REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230043

Por uma perspectiva de formação docente em marcha: diálogos em perspectivas instituintes com a Red Cómplices Pedagógica Latinoamericana

Towards a perspective of teacher training on the move: dialogues on instituting perspectives with the Latin American Pedagogical Complicices Network

Desde una perspectiva de formación docente en movimiento: diálogos sobre perspectivas instituyentes con la Red Cómplices Pedagógica Latinoamericana

Regina Aparecida Correia Trindade
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ginatrindade@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6787-5029

Mairce da Silva Araújo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
mairce@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1434-7796

RESUMO

A partir de uma perspectiva dialógica, qualitativa e *investigativoformativa* este artigo tem como objetivo refletir sobre as chamadas Redes Pedagógicas Latino-Americanas, a partir da experiência das autoras na Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos em 2020. O ano pandêmico da Covid-19, em 2020, provocou a emergência de novas experiências dialógicas em perspectivas instituintes de *educarnarrarformar* no processo de confluência entre redes e coletivos docentes. A partir desta experiência foi possível perceber: a indissociabilidade entre a perspectiva da formação docente e a concepção da educação como um ato político, e do/a docente como intelectual de seu *pensarfazer;* a relevância dos movimentos em redes como espaços de deslocamentos formativos plurais, múltiplos; a urgência de tais movimentos como formas de resistência para viabilidades outras de (re)invenção educativa sob bases mais democráticas, horizontais e emancipatórias, suleadas no território latino-americano.

Palavras-chave: Redes e coletivos docentes. Formação docente. Movimentos instituintes de professores. América Latina e Caribe. Educação.

ABSTRACT

From a dialogical, qualitative and investigative-formative perspective, this article aims to reflect on the so-called Latin American Pedagogical Networks, based on the authors' experience in the Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos in 2020. The Covid-19 pandemic year in 2020 has led to the emergence of new dialogical experiences in the institutionalized perspectives of educating, narrating and forming in the process of confluence between networks and teaching collectives. From this experience, it was possible to see: the inseparability between the perspective of teacher training and the conception of education as a political act, and of teachers as intellectuals of their thinking and doing; the relevance of movements in networks as spaces for plural, multiple formative displacements; the urgency of such movements as forms of resistance for other viabilities of educational (re)invention on a more democratic, horizontal and emancipatory basis, spread across Latin American territory.

Keywords: *Teaching networks and collectives. Teacher training. Teachers' founding movements. Latin America and the Caribbean. Education.*

RESUMEN

Desde una perspectiva dialógica, cualitativa e investigativa-formativa, este artículo pretende reflexionar sobre las denominadas Redes Pedagógicas Latinoamericanas, a partir de la experiencia de las autoras en la Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos en 2020. El año pandémico Covid-19 de 2020 ha propiciado el surgimiento de nuevas experiencias dialógicas desde la perspectiva de establecer formas de educar, narrar y formar en el proceso de confluencia entre redes y colectivos pedagógicos. A partir de esta experiencia, fue posible constatar: la inseparabilidad entre la perspectiva de la formación docente y la concepción de la educación como acto político y de los docentes como intelectuales de su pensar-hacer; la relevancia de los movimientos en red como espacios de desplazamientos formativos plurales y múltiples; la urgencia de tales movimientos como formas de resistencia para otras viabilidades de (re)invención educativa sobre bases más democráticas, horizontales y emancipadoras, extendidas por todo el territorio latinoamericano.

Palabras clave: Redes y colectivos docentes. Formación de profesores. Movimientos pedagógicos de maestros. América Latina y el Caribe. Educación.

Algumas palavras iniciais como forma de convite ao diálogo com o texto

O presente artigo se organiza a partir da *experiência* em um tempo pandêmico, em consonância com o sentido cunhado a este termo por Larrosa (2011), considerando a experiência como algo que nos toca, nos modifica, nos marca, nos transforma, nos atravessa. Uma experiência cuja dimensão dialógica entre docentes pertencentes a redes e coletivos docentes latino-americanos se materializou na resistência e contraposição ao silenciamento inerente ao

isolamento e ao distanciamento social impostos pelo contexto pandêmico. A intensa interlocução experienciada pelos/as docentes trouxe-nos algumas referências para pensar a formação docente dentro do território plural, múltiplo cultural, geográfica, histórica e economicamente da América Latina e Caribe, dentre outros aspectos diversos.

Desta forma, na contramão dos desafios dos tempos pandêmicos e pós-pandêmicos, atravessados por crises sociais, econômicas e políticas, traduzidas pelas lutas e incertezas do vir a ser histórico, sobretudo nos territórios da América Latina, trazemos a experiência *da/na/com* a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, como registro de um processo formativo potente vivido por diferentes professoras/es pertencentes a diversas redes e coletivos docentes latino-americanos em 2020.

Articulados/as pelo desejo em se constituir em redes tais docentes buscaram virtualmente se encontrar e se estabelecerem diálogos formativos para pensar não somente a existência e os desafios que o contexto pandêmico nos/lhes impunha, como também pensar a própria prática docente afetada pelos efeitos do isolamento/distanciamento social docente através de trocas e reflexões *com*partilhadas. Por meio desta experiência traremos uma reflexão ampliada a cerca deste movimento de trocas plurais e deslocamentos como espaços formativos profícuos e instituintes.

Neste caminhar, a primeira seção do artigo aborda sobre a importância da relação dialógica que atravessa, compõe as redes e coletivos docentes latino-americanos, como um princípio fundante, e da necessidade e relevância deste diálogo em um tempo contraditório, de silenciamentos, medos e incertezas. Na segunda seção recuperamos uma breve discussão sobre a formação das redes pedagógicas, desde quando elas surgem na Colômbia, para articular reflexões embricadas na experiência de compor uma rede latino-americana, um movimento de expansão de olhares, novas escutas e linguagens, perspectivas educativas e formativas, na luta latino-americana por uma educação crítica e emancipada em um contexto em que estar em diálogo representa um ato de resistência na contramão, a contrapelo do que representou a gravidade de (sobre)viver

coletivamente a uma pandemia. No sentido de reafirmar a narrativa de seus sujeitos como intelectuais de seus *pensarfazeres*[1], trazemos a narrativa de docentes pertencentes as redes que reafirmam o que representa para eles/as fazer parte da *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos.* Nesta direção, refletimos sobre o sentido de formação, para além da ideia de uma forma, de algo que nos molda, engessa, enquadra, para pensar em um sentido emancipador, a potência, as viabilidades inéditas que surgem no movimento formativo estabelecido em coletivos docentes latino-americanos, especialmente no sentido de construirmos elementos narrativos que solidifiquem a importância de *sulearmos* uma educação latino-americana.

