoria que atravessam a formação foram instaurando-se no grupo. Ao construir processos autorais, entre pares, interrogou-se o processo de subalternização e colonialidade do saber que envolve os modelos de formação assentados em uma racionalidade técnica/indolente.

Uma política de sentido foi elaborada neste processo a partir dos desafios interpretativos construídos na produção de um saber-com. Os/as docentes foram narrando, comentando, refletindo acerca do esvaziamento do registo de seus saberes no cotidiano da escola e da formação – lugares das experiências desperdiçadas na escola. Assim como narraram sobre as dificuldades e reflexões geradas no processo de habitar uma escrita de si e do outro. Santos, professora de antropologia da Educação Básica, elenca três reflexões que mobilizaram seu processo de construção de autoria docente a partir da formação vivenciada neste coletivo:

*Participar da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas foi uma experiência que resultou em inúmeras reflexões. Em primeiro lugar, a descoberta de que não registramos quase nada do que fazemos em termos pedagógicos, eles ficam registrados e, por vezes, soterrados em nossas memórias. Isso me leva a segunda reflexão, a DNEP nos possibilita resgatar essas vivências que ficaram entulhadas, mas que são acionadas durante todo o processo, desde o momento em que começamos a falar delas nas rodas e encontros, até a primeira escrita. Aqui reside um dos primeiros desafios que a DNEP nos coloca, qual experiência escolher para narrar, já que são tantas? Senti nesse primeiro momento, dificuldade em escolher, mas, à medida que fui sendo interpelada pelos colegas que liam e reliam meu texto, e me indagavam sobre as experiências (...) Outro desafio é dividir o texto com os outros colegas. O texto é partilhado, questionado, revisado. Essa é a parte mais interessante da formação. Digo isto, porque é a abertura para escutar as outras pessoas. É tão marcante esse momento, é um abrir-se, dispor-se, rasgar-se, porque o texto, parece algo muito próprio e subjetivo, algo que é nosso, entretanto, todo texto, apesar de ser singular, ele é resultante de vivências coletivas e, na medida que ele é compartilhado na formação da DNEP, ele deixa de ser algo encoberto, ele ganha visibilidade, ganha “mundo”, circula, é coletivizado. Essa experiência de coletivismo do texto, é fantástica, mas é desafiadora, posto que estamos acostumados com a ideia de propriedade: O texto é “meu”! Na DNEP, não perdemos a singularidade da nossa escrita. O texto é sim de quem narra, mas aprendemos a partilha coletiva do mesmo, aos questionamentos*



*que não são apenas técnicos, nem mesmo críticas invasivas e destrutivas do texto, são orientações de melhor narração da experiência que se quer registrar e publicizar. (Santos, 2020, depoimento escrito).*

A autoria foi construída como um movimento de identidades coletivas que vão sendo reconfiguradas narrativamente nos relatos, na visibilidade das (re)existências apontadas pelos/as professores/as. Ao tratar do lugar da documentação narrativa na produção da autoria docente do saber pedagógico, foi possível documentar o não documentado, trazendo à tona a legitimidade dos saberes produzidos no cotidiano das escolas. Os/as docentes imprimiram uma outra escrita de si atravessada pela polifonia produzida, dialogicamente, no processo de construção do texto/documento.

Instaura-se a construção autoral dos saberes instituídos no fazer docente em uma rede colaborativa de produção de experiências pedagógicas editadas e validadas entre pares. Nesse sentido, o lugar da autoria na construção do protagonismo docente se refletiu como força insurgente na formação. Ou seja, nas (re)existências ao invés de terem autores, são autores. Para Santos, um dos tipos de autoria que representa as epistemologias do sul encontra-se fundado nos conhecimentos coletivos. “Mesmo pertencendo os conhecimentos coletivos a um dado grupo ou comunidade, há sempre pessoas que os formulam com especial autoridade[...] O conhecimento coletivo exprime-se num tipo de mediação que, longe de ser neutra ou transparente, é um espelho prismático, como um filtro criativo e transformador”. (Santos, 2019, p. 88).

