

Paula Pereira Scherre



Universidade Estadual do Ceará (UECE)
pscherre@gmail.com

Maria Cândida Moraes



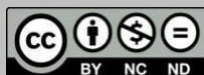
Universidade Católica de Brasília
mcmoraes@terra.com.br

Submetido em: 17/10/2022

Aceito em: 30/11/2022

Publicado em: 23/12/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n36p198-218](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p198-218)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

NARRATIVA AUTOFORMADORA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a metodologia de formação e de pesquisa intitulada Narrativa Autoformadora, perpassando pelo contexto de seu desenvolvimento e de criação, seus objetivos e motivações, suas inspirações teóricas e suas etapas e dimensões constitutivas. Situa-se no contexto da formação humana, complexa e transdisciplinar, que religa o ser humano nos processos de conhecimento, de formação e de pesquisa. A metodologia é composta por 4 relatos e 11 dimensões. Esperamos que possa ser inspiração para outros percursos e processos de (trans)formação, desvelando as matrizes e as aprendizagens, tomando consciência dos paradigmas subjacentes, abrindo tempos e espaços para ser, sentir, refletir, se conhecer e construir conhecimento de si e científicos.

Palavras-chave: Narrativa Autoformadora. (Trans)formação. Pesquisa. Complexidade. Transdisciplinaridade.

SELF-FORMING NARRATIVE

ABSTRACT

This article aims to present a formation and research methodology entitled Self-Forming Narrative, covering the context of its development and creation, its objectives and motivations, its theoretical inspirations and its constitutive stages and dimensions. It is situated in the context of human formation, complex and transdisciplinary, which reconnects the human being in the processes of knowledge, formation, and research. The methodology consists of 4 reports and 11 dimensions. We hope this article can be the inspiration for other paths and processes of (trans)formation, unveiling the matrices and learning procedures, becoming aware of the underlying paradigms, creating times and spaces to be, to feel, to reflect, to know yourself and to build both individual and scientific knowledge.

Keywords: Self-Forming Narrative. (Trans)formation. Research. Complexity. Transdisciplinarity.

NARRATIVA AUTOFORMADORA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar la metodología de formación e investigación denominada Narrativa Autoformadora, abarcando el contexto de su desarrollo y creación, sus objetivos y motivaciones, sus inspiraciones teóricas y sus etapas y dimensiones constitutivas. Se sitúa en el contexto de la formación humana compleja y transdisciplinar, que reconecta al ser humano en los procesos de conocimiento, formación e investigación. La metodología consta de 4 relatos y 11 dimensiones. Esperamos que pueda ser inspiración para otros caminos y procesos de (trans)formación, develando matrices y aprendizajes, tomando conciencia de los paradigmas subyacentes, abriendo tiempos y espacios para ser, sentir, reflexionar, conocerse y para construir el conocimiento propio y científico.

Palabras Clave: Narrativa Autoformadora. (Trans)formación. Investigación. Complejidad. Transdisciplinarietàad.

1 INTRODUÇÃO

As autoras, com este artigo, têm o objetivo de apresentar a metodologia de pesquisa e de formação intitulada **Narrativa Autoformadora**, desenvolvida na tese de doutorado [Título da tese]¹ da autora-pesquisadora [Autor1], sob orientação da autora [Autor2]. Sendo um recorte do estudo realizado, perpassaremos pelo contexto de seu desenvolvimento e de criação, seus objetivos e motivações, suas inspirações teóricas e suas etapas (4 relatos) e 11 dimensões constitutivas.

Esta metodologia se situa no contexto da formação humana, complexa e transdisciplinar, cujo dispositivo metodológico pautado na epistemologia da complexidade que inclui o observador na realidade observada, religa o ser humano nos processos de conhecimento, de formação e de pesquisa, demonstrando a inseparabilidade de tais processos. Com isso, convidamos outros educadores-pesquisadores a se envolverem com seu processo de formação, investigando-o, refletindo (auto)criticamente sobre suas aprendizagens, mergulhando em sua própria história de vida de formação, adentrando em suas matrizes constituintes de seu ser profissional (professor e pesquisador), em última instância, iniciar, conscientemente e de maneira (auto)reflexiva e fundamentada, seu próprio processo de mudança paradigmática de seu ser, fazer e conhecer desvelando os elementos que subjazem sua docência e sua forma de ser profissional-pesquisadora.

Ressaltamos como início de uma jornada de autoformação que não tem um fim, pois como falamos de formação humana, estamos em constante processo de vir a ser, somos sempre aprendizes. Adentrar neste movimento narrativo, investigativo de si, inicia uma abertura de tempos e espaços, internos e externos, de um refletir constante, continuado e processual que nos acompanha ao longo da vida. Sendo assim, sua relevância se mostra ao contribuir com processos formativos humanos, independente de sua área de atuação e/ou formação profissionais.

Ao publicizar esta metodologia neste artigo, temos a intenção de inspirar que outros processos formativos sejam humanizadores, emancipantes, (trans)formadores e presentes no aqui e no agora, mesmo que tragam elementos do passado e do futuro que, neste momento, nos constituem, se atualizam e se ressignificam mediante processos autoeco-organizadores. É uma maneira de trazer para a prática, de enraizar, elementos que as teorias

¹ Durante parte do período de elaboração da referida tese doutorado, a autora-pesquisadora realizou estágio de doutorado-sanduiche no exterior (Barcelona/Espanha), com apoio financeiro da CAPES/Brasil, nº XXXXXXX, no período de abril de 2014 a março de 2015.

nos convidam quando estudamos e lemos em relação à mudança paradigmática na ciência e na educação.

2 CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO E DE CRIAÇÃO

A metodologia de formação e pesquisa **Narrativa Autoformadora** compõe um capítulo da tese mencionada e foi desenvolvida para responder ao seguinte problema de pesquisa: Como ocorre o processo de reconstrução da matriz pedagógica-pesquisadora tradicional do ser docente-pesquisador por meio de estudos teóricos e de vivências desenvolvidos à luz da Complexidade e da Transdisciplinaridade?

