

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA  
DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES**

**TESE DE DOUTORADO**

**Lorena Inês Peterini Marquezan**

**Santa Maria, RS, Brasil, 2015**



# **TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES**

**Lorena Inês Peterini Marquezan**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade  
Federal de Santa Maria, como requisito para a obtenção de grau de  
**Doutora em Educação**

**Orientadora: Helenise Sangoi Antunes, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da  
Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

Peterini Marquezan, Lorena Inês  
TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA  
DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES /  
Lorena Inês Peterini Marquezan - 2015.  
328 p.; 30 cm

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015.

1. autobiografia
2. trajetórias docentes
3. processos formativos
4. complexidade
5. compreensão cênica

I. Sangoi Antunes, Helenise II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA:  
MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES**

ELABORADA POR  
**Lorena Inês Peterini Marquezan**

Como requisito para a obtenção do grau de  
**Doutor em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Helenise Sangoi Antunes, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

(Presidente/Orientadora)

**Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Dr.<sup>a</sup> (PUC/RS)**

**Elizeu Clementino de Souza, Dr. (UNEB)**

**Cleoni Maria Barboza Fernandes, Dr.<sup>a</sup> (PUC/RS)**

**Valeska Fortes de Oliveira, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

Santa Maria, 12 de agosto de 2015.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai, criador onipotente, infinito amor, fortaleza, proteção, luz que ilumina e mostra o caminho na complexidade da vida... Gratidão!

À Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, a todos os professores, em especial, à Linha de Pesquisa I - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente e à professora orientadora, Helenise Sangoi Antunes e ao grupo de pesquisa GEPFICA, que me acolheu com amorosidade, compartilhando dúvidas, anseios, desejos e sonhos de melhorar a formação inicial e continuada de professores.

Aos meus pais (*in memoriam*), irmãos, cunhados, sobrinhos e sobrinhos-netos que sempre me estimularam, acreditando nas minhas potencialidades.

A minha família constituída, meu esposo Reinoldo, minhas filhas Marcela, Mariana e Mirela, meus Genros Bruno, Mateus e Eduardo, meus netos Mateus, Rodrigo, Davi e Estela, fontes de amorosidade, de fortaleza, de acolhimento, inspiração maior para a formação permanente, agradeço e peço-lhes perdão pelas ausências, vazios, incompletudes decorrentes do tempo de leituras, releituras, viagens, aulas e escrita do presente tese.

Aos professores Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Adriana Moreira da Rocha Veiga, Valeska Fortes de Oliveira, Elizeu Clementino de Souza, Cleoni Maria Barbosa Fernandes e Dóris Pires Vargas Bolzan, agradeço pelas sugestões durante a banca de qualificação do projeto de tese, desejando continuar na partilha de saberes e fazeres reflexivos no processo de formação de professores.

A sujeito/personagem da minha tese, Educadora Ane Carine Meurer, pela sua disponibilidade em compartilhar a sua trajetória de vida pessoal e profissional, abarcando seus percursos complexos, inter e transdisciplinares que configuram a sua autobiografia. A ela a minha eterna gratidão, admiração e encantamento, desejando continuar compartilhando saberes e fazeres que propiciem o desenvolvimento de seres humanos autônomos, pacíficos, cidadãos emancipados, éticos, enfim, implicando no desenvolvimento das inúmeras possibilidades da completude ou “inteireza do ser”.

Aos colegas do Departamento de Fundamentos da Educação (FUE), professores e TAE Sandro Finger pelo incentivo, compreensão e força, em especial ao professor Jorge Luiz da Cunha, que sempre demonstrou empatia e me estimulou a ida à Universidade Federal de Santa Catarina para fazer a prova de proficiência em Inglês. Grata a todos!

Aos alunos dos cursos de graduações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música, Pedagogia, Educação Especial (presencial e a distância), Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Pós-Graduação em Gestão Educacional (presencial e a distância); aos orientandos de TCC, Monografias, FIEIX e PROLICEN; aos tutores da EAD presencial e a distância, aos coordenadores dos polos e coordenação do curso; aos professores do colegiado do Curso de Educação Especial na modalidade a distância; aos afilhados que me deram a honra de ser paraninfa das duas turmas do Polo de Santana do Livramento/RS. Obrigada. Vocês sempre acreditaram e mobilizaram a minha complexidade, implicando em sentimentos duradouros que posso resumir com a frase de Saint-Exupéry: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

“Amor...  
pois de amor andamos todos precisados!  
em dose tal que nos alegre,  
nos reumanize, nos corrija,  
nos dê paciência e esperança,  
força, capacidade de entender,  
perdoar, ir para frente...”

(Carlos Drummond de Andrade)





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Ancoragem temática da tese. ....	20
Figura 2 Lorena Marquezan, a pequena, e irmãos.....	23
Figura 3 Lorena Marquezan, irmãos e primos.....	23
Figura 4 Primeira Eucaristia. ....	24
Figura 5. Rainha da Festa da Soja, em 1968. ....	25
Figura 6 Colação de grau em Pedagogia, 1976. ....	26
Figura 7 Formanda em Pedagogia, 1976. ....	26
Figura 8 Casamento: a troca de alianças. ....	27
Figura 9 O casal e meus pais. ....	27
Figura 10 Minha família. ....	27
Figura 11 Caderno didático de Psicologia da ..... Educação I. Fonte: arquivo da autora .....	30
Figura 12 Caderno didático de Psicologia da Educação II. ....	30
Figura 13 Caderno didático de Psicologia da Educação III.....	31
Figura 14 Caderno didático de Psicologia da Educação IV. ....	31
Figura 15 Lorena Marquezan, Paraninfa e José Luis Padilha Damilano, Patrono da formatura EAD Educação Especial.....	33
Figura 16 Lorena Marquezan, Paraninfa, 1ª Turma de Educação Especial EAD .....	33
Figura 17 Novamente, Paraninfa e Patrono na 2ª Turma de Educação Especial EAD .....	33
Figura 18 Professores com Francesc Imbernón.....	36
Figura 19 Percentual de achados com relação às fontes de busca.....	42
Figura 20 Banco de Teses da CAPES dos últimos 5 anos. ....	43
Figura 20 <i>Comprensión escénica</i> de La historia de vida y de La historia oral temática. ....	100
Figura 21 Modelo de la comprensión escénica.....	109
Figura 22 Releitura da compreensão cênica, de Marinas (2007, p. 118). ....	111
Figura 23 A compreensão cênica em complexidade. ....	123
Figura 24 A reformulação do pensamento. ....	154
Figura 25 Teoria da Complexidade na Educação.....	155
Figura 24 Questão principal. ....	171
Figura 25 Questões derivadas.....	172
Figura 26 Objetivo geral.....	172
Figura 27 Objetivos específicos. ....	173
Figura 28 Representação visual do núcleo investigativo.....	174
Figura 29 Dimensões conceituais. ....	175
Figura 30 Síntese da trajetória acadêmica da personagem. ....	177
Figura 31 Matriz guia com tópicos de interlocução para as entrevistas narrativas. ....	186
Figura 31 Ane Carine, no centro com os avós e os irmãos. ....	193
Figura: 32 Ane Carine com os pais e irmãos.....	194
Figura 33 Ane com 1 ano (primeira foto).....	196
Figura 34 Ane Carine com 5 anos (entrada para a escola). ....	196
Figura 35 Ane Carine bailarina (ballet).....	197

Figura 36 Ane Carine nos anos iniciais do Ensino Fundamental. ....	198
Figura 37 Ane Carine na festa com familiares, na comemoração dos 80 anos do avô.....	200
Figura 38 Primeira Confirmação da Igreja Luterana com o pastor.....	201
Figura 39 Entrada da festa dos 15 anos com seu pai. ....	202
Figura 40 Festa de 15 anos com os avós maternos. ....	203
Figura 41 Festa de 15 anos com os pais e irmão.....	204
Figura 42 No dia da festa de 15 anos, muitos dos meus amigos do grupo de jovens, ..... também ligado à igreja. Fonte: arquivos da colaboradora. ....	205
Figura 43 Formatura de 1º grau de Ane Carine, hoje Ensino Fundamental. ....	205
Figura 44 Primeira turma de alunos da 3ª série primária. ....	207
Figura 45 A personagem na atividade pelo Dia do Professor CE/UFSM 2014.....	215
Figura 46 Posse da direção e vice-direção do CE/UFSM, em 2010. ....	219
Figura 47 Posse da nova direção com o grupo GEPFICA, 2013.....	220
Figura 48 Aula inaugural do Curso de Gestão Educacional, 2014. ....	221
Figura 49 Banca da monografia sobre Educação Ambiental, de Karin Dalla Pozza (2014) .	237
Figura 50 Ane Carine e seus alunos em um momento de trabalho, viagem de campo, setor educação do MST.....	249
Figura 51 Ane Carine e seus alunos em visita de pesquisa, viagens de campo, ..... setor educação do MST. Fonte: Arquivo de Ane Carine. ....	249
Figura 52 A escola viva no MST. Criança segura a bandeira do..... movimento, com o qual desde pequenos crianças e jovens se..... identificam. Fonte: Arquivo pessoal de Ane Carine. ....	251
Figura 53 Ane Carine em momento importantes da experiência..... com o MST, em Chapecó, 2001. Fonte: Arquivo pessoal de Ane Carine. ....	251
Figura 54 Ane Carine em momento importantes da experiência com o MST,..... vivenciando a “lona preta”. Fonte: Arquivo pessoal de Ane Carine. ....	252
Figura 55 Mães e educadoras.....	259

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Banco de Dados da CAPES dos últimos 5 anos.....	43
Quadro 2 Cronologia das trajetórias formativas, inicial e continuada.....	181
Quadro 3 Trajetórias docentes de Ane Carine Meurer em diferentes contextos profissionais e níveis de ensino.....	183

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Total de textos apresentados em Sessões de Comunicações constante dos Anais.....	77
Tabela 2 Textos publicados em livros por pesquisadores do Brasil e do exterior...	77

## LISTA DE SIGLAS

ADE - Departamento de Administração Escolar  
ÂNIMA - Núcleo de Apoio à Aprendizagem em Educação  
ANPED – Associação Nacional de pós graduação e Pesquisa  
ASPHE-RGS - Associação de Pesquisadores de Historia do Rio Grande do Sul  
CAL - Centro de Artes e Letras  
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
CCNE - Centro de Ciências Naturais e Exatas  
CCR - Centro de Ciências Rurais  
CCSH - Centro de Ciências Sociais e Humanas  
CE – Centro de Educação  
CEFD - Centro de Educação Física e Desporto  
CFRVJ - Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari  
CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CPERGS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul  
DCG - Disciplinas Complementares de Graduação  
DETRAN - Departamento Estadual de Trânsito  
EAD - Educação a Distância.  
EDE - Departamento de Educação Especial  
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental  
ES – Espírito Santo  
FIC - Faculdade Imaculada Conceição  
FIEEX - Fundo de Investimentos no Exterior  
FUE – Departamento de Fundamentos da Educação  
FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
GAP - Gabinete de Projetos  
GEPFICA - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização

GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ITERRA/IEJC - Instituto de Educação Josué de Castro  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
MEC - Ministério da Educação  
MEN - Departamento de Metodologia do Ensino  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação  
PROLICEN - Programa de Licenciaturas  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
RJ – Rio de Janeiro  
RS – Rio Grande do Sul  
SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação  
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SciELO - Scientific Electronic Library Online  
SEDUFISM - Seção Sindical dos Docentes da UFSM  
SIFEDOF - Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo  
SP – São Paulo  
TAE - Técnicos Administrativos em Educação  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFRA - Centro Universitário Franciscano

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## RESUMO

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

# TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES

AUTORA: LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN

ORIENTADORA: HELENISE SANGOI ANTUNES

Data e local de defesa: Santa Maria, 12 de agosto de 2015.

Esta tese integra a Linha de Pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional de Professores”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Ancora-se nas conexões entre trajetórias pessoais/profissionais e processos formativos na/da docência, a partir de memórias e [res] significações. A tese postula que a complexidade na/da docência, encontra-se imbricada nas trajetórias e processos formativos do/a professor/a, potencialmente inter/transdisciplinares, em diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior), onde ensina/aprende, ao longo da vida. As memórias e [res] significações docentes permitem que esses movimentos complexos possam ser apreendidos em processos genuinamente autobiográficos. Essas dimensões conceituais vão sendo elucidadas e ampliadas na *pesquisa (auto) biográfica por meio de narrativas* e outras fontes de informação e iconografia. O modelo interpretativo, *compreensão cênica em complexidade* é proposto a partir de Marinas (2007), Abrahão (2014) e Morin (2012 a, 2012 b). A autobiografia da *personagem*, Educadora Ane Carine Meurer, contém fatos e argumentos que sustentam a tese postulada. Concluímos que a personagem da narrativa (auto) biográfica vivencia a complexidade das trajetórias e processos formativos na/da docência, demarcados pela vivência inter/transdisciplinar, o que foi sendo confirmada na *compreensão cênica* complexa dos contextos das suas memórias e [res] significações.

Palavras-chave: autobiografia; trajetórias docentes; processos formativos; complexidade; *compreensão cênica*.



## **ABSTRACT**

Doctor's Degree Thesis  
Program of Post-Graduation on Education  
Federal University of Santa Maria

# **TRAJECTORIES AND FORMATIVE PROCESSES IN/OF TEACHING: MEMORIES AND [RE] MEANINGS**

AUTHOR: LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN

ADVISOR: HELENISE SANGOI ANTUNES

Date and local of defense: Santa Maria, 12<sup>th</sup> August 2015.

This thesis is part of the Research Line "Training, Knowledge and Development of Professional Teachers" in the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. It is anchored in the connections between personal/professional development and formative processes in/of teaching, from memories and [re]meanings. The theory postulates that the complexity in/of teaching is intertwined in the paths and formative processes of teacher, potentially inter/transdisciplinary, at different levels of education (Basic Education and Higher Education), where he/she teaches/learns, throughout life. The memories and [re]meanings of teachers allow these complex movements can be perceived in genuinely autobiographical processes. These conceptual dimensions are being elucidated and expanded in *(auto) biographical research through narratives* and other sources of information and iconography. The interpretative model, *scenic understanding in complexity* is proposed from Marinas (2007), Abrahão (2014) and Morin (2012 a, 2012 b). The autobiography of the persona, Educator Ane Carine Meurer, contains facts and arguments supporting the postulated thesis. We concluded that the persona of the (auto) biographical narrative experiences the complexity of trajectories and training processes in/of teaching, marked by the experience inter/transdisciplinary, that was being confirmed in the complex scenic understanding of the contexts of her memories and [res] meanings.

Keywords: autobiography; teaching memory; teachers trajectories; formative processes; complexity; experience inter/transdisciplinary.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>I ESTADO DO CONHECIMENTO DA ÁREA TEMÁTICA .....</b>	<b>38</b>
1.1 ACHADOS NO BANCO DE TESES DA CAPES (2010 – 2015) – (52) .....	42
1.1.1 Dimensão Autobiografia [descritores correlatos: biografia de formação/biografia educativa; narrativas (auto) biográficas/narrativas autobiográficas/narrativas biográficas].....	42
<b>1.1.2 Formação de professores .....</b>	<b>51</b>
<b>1.1.3 Interdisciplinaridade .....</b>	<b>57</b>
<b>1.1.4 Transdisciplinaridade .....</b>	<b>60</b>
<b>1.1.5 Complexidade .....</b>	<b>61</b>
1.2 PRODUÇÕES DAS EDIÇÕES DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – CIPA.....	64
1.2.1 I CIPA - 2004 .....	66
1.2.2 II CIPA - 2006 .....	67
1.2.3 V CIPA - 2012.....	75
1.2.4 Livros publicados a partir dos CIPA .....	76
<b>II DIMENSÕES CONCEITUAIS NA PERSPECTIVA TEÓRICA .....</b>	<b>79</b>
2.1 (AUTO) BIOGRAFIA E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE FORMAÇÃO: DEFININDO CONCEITUALMENTE OS CAMINHOS ESCOLHIDOS .....	80
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA.....	125
2.3 A COMPLEXIDADE E A EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR/ TRANSDISCIPLINAR: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL .....	142
<b>III CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, DA PERSONAGEM E CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>168</b>
3.1 NÚCLEO INVESTIGATIVO: OS ELEMENTOS CONSTRUTIVOS DA PESQUISA .....	169
3.2 APRESENTANDO A EDUCADORA COMO PERSONAGEM .....	175
3.3 A ESCOLHA DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS E AS ETAPAS DA PESQUISA .....	183
3.4 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS .....	184
3.4.1 Matriz guia e tópicos de interlocução.....	184
3.4.2 Inventando a personagem na (inter) ação e partilha.....	187
<b>IV TRAJETÓRIAS DE UMA EDUCADORA E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>191</b>

4.1 O MEMORIAL DE UMA EDUCADORA... FILHA, ESPOSA, MÃE, PROFESSORA, MULHER.....	191
4.2 NARRANDO TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA .....	217
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>269</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>279</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>297</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>302</b>

## INTRODUÇÃO

O século XXI vem se caracterizando pela alta tecnologia nos meios de informação e pela comunicação, configurando novas relações com o conhecimento e impulsionando mudanças, transformações, reconstruções, significações e [res]significações. O tempo e o espaço adquirem um novo sentido nesse movimento. Surgem novas linguagens, inter-relações e paradigmas. Na atualidade, é preciso saber fazer uso reflexivo da leitura e da escrita, aportando-se a “ideia freireana de leitura da palavra e leitura do mundo<sup>1</sup>”. Nesse sentido, os processos de revolução tecnológica, de informatização e de democratização dos conhecimentos desafiam os educadores a repensar as suas trajetórias e processos formativos e, conseqüentemente, a sua atuação como formadora nos processos formativos, inicial e continuado de professores.

Revisitando o que teoriza Nóvoa (1992), sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos de sua vida, é perceptível a necessidade de construir uma lógica de formação que valorize a experiência ao longo da vida, desde as primeiras experiências escolares, aos processos formativos como estagiário, aluno-mestre, professor principiante, professor mentor e professor sênior.

Nessa direção, Antunes (2005) salienta a importância da escuta aos professores, dando espaço para que falem de suas trajetórias, suas aprendizagens criativas e práticas desenvolvidas ao longo do percurso formativo: “trabalhar com a memória nesta perspectiva, é ultrapassá-la de modo a permitir-nos ver o passado pelo presente, a fim de construir este de outra forma” (p.264). Na mesma linha, Nóvoa (1992, p. 23), afirma que “(...) ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”.

### **O processo de construção do tema investigativo**

---

<sup>1</sup> Expressões citadas a partir de FREIRE; MACEDO (1990) e FREIRE; CAMPOS, (1991).

O contato com essas linhas de teorização e a minha própria experiência, conduziu-me a construção da tese ora apresentada<sup>2</sup>. Inspirada ainda em Nóvoa (2009) quando afirma que a (auto) formação deve ser contínua, ao longo do ciclo vital, implicando na busca de conhecimentos, saberes e fazeres.

O meu processo de doutoramento significa a conquista de uma aspiração pessoal/profissional, acalentada por muitos anos. Muitas vezes os nossos discursos estão permeados pela importância da busca do saber sempre inacabado, mas a prática não é coerente. Acredito que as nossas buscas devem ser coerentes; que a formação continuada, mediante cursos de qualificação, amplia os dispositivos de mediação na constituição da subjetividade, tanto no processo de formação pessoal como profissional. Os professores que buscam formação contínua evidenciam mudanças significativas na maneira de olhar, escutar, sentir e viver. É esta mudança orgânica que antevêjo a partir daqui, repercutindo na universidade, como professora e chefe de departamento; em casa, como esposa, mãe, avó; e na vivência de outros papéis sociais. O doutorado vem contribuindo para que seja essa pessoa/profissional melhor.

A realidade vivida pelas pessoas tem sido pouco considerada quando se projeta um desenho de escola ou de universidade. Para Morin (2003b), o “universal” tem assomado o “local” sem muito interesse em interagir com a realidade vivida. Este quadro não é diferente quando se analisa a formação inicial e continuada de professores. A ideia de formação generalista é tomada ao pé da letra, sem que se atente para os possíveis campos de atuação dos egressos, sem que se perceba que a interculturalidade<sup>3</sup> é mais do que um conceito quando se considera a possibilidade da práxis educativa.

Portando, as reflexões desenvolvidas na minha trajetória como docente, gestora e pesquisadora, encontram-se no **tema da tese** ora apresentada: Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res] significações.

A ancoragem temática da tese, visualizada na figura 1, articula três conceitos que sustentam teoricamente a tese proposta e constitui a circularidade argumentativa de um pensamento que se deseja complexo, compreendido em Edgar Morin (1986), como provocação à construção do pensamento próprio, ancorado em teorias e estudos que corroboram com o conjunto temático.

---

<sup>2</sup> Na introdução, optei por utilizar a flexão verbal na primeira pessoa do singular, por tratar-se de uma argumentação engendrada no meu percurso pessoal/profissional e nos estudos que a fundamentam. Adiante na tese, a flexão verbal será realizada na primeira pessoa do plural.

<sup>3</sup> O termo ‘interculturalidade’ reporta ao sentido que lhe atribui Fleuri (2003; 1998), referindo-se a um território de relações interculturais.

As trajetórias docentes compreendem a vida pessoal/profissional, indissociáveis na constituição identitária do educador/a que vive, ensina e aprende, apreendendo ao mundo, ao outro e a si mesmo na complexidade na/da docência. É o docente constituindo-se na docência, frente aos desafios da profissão, aos enredos cotidianos que vão tecendo a sua história, que é vital (desenvolvimento pessoal), mas também social (desenvolvimento da instituição e da profissão).

Os processos formativos na/da docência abarcam desde os movimentos iniciais que motivam a pessoa à escolha da profissão docente como projeto inicial de formação, perpassando os anos iniciais como educador principiante, as experiências de formação continuada, a autoformação, o conhecimento compartilhado, as muitas aprendizagens ao ensinar, os muitos ensinamentos ao apreender em um processo sempre inacabado de ser.

A complexidade dos processos formativos, sempre inacabados e abertos ao inusitado, abarca a possibilidade de resgatar (se), por dentro da profissão, o conteúdo na/da memória docente no ciclo de vida pessoal/profissional e suas possíveis [res] significações ao ser acessado com predisposição ao aprendizado de si. Assim, as memórias são evocadas nas experiências vividas, nas marcas da vida e da profissão que no processo narrativo autobiográfico vão sendo contadas e [res] significadas, gerando novos processos, motivações e proposições.

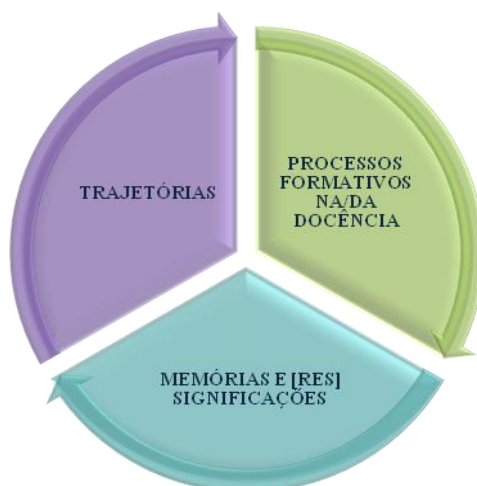


Figura 1 Ancoragem temática da tese. Fonte: autora.

Com essa ancoragem temática, a tese (ideia) permeia-se em duas proposições amalgamadas em nosso pensamento e que vão adquirindo sentido ao longo da busca

**teórica** (estado do conhecimento e dimensões conceituais na perspectiva teórica) e **experiential** (autobiografia narrada e interpretada na *compreensão cênica*).

