



Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação

Profa. Dra. Cecília Warschauer

Texto originalmente publicado como capítulo do livro *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna* (org. Beatriz Scoz et al.), Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004. Revisto e atualizado em 2021.

Sobre visões de mundo e busca de caminhos

Vivemos em um mundo digital, que tem a internet como parte do cotidiano. É urgente rever o papel da escola, rever sua fundamentação e organização, alterando sua rigidez e as práticas de adestramento que levam à obediência, à passividade e à subordinação. A função primordial da escola não é mais transmitir conhecimentos, mas formar pessoas. Uma formação que depende dos conhecimentos, mas de forma contextualizada, assumindo o desafio de ‘religação dos saberes’ (MORIN, 2001), com práticas colaborativas, acolhendo as emoções e desenvolvendo valores humanos, dentre eles, o da convivência.

Uma escola democrática inclui a diversidade em suas diversas manifestações, desde as ligadas às origens sociais, econômicas e culturais, como as ligadas a raça, identidades de gênero e orientações sexuais, pessoas com deficiência de diferentes tipos, passando pelo transtorno do espectro autista, e também os superdotados. Todas as pessoas devem ser integradas ao sistema de ensino regular e não mais excluídas ou alocadas em espaços segregados, com modalidades especiais de ensino, como foi antigamente.

Trata-se de uma nova concepção de escola, que implica repensar os currículos, assim como um esforço conjunto para a mudança da maneira de pensar dos educadores (professores, diretores, psicopedagogos, pais...). Trata-se, como propôs Edgar MORIN (2000), de “reformular o pensamento ao mesmo tempo em que se repensa a reforma”; uma revolução na maneira de pensar, agir e também de sentir, e não só na escola, mas fora dela, nos consultórios psicopedagógicos, nas famílias, nos movimentos culturais e da sociedade civil. Uma revolução que deve atuar nos preconceitos e proporcionar uma mais plena aceitação das diferenças individuais e a convivência com a diversidade.

Mas reformar o pensamento e a visão de mundo dos educadores não é tarefa fácil, visto que fomos educados numa concepção estreita, que privilegiava os interesses e necessidades de uma maioria, dentro de padrões que se convencionava ser de “normalidade”. Além disso, essa concepção é também enraizada nas vivências pessoais dos educadores, como alunos que foram, desde a educação básica à superior. As experiências de suas histórias de vida permanecem, frequentemente, como referenciais



para sua atuação profissional, pois elas forjaram suas visões de mundo, de escola, de “certo” e “errado”.

Tarefa nada fácil, mas possível e imprescindível! Vários são os caminhos que, somados, podem viabilizar tal reforma do pensamento e das práticas. Alguns deles devem passar por um trabalho interior, que inclua a subjetividade. Entre eles, estão as práticas artísticas, que podem atuar na nossa sensibilidade, assim como o psicodrama, a psicoterapia, práticas psicopedagógicas, interpretação de sonhos, práticas de autoconhecimento, reflexão sobre a própria prática profissional (SCHÖN, 1991) e seu registro (WARSCHAUER, 2017), reflexões sobre as experiências de vida, como feito pela “Metodologia das Histórias de Vida em Formação” (JOSSO, 2004).

Neste texto, pretendo sugerir dois outros meios, dois caminhos que se cruzam e se complementam no aprendizado de um nova atitude, criativa, dinâmica e inclusiva, porque fundamentados em aprendizagens pela convivência, pelos confrontos e conflitos com os outros, com suas ideias e posturas. Caminhos repletos de conselhos, pois, como diz Walter BENJAMIN (1975), os conselhos são fiados nas histórias contadas das experiências de viagens, experiências de vida. São eles: as Rodas e as Narrativas.