Este problema de pesquisa foi delimitado pelo desejo pessoal da autora-pesquisadora [Autor1] em fazer sua formação docente e como pesquisadora à luz das teorias da Complexidade e da Transdisciplinaridade. Foi delimitada também pela entrada no Doutorado em Educação, pela participação na Formação de Educadores para a Cidadania e pelo doutorado-sanduíche em Barcelona, por meio dos quais foram realizados o aprofundamento teórico, a elaboração do problema de pesquisa e dos relatos que compõem a **Narrativa Autoformadora**.

Pensando na Educação em geral, compreendemos que a formação docente com aberturas à auto-hetero-ecoformação e o trabalho com histórias de vida de formação e matrizes pedagógicas, sob as bases teóricas da Complexidade e da Transdisciplinaridade, possam promover uma formação com um movimento mais profundo de busca e de aproximação (e, quem sabe, transformação) de nossas matrizes, de nossas crenças mais profundas, que historicamente são baseadas em uma educação disciplinar, fragmentada, que privilegia o desenvolvimento cognitivo/intelectual e a transmissão de informações.

Nesse sentido, vários autores e documentos apontam para a necessidade de transformação e de mudança paradigmática (para citar alguns: NICOLESCU, 1999; MORIN, 2010; FURLANETTO, 2010; SANTOS, 2010; TORRE; PUJOL; MORAES, 2011). Neste caso, essa necessidade de transformação emergiu, inicialmente, de uma experiência pessoal ao dialogar com as palavras dos vários autores que perpassam essas discussões.

Para essas mudanças terem mais chances de acontecer, contudo, não bastava, para a autora-pesquisadora, que essas palavras fossem apenas lidas ou ouvidas. Tinham que ser vivenciadas, refletidas e trazidas à consciência, com envolvimento e qualidade de presença do sujeito em formação. Sendo assim, compreendemos que esse mergulho na história de vida de formação, que traz o sujeito à tona, permitiu iniciar a ressignificação de

sua matriz pedagógica-pesquisadora, encontrar com o seu próprio projeto de vida, se ampliar conceitualmente, e (trans)formar seu ser e seu fazer docente-pesquisadora para, daí, enraizar em si mesma a docência e a pesquisa baseadas na Complexidade e na Transdisciplinaridade.

3 INSPIRAÇÕES TEÓRICAS PARA A METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa e de sua respectiva metodologia foi guiado pelas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas propostas pela Complexidade e pela Transdisciplinaridade (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009; MORAES; VALENTE, 2008; MORAES, 2008; 2010; NICOLESCU, 1999).

Considerar os três fundamentos principais da Transdisciplinaridade válidos influencia nossa visão a respeito da relação entre sujeito e a realidade (dimensão ontológica), considerada complexa. Esta dimensão, conseqüentemente, influencia nossa visão a respeito do que significa conhecer, das relações entre sujeito e objeto de estudo e de como compreendemos e explicamos as coisas que nos cercam (dimensão epistemológica).

Além disso, essas duas dimensões, em conjunto e interagindo, influenciam os aspectos metodológicos da pesquisa (dimensão metodológica), ou seja, como construímos nossas estratégias de ação, instrumentos e técnicas de pesquisa, em direção a uma pesquisa transdisciplinar, baseada nos três fundamentos principais e no desenvolvimento de um Pensamento Complexo.

Os autores Maria Cândida Moraes e José Armando Valente complementam esta ideia sugerindo que “as estratégias adotadas ou propostas pelos métodos de pesquisa precisam estar coerentes com os fundamentos explicativos das dimensões ontológicas e epistemológicas” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 20).

3.1 Dimensões ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa transdisciplinar

Na dimensão ontológica, explicitamos nossa visão a respeito de como entendemos e percebemos as relações entre o ser e a realidade, considerada de natureza complexa, onde ambos estão imbricados e entretecidos. A Complexidade respalda sua dimensão ontológica e epistemológica a partir dos novos fundamentos teóricos da física quântica, da nova biologia, da cibernética, da teoria das estruturas dissipativas (NICOLESCU, 1999).

De acordo com Moraes e Valente (2008), para a Transdisciplinaridade, que tem a Complexidade como um de seus fundamentos, a realidade é vista como dinâmica, mutável, multidimensional e multirreferencial, ao mesmo tempo contínua e descontínua, estável e instável. É também incerta e de natureza complexa.

Sob essa ótica, multidimensionais também são o sujeito e os seus respectivos processos, em que se revelam a existência de uma causalidade circular, retroativa ou recursiva, conforme descreverei mais adiante. A realidade é constituída de “objetos interconectados por fluxos de energia, matéria e informação, por processos auto-eco-organizadores, mutantes, emergentes, muitas vezes convergentes ou divergentes” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 20). Ela é composta por diferentes Níveis de Realidade, em que cada um “corresponde a um Nível de Percepção por parte do observador, o que nos leva a reconhecer a existência de múltiplas realidades e depende de cada observador qual delas será revelada” (MORAES, 2010, p. 6).

Na dimensão epistemológica, trabalhamos com nossa visão a respeito do conhecimento, do que significa conhecer, das relações entre sujeito e objeto de estudo e de como compreendemos e explicamos os elementos que nos cercam. Aqui, sujeito e objeto são compreendidos como duas emergências inseparáveis em sua dinâmica operacional, em suas relações autoeco-organizadoras. No caso da Transdisciplinaridade, essa dimensão continua tendo como referência os novos fundamentos científicos e filosóficos que ajudaram a compreender a dimensão ontológica complexa.

Primeiramente, a autora Moraes nos informa que a objetividade é impregnada “pelo olhar e pelas emoções dos sujeitos envolvidos, pela trama tecida no aqui e no agora” (MORAES, 2010, p. 8). A Complexidade, para Moraes e Valente, nos faz resgatar a “subjetividade, a intersubjetividade e o caráter ativo, afetivo e histórico do sujeito aprendente, bem como a dinâmica relacional que acontece entre ele e seu meio” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 24).