Partindo da ancoragem temática, a tese (ideia) apresenta a proposição que vai sendo amalgamada na pesquisa (auto) biográfica por meio de narrativas e *compreensão cênica* como metodologia de análise interpretativa dos dados. Compreendo que as narrativas permitem a escuta e olhar atentos ao outro, configurando-se igualmente uma vertente dos processos investigativo-formativos na/da docência, de singular interesse à linha de pesquisa 1, “formação, saberes e desenvolvimento profissional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Assim, anuncio a **tese** que busco defender: A complexidade na/da docência encontra-se imbricada na trajetória pessoal/profissional do/a professor/a em diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior), onde ensina/aprende, ao longo da vida. Esses movimentos complexos na trajetória docente, em circularidades de ação e pensamento reflexivos, a tornam autoformativa e, potencialmente inter/transdisciplinar.

### **A escolha da personagem**

Até aqui apresentei a tematização e a problematização, explicitando a tese a ser defendida. O tema proposto tem ressonância com a minha experiência pessoal e profissional como educadora formadora de educadores, compartilhando saberes e fazeres em diferentes contextos. Nessas trajetórias, destaco as partilhas de saberes e fazeres com Ane Carine Meurer, educadora universitária personagem desta tese.

Na convivência com ela percebi a idiosincrasia de suas reflexões, de sua postura ética no diálogo permanente, tanto com os alunos quanto com os colegas educadores, em reuniões departamentais, conselho de centro, assembleias participativas, entre outros acontecimentos significativos que marcam a sua trajetória e os processos formativos na/da docência.

Surge então a curiosidade epistemológica em conhecer as memórias da personagem/protagonista Ane Carine Meurer, como se constituiu educadora, suas trajetórias e processos formativos na/da docência, as [res] significações de suas experiências e os meandros que tecem a sua complexidade. A autobiografia traz as experiências que marcam a sua trajetória pessoal/acadêmica e dinamizam o seu desenvolvimento pessoal/profissional.

## **Revisitando trajetórias formativas, entre a vida e a profissão**

Revisitando minhas vivências rurais e urbanas - bases constitutivas da minha identidade e formação inicial/continuada como professora, reporto-me às memórias experienciais. Fui alfabetizada numa escola rural, multisseriada, na qual vivenciei o significado empírico do que seja a motivação, a relação texto-contexto, as relações interpessoais e os saberes interdisciplinares, os quais marcam a minha constituição pessoal/profissional, entrelaçada nas marcas da vida e da profissão.

O tema da tese está permeado por essas marcas da vida e da profissão. Daí a motivação para incluir na introdução excertos e imagens iconográficas da minha própria trajetória. Talvez um ensaio (auto) biográfico, à guisa de prólogo.

Na posição de sexta filha de uma família de nove crianças, dentre as quais sete meninas e dois meninos, vivemos momentos significativos que marcaram a minha heterogeneidade constitutiva. Nasci em 24 de janeiro de 1953, em Colônia Borges, Município de Restinga Seca, RS. Meus pais, pequenos agricultores, eram oriundos de contextos e culturas diferentes.

Meu pai, Luiz Basílio Peterini, nasceu em Dona Francisca e teve quatorze irmãos, sua mãe era da família Sônego. Minha mãe, Olinda Maria Peterini nasceu em Rio Pardo, era de uma família de imigrantes alemães (família materna Klafé e paterna Helfer), com 10 filhos, tendo sido interna num colégio em Santa Cruz do Sul, tendo sido a primeira experiência longe da família.

Vivenciei muitos conflitos dentro da própria família, fruto do choque entre culturas diversas. Minha mãe esmerava-se na educação dos filhos; costurava; criava vacas de leite, vendendo o leite e queijos; cultivava horta e pomar; ajudava meu pai na lavoura... Era severa. Meu pai adorava carreiras de cavalos; cuidava dos animais com carinho; fabricava vinho; adorava pescar; era amigo de todos... Era de bem com a vida.

As imagens a seguir demonstram a família em momentos de encontro. A figura 2 retrata-me pequenina. Os fatos mais significativos desta fase da vida foram as brincadeiras infantis, a partir de objetos do próprio contexto rural, como bonecas de milho, de porongo<sup>4</sup> e de pano; chiqueiros e fazendas feitas de sabugos, sendo que os

---

<sup>4</sup> Porongo é uma espécie típica da região sul e matéria-prima para a fabricação de cuias para o chimarrão gaúcho.



animais eram pedrinhas, galinhos, frutas, etc. O lúdico e o criativo, lembranças da ruralidade vivida. A figura 3 retrata-me junto aos irmãos e primos, em momentos de convivência na adolescência.



Figura 2 Lorena Marquezan, a pequena, e irmãos. Fonte: arquivo da autora.



Figura 3 Lorena Marquezan, irmãos e primos. Fonte: arquivo da autora.

Também lembro que eu transgredia a educação severa de minha mãe, a qual afirmava que menina não poderia jogar bola. No entanto, eu adorava jogar futebol com meus irmãos, primos e vizinhos. Já os jogos de vôlei e ping-pong ela não restringia, pois acreditava que tinham características femininas.

Sendo característica da minha educação familiar a religiosidade, um dos aspectos mais significativos na minha infância foi a Primeira Comunhão na Igreja Nossa Senhora de Lourdes, em Colônia Borges, na qual meu irmão, Osvaldo José Peterini, também participou, conforme pode ser visto na figura 4. Fui a oradora e isso também marcou o momento:

“Primeira Eucaristia”.

“Jesus, nesse lindo dia, da primeira comunhão,  
uma coisa estou pedindo, morar em meu coração.

Ouve bem o que lhe digo” [...].

A fé e a religiosidade são marcas que permanecem, restabelecendo o ânimo em momentos difíceis e também nos momentos de agradecer as bênçãos recebidas.



Figura 4 Primeira Eucaristia. Fonte: arquivo da autora.

Estudei até a quinta série primária em classe multisseriada. A professora era unidocente de cinco turmas, da primeira a quinta série do Ensino Primário. O ensino era extremamente cativante e despertava o desejo de aprender; inclusive, com relação à constituição de gêneros, a professora respondia às questões com naturalidade e sabedoria. A Professora possuía apenas o Normal Regional, cursado nas férias, em Júlio de Castilhos, mas era impregnada de valores, de ideais humanísticos e mantinha um clima emocional favorável à apropriação dos conhecimentos e saberes. Também visitava as famílias e orientava quanto a higiene e a saúde. Utilizava jogos e brinquedos próprios do contexto rural, tais como danças folclóricas (Pezinho, Pau de Fitas e Valsas). Nas brincadeiras escolares, eu sempre representava os papéis de professora, diretora ou mãe. Porém, marcou a grande paixão pelas histórias infantis, perdurando até hoje.

Em 1968, a Festa da Soja foi um acontecimento promovido pela Cooperativa Agrícola de Colônia Borges, pavilhão compartilhado pelos agricultores para armazenar a soja, secá-la e, após, comercializá-la. Localizava-se próximo à Igreja e à Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes. Pela primeira vez, a televisão esteve presente naquela localidade. A fotografia, figura 5, mostra-me rainha, próxima às princesas.



Figura 5. Rainha da Festa da Soja, em 1968.  
Fonte: arquivo da autora.

Algumas convicções que acalento até hoje advêm de minhas vivências na infância e adolescência. No que se refere à alfabetização, entendo esta como um processo contínuo nos anos iniciais de escolarização. (Res) significando a minha experiência no meio rural e revisitando as ideias pedagógicas que transitam hoje no meio acadêmico, constato que estas foram construídas, predominantemente, a partir das experiências educativas urbanas. Se, por um lado, absolutizar as particularidades do campo seria temeroso, por outro, é importante sublinhar o fato de que as pessoas que vivem esta realidade constituem boa parte da população brasileira. Parece-me interessante buscar o conhecimento sobre a experiência educativa no meio rural com aqueles que viveram/ vivem nela e se constituem como pessoa/profissional a partir dessa referência.

Continuando a narrativa, ingressei na sexta série do Colégio Estadual Francisco Manuel, em Restinga Seca, tendo as lembranças da Professora de Matemática e de Geografia. Passei para a segunda série ginásial no Colégio Nossa Senhora do Calvário, por meio de um exame na 24ª Delegacia de Educação de Cachoeira do Sul. Vim para Santa Maria cursar o segundo grau na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Maria Rocha, tendo me marcado as professoras de Português e Literatura, e Francês.

Percebo que o processo de constituição da minha subjetividade pessoal e profissional é rico de significados, de desejos, de sonhos, de esperança, de

possibilidades (FREUD, 1976, 1980; LACAN, 1996). A busca de uma completude é utópica, pois como Lacan (1976) afirma, o sujeito é fragmentado, cindido, incompleto e necessita do outro continuamente, sendo que “todo desejo é desejo do outro”.

Concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia em 1976, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM adiante). Participei de projeto de pesquisa, junto ao Departamento de Metodologia da UFSM como observadora de pesquisa do projeto do Laboratório de Ensino da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo aprendido a importância da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão na formação inicial. As figuras 6 e 7, a seguir, mostram momentos da formatura e a pose oficial.



Figura 6 Colação de grau em Pedagogia, 1976.  
Fonte: arquivo da autora.



Figura 7 Formanda em Pedagogia, 1976.  
Fonte: arquivo da autora.

Casei-me com Reinoldo Marquezan, psicólogo e professor, em 07 de janeiro de 1977, na igreja Nossa Senhora de Lourdes, em Colônia Borges, no município de Restinga Seca – RS. Fomos residir na cidade de Rio de Janeiro, onde ele cursou o Mestrado em Psicologia Social e trabalhou como psicólogo da DATAPREV- RJ.

As fotos a seguir mostram momentos do nosso casamento, figuras 8 e 9.



Figura 8 Casamento: a troca de alianças.  
Fonte: arquivo da autora.



Figura 9 O casal e meus pais.  
Fonte: arquivo da autora.

Iniciava, nessa época, uma nova fase na vida. Em consequência, as produções mais belas e significativas da minha existência estão retratadas na figura 10. Três filhas, Marcela, Mariana e Mirela e quatro netos, Mateus, Rodrigo, Estela e Davi. Aparece também o meu marido Reinoldo e meus genros, Bruno, Mateus, Eduardo e sua mãe, Ana.



Figura 10 Minha família. Fonte: arquivo da autora.

Afirmo que a fortaleza da minha existência é a família, a de origem e esta que constituímos, baseada no amor. Como toda família, enfrentamos dificuldades, doenças, perdas, mas por meio da fé e do amor, nos apoiamos, nos aceitamos e compartilhamos a vida intensamente, tentando propiciar o melhor para todos em busca da “inteireza”, da completude, do desenvolvimento das potencialidades. Porém, percebemos também

nossas limitações, nossas fragilidades, nossos medos, nossas carências e nossas faltas. Mas enfrentamos as diversas situações apresentadas pela vida e acreditamos na qualidade de vida a partir do cuidado de si, do outro, da natureza e de Deus.

Voltando ao período no Rio de Janeiro, este viria a definir opções profissionais e a formação continuada.

Cursei Pós-Graduação em Psicologia Escolar (1977) e Psicologia Pedagógica (1978) na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Fui orientada nas monografias por Maria Helena Novaes Myra. Constituí-me como uma professora desejosa de ajudar na constituição da subjetividade de outras pessoas.

O clima emocional institucional da Fundação Getúlio Vargas era permeado de afeto, de aceitação e de muito calor humano. Lembro com saudades de todos os professores: Ruth Scheffer, Maria Helena Novaes Myra, Antônio Gomes Penna, Franco Seminário, Rosita Edler de Carvalho, Maria José Saboya, Eliezer Schenneider, entre outros.

Viria a cursar o Mestrado em Educação na UFSM, tendo como orientador Ricardo Rossatto. O tema da dissertação foi “Motivo de realização entre os alunos do curso de pedagogia da UFSM (1985)”. Neste período vários professores marcaram a minha trajetória, com sua postura e ensinamentos. Também cursei disciplinas como aluno especial do Doutorado em Educação, convênio UNICAMP, Campinas-SP e UFSM. E ainda cursei disciplinas como aluno especial no Doutorado em Linguística da UFSM, no qual fui aluna da Professora Amanda Eloína Sherer, com quem aprendi a apreciar a análise do discurso em Pêcheux.

Minha experiência profissional começa nos anos de 1977 a 1978, período em que fui Professora da Educação Básica no Externato Coração Eucarístico no Flamengo, RJ. Retornando a Santa Maria, em 1979, ingressei no Magistério Estadual, atuando nas disciplinas de Psicologia da Educação e Didática. Trabalhei ainda em duas escolas, Escola Estadual Coronel Pilar e Escola Estadual Margarida Lopes, até 1993.

Paralelo ao vínculo como Professora Estadual, atuei na Faculdade Imaculada Conceição (FIC), hoje UNIFRA (Centro Universitário Franciscano), de março de 1979 a maio de 1993, nas disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia das Relações Humanas, nos cursos de formação de professores inicial e continuada. Em junho de 1993 ingressei na UFSM, na disciplina de Psicologia da Educação. A partir daí, inicio um novo período em minha trajetória, agora na Educação Superior, com as demandas

formativas das licenciaturas, envolvendo a dinâmica ensino, pesquisa e extensão em uma instituição pública federal.

Os percursos de minha trajetória docente envolvem a atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, tanto na graduação (formação de professores) quanto na pós-graduação, em Psicopedagogia e em Gestão Educacional. Venho orientando trabalhos sobre a formação de professores, inclusive alguns sobre a Educação Rural.

Somam-se mais de três décadas de implicação na formação de professores e na pedagogia universitária, assumindo diferentes papéis no cenário universitário: professora de Psicologia da Educação; membro de colegiados e comissões de reestruturação curricular; além de vir atuando como Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação nos últimos quinze anos, em que tenho contribuído com a formação inicial e continuada, proferindo palestras, participando de orientações e bancas de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) e de orientações e bancas de monografias na pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Educacional. Enquanto chefe de Departamento eu vivencio um trabalho de gestão universitária compartilhada, com a participação coletiva, dialogando e ouvindo com comprometimento e sentimentos de pertencimento.

Revisitando a minha trajetória, percebo que as inquietações mais significativas sempre foram evitar a fragmentação da formação. Tive a oportunidade, como professora de Psicologia da Educação de desenvolver um trabalho interdisciplinar entre a Psicologia do Desenvolvimento Humano e Fonoaudiologia I, no qual vivenciamos a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão para a construção do saber crítico-reflexivo e transformador. Esse trabalho visava identificar, caracterizar e analisar teorias do desenvolvimento no cotidiano das práticas. Durante quatorze anos, de 1993 a 2007, duas vezes por semana, as intervenções psicopedagógicas no Centro de Educação Infantil Casa da Criança, com vistas a uma atuação lúdica, ativa e permanente [...] desafiaram a nossa capacidade de observação e aproximação entre teoria e prática, com vistas a uma busca permanente de produção científica. As alunas em formação podiam ver na prática que o conhecimento é fruto de interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos coletivamente entre crianças e adultos (VYGOTSKY, 1992). Essas intervenções contribuíram para o desenvolvimento integral das crianças e para o processo de formação dos profissionais, incluindo a afetividade,



pois a maioria das crianças era oriunda de lares desestruturados, pais presos ou drogados, com problemas de toda ordem.

Voltando aos ideais juvenis de transformar a Educação, uma das experiências mais significativas, nas quais compartilhei conhecimentos se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como colaboradora a Professora Doutora Ane Carine Mauer. Resultou na elaboração dos quatro Cadernos Didáticos de Psicologia da Educação (I, II, III e IV), figuras 11, 12, 13 e 14, para o Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, na modalidade a distância, durante os anos de 2004 e 2005. As figuras de 10 a 13 mostram as capas do material didático elaborado.

As trajetórias permeadas de desafios, dedicação, inúmeras horas de reuniões administrativas e pedagógicas, produziram conhecimentos e possibilitaram que desenvolvêssemos um excelente material didático hoje utilizado em diferentes cursos. Devo considerar que eu fazia parte de um grupo de resistência, de professores que tínhamos dúvidas e questionamentos sobre a possibilidade de formação de professores na modalidade a Distância. Na condição de Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação, não seria justa e solidária com meus colegas caso não participasse do processo do referido Curso, uma vez que o Departamento de Educação Especial já havia aceitado a proposição feita pelo MEC ao Reitor da UFSM naquela época (2003-2004).



Figura 11 Caderno didático de Psicologia da Educação I. Fonte: arquivo da autora



Figura 12 Caderno didático de Psicologia da Educação II. Fonte: arquivo da autora





Figura 13 Caderno didático de Psicologia da Educação III. Fonte: arquivo da autora



Figura 14 Caderno didático de Psicologia da Educação IV. Fonte: arquivo da autora

Confesso que o caminho não foi fácil, mas devo ressaltar o papel exercido por Ane Carine, de articuladora, de mediadora, tanto nas reuniões do FUE quanto do grupo de pesquisadoras e conteúdistas de Psicologia da Educação I, II, III e IV. O diálogo, “a palavra dada” e a capacidade de “escuta sensível” de Ane Carine Meurer foram decisivos para ser convidada a participar como personagem nesta narrativa autobiográfica.

Nas relações sociais e nas decisões pedagógicas, existe uma tensão permanente entre autores, produtores e usuários dos diferentes discursos, tanto em relação às expressões semânticas como no que concerne à imposição de significados e, em consequência, vivências de valores, regras, normas e crenças a partir das formações profissionais interdisciplinares e/ou transdisciplinares. Nessas ocasiões de tensão, Ane Carine Meurer teve uma participação significativa nas tomadas de decisões, atuando com postura democrática e escuta atenta à palavra dada pelos sujeitos.

Devo ressaltar também que a personagem desta tese em todos os momentos de construção dos cadernos didáticos de Psicologia da Educação I, II, III, IV revelou-se como uma mediadora, dialógica, reflexiva, responsável, vivenciando a complexidade com rigor e ética, contribuindo significativamente da maneira que lhe é peculiar, articulando teoria e prática.

Depois de muitos conflitos, muita diversidade de opiniões, muitos embates, tanto entre os departamentos do Centro de Educação, o curso teve início. Em agosto de 2005, fui convidada pela secretária de educação do município de Santana do Livramento para proferir uma palestra sobre autoimagem e autoestima do professor e do aluno. Chegando no Colégio Santanense curiosa, cheia de expectativas, fui recebida como

historicamente a tradição e os valores da fronteira nos ensinaram: muito calor humano e aceitação. Chegando ao salão principal, percebo a turma vestida com camisetas azuis-marinhos com o símbolo da UFSM. Foi a nossa aula inaugural, que marcou e nos marcará por toda a existência. Era a presença física dos professores em formação. A Educação a Distância (EAD) se concretiza também no presencial, com a (inter) ação entre professores, tutores, estudantes, coordenadores e tutores de pólos.

Durante os anos de 2004 e 2005, foram realizadas inúmeras reuniões de trabalho de pesquisa, de leituras e releituras dos textos, com as equipes de elaboração do conteúdo, do desenvolvimento das Normas de Redação, revisão Pedagógica e de estilo, da revisão textual, do projeto de ilustração, do projeto gráfico, diagramação e produção gráfica; enfim, de um trabalho essencialmente interdisciplinar e/ou transdisciplinar, com muitas dificuldades, sendo necessária a capacidade de enfrentar com tolerância, motivação e compartilhamento de saberes e fazeres.

Considero importante destacar que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade vividas ao pesquisar as teorias, estudadas durante o processo de produção, desenvolvimento e avaliação, contribuíram para o desenvolvimento humano e profissional dos educadores, dos alunos, dos tutores presenciais, dos coordenadores a distância e de polo presencial, atuando permanentemente em interação cognitiva e afetiva.

A diversidade de profissionais que constituía as equipes interdisciplinares e/ou transdisciplinares no processo de produção dos “cadernos didáticos” nos leva a perceber as transformações e inovações tecnológicas, científicas e pedagógicas provocadas por este Curso na realidade da UFSM e nos três polos envolvidos no projeto-piloto (Santana do Livramento, Uruguaiana e Bagé – RS).

Deste modo, como professora de Psicologia da Educação I, II, III, IV do projeto político-pedagógico piloto do polo de Santana do Livramento e de Psicologia da Educação IV do Polo de Uruguaiana- RS, constato que crescemos, amadurecemos, acreditamos e defendemos a EAD, pois vivenciamos uma educação emancipatória, democrática, participativa e comprometida no processo interdisciplinar e transdisciplinar de formação inicial dos professores do Curso de Educação Especial na modalidade a Distância da UFSM.

As fotos 15, 16 e 17 marcam dois Momentos marcantes para mim como professora na Educação a Distância, quando fui escolhida paraninfa do Curso de

Educação Especial no Polo UAB/UFSM de Santa de Livramento, RS, em 2009 e 2013, respectivamente.



Figura 15 Lorena Marquezan, Paraninfa e José Luís Padilha Damilano, Patrono da formatura EAD Educação Especial - Polo UAB/UFSM Santana do Livramento, RS, 01/08/2009. Fonte: arquivo da autora.



Figura 16 Lorena Marquezan, Paraninfa, 1ª Turma de Educação Especial EAD, no Polo UAB/UFSM Santana do Livramento, RS, em 01/08/2009.

Fonte: arquivo da autora



Figura 17 Novamente, Paraninfa e Patrono na 2ª Turma de Educação Especial EAD, no Polo UAB/UFSM Santana do Livramento, RS, em 18/01/2013. Fonte: arquivo da

autora

Todo educador constitui-se como sujeito singular, individual, único, irrepetível, pois possui uma trajetória e professoralidade ímpares, sendo que suas manifestações expressam-se nos movimentos corporais, discursivos, afetivos e representacionais que

são vivenciados e realizados em diferentes tempos e espaços. A subjetividade não é uma representação que a pessoa faz de si, mas sim uma construção aberta, articulada e polifônica de forças vitais, revitalizadas ao longo da existência.

O sujeito se constitui na tensão relacional com os outros, na mediação sociocultural, no movimento de (re) organização singular, constante, aberta, polissêmica e inacabada. As relações interpessoais e intrapessoais não são lineares e sim dialéticas no processo de subjetivação. No processo de subjetivação, interatuam sentimentos, valores, desejos conscientes e inconscientes de gratificações ou frustrações que acompanham a trajetória pessoal e profissional do vínculo, da identificação, das imagens, das representações sociais abertas e inacabadas. Essas reflexões resultam do entrelaçamento das teorias que sustentam a minha prática como professora de Psicologia da Educação.

Outra experiência significativa que marcou a minha trajetória, desta feita como discente no doutorado, foi a Docência Orientada na disciplina Introdução à Pedagogia, ministrada pela Professora Ane Carine Mauer, com a qual compartilhei saberes, planejando, desenvolvendo e avaliando de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.

Também participo há doze anos do GEPFICA (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização), destacando o Projeto “Arquitetos do Saber”, na formação continuada de professores de Cachoeira do Sul, com Oficinas Pedagógicas que contribuíram no processo de auto e hetero formação continuada. Participei da Escola que Protege e dos Seminários de Alfabetização, assim como de todas as defesas de dissertação de mestrado e doutorado, implicando no desejo de cursar o Doutorado em Educação com a minha orientadora e líder a Professora Helenise Sangoi Antunes. Participei como assessora do Pacto Nacional de Alfabetização para a Idade Certa, ministrando oficina sobre Afetividade com a colega de Doutorado, Denise Valduga Batalha, para 30 professores de diferentes municípios aqui na UFSM, e para 30 professores do município de Condor, RS. Este trabalho foi essencialmente interdisciplinar e transdisciplinar. Esse tema me inquieta e instiga-me a buscar aprofundamento teórico-prático ao longo da minha trajetória.

Efetivamente, a minha participação nas discussões do GEPFICA, com projetos financiados pelo CNPq, dentre os quais destaco o projeto “Memórias e Relatos Autobiográficos de Alfabetizadoras: Um Estudo sobre as Cartilhas de Alfabetização nas Escolas Municipais Rurais do Rio Grande do Sul”, no qual o grupo compartilha semanalmente.

Também, menciono a atuação como gestora pública do Centro de Educação, por meio dos projetos de Ensino-Pesquisa e Extensão, inclusive os projetos orientados por Ane Carine Meurer, especialmente o Projeto PIBID Interdisciplinar do Campo. A formação inicial e continuada dos professores que trabalham na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental envolve a necessidade da sensibilização do grande valor das histórias vividas (conhecimento existente), como sendo ponto de partida para as inúmeras possibilidades criativas (conhecimento novo), geradoras no desenvolvimento da subjetividade pessoal e profissional, sempre aberta e inacabada.