As Rodas a serviço da convivência

A Roda foi objeto de minha dissertação de mestrado, publicada em 1993, com o título *A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento*¹. Naquela ocasião, pude fazer narrativas do vivido com duas classes de 4ª série do ensino fundamental², evidenciar como a Roda se constituiu num caminho para o *aprendizado da convivência*, ao mesmo tempo em que propiciava a construção dos conhecimentos de forma integrada e com sentido para os alunos daquelas classes, que se tornavam sujeitos do conhecimento e entusiasmados pelas pesquisas e saberes. Na época, identificava esse caminho com o da interdisciplinaridade, na perspectiva defendida por Ivani FAZENDA (1979, 1991). Posteriormente, percebi que as atitudes consigo mesmo, com os outros e com os saberes, construídas com aqueles dois grupos de crianças, cujo eixo do trabalho eram as Rodas, poderiam ser consideradas também transdisciplinares, segundo a abordagem do Cetrans - Centro de Educação Transdisciplinar da Escola do Futuro da USP.

A rotina das Rodas incluía, após sentar-se no chão, em círculo, *planejar juntos* as atividades, *trocar ideias e pontos de vista* sobre os projetos de trabalho em andamento ou qualquer tema significativo para o grupo e *avaliar sistematicamente* o vivido. Os confrontos faziam parte e cabia a mim, como professora, fazer a mediação, garantindo o espaço de cada um e o exercício do raciocínio argumentativo. Geralmente com duração de 15 minutos, os encontros diários na Roda ajudaram a construir um clima positivo de trabalho na classe, participativo e permeado pela busca de respeito às diferenças individuais, num clima de inter-ajuda. A certeza de que haveria, diariamente, o tempo para conversar, com a garantia de que a professora possibilitaria que os vários pontos de vista fossem ouvidos e considerados, ajudava a *organizar conjuntamente as atividades* e os projetos de pesquisa, assim como a acalmar e *lidar com os eventuais conflitos*, surgidos durante os outros momentos do dia (inclusive os da “hora do recreio”) que seriam resolvidos “na próxima Roda”.

¹ Esse livro foi revisto e atualizado em 2017, na ocasião da 5ª edição.

² A 4ª série corresponde, na nomenclatura atual, ao 5º ano.



A Roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente. Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo. Comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões para a construção de casas populares são alguns exemplos. Na educação, Celestin Freinet e Paulo Freire desenvolveram abordagens específicas com princípios semelhantes, seja por intermédio das atividades colaborativas das classes de Freinet, registradas no “Livro da Vida”, seja nos “Círculos de Cultura”, utilizados no método freiriano de alfabetização.

Mas na educação escolar formal, a Roda é pouco presente, devido a muitos fatores. Entre eles, a perspectiva de homogeneização, padronização e organização de espaços, tempos e currículos, estruturados de tal maneira a deixar poucas oportunidades para a manifestação das diferenças e singularidades, poucas possibilidades no cotidiano escolar para a inclusão do diverso. Não cabe aqui verificar as origens nem as implicações dessa organização. Mas me proponho a defender a construção, nas escolas regulares, de espaços para o trabalho coletivo sistemático, nos vários níveis: das salas de aula à instituição escolar como um todo. Mas isso não pode ser feito de maneira imposta como um padrão a ser seguido, sem considerar as especificidades de cada contexto, pois, nesse caso, essa organização não estaria a serviço da autoria e da autonomia. Sua iniciativa deve envolver as pessoas que ali convivem, no ritmo e maneira que lhes seja viável, passo a passo. Foi essa a minha intenção ao assumir a função de coordenadora pedagógica, após as experiências como professora de crianças.