Para tanto, a pesquisa transdisciplinar nos diz que, para acessar este nível, somente com a racionalidade não é possível. Para tanto, devemos utilizar a intuição, a imaginação, a sensibilidade, a emoção e a criatividade para justamente “desvelar o que habita as profundezas e que não se revela pela superfície” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 61) e, sempre que possível, devemos combinar estratégias lineares com outras que sejam abertas à intuição, às incertezas e às emergências, comportando mudanças de trajetória quando necessário. (MORAES; VALENTE, 2008).

O método não deve desprezar a subjetividade e a afetividade, nem deve considerá-las como fontes de erro. É possível combinar métodos e estratégias para a solução de

determinados problemas e combinar orientações qualitativas e quantitativas, mas desde que tenham compatibilidade teórica e metodológica, segundo Moraes e Valente (2008). A respeito da relação entre teorias e práticas, esses autores relatam que essa relação evolui no processo e que ambas se nutrem, mutuamente. Nenhuma é mais importante do que a outra. Ambas dialogam, se enriquecem, se reinventam.

Ao refletir sobre a questão metodológica da Transdisciplinaridade, Patrick Paul comenta que uma metodologia transdisciplinar se faz pertinente quando “houver a exigência de ligar os saberes acadêmico-científicos aos saberes não acadêmicos, tradicionais, religiosos, experimentais, autoformativos, ecoformativos etc” (PAUL, 2013, p. 187) para que se permita “apreender melhor as ligações entre as disciplinas ou as relações entre objetividade científica e subjetividade das pessoas” (PAUL, 2013, p. 188). Ressalta que a Transdisciplinaridade “resulta principalmente da subjetividade, do qualitativo, da Complexidade. Do mesmo modo, existe em seu interior o imperativo de cruzamentos que esclarecem as relações sujeito/objeto” (PAUL, 2013, p. 188).

A Complexidade, além de ser um dos pilares da Transdisciplinaridade, se constitui como um macroconceito estruturante que proporciona ao sujeito, que segue a sua lógica, uma maneira diferente de refletir e de conhecer, com novos processos de elaboração de ideias, de teorias e de formulação de conceitos, abertos, flexíveis e integradores, constituindo, assim, uma nova lógica de pensar, o Pensamento Complexo. (MORAES, 2008). É a complexidade que nos permite a reflexão epistemológica sobre o processo de construção do conhecimento e de autoconstrução de si.

Morin, Ciurana e Motta (2009), ao falarem do Pensamento Complexo como método de aprendizagem pela incerteza e pelo erro, nos apresentam algumas diretrizes importantes a respeito do caminhar composto por estratégias, que formam o caminho da pesquisa. “Não existe um método fora das condições em que o sujeito se encontra” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 29). O método também contém a reflexividade, ou seja, contém momentos em que se é capaz de “auto-considerar-se e meta-analisar-se” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 33).

O Pensamento Complexo busca religar, articular e, “por sua vez, desenvolve sua própria autocrítica” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 37). Ao mesmo tempo, o Pensamento Complexo deve vigiar o paradigma, justamente para evitar a “fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos adquiridos” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 38). Religia áreas de conhecimentos, religar o ser humano ao processo de conhecer, abre tempo e espaço para que a história de vida, as emoções, os sentimentos, o poético, o artístico sejam integrados à construção de conhecimento científico.

3.2 Narrativa e investigação narrativa

Clandinin e Connelly (2000) definem *narrativa* como o fenômeno que se investiga e como metodologia de investigação. Compreendem que ela é a “qualidade que estrutura a experiência que será estudada e é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados para o seu estudo”. Sendo assim, para preservar essa distinção, propõe chamar o fenômeno de “história” ou “relato”, e a investigação de “narrativa”. Pelo fato de ela ser a forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana, consideram seu estudo “apropriado para muitos campos das ciências sociais” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 12)².

Sendo assim, esses autores compreendem a **investigação narrativa** como uma metodologia de pesquisa e uma forma de compreender uma experiência narrativamente. Foi a maneira que construíram para estudar o conhecimento experiencial dos professores, o qual concebem como um “conhecimento pessoal, prático e conformado por e expressado na prática” (CLANDININ, 2013, p. 9). Aqui, a experiência é um termo chave, pois entendem que “Educação e estudos educacionais são formas de experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 18) e propõe que a melhor forma de representá-la e de entendê-la é por meio da narrativa.

Connelly e Clandinin nos falam que parte da dificuldade da escrita de narrativas é justamente “encontrar formas de entender e de descrever a Complexidade das relações que existem entre as histórias que se contam continuamente, uma e outra vez, na investigação” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 40) e eles a compreendem como um problema dos múltiplos “eus”.

Isso ocorre porque o “eu” pode ter as várias vozes, ou seja, pode falar como “investigador, como professor, como homem, como mulher, como comentarista, como participante da investigação, como crítico narrativo, ou como construtor de teorias” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 41). Como uma forma de amenizar este problema, eles recomendam que aquele que escreve a narrativa resolva e explicita qual das vozes é dominante quando escreve “eu”.

Um nível importante que os autores ressaltam é o **relato da investigação** que consiste em fazer um relato da própria investigação, na qual a “nossa posição e a nossa voz como investigadores se convertem em centrais” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 43). Para tanto, requer que o investigador construa outra voz, um outro “eu”, onde possa

² Os textos dos autores Connelly e Clandinin são em língua estrangeira (inglês ou espanhol). Sendo assim, todas as citações diretas realizadas são traduções livres feitas pela autora-pesquisadora.

escrever a história da investigação, fazer um exame da investigação. Compreendem que, em uma investigação narrativa, “é impossível (ou se não for impossível, é deliberadamente auto-enganoso) como investigador ficar em silêncio ou apresentar um tipo perfeito, idealizado, investigante, moralizante de si” (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p. 62).