Também venho orientando os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como Monografias da Pós-Graduação em Gestão Educacional presencial e a distância com as temáticas: interdisciplinaridade em uma turma multisseriada, afetividade, gestores educacionais e a importância da formação continuada nas escolas, dentre outros. A minha trajetória pessoal e profissional é complexa e busquei com empenho explicitá-la melhor no processo reflexivo que envolve a minha tese. Ou seja, ao desejar compreender como se configuram as “trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res] significações” de Ane Carine Meurer reconheço os meus próprios movimentos.

No Curso de Doutorado, vivenciamos momentos de significativas [res] significações de saberes, de compartilhamento de experiências, de leituras e releituras, de sonhos de melhorar a educação e de percepções dos professores que dedicam horas do seu tempo ministrando aulas, seminários, bancas e palestras.

Para mim e talvez para a maioria dos meus colegas de departamento presentes, a atividade mais significativa foi desenvolvida no Audimax, mediada pela Professora Valeska Fortes de Oliveira e seu grupo de pesquisa (GEPEIS). A atividade integradora, com dinâmicas interativas, envolvia professores e estudantes fragilizados pela dor, pelas perdas de nossos alunos e colegas dos diferentes cursos da UFSM, decorrentes da “tragédia na Kiss”. Lembro-me como se fosse hoje: tudo tão intenso, impotência, dúvidas, questionamentos, medos, etc. Nossas vidas não são e não serão mais as mesmas, pois parte de nossas idealizações passaram. As consequências perduram até hoje em todos os lugares por onde andamos; as pessoas perguntam e demonstram sensibilidade e solidariedade com os santa-marienses.

No IV Congresso Internacional “Nuevas Tendências em la formación Permanente del Profesorado” (Diciembre, 2014, Buenos Aires), nossos ideais por uma nova universidade foram compartilhados e novas motivações surgiram para

continuarmos em busca de um pensamento complexo. Ao [re] conhecer as trajetórias e processos formativos de Ane Carine a esperança é reavivada. Não estamos sós! Na foto, figura 18, um momento de encontro com as “referências”, registrado ao lado da colega do Centro de Educação, Rosane Carneiro Sarturi.



Figura 18 Professores com Francesc Imbernón.

Fonte: arquivo da autora.

Assim, não me omiti em relatar as minhas próprias experiências: a infância e as primeiras aprendizagens no meio rural, casamento, filhas e netos, as trajetórias docentes na Educação Básica e Educação Superior. Revisitando reflexivamente a trajetória entre a vida e a profissão, entendo as fontes das minhas dúvidas e inquietações cognitivas, incompletudes que me despertam o desejo de buscar possibilidades de respostas às questões que me proponho a pesquisar.

### **A estrutura da tese**

Após o texto introdutório, apresento a minha/nossa tese<sup>5</sup>, constituída em quatro capítulos, articulados entre si. No **primeiro capítulo**, apresento o estado de conhecimento, com base nos achados das produções científicas já existentes, tendo como palavras-chaves de busca as dimensões conceituais que atravessam as trajetórias de vida e formação da personagem: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, formação de professores, complexidade e autobiografia.

---

<sup>5</sup> A partir daqui retomo ao plural, pois as mediações para a construção desta tese foram muitas, o compartilhar na escuta atenta à palavra dada da personagem (auto) biográfica, Ane Carine Meurer, a orientação de Helenise Sangoi Antunes e tantos Outros que na linguagem reencontro e me estimulam a dar a minha palavra para que outros a escutem/leiam com atenção e sensibilidade.

No **segundo capítulo**, explico o núcleo investigativo, quais sejam os elementos da pesquisa, a constituição da pesquisa narrativa autobiográfica e a *compreensão cênica*, a partir de Marinas (1994, 2014), Santamarina (1994) e Abrahão (2004, 2014); por fim, apresento a personagem e os cenários narrativos.

No **terceiro capítulo**, explico os aportes teóricos que subsidiam o processo interpretativo das narrativas (auto) biográficas na/da docência: a (auto) biografia no processo investigativo-formativo; os processos (auto) formativos; o paradigma da complexidade na experiência interdisciplinar/transdisciplinar e implicações nos processos autoformativos.

No **quarto capítulo**, a personagem Ane Carine Meurer assume a sua autoria, o seu pensamento próprio, ao narrar as suas trajetórias e processos formativos na/da docência, compartilhando as suas memórias e [res] significações, a [re] invenção de si na partilha com a Outra, ouvinte atenta e sensível/pesquisadora comprometida nesse processo autoformativo.

Nas **considerações finais** retorno às (in) completudes nas trajetórias e processos formativos na/da docência da personagem, suas memórias e [res] significações mais relevantes na retomada do núcleo investigativo, na defesa da tese e na abertura de caminhos para novas investigações.

Por fim, os elementos pós-textuais: **referências, anexos e os apêndices.**

## I ESTADO DO CONHECIMENTO DA ÁREA TEMÁTICA

O estado da arte ou estado do conhecimento preconiza um levantamento da produção científica de referência na área, permitindo, a partir dos achados, definir os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa que desejamos empreender.

Partindo da leitura de Romanowski e Ens (2006), entendemos que o estado da arte ou do conhecimento pode significar uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, identificando os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica. Além disso, permitem apontar as restrições e lacunas na pesquisa da área ou, ainda, identificar experiências inovadoras com possíveis alternativas de solução para os problemas, permitindo o reconhecimento das contribuições da pesquisa na área focalizada.

Outros autores trazem suas definições. Castro e Werle (2004, p.1): “um estado da arte ou do conhecimento é uma análise da produção acadêmica em uma determinada área que permite reconhecer e identificar o conhecimento produzido, as áreas de tensão e possíveis avanços na compreensão do tema”; Granúzzio e Ceribelli (2010, p.1) “levantamento e mapeamento do percurso, de trabalhos acadêmicos, já percorridos sobre um determinado tema, num determinado lugar e tempo, incluindo uma análise crítica das produções encontradas”.

Ainda, em Jimenéz-Vásquez (2014) o estado da arte:

[...] es un procedimiento de investigación documental que realizado de forma sistemática nos permite compilar, analizar e interpretar los distintos trabajos de investigación generados em um área de conocimiento para reportar los avances de um campo científico de acuerdo com um periodo de tiempo. (JIMENÉZ-VÁSQUEZ, 2014, p. 74)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> [...] é um procedimento de investigação documental que realizado de forma sistemática nos permite compilar, analisar e interpretar os distintos trabalhos de investigação gerados em uma área de conhecimento para reportar os avanços de um campo científico de acordo com um período de tempo. Tradução nossa.



Em concordância com os pressupostos de Jiménez-Vásquez (2014), exploraremos as três dimensões do estado da arte: primeira dimensão, “conceitual”, a partir do planejamento dos objetivos da pesquisa; a segunda, “empírica”, apoiando o delineamento metodológico; e a terceira, “hermenêutica” orientando a interpretação dos resultados.

Em nossa tese, estado da arte e estado do conhecimento são termos sinônimos., sendo que optamos por estado do conhecimento, o qual realizamos com a finalidade de analisar quais pesquisas estão sendo produzidas acerca das dimensões conceituais investigadas, quais as tendências metodológicas mais utilizadas, os achados e os referenciais teóricos.

Para Morosini (2001, p. 15) [...] referindo-se ao estado do conhecimento, como componentes do trabalho científico, a leitura e a reflexão, a elaboração e a coordenação de projetos, a realização de investigação e a redação de artigos, relatórios e livros científicos.

O estado do conhecimento é definido no Projeto UNIVERSITAS (2002):

Estado do conhecimento é conceituado como um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc.

A metodologia proposta pelo Projeto Universitas incluía uma bibliografia anotada/categorizada/resumida, de documentos publicados que traçassem o panorama da produção científica sobre o tema em foco.

Para a elaboração do estado do conhecimento desta tese, foram selecionadas cinquenta e duas (52) dissertações e teses publicadas no período de 2010 a 2015 (setembro) no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, constituindo-se um acervo de produção científica, configurando-se como um repositório de teses e dissertações, sendo acessado em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

Selecionamos ainda dezenove (19) artigos das edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica – CIPA e cinco (5) artigos de livros publicados a partir dos CIPA. Ao todo, selecionamos setenta e oito (75) produções com

as quais encontramos pontos de aproximação que nos interessariam na busca por achados de pesquisa.

Apoiando-nos no paradigma da complexidade de Morin (2011 a) na qual “o método é um caminho que se faz caminhando”, [...]. O método para Morin é a principal confirmação das argumentações do autor: a possibilidade e a necessidade de um conhecimento polissêmico, circular, espiralado, inter, multi e transdisciplinar. A metáfora de uma fonte que alimenta e origina, nutre-se e flui, recebe e dissemina, não como um fim em si, mas sempre um eterno recomeço, pois não há conhecimento pronto, mas saberes em construção, como um caleidoscópio, permitindo uma visão de mundo pensando juntos, unindo os saberes disjuntos, acreditando na essência do todo, não mutilando os conjuntos, nem perdendo a noção das suas partes. Salienta a necessidade de rupturas da curiosidade, da investigação permanente, da reflexão, permitindo a reforma do pensamento, abrangendo teoria e prática, prosa e poesia, ambiguidade e precisão, rigor e intuição. Assim, reconhecendo as nossas fragilidades de tempo, espaço, possibilidades e potencialidades, acreditamos que este estudo abre inquietações para novas pesquisas sejam teses de doutorado e pós-doutorado, entre outros. Também buscamos em livros, revistas, internet, conferências, congressos, simpósios, entre outros, a configuração desta tese.

A elaboração deste Estado da Arte inspirou-se também no caminho metodológico definido por Romanowski e Ens (2002), considerando as seguintes etapas: definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; definição do período a ser pesquisado; localização dos bancos de pesquisas, bem como em eventos relevantes da área; organização e seleção do material que compõe o *corpus*<sup>7</sup> do estado da arte, a partir do estabelecimento de critérios (trabalhos completos publicados em anais e livros de eventos e as teses), dos títulos, resumos e palavras-chave; realização do levantamento de teses localizadas no banco de teses da CAPES; realização de leitura da totalidade dos artigos e teses selecionadas com elaboração de síntese preliminar e do quadro A; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses (informações qualitativas) e dos gráficos (informações quantitativas), identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas

---

<sup>7</sup> Conforme Moraes (2003), o *corpus* é constituído por produções textuais referente ao fenômeno e originadas em um determinado tempo.

nas teses e nos trabalhos completos; realização da análise e elaboração das conclusões preliminares, para fins de subsidiar a continuidade da pesquisa.

Quadro 1 Banco de Dados da CAPES dos últimos 5 anos. Fonte: Autora.

Fonte	Achados (2010 a 2015)	DIMENSÕES				
		Autobiografia	Formação de professores	Interdisciplinaridade	Transdisciplinaridade	Complexidade
Achados no Banco de Teses da CAPES	51	18	13	09	02	09
Produções das Edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica - CIPA	24	24	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	42	13	09	02	09

O processo de busca levou-nos a, e estrategicamente, utilizarmos descritores correlatos para algumas dimensões, as quais serão indicadas ao longo do texto.

Para a Dimensão Autobiografia, utilizamos os descritores correlatos: biografia de formação/biografia educativa; narrativas (auto) biográficas/narrativas e autobiográficas/narrativas biográficas.

Para formação de professores adicionamos dois descritores correlatos: processos formativos na/da docência e trajetórias de professores.

Os descritores correlatos permitiram abarcar maior número de produções significativas para a nossa análise que, de outro modo não seriam cotejadas nas fontes.

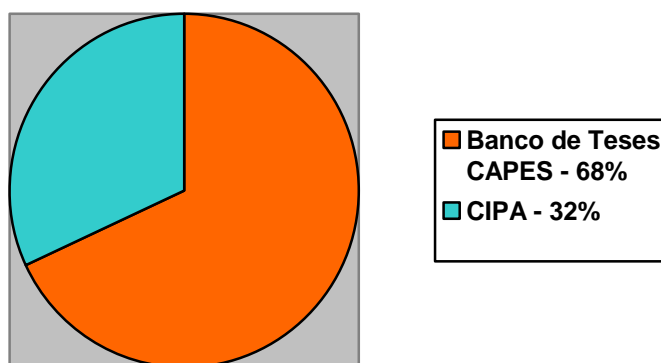


Figura 19 Percentual de achados com relação às fontes de busca. Fonte: autora.

A elaboração do Estado da Arte ou Estado do Conhecimento não prescinde de uma pesquisa de caráter bibliográfico, tarefa a que nos dispomos como meio para mapear a produção de conhecimentos na área de Educação nos últimos cinco anos, portanto um recorte temporal delimitado, delimitando-se também as fontes de pesquisa, como já mencionado. O nosso investimento permitiu sistematizar o campo de conhecimento, por meio de descritores de pesquisa (dimensões conceituais) que definem o acesso aos principais resultados das investigações, identificam as temáticas e abordagens investigativas, recorrentes e emergentes, além das lacunas e campos inéditos a serem explorados ainda.

## 1.1 ACHADOS NO BANCO DE TESES DA CAPES (2010 – 2015) – (52)

### 1.1.1 Dimensão Autobiografia [descritores correlatos: biografia de formação/biografia educativa; narrativas (auto) biográficas/narrativas autobiográficas/narrativas biográficas]

Nesta busca, acrescentamos cinco descritores, correlacionados à dimensão por nós adotada, qual seja autobiografia. Esta estratégia trouxe-nos contribuições importantes para nossa análise, destacando-se trabalhos orientados por Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, os quais têm significativa aproximação com a nossa Tese.

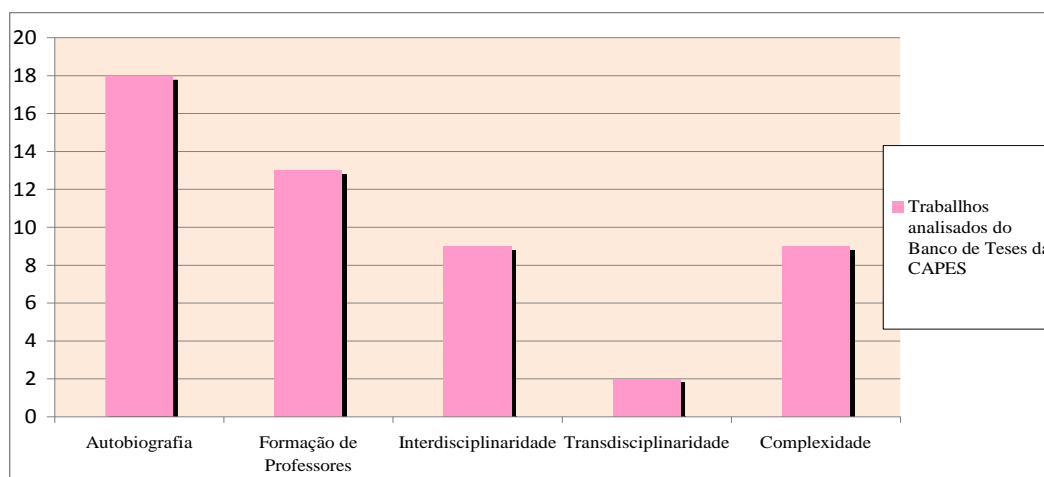


Figura 20 Banco de Teses da CAPES dos últimos 5 anos. Fonte: Autora.

Em 2010 encontramos uma tese de doutorado, intitulada “Narrativas poéticas autobiográficas: (auto) conhecimento na formação de educadores”, de Simone Cristiane Silveira Cintra Silva, sob a orientação de Ana Angélica Medeiros Albano da Universidade Estadual de Campinas. Baseou-se em aportes da Psicologia Analítica de Carl G. Jung, identificando indícios do processo de produção e convivência com símbolos junto, com base em duas narrativas poéticas autobiográficas criadas por alunas. A partir disso, construiu relações entre esse processo e práticas autorreflexivas no âmbito da formação docente. A aproximação com a nossa Tese refere-se apenas à escolha metodológica, sem correlações com o referencial que utilizamos.

Em 2011 também encontramos uma dissertação de mestrado, com o título “História de outrora contadas agora: formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural”, de Daniela Cezar Cruz, orientada por Helenise Sangoi Antunes, da Universidade Federal de Santa Maria, com foco na constituição da identidade profissional e social de uma professora do ensino rural. Cruz (2011) aproximou história de vida e autobiografia, em estudos sobre memória e lembrança, identidade social e profissional, alfabetização e ensino rural, corroborando para o entendimento da produção de informações definidas a partir dos relatos autobiográficos orais, escritos e análise de fotografias. Os resultados reafirmam que a identidade é um processo dinâmico e, neste percurso, a professora que foi colaboradora foi construindo sua identidade no âmbito familiar, social e profissional de uma comunidade rural. Estes por sua vez, são marcadas pela autonomia pedagógica, pela criatividade das propostas educativas, por uma imagem positiva da profissão e por uma intensa responsabilidade profissional, que vão sendo construídas no seu percurso profissional.

Em 2012 localizamos três trabalhos, cuja leitura nos auxiliou no processo de construção da nossa tese. A tese de doutorado intitulada “Autobiografias de Simone de Beauvoir: sujeito, identidade, alteridade”, de Eliana Alda de Freitas Calado (2012), sob a orientação de Tereza Cristina Kirschner, da Universidade de Brasília teve como objetivo inicial trabalhar a relação entre sujeito e autobiografia. “O que se pode entender sobre o conceito de sujeito?” foi uma das perguntas principais. A leitura deste trabalho nos possibilitou perceber não somente a importância do sujeito na contemporaneidade, como também a da narrativa que o mesmo constrói sobre si, sobre o seu tempo e sobre o outro.

A dissertação de mestrado intitulada “A atuação de uma gestora como uma das possibilitadoras da construção de uma escola pública com uma perspectiva democrática-emancipadora na Rede Estadual de São Paulo”, de Maria Aparecida Dias de Oliveira, sob orientação de Mere Abramowicz, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, abordou as dimensões pessoais e profissionais na construção e intervenção identitária de uma gestora, bem como o processo de autoformação e suas interfaces que contribuem para suas escolhas na gestão da escola. Foram utilizados os recursos de autobiografia, identidade e de formação, pautando-se em Narrativas de Experiências, com metodologia qualitativa. A pesquisa avalia o desempenho da gestão escolar com foco centrado na gestão pedagógica com ênfase à reorientação curricular numa perspectiva social e política, contextualizada, vivenciada e construída coletivamente, por conseguinte, desencadeia exigências quanto à gestão participativa e autonomia da escola. O enredo, embora trate de gestão escolar, sendo a nossa personagem também gestora pública, trouxe elementos interessantes a nossa reflexão.

Em sua tese de doutorado intitulada “Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituições dos saberes docentes de professores de Educação Física”, José Carlos Rodrigues Junior (2012), sob a orientação de Jocimar Daolio, da Universidade Estadual de Campinas traçou a trajetória biográfica percorrida por seis professores de Educação Física ao longo da vida. Posteriormente, desenvolveu exercício reflexivo sobre a respectiva trajetória, a fim de alcançar a compreensão dos elementos biográficos que os tornaram professores e o itinerário de constituição dos seus saberes. Os professores, ao longo do exercício de reflexão autobiográfica, apontaram a prática profissional como principal etapa biográfica responsável pela aprendizagem da docência. Esta leitura trouxe-nos pontos importantes de contato com a nossa concepção de trajetórias e o que percebemos na trajetória de Ane Carine.

Referente à pesquisa dos achados de 2013, encontramos a tese de Doutorado intitulada “Biografemática e formação: fragmentos de escrita de uma vida”, possui como autor Jadson Fernando Garcia Gonçalves (2013), sob orientação de Josenilda Maria Maués da Silva, na Universidade Federal do Pará. O trabalho teve como objeto de investigação os autobiografismos no tema da Formação de Professores, a partir de uma busca de textos voltados a autobiografia nos Anais do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) das edições 2006, 2008 e 2010. A Escrita da Vida com a autobiografia como problema oportuniza perceber encontros, desencontros, bifurcações, liames, contiguidades, sinuosidades, fragmentações que encantam, tocam, saem do texto e entram em nossas vidas. O estudo se baseou no recolhimento de fragmentos, linhas, frases de prazer que permitam flagrar conexões de escrita e vida, da impossibilidade de “aprisionamento” de uma vida em uma auto-biografia-destino e a proposição de uma auto-biografia-deriva. Embora o referencial seja outro, encontramos pontos importantes pela proximidade metodológica.

Em 2011 duas produções trazem-nos contribuições. A primeira, cujo título é “A ousadia como horizonte. Religando vida e ideias na formação em enfermagem”, orientada por Maria da Conceição Xavier de Almeida, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Ana Karinne de Moura Saraiva buscou as trajetórias de vida e formação das enfermeiras Abigail Moura, Francisca Valda e Raimunda Germano, exemplos de experiências transgressoras e exitosas que possibilitam inquietar, mudar e transformar padrões de formação e autoformação. Aproximando-se de nossas escolhas teóricas, a dissertação de mestrado também é construída a partir da compreensão de “método como estratégia”, defendido por Morin e pelas ciências da complexidade. Das biografias, a coragem e a humildade emergem enquanto princípios balizadores de suas experiências. A humildade não enquanto autodepreciação, nem humilhação, mas enquanto consciência da nossa incompletude e inacabamento, aceitação dos limites e potencialidades e redução da vaidade intelectual. A coragem, por sua vez, é a pulsão humana, incerta por natureza, que nos leva a agir, enfrentar e perseverar em momentos de temor e dificuldades.

Na tese intitulada “De volta ao lugar de aluna: as relações docência - discência na formação de professoras”, de Simone Medeiros de Carvalho (2011) sob a orientação de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben da Universidade Federal de Minas Gerais, foram questionadas quais são e como se estabelecem as relações entre o aprendizado e o exercício da docência. Esses diálogos são o pano de fundo do estudo

para compreender as alunas-professoras como sujeitos constituídos no campo da intersubjetividade, retomando elementos de seus percursos de formação. O trabalho teve por objetivo: a análise da formação docente a partir das narrativas de alunas-professoras, a investigação dos processos de simultaneidade da docência-discência e a elaboração de um perfil das alunas do curso de Pedagogia que simultaneamente vivenciam a condição de docente a partir das (auto) biografias, interpretando com o uso da hermenêutica crítica os significados das práticas docentes dentro dos contextos de formação.

Em 2012, a tese de Doutorado, intitulada “Da escrita acadêmica à biografia educativa da Professora Maria Isabel da Cunha: Interloquções com os estudos do imaginário” de Irapuã Pacheco Martins (2012), orientado por Lucia Maria Vaz Peres da Universidade Federal de Pelotas, trouxe a biografia educativa demarcando a relação entre biografia e escrita no sentido de evidenciar as relações entre a vida e a obra, para encontrar as imagens fundadoras e seu conteúdo mítico-simbólico como potencialidades da constituição do modo de ser docente da referida professora. A pesquisa teve como parâmetro norteador, três objetivos com base nos Estudos do Imaginário para sua posterior análise: a) escavar, nos registros escritos da Professora Mabel (em especial a tese datada de 1988), indícios das imagens fundadoras do modo de ser docente; b) buscar, desde a identificação de núcleos simbólicos, a presença de mitemas subsumidos no documento da tese; c) tematizar e analisar os mitemas, cotejando seus desdobramentos em outras produções acadêmicas posteriores. Foram encontrados quatro mitemas relacionados ao professor singular-plural, professor aprendiz de si, professor-projeto e professor balseiro. Esses revelam conteúdos simbólicos que estão subsumidos na escrita analisada, desembocando na imagem fundadora representada pela Grande-Mãe, que se mostra associada ao mistério da força vital cíclica em traços míticos que remetem à Deméter. Embora o referencial diferenciado do nosso, sempre é um prazer ler e, agora, conhecer Maria Isabel da Cunha por ela mesma.