Como coordenadora, pude participar da gestão da escola, junto com a direção. Dando continuidade à atitude investigativa dos anos de professora, prossegui com o “diário de bordo”, registrando as reuniões, os impasses e as reflexões. Durante os dois primeiros anos nessa função, criamos, conjuntamente, momentos de Roda para todas as classes, da educação infantil à 8ª série³ e a Roda semanal dos professores, para estudos, discussões sobre o cotidiano escolar e estruturação de atividades da escola. Com o aprofundamento das reflexões, surgiram questões referentes às dificuldades encontradas pelos professores encarregados de conduzir os momentos de Roda, culminando em reflexões sobre a falta de formação para tal. Assim, percebíamos que a escola, local de trabalho dos professores, deveria dedicar-se também à sua formação. É o que hoje defendem alguns pesquisadores na área da educação, como, por exemplo, António NÓVOA (1991), João BARROSO (1997) e Rui CANÁRIO (1999).

Refletindo sobre minha história de vida, identifiquei como desenvolvi as competências necessárias para o trabalho de coordenação das Rodas: foi uma *formação pela experiência*, ao participar de uma “Rodas de educadores”, na qual fazíamos a *reflexão sobre as nossas experiências*. Assim, criamos novo espaço na rotina da escola e do trabalho dos professores para que eles também pudessem *ter a experiência* da Roda e se formar *através da experiência* na “Roda dos Professores de Roda”. Essa foi uma maneira de tentar romper com o ciclo vicioso da reprodução da concepção de escola e de ensino, inscritas na história de vida dos professores.

³ A 8ª série corresponde, na nomenclatura atual, ao 9º ano.



Após sete anos de acompanhamento da história daquela escola, dediquei-me a uma reflexão sobre ela de maneira mais afastada, buscando referenciais teóricos que me ajudassem a entendê-la e pudessem alimentar aquela postura investigativa. Foi nessa ocasião que conheci a abordagem da “Metodologia das Histórias de Vida em Formação”, concebida por Gaston PINEAU (1983), Pierre DOMINICÉ (1990) e Marie-Christine JOSSO (1991), assim como a concepção da “aprendizagem experiencial” (COURTOIS & PINEAU, 1991), que fundamenta essa abordagem. Desses estudos, escrevi novas narrativas, que fizeram parte da tese de doutorado.

Narrativas das Rodas numa pesquisa-formação

Já na dissertação de mestrado, as narrativas foram essenciais para evidenciar a *aprendizagem como processo*. Na tese de doutorado, a linguagem narrativa desempenhou, também, papel fundamental para evidenciar o caráter processual da formação dos professores e de sua íntima relação com as histórias de vida de cada um. Também os projetos pedagógicos, implementados na escola, e a reestruturação organizacional foram construções desenvolvidas com e no *tempo*, uma necessidade sobretudo quando se refere a uma construção coletiva, que implica os vários tempos e ritmos individuais, assim como o enfrentamento de conflitos, nascidos das diferenças. Um longo processo que pressupõe conversas e mais conversas, tecendo um caminho único e contextualizado.

No doutorado, as narrativas evidenciavam um novo paradigma, no qual o desenvolvimento da formação, que se estende por toda a vida, implica pesquisas contínuas, inclusive sobre a própria subjetividade. E fazer uma pesquisa sobre a formação, nessa nova perspectiva, implica a pessoa e sua própria história de formação. Pesquisa e formação são inseparáveis, assim como o são as dimensões pessoais e profissionais. “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa” (NÓVOA, 1995). Trata-se, como defendido por Gaston PINEAU (1994), do paradigma da pesquisa-formação.

Ao contar histórias, na tese, vou identificando as oportunidades formativas, mas sobretudo, as condições favorecedoras da formação, as quais analiso, em paralelo. Com inspiração na teoria tripolar da formação (auto, hetero e ecoformação), desenvolvida por Gaston PINEAU (1983), estruturei a tese escrevendo três “livros” (Livro da Noite, Livro da Manhã e Livro da Tarde), cada um dedicado a um dos polos da formação, mas evidenciando a íntima relação entre os três, na medida em que a complexidade da formação, assim como da vida, está no diálogo entre os diferentes, entre os antagonismos. Daí o título *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela* (WARSCHAUER, 2017⁴).