Como forma de reconhecer um dos perigos da narrativa que é desenvolver uma trama onde tudo acaba bem no final, os autores recomendam que narrativista empírico, inclua, neste momento de exame da investigação, “uma discussão autoconsciente das seleções que se fez, das possibilidades de histórias alternativas, e das outras possíveis limitações, vistas todas elas da vantajosa posição do ‘eu crítico’” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 45). Percebemos, nesta figura do “eu crítico”, uma forma de considerar um alerta que Morin (2010) nos faz sobre a importância de o pesquisador refletir sobre sua prática, seus porquês, sobre os limites e consequências do conhecimento que produz e explicitar isto em seus escritos e estudos.

3.3 Autoformação e volta reflexiva

Ao compreendermos os espaços de formação como espaços de aprendizagem, Pineau e Galvani nos falam de um movimento tripolar de formação, que abarca a heteroformação (ação dos outros), a ecoformação (ação do meio) e a autoformação (a ação do eu). Esta última parece existir ligada e dependente das outras duas (GALVANI, 2002). Pineau (2003, p. 156) compreende que os prefixos utilizados em cada polo “inscreve-se em um movimento transdisciplinar de tentativa de tratamento da multicausalidade. [...] (o emprego dos prefixos) os coloca em ação e quer estudar a Complexidade de seu jogo no decurso de toda a vida”.

Sendo assim, a volta reflexiva sobre a experiência pode tomar diferentes formas (GALVANI, 2014, p. 119): “histórias de vida, relatos sobre as práticas, diários, análises de experiências, etc. Pode envolver experiência profissional, social, pessoal e inclusive a experiência de formação”. Independente da forma utilizada, “a volta reflexiva permitirá transformar a experiência para a tomada de consciência e a problematização.”

Para efeitos do recorte deste artigo, destacamos até aqui, alguns dos referenciais teóricos que deram base para a proposta da **Narrativa Autoformadora** que foi fruto de um processo autoformativo que se utilizou de relatos de história de vida de formação e de experiências vividas de formação e de pesquisa. A própria volta reflexiva sobre relato

investigativo do percurso realizado é que deu origem a essa sistematização que será a seguir apresentada.

4 ETAPAS E DIMENSÕES DA NARRATIVA AUTOFORMADORA

Narrar a construção da metodologia de formação e pesquisa, por si só, já foi uma aprendizagem sobre a pesquisa. Defini-la, caracterizá-la, compreender e explicitar suas dimensões e níveis, contar a história sobre como foi construída, os diferentes passos realizados, justificar as decisões, argumentar sobre as escolhas, também permitiu refletir e expressar a legitimidade do que se passou, o que aconteceu em cada um desses passos, enquanto sujeito dessa experiência (LARROSA, 2002).

Permitiu aprender sobre o fazer pesquisa considerando o sujeito que conhece, dando voz ao “eu-crítico pesquisador” que aprende, que reflete sobre seu pesquisar, que pensa e busca reconhecer sobre as consequências e limitações de seu estudo. Aprender sobre um fazer pesquisa buscando construir conhecimento na relação entre sujeito e objeto pesquisado. Aprender sobre um fazer pesquisa unindo diferentes linguagens, como a narração, a teorização, a meditação, a poesia, o diálogo com os saberes dos teóricos, da experiência e da história de vida. É um tomar consciência e um aprender sobre e com o percurso realizado. Mais do que um aprendizado só teórico ou só prático, trata-se de um aprendizado enraizado, refletido criticamente, vivido intensamente. O relato da metodologia se constituiu como uma volta reflexiva sobre a própria ação de formação e de pesquisa.

A **Narrativa Autoformadora** foi composta por 4 relatos, cada um teve caminhos próprios de construção devido aos objetivos particulares e complementares. O **relato 1** da narrativa teve o objetivo de aprofundar a história de vida de formação, como meio de investigar a matriz pedagógica-pesquisadora vigente, até a entrada no doutorado, e compreender suas bases paradigmáticas em diálogo com os estudos teóricos. O **relato 2** teve o propósito de, a partir das vivências na Formação de Educadores para a Cidadania e dos estudos teóricos, sistematizar a experiência de docência e pesquisa e possibilitar análise, interpretação e compreensão das aprendizagens mais relacionadas à docência. O **relato 3** teve como finalidade tomar consciência das aprendizagens relacionadas à pesquisa e aprofundar o caminho percorrido para a caracterização da construção da metodologia **Narrativa Autoformadora**. O **relato 4** da narrativa procurou sintetizar e sistematizar a matriz pedagógica-pesquisadora emergente.

Essa **Narrativa Autoformadora** foi nutrida por várias dimensões que serão apresentadas em separado, de forma didática, mas elas interagem, se retroalimentam e fazem parte de um único todo que é a metodologia de formação e de pesquisa.

4.1 Dimensão: vivencial-experiencial

Inspiradas também em Josso (2004), entendemos as experiências formadoras como aprendizagens que articulam saber-fazer, conhecimentos, significações, técnicas e valores, que implicam na participação da pessoa em sua inteireza, abarcando dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. No movimento de transformação de vivências em experiências formadoras, também podemos entender os conhecimentos, informações, significações envolvidas e conseguir “nomear um interesse ou uma utilidade que uma vivência nos ofereceu” (JOSSO, 2010, p. 266).

Ser **vivencial-experiencial** significa dizer que a metodologia foi construída para revelar-se como uma atividade consciente, presente, atenta às práticas que podem transformar as experiências de vida, de formação e de pesquisa em experiências formadoras. Nesta metodologia, os caminhos foram elaborados no sentido de permitir: (1) viver a formação e a pesquisa como vivências integradoras, que envolvam todo o organismo e produzam harmonia; (2) agregar passado-presente-futuro, teorias, práticas e vida, o interno e o externo; (3) transformá-las em experiências formadoras; e (4) realizar atividades de (auto)reflexão e de (auto)crítica de modo consciente, metodologicamente justificado e detalhado.