O diálogo como resposta aos desafios pandêmicos e como confluência para as palavras iniciais deste *caminhotexto*

> O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos. (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.36)

Nos colocarmos em diálogos faz parte de nossa condição humana, conforme nos afirmou Freire (2005), e para além de ser uma necessidade existencial, se materializa também como *caminho*, como possibilidades de trocas formativas para pensar a existência e a partir dela trazer a *palavra* como *pronúncia de mundo* e de *novos pronunciares*, em exercícios dialógicos entre/com homens e mulheres, considerando a dimensão política desta *palavra* em nossos processos de pensar não somente a nós mesmos, mas, também, a existência materializada de/os outros/as neste processo formativo, historicamente situado.

De acordo com o educador Gabriel Sanches, membro fundante da *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos,*

[1] Tal prática de aglutinação de palavras tem como referência a opção política de romper com a fragmentação de pensar elementos isolados, elementos que coexistem e se potencializam em conjunto. Utilizaremos ao longo do texto esta opção política que se fundamenta em: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

> *En la medida en que, a través del diálogo Pedagógico, el intercambio de saberes y la construcción colectiva de conocimientos, se puede ir ampliando el mapa Pedagógico latinoamericano para leer el contexto y saber actuar entorno a nuestras problemáticas que son muy comunes. (narrativa, Gabriel Sánchez Albino, Colômbia, 2020)*

O educador colombiano Gabriel Sanches nos sinaliza a importância do diálogo na dimensão formativa no intercâmbio de saberes e na construção coletiva de conhecimentos que dão a ver a ampliação de um mapa político pedagógico latino-americano, partindo das problemáticas que nos são comuns.

A professora equatoriana Mirtha Manzano, que também compôs os encontros da *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos,* nos dá pistas para refletirmos sobre a importância do diálogo em consonância com o pensamento freiriano, tão presente na América Latina e Caribe,

> *Creo que no importa la modalidad, el hombre siempre busca el encuentro, el diálogo. La visión de Freire es universal, sus frases continúan vigentes en todos los tiempos: "La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo". (narrativa, Mirtha Manzano, Ecuador, 2020)*

Nas palavras do próprio Freire,

> A condição para que eu seja é que esteja sendo. Cada um de nós é um processo e um projeto, e não um destino. É preciso que na minha própria experiência social, em minha própria prática eu descubra os caminhos para fazer melhor o que quero fazer. (FREIRE, 2018, p.46)

Paulo Freire (2005; 2018), em suas potentes palavras, nos auxilia na compreensão da história como possibilidade, não como um destino, ou algo fadado a acontecer, a se repetir, mas como uma construção histórica, um projeto, contextualizado e situado nos cotidianos plurais, nas experiências de saberes feitos (2005) materializadas entre/com seus sujeitos.

Tecer reflexões sobre o diálogo, um conceito, uma ideia força freiriana que atravessa toda a forma de pensar a existência humana é de grande importância, no sentido de situar a prática/*práxis* dialógica como um processo, uma condição

fundamental, ou seja, necessária à nossa existência e a nossa formação ontológica e humana que, como afirmou Freire (2005), *é inacabada, incompleta*, necessitando sempre do/a(s) outro/a(s), de coletivos, de pronúncias de mundo e de envolvimento dialógico, na problematização deste *estar sendo* e na percepção coletiva das condições desiguais e de opressão para sua superação.

Tal conceito, nos permite reafirmar a necessidade do diálogo, inerente a condição humana, que necessita do coletivo, de homens e mulheres como sujeitos em uma construção história e nos permite com esta afirmação nos posicionarmos criticamente em um tempo de silêncios, de isolamentos, de distanciamentos e de adoecimentos e desumanizações.

Na direção deste encontro humanizador, emancipador, transformador que o diálogo potencialmente provoca, situamos a existência das redes pedagógicas e coletivos docentes latino-americanas/os como parte desta relação dialógica e necessária à existência humana, que se coloca como uma construção histórica de docentes para pensar não somente suas existências, mas suas práticas como parte da problematização deste existir, seus *pensarfazeres* e, inerente a este movimento plural de ricos deslocamentos, proporcionar movimentos formativos genuínos, territorializados, suleados pelos chãos da América Latina.

Para nós, não é possível conceber a formação entre/de redes e coletivos docentes instituintes que não esteja pautada, referenciada em uma relação dialógica, formativa, política, ética, estética, conforme (re)afirmaremos em vários momentos ao longo deste artigo.

Como parte deste movimento dialógico, situamos, ainda que brevemente a criação da *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos,* que surge no ano de 2012, a partir de um movimento de dois professores que atuavam em uma instituição pública de ensino em Tabio – Cundinamarca- Colômbia.

A reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, a insatisfação gerada e o desejo de superação de práticas neocolonizadoras moveram inicialmente os referidos docentes na mesma direção que, na década de 80/90 emergiu o movimento das redes pedagógicas na Colômbia. Assim nasceu a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, ainda de forma bastante localizada, mas

fruto do desejo docente de formação e diálogos entre pares. Aos poucos, a este movimento embrionário, foram se agregando outras/os educadores/as para integrarem a rede formativa e dialógica, buscando, por meio das trocas e reflexões coletivas, trançar objetivos comuns para pensar suas experiências educativas.

Em 2014 este movimento ganha maior amplitude, a partir da participação da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos no "VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad", evento de caráter internacional, cuja primeira edição ocorreu em 1992 na Espanha, e que mantém uma periodicidade trienal, tendo hoje um registro de nove edições realizadas[2]. O VII encontro Ibero-Americano possibilitou que docentes, de outras redes e países começassem a estabelecer diálogos e a conhecer e desejar compor a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*.

Importante mencionar que, mesmo antes da pandemia por Covid-19 em 2020, os encontros com a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos* ocorriam presencialmente com uma certa periodicidade anual e que, somente em 2020, os encontros ocorreram totalmente virtualizados, assíncronos, devido a particularidade deste ano pandêmico e das medidas de contenção de propagação do vírus, no sentido de evitarmos ao máximo contatos presenciais.