O potencial formador da narrativa

É possível evidenciar a importância da narrativa, não só como veículo de uma pesquisa acadêmica, mas também como instrumento formativo de sujeitos do conhecimento, que se tornam autores de sua história, ao fazerem a narrativa de seus processos, sejam eles alunos na escola, professores em atividade profissional ou crianças, jovens e adultos em busca de condições favorecedoras de sua formação, nos

⁴ A primeira edição, publicada em 2001, foi revista e atualizada em 2017.



consultórios psicopedagógicos, cursos livres ou até espontaneamente, como é o caso dos diários das adolescentes.

Uma das características da narrativa é propiciar espaço para a *singularidade*. Para incluir o diferente, é necessário haver e criar espaços para o singular, concebemos como pessoas únicas, com histórias de vida que não se repetem. Podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas *experiências sobre os acontecimentos* e não *os acontecimentos em si*. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido. Dessa maneira, ao ouvir a história de alguém, podemos extrair significados diferentes dos que ela mesma atribui. Além disso, nossas narrativas de vida (também da vida vivida na escola!) podem evidenciar o que fizemos (e fazemos) com o que os outros quiseram (ou continuam querendo) fazer de nós, como formulou Jean-Paul Sartre. Nesse sentido, elas favorecem uma tomada de consciência e uma grande possibilidade de tomar a própria vida nas mãos, tendo mais *autoridade* sobre ela e podendo exercer melhor sua *autoria*, palavras que tem a mesma origem etimológica.

Como diz a médica Rachel Naomi REMEN (1998), “muitos de nós não conhecem sua própria história. A história sobre quem somos, não sobre o que fizemos. Sobre o que enfrentamos para construir o que construímos, sobre aquilo a que recorremos e que riscos corremos, o que sentimos, pensamos, recebemos e descobrimos durante os acontecimentos de nossa vida. A verdadeira história que pertence somente a nós” (p. 22).

Conhecer a própria história requer uma *ligação íntima com a vida*, o que pode ser desenvolvido ao participar de propostas formativas que envolvam sua narrativa.

É possível viver a vida sem vivenciá-la. A maioria das crianças vivencia a vida mais plenamente do que nós. As crianças percebem os detalhes. Para uma criança, o tempo decorrido entre o Dia das Bruxas e o Natal compõe-se de milhares de momentos plenamente vivenciados. Isso leva mais tempo para sentir, mais tempo para atravessar. Depois dos quarenta, o Natal parece chegar três vezes por ano. (...) Se julgamos que não temos histórias, é porque não prestamos atenção o bastante à nossa vida. A maioria de nós vive de forma muito mais rica e cheia de significado do que pensa. (REMEN, 1998, p. 23).

A narrativa das práticas, atividade que auxilia a *reflexão sobre a ação*, é oportunidade de apropriação do fazer dos profissionais, sejam professores, psicopedagogos ou pesquisadores. É também oportunidade de processamento da identidade e da consciência de si. Jorge LARROSA (1994), ao estudar a constituição do sujeito, destaca que, ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si própria, percebe sua permanência no tempo, presta contas a si mesma, numa ação valorativa.

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma



história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p. 69).

A narrativa também permite dizer algo que a interpretação não alcança. Michel de CERTEAU (1996) diz que são os próprios gestos narrados que significam, tal como nas histórias gregas. É preciso contar as histórias, re-citar gestos táticos e,

para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que ‘querem’ dizer? Então se responde: vou contá-los de novo. Se alguém lhe perguntasse qual era o sentido de uma sonata, Beethoven, segundo se conta, a tocava de novo. (...) O relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz. Pode-se compreendê-lo ao entrar na dança (CERTEAU, 1996, p. 155-156, grifo do autor).

A narração de histórias pode mostrar a relação entre o *momento oportuno* (o *Kairós*) e seu aproveitamento. É, assim, uma *prática do tempo*. Uma prática que desvela, através de uma *arte de dizer*, uma *arte de pensar*, formando “um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria” (idem, p. 152-157).