Em “Histórias de Vida-Formação de Educadores Baianos: Interfaces com a Educação na Bahia (1930-1980)”, Joselito Brito de Almeida (2012), com a orientação de Elizeu Clementino de Souza, da Universidade do Estado da Bahia, investigou a análise das histórias de vida-formação e atuação de educadores e educadoras baianos/as e suas interfaces com a educação na Bahia entre os anos 30 a 80 do século XX. As histórias de vida foram constituídas através de entrevistas narrativas e partilham experiências vividas por quatro educadoras e quatro educadores nos diferentes espaços-



tempo em que atuaram como estudantes e/ou professores/as nos lugares educativos, de inserção social e de formação profissional e possibilitam olhares diferenciados sobre a formação, as instituições escolares, seus disciplinamentos e seus códigos. A base epistemológica e metodológica dessa investigação encontra na abordagem (auto) biográfica ou das histórias de vida os alicerces para a interpretação e compreensão do fenômeno educativo e das relações vivenciadas pelos educadores nos seus processos formativos e de atuação. Houve a análise das trajetórias e dos percursos individuais e/ou coletivos, de formação, atuação e vivências profissionais. A análise interpretativa e fenomenológica, com base na hermenêutica possibilitou a compreensão das identidades e subjetividades dos sujeitos, revelada nas entrevistas (auto) biográficas. De todos os achados em nossa pesquisa para o estado do conhecimento, este é um dos trabalhos mais relevantes, pela aproximação teórica e metodológica, tendo contribuído significativamente.

#### 1.1.1.2 Descritor: (Auto) Biografia

Em 2011, em “Narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do Ensino Religioso”, dissertação de mestrado de Elaine Freitas de Sousa (2011), orientada por Ercilia Maria Braga de Olinda da Universidade Federal do Ceará, buscou compreender, a partir das narrativas de vida dos professores, como se deu/ se dá seu processo de espiritualização e como este foi/ é influenciado pelo trato com os conteúdos do ER. Foi privilegiada a pesquisa (auto) biográfica, trabalhando com o seguinte dispositivo de pesquisa e de formação: o Círculo Reflexivo Biográfico (CRB) desenvolvido ao longo de oito encontros, em que, houve a utilização de uma diversidade de linguagens e de atividades que proporcionaram um processo de biografização, levando à feitura de uma "biografia educativa". A dissertação possibilitou o reconhecimento dos sujeitos, de suas práticas, dos conteúdos que trabalham, com a responsabilidade que atuam para contemplar dimensões do humano, tão complexas e significativas, de forma a entender seu verdadeiro papel social. Este tipo de estudo nos mostrou a possibilidade de triangular dados na autobiografia e, também de ousar com novas estratégias, neste caso, o CRB.

Em 2012 foi analisada a dissertação de mestrado, intitulada “Escritura, vida e constituição de si - a arte do estilo”, de Polyana Cindia Olini (2012) e orientação de

Silas Borges Monteiro da Universidade Federal de Mato Grosso. O estudo busca compreender a constituição de si, isto é, ação que, por meio da escritura e dos elementos que a circundam, com todas as suas banalidades e seus egoísmos, é força constitutiva do vir a ser o que se é. Os principais elementos conceituais foram: o tema da constituição de si, perseguindo as ideias de escritura, (auto) biografia, (auto) formação, adotando as perspectivas da suspeita e da desconstrução. Do mesmo modo, é abordado o encontro com a margem vida-morte, a ruptura da distinção entre os discursos filosóficos e literários, bem como os discursos verbais e imagéticos. Nesse contexto, examina e explicita o sentido de gesto otobiográfico (escuta de biografias) como método-labirinto. Embora sigamos outro caminho interpretativo, esta dissertação traz aproximações importantes na questão da constituição de si.

#### 1.1.1.3 Descritor: Narrativas (Auto) biográficas/narrativas biográficas

Os achados de 2011 trazem-nos importantes contribuições a nossa tese. Primeiramente, analisamos a dissertação de mestrado, intitulada “Formação: estágio supervisionado e docência em Geografia”, de Patrícia Pires Queiroz, sob a orientação de Elizeu Clementino de Souza, da Universidade do Estado da Bahia. O estudo centrou-se na abordagem (auto) biográfica ao tomar as narrativas de seis professores da área e de discentes/estagiários do Ensino Fundamental e sua utilização como meio de pesquisa-formação. Constituem-se corpos da pesquisa, os textos narrativos dos relatórios de estágio dos discentes/estagiários do Ensino Fundamental e das entrevistas dos professores formadores. Destaca-se como resultado da pesquisa o lugar e o sentido do Estágio e da Prática de Ensino na/para formação profissional do licenciado (a) em Geografia, como espaço de reflexão do estágio, a partir da utilização da abordagem biográfica como procedimento e prática de investigação-formação docente em Geografia. A relação entre autobiografia e pesquisa-formação tornou-se mais clara, oportunizando-nos referência nas nossas escolhas metodológicas.

Outro achado importante foi a tese de doutorado, intitulada “O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas”, orientada por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Nívia Margaret Rosa Nascimento (2011) desenvolveu um estudo de caso pautado pela narrativa autobiográfica, tendo como foco

histórias de vida de professores universitários. O objetivo foi compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores, com idade entre trinta e quarenta anos, atuando há pelo menos cinco anos na educação superior, com formação em bacharelado, considerados bem sucedidos em seu trabalho, através da análise das narrativas que fazem de si. Os resultados do estudo são apresentados em textos, enquanto dimensões, construídos a partir dos achados das narrativas em diálogo com o referencial teórico. A tese construída foi: vivência reflexionada no desempenho docente da vida universitária, na perspectiva do cuidado de si, contribui para o processo de desenvolvimento da profissionalização, como parte integrante da estética da existência; da vida como obra de arte. Muitos aspectos desta tese contribuíram para a nossa formulação, destacando-se a ideia de atribuir a denominação de “dimensões”, construídas a partir dos achados das narrativas em diálogo com o referencial teórico, o que, como demonstramos, articula todo o texto autobiográfico.

2012 foi um ano profícuo em achados que se aproximam de nossas intenções de pesquisa e de nossos resultados. A tese de doutorado, intitulada “O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade” de Ana Sueli Teixeira Pinho (2012), orientada por Elizeu Clementino de Souza da Universidade do Estado da Bahia, tendo como objetivo compreender a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, a partir de narrativas biográficas de professoras, investigou duas escolas com classes multisseriadas, membros das comunidades de Botelho e Praia Grande, em Ilha de Maré. A pesquisa empírica adotou, como abordagem metodológica, a narrativa biográfica que se constitui na oportunidade do outro dizer de si e, ao fazê-lo, através da entrevista narrativa, deixar entrever traços de uma experiência, ao mesmo tempo pessoal e social. A pesquisa conclui que a compreensão do tempo escolar, de um lado, depende de um olhar atento para os outros tempos sociais que atravessam a escola, e de outro, de uma atenção especial às interações realizadas entre os sujeitos no interior da sala de aula. Estes elementos estão presentes também em nossa tese, embora os contextos de atuação de Ane Carine se diferenciem.

Em “Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente: as marcas de uma escola rural”, dissertação de mestrado de Adriana Antunes Perin (2012), sob orientação de Adriana Dickel, realizada na Fundação Universidade de Passo Fundo, apresentou a trajetória de formação profissional docente, construída junto ao contexto

do meio rural, da realidade das classes multisseriadas e do processo de formação acadêmica. A narrativa recompôs a trajetória vivida pela autora como forma de contribuição para o campo da formação de professores, por meio da estratégia investigativa de natureza autobiográfica. Abordou, por dentro de seus liames, os processos que constituem a profissão docente e o seu desenvolvimento, e, em especial, oferecer evidências que venham a questionar a padronização de um sistema de ensino através da imposição às escolas rurais de um modelo de educação produzido para o meio urbano. A narrativa autobiográfica constituiu três momentos: a constituição pessoal, o percurso profissional e a docência na escola multisseriada rural. Com base nos estudos, inferiu-se que a base da carreira docente é uma opção que exige comprometimento com a formação permanente e com o aprimoramento. Os achados trouxeram questões importantes para analisarmos em nossa pesquisa.

Em “Memórias e histórias de professores: um percurso (auto) formativo pela cultura da paz”, de autoria de Camila da Silva Fabis (2012) e orientação de Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, encontramos a escrita de memoriais autobiográficos e entrevistas sobre narrativas de vida, enquanto fontes autobiográficas, para a análise do trabalho no que concerne à direção metodológica da pesquisa. Pela possibilidade ampliada nas narrativas de vida dos educadores estudados, a paz torna-se uma ciência humana e esta dissertação passa a ser mais um dos passos que damos em direção a um esforço de formação pela Paz.

Na tese de doutorado, com o título “Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica”, de Maria Carolina Fortes (2012) e orientada também por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi investigado os processos de constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica, tendo o IFSul Campus Passo Fundo, como contexto de estudo. Fortes (2012) buscou compreender como a docência se constitui nas trajetórias de vida de seis professores que atuam nessa modalidade de ensino, nos entrelaçamentos entre a escolarização na infância e adolescência, nos entrelaçamentos com os processos de escolha profissional e, posteriormente, na docência, como reconfiguração desta escolha, na perspectiva de visualizar as experiências de vida, expressas nas trajetórias individuais, como produtoras de sentidos constitutivos da docência. Com inspiração nos princípios da etnografia, procura dar visibilidade às “redes de significações” e aos estudos (auto) biográficos, como perspectiva teórico-metodológica; desenvolveu-se através das

narrativas de vida dos professores e utiliza como estratégias principais a análise documental, as observações e as entrevistas narrativas, as quais constituíram o modo de apreensão e análise. A tese chama a atenção para que os processos de formação docente, na Educação Profissional e Tecnológica, sejam olhados de outras perspectivas, os professores e as professoras como sujeitos sociais e, como tais, sujeitos de seus processos formativos, considerando as relações que estabelecem consigo e com o mundo. Poderíamos dizer o mesmo no que se refere ao olhar diferenciado que devemos ter sobre os professores da educação superior atuantes nas universidades, onde a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão traz demandas à formação, à autoformação e às práticas docentes.

### 1.1.2 Formação de professores

Encontramos treze (13 achados) sobre esta dimensão, sendo que foram adicionados dois descritores correlatos: processos formativos na/da docência e trajetórias de professores.

Em 2011, encontramos a tese de doutorado intitulada “História de formação e atuação docente: um estudo sobre dimensões da (in) satisfação junto a um grupo de professores, em uma escola de ensino fundamental de Porto Alegre”, Cleia Reni Fortes Jagmin (2011), sob orientação de Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, cujo objetivo foi conhecer diferentes dimensões de satisfação ou de insatisfação docente, expressas por professores de uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre. O estudo que teve como linha condutora as narrativas de vida e formação, trazendo a ideia da urgente necessidade de conexão entre a prática e a teoria e da promoção de espaços amplos de formação, visando à adequação do fazer docente aos novos tempos que professores e alunos vivenciam na sociedade. Estas temáticas também perpassam a nossa tese.

#### 1.1.2.1 Descritor: processos formativos na/da docência

Na dissertação de mestrado intitulada “O desenvolvimento profissional de professoras que atuam em Primavera do Leste/MT: o aprender a ensinar no ciclo de formação humana”, Adriana Tomasoni (2012), sob a orientação de Filomena Maria de

Arruda Monteiro, da Universidade Federal de Mato Grosso buscou a compreensão dos processos de construção do desenvolvimento profissional docente. Do entrecruzamento das narrativas orais e das imagens gravadas das práticas das professoras pesquisadas, emergiram três eixos, que foram norteadores das análises dos dados. No primeiro foi abordada a discussão “Compreendendo o processo de Desenvolvimento profissional da docência por meio das concepções e narrativas sobre ensino em geral e o ensino adotado pelas professoras no dia-a-dia” onde o foco é o profissional do ensino na atuação em sala de aula. No segundo eixo as discussões se voltaram para o quesito compreendendo o processo de ensino-aprendizagem no segundo ciclo por meio das Concepções e narrativas das professoras sobre seus alunos, abordando os tempos e espaços de construção de conhecimentos que o Ciclo de Formação Humana propicia ao olhar para o aluno em seus diferentes níveis de desenvolvimento. E, no terceiro eixo intitulado “Contextos e desenvolvimento profissional”, a busca foi pela compreensão de quais desafios e possibilidades foram evidenciados na atuação das professoras pesquisadas. A construção do aprender a ensinar vem se instituindo no entrelaçamento dos processos formativos, das práticas pedagógicas e suas vivências/experiências em contextos diversos. Estes achados corroboram com o que encontramos na autobiografia de Ane Carine Meurer.

Na dissertação de mestrado. “A Construção dos Saberes Docentes Por Professores Formadores”, de Fabiana Cristina Teixeira (2012), orientada por Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva, na Universidade Federal de Viçosa, pretendeu-se investigar como se dá a construção dos saberes docentes por professores formadores de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. A pesquisa foi realizada por meio das narrativas dos professores, focando especificamente em seus percursos de formação. A revisão de literatura englobou como temas principais: a construção dos saberes docentes e o aprender a ensinar; a docência no ensino superior; e a formação de docentes formadores. Os dois docentes entrevistados narraram seus percursos formativos a partir de suas experiências educacionais, passando por desafios, figuras de referência significativas em seus trajetos, desafios e as mais variadas experiências que culminaram na forma como atuam na contemporaneidade, considerando os desafios e expectativas. A análise de dados confirmou que a apropriação dos saberes se dá de modo processual, contínuo e perpassando toda trajetória de vida, embora tenhamos focado apenas o percurso de formação. A dissertação apontou, ainda, o quanto os saberes docentes estão articulados entre si e interferem-se mutuamente em seus

processos constitutivos, envolvendo as dimensões do conhecimento, da experiência e pedagógicas. As condições mínimas percebidas pelos docentes como fundamentais para a atuação no campo, envolvem saberes específicos, enfatizando valores éticos, desenvolvimento da autonomia, do pensamento reflexivo, da responsabilidade consigo e com o outro.

A tese de Doutorado, intitulada “Movimentos da Professoralidade: A Tessitura da Docência Universitária”, Ana Carla Hollweg Powaczuk (2012), orientada por Dóris Pires Vargas Bolzan da Universidade Federal de Santa Maria, volta-se à compreensão acerca dos movimentos que perpassam o fazer-se docente, focalizando a tessitura da professoralidade universitária. Este processo diz respeito aos movimentos de criação que o professor produz ao longo de sua trajetória docente, configurando modos de pensar, agir e sentir-se professor. A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento do estudo foi à qualitativa narrativa de cunho sociocultural. A pesquisa realizada permitiu-nos destacar a professoralidade universitária emergindo da confluência de uma produção caracterizada pela docência no imediatismo, que se amplia em direção a um processo de personificação da docência, revelando produção do ser professor como um processo ascendente de construção, o qual tem na configuração e [re] configuração da atividade de produzir-se como professor, a expressão do devir professoral. Encontramos aproximação quanto aos processos formativos na/da docência, no nosso caso, vindos à tona na escuta atenta à palavra dada de Ane.

Na dissertação de mestrado, “Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional”, Renata Beck Machado (2012) sob a orientação de Ana Lucia de Marques e Louro Hettwer da Universidade Federal de Santa Maria, trabalha com a História Oral no intuito de produzir documentos, a partir de entrevistas temáticas, sendo que os participantes da pesquisa versaram sobre o tema escolhido. O Primeiro Movimento de análise nos chamou à atenção, por versar sobre a experiência e o fascínio pelo vivido, recorrendo à memória como fonte de coerência à escolha da docência em Teoria e Percepção Musical. O estudo contribuiu para pensar a sala de aula como ‘lugar’ de formação da prática docente dos professores de Teoria e Percepção Musical.

Analisamos a dissertação de mestrado intitulada “Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida”, elaborado por Barbara Ferreira Matias (2012), com a orientação de Alvanize Valente Fernandes Ferenc, da Universidade Federal de Viçosa. Apresenta o

trabalho dos professores, mostrando como uma prática docente incide um alto nível de responsabilidade social. A pesquisa teve por objetivo evidenciar as vozes de professoras experientes, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do município de Viçosa (MG), consideradas referência em seu contexto de atuação. Por meio das narrativas foi possível apreender os processos formativos que contribuíram para que se consolidasse uma prática educativa que se tornou referência. A temática das narrativas foi aprofundada principalmente por meio das contribuições de Josso (2004), Ferenc (2005), Nóvoa e Finger (1988). As professoras tiveram professores que serviram de referências à construção de seus saberes. O curso adicional ao magistério foi um marco em termos de saberes sobre os processos de construção do conhecimento sobre a alfabetização e a educação infantil; as professoras revelaram que a formação em serviço.

Em “A Construção dos saberes docentes por professores formadores”, dissertação de mestrado orientada por Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva na Universidade Federal de Viçosa, Fabiana Cristina Teixeira (2012) investigou como se dá a construção dos saberes docentes por professores formadores de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. A pesquisa foi realizada por meio das narrativas dos professores, focando especificamente em seus percursos de formação. A revisão de literatura englobou como temas principais: a construção dos saberes docentes e o aprender a ensinar; a docência no ensino superior; e a formação de docentes formadores. O estudo apontou, ainda, o quanto os saberes docentes estão articulados entre si e interferem-se mutuamente em seus processos constitutivos, envolvendo as dimensões do conhecimento, da experiência e pedagógicas.

#### 1.1.2.2 Trajetórias de professores

Na tese de doutorado “Tornar-se Professor de Psicologia: Encontros com o Outro” de Algaides de Marco Rodrigues (2011) sob a orientação de Tania Maria Esperon Porto, da Universidade Federal de Pelotas analisou a constituição do professor. Foram analisados, a partir das narrativas dos sujeitos, duas unidades de sentido: “o vivido na construção da docência” e “os encontros e diálogos”. As análises desenvolvidas indicam que o professor se constitui a partir dos potenciais encontros vividos em seus fazeres e nos espaços de compartilhamento com os pares, com os alunos, com a instituição de trabalho, com a comunidade e com um número infinito de



interferências que caracterizam o momento e o contexto social, histórico e político onde ele se insere. A revisão da própria experiência de docência e a recuperação das raízes (de sua história de vida) auxilia na construção de ser professor. No encontro e diálogo com os outros, o professor pode descobrir sentidos para o seu fazer imbricados no sentido de existir. Ane Carine nos falou sobre isto, analisando a si mesma no processo (auto) narrativo.

A dissertação de mestrado intitulada “Trajetórias pessoais e profissionais: percursos formativos de formadores de professores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT” foi elaborada por Edson Gomes Evangelista (2012) sob a orientação de Filomena Maria de Arruda Monteiro, da Universidade Federal de Mato Grosso. Delineada a partir da Pesquisa Narrativa, encontra-se ancorada na compreensão de Formação como Desenvolvimento Profissional que implica as dimensões: pessoal, organizacional e contextual. Foram compreendidas as trajetórias pessoais e profissionais de formadores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá, bem como são interpretadas pelos formadores, nos respectivos percursos formativos, a política de formação vigente na instituição. Sobressai a riqueza de fontes, sendo usadas interpretações, narrativas, casos de ensino e situação-problema. As análises apresentadas ao longo da pesquisa conduzem a um cômputo: encruzilhadas que emergem das trajetórias de formação dos sujeitos pesquisados e confluem para diversas dimensões de ordem histórica, pessoal, subjetiva, profissional, identitária, institucional, política, contextual. Dimensões que engendram, porquanto, no âmbito da formação o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional e apontam para a influência preponderante dos contextos neste processo, aproximando-se de outros achados, inclusive do que prospectamos em nossa tese.

Na tese de doutorado, intitulada “Vidas em conexões (in) tensas na UFRGS: O Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na Universidade”, Rafael Arenhaldt (2012), orientado por Malvina do Amaral Dorneles da Universidade Federal do Rio Grande do Sul mostrou as trajetórias e a presença (in)tensa de estudantes, docentes e gestores que entrecruzaram e en(tre)laçaram suas vidas no Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no período de 2005 a 2009. Através da escuta dos testemunhos de vida de estudantes, de professores, de gestores, a pesquisa expõe a disposição do seu autor em ser e estar escutador da vida em suas múltiplas relações e em seus destinos entrecruzados. As trajetórias de vida são entrelaçadas a partir dos traços e marcas

familiares e escolares, das relações trabalho-estudo, do engajamento comunitário, da escolha do curso, do Concurso Vestibular, do ingresso no Ensino Superior, do viver na Universidade.

A dissertação de mestrado, intitulada “As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no Município de Palmeira das Missões - RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos”, elaborada por Denise Valduga Batalha, orientada por Helenise Sangoi Antunes da Universidade Federal de Santa Maria, busca uma aproximação das concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões - RS, através de relatos autobiográficos de duas professoras. Foram levados em consideração os processos formativos de ambas a partir de narrativas escritas que se utilizam da memória e das lembranças revividas, reconstruídas e refletidas pelo processo de tornar-se aluno e professor. A metodologia utilizada está embasada numa abordagem designada como investigação qualitativa e os instrumentos de coleta de informações foram relatos (auto) biográficos. Para isso, é oportunizada uma aproximação com as lembranças escolares das colaboradoras através da reconstrução dos percursos formativos vividos e revividos por ambas.

Na dissertação de mestrado intitulada “Os sentidos de ser professor universitário: elementos constituintes das identidades profissionais dos (as) professores (as) da FAE/CBH/UEMG”, elaborada por Santuza Amorim da Silva e orientada por Fabio Machado Souza da Universidade do Estado de Minas Gerais, teve como objetivo analisar os elementos que constituem o processo de construção das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG. Como resultados da pesquisa, destacamos as dimensões pessoais e profissionais presentes nas trajetórias de vida e profissional dos docentes, a relação com as atividades que compõem o trabalho desses professores (ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas). Essas identidades profissionais se encontram edificadas a partir de uma situação de ambivalência entre os aspectos de satisfação e insatisfação dos quais, são reconstruídas de acordo com as transformações do contexto macro e micro e em decorrência dos percursos profissionais e da própria vida do professor. Os achados corroboram com o que evidenciamos na narrativa autobiográfica de Ane Carine, no entanto, a educadora desenvolveu processos proativos, lidando de forma diferenciada com as situações-problemas.

Na dissertação de mestrado, intitulada “Quem forma o professor para a escola do campo? As trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação”, Rosemeire Aparecida Cardoso Correia (2012), orientada por Simone Albuquerque da Rocha da Universidade Federal de Mato Grosso, teve por objetivo investigar nas narrativas expressas em memoriais de formação, de licenciandas oriundas do campo, se o conhecimento proporcionado pelo Curso de Pedagogia lhes possibilitou a constituição da identidade docente de professor para atuar em escola localizada no campo. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, sendo que o método adotado foi o (auto) biográfico e os memoriais de formação foram os principais instrumentos de coleta e análise dos dados. Os resultados da pesquisa apontam que o professor atuante em escola do campo precisa enfrentar diversos desafios no desenvolvimento de sua função e, por conseguinte, esta deveria lhe possibilitar base teórica sólida a fim de lhe permitir trabalhar com essa realidade bem distinta da zona urbana, exigindo, assim, outra formação para atuar nesse cenário. Esses achados são encontrados também na narrativa da nossa personagem, pois a formação continuada que sempre permeou sua ação-reflexão-ação derivam das trajetórias entre diferentes níveis e modalidades educativas.

### 1.1.3 Interdisciplinaridade

A tese intitulada “De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar”, defendida em 2011 na Universidade Católica de São Paulo, de autoria de Mariana Aranha Moreira José e orientação de Ivani Catarina Arantes Fazenda, trouxe-nos a reflexão significativa para nossa tese, sobre como a Teoria da Interdisciplinaridade permite os pesquisadores e professores formados e em processo de formação se tornem autores. Ao narrarem suas histórias de vida pessoais e profissionais, os professores tem a possibilidade de produzir no outro a compreensão daquilo que se faz e do que se pensa sobre as práticas referentes à construção do processo educativo.