4.2 Dimensão: dialógica

Para dizer que esta metodologia foi **dialógica**, a inspiração veio do princípio dialógico do Pensamento Complexo que, de acordo com Morin, Ciurana e Motta (2009, p. 36), significa que, “num mesmo espaço mental”, posso integrar lógicas aparentemente excludentes pensando-as de modo que elas se complementem. Nesse movimento de aproximação dos opostos antagônicos, compreendemos que essa metodologia foi construída no diálogo entre eles: interno-externo, subjetivação-objetivação, sujeito-objeto, formação-pesquisa, por exemplo.

Em outras palavras, foi na tensão entre o “eu interior” e o “meio externo” que se pode afirmar a legitimidade do que emerge da relação subjetivação-objetivação, aspecto tão questionado no âmbito das ciências. Percebemos exatamente na relação inseparável

sujeito-objeto, neste caso, ambos sendo uma única pessoa, os benefícios da tensão entre as contradições geradas da “associação complexa de instâncias necessárias”, mencionadas por Morin, Ciurana e Motta (2009).

Quando nos referimos ao **interno-externo**, portanto, estamos considerando construir o conhecimento a partir do diálogo entre as aprendizagens internas, as teorias, os meios formativos externos e as orientadoras desta tese. Com relação à **subjetivação-objetivação**, referimo-nos à atividade de transformar e de objetivar o caos interno subjetivo – espaço interno repleto de subjetivação – onde, por exemplo, teorias, práticas, experiências, história e projeto de vida (passado-presente-futuro), vivências, emoções, sonhos, desejos se encontram misturados, coexistindo, se retroalimentando e se produzindo.

4.3 Dimensão: escuta sensível e atenta

Toda a construção da formação e da pesquisa foi imersa em um movimento de **escuta interna sensível e atenta** como uma maneira de compreender, de refletir, de sentir, de traduzir, de objetivar o caos interno em forma de palavras e imagens. Assim, por meio dessa tradução, pretendemos tornar compreensivas, a matriz pedagógica-pesquisadora vigente, as aprendizagens construídas ao longo do percurso de formação e pesquisa e a reconstrução da matriz emergente do docente-pesquisador em formação.

Inspirada na proposta de escuta sensível e atenta de Arnt e Scherre (2014), apesar de a escuta aqui ser voltada para a compreensão interna da matriz e das aprendizagens, ela também é **sensível**, por reconhecer a aceitação incondicional da matriz e das aprendizagens que emergem, sem julgá-las, medi-las ou compará-las, buscando compreendê-las e expressá-las. É **atenta** por requerer um estado de presença, de comprometimento, de um ouvir devagar para perceber os sons e o inaudível que nos cerca, para nos acostumarmos a sentir e pensar os detalhes sutis dessa expressão interna-externa (ARNT, 2007).

Um primeiro movimento e instrumento dessa escuta sensível e atenta foi o **diário de campo**. Estava sempre ao lado da autora-pesquisadora para que pudesse anotar tudo o que lhe passava pela cabeça, pela emoção e pelo corpo, aprendizagens, reflexões, decisões, indecisões, mudanças.

Para a construção dos relatos, as escutas sensíveis e atentas foram realizadas também por meio de **meditações reflexivas intensivas**, compostas por: escolha e escuta de uma música instrumental e tranquila para auxiliar na concentração; configurar

cronômetro do celular para auxiliar no controle do tempo para cada etapa; pensar na pergunta sobre a qual a reflexão será realizada; fechar os olhos para concentrar. Nos 10 minutos iniciais, buscar argumentos para responder à questão escolhida. Nos 5 minutos seguintes, colocar mentalmente os argumentos pensados em minha frente e contemplá-los. Aqui, o objetivo é de contemplação das ideias que emergiram e de escuta interna delas, sem forçar a reflexão ou realizar julgamentos. Novos pensamentos podem surgir. Caso aconteçam, são acolhidas e inseridas na contemplação. Nos últimos 5 minutos, silenciar a mente e finalizar a meditação. Anotar, em arquivo de editor de texto, todas as ideias e argumentações que emergiram. Neste momento de escrita, outras também podem surgir. Elas são escutadas, acolhidas e anotadas.

Compreendemos que esses dois instrumentos de reflexão e de escrita (diário de campo e meditações reflexivas intensivas) permitiram à pesquisadora realizar movimentos de suspensão da consciência intencional e de exercício de uma atenção e presença não julgadora aos fenômenos vividos e às ressonâncias que emergiram ao longo da formação e da pesquisa. A partir dessa atenção/presença, abriu-se espaço-tempo para a revelação do fenômeno por meio da compreensão do meu ser (eu).

4.4 Dimensão: (auto)reflexiva e (auto)crítica

Como forma de fortalecer as aprendizagens, a formação e a pesquisa, a autora-pesquisadora buscou realizar ações e escritas (auto)reflexivas e (auto)críticas ao longo da construção dos relatos da **Narrativa Autoformadora**. Por exemplo, foi necessário explicitar o cuidado com o rigor conceitual e o paradigma sob o qual se trabalhou, além de expressar motivações, questionamentos e justificar as escolhas metodológicas realizadas.

Nesta parte inicial da metodologia, contendo reflexões sobre a investigação, sobre a própria metodologia e suas dimensões, a pesquisadora buscou fazer o que Connelly e Clandinin recomendam: “uma discussão autoconsciente das seleções que se fez, das possibilidades de histórias alternativas, e das outras possíveis limitações, vistas todas elas da vantajosa posição do ‘eu crítico’” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 45). Esta necessidade de o pesquisador refletir sobre sua prática, seus porquês, seus limites e consequências do conhecimento e explicitar isto em seus escritos e estudos também é enfatizada por Morin (2010).

4.5 Dimensão: aprendizagens

Entre angústias, indecisões, meditações e reflexões sobre quantas e quais aprendizagens abordar, a autora-pesquisadora retornou a algumas perguntas apresentadas por Josso (2004, p. 123) neste movimento de transformação de vivências em experiências formadoras: “Em que a experiência realizada foi formadora para mim? O que eu aprendi com esta experiência?”. Para a autora-pesquisadora, conseguir ter essa clareza de que, nesta parte da narrativa, ela também deveria refletir, analisar, integrar, expressar as suas **aprendizagens** construídas neste percurso da Formação de Educadores para a Cidadania.