Situando brevemente o que representa os *Encuentros Iberoamericanos de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad*, nos afirma Duhalde que,

> En estos encuentros, los maestros y las maestras participantes se posicionan en un lugar protagónico, distinto al de simples consumidores de producciones hechas por otros investigadores o expertos. En la dinámica interna se generan flujos de intercambio y se promueve un diálogo de saberes acerca de los conocimientos que

[2] Historicamente os Encuentros Ibero-americanos de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad foram realizados em 1992 na Huelva – Espanha; em 1999 em Oaxtepec – México; em 2002 em Santa Marta – Colômbia; em 2005 em Lajeado - Brasil; em 2008 na Venezuela; em 2011 em Córdoba – Argentina; em 2014 em Cajamarca – Peru; em 2017 em Morelia – México; e em 2020, primeira vez de forma totalmente virtual, em virtude do cenário mundial pandêmico, o evento foi organizado pela Colômbia enquanto rede convocante.

> producen y ponen en juego los maestros y las maestras en la vida cotidiana de las instituciones educativas. También se reflexiona y debate sobre los diversos modos de organización de los y las docentes, entre los que se encuentran: colectivos, anillos, grupos de estudio, nodos, redes y demás formas de trabajo y vinculación que los sujetos sociales despliegan en las escuelas. (DUHALDE, 2011, p. 222)

Considerando as particularidades de cada encontro, tanto do Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad, quanto da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, podemos destacar algumas semelhanças em suas constituições, tanto do lugar de protagonismo dos docentes, quanto da possibilidade de intercâmbio de conhecimentos e saberes proporcionadas a partir dos diálogos que se estabelecem entre seus sujeitos, estes que trazem diversas experiências formativas, de atuação profissional e formas de perceber-se docentes nestes movimentos plurais.

Chegamos em 2020, o ano "em que o mundo parou", impactado pelo coronavírus que impôs formas outras de pensar o mundo, a vida, a sociedade, a educação, a escola. A *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos* responde a esse momento histórico de silenciamentos, isolamentos, perdas, individualização da prática docente buscando no diálogo entre pares internacionais constituírem-se em reflexões diante do modelo de ensino remoto e virtual adotado pelos diferentes países, que, de forma semelhante, excluía uma grande parcela da população de estudantes das classes populares que não possuíam condições para acompanhar as aulas no modelo assíncrono, virtual e tecnológico.

Para esse grande diálogo internacional, travado durante todo o ano de 2020, de forma virtual, elegeu-se como tema central o "I Diálogo Internacional de Ensino e Aprendizagem "*Desafios dos Educadores em Tempos de Pandemia"*.

Os encontros aconteceram entre abril e dezembro de 2020 e foram realizados um total de dezoito encontros entre diversas redes de docentes de doze países latino-americanos e caribenhos, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Os encontros foram realizados por meio da plataforma *Zoom*, com duração que

variava entre uma e duas horas, nos quais foram produzidos apresentações, depoimentos orais, vídeos, narrativas, poesias, momentos de expedições culturais (de forma virtualizada), cujos países apresentavam um pouco sobre as curiosidades locais, culturas, gastronomia, geografia, dentre outros aspectos que considerassem relevante. Os encontros contavam também com um momento específico, de produção de uma síntese dos debates traduzida em Guarani.

Importante situar o lugar da linguagem, seja ela em Guarani, seja ela em espanhol (América Latina e Caribe) com seus traços culturais, geográficos países participantes, e a nossa, única em língua portuguesa como um exercício constante de ampliação de diálogo, e de aprendizado entre seus participantes.

A rede brasileira, sobre a qual nos referimos aqui, denomina-se: Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE), criada em 2015, com o propósito definido abaixo pelas autoras

> A Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale) nasceu com o propósito de se somar a movimentos de redes e coletivos docentes latino-americanos os quais buscam, a partir de encontros nacionais, internacionais e ibero-americanos, fortalecer práticas emancipadoras e inovadoras de ação e investigação articulando escola-comunidade-universidade-movimentos sociais. Nesse sentido, fortalecer um canalde troca e comunicação entre professoras(es) latino-americanas(os) abriu novos horizontes para a organização de uma rede de coletivos docentes em São Gonçalo, a qual tem se caracterizado como potente espaço democrático e formativo sobre o *pensarfazer* docente a partir de trocas de experiências tecidas no diálogo entre pares latino-americanos. (ARAÚJO; TRINDADE; FARIA, 2022, p. 33)

Neste sentido, situamos a experiência de formação em redes no cenário pandêmico do ano de 2020 em particular, por esta ter proporcionado deslocamentos singulares e coletivos, formativos, em um contexto complexo de desafios, incertezas, perdas no tecido social da população em geral e dos sujeitos pertencentes às redes e coletivos docentes.

Nesta direção, reafirmamos a dimensão formativa destes docentes latino-americanos em constantes deslocamentos formativos por meio das redes e coletivos pedagógicos latino-americanos.

Por meio da inserção das autoras na *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos,* e dos diálogos *investigativosformativos* que se estabeleceram nos encontros foi possível experimentar, no campo subjetivo, um desejo motivado pela necessidade do encontro dialógico e das reflexões que se desencadeavam, que nos afetavam mutuamente após os encontros. Outra característica importante vem da percepção de estar compondo encontros pautados em reflexões sobre realidades da América Latina e Caribe, sejam em contextos de educação superior, primária ou secundária, campesina, dentre outros. No campo coletivo foi possível perceber outras formas de ser docente, a partir de outras experiências e outros olhares/escutas, que se entrelaçam, se coadunam e se misturam com a nossa própria percepção de atuação docente nos permitindo estar em movimentos formativos constantes.

As redes e coletivos docentes pedagógicos latino-americanos como espaços dialógicos, narrativos e formativos

Quando falamos em redes pedagógicas estamos falando de um movimento regido e criado originalmente por maestros/as, professores/as, cujo caráter crítico em um movimento coletivo marca, historicamente, o surgimento das redes enquanto coletivos docentes latino-americanos, ao mesmo tempo em que reafirma a condição destes/tas docentes enquanto sujeitos históricos, cujas inter-relações sobre o *pensarfazer* docente se fez/faz permeado por práticas sociais, pela produção narrativa localizada historicamente e intercambiada, enredada por seus/as integrantes.