Na tese de Doutorado intitulada “O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores”, de Valda Inês Fontenele Pessoa, também sob a orientação de Ivani Catarina Arantes Fazenda, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pessoa (2011) desenvolveu um olhar crítico sobre o que foi o currículo real de um curso de formação de professores com vistas de ser interdisciplinar. Como

estratégias metodológicas, foi utilizada a história de formação da pesquisadora, análise documental, entrevistas, memórias escritas do cotidiano curricular, material teórico utilizado no currículo e diário da caminhada. Constatou-se neste estudo que o trabalho em parceria pode ser mais do que o trabalho isolado do professor, do grupo ou das instituições envolvidas; e os aspectos vivenciados no currículo também caracterizam uma experiência interdisciplinar. O que também encontramos na autobiografia de Ane.

O trabalho dissertativo “Interdisciplinaridade no contexto do curso de pedagogia: pertinência das concepções e ações didático-pedagógicas”, de Emília Karla de Araújo Amaral (2011), sob a orientação de Jacira da Silva Câmara, no curso de mestrado da Universidade Católica de Brasília, abordou as concepções de interdisciplinaridade de professores e alunos, bem como a propriedade das ações didático-pedagógicas na busca da concretização da interdisciplinaridade na dinâmica curricular de um curso de pedagogia. As respostas evidenciaram que a interdisciplinaridade não corre no curso de modo pertinente, tendo como principal razão apontada pelos entrevistados à falta de planejamento dos professores e a falta de condições que deveriam ser criadas pela Universidade.

Na dissertação de Mestrado intitulada “Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar”, Ariene Lopes (2011), sob orientação de Veronica Gesser da Universidade do Vale do Itajaí discute sobre a organização de um currículo para a educação infantil contextualizado, integrado e interdisciplinar. A abordagem metodológica para o presente estudo foi a pesquisa documental, caracterizada pelo enfoque qualitativo e a utilização de análise de conteúdo. A partir da análise histórica da evolução da integração e interdisciplinaridade na esfera educacional, percebe-se que os termos foram sendo caracterizados de modo equivocado, perdendo os seus verdadeiros sentidos ou sendo mal interpretados de forma sinônima. Diante da constatação de que as ações pedagógicas direcionadas à educação infantil precisam ser reavaliadas e discutidas em caráter democrático, é necessário que trabalhos como este sejam divulgados entre os profissionais da área.

Na tese intitulada “Atitude interdisciplinar formador do professor e autonomia profissional”, Nali Rosa Silva Ferreira (2011), sob orientação de Ivani Catarina Arantes Fazenda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo buscou compreender a direção na qual deve caminhar a prática do docente formador para mediar à construção da autonomia profissional do futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental. A vivência da atitude interdisciplinar possibilitou compreender limites, dificuldades e

possibilidades na ação mediadora do docente formador do professor pela aprendizagem da autonomia de tipo novo, no contexto da formação de professores para a educação básica.

Na dissertação de Mestrado intitulada “Integração de saberes na formação continuada de professores”, Vanessa Paula Reginatto (2011), sob a orientação de Miriam Inês Marchi, no Centro Universitário UNIVATES, abordou-se o seguinte questionamento: como evolui o perfil de professores com relação à interdisciplinaridade ao participar de um processo de formação continuada? O curso possibilitou aos professores o planejamento de suas aulas em formação, objetivando a integração de saberes. O detalhe que nos chamou à atenção neste trabalho refere-se ao perfil de professores com relação à interdisciplinaridade ao participar de um processo de formação continuada, reforçando-nos a ideia de que as dimensões que destacamos devem ser objeto da formação continuada de professores, trazendo o paradigma da complexidade como referência para as práticas. Embora não esteja nesta dissertação, este paradigma está na base compreensiva do que entendemos por inter/transdisciplinaridade, o que desenvolvemos aqui em nossa tese.

Na tese de Doutorado intitulada “Interdisciplinaridade na Educação a Distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia”, Simone Bicca Charczuk (2012), sob orientação de Rosane Aragon da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi investigado como a interdisciplinaridade se desenvolve nas relações estabelecidas entre as disciplinas e diversos profissionais que se engajam em práticas pedagógicas na educação a distância. Utilizou-se como suporte a epistemologia genética que concebe a interdisciplinaridade como a colaboração entre diversas disciplinas que conduz a interações e possibilita reciprocidade nas trocas, favorecendo um enriquecimento mútuo entre as disciplinas envolvidas. Foi possível inferir que há necessidade de o currículo prever espaços de permeabilidade entre conteúdos e profissionais que atuam na educação à distância, a fim de fomentar práticas interdisciplinares.

Na dissertação de Mestrado intitulada “A ação docente em um projeto interdisciplinar: o percurso dos professores em um curso superior de tecnologia” de Marcelo Vinicius Ceres Rosa (2012), sob orientação de Adriano Rodrigues Ruiz da Universidade do Oeste Paulista analisou a execução, pelos professores, do projeto interdisciplinar proposto pelo projeto político-pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet da Faculdade de Informática da Universidade do Oeste Paulista. Como resultados, constatou-se que é necessário ampliar os espaços para

reflexão e trabalhar o redimensionamento do tempo para a relação professor-professor e professor-aluno no contexto do projeto interdisciplinar, favorecendo o trabalho coletivo, a colaboração e a cooperação.

Na tese “Temas transversais no Ensino Fundamental: educação para a saúde e orientação sexual”, de Silvana Maria Stobaus Zarth (2013), sob orientação de Claus Dieter Stobäus, na Instituição Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, são analisados os relatos de professores sobre o processo da transversalidade das temáticas em uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS. O estudo foi desenvolvido a partir da experiência de 15 professores que discutiram sobre transversalidade e interdisciplinaridade abordando todos os nuances dos docentes sobre estes temas, buscando significados e ações que viabilizam essa atitude docente. Os resultados apontam dificuldades para que ocorra a transversalidade e interdisciplinaridade, mostrando-se necessário a revisão de metodologias.

#### 1.1.4 Transdisciplinaridade

Na tese de Doutorado intitulada “A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores”, Izabel Cristina Feijó de Andrade (2011), sob a orientação de Leda Lísia Franciosi Portal, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, teve o propósito de visualizar pontos de referência para uma formação integral dos educadores a partir de uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da transdisciplinaridade que podem estar vinculados ao processo de autoformação. Esta busca está centrada na ideia de inteireza entendida na construção do conhecimento não resultante apenas de experiências trazidas de fora para dentro, de exigências externas individuais ou coletivas, mas também de dentro para fora, da essência do próprio educador, a partir de seus interesses, necessidades, valores, imaginação, intuição, crenças, saberes, vinculando-se à sua própria existencialidade. A tese se sustenta na perspectiva de que é possível, ao o educador que toma consciência de si e de suas experiências de vida, buscar o seu próprio processo heteroecoautofornativo, constituindo-se numa experiência de ser-sendo-no-mundo-com-os-outros. Esta tese contribui significativamente pelos elementos que traz para análise, conceituando a transdisciplinaridade numa perspectiva de autoformação.

Na tese de doutorado intitulada “Complexidade e criatividade: um olhar transdisciplinar”, de Olzeni Leite Costa Ribeiro (2011), sob orientação de Maria Cândida Borges de Moraes da Universidade Católica de Brasília teve como objetivo contribuir com as atuais necessidades acadêmicas e sociais, reconhecendo a importância do pensamento complexo e do olhar transdisciplinar nos processos de construção de conhecimento e na construção da criatividade. A criatividade na perspectiva da epistemologia da complexidade e metodologia da transdisciplinariedade fazem as aproximações com nossa tese, provocando-nos elementos à reflexão.

### 1.1.5 Complexidade

Em “Formação de pedagogos para o século XXI”, Ieda Maria Cassuli Bianchini (2011) sob orientação de Denise Regina Quaresma da Silva, do Centro Universitário La Salle, identifica-se a formação do curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior de Porto Alegre. Questionando se corresponde às necessidades de ampliação de conhecimentos e se contribuem para as práticas vivenciadas. A dissertação aponta que o desafio para educadores no paradigma da complexidade prioriza uma educação inovadora, onde a ação do docente deve ser crítica e autônoma sempre buscando o aprimoramento e uma prática aliada à educação transformadora e reflexiva, com o que concordamos em nossa tese.

Na dissertação de mestrado intitulada “Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia da UFPI”, Maria de Jesus Assunção e Silva (2011), sob a orientação de Maria da Glória Soares Barbosa Lima da Universidade Federal do Piauí investigou o desenvolvimento profissional docente de professores do curso de Pedagogia, nos quais estes ressignificam saberes e fazeres e possuem intencionalidade de constitui-se continuamente como professor. O professor a partir de uma atitude reflexiva e da prática pedagógica adquire novos conhecimentos realizando transformações essenciais nos saberes e fazeres docentes. Assim a pesquisa relaciona o desenvolvimento profissional docente, a complexidade e implicações do processo de formação e os reflexos no processo ensino-aprendizagem. Este desenvolvimento profissional docente constitui toda a vida dos professores enquanto sujeitos políticos e culturais que buscam constantemente o aperfeiçoamento.

Na tese “Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do pensamento complexo”, João José Evangelista Rabelo (2011), sob orientação de Jose Armando Valente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, objetivou desvelar e compreender como um grupo de docentes em engenharia se apropria de um referencial didático-pedagógico complexo na problematização e transformação de suas práticas. A partir de um novo referencial epistemológico, o Pensamento Complexo, os docentes passaram, com o apoio de textos didático-pedagógicos, à problematização de suas práticas e concepções pedagógicas e foram estimulados a pensar mudanças à luz do referencial teórico que assimilavam. Como resultado, assumiram maior responsabilidade pela melhoria dos resultados acadêmicos de seus alunos. A formação teórica foi encerrada com sua avaliação pelos docentes, ao que se seguiu a fase prática da formação. Os docentes realizaram intervenções que refletiam suas experiências e motivações pedagógicas, nas quais foram efetivamente utilizados na reconfiguração da ação docente. Esta pesquisa tem achados que nos interessaram na análise dos nossos dados, pois vimos em Ane à busca contínua da complexidade em suas práticas.

Na tese “Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com uso das tecnologias da informação e da comunicação”, Celso Rogério Klammer (2012) sob orientação Marilda Aparecida Behrens da Universidade Católica do Paraná, investigou a formação pedagógica do professor de Ensino Superior, mais especificamente um programa de Lato Sensu, e a inclusão das tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula. Nesta concepção de sociedade e de ser humano seguindo o paradigma da complexidade está em uma dimensão inovadora, que incluem uma formação continuada, um questionamento constante, uma dúvida, uma visão dinâmica integrada da teia das relações entre sociedade, educação, tecnologia e formação docente. A tese teve como metodologia a abordagem qualitativa, baseada no estudo de caso, a pesquisa documental, questionários estruturados e entrevista episódica, afastando-se de nossa abordagem autobiográfica, no entanto, trazendo os elementos da complexidade para nossa reflexão.

Na tese “A educação e a teoria da complexidade na formação de professores: problemas e desafios”, Marcolino Malosso Filho (2012) que foi orientado por Edson do Carmo Inforsato da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, teve por objetivo a análise, baseado na Teoria da Complexidade, da educação e da formação do professor no atual modelo formativo identificando os pressupostos da prática pedagógica do professor. A partir da metodologia bibliográfica identificou as principais



características do Modelo de Complexidade como modelo social da Informação e do conhecimento, assim discutindo o significado de aprender e de ser humano como sistema aprendente.

A dissertação “Formação de professoras: mediação didático-pedagógica e pensamento complexo” de Fatima Regina Cerqueira Leite Beraldo (2012) que foi orientada por Sandra Regina Soares da Universidade do Estado da Bahia, teve por objetivo conhecer as representações de docentes universitários a partir da mediação didático pedagógica, percebendo a medida que elas se relacionam com o desenvolvimento do pensamento complexo de futuros professores. O problema apresentado foi que as escolas não concretizam um projeto pedagógico que visa à formação do sujeito enquanto cidadão de pensamento autônomo e que saiba lidar com a complexidade da realidade atual de maneira ética e protagonista.

Na tese “Tecendo teias complexas em curso online para futuros professores de inglês”, Luís Otávio Batista (2012), sob orientação de Maximina Maria Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, objetivou descrever e interpretar dois fenômenos da experiência humana: a elaboração-operacionalização de um curso online com base na Teoria da Complexidade e a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Esses fenômenos foram investigados a partir de um curso intitulado Sala de aula virtual: professores de inglês se (in)-formam sobre a profissão docente, veiculado pela plataforma TelEduc. Nesse estudo, os saberes, os eventos e os fenômenos são tecidos juntos, detinha a preocupação de construir um trabalho coerente baseado nessa nova dimensão epistemológica com uma nova perspectiva metodológica que também fosse complexa.

Analisamos a dissertação de mestrado “Motricidade humana e o ensino da Educação Física: estabelecendo relações”, de Christian Vieira de Souza (2012), sob orientação de Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma da Universidade Estadual de Londrina. Baseou-se no Paradigma da Complexidade. Nesta direção, a complexidade, interdisciplinaridade, pesquisa e problematização no ensino, contextualização, reflexão crítica e formação continuada, princípios orientadores desta formação docente, se relacionam com a Ciência da Motricidade Humana que considera o ensino como processo complexo, o ser humano como unidade complexa e multidimensional, o sentido e significado do que é ensinado e o ser humano prático.

Na tese intitulada “Interconexões entre a complexidade e o fazer docente: formação continuada e tecnologias digitais em educação a distância”, Jaqueline Maissiat

(2013), sob orientação de Maria Cristina Villanova Biazus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve como objetivo identificar quais são as ações necessárias para capacitar um professor de arte a fim de que ele possa ser considerado como um sujeito complexo. O professor deve ir além da estrutura curricular, deve envolver o paradigma da complexidade, inovação, criatividade, transdisciplinaridade, flexibilidade, interdisciplinaridade. Para isso o estudo, traz conceitos descritos por Morin como o paradigma da complexidade e o sujeito complexo, que atualmente podem contar com a ajuda das tecnologias.

## 1.2 PRODUÇÕES DAS EDIÇÕES DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – CIPA

A produção científica mapeada nos seis eventos do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica – CIPA foi estruturada a partir dos achados nas produções dos eventos, a maioria deles disponibilizados nos anais<sup>8</sup> ou em livros publicados a partir dos eventos. As edições já realizadas do CIPA destacaram-se por suas publicações que, além dos Anais do Congresso, publicados sob a forma de CD-ROM, contendo os textos das Comunicações e Pôsteres apresentados, produziu um número expressivo de livros que constituem obras de referência na área, além das coleções, reunindo contribuições relevantes dos pesquisadores da área.

A escolha desses eventos deu-se em função da relevância na produção de saberes no campo da Pesquisa (Auto) biográfica, caracterizando-se como lócus de divulgação e publicação das pesquisas relacionadas na área desta pesquisa, pois os eventos se constituem espaço significativo, estabelecendo a rede entre os pesquisadores de diferentes instituições em nível nacional e internacional. Tal fato é comprovado na criação da BIOGraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica<sup>9</sup>, fundada em 16/10/2008, e aprovada na Assembleia Final do III CIPA, realizado em Natal, Rio Grande do Norte.

O I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica – I CIPA, aconteceu em 2004, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A aproximação

---

<sup>8</sup>Url: <[http://www.biograph.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76](http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76)>.

<sup>9</sup>Url: <<http://www.biograph.org.br/>>.

dos pesquisadores que participaram dessa primeira edição do CIPA propiciou a publicação de um livro, com cerca de 600 páginas, sobre a pesquisa (auto) biográfica e serviu de base para a organização do I CIPA, sendo o tema “A Aventura (Auto)biográfica – teoria e empiria”, a identidade dessa primeira edição. O Congresso também abrigou 100 trabalhos por inscrição, o que permitiu alargar o círculo com novos pesquisadores para integrar a rede em articulação.

O II CIPA, promovido pela UNEB (Salvador, 2006), tematizou “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”.

O III CIPA, promovido pela UFRN (Natal, 2008), situou a noção de espaço numa posição central, tematizando as relações dialéticas entre memória e lugares, entre espaços e aprendizagens, deslocamentos e experiências: “(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes”.

Aprofundando as interconexões entre formação, espaços e tempos, a temática do IV CIPA, promovido pela USP e pela BIOgraph (São Paulo, 2010), tematizou o “Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar”.

O V CIPA (Porto Alegre novamente, em 2012) verticalizou o debate sobre os potenciais teóricos das fontes (auto) biográficas e seu estatuto epistemológico de forma reflexivo-crítica, a partir do tema “Pesquisa (auto) biográfica: lugares, trajetos e desafios”.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sediou, de 16 a 19 de novembro de 2014, o VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (VI CIPA) – promovido em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica (BIOGRAPH) – tendo como tema “Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar”.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (BIOgraph) promoverão, em Cuiabá, de 17 a 20 de julho de 2016, o VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), que terá como tema: “Narrativas (auto)biográficas: contextos e memórias – experiências e sentidos”.

De 2004 à atualidade, tornaram-se visíveis os desdobramentos dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto) Biográfica, que vêm sendo realizados num sistema de coorganização dos Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras.

### 1.2.1 I CIPA - 2004

No texto Pesquisa (Auto)Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas, Maria Helena Menna Barreto Abrahão trata da pesquisa (auto) biográfica, com destaque para as narrativas e para a memória como elementos basilares para o historiar sobre si e o contexto em que está inserido o sujeito da narração. Estabelece a tese de que a memória do narrador (construtiva/reconstrutiva da significação de suas vivências) e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador foram elementos que se imbricam e complementam para melhor compreensão de dimensões representacionais da realidade pesquisada, tanto na perspectiva pessoal/social do narrador, como na perspectiva contextual da qual essa individualidade é produto/produtora.

Lourdes Maria Bragnolo Frison com o tema “Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a auto-regulação da aprendizagem”, utilizou a construção de memoriais de formação com os alunos do curso de Pedagogia e também trabalhou com seminário de investigação-formação. Nas análises das narrativas de vida dos alunos da pedagogia, obteve-se o entrelaçamento de experiências pessoais com a autorregulação de aprendizagem na compreensão da prática pedagógica, possibilitando “a invenção de si” via narrativas (auto) biográficas de formação via construção de memoriais e seminário de investigação-formação.

O trabalho de Ivor F. Goodson intitulado “Desenvolvendo Histórias de Vida e de Trabalho de Professores” versa sobre a vida e trabalho de professores que tem sido um gênero de pesquisa educacional um tanto negligenciado no passado. Atualmente, há um movimento crescente no sentido de se estudar a vida e o trabalho de professores, geralmente empregando a metodologia de Histórias de Vida. As pesquisas com Histórias de Vida permitem perceber a história de trabalho de professores inserida em seu contexto histórico. Assim, o professor, que é, via de regra, ignorado no âmbito da pesquisa educacional “enquanto uma voz”, é trazido para o foco como o principal agente do esforço educacional. Nesse sentido, pesquisas sobre a vida e trabalho do professor celebram a prática do professor em modos que são seguidamente desconsiderados nos discursos estatais. Pesquisas sobre a vida e trabalho do professor permitem-nos focar a questão sobre um fator central no esforço educacional.

Em “Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores”, Denice Barbara Catani e Paula Perin Vicentini, analisam como a experiência profissional aparece nas formas de representação do mundo social veiculadas em autobiografias de professores paulistas em que eles rememoram a entrada no magistério e os deslocamentos aos quais foram submetidos em função da carreira docente, descrevendo não só as relações estabelecidas com os inspetores de ensino e as autoridades locais, mas também a maneira como os professores eram vistos nas diversas regiões onde lecionaram e a forma como eles próprios viam a sua inserção nestas localidades na condição de mestre-escola.

Este gênero de narrativa, constituída de lembranças e esquecimentos acerca dos diversos aspectos que caracterizam o exercício da docência, nos permite apreender as imagens construídas sobre a profissão, bem como as representações (na concepção de Chartier) produzidas sobre o estatuto profissional da categoria e as posições sociais ocupadas a partir da entrada no magistério. Desse modo, foi possível constatar que as imagens produzidas acerca da profissão, nos relatos autobiográficos examinados aqui, associam os aspectos da docência vivenciados de forma negativa (tais como: a instabilidade da carreira docente, as péssimas condições de trabalho e a baixa remuneração) aos que tiveram uma significação positiva, notadamente, o reconhecimento dos alunos e a integração com a população das localidades onde atuou, veiculando representações sobre a inserção social dos professores que oscilam entre a posição de sujeição – aos inspetores de ensino e aos chefes locais – e a posição de prestígio junto aos alunos e às comunidades do interior do estado.

### 1.2.2 II CIPA - 2006

No trabalho “Narrativas de educadores e os sentidos de suas experiências”, Luiza Helena da Silva Christov da UNESP / Instituto de Artes teve a preocupação de compreender o potencial das narrativas de educadores para construir sentidos sobre suas experiências pedagógicas, desenvolvendo uma pesquisa em três vertentes e tendo como participantes 80 educadores em processos de educação inicial e continuada.

Em “diferentes apropriações das narrativas no campo da formação de professores, Maria Emília Caixeta de Castro Lima e Ely Maués da UFMG, tiveram

como objetivo explicitar algumas elaborações teóricas relativas à narrativa como perspectiva de formação de professores e como método de pesquisa. Contudo, o modo de apropriação da narratividade varia de sujeito para sujeito, de uma pesquisa para outra. Que sentidos e que concepções de formação estão por trás das pesquisas narrativas? O que se aprende com as diferentes perspectivas? Que cuidados pesquisadores e formadores devem ter ao recorrerem às narrativas?

As elaborações aqui apresentadas resultam de reflexões produzidas de diferentes pesquisas que tematizam a narrativa, bem como de alguns desdobramentos de experiências de extensão e pesquisa que vimos acompanhando nos últimos anos. Para adentrar este campo as autoras recorreram a experiências que se valeram da narrativa como gênero discursivo para compreender a formação de professores, ambas focando o ensino de ciências da natureza nas séries iniciais. O que se pretende ao resgatar esses estudos é fazer emergir deles uma reflexão sobre os diferentes aprendizados que eles guardam, ainda que sob uma mesma denominação: pesquisa narrativa. Assim, o esforço aqui é o de compreender as diferentes funções da narrativa, seus propósitos e alcances como ferramenta de pesquisa e de formação de professores, bem como as diferentes apropriações que os autores e narradores fazem dela.

Em “O método (auto)biográfico na formação docente: o desafio de se autoconhecer”, Ana Cristina Silva da Rosa da UNIB, Sérgio Roberto Silveira da EEFEUSP e Maria de Lourdes Camargo Toledo da UNIB, apresentaram os passos da construção do trabalho de pesquisa e formação docente numa perspectiva autobiográfica, centrada na experiência do estágio supervisionado, por meio de uma abordagem experimental de autoformação, dentro do curso de Pedagogia da Universidade Ibirapuera (UNIB) desde 2004.

O curso alicerça-se em uma sólida formação teórico-prática vinculada a realização do estágio supervisionado com a preocupação de contribuir na formação do professor pesquisador, atendendo o projeto pedagógico e a Resolução 02/2002. O estágio foca a pesquisa na prática docente em três eixos de investigação: a) a estruturação das instituições de educação (formal e não formal) e suas interfaces; b) a escola e seu entorno considerando os aspectos éticos e estéticos; c) o professor e os encaminhamentos de práticas em sala de aula coerentes com os princípios curriculares propostos.

Concomitantemente, a esta atividade, os futuros pedagogos são orientados para a construção da memória (auto) biográfica, tematizada nas principais ações

desencadeadas na prática educativa desenvolvida no estágio como o ensino aprendizagem de conceitos, leitura e letramento e resolução de problemas. Refletiram acerca do processo de formação docente enquanto um processo que transita entre o eu pessoal e o eu profissional nas diversas situações escolares.