Quando a autora-pesquisadora pensou na relevância das aprendizagens expressas na tese, também, se perguntou: são relevantes para quem? Respondeu para si mesma: primeiramente para ela mesma, porque é ela quem tem o interesse em materializá-las, em compreendê-las, para poder tomar consciência delas e de realizar a reconstrução da matriz pedagógica-pesquisadora. Mas, essas aprendizagens têm que ser relevantes para outras pessoas? Tendo em vista a justificativa social da tese, a autora-pesquisadora acredita que elas também podem ser relevantes para outras pessoas, na medida em que as inspirem a construírem e se apropriarem de seus próprios percursos autoformativos, integrados aos hetero e ecoformativos, e a reconhecerem e a valorizarem suas próprias aprendizagens.

A respeito da quantidade de aprendizagens a serem relatadas, a autora-pesquisadora compreende que o número e o gênero (psicossomáticos, instrumentais/pragmáticos, reflexivos/explicativos/compreensivos – JOSO, 2004) irão variar de acordo com o percurso e necessidades formativas de cada pessoa, com o que foi marcante, formador, significativo para ela, quando reflete e pesquisa sobre suas próprias aprendizagens.

4.6 Dimensão: envolvimento emocional

Morin (2000) nos fala das cegueiras do conhecimento, do erro e da ilusão, aspectos que muitas vezes, vistos numa perspectiva mais positivista, podem ser relacionados a esta dimensão emocional da narrativa, no sentido de fragilizar sua viabilidade enquanto dado científico. O autor comenta que a subjetividade, as emoções e o amor podem causar cegueiras, sim, mas que não podemos perder de vista que “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A

afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo” (MORIN, 2000, p. 20).

Nesse sentido, Piaget (1973, p. 266) compreende que a afetividade, a emoção e o sentimento são concebidos como o cerne do processo de desenvolvimento cognitivo, pois “toda conduta, qualquer que seja, contém sempre um aspecto energético ou afetivo e um aspecto estrutural ou cognitivo”. A emoção, aqui, desprende-se da visão comum do sentimentalismo para tornar-se uma dimensão inseparável da razão, desempenhando um papel central no armazenamento de informações e no processo de tomada de decisões (DAMÁSIO, 1996).

Foi concebida a dimensão (auto)reflexiva e (auto)crítica na ideia de dialogar com a dimensão envolvimento emocional de maneira a refletir sobre as cegueiras do conhecimento, do erro e da ilusão, buscando compreender as limitações, o inacabamento, a provisoriedade e o estar em constante transformação do conhecimento construído.

4.7 Dimensão: passado-presente-futuro

A memória não é algo inerte e, sim, dinâmico, na medida em que conecta três dimensões do tempo: presente, passado e futuro. E o nosso corpo é uma “memória orgânica que registra tudo” (PINEAU, 2014, p. 109). A narrativa vincula-se de forma inseparável a esta perspectiva temporal, cenário sobre o qual se inscreve a nossa história de vida.

A partir da compreensão da Complexidade como fator constitutivo da matéria e da vida e por isso a existência de uma relação inviolável entre ser e conhecer, Moraes (2008, p. 191) entende que um sujeito multidimensional e impregnado de sua trajetória de vida “não separa o mental do físico, a razão da emoção, o fato da fantasia, o passado do presente e do futuro. Um sujeito que é autor de sua história e co-autor de histórias coletivas que acontecem em seu entorno”.

Patrick Paul (2009, p. 300) propõe que a “autobiografia busca, no interior do sujeito, os traços do passado que o constituiu” e é uma “reconstrução do passado a partir do presente” (PAUL, 2009, p. 306). Assim, estabelece uma relação com o tempo, passado e futuro que se encontram enraizados no presente da existência. No trabalho com história de vida profissional, Pineau (2014, p. 109) complementa que “o passado não é forçosamente passado, se inscreve corporalmente em nós; nosso corpo é uma memória orgânica que registra tudo”.

Conforme Clandinin e Connelly (2000), a investigação narrativa também cria um espaço tridimensional de pesquisa que permite o pesquisador caminhar em quatro direções: para dentro (*inward* – condições internas, como os sentimentos, as expectativas, reações estéticas e disposições morais); para fora (*outward* – condições existenciais, que são o ambiente); para trás (*backward*) e para frente (*forward*), onde se referem à temporalidade – que é passado, presente e futuro.

Compreendemos que por meio da **Narrativa Autoformadora** é possível abrir tempo e espaço para que **passado, presente e futuro** estejam em diálogo. Percebemos que o tempo e ação no presente nos permite uma reaproximação com o passado, daquilo que está em nossa corporeidade, de tudo que constitui nossas memórias, do que está inscrito em nossa matriz pedagógica-pesquisadora. A partir dessa tomada de consciência, podemos reconstruir nossa matriz tendo, ao mesmo tempo, traços e elementos do passado e traços e elementos do presente, sejam eles teóricos, existenciais e experienciais. Além disso, abarca as possibilidades e anseios de um projeto de vida, de um projeto de futuro, de como pretendemos ou desejamos que nos constituamos seres docentes e pesquisadores, dimensões de um mesmo ser que também se encontravam integradas em nossas aprendizagens.

4.8 Dimensão: escrita narrativa

O processo de escrita da narrativa, e de suas partes (relatos), foi um processo recursivo e retroativo e sempre autoeco-organizador (MORAES; VALENTE, 2008). A cada nova parte escrita, foi realizada a leitura da parte anterior para que elas tivessem coesão e coerência, abrindo a possibilidade de reescritas da parte anterior para que elas formassem um todo harmônico. Os autores Clandinin e Connelly (2000) nos falam sobre isso no processo de escrita dos textos de pesquisa. Cabe ressaltar que em relação ao todo da tese, sua escrita também ocorreu de maneira recursiva e retroativa, pois a composição da introdução, das conclusões, das referências e dos apêndices influenciaram e foram influenciadas pela escrita da parte central da tese, de maneira a conceber um todo coeso e coerente.