Além disso, a narrativa, como articulação de ações *no tempo*, pode mostrar o movimento de criar condições favoráveis à formação⁵ no complexo cotidiano escolar. E, ao explicitar esse *movimento*, pode evidenciar os embates que fazem parte de situações contraditórias presentes nesse cotidiano. Assim, a narrativa, enquanto via de expressão da vida cotidiana, explicita o movimento do vivido e permite desvelar os conflitos entre os fatores de alienação, presentes num cotidiano planejado, e aqueles que lhes fazem oposição. Fatores esses que possibilitam a transformação da sujeição em oportunidade para a construção de sujeitos de sua prática profissional, autores de sua história.

Também Walter BENJAMIN destaca aspectos da narrativa, evidenciando seu potencial:

O narrador é uma espécie de conselheiro do seu ouvinte. E, se hoje esta expressão “conselheiro” tem um sabor antiquado, mesmo neste sentido, então é porque diminuiu muito a habilidade de transmitir, oralmente ou por escrito, alguma experiência. Por isso mesmo não temos conselhos a dar, nem a nós mesmos nem aos outros. Pois “dar conselho” significa muito menos responder a uma pergunta do que fazer uma proposta sobre a continuidade de uma estória que neste instante está a se desenrolar. Para formular o conselho é necessário antes de mais nada saber narrar uma estória. (Além disso, um indivíduo é receptivo a um conselho apenas na medida em que expõe a sua situação.) Um conselho fiado no tecido da existência vivida é sabedoria. (...) A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória (BENJAMIN, 1975, p. 65-66).

⁵ Em *Rodas em Rede*, analiso algumas condições que favorecem a formação, como a presença do humor, do lúdico e da alegria, a reflexão sistemática sobre as práticas, o desenvolvimento da capacidade de estar a sós, da sensibilidade estética e solidária, assim como a necessidade de uma outra postura educacional frente ao “erro”. (WARSCHAUER, 2017)



As narrativas contadas, ouvidas, lidas ou escritas são como aberturas a novos possíveis, e dessa maneira, nos possibilitam ampliar nossas concepções e descongelar preconceitos, aprendendo com novas experiências, tendo contato com o diferente.

Uma jovem certa vez perguntou ao educador Paulo Freire como ele havia conseguido entender gente de tantos países e ser admirado por povos de línguas e culturas tão diferentes. Ele revelou um segredo. Quando menino, nas ruas e pontes da sua cidade do Recife, vivia conversando com velhos, mendigos, vendedores ambulantes. Tinha recebido deles um coração aberto a todos os viventes (BOSI, 2003a, p. 9).

Ecléa Bosi partilha sua experiência como aluna de Flávio de Giorgi, com quem aprendeu a etimologia da palavra experiência: “é o que salta fora (ex) do *perímetro* de um círculo já percorrido” (BOSI, 2003b, p. 42). Também fui aluna dele e lembro-me de uma questão de prova, quando devíamos contar como fazer para nos comunicar com um extraterrestre, se o encontrássemos. Com essa questão, ele provocava um rompimento com o conhecido e nos propunha buscar/pesquisar outros referenciais para perceber o outro, entendê-lo e nos fazermos compreender. Viajar é também saltar fora do *perímetro* conhecido, tanto nas viagens pelos espaços geográficos, culturais, quanto naquelas que fazemos no imaginário.

Muitas vezes, nossos alunos se distraem e viajam pelo imaginário. A palavra distração significa um desvio do eixo de tração que nos puxa:

O aluno escuta a aula e anota no caderno aquilo que da matéria lhe parece proveitoso. No entanto, em certos momentos, ele esquece de anotar para não perder as palavras do professor que narram algo que lhe desperta seu interesse. Suspende a anotação e o espírito se perde em lembranças, idéias, relações com episódios vividos. Estes salutares momentos de distração vencem o utilitarismo e alargam o conhecimento (BOSI, 2003b, p. 40).