A proposição aos graduandos para escreverem sobre a própria vida; voltarem-se para seus interiores; refletirem sobre seus percursos formativos; pensarem e analisarem sobre as interferências sofridas e sobre o papel dos intervenientes de seus processos formativos apresentou alguns entraves: primeiro, porque os graduandos relutaram em escrever, pois não se apropriaram da cultura de autoria cidadã (Gonçalves, 2000); segundo, porque traziam em sua formação um pré-conceito que para aprender deviam memorizar e reproduzir aquilo que lhes transmitiram sistematicamente e; terceiro, o cuidado para que ao construírem suas biografias educativas, o processo não se transforme em um processo terapêutico. Como resultado desse trabalho ao longo destes últimos dois anos foram constatados que, por meio de relatos, relatórios, supervisão de estágios, depoimentos dos profissionais de educação, material autobiográfico e relatos de experiências daqueles que participam do mesmo; que o projeto experimental de (auto) formação tem apresentado resultados significativos, sobretudo, no desafio do educador de se auto- conhecer e refletir sobre sua prática durante o processo educativo.

Carlos Gilberto Pereira Dias da PUC/RS apresentou o trabalho “Em busca de si: a trajetória de duas professoras no limiar do Século XX”, a partir da análise da escritura (auto) biográfica de duas professoras, que viveram na transição do século XIX para o século XIX. Para além dos laços normativos que enclausuram a existência humana numa análise macroestrutural, suas vidas revelam um painel surpreendente na então província do Rio Grande do Sul. De maneira voluntariosa e corajosa estas duas mulheres atuaram de forma *sui generis* para os padrões da época. Sobretudo, mergulhamos num passado atemporal, de fragmentos, em geral, indizíveis.

O que parece haver de comum no percurso das duas mulheres é a ruptura que dão às suas vidas, ou seja, desenvolvem suas trajetórias num mundo onde o papel da mulher restringia-se a um espaço pequeno de circulação/atuação. E o mais surpreendente é que nas escolhas que fizeram, não privilegiaram uma dedicação.

O artigo intitulado “Autobiografia iconográfica. O rigor e a loucura: uma experiência na disciplina metodologia do trabalho científico” de Claudia Silva de Santana da UNEB foi desenvolvido na disciplina de Metodologia do Trabalho

Científico nos cursos da área de Comunicação da Faculdade da Cidade do Salvador, no Iº semestre de Jornalismo, Design de Moda e Design de Produto.

Neste sentido uma pergunta emerge: Qual a repercussão de um trabalho autobiográfico iconográfico no trabalho científico? Trata-se da trajetória de vida como objeto de pesquisa. Este estudo tem como objetivo aproximar o discurso científico com o cotidiano do aluno, a partir da compreensão da narrativa de si mesmo para desenvolver competências de entendimento da narrativa do outro. Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição de realidade. Assim o Método (Auto) biográfico e a narrativa de vida constituem-se caminhos para o desdobrar da disciplina.

Em “Encontros e desencontros autobiográfico entre o real e o imaginário”, Debir Soares Gomes e Maria Valdelice Nunes da Silva da UFC, relatam as experiências vivenciadas por duas estudantes de graduação do curso de Economia Doméstica, que ingressaram no mundo da pesquisa por meio de um projeto de pesquisa realizada no Assentamento Rural José Lourenço, situado a 60 km de Fortaleza /CE.

Tiveram por objetivo propor uma reflexão acerca da relação entre o que foi construído como representações do real e o que se apreende do real, a partir de impressões obtidas com a vivência desta mesma realidade. O primeiro contato com a temática foi através de levantamento bibliográfico e relatos de experiências de outras bolsistas de pesquisa que já haviam ido a assentamentos rurais. Ao se iniciar o projeto de pesquisa “Tempo e Lugar nos Assentamentos Rurais do Ceará – Organização e Construção de Gênero”, houve a busca em literaturas que tratassem acerca da luta pela posse da terra no Brasil e o conhecimento sobre a atuação de movimentos sociais empenhados em diminuir a desigualdade social que permeia a divisão de terra no país, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Após os levantamentos bibliográficos tivemos novas orientações, antes de ter a primeira inserção no assentamento, para tentar nos despir de tais modelos e dar início as nossas próprias percepções. Embora, o embasamento teórico traga uma singela mudança em nosso imaginário, não é suficiente, uma vez que é a vivência que possibilita um acréscimo e/ou mudanças em nossas impressões/interpretações enquanto pesquisadoras.

Em “A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação”, Eliane Greice Davanço Nogueira, Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Cristina Barrichelo Cunha e Rosaura Soligo da UNICAMP, compartilharam algumas das lições aprendidas a partir de quatro experiências de formação e de investigação desenvolvidas pelos autores, todos



vinculados ao GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A questão subjacente a essas experiências é de que a narrativa autobiográfica que tem lugar no processo de produção de memoriais é ao mesmo tempo uma plataforma de lançamento à reflexão sobre si mesmo e um dispositivo privilegiado para a compreensão do processo de formação pessoal e profissional. Essa é, em verdade, uma perspectiva que vem se afirmando cada vez mais no GEPEC, à medida que seus integrantes desenvolvem processos formativos e investigativos que tomam as narrativas como gêneros discursivos privilegiados para os educadores escreverem suas histórias e comunicarem os seus saberes e conhecimentos.

As experiências de formação-investigação vividas pretenderam contribuir para o aprofundamento e avanço da teoria sobre formação de professores na perspectiva da valorização, da importância de “dar voz” aos professores e permitir uma experiência de autoconhecimento que mobilize um olhar sensível para a escola e um compromisso crescente com o desenvolvimento dos alunos.

Em “A formação do professor formador: reflexões a partir de uma construção autobiográfica”, Erika dos Reis Gusmão Andrade da UFRN, problematizou: Como abordar os conteúdos formativos, as práticas instituídas e instituintes deste fazer, como abordar os próprios professores que se investem de saberes e de autoridades que tais saberes lhes outorgam? Como investigar espaços de atuação tão melindrosos quanto a sala de aula do ensino superior, as relações ali contidas? Como, além de investigar, contribuir para a reflexão destes docentes sobre sua própria prática?

Neste texto foi apresentado um exercício da construção referente a própria história formativa, enquanto professora formadora no ensino superior, buscando refletir sobre a prática, modelos formativos e suas articulações como o ensinar, com o aprender e com o formar.

Houve a apresentação de um ateliê de estudos e exercício sobre a construção autobiográfica, seus processos constitutivos e suas repercussões para a prática docente. Neste ateliê, um grupo de professores formadores se propôs a, ao construir suas próprias narrativas autobiográficas, refletir sobre suas práticas enquanto formadores, sobre os elementos norteadores das mesmas e sobre os entrelaces desta prática para a formação do outro. Entender-se como formador e como conduzimos o nosso fazer, pressupõe levar em conta os outros formativos que constituem este nosso percurso. Os diversos modelos de professores que constituem nossas referências sobre o que é ser professor,

as teorias, assumidas ou não, pelo processo sistemático de formação inicial, as compreensões sobre a função e lugar do professor e do aluno nesta relação.

O trabalho “Constituindo-se o *ser* professor: autobiografia, autoconhecimento e formação de professores” de Lélea Amaral da UESB versa sobre uma pesquisa realizada junto a professores a partir de suas autobiografias, a qual desvelou o processo de autoconhecimento que eles vivenciaram no decorrer do relato destas.

Com efeito, enfatizando nas autobiografias aspectos relativos a suas vidas profissionais, os professores participantes da pesquisa revelam frustrações, anseios, receios, dificuldades, potencialidades, conflitos, dentre outros sentimentos que, por sua vez, os levaram a refletir sobre sua prática profissional cotidiana. Desta forma desencadeou-se um processo de autorreflexividade e autoconhecimento que propiciou a autocrítica, culminando com a consciência da necessidade de mudança de algumas de suas condutas e fortalecimento de condutas positivas relativas ao melhor andamento de suas atividades profissionais.

A pesquisa, realizada junto a seis (6) professores do ensino básico da rede pública – municipal e estadual – da cidade de Itagi/BA, contou com dois momentos principais, a saber: um primeiro, em que os participantes dispuseram os relatos autobiográficos e um segundo, em que foram oportunizadas condições para que refletissem sobre os relatos referidos e sobre o próprio processo de autodescoberta desencadeado, ao tempo em que a pesquisadora registrava dados resultantes da observação participante que também sucedeu. A pesquisa contempla, outrossim, a interface de algumas ciências e disciplinas, por exemplo, Ciências Sociais, Psicologia, Educação, Memória, fato importante na construção do conhecimento.

O trabalho “A narrativa de formação e a formação de professores” de Maria de Fátima e Maria da Conceição Xavier de Almeida da UFRN, é parte do texto da dissertação de mestrado, “A fogueira do conhecimento: religação de saberes e formação”, desenvolvida junto ao grupo de estudos da Complexidade (GRECOM) e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2005. Trata da utilização de narrativas de histórias de vida que se constituem em aprendizagens significativas no processo de formação e autoformação do educador. Nele, a formação é considerada como um fenômeno que extrapola o âmbito escolar, incluindo as experiências que servem de matriz para a construção de conhecimento ao longo da vida. Tem como foco principal transpor para a realidade dos professores, o exercício reflexivo da docência, mediante a redescoberta de experiências,

através de histórias de si que, potencializadas, podem transformar suas práticas enquanto educador, dentro e fora da sala de aula.

As experiências evidenciadas nas narrativas de formação de seis professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte são reveladoras da construção de conhecimento pautada na coerência do fazer pedagógico com seu modo de compreender e sentir o mundo. O trabalho com narrativas de formação demonstra que, a partir da reflexão do sujeito sobre sua própria experiência, é possível projetar novas configurações do conhecimento com base na religação entre vida, ideias e práticas pedagógicas. Tomando a fogueira como metáfora, em torno da qual os sujeitos estão reunidos, compartilhando e refletindo sobre suas histórias de vida e de formação, o texto possibilita a compreensão da força da combustão das experiências de vida na formação docente.

O estudo “Aproximações entre psicanálise e Método (Auto) biográfico para a formação em educação” de Patrícia Junqueira Grandino da EACH/USP sustenta-se em pesquisa de doutorado realizada no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, que buscou avaliar as contribuições possíveis para a formação em educação por meio da utilização do método (auto)biográfico apoiado nos esclarecimentos da psicanálise. Contou com a participação de professores de uma escola pública estadual e educadores sociais que se dispuseram a construir seus relatos autobiográficos coletivamente, tendo como perspectiva comum a discussão da dimensão relacional no campo educacional.

A pesquisa demonstrou que a escolha profissional, notadamente entre os profissionais da educação, é um sintoma, no sentido psicanalítico, e o caráter relacional indissociável ao exercício educacional confere particular significado às trocas entre professores/educadores e alunos/educandos. Como recurso investigativo, a aproximação entre esses campos possibilitou a compreensão dos mecanismos inconscientes presentes nos processos de formação e no exercício das atividades educativas que revelam que o sujeito que é complexo, evanescente, marcado por sua história, sua cultura, por seu inconsciente e por sua incompletude.

“No trabalho “A escuta-sensível” como mediação na construção de narrativas (auto) biográficas”, Rosália de Fátima Silva da UFRN apresenta experiências no processo de orientação com alunas cujo suporte metodológico é de narrativas autobiográficas. Partilha da concepção de que o conhecimento de si nas suas diferentes modalidades de ser-no-mundo e das suas projeções conscientes para o futuro se faz por

meio do desenvolvimento da *escuta sensível* e, neste processo nos refazemos como “aprendentes”. Traz algumas contribuições à reflexão sobre a ação de ir ao encontro do outro no desenvolvimento da atividade de pesquisa autobiográfica. Nesse contexto, o encontro com o outro envolve um ou vários sistemas de referência dentre os quais estar aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, autorrestituindo todo o sistema simbólico. Considerando que a socialização da autodescrição exige competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo, a *observação/escuta sensível* exige capacidades de compreensão e de uso de referências de interpretação. Contudo, resta consideráveis indagações, reveladoras de preocupações mobilizadoras de pesquisas, pois o lugar do outro implica na duplicidade de olhares.

Em “A história de Bia: revendo e relendo percursos de formação”, Sydione Santos da UEPG-PR / UFSCar apresenta uma trajetória de pesquisa construída na perspectiva (auto) biográfica. Como se constitui um professor que “forma” outros professores? Como constrói e reconstrói as concepções que fundamentam sua prática? Como ocorrem as mudanças de compreensão sobre formação de professores ao longo da vida pessoal-profissional? Como se realiza o movimento de forma-ação? Estas questões constituíram-se em pontos de partida para o estudo, tendo em vista as motivações pessoais e profissionais acerca da formação de professores, a própria prática da autora como professora e pesquisadora no contexto da formação inicial e continuada, a experiência já vivida com análise de memoriais de alunos e professores em situações formativas. Também foram provocativos os estudos realizados sobre abordagem (auto) biográfica e narrativa durante as disciplinas de Pesquisa em Educação e Formação de Professores no Curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFSCar, o que gerou esta investigação no segundo semestre de 2005. A pesquisa teve como objetivos: analisar as concepções de professores presentes num percurso pessoal – profissional de uma professora de cursos de licenciatura; relacionar as concepções abordadas com o cenário educacional brasileiro. Foi possível analisar contextos de formação a partir de um percurso singular e pessoal, compartilhar experiências, relacionar a trajetória individual com o contexto histórico-social da educação brasileira e apontar aspectos que, na ótica da pesquisadora, podem ser re-significados nos processos formativos, destacando-se: a construção de uma identidade profissional nos cursos de formação inicial; a análise da cultura escolar; a transição formação-início da profissão; a interação de micro processos (sala de aula/escola) com as esferas sociais, política, ética; a vivência de propostas que

oportunizem a tensão dialética prática-teoria-prática; a ruptura-continuidade entre pesquisa para, da e na prática.

No texto “Desbravando mares: (re) pensando uma existência como educadora através da escrita de narrativas (auto) biográficas”, Tereza Cristina Bernardo da Câmara – IFESP/UFRRN resgata o percurso de como se tornou formadora. Na tentativa de objetivar a subjetividade, tomou como referência três questões: a) Como me tornei formadora? b) O que me mantém como formadora? c) Qual o meu projeto de vida enquanto formadora? Ao submergir dessas reflexões, identifico a vivência dos três momentos reflexivos que Josso (1998), considera, constituem a biografia educativa. Embora as três etapas apareçam neste trabalho de modo estanque, na prática não foi assim que ocorreu, na realidade elas aconteceram entrelaçadas de forma muito natural, efervescente e construtiva. Construir esta narrativa levou a compreensão, assim como Finger e Nóvoa (1988), a necessidade de compreender o nosso próprio processo de formação para poder interferir na formação dos outros.

### 1.2.3 V CIPA - 2012

Revisitamos o artigo “A pesquisa (auto) biográfica no contexto do V CIPA em um trabalho em rede”, de autoria de Lourdes Maria Bragagnolo Frison com o título “Um estudo da expressividade epistêmico-metodológica das pesquisas de cunho (auto) biográfico” compartilhado no Congresso Internacional de Pesquisa (auto) biográfica – CIPA (Edições 2004/2006/2008/2010/2012), financiado pelo CNPQ, a fim de compreender as diferentes possibilidades de construção das fontes na esteira das diversas metodologias de pesquisas que o método (auto)biográfico vem abrigando. Compartilhamos as Tabela 1 e 2, elaboradas pela pesquisadora, a qual apresenta a quantidade de trabalhos publicados nos anais referentes aos I, II, III, IV e V CIPA.

Tabela 1 Total de textos apresentados em Sessões de Comunicações constante dos Anais.

<b>Congresso</b>	<b>Número de trabalhos publicados</b>
------------------	---------------------------------------

I CIPA	76
II CIPA	411
III CIPA	741
IV CIPA	917
V CIPA	293
<b>TOTAL</b>	<b>2468</b>

Fonte: FRISON (2014, p. 100)

Tabela 2 Textos publicados em livros por pesquisadores do Brasil e do exterior.

<b>Evento</b>	<b>Livros</b>	<b>Textos</b>	<b>Total de páginas</b>
CIPA I	1	23	599
CIPA II	2	47	728
CIPA III	7	93	1.950
CIPA IV	6	70	1.297
CIPA V	9	101	2.438
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>334</b>	<b>7.012</b>

Fonte: FRISON (2014, p. 101)

A autora Frison relata que utilizou os referenciais de “compreensão cênica” de Santamarina e Marinas (1994) pela importância do interpretativo compreensivo que possibilita a aproximação das cenas constituintes dos contextos narrados no processo de pesquisas centrados na história de vida de professores, em que ela utiliza a matriz compreensiva de Nóvoa (1970-1990), contemplando as dimensões: do professor Pessoa, do professor práticas e do professor profissão. A pesquisa está em andamento e afirma que a vasta literatura potencializou uma reflexão teórica tentando ver se outras dimensões se desvelam além das dimensões propostas por Nóvoa em 1992. Ela afirma que a pesquisa ainda é embrionária, pois o ciclo de produção científica se dá no compartilhamento com a comunidade acadêmica através de publicações em eventos e periódicos.

#### 1.2.4 Livros publicados a partir dos CIPA

Selecionamos dos livros do CIPA os principais artigos ou capítulos referentes ao nosso foco. Resumimos com fragmentos das principais teses e dissertações para termos um dispositivo teórico que nos subsidiasse como uma lente que amplia o nosso olhar sensível e a nossa escuta atenta na palavra dada de Ane Carine Meurer a partir da

compreensão cênica de Marinas e Santamarina (2007, 2014) e Abrahão (2004, 2007, 2014).

No livro “Escrita de si, resistência e empoderamento”, organizado por Elizeu Clementino de Souza, Ana Luiza Grillo Balassiano e Anne-Marie Milon Oliveira, o capítulo do livro de autoria de Jussara Fraga Portugal com o título "Resistência, resiliência e mobilidade social: marcas das trajetórias de um professor" configura-se como um fragmento que versa sobre as histórias de vida e itinerâncias formativas e profissionais de seis professores de Geografia, oriundos e exercendo a docência em escolas de Educação Básica situadas em espaços rurais no sertão da Bahia. A pesquisa é autobiográfica, focada nas histórias de vida através de memorial, a entrevista narrativa e a observação como fontes de recolha das narrativas das histórias de vida, das trajetórias de escolarização e formação acadêmico-profissionais e as influências do fazer pedagógico e prática de ensino dos professores. [...] ao partilhar suas memórias através de sua narrativa, retrata uma vida centrada no sujeito que, ao narrar-se, “narra a historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p.38).

Um dos capítulos do livro sobre Autobiografia foi escrito por Martins (2012), resultado de sua tese de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL, na linha de pesquisa: linguagens e aprendizagens, intitulada “Da escrita acadêmica à biografia educativa da professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os estudos do imaginário”. A pesquisa teve como parâmetro três objetivos baseados nos estudos no imaginário: a) escavar nos registros escritos da professora Mabel (em especial a tese datada em 1888) indícios das imagens fundadoras no modo de ser docente; b) buscar, desde a identificação de núcleos simbólicos, a presença de mitemas subsumidos no documento da tese; c) tematizar e analisar os mitemas, cotejando seus desdobramentos em outras produções acadêmicas posteriores. O pesquisador encontrou quatro mitemas implicados ao professor singular-plural, professor aprendiz de si, professor projeto e professor balseiro, revelando conteúdos simbólicos que estão subsumidos na escrita analisada.

No capítulo de livro de autoria de Abrahão (2004), com foco na pesquisa (auto) biográfica – tempo, memórias e narrativas, este trata da pesquisa autobiográfica baseada nas narrativas e memórias basilares para o historiar sobre si e o contexto em que está inserido o sujeito da narrativa, implicando a relação entre a memória, narrativa, conhecimento de si e reconstrução de identidade, temporalidade tridimensional da

narrativa, reconstrutividade e seletividade, implicadas na memória de suas vivências, imbricando e complementando o entendimento da realidade pesquisada do ponto de vista pessoal e social do narrador, como do contexto produtor e produtora da individualidade.

No capítulo do livro "Aventura autobiográfica" com o título "O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico–metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores", Elizeu Clementino de Souza (2004) analisa as implicações da narrativa da trajetória de escolarização no processo de formação e autoformação inicial de professores, relacionando e compreendendo a abordagem de investigação-formação no espaço de estágio supervisionado, num projeto de formação no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. Amparado na “abordagem experiencial” de Josso, relaciona as questões epistemológicas e metodológicas da pertinência e do significado da narrativa no processo de formação inicial. O sujeito, enquanto aprendiz, através dos itinerários construídos no percurso de sua vida e formação ao longo de sua existência, busca o conhecimento de si no campo subjetivo e singular para compreender as memórias, as representações e práticas de diferentes aspectos vivenciados no cotidiano escolar, bem como as marcas das experiências de escolarização.

No capítulo do livro "(Auto) biografia e formação humana" de Elizeu Clementino de Souza e Verbena Maria Rocha Cordeiro sobre "Rascunhos de mim: Escritas de si, (auto) biografia, temporalidades, formação de professor e de leitores" relata-se a experiência do projeto de formação ligado à disciplina “Abordagem (auto) biografia, formação de professores e leitores, desenvolvido no programa (PPGEdeC/UNEB)”, tomando as escritas de si, os diários de aula e histórias de leitura, propiciando o entendimento dos processos de formação de professores e leitores implicados na tensão entre as experiências que demarcam as histórias de vida de cada sujeito e seus percursos singulares de formação e autoformação. Os autores afirmam que as experiências de leitura propiciam a apropriação de informações de saberes, de experiências alheias, de sentimentos e emoções, produzindo marcas e implicando-se com sua itinerância, ganhando sentido quando o sujeito se transforma e aprende a partir de suas próprias marcas sociohistóricas.

Este Estado do Conhecimento permanece aberto ao diálogo com outros achados e produções, pois acreditamos no Paradigma da Complexidade, de Morin (2003b) no qual a palavra "complexidade", como tecido de elementos heterogêneos



inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo, constituindo-se parte de uma totalidade. Como tal pressupõe a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se na perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável, possibilitando a construção da personagem autobiográfica e da nossa tese, sempre em movimento, em processo de construção/reconstrução.

Assim entendemos que os próximos capítulos também se constituem como partes da totalidade da nossa tese.

## II DIMENSÕES CONCEITUAIS NA PERSPECTIVA TEÓRICA

A ancoragem temática e o núcleo investigativo da nossa tese são explicitados nas **dimensões conceituais**: autobiografia, formação de professores, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade. Neste capítulo, desenvolveremos as dimensões conceituais na perspectiva teórica, destacando a importância de compreendermos o seu significado sem dúvida no bojo do tema investigativo “trajetórias e processos formativos na/da docência”.

Principiamos no subcapítulo 2.1 com a compreensão da (auto) biografia como núcleo conceitual. Enunciamos no título “(Auto) biografia e narrativas (auto) biográficas de formação” o nosso desejo de conhecer os caminhos dessa abordagem metodológica da pesquisa, tendo como referências Abrahão (2004, 2014, 2015), Santa Marina e Marinas (1994); Marinas (2004, 2007, 2014); Souza (2006) dentre outros.

No capítulo 2.2 buscamos uma aproximação ao campo de estudo da formação de professores, com destaque aos processos (auto) formativos na/da docência, sustentada em referências teóricas que deram suporte ao olhar do sujeito/personagem sobre si, a vida e profissão, as [res] significações e as experiências significativas para o seu desenvolvimento pessoal/profissional.

No subcapítulo 2.3, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são compreendidas a partir do pensamento complexo proposto por Edgar Morin, ao buscar a religação na proposta de abraçar a humanidade para além das especializações e campos restritos de saberes. Entre o local e o global, articulamos a compreensão teórica da complexidade como horizonte da caminhada teórica e ao mesmo tempo modo de caminhar, na busca incessante de novas bases para uma educação e formação de educadores, fortalecendo os processos autoformativos de autores do seu próprio pensamento.

As dimensões conceituais perpassaram o estado do conhecimento, orientaram a busca teórica e também a busca experiencial. Nelas a consistência para a imersão na *compreensão cênica* da narrativa (auto) biográfica de Ane Carine Meurer.