Claro, que em um primeiro momento, pelo menos para a autora-pesquisadora, as ideias saem meio desorganizadas, até mesmo se repetem no texto. Aqui adquire importância ter tempo e espaço para a revisão, para colocar cada coisa em seu lugar, dando linearidade e coerência, para que o leitor possa também compreender o que foi

escrito. Por vezes, pareciam devaneios e davam certa insegurança em saber se isso tudo estava compreensível, mas com as orientações cuidadosas e atentas das orientadoras, esse texto foi sendo lapidado e reconstruído ao longo do percurso.

Os momentos de escrita em fluxo foram momentos incríveis e nos quais a criação e a inovação aconteciam, pois, a autora-pesquisadora elaborou e se expressou desde dentro. Até podia não ser uma novidade teórica, mas fazer essa escrita que vem de dentro, a partir de leitura e da experiência, se mostrou um caminho para atribuir sentido ao vivido, a ir para o além do cognitivo, a ser experienciado com o corpo, com as emoções, com a afetividade, mas também com o cognitivo.

4.9 Dimensão: os múltiplos “eus”

Os autores Clandinin e Connelly (2000) recomendam quando falam a respeito dos múltiplos “eus” presentes nas investigações narrativas e na importância de explicitá-los e dar espaço de expressão para todos eles. Nesse sentido, aqui se propõe a sermos pesquisadores e sujeitos da pesquisa ao mesmo tempo, e, assim, em cada parte da narrativa, há um “eu” predominante que foi explicitado no “esquema narrativo” logo no início de cada relato.

Na história de vida e nos relatos de ideias se fez mais presente o “eu em formação”, pois foi ele quem relatou os acontecimentos e que explicitou suas motivações e compreensões. Na metodologia e na análise das aprendizagens, o “eu pesquisador” se fez mais presente, pois foi ele quem conta o caminho percorrido, olha os relatos com o olhar de pesquisador, identificando e teorizando as aprendizagens.

Especificamente, no relato **Narrativa Autoformadora**, o “eu pesquisador”, assumiu também o papel de “eu crítico” (CONNELLY; CLANDININ, 2008) no sentido de explicitar as limitações da pesquisa, de refletir sobre o caminho percorrido, sobre a prática empreendida, sobre seus porquês e as consequências do conhecimento construído, como nos orienta Morin (2010), ao apontar a necessidade de refletir e de explicitar o inacabamento e provisoriedade da obra.

Mesmo tendo consciência da Complexidade humana e do entrelaçamento existente de suas dimensões (MORAES, 2008), compreendemos a importância de dar espaço e voz aos vários “eus”. Alguns deles, como o “eu em formação”, o “eu pesquisador” e o “eu crítico” nos dão condições de explicitar sua presença em cada parte do texto, mesmo sabendo que isso não elimina (e nem é essa a intenção) a presença de outros “eus” que naturalmente fazem parte de quem escreve. A Complexidade e a Transdisciplinaridade nos convidam,

também, a assumir a presença de todos eles, a não os excluir ou tentar eliminá-los, mas a dar voz e espaço para que eles estejam todos presentes na pesquisa, na formação e no texto.

4.10 Dimensão: estudos teóricos

Os estudos teóricos foram encontros com as palavras dos autores que deram sustentação à escuta, à escrita, à análise, às reflexões, à formação e à pesquisa. Nesta tese, os estudos teóricos apareceram de duas maneiras: em uma parte específica na qual trouxe as palavras dos outros (autores), e ao longo dos relatos.

Ao expressar a forma de estudar e aprender da autora-pesquisadora, a parte específica da tese teve como característica a apresentação de uma síntese das ideias apresentadas por outras pessoas que foram inspirações para esta formação e pesquisa, então é recheada de muitas citações, diretas e indiretas, sem suas reflexões ao longo desta escrita. Com esta parte específica em mãos, ela teve condições de tecer os relatos entrelaçados com as palavras dos autores lidos, expressando, justamente, as reflexões, inquietações e aprendizagens que esses estudos teóricos lhe geraram e a movimentaram para a reconstrução da matriz pedagógica-pesquisadora. Galvani (2014, p 117) comenta também sobre as três dimensões da autoformação: teórica, prática e simbólica. Em relação à teórica é constituída pela “articulação da experiência de vida com os saberes formais”, como parte do processo de reflexividade propiciado pela autoformação.

As teorias representaram inspirações para caminhar, para instigar, para questionar, como aberturas que, de alguma forma, autorizaram a autora-pesquisadora a fazer algo de diferente em termos de docência, de pesquisa, de construção de conhecimento científico e de formação. Digo diferente do que ela já havia feito, vivido, conhecido até então. Abriram-lhe possibilidades de questionamento de seus paradigmas, de estudar e de se aprofundar no que havia em si mesma, em sua matriz, e de reconsiderá-las, repensá-las e reconstruí-las a partir de outro pensamento, outra visão de mundo, de ver a si mesma, de ver as relações e os meios onde está. Não foi feito em um movimento de exclusão, de eliminação do seu passado e das suas experiências, mas em um movimento de ressignificação e de aprendizagem de outras possibilidades de ser e de fazer como docente, como pesquisadora e, também, como ser humano.

4.11 Dimensão: análise interpretativo-compreensiva

De acordo com Paul (2013, p. 315-16), a **interpretação** é “uma tradução que se efetua por intermédio de um intérprete que transpõe a mensagem escrita para torná-la compreensível àquele que a recebe” e a **compreensão** “remete a uma atividade mais interiorizada do espírito. Supõe uma abordagem bem mais qualitativa ligada ao sentir, à percepção vivida, permitindo outro tipo de comportamento quando algo é experimentado pelo sujeito” (PAUL, 2009, p. 89).