Consideramos de grande relevância situar a centralidade do lugar criador e crítico das/os docentes que pertencem e autogestionaram e/ou autogestionam este movimento desde sua origem, localizando o movimento pedagógico como resultado, como reflexo da ação e do trabalho docente na perspectiva ontológica, crítica e de resistência, sobretudo na reafirmação do docente como sujeito político, cujo trabalho perpassa o caráter crítico, transformador e dialógico.

Vale destacar, ainda que brevemente, que tais características de se estabelecer em redes dialógicas para refletir coletivamente e criticamente suas práticas se revelam hoje como um ato de resistência a função docente, que tem sido cada vez mais atacada, criticada e desvalorizada na atualidade, ataques orquestrados por projetos reacionários (CUNHA, 2020), capitalistas presentes em governos conservadores que disputam e tensionam espaços educacionais com objetivo da manutenção de sua hegemonia, que se capilarizam em território latino-americano.

Sobre os desafios na atualidade, Suárez considera que,

> El capitalismo reciclado en su versión neoliberal, global, tecno-digital y omnipresente, capilarmente inoculado a cada quien mediante ilusiones meritocráticas, afanes de lucro, autoexplotación, desprecio al diferente e impotencia (HAN, 2017), ya proponía un organismo viralmente conectado y pandémicamente inhibido, en el que la experiencia del encuentro, la amistad, la horizontalidad, la acogida amorosa, la conversación y la sobriedad no tiene lugar, territorio y sujeto. No es nueva la crisis de la experiencia (BENJAMIN, 1998), pero como en ningún otro momento los movimientos (de los cuerpos, de las pulsiones, del afecto) y los transcursos de la experiencia, sus posibilidades, alcances y potencias, fueron interferidos, des-territorializados, re-territorializados, re-configurados, desafiados, simultáneamente y en todos y cada uno de los lugares, lenguas-culturas, geografías y narrativas de sí. (2022, p. 21)

Temos vivido na atualidade, conforme nos aponta Suárez, uma crise da experiência em uma crescente invisibilização dos espaços de protagonismo docente, espaços de socialização, do encontro, de momentos de trocas horizontais, do diálogo, da conversa acolhedora, da oportunidade da escuta atenta. Consideramos assim, que, as possibilidades fecundas para a criatividade, para trocas e reflexões sobre os *pensarfazeres* docente vão se tornando cada vez mais ausentes, escassas diante do tensionamento constante de uma política de educação na perspectiva de uma educação mercadológica, intensificada no cenário pandêmico, fragmentada, planejada por outros, que vêm de cima pra baixo, em pacotes prontos, que visam o lucro e o domínio sobre a educação por parte de grupos hegemônicos.

Neste sentido, se faz fundamental situar o movimento de formação das redes pedagógicas como um movimento originalmente de resistência aos modelos neoliberais, capitalistas, estes que insistem, há décadas, na interferência da autonomia docente e nos caminhos da autonomia pública pela educação emancipatória, libertadora, reflexiva.

Desta forma, compreendemos o movimento de criação das chamadas redes pedagógicas como uma resposta, uma reação de resistência crítica de/as/os docentes frente aos modelos neoliberais que estavam sendo impostos para sua formação, e para suas práticas nas décadas compreendidas entre 1980 e 1990 na Colômbia (MARTÍNEZ, 2006; PINEDA, 2012; 2020; JURADO VALENCIA, 2022; ARAÚJO; TRINDADE; FARIA, 2022).

Sobre o nascimento das Redes e Movimentos Pedagógicos, Pineda (2012) pontua que,

> Sin caer en generalizaciones homogéneas, podríamos decir que existe un cierto consenso acerca de la emergencia y consolidación de colectivos y redes pedagógicas de educadores en varios países de América Latina, entre estos se sitúa Colombia como el país gestor de estas organizaciones. (p.5)

Diante do cenário conservador, mercadológico e reducionista que desafia a perspectiva acerca da atuação docente a meros reprodutores, a transmissores de saberes planejados por outros, esvaziados de sentidos e fragmentados, reafirmamos o lugar dos docentes em consonância com Suárez, que defende “el protagonismo de los docentes en el estudio de los mundos pedagógicos y la horizontalización de las relaciones pedagógicas en el campo educativo.” (SUÁREZ, 2022, p. 23)

Se faz necessário reafirmar o lugar das/os professoras/es como sujeitos centrais na realização deste processo de nascimento das redes pedagógicas e de sua ampliação e solidificação em diversos países da América Latina, que traz imbricado no cerne do movimento a discussão sobre sua formação, assumindo-se como sujeitos sociais e históricos, críticos, em sua dimensão política, criando e transformando as relações educativas e seus modos de constituir-se docentes a

partir do fortalecimento das redes e movimentos pedagógicos. Sobre esta dimensão, nos afirma Pineda,

> Las redes de maestros y maestras emergen como 'necesidad', 'un deseo' sentido de los mismos educadores de construir y contar con un espacio de libertad. Un "lugar propio" que les permitiera encontrarse, reflexionar sobre su quehacer y construir en conjunto otras formas de ser y actuar como profesionales de la educación y como formadores. En este sentido, las redes se convierten en escenarios propicios para que los maestros se piensen y se constituyan como sujetos, desde otros lugares de enunciación y de acción constituyente, en los que son y actúan como protagonistas. (PINEDA, 2012, p.5-6)

No horizonte epistêmico, *investigativoformativo*, pensar as redes e coletivos docentes latino-americanos como espaços formativos é um convite para reconhecer a pluralidade, a diversidade que se faz inerente à constituição destas redes, que podem se formar a partir de diferentes interesses: sindicais, comunitários, universitários, grupos de professores, dentre outros.

Para nós, pensar a formação e a constituição do ser docente em movimentos, em marchas, promovidas pelas redes pedagógicas por meio das trocas e deslocamentos formativos subjetivos e coletivos, favorece o surgimento de "otros modos de expresar y problematizar la escuela, sus tiempos, sus espacios y a quienes la viven" (SUÁREZ, 2022, p. 23) dando a ver narrativas potentes e ações concretas que renovam a educação pública e o sentido emancipador e autônomo deste fazer *educativoformativo*.