## 2.1 (AUTO) BIOGRAFIA E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE FORMAÇÃO: DEFININDO CONCEITUALMENTE OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

Na escolha de caminhos metodológicos, detivemo-nos atentamente à construção da Pesquisa (Auto) biográfica, resgatando a trajetória de compartilhamento de pesquisas de rigor e profundidade (auto) biográfica ao reportarmos aos acontecimentos significativos dos seis encontros do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, **CIPA**, os quais têm contribuído para a visibilidade de uma produção ampla e significativa na área: Porto Alegre, 2004; Salvador, 2006; Natal, 2008; São Paulo, 2010; Porto Alegre, 2012 e Rio de Janeiro, 2014. Consequentemente, em 2008, no III CIPA, é fundada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica - BIOGRAPH, como um marco relevante nesse caminho de constituição do campo brasileiro em diálogo com os movimentos internacionais.

Denice Bárbara Catani (2014) traz uma reflexão sobre a riqueza das experiências com a produção e publicações do CIPA.

Desde então, conhecemos a história do desenvolvimento dos trabalhos e pesquisas da área, história documentada pelas numerosas publicações que dão conta da proliferação de diversas perspectivas de análise evidenciando de modo muito promissor o que se delineou a partir da frutífera *Aventura...*

*Uma reflexão* – As observações que desejo apresentar aqui se beneficiam também e justamente dos desenvolvimentos acumulados ao longo desse tempo e muito deles advindos da produção e das publicações do CIPA. Não nos esqueçamos do fato de uma das questões aqui retomadas, a das ficções, já ter figurado, numa formulação um pouco diversa: *Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si*, no tema do encontro realizado em Salvador em 2006 e no título e no título do livro ali lançado (Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, orgs., Porto Alegre/Salvador, EDIPUC-RS/EDUNEB, 2006). O enquadramento que ganha hoje esta reflexão une linhas da minha trajetória que incluem as longínquas influências de José Mário Pires Azanha e Balthazar Barbosa Filho (que foram professores da USP) e seus convites à reflexão sobre a natureza e os limites dos estudos educacionais numa fértil incursão sobre a constituição dos discursos sobre/da educação na linguagem do cotidiano e nas pesquisas e saberes voltados para esse domínio ou produzidos no âmbito do campo científico. (CATANI, 2014, p.27).

Percebemos a importância do CIPA pela participação dos destacados pesquisadores compartilhando seus achados, refletindo, publicando, produzindo a compreensão e o entendimento dos tempos, narrativas e ficções (SOUZA; ABRAHÃO, 2006) em prol da educação.

Encontramos no livro (Auto) biografia e formação humana, organizado por Abrahão (2010), o prefácio escrito por Marie-Christine Josso, do qual citamos um fragmento por acreditarmos significativo para a busca do rigor científico da metodologia de pesquisa adotada:

É indispensável começar o prefácio deste livro em particular por uma homenagem à Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da PUCRS, por seu comprometimento no movimento biográfico, suas contribuições para a implantação e desenvolvimento das abordagens (auto) biográficas no campo da educação, em geral, e da formação dos professores, em particular, no Brasil e além, nas ramificações de sua rede intelectual. Com efeito, ela foi pioneira na criação da tradição dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica-CIPA- (o quarto dos quais se realizará este ano de 2010, em São Paulo), visto ter ela organizado o primeiro CIPA em Porto Alegre, em 2004.(JOSSO, 2010, p.9).

O itinerário da construção da presente tese envolve a nossa filiação à BIOGRAPH e a participação, em novembro de 2014, do VI CIPA, apresentando parte desta tese, trazendo importantes contribuições e partilhas de saberes. A oportunidade de conhecer e conversar com os pesquisadores referência da área e com outros pesquisadores foram decisivos para a continuidade do processo construtivo da tese no bojo da pesquisa (auto) biográfica.

Motivou-nos adentrar o Método (Auto) biográfico o conhecimento do trabalho de pesquisa desenvolvido por Abrahão (2004) acerca do significativo acontecimento

ocorrido em Porto Alegre (1988), época em que iniciou na Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) com os estudos na abordagem (auto) biográfica. Nesse trabalho a autora focalizou as dimensões da vida de expositores do Brique da Redenção<sup>10</sup>, tendo como foco de estudo desses sujeitos para compreender o princípio educativo do trabalho em modo não-formal de produção e comercialização de bens.

A partir do caminho aberto por essa pesquisa, a pesquisadora elabora novo projeto de investigação com duas vertentes: histórias de vida de destacados educadores sul-rio-grandenses e investigação-formação por meio de narrativas (auto) biográficas produzidas em contexto de formação, por graduandos em Pedagogia, mestrands e doutorandos em educação, no qual o Método (Auto) biográfico levou à organização de uma obra coletiva sobre essa abordagem de pesquisa, contando com a participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros de grande referência científica e impacto inovador.

Em Abrahão; Frison (2010), as autoras explicitam que, embora as narrativas (auto) biográficas sejam de um modo geral formadoras, por permitirem ao sujeito da narração momentos de reflexão sobre o vivido, oportunizando-lhe ‘assenhorar-se’ de suas vivências, que ao serem significadas dessa forma adquirem outro status: “A dimensão de experiência, a (auto) biografia de formação, ou a narrativa de vida e formação sustenta-se por um movimento intencional. A intencionalidade, nesse caso, é condição que melhor obvia a dimensão formadora da narrativa de vida”. (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p.192).

Ao exemplo das pesquisas de Abrahão (2010), em que os sujeitos narram a história das trajetórias profissionais em um intencional esforço metacompreensivo, acreditamos que a nossa personagem, Ane Carine, narrou a sua vida, trazendo as memórias das trajetórias e processos formativos na/da docência, igualmente em “um intencional esforço metacompreensivo”. Nessa intencionalidade e esforço encontra-se o movimento complexo do seu pensamento e da dimensão formadora da sua narrativa (auto) biográfica.

Ainda de Abrahão (2004), destacamos uma obra coletiva sobre o Método (Auto) biográfico, organizada com graduandos em Pedagogia, mestrands e doutorandos em educação, contando com a participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros de grande referência científica e impacto inovador. Neste estudo, percebemos o fato de que

---

<sup>10</sup> O Brique da Redenção é uma feira cultural de Porto Alegre, declarada Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul, a partir de 1998.

ao acessar a memória experiencial e [res] significá-la, sujeito e pesquisador vivenciam o evento narrativo em profundidade.

Aprofundando o entendimento de tal processo, Antunes (2004), antevê a possibilidade de a memória docente contribuir no processo de formação de professores:

... a memória docente deve ser entendida como um pressuposto significativo para que se possa compreender que o eu profissional não se desarticula do eu pessoal e que a maneira como o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem está influenciada pelas lembranças de sua formação... a memória docente constitui-se numa forma de conhecer e auxiliar o processo de formação inicial e continuada dos professores. (ANTUNES, 2004, p.27).

Nessa direção, Marie-Christine Josso (2004), teoriza que as trajetórias do viver, do aprender e do conviver, fazem parte da epistemologia da formação (heteroformação, interformação e autoformação). Atentamos aqui para a compreensão de autoformação, trazida pela autora como conscientização do caminhar para si e com o outro. Envolve narração, tomada de consciência de si mesmo e das memórias dos processos de viver, das influências contextuais, sociais, psicológicas e culturais.

A intencionalidade na pesquisa da autoformação volta-se ao sujeito no seu processo de vivência no tempo-espço, nas mudanças de percepção sobre si mesmo, nas suas [res] significações. A retomada mnemônica das trajetórias e processos vividos possibilita alargar e enriquecer o capital experiencial, acentuando o inventário dos recursos acumulados das transformações e capacidades de projeção e autonomização pessoal, compondo a tessitura de um projeto de si, auto-orientado, ativo e construtivo do processo de formação. O autoconhecimento possibilita a “invenção de si” em narrativas (auto) biográficas de formação.

Nesse sentido, Abrahão (2001), ao reconstituir as histórias de vidas de educadores sul-rio-grandenses desenvolve o constructo “invenção da personagem”, ao compreender que a construção histórica se dá a partir da invenção de si elaborada pela personagem ao narrar a própria trajetória, vai enunciando, [res] significando o vivido, esforçando-se para trazer os fatos à memória, “sopesando uns, destacando outros, esquecendo ou reprimindo alguns”.

Assim, este momento constrói a narrativa, mas não é único, pois a triangulação das informações pela pesquisadora, acessando outras fontes de informação, pessoas, escritos, documentos, imagens, e organizando os diversos elementos que compõem a autobiografia apoiam a “invenção da personagem”. Em momentos posteriores,

ensejando uma compreensão mais densa, será possível uma nova trama, uma “(re) invenção da personagem”, prática desenvolvida pela autora. Abrahão (2015) traz a possibilidade de diferentes escutas à palavra dada:

Se a escuta for realmente atenta, nela a palavra dada continua ecoando, em outros momentos de reflexão e interpretação do pesquisador, que a dispõe em conjunto com outras fontes. Certamente, as narrativas são ressignificadas no momento da narração (a invenção de si/a invenção da personagem) dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória que permeia a relação narrador/ouvinte (p.19).

Revisita a personagem presente nos três textos por ela escritos no processo de construção das Histórias de Vida de Zilah Mattos Totta visualizando “uma nova síntese, uma narrativa com novo sentido, uma nova compreensão [...] uma nova invenção da personagem, não se furtara a dialogar com aquela que até o momento construímos. Essa beleza ficamos no aguardo...”. Abrahão (2015, p. 18).

O compartilhamento da memória proporciona a invenção da personagem na relação narrador/ouvinte. O processo construtivo da narrativa a que nos propomos esteve centrado nas trajetórias e nos processos formativos na/da docência de Ane Carine Meurer, a partir das memórias e [res] significações das suas experiências nos diferentes contextos educativos nos quais ela se encontrava e se encontra implicada profissionalmente como educadora engajada na formação inicial e continuada dos professores. Utilizamos também de fontes imagéticas, por meio das memórias e imagens fotográficas trazidas pela educadora. A importância, tanto das imagens fotográficas como das filmográficas, vem sendo reconhecida na pesquisa (auto) biográfica, podendo ser analisadas sob o mesmo aporte teórico. (ABRAHÃO, 2015).

A proposta metodológica consistiu em aproximar-nos com “escuta atenta” a “palavra dada” (SANTA MARINA; MARINAS, 2007; MARINAS, 2014) acerca das trajetórias e processos formativos na/da docência da nossa personagem, escolhida por ser representativa pela sua experiência vivida ao longo do tempo e em diferentes espaços de profissão. Também pela sua disponibilidade em compartilhar as suas experiências, em uma construção que é ao mesmo tempo implicar-se em um processo autoformativo, ao qual deveria estar disposta como investimento pessoal na caminhada para si. A experiência investigativa estabeleceu-se a partir da escuta e leitura atentas das entrevistas narrativas, da produção bibliográfica da personagem, do seu Currículo Lattes e do memorial.

Compreendemos, com Antunes (2001, p.49), que a metodologia não se restringe à definição dos métodos a serem utilizados pelo pesquisador: “ela torna-se um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a sua investigação”. Em busca destas condições, ao definirmos a abordagem metodológica, esboçamos possibilidades de caminhos investigativos.

A pesquisa aprofundou-se qualitativamente nas experiências docentes de Ane, nas ações e nas interações cotidianas, permitindo que as questões fossem analisadas na sua subjetividade. A investigadora aproximou-se dos significados produzidos pela personagem, respeitando o seu relato e estabelecendo procedimentos para a análise das informações por ela reveladas. Assim, as escritas (auto) biográficas, as entrevistas narrativas, os diários, dentre outros, permitiram a reflexão, produzindo e recriando o conteúdo em novas significações, [res]significações, com relação ao sentido da vida e da produção. Assim, evidenciamos também que as narrativas (auto) biográficas trazem novos sentidos para a formação reflexiva dos professores nos processos de formação inicial e continuada.

Também, buscamos em Souza (2006), o entendimento de que as histórias de vida<sup>11</sup> constituem uma abordagem biográfica e (auto) biográfica das trajetórias de escolarização e de formação, tomadas como narrativas de formação, inscrevendo-se em uma perspectiva epistemológica e metodológica que a compreende como processo formativo e transformativo, imbricada nas experiências, saberes e fazeres dos autores em formação. A integração dessa dimensão propicia uma diversidade de pesquisas e de projetos de formação, a partir das vozes dos autores sobre vidas singulares ou vidas profissionais coletivas, tomando a palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

A opção que tenho feito pela pesquisa com narrativas (auto) biográficas implica em tornar a própria história narrada o núcleo dos projetos de investigação-ação-formação, demandando entrar em contato com diferentes memórias, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta, bem como com a complexidade que o trabalho docente exige, especialmente

---

<sup>11</sup> O termo história de vida é usado amplamente por Souza (2006) ao relacionar formação e investigação, sendo pertinente para a mobilização do processo de autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual e coletiva.

em espaços rurais, através das experiências educacionais construídas cotidianamente. Souza (2010, p. 37).

De acordo com Souza e Abrahão (2006), o entendimento desse tipo de pesquisa, implica nas revitalizações das trajetórias pessoais e profissionais em diferentes contextos:

[...] um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos. (SOUZA; ABRAHÃO, 2006, p.137).

Corroboramos com os autores, compreendendo a importância das [res] significações das aprendizagens assimiladas e/ou apropriadas ao longo da vida e que a todo o momento podem ser colhidas como memórias para constituírem-se a experiência sobre a qual novo conhecimento pode ser construído.

Retomando Abrahão (2006), percebemos a importância da empatia, do respeito, da ética e do cuidado que devemos ter com a narrativa (auto) biográfica. Acreditamos na importância de mobilizarmos as vivências docentes, pois como Ane Carine afirma, “você está mexendo comigo”.

Em trabalhos que envolvem memória o pesquisador precisa ser

[...] consciente de que o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificado no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo [...]. (ABRAHÃO, 2006, p. 151).

As narrativas vão sendo ressignificados como lentes que ampliam a cena, propiciando inúmeras [res] significações, muitas vezes remexendo no baú da memória, os desejos frustrados, as necessidades insatisfeitas, as cenas fragmentadas, ainda que num estado de penumbra, de opacidade, desvelada na palavra dada e na escuta atenta da incompletude que possibilita a busca, o movimento e a utopia de realizarmos os sonhos, os desejos numa busca contínua, porém sempre inacabada.

Como vemos, a pesquisa (auto) biográfica implica numa perspectiva epistemológica que inclui autobiografias, biografias, narrativas, historia oral, diários entre outros, trabalhando e significando o seu tríplice aspecto: “como fenômeno no ato de narrar-se, como método de investigação e, como processo de autoconhecimento e de



intervenção na construção identitária de professores e de formadores”. Abrahão (2006, p.191).

António Nóvoa (1995), estudando as histórias de vida de professores, afirma ser este um “paradigma perdido” da pesquisa em educação. “Hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional sobre tudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana (p.7)”.

Maria Helena Abrahão (2004) analisa que ao trabalhar com metodologia e fontes de natureza (auto) biográfica, adota conscientemente uma tradição em pesquisa que reconhece “a realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e inter-relacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento”. (p.202).

A pesquisa (auto) biográfica parte da história autorreferente, nas quais o sujeito desvela-se para si, ao mesmo tempo em que revela para os demais as suas trajetórias de vida, abrindo possibilidades de inúmeros significados. O exercício da memória efetiva as construções/reconstruções de sua subjetividade.

As autobiografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória. Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece a realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e inter-relacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. (ABRAHÃO, 2004, p 203)

Ao optar pela pesquisa (auto) biográfica sabemos, desde o início, que trabalharemos antes com emoções e intuições do que com dados exatos. As subjetividades desvelam-se e permitem que se empreendam os esforços de generalização analítica, em especial no que respeita às dimensões formação, profissionalização e construção identitária do professor, como sujeito e como profissional. (ABRAHÃO, 2004).

Comentando sobre a sua pesquisa com doze educadores que marcaram a história da educação do Rio Grande do Sul, Abrahão (2001b, 2002a, 2002b) comenta a possibilidade de a profissão e a prática docente conterem elementos e dimensões analíticas universais. Essa mesma possibilidade é analisada por Nóvoa (2001), ao estudar educadores de diversos países do mundo.

A dinâmica tridimensional do tempo narrado na complexidade (auto) biográfica é situada em diferentes campos do conhecimento como a Literatura, a Historiografia, a Antropologia, na Psicologia, implicando em reconstruções e ressignificações que o sujeito rememora, recorda, faz sobre a própria trajetória. A narrativa está vinculada ao momento da enunciação e do enunciado, no qual o sujeito se produz imerso, desde o micro ao macrosistema. Existe na literatura tanto acadêmico- científica como literária, autobiografias imersas na dinâmica tridimensional do tempo narrado.

A esse respeito, Abrahão (2004, p. 209) exemplifica com vários fragmentos de memoriais, nos quais essa característica tridimensional do tempo narrado aparece inspirada em Paul Ricoeur (1995), levando a uma consciência histórica em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tridimensional pensado/vivenciado, com as ambiguidades e contradições implícitas nas três instâncias: passado, presente e futuro.

António Nóvoa (1998) ao sugerir que prestemos atenção às dimensões de tempo e espaço, fala em espessura e largura do tempo: largura que permite a fluidez histórica, em um processo que transforma o passado em futuro e o futuro em passado; espessura que nos faz viver diferentes temporalidades sobrepostas, de tal modo e com tal intensidade que o tempo deixa de ser um *fio* e se apresenta como uma *corda com múltiplos fios* que se torcem uns sobre os outros.

O memorial de Magda Soares (2001), escrito para ser submetido ao concurso de professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, exemplifica tal sugestão. A autora assim se referiu: “Conto o passado – de que foi contemporânea aquela que fui – conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo em função desse futuro, que é o meu presente de hoje”. (p. 41).

Também reportamo-nos a Santos (2001), quando afirma: “Voltar ao passado é viver um encontro com aquela que fui, aquela que sou e aquela que serei. É poder neste encontro aprender a valorizar essa trajetória...”. (p.61).

Abrahão (2004) relata vários fragmentos autobiográficos, mostrando que a narrativa quebra o modo linear e espaço-temporal de significar trajetórias e vivências, pois contém significados pessoais e profissionais articulados com o presente, passado e futuro, mobilizados pelas memórias e [res] significações, fazendo-os presença ao capturar o fato, sabendo-o reconstruído pela memória seletiva, intencionalmente ou não, consciente ou inconsciente.

A memória reconstrutiva é compartilhada por Magda Soares no memorial supracitado:

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e ideias de hoje. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referenciais que me dirige, hoje. A (re) construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; *não descrevo*, pois; *interpreto*. (SOARES, 2001, p.40).

Concordamos com a educadora, ao referir que a expressão da sua memória é seletiva, ao contextualizarem as relações, as inter-relações importantes para o presente, interpretando-as conscientemente, significativamente, trazendo conteúdos impactantes em toda uma geração de educadores que sonham e sonharam com a possibilidade de transformar a educação como prática social.

Muitos leram esse memorial e descobriram-se companheiros de travessia: nossa história tinha sido/vinha sendo a mesma. Sob os meus dias, parece estar a vivência de toda uma geração que se educou e educou nas últimas cinco décadas. Por isso, muitos insistiram na socialização desta minha/nossa experiência. O “circunspecto espírito mineiro”, de que fala o mineiro Drummond, e certo pudor, também inegavelmente mineiro, resistiram; afinal, cederam: parece que a experiência passada que aí vai contada não me pertence – convencera-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles. (SOARES, 2001, contracapa).

A autora efetivamente nos propicia uma retrospectiva histórica, na qual partindo da trajetória experiencial como professora de Didática, refletindo sobre as influências dos fundamentos da mesma, vai narrando os contextos políticos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, em geral, da ideologia liberal. Comenta fragmentos do discurso como paraninfa do curso de Letras da UFMG, refletindo as ideias e os valores – a ideologia pós 64 e Pré 68.

[...] A rejeição da ideologia da fase anterior liberal pragmatista, que via a escola como meio de adaptação à “boa sociedade” e adoção de uma ideologia que atribui à escola o papel de “instauração da boa sociedade”; a incerteza em relação aos valores, aos padrões culturais; a consciência e a angústia da crise, a crença na possibilidade de a educação transformar a realidade, a fé na escola e no professor como promotores de mudança, a preocupação com a “humanização” do homem. Um discurso que não teria sido possível após 1968, certamente: [...] e me senti feliz, confesso, porque lá estavam finalmente vocês mesmos, puros e despojados das ideias feitas e dos

preconceitos culturais, cabeça erguida frente a frente com os mitos desmitificados, vocês, pessoa humana, livres de dominação, de domesticação, e lúcidos para a obrigação, o dever e a responsabilidade de criar, recriar e decidir, de, em uma palavra, optar. (SOARES, 2001, p. 73-75).

Notadamente um discurso humanístico, encorajando à autonomia, à liberdade do pensamento e da criatividade apontando para a incerteza, para a crise nacional, dos valores das atitudes das praticas, das instituições nacionais e mundiais. Dá-nos a impressão de que foi escrito hoje, de tão impactante ao momento educacional que vivemos:

Numa época como esta, qual é o papel da educação? Qual é o papel do professor? Qual é o meu papel junto de vocês? Qual é o papel de vocês junto de seus alunos? Adaptar? Ajustar? Acomodar? Numa época como esta, a adaptação, a acomodação, são sintomas de desumanização. Ajustar-se à realidade, sim, mas iluminados pela possibilidade de transformá-la, que é a possibilidade de optar. Nunca submeter-se às prescrições que vêm de fora e de cima, nunca submeter-se à força dos mitos, ou à força da força. [...] reflexiva, para que vocês chegassem a uma visão de si mesmos, e do mundo, permeável, interrogadora, inquieta, para que se firmassem como homens-sujeito [...] indóceis, questionadores e críticos [...] ação reflexiva, uma visão permeável, interrogadora e inquieta de mim mesmo e do mundo, uma atitude indócil, questionadora e crítica. [...] vencer na vida pessoal e profissional pela humanização de si mesmos e dos outros – eis o último problema que deixo com vocês. (SOARES, 2001, p. 76-77).

Um discurso mobilizador, desafiador, vivo, penetrante e representativo da educadora, pessoa e profissional.

Relendo os escritos de Abrahão, quando cita um fragmento, narrado pela irmã da educadora Zilah Mattos Totta, educadora relevante na história dos educadores sul-riograndenses e personagem de destaque na produção autobiográfica da autora citada. O trecho que reproduzimos descreve atividades imersas no contexto familiar e profissional, de pertencimento, de calor humano, de aceitação, nos dizeres da “fonte-pessoa”:

A Zilah foi uma pessoa sempre voltada à educação; o ideal dela era o contato com o aluno, era sala de aula, que era a segunda casa dela e onde se sentia bem. Nos todas somos professoras, nos mulheres, por influencia da mãe que sempre foi uma educadora, que gostava muito de nós e que nos ajudava muito. Eu acompanhei muito a Zilah em suas atividades profissionais nas escolas que ela fundou. Ela foi muito apoiada e era o orgulho, vamos dizer assim, da família. Então, os pais e os irmãos giravam em torno da sua figura. Sempre, todos os seus trabalhos em tudo que ela fazia, a gente participava e estimulava. Meu pai gostava muito de escrever, colaborava com o Correio do Povo então, de todas as atividades da Zilah ele dava umas notícias, pois tinha muito orgulho (Helena Totta Silveira, irmã). (ABRAHÃO, 2004, p.218).

Percebemos o quanto Zilah era amada, respeitada, estimulada pela sua família, pois a narrativa de sua irmã emerge das vivências familiares atravessadas no tempo e no espaço. Reconstitivamente, mediante memórias perceptivas e pessoais da realidade vivida, esta foi sendo ressignificada ao longo das trajetórias de vida. Observamos igualmente a perspectiva tridimensional do tempo narrativo, com vistas à “referência de verdade”, tentando compreender o sujeito em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador que representa as individualidades e na dimensão contextual, nas quais essas individualidades estão implicadas como produto/produtoras.