No ciclo hermenêutico que envolve a narrativa pedagógica, o par experiência-sentido foi se costurando nas/pelas autorias individual/coletiva tecidas na formação. Nascimento, professor da educação básica e coordenador pedagógico, aponta como as redes de sujeitos, suas experiências, autorias e traduções foram surgindo e se articulando na formação.

*Enquanto coordenador pedagógico da rede municipal de Salvador/BA foi muito valioso poder participar desse momento da formação com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, me senti protagonista das minhas histórias, foram minhas experiências que estavam ali na mesa, a disposição para qualquer pessoa que se interessar pela educação, na escrita estava conhecimento, estava uma experiência rica, que poderia contribuir com meus colegas. [...]Nossas experiências surgiram de uma escolha entre tantas outras que apareceram na nossa escrita inicial, escolhemos aquela que nos tocou, que nos moveu, que nos atravessou enquanto profissionais da educação. [...]A documentação narrativa tem essa força de chamar o/a professor/a e dizer: Vem para o centro, toma o teu lugar, agora é sua vez, você é o protagonista. É recriar o sentido da educação, reconstruir, escrever a sua experiência como uma identidade coletiva e isso nos dá a possibilidade de documentar o não documentado (Nascimento, 2020, de-*

poimento escrito).

O princípio da autoria, fundante nesta formação, foi ressaltado como força de um coletivo que se inscreveu nas redes de formação em movimento. Como nos diz Suárez (2007, p.16): “La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas”. Entre narrar, ler, comentar, reescrever, publicar e publicizar os documentos narrativos, os/as docentes ocuparam lugares de fronteiras demarcadas pela tradução intercultural de suas próprias experiências. A autoria individual/coletiva foi construída como novas habitações para a profissão docente em que narrar a si, o outro e o coletivo tornaram-se fundamentais para a formação.

Pensar a formação em movimento, nas redes de professores/as, asentada nos princípios da horizontalidade, da alteridade e da autoria, inspira-se também nas diferentes formas de dialogar sobre os saberes produzidos no coletivo de professores/as narradores/as a partir da tradução, considerando que esta permite criar inteligibilidade, transmissibilidade, e articulação entre as experiências. Assim como, a tradução é um trabalho dialógico e político, incidindo sobre os saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades (Santos, 2006).

Nos diferentes momentos de produção das escritas, nas várias versões, os/as professores/as posicionaram-se como tradutores das experiências vividas e narradas pelo coletivo. As traduções foram construídas a partir dos sentidos, problematizados no coletivo de narradores/as a partir das tematizações feitas pelo grupo e, posteriormente, validadas na reconstrução individual e coletiva do documento publicado. No processo de transição do relato ao documento narrativo, houve muitas negociações, disputas de sentidos, narrativas e saberes; processos de conhecimento, auto-conhecimento e reconhecimento; visibilidade das inexistências na construção de autorias; construção de políticas de sentido sobre a própria profissão. Segundo Santos (2004, p. 814-815):

*O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência. O trabalho de tradução assente na sociologia das ausências e na sociologia das emergências apenas permite revelar ou denunciar a dimensão desse desperdício. O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras.*

A narrativa foi produzida através de práticas de (trans)formação construídas no movimento de ler, dar-se a ler, comentar e editar. Depois de escrever diferentes versões da experiência e após várias discussões, o grupo juntamente com o o/a narrador/a decidiram o processo de validação e publicação do documento narrativo. Com os documentos publicados realizamos o Conversatório de Experiências Pedagógicas, evento público para apresentação do documento narrativo, sendo este

mais um *espaçotempo* de tessituras de saberes e fazeres da profissão.

*A publicização das experiências pedagógicas é o ápice da formação. Por que é importante? Porque retira a condição subterrânea de tantas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e que, seguindo a lógica academicista e técnica da nossa sociedade, não poderiam se transformar em saberes pedagógicos a serem partilhados. A DNEP democratiza e horizontaliza essa relação e a posição que tantos docentes ocupam na estrutura educacional contemporânea. O saber advindo da prática pedagógica, deve ser compartilhado.* (Santos, 2020, depoimento escrito).