De acordo com Suárez,

> Precisamente es el desfase de esta posición y su condición de sujeto las que, a su vez, podrían colaborar a percibir, narrar y tornar visibles, disponibles, públicas, las luchas, resistencias y recreaciones que pluralizan el horizonte de posibilidades y desdibujan los límites de la imaginación, la creatividad y la esperanza. Liberadas en su potencia, de este modo, podrían emerger en la superficie de la historia y la memoria otras formas de transitar espacios y tiempos múltiples, híbridos, yuxtapuestos, escamados, que recrean la experiencia espacial y temporal de vivir en el mundo, que experimentan la hospitalidad, la horizontalidad, la escucha, la diferencia y la conversación en el encuentro con los otros y que perfilan un imaginario para vivir juntos en el planeta muy diferente del que dibujan con límites precisos el lucro, la competencia, la

> jerarquía, la distinción, el terror y la guerra. Sería posible entonces imaginar y diseñar otra cartografía, una suerte de carto-narrativa que habilite y propicie el trazado de mapas imprecisos, titubeantes, de márgenes y superficies porosas, gruesas, superpuestas (SUÁREZ Y DÁVILA, 2018), menos preocupados por las lógicas administrativas y las delimitaciones abstractas que fijan fronte-ras e identidades, y más interesados por lo que hay de humano, vital y vibrante en el territorio y el momento. (SUÁREZ, 2022, p. 21)

Suárez nos convida a pensar em caminhos outros, alternativos que vão criando novas possibilidades de pensar, praticar a educação para outra sociedade, para outro tempo histórico, para a escuta, a horizontalidade, a amizade, o respeito, ou seja, indo na contramão, a contrapelo do que temos hoje como espelho de uma sociedade capitalista dos meios de produção que explora, oprime e mata em prol do lucro e do capital.

Desta forma, pensar a formação a partir da multiplicidade de olhares, da diversidade fecunda e capilarizada que constitui as redes são possibilidades alternativas que rompem com um engessamento formativo docente, rompendo inclusive com os limites, *temposespaços* de uma determinada escola, de um determinado contexto, pois em muitas ocasiões, os docentes nem sempre possuem espaços de trocas e reflexões, espaços próprios de liberdade e coletivos dentro de suas instituições de ensino, e, a possibilidade de pertencer as redes docentes abre novas possibilidades *reflexivasformativas*.

Outro destaque que trazemos para pensar esta formação se dá pela dimensão *instituinte* que as redes se constituem. Sobre o termo, e/ou os sentidos de instituinte, nos afirmam Célia Linhares e Ana Heckert,

> As experiências instituintes não se encontram sob nenhum tipo de redoma que as pudessem separar do que já está instituído. Pelo contrário. Umas e outras estão sempre juntas e em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo histórico. Se as experiências instituintes procuram desdobrar-se em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, buscando institucionalizar, normatizar o instituinte. (LINHARES, HECKERT, 2009, p.6)
>
> (...) as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito

> à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (LINHARES, HECKERT, 2009, p.6)

O termo instituinte, aqui empregado em diversos momentos, tem como propósito demarcar, em consonância com Célia Linhares e Ana Heckert (2009) movimentos alternativos que surgem dentro de uma estrutura instituída, institucional, mas que apontam para outros caminhos, para percursos outros que nos dão pistas para pensar nas possibilidades criativas de superação das situações *limites* (FREIRE, 2005) sociais e educativas.

Conforme destacamos, o próprio movimento pedagógico que dá origem as redes e coletivos docentes latino-americanos surge como um movimento instituinte, atravessado por experiências dialógicas, como uma alternativa crítica e coletiva ao que o sistema estava impondo aos docentes na ocasião. Assim como se organizar em redes, em um *espaçotempo* pandêmico revela-se uma necessidade humana de estar em contato com seus pares para além do que foi instituído, afinal, os encontros aconteceram sobretudo pelo desejo das/os docentes em estarem compartilhando, narrando coletivamente suas experiências, saberes.

O instituinte é compreendido como uma ação que nasce no bojo dos tensionamentos entre o instituído, o que está posto, e os movimentos que desejam mudanças, que, na compreensão das autoras supracitadas se sustentam no movimento criador, no desejo e no compromisso social, político e ético pela transformação da educação em bases mais emancipatórias e libertadoras.

É neste sentido que afirmamos o caráter *instituinte* do movimento de rede de docentes, que se funda por meio de uma prática autogestionada, rompendo e ultrapassando os limites geográficos, locais e, se fortalecendo nesta constituição/ampliação que não se faz só, isto é, na individualidade e/ou no isolamento, mas se faz coletivamente, *com*partilhando saberes, experiências, olhares, palavras e possibilitando o exercício da escuta atenta e afetiva.

> Reconocer nuestras marcas singulares como propias, pero a la vez tejidas desde nuestra experiencia comunitaria hace posible comprender a la experiencia de la escucha como indispensable a

> nuestros procesos de devenir quienes estamos siendo. (SAMPAIO; SOSA; RIBEIRO, 2022, p. 61)

Trazemos a narrativa de um docente que integra a REDCREA, uma rede docente colombiana e que integra também a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos. Gabriel Sanchez nos relata sua percepção do que representa a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos,* quando nos diz:

> La Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, es un colectivo de colegas docentes que sin distinción de títulos o áreas tienen como propósito el diálogo y el intercambio de experiencias para que, desde los contextos, se construya y amplíe el mapa Pedagógico Latinoamericano. Hacen parte maestros de 14 nacionalidades; sin afiliación, obligación o contrato que los vincule, sencillamente son eso, educadores Cómplices Pedagógicos, quienes se interesan desde lo humano y lo educativo, en la búsqueda permanente del aprendizaje colectivo y posiblemente transformador. (Narrativa GABRIEL SANCHEZ, Colômbia, 2021)

A narrativa do docente Gabriel Sanches traz elementos que dialogam e se encontram com a perspectiva das redes como espaços instituintes, sem uma participação verticalizada, excludente, mas como um espaço próprio, múltiplo, plural, cujos diferentes docentes de várias áreas de saber dialogam trocando experiências e aprendizados. Tais movimentos não se fazem a partir de um contrato, ou algo que os obrigue, mas pelo compromisso, pelo desejo livre de cada um/a de se colocarem em redes para pensar os processos educativos de seus cotidianos escolares e de uma forma capilarizada pelos chãos e realidades múltiplas da América Latina.