Sendo assim, compreendemos a análise das aprendizagens identificadas como sendo **interpretativo-compreensiva**, pois permitiu a tradução, em forma de palavras/imagens, do que é subjetivo, que emergiu do diálogo interno-externo, sujeito-objeto, de maneira a torná-las compreensíveis para si mesmo e para o leitor. A partir dessa interpretação, foi possível ampliar e aprofundar a compreensão sobre cada uma delas, por meio da escrita, e integrá-las à matriz pedagógica-pesquisadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro relatos que compõem a **Narrativa Autoformadora** e suas dimensões foram fruto das experiências formativas vividas, dos estudos teóricos realizados e das possibilidades e aberturas da orientadora, coorientadora e banca de qualificação e de defesa. As etapas e dimensões identificadas respondem ao problema de pesquisa enunciado – Como ocorre o processo de reconstrução da matriz pedagógica-pesquisadora tradicional do ser docente-pesquisador por meio de estudos teóricos e de vivências desenvolvidos à luz da Complexidade e da Transdisciplinaridade? – e que correspondem ao processo vivido, descrito, refletido e expressado. Outras pessoas podem construir outros percursos que contenham outros relatos, outras dimensões.

Inspiradas nas palavras de Ruth Cavalcante e de Cezar Wagner Góis (2015), ao falarem de Paulo Freire que via nos círculos de cultura não uma metodologia para ser simplesmente copiada e replicada, mas para ser transformada e recriada, também destacamos, de antemão, que a metodologia **Narrativa Autoformadora** aqui apresentada está aberta a recriações, a modificações, pois o convite, em síntese, consiste em que cada pessoa possa se reencontrar e desvelar sua própria maneira de narrar, de se autoconhecer, de tomar consciência de si, de sua história, de suas matrizes pedagógicas-pesquisadoras, de sua prática, do que lhe constitui como humano, em relação e na interação com outras pessoas, com a natureza e com a vida.

Com isso, acreditamos que poderemos formar docentes-pesquisadores mais conscientes em relação a si e às outras pessoas e áreas de conhecimento; mais reflexivos e críticos a respeito do seu papel na formação do outro e do papel dos outros na sua própria formação; mais abertos aos diálogos com os outros e com outras áreas de conhecimentos; mais abertos à escuta sensível das histórias, das experiências e vivências dos outros; mais abertos ao trabalho em equipe e à convivência em harmonia para a construção de Educação e ciência mais solidárias e humanas.

Especificamente em relação aos discentes, eles são intimamente influenciados por essa (trans)formação docente, pois poderão encontrar ambientes de aprendizagem harmoniosos, saudáveis e que levem em conta suas experiências e suas próprias histórias e projetos de vida. Ambientes estes que abram espaço para o diálogo, para a escuta sensível e atenta, para que eles tenham qualidade de presença em sua própria aprendizagem e para que possam atribuir sentido ao que é vivido e aprendido, contribuindo, assim, para a formação de pessoas mais conscientes do seu papel cidadão na sociedade em que vivem e convivem.

Esperamos que este artigo e a metodologia de formação e de pesquisa aqui sinteticamente apresentada possam inspirar outros envolvimento e processos (trans)formativos profissionais, que visem inserir as pessoas em seus processos de conhecimento e de autoconhecimento, desvelando suas matrizes constituintes e que propiciem a mudança paradigmática de seu ser, fazer e conhecer. Aceita o convite?

REFERÊNCIAS

ARNT, Rosamaria de Medeiros. **Docência transdisciplinar**: em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional. 2007. 266 f. Tese (Doutorado em Educação: currículo). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9979/1/rosamaria.pdf> Acesso em: 13 set. 2022.

ARNT, Rosamaria de Medeiros; SCHERRE, Paula Pereira. Principios Transdisciplinarios del Programa Generación de Paz: puntos de partida para la extensión y formación de educadores. *In*: UNIVERSITAS Nueva Civilización Editores. **Desafíos de la educación escolar en un mundo complejo**. Santiago de Chile: Universitas Nueva Civilización, 2014. p. 117-184.

CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner Lima. **Educação Biocêntrica**: ciência, arte, mística, amor e transformação. Fortaleza: CDH, 2015.

CLANDININ, D. Jean. **Engaging in narrative inquiry**. California: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Buenos Aires: Laerte, 2008. p. 11-61.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. Tradução Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FURLANETTO, Ecleide. Processos de (trans)formação do professor: diálogos transdisciplinares. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v.12, n.1, p. 85-101 jan-jun. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518577005.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória Mendonça de; SOMMERMAN, Américo (Orgs.). **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 93-122.

GALVANI, Pascal. Un método transdisciplinar para la autoformación. In: ESPINOZA, Ana Cecilia Martínez; GALVANI, Pascal (Coords.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014, p. 115-136.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, n. 19, p. 20-28, jan-abr, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes - Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação**: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana: WHN – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e Educação. **Rizoma Freiriano**, v.6. p. 1-18, 2010. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/articles-0606/transdisciplinaridade-e-educacao-maria-candida-moraes>. Acesso em: 13 set. 2022.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em Educação a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade?**. São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Editora Triom, 1999.

PAUL, Patrick. **Formação do sujeito e Transdisciplinaridade**: história de vida profissional e imaginal. Tradução de Marly Segreto. São Paulo: TRIOM, 2009.

PAUL, Patrick. **Saúde e Transdisciplinaridade**: a importância da subjetividade nos cuidados médicos. Tradução de Marly Segreto. São Paulo: EDUSP, 2013.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINEAU, Gaston. Las reflexiones sobre las prácticas: el corazón de la vuelta reflexiva. *In*: ESPINOZA, Ana Cecilia Martínez; GALVANI, Pascal (Coords.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 91-114.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRE, Saturnino De La; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida (Coords). **Documentos para el cambio**: hacia una educación transformadora. Barcelona: Editorial Círculo Rojo, 2011.