O momento final de partilha pública do documento narrado, tecido entre fios distintos, representa a abertura da experiência para novos movimentos da rede que tem em sua essência a vitalidade da constelação de conhecimentos que os/as docentes singulares/plurais escreveram e se inscreveram como autores/as do mundo escolar. Como a professora Santos revela, tornar pública os saberes pedagógicos construídos na formação evidenciam o papel democrático do conhecimento como força emancipatória dos sujeitos sociais.

## ÚLTIMOS FIOS: POR OUTROS MOVIMENTOS

Este artigo se propôs a apresentar o movimento de auto/com/co formação construído em redes (trans)formativas de professores/as da Educação Básica que narraram os modos de habitar a profissão, desenvolvido a partir do dispositivo de pesquisa-ação-formação da documentação narrativa de experiências pedagógicas.

Com a formação em rede, os/as docentes narradores/as mobilizaram uma ecologia de saberes que os moveram para diferentes lugares da profissão docente, assentados em uma legitimidade no processo de produção de conhecimentos sobre o mundo escolar. Narraram as experiências da formação construídas em coletivos de docentes em suas interfaces com os princípios fundantes da horizontalidade, da alteridade e da autoria.

Os relatos impulsionaram outras epistemologias que atravessaram o processo de auto/com/co formação oriundas de coletivos diversos nos quais os/as professores/as se inscreveram em seus pertencimentos pessoais e profissionais, inspirados/as em uma desobediência epistêmica à racionalidade técnica/instrumental/indolente. As narrativas traduziram o movimento de narrar e documentar experiências pedagógicas discutidas e validadas, entre pares, como formas de reposicionamento dos/as docentes na construção de autorias coletiva em redes de (trans)formação.

Ao narrar, ler, reescrever, editar, publicar e publicizar os saberes pedagógicos, os/as docentes produziram uma outra política de conhecimento, em que as artesanias das práticas foram traduzidas nos coletivos de professores/as narradores/as, gerando autorias individuais/coletivas abertas a tecerem outros fios. E que venham outros movimentos auto/com/co formativos, metamorfoseados em novos

fos narrativos de (re)existência na construção da profissão docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alves, N. (1998). *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves N. (2017). Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 71, pp. 1-18.
- Rios, J. A. V. P. (2019). Escritura da experiência docente na Educação Básica (prólogo) en: Oliveira, A. D. (coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV.
- Certeau, M.; Giar, Luce; Mayol, P. (2008). *A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2ed. Uberlândia: EDUFU.
- Contreras, J. D. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: Alliaud, A. Suárez, D. H (coord.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*, 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Dávilla, P.V; Argnani, A. (2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 72 – 92, set./dez.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo/projeto*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Freire, P. (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Larrosa, J. (2012). Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, pp. 287-298, jan/abril.
- Larrosa, J. (2016). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Morin, E. (2001). *A religação dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pacheco, L. (2006). *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis: Grãos de Luz e Griô.
- Pereira, L. A. (2020). O bordado de uma professora que saiu do armário, en: Rios, J. P. *O que narram pesquisadores/as e estudantes da pós-graduação do DIVERSO: experiências pedagógicas da profissão docente*. Salvador: UNEB. Disponível em <http://www.observatoriodocente.uneb.br/>
- Prigogine, I. (1986). O reencantamento da natureza, en: Weber, Renée. *Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade*. Tradução de Gilson Cesar C. de Souza. São Paulo: Cultrix.
- Santos, B. S. (1996). Para uma pedagogia do conflito, en: Silva, L. H. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspec-*

- tivas educacionais. Porto Alegre: Sulina.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2003). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2006). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, en: Santos, B. S. (Coord.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Suárez, D. H (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D. H (2007). *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Colección de Materiales Pedagógicos – Fascículo 2. Buenos Aires: Buenos Aires: MECyT / OEA.
- 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, en: Sverdlíck, I. (et all). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico.
- Suárez, D. H. & Agustina, A. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En: *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 20, n. 36, p. 43-56.
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa e investigación - formación - acción em educación, en: Souza, E. C. (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.