Para a docente Mikaela Arce da Argentina e também integrante da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos,

> La construcción de espacios como el de Cómplices fomenta la reconstrucción del lugar del docente como investigador, autor y trabajador esencial para la paz, la democracia y la justicia. (Narrativa MIKAELA ARCE, Argentina, 2020)

A narrativa de Mikaela Arce nos convida ao diálogo com Freire, quando este nos afirma que,

> No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (1996, p. 32)

A investigação sinalizada por Mikaela Arce em diálogo com o que nos aponta Freire (1996) faz parte do processo de pesquisar a própria prática, pesquisa esta que não está dissociada de ser docente, mas que é inerente, pertencente a natureza docente ao indagar, buscar, questionar, criticar, aprender e ensinar. Contudo, para além desta condição interligada entre a investigação e a docência, também destacamos na narrativa de Mikaela Arce a defesa pela reconstrução do/a docente como investigador, que acreditamos se somar à perspectiva de compreender o trabalho docente como um princípio educativo, cuja autonomia e liberdade tem sido recorrentemente atacada nos últimos anos por parte dos governos de direita, extrema direita e conservadores que tensionam os territórios da América Latina.

Trazer as vozes destes docentes, em suas narrativas, se faz fundamental para compreender uma perspectiva de pesquisa outra, para além dos cânones da pesquisa acadêmica. A pesquisa narrativa, nasce com/do/no cotidiano, e se fortalece nos relatos, nas conversas, nos registros informais das rotinas escolares, espaços estes de trocas muitas vezes silenciados e ignoradas em meio as burocracias escolares, curriculares.

Neste sentido reafirmamos o lugar formativo das redes e coletivos docentes, a partir da realidade que tão bem nos descrevem as/os docentes colombianos/as,

> *En todo caso, quisiéramos permitirnos realizar un ejercicio reflexivo muy sencillo en consideración de un hecho histórico poco común. Justo en la segunda década del siglo XXI surge una crisis de múltiples dimensiones porque el mundo tal y como lo conocíamos hasta hace un par de meses da un giro anormal dentro de lo anormal, poniendo allí en escena a un virus invisible, incauto e iracundo. El virus, vuelto pandemia, cobró el mayor protagonismo de la humanidad en todos los tiempos recientes,*

> *obligando a decretar un gran alto en el camino, en medio de una desenfrenada y veloz cotidianidad; llena de codicia, materialismo y afán por un mercado voraz. (Narrativa Gabriel Albino; Alba León; Carmen Cárdenas; Néstor Ramírez; Maritzabel Acosta, Colômbia, 2021).*

Ainda para os docentes,

> *El rol que desempeña el docente latinoamericano en este contexto motiva a entablar una conversación más cercana entre pares para tejer en colectivo los aprendizajes que conlleven a procesos de emancipación, resignificación y edificación de contenidos curriculares más cercanos a la realidad de la población escolar en donde se interactúa. Todo ello teniendo en cuenta las diferentes demandas y limitaciones coexistentes en la emergencia social que estamos viviendo. (Narrativa Gabriel Albino; Alba León; Carmen Cárdenas; Néstor Ramírez; Maritzabel Acosta, Colômbia, 2021).*

Suárez, ao refletir sobre a importância das narrativas docentes como um *lócus* para construção de uma memória pedagógica e de um currículo em ação nos afirma que,

> […] los docentes hablan de sí mismos, de sus trayectorias profesionales y de las formas en que comprenden y llevan adelante su trabajo pedagógico. Y al hablar de sus sueños y realizaciones también nos están relatando aspectos centrales, definitorios y no documentados de la construcción escolar del currículum. (SUÁREZ, 2021, p. 392)

No horizonte de uma perspectiva outra de um fazer docente situado neste lugar de narrar, escutar, trocar, compartilhar, aprender e ensinar nos traria, segundo Suárez, "una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar en términos pedagógicos sobre ella, sobre el estar siendo docente en un determinado momento histórico y en cierto territorio." (SUÁREZ, 2021, p. 393).

Tal perspectiva favorece pensar também em uma construção escolar de um "currículo em ação" (SUÁREZ, 2021), bem diferente do currículo normatizado, enquanto "núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola [...] uma configuração política do poder." (ARROYO, 2013, p.13).

Desta forma, para Suárez, sobre o currículo em ação,

> En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa que a un marco normativo para la "buena enseñanza", conoceríamos parte de la historia de las decisiones y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que imprime un sentido situado y personal a la experiencia social de la escolaridad. (SUÁREZ, 2021, p. 393)

Pensar nesta relação plural nos espaços de trocas entre a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, também pressupõe reafirmar sua horizontalidade. Segundo a narrativa da professora boliviana, pertencente a rede, narrar os desafios de seu cotidiano implica em reconhecer que outros conhecimentos iriam emergir do momento inédito em que se encontravam com a instauração da pandemia.

> *Un punto es la preparación de los docentes para enfrentar esta pandemia. Yo creo que en Bolivia hay muy pocas universidades que no hayan sido preparadas, ya que minguen imaginó que pasaría una pandemia mundial. Minguen estaba preparado para dar clases virtuales en tiempos de cuarentena. (narrativa, Fabiola Cuentas, Bolívia, 2020)*

Desta forma, em uma perspectiva de trocas, os conhecimentos emergeriam sobre como enfrentar os desafíos e situações antes impensadas. Neste sentido, nos afirmam Alberto M. Boom e María Del Pilar Unda B. no terceiro encontro das Redes Pedagógicas realizadas em 1996 que: "(...) la Red por su forma horizontal permite la crítica a las formas de organización institucional de carácter vertical, burocrático y jerarquizado." (BOOM; UNDA B., 1996, p.5)

Para Boom e Unda B:

> La Red es una forma de organización no burocrática, no institucional, no moderna. Se trata de Redes de personas que buscam potenciar su capacidad de acción, reconociendo y valorando la diversidad y la autonomia, diagramas de fuerzas que nos conectan a otros modos menos burocráticos, no jerarquizados, no ordenados. (BOOM; UNDA B., 1996, p.5)

Para Pineda (2012), a formação das redes pedagógicas se articula a "cualificación del trabajo pedagógico y la construcción y puesta en marcha de proyectos alternativos" (p.5). Nesta direção, compreendemos, em diálogo com Leite (2022, p.95) que a discussão acerca da formação aponta para um movimento

que muitas vezes é pensado de fora para dentro, como se quiséssemos dar um formato de algo a alguém, como se houvesse um parâmetro de ser docente para o qual os docentes deveriam se assemelhar, se "enquadrar" quando na verdade o movimento de form*ação,* ocorre em geral de dentro pra fora, como uma *ação*, uma busca pela investigação, pela dúvida, pelo aprendizado contínuo que se dá motivada no âmbito subjetivo, no desejo do/a docente por este movimento, que também pressupõe o diálogo e o encontro com o/a(s) outros(as), uma vez que, é na relação coletiva que nos completamos, que aprendemos e que nos possibilitamos perceber outros olhares, outras escutas, outras pronúncias.