Extraio dessa narrativa alguns conselhos: primeiro, considerar a formação como um processo que pertence àquele que se forma. Certamente que os Outros têm muito a nos ensinar e a contribuir, mas como PINEAU propõe e já ROUSSEAU desejava, o eixo da aprendizagem e da formação está na própria pessoa que aprende e se forma: é a autoformação que atribui sentido (ou não...) ao que os outros querem nos ensinar. É a pessoa que construirá os significados a partir do que recebe dos Outros. E esse processo é mais intenso na idade adulta, pela capacidade de reflexão e quantidade de experiências acumuladas. Mas será que também as crianças e os jovens têm capacidade de atribuir sentidos singulares às suas experiências? Certamente. E, por isso, acredito que devemos rever nossas práticas escolares que insistem na hegemonia da heteroformação e da padronização das atividades. Philippe PERRENOUD (2000) tem proposto uma *Pedagogia Diferenciada*, dizendo que não existe um aluno no singular, mas sempre no plural.

Segundo conselho, ampliar nosso espectro de compreensão e ação diante das distrações de nossos alunos ou pacientes, assim como de outros comportamentos que podem ser alvo de uma rápida e superficial interpretação e sua classificação em síndromes e patologias, sem considerar a complexidade e a singularidade de cada um, ao nos deixar seduzir pelo desejo de simplificar, buscar modelos e incluí-los em



categorias. Mas a vida resiste a modelos e essas classificações podem criar rótulos e provocar a exclusão, prejudicando o pleno exercício da cidadania e dificultando o contato de cada pessoa com sua singularidade e com sua autoria.

Referências Bibliográficas

- BARROSO, João. “Formação, projecto e desenvolvimento organizacional”. In: CANÁRIO, Rui. *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78, 1997.
- BENJAMIN, Walter. “O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov” In: Benjamin, W.; Horkheimer, M.; Adorno, T.W.M. e Habermas, J. *Textos escolhidos*. São Paulo, Ed. Abril, v. XLVIII, pp. 63-82, 1975. (Coleção Os Pensadores).
- BOSI, Ecléa. *Velhos amigos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003a.
- _____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003b.
- CANÁRIO, Rui. “A escola: o lugar onde os professores aprendem”. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, Lisboa, 1999.
- CERTEAU, Michel de. (1990) *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis(RJ): Vozes, 1996.
- COURTOIS, Bernadette & PINEAU, Gastou. (coord.) *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 1991
- DOMINICÉ, Pierre. *L’histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L’Harmattan, 1990.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. (1992) *Mulheres que correm com os lobos : mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro : Rocco, 1997.
- FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. (org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Lausanne: L’Age d’Homme, 1991.
- _____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos* [Tomaz T. Silva, org.]. Petrópolis(RJ): Vozes, pp. 35-86, 1994.
- MORIN, Edgar. (1999) *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.
- _____. (1999) *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NÓVOA, António. “A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola”. *Inovação*, v. 4, n. 1, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 63-76, 1991.
- _____. “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa” In: FAZENDA, Ivani. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, pp.29-41, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. (1997) *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.
- PINEAU, Gaston. “Vers un paradigme de recherche-formation en réseau” *Estado actual da investigação em formação* (Actas do Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), Lisboa, pp.13-30, maio de 1994.
- PINEAU, Gaston & Marie-Michèle. *Produire sa Vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig, 1983.
- REMEN, Rachel Naomi. (1996) *Histórias que curam: conversas sábias ao pé do fogão*. São Paulo: Ágora, 1998.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1761) *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- _____. (ed.) *The reflective turn : case studies in and on educational practice*. New York : Teachers College Press. 1991.
- WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 2017. (5ª edição revista e atualizada)
- _____. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2017. (2ª edição revista e atualizada)