Para Fabio Jurado Valencia,

> El trabajo en redes académicas en el campo de la educación determinará en gran parte las transformaciones de los sistemas educativos y de los procesos pedagógicos en las escuelas y en las familias; la complejidad cada vez mayor de lo que significa educar y aprender así lo indica; el trabajo en equipo con una actitud exploratoria y holística es inevitable; las fronteras entre la escuela, las familias y el mundo de afuera serán progresivamente invisibles. En esta perspectiva lo que se ha llamado capacitación ira desapareciendo (de hecho, ya se percibe) para asumir las interacciones en redes académicas como estrategias auténticas de formación y autoformación. (2022, p. 56-7)

Embora Fabio Jurado Valencia se refira em sua reflexão às redes na Colômbia, consideramos relevante ressaltar a perspectiva destacada pelo autor das interações docentes em redes como estratégias autênticas para promover a formação e a autoformação docente. Compreendemos que os intercâmbios promovidos entre os docentes, tendo estes como protagonistas, autores e intelectuais desta formulação, permite construções e caminhos significativos, não homogêneos ou verticalizados.

É preciso ainda ressaltar que não existiu uma formação prévia para sobre(viver) a experiência pandêmica, como nos narrou a professora boliviana Fabiola Cuentas, no que se refere as nossas perspectivas de existência, como também nossos olhares e fazeres pedagógicos, inclusive tecnológicos, e, portanto, curriculares.

Desta forma, a dificuldade na adaptação ao modelo virtual, plataformas e gestão de diferentes tecnologias digitais, que se impôs como caminho diante do fechamento das escolas em todo território latino-americano, e diante dele, a constatação de que este modelo não contemplava uma grande parcela de seus/suas estudantes de classes populares, nos fez coletivamente refletir sobre os desafios que se colocavam à educação, sobretudo dentro de uma perspectiva mercadológica, cada vez mais crescente na precarização do fazer docente (TRINDADE; PESSANHA, 2023)

Neste sentido, fazer parte das redes e coletivos docentes que traziam questões de diversas naturezas sobre esta ou outras experiências atravessadas pelo *espaçotempo* pandêmico nos permitiu ampliar o olhar e a nos colocarmos em movimentos formativos sobre o nosso *espaçotempo* histórico.

Acreditamos que tal movimento formativo nos reafirma que não existem formas, modelos prontos que se sobrepõem como verdades absolutas, mas sim caminhos que vão sendo trilhados, refletidos, planejados, e dentro deste processo, a dimensão dialógica e coletiva se faz fundamental no sentido de ampliar a potência deste processo *investigativoformativo instituinte*.

Em diálogo com Boom e Unda B. não podemos deixar de ressaltar que, embora haja princípios semelhantes para uma organização em rede plural, múltipla, horizontalizada de forma alguma se pretende com isso denotar qualquer tipo de classificação que as padronize ou as rotule. Conforme nos afirma os autores,

> No se tienen pretensiones totalizantes; al contrario, en la noción que nosotros proponemos de Red no hay requisitos únicos, determinados, no se imponen ni si pretenden formas organizadas homogéneas. Más que imponer estilos, formas y modos, se impulsa su fisionomía particular. En ese sentido no es lo mismo la Red Pedagógica des Caribe Colombiano, que las redes de instituciones formadoras de maestros, o las Redes Locales en Santafé de Bogotá. Ninguna se constituye en un modelo a replicar por igual en todo lugar. (BOOM; UNDA B., 1996, p.6)

Ou seja, é preciso reafirmar a autonomia das formações das redes no sentido da criação autogestionada pelos docentes e seus respectivos interesses,

conforme nos sinaliza também Fabio Jurado Valência, ao nos dizer que as constituições das redes "no es homogénea, pues los matices de las redes académicas están determinados em gran parte por el origen, las dinámicas y sus horizontes." (JURADO VALÊNCIA, 2022, p.49)

Consideramos que a perspectiva fundacional das redes e movimentos docentes coletivos se fazem pautados no diálogo plural e nas relações formativas emancipadoras que se contrapõem, por princípio, a uma perspectiva de formação capitalista, tradicional e neoliberal no sentido destas desconectarem os sujeitos das questões sociais, históricas e críticas, invisibilizando lutas, ações e desmobilizando seus sujeitos por meio de um distanciamento entre eles, promovendo um silenciamento e um isolamento acerca da reflexão de seus *pensarfazeres*. A lógica de uma educação que privilegie o capital se dá em torno da individualização, da meritocracia, da competição e não da troca, do compartilhamento, da horizontalidade entre seus sujeitos, princípios estes presentes na organização de docentes em redes e coletivos.

O movimento das redes tem representado um caminho alternativo, pautado em um fortalecimento coletivo e modos próprios de mobilização que vem se ampliando em território latino-americano. Para nós, tal possibilidade reafirma o lugar do/a *docente latino-americano como um intelectual* (SUARÉZ, 2017), cuja necessidade dialógica, formativa, coletiva lhe move, em marcha coletiva, a criar outras viabilidades, outros caminhos e rotas instituintes, que lhes permitam se constituírem docentes no encontro com a/o outra/o, se somando a uma luta cotidiana pela *educação suleada, como prática de liberdade.* (FREIRE, 2005)

Por uma perspectiva de formação docente em marcha: compreensões provisórias do/no/com o caminho(ar)

Nosso enredamento com Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos nos provocou um movimento de deslocamento reflexivo sobre o *processo investigativoformativoinstituinte* docente experimentado na "dramaticidade da experiência" (FREIRE, 2019, p.19) dos tempos pandêmicos.

Contrariando os limites e fronteiras residenciais, locais, fomos convidadas/os a ir além de nossas realidades cotidianas e rotineiras, ultrapassando nossas fronteiras territoriais, geográficas, e neste processo, ainda que virtual, fomos ampliando as possibilidades de ser e conhecer, sendo afetadas/os sobre diferentes formas de constituição de ser docente em redes e coletivos da América Latina.

No exercício dialógico com/entre pares latino-americanos fomos mobilizadas/os, atravessadas/os pelas diversidades pedagógicas, culturais, geográficas, linguísticas, econômicas e políticas, considerando, de toda ordem, os tensionamentos complexos e múltiplos oriundos dos interesses do capital e seus tentáculos que produzem cotidianamente desigualdade e opressão e que foram intensificados durante o ano de 2020, ano da Pandemia da Covid-19, particularmente para a América Latina, considerada por Bautista, Durand e Ouviña como o "epicentro da Covid-19" (2020, p. 18).

Refletir sobre o que representou experimentar um tempo inédito, incerto, desafiador, para o qual nenhum/a de nós estávamos preparados/as e para o qual mobilizados pelo desejo, pela necessidade do diálogo em nos estabelecermos em redes e coletivos docentes latino-americanos foi possível, coletivamente, potencializar os percursos formativos que tem ocorrido e se ampliado nos chãos da América Latina e Caribe, no sentido de reconhecermos movimentos formativos e alternativos genuínos que reafirmam o docente como intelectual de seu *pensarfazer*, de sua *práxis* para o debate educacional.

Ainda que os encontros da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos tenham ocorrido virtualmente, compreendemos que esta opção se fez a partir da viabilidade que se colocava no momento inédito atravessado pela pandemia da Covid-19 e as medidas de isolamento/distanciamento social. Ultrapassar tais barreiras limítrofes, sejam residenciais, geográficas, ainda que virtualmente se contrapôs ao cenário de isolamento e de silenciamento que vivíamos, de incertezas e medos, nos colocando em diálogos, que foram se constituindo como diálogos formativos que nos permitiram perceber movimentos

outros sobre processos educativos distintos, outras culturas, olhares, *saberesfazeres*.

Não existia "forma" para a pandemia e não estávamos preparadas/os para ela, isto é fato. Mas, fomos nos formando nesta rel*ação* complexa de existência em um *saber de experiência feito* (FREIRE, 2005), e esta construção segue nos atravessando em nossas múltiplas dimensões de atuação, seja no campo subjetivo, seja no campo coletivo ou na relação imbricada entre os dois, sem que com isso, negue-se a potência formativa em suas especificidades.

Neste horizonte formativo, compreendemos a importância de movimentos dialógicos entre docentes pertencentes a universidade, a escola e a formação em redes e coletivos docentes. Vemos em tal movimento a criação potente de alternativas de investigação e de formação docente que mobilizam a resistência à modelos de formação que esvaziam o exercício do magistério de sua perspectiva autoral e intelectual e coletiva.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARAÚJO, Mairce da S.; TRINDADE, Regina A. C.; FARIA, Danusa T. B. de. Entre redes e coletivos docentes latino-americanos: tecituras em experiências formativas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 31, n. 66, p. 31–46, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p31-46.

BAUTISTA, Carolina; DURAND, Anahi; OUVIÑA, Hernán. **Estados Alterados**: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia. 1a ed. - Lanús: Hernán Darío Ouviña; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Muchos Mundos Ediciones; Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe-IEALC, 2020.

BOOM, Alberto M.; UNDA B. María Del Pilar, Redes Pedagógicas: outro modo de ser conjuntos. Tercer Encuentro de Redes Pedagógicas Cali, Marzo 20 y 21 de 1996. **Nodos Y Nudos.** 1996. p. 4-9.

CUNHA, Luiz Antonio. **O projeto reacionário de educação**. Produção Digital Independente, 2016. Disponível em: http://www.luizantoniocunha.pro.br/. Acesso em: 10 jul. 2021.

DUHALDE, Miguel. VI Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 61, p. 219-229, septiembre-diciembre, 2011.

FAUNDEZ, Antonio. In.: FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 10. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**. 49ª Reimpressão. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso** – América Latina e Educação Popular. 12ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 10. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In.: José Carlos Libâneo e Nilda Alves (Orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

JURADO VALENCIA, F. Singularidades de las redes académicas dos maestros em Colombia. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 47-58, 28 maio 2022.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEITE, Vania Finholdt Angelo Leite. Paulo Freire e o desenvolvimento *pessoalprofissional* dos/das educadores/as. **Revista Formação em Movimento** v.4, i.1, n.8, p. 94-110, 2022.

LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação**. Revista Aleph, n. 12, p. 5-12**, set. 2009.

MARTÍNEZ, Maria Cristina. La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. **Educere**, vol. 10, núm. 33, abril-junio, 2006, pp. 243-250.

PINEDA, María Cristina Martínez. Redes Experiencias y Movimientos Pedagógicos 5 **Rev. Cienc. Tecnol.** / Año 14 / Nº 18 / 2012. p.5-11.

PINEDA, María Cristina Martínez; GUTIÉRREZ, Emílio Guachetá. **Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur.** Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

SAMPAIO, C. S.; SOSA, M. Y. G.; RIBEIRO, T. Del encuentro-maestro, del cuidado y de las redes y colectivos docentes en América Latina. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 59-73, 28 maio 2022.

SUÁREZ, Daniel H. Relatos de experiência, saber pedagógico e reconstrução da memória escolar. **Educ. rev. [on-line].** 2011, vol.27, n.1, pp.387-416.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula. Redes de formación, investigación y pedagogía: documentación narrativa de colectivos docentes junto a la universidad. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 19-30, 28 maio 2022.

TRINDADE, Regina A. C; PESSANHA, Fabiana. Desafios do trabalho docente no Brasil em tempos de pandemia. **Educación y Humanismo,** [S. l.], v. 25, n. 44, 2023. DOI: 10.17081/eduhum.25.44.5295.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Talita Cabral – revisora.talitacabral@gmail.com*

Submetido em 20/03/2023 **Aprovado em 13/12/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)