Seguimos, ao encontro da compreensão da complexidade, do valor, no entusiasmo pela busca das trajetórias de vida pessoal e profissional, compreendendo que a realidade social é multifacetária, construída socioculturalmente e por isso mesmo, abarcando emoções, intuições, subjetividades, narradas com a intencionalidade de [res] significar as memórias das ações e acontecimentos vivenciados em diferentes tempos e espaços.

Compreendemos em Paul Ricoeur (1995) que a dimensão temporal, portanto histórica, da experiência humana, vital e social, é articulada na narrativa cronológica. Nesta tese traçamos a correlação tempo e narrativa, em que a narração histórica implica em consciência histórica; em que o presente o passado, bem como a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tridimensional. O tempo narrado está implícito no tempo pensado/vivenciado, incluindo as ambiguidades e as contradições presentes nas três instâncias, passado, presente, futuro. As reconstruções e [res] significações feitas pelo narrador, rememorando a própria trajetória e construindo a sua trajetória (auto) biográfica, encontram-se impregnadas de condicionantes sociais, valores e afetos que marcam a memória consciente, tentando capturar o fato reconstruído por uma memória seletiva intencional ou não, visível e invisível, e muitas vezes inconsciente.

Em seu livro *Identidade e Vida de Educadores Rio-Grandenses: Narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)*, Abrahão (2004, p. 15) se refere à metodologia escolhida para analisar/interpretar as trajetórias dos educadores:

Essa metodologia de pesquisa tem, segundo Santamarina e Marinas (1994, p.259) uma dimensão ética e política na medida em que “aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais”, rompendo com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e partindo para a “intenção de capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis... (buscando) o sentido do tempo

histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção de reelaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social”.

Com essa citação, a autora faz importante reflexão sobre os riscos da utilização da memória. Por isso, utiliza a pesquisa com triangulações de fontes com as narrativas (documentos, vídeos, fotos, cruzamento de relatos da história de vida) e, ainda, a metodologia empregada para a análise interpretativa da narrativa (auto) biográfica possibilita um entendimento das individualidades em estudo, assim como “do contexto socioeducacional rio-grandense do qual essas individualidades foram/são produto/produtoras” (idem, id).

É importante destacar que a interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do sujeito narrador acreditando no “estabelecimento de verdade” compreendendo objeto de estudo em duas perspectivas: pessoal/social representando as individualidades e na dimensão contextuais nas quais emergem as individualidades podendo ser produtos/produtoras.

Voltando ao prefácio ao livro (Auto) biografia e formação humana, organizado por Abrahão (2010), Marie-Christine Josso salienta a importância das histórias de vida como material de pesquisa significativo nas ciências humanas em todos os continentes, nos simpósios, nos colóquios ou encontros científicos, no campo da educação, referente à formação de professores, incluindo: a sensibilidade para a história do aprendente e de sua relação com o saber; do enriquecimento teórico do paradigma singular/plural; do conhecimento construído ao longo das formações continuadas. Cita, no campo da psicologia e da educação, as teorias de Carl Rogers, de Paulo Freire e de Bernard Honoré, autores de referência apontados pelo interesse biográfico em abordar a formação do ponto de vista do sujeito aprendente.

A mesma autora reporta-se às obras de Edgar Morin, publicadas sob o título geral de “O Método”, referindo que proporcionam uma luz nova sobre a complexidade das dinâmicas biopsicossocioculturais, mediante uma síntese de abordagens contemporâneas, aproximando-se da totalidade dos campos científicos:

[...] Capaz de autonomia inventiva e sujeito a exigências, *Anthropos* reencontra margens, uma intencionalidade á procura de lucidez, uma reflexividade atuante, recuperando assim o direito, e os deveres que o acompanham, de orientar individual e coletivamente suas atividades, suas perspectivas, e sua procura consciencial. Os cinco volumes “Do método”, de

Edgar Morin que desenvolvem este novo olhar científico foram publicados na época em que, com minha equipe de Genebra, com Pierre Dominicé e Matthias Finger, nós apontávamos um novo horizonte teórico no campo da educação dos adultos por uma abordagem experiencial da formação, centrada no sujeito aprendente, utilizando a elaboração de uma metodologia de pesquisa-formação com o uso das narrativas de vida de adultos profissionais em formação continuada. Com alguns meses de antecedência, Gaston Pineau começava a balizar o terreno da autoformação, depois da publicação de sua obra com Marie-Michèle, "Produzir sua vida". (JOSSO, 2010c, p.12).

A partir das obras de Edgar Morin, como salienta a autora, percebemos a riqueza, a abertura do olhar à totalidade dos campos científicos. Com ele compreendemos a inter e transdisciplinaridade, também presentes nas dimensões conceituais que sustentam esta tese.

Desde 1980, Marie-Christine Josso, individualmente ou em equipe, trabalha na rede francófona, compartilhando "histórias de vida em formação", seja em Genebra ou em outras regiões suíças e europeias. Os pesquisadores-formadores de sua equipe propiciaram o acesso a numerosas pessoas da perspectiva metodológica inventada por ela, sob o título de "História de vida e formação", a partir da qual algumas pessoas inovaram, em seus locais profissionais, em novas organizações e contextos. Enfim, introduziram abordagens (auto) biográficas nas formações profissionais continuadas e foram convidados a acompanhar inovações decorrentes das experiências autobiográficas, projetando a abordagem (auto) biográfica e sua ampla possibilidade de abarcar as muitas originalidades culturais e históricas.

Nossos colegas da Europa, da América do Norte e da América do sul igualmente desenvolveram projetos de conhecimento a partir de metodologias (auto) biográficas com suas originalidades culturais e históricas, bem como incentivaram, sustentaram, acompanharam ou supervisionaram projetos de pesquisa, de formação, de ação ou de intervenção utilizando abordagens biográficas [...] paradigma do singular plural e, a fortiori, da autoformação [...] como projetos de expressão, projetos profissionais, projetos de reinserção, projetos de formação, projetos de transformação de práticas, projetos de vida nos momentos cruciais e reorientação da vida, etc. (JOSSO, 2010c, p.13-14).

Continua a autora, salientando que as práticas de narrativização da vida como projeto de produção de conhecimento são também projetos de deslocamento de posicionamento do pesquisador, mediante o afinamento de metodologias de pesquisa-formação, articulados à construção de uma narrativa de vida oral ou escrita, ou ainda as duas. Trata-se igualmente do

projeto de delimitação de um novo território de reflexão, envolvendo a formação, a autoformação e suas características, assim como os processos de formação específicos, públicos ou particulares.

Esse processo de narrativização propicia legitimidade, mobilizando a subjetividade como processo de produção de saber e à intersubjetividade como suporte no trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores/personagens de suas narrativas. O cuidado metodológico implica na aposta epistemológica relativa ao valor de uso dos conhecimentos produzidos quanto às normas de legitimidade de um saber científico. Vejamos o que nos afirma Josso (2010c):

Em minha obra, *Cheminer vers soi* (Caminhar para si), que é minha tese de doutorado defendida em 1988, eu desenvolvo o conjunto de referências que me permitem legitimar a abordagem biográfica da formação como uma metodologia de pesquisa-formação, dando acesso aos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do sujeito em formação (título de minha tese) e eu utilizo duas de minhas narrativas (itinerário de formação e itinerário de conhecimento) para mostrar seu funcionamento empírico e pôr em evidencia essa coerência evocada acima. Desde então, um conjunto de teses de doutorado, utilizando o biográfico na constituição de seus dados de pesquisa fizeram o mesmo. (p.15)

Empreendemos essa busca metodológica em nossa tese com a certeza de que optamos por um caminho consistente. No capítulo escrito por Abrahão e Frison (2010), com o título “narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem”, compartilham o entendimento de que:

Em pesquisa, as narrativas (auto) biográficas constituem-se de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re) construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado, segundo o período sócio histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto da narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação. (ABRAHÃO; FRISON 2010, p.191).

Comentam ainda que nas narrativas (auto) biográficas de formação as pessoas universalizam (tornam público, divulgam) suas experiências e ações, explicitando influências que tiveram ou exerceram na atuação profissional e/ou na vida pessoal, num processo autorreflexivo, intencional e crítico, a respeito da vivência existencial: as pessoas transformam essas vivências em experiências de formação.



O movimento autorreflexivo, intencional e crítico para a compreensão formadora do vivido remetem, neste texto, à autorregulação da aprendizagem, como um movimento de mão dupla: a autorregulação da aprendizagem como um importante dispositivo para obviar a (auto) biografia formadora e, de outra parte, como o autoconhecimento que possibilita a “invenção de si”, podendo propiciar, via narrativas (auto) biográficas de formação, uma aprendizagem autorregulada. [...] Também em relação à formação da identidade profissional, pela leitura das trajetórias de vida pessoal/profissional das pessoas envolvidas, podem-se aprender motivos, angústias, desejos, intenções, busca e confirmação de “modelos” profissionais que contribuem para a construção identitária do “ser professor”, relacionando-os com diferentes momentos vividos. (ABRAHÃO; FRISON, 2010 p.192-193).

Na pesquisa supracitada, aplicando a metodologia de narrativas (auto) biográficas de formação são tratadas e analisadas as trajetórias de acadêmicos do curso de Pedagogia, que se constroem atravessadas por condicionantes micro e macroestruturais do sistema social, cultural, educacional e econômico, que os afetam, nos contextos imersos nas vivências pessoais/profissionais e nas redes de relações sociais implicadas, levando à busca de entender o sentido, as condições, as tensões e os desejos implícitos na escolha de ser professor. As autoras retomam e comentam António Nóvoa (1992):

As diferentes “estratégias de formação têm favorecido aos professores falarem de suas vidas e ampliarem seus conhecimentos” (NÓVOA, 1992, p.16). Salienta que é preciso recuperar o sentimento de identidade da profissão de “ser professor”, destacando a ideia de pertencimento a determinado lugar, a determinada época, com determinadas peculiaridades, em um mundo que se caracteriza por mudanças aceleradas vertiginosas. A questão de identidade [...] a vida e a pessoa do professor, ou seja, quando se quer saber como e por que cada um tornou-se professor. A “identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p.197-202.).

As autoras supracitadas relatam que as narrativas apontam que os estudantes autorregularam suas aprendizagens no contexto da escolarização, tomando consciência sobre suas próprias metas e estratégias com os modelos observados ao longo da trajetória escolar, constituindo-se professores na própria ação, mobilizadas por crenças, desejos, motivações e valores. Os professores vivenciam em sala de aula, sentimentos e conflitos, alegrias, tristezas, sucessos, insucessos dos sujeitos com os quais convivem.

No artigo intitulado “História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física” de Irene C. Rangel Betti e Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1997) é destacado que histórias de vida trazem importantes informações para a prática profissional docente, sendo que os resultados das pesquisas relativas a este tema podem atingir a formação inicial de professores. O artigo traz como resultados da pesquisa a existência de pontos intrínsecos à pessoa, como a escolha da profissão, amor e respeito pelos alunos, importância da experiência na formação da personalidade profissional, interesse de continuar estudando, motivação para criar, tentar, testar novos modelos de ensino, ser como professor a alavanca da aprendizagem, envolvimento político com a carreira, formação continuada, prazer em dar aula, trabalho interdisciplinar e a influência da família. Como pontos extrínsecos a pessoa o artigo destaca o reconhecimento de outros profissionais pelo seu trabalho, a interdisciplinaridade e a infraestrutura escolar. Entre diversos autores usados como referencial teórico, podemos destacar Nóvoa (1992).

No decorrer do artigo percebemos que a motivação, modelo e interesse para a carreira profissional partiu do prazer em jogar, brincar, usando os pais como exemplos de pessoas ativas e de bem com a vida, fazendo a relação da experiência e da in experiência na trajetória da carreira. O relato da profissional que conta sua história de vida no artigo demonstra que as pessoas amadurecem tanto o lado profissional quanto o lado pessoal, muitas vezes ocorrendo isso em uma complexidade chamada escola, onde o professor deve ser capaz de motivar seus alunos para a aprendizagem. O aspecto da motivação é um dos fatores educacionais mais importantes para a vida profissional desta professora, bem como é importante uma integração entre os pais e a escola com diversas atividades, assim possibilitando aos alunos e a si própria a oportunidade de fazer uma auto-avaliação. É possível perceber que o começo de uma carreira é bem mais difícil de avaliar, com o tempo e com a experiência os processos e o aperfeiçoamento vão ficando mais claros, permitindo assim uma visão mais global e aproximada da trajetória de vida através da interpretação da vida pessoal e profissional.

Muitas vezes o *mal-estar docente* é gerado pelos problemas, inerentes ao fazer docente. Em sua formação profissional precisam desenvolver competências não apenas para uma relação pedagógica, mas também para uma relação social com a comunidade na qual se inserem. Com Nóvoa (1992), compreendemos que esta forma de agir, sensibiliza os educandos a seguirem a docência.

Explicitaremos ainda a *compreensão cênica* como modelo de análise interpretativa da narrativa (auto) biográfica, adotado por Abrahão (2004, 20014, 2015) em suas pesquisas (auto) biográficas e na qual nos inspiramos para delinear o processo analítico-interpretativo da nossa tese.

As narrativas vão sendo [res] significados como uma lente que amplia a cena, buscando na memória os seus significantes, muitas vezes mexendo em desejos frustrados, necessidades insatisfeitas, cenas fragmentadas, como que num estado de penumbra, de opacidade. Essa incompletude é o que possibilita à busca, o movimento, a utopia de realizarmos os sonhos, os desejos numa busca contínua, porém sempre inacabada.

Refletimos sobre essa incompletude, aproximando-nos teoricamente de Morin (2012 b):

Todo indivíduo contém uma personalidade dominante, que nem sempre consegue inibir uma segunda personalidade antagônica, e, sequestradas, duas ou três personalidades mais ou menos cristalizadas. A personalidade dominante reina sobre uma caverna fervilhando de prisioneiros. A personalidade dominante pode estar sujeita a eclipses e dar lugar a uma das personalidades, que se cristaliza atualizando-se [...] Um rosto é um teatro onde atuam múltiplos atores. Uma vida também. Cada um enfrenta descontinuidades pessoais na sua caminhada contínua. Os outros moram em nós; nós moramos nos outros... Cada um contém a multiplicidade e inúmeras potencialidades mesmo permanecendo, um indivíduo sujeito único (pp. 94-95).

Abrahão (2014) realizou suas pesquisas seguindo a metodologia teórico-metodológica com base em Santa Marinas e Marinas (1994), complementada por Marinas (2007; 2014), entre outros. Inspirada em suas pesquisas, para nossa tese utilizamos a busca do conhecimento do objeto de nossa atenção de estudo mediante uma *compreensão cênica* (SANTA MARINAS; MARINAS, 1994), a qual Marinas (2007; 2014) amplia, inscrevendo no constructo de *compreensão cênica*, a *palavra dada e a escuta atenta*, o que propicia um giro epistemológico e uma análise reflexiva mais abrangente.

Como refere Abrahão (2014), o constructo de *compreensão cênica*, a *palavra dada e a escuta atenta*, contribui significativamente como caminho metodológico para as reflexões no processo de produção de dados e informações na construção de histórias vividas, superando a visão positivista, pela qual as histórias são entendidas como um documento positivo, em detrimento da reconstrução do processo de produção desse

documento, como indício de um dado momento no tempo passado, deixando de se tematizar o momento presente da enunciação da narrativa. O suporte teórico da metodologia para essa produção ultrapassa, também, a visão interacionista, na qual o que importa é a construção dual de situações no processo de produção de narrativas, abstraindo da reflexão o contexto dos próprios enunciados, deixando de fazer emergir o contexto das relações macro – sociopolítico-culturais-econômicas – que ultrapassam a situação de interação na qual as Histórias de Vida produzem sentido. Postulam uma terceira visão, na qual as Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema imbricado no processo da enunciação ou do enunciado, sendo vistas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem mediadas pelas relações micro e macroestruturais do sistema social.

Santamarina; Marinas (1997, p. 284), esclarecem-nos sobre a origem do termo *compreensão cênica*:

El término es una elaboración nuestra a partir de un concepto que Habermas y Lorenzer emplean en el contexto de la análisis de la comunicación distorsionada en las sociedades complejas. La incorporación de la perspectiva psicoanalítica no queda en el campo meramente clínico, sino en el análisis de sus posibilidades emancipatorias: de reconstrucción de la comunicación. Véase Habermas (1978) y Lorenzer (1980)<sup>12</sup>.

Os autores defendem uma terceira via para o processo da produção narrativa, pretendendo entender as histórias de vida em um sistema, alcançando um caráter dialético sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, sendo tratadas como histórias pessoais/coletivas que se constroem dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social. (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 268-269).

Trazemos alguns excertos de Abrahão (2015), ao explicitar o modelo enunciado por Santamarina e Marinas (1994) e Marinas (2007), relatando como nele pode emergir o contexto das relações macrosociopolíticas, culturais e econômicas nas quais as histórias de vidas acontecem:

---

<sup>12</sup> “O termo é uma elaboração nossa a partir de um conceito que Habermas e Lorenzer empregam no contexto da análise da comunicação distorcionadas sociedades complexas. A incorporação da perspectiva psicanalítica não se restringe ao campo meramente clínico, se não na análise de suas possibilidades emancipatórias: de reconstrução da comunicação. Veja-se Habermas (1978) e Lorenzer (1980)”. Tradução nossa.

A *compreensão cênica* interpreta o processo pelo qual os sujeitos “re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias (op. cit. P.272). Sem deixar de considerar tanto o momento da enunciação, como o momento do enunciado, “trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas também na dimensão da construção do sujeito... para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais” (op.cit.p.272) [...] Esse conceito aparece ainda mais explicitado em Marinas (2007). É o que se percebe à página 118: “A *compreensão cênica* implica entender o relato não como uma história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas”. (ABRAHÃO, 2015, pp. 4-5).

O *Modelo de Compreensão Cênica* contribui significativamente como caminho metodológico para as reflexões no processo de busca e produção de dados e informações na construção de histórias vividas, superando a visão positivista, nas quais as histórias são entendidas como um documento linear, em detrimento da reconstrução do processo de produção desse documento. Supera, também, a visão interacionista, na qual o que importa é a construção dual de situações no processo de produção de narrativas, abstraindo da reflexão o contexto dos próprios enunciados, deixando de fazer emergir as relações macrossociopolítico-culturais-econômicas – que ultrapassam a situação de interação na qual as Histórias de Vida produzem sentido.

Cria-se uma terceira visão, na qual as Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema imbricado no processo criativo da enunciação e do enunciado, sendo vistas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem mediadas pelos objetos micro e macroestruturais do sistema social.

Abrahão (op. cit.) refere que esses autores mantêm coerência com o processo de construção de dados e informações ao formular o modo de interpretá-los, afirmando o que segue:

No processo de interpretação dos dados e informações, postulam uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos. A esse modo Santamarina e Marinas (oc.cit.p.270) chamam de *compreensão cênica*. Esta compreensão privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos, o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente. Os autores supracitados enunciam o que denominam de três planos da *compreensão cênica*: o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do

presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista, estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria narrativa: relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão (ABRAHÃO, 2014, p. 59-60).

Em Santamarina e Marinas (1997, pp.271-272) os autores enunciam o que denominam de três planos da *comprensão cênica* (figura 26): o contexto vivido no passado, comportando a totalidade dos referentes biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, supondo as redes de relações sociais do presente dos sujeitos e o contexto da própria entrevista, nominando-o como “cena”, dando a ele o peso específico da relação de escuta e narrativa em reciprocidade, como condição para a reflexão, supondo as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria narrativa.

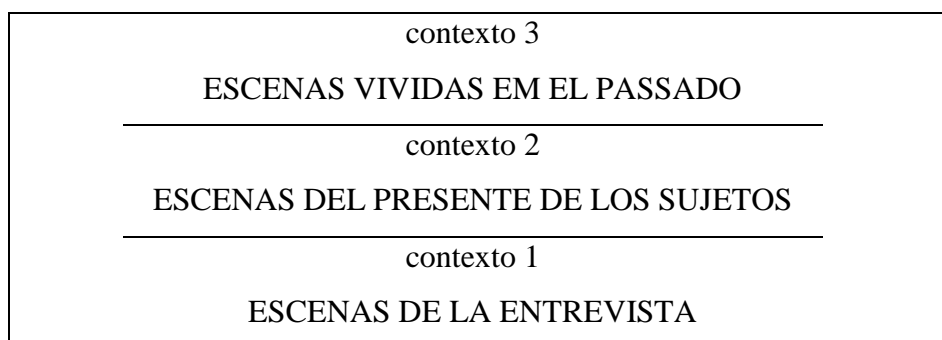


Figura 20 *Comprensión escénica* de la historia de vida y de la historia oral temática.  
Fonte: Santamarina; Marinas (1997, p. 271).

Entendemos esse modelo também em Abrahão, (2004), assim explicitado:

O processo de interpretação chamado de “*comprensión escénica*” que traduzimos por compreensão de contextos. Essa compreensão de contexto abrange: o contexto vivido no passado que comporta totalidade de referenciais bibliográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista estabelecendo seu sentido para o presente, o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria entrevista como a relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para reflexão. (pp.16-17).

Percebemos que os contextos da entrevista são construídos em comum acordo de cooperação, empatia, ética, cuidado, respeito pela trajetória (auto) biográfica em toda sua complexidade. Os contextos são peculiares de cada sujeito daí a importância da ética, da interpretação cuidadosa, pois a subjetividade humana possui sentido da essência da existência.

A escuta e a pluralidade de planos existenciais e espaço-temporais do sujeito desempenham um papel central que convém refletir em cada tarefa de investigação. O desvelar-se e ocultar-se de si e para si podem acontecer em diferentes momentos. Os autores supracitados chamam à atenção para o fato de que a *compreensão cênica* supõe que seja possível, a partir do intercâmbio no contexto presente, interpretar questões do tipo “por que não falou disto antes”.

Hay que tener en cuenta que, cuando se trata de acontecimientos o de episodios que tienen una vuelta atrás conflictiva, estos gravitan en el proceso de intercambio presente. En ese sentido podemos hablar de modos de interpretación que no excluyen ni el momento de la enunciación, ni tampoco del enunciado. Se trata de interpretar las historias en los juegos y dimensiones de su entramado (*contexto es lo que está tejido - con*) pero también de la construcción del sujeto. No para hacer una interpretación hermenéutica (sea esta sociologista, psicoanalítica o historicista) sino para situar las historias de vida en sus sujetos e procesos plurales. (SANTAMARINA; MARINAS, 1997, p.272)<sup>13</sup>. Grafia original.

Buscamos nessa direção compreendermos a complexidade de uma pesquisa inovadora, reflexiva, imersa na subjetividade, implica em perceber as imbricações dos diferentes contextos vividos no passado, no contexto presente e durante o contexto da entrevista, havendo um compartilhamento de saberes e fazeres, muitas vezes inter e transdisciplinares, mobilizados pelo desejo de conhecer. Em nossa tese, a educadora

---

<sup>13</sup> “Há que se levar em conta que, quando se trata de acontecimentos ou de episódios que foram conflitivos, estes gravitam no processo de intercâmbio presente. Nesse sentido, podemos falar de modos de interpretação que não excluem nem o momento da enunciação, nem tão pouco do enunciado. Trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões do seu enredo (*contexto é o que está tecido-com*), porém também da construção do sujeito. Não para fazer uma interpretação hermenêutica (seja esta sociológica, psicanalítica ou histórica), se não para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais”. (SANTAMARINA; MARINAS, 1997, p.272). Tradução nossa.

com quem interagimos nos trouxe esses momentos singulares de profunda interação, em que a ética do humano se faz presente.

As [res] significações, nesta tese, da escuta atenta palavra dada nos parece essencial para a construção das trajetórias e dos processos formativos na/da docência, vivenciados e narrados pela sujeita/personagem da nossa pesquisa. Em Marinas (2007, p. 21) temos o conceito: “palavra dada significa que [esta] já não é de quem fala. Já não é minha e já não retorna a mim senão em vínculo com o outro”; e [...] “por isso, não podemos acabar por entender o que significa palavra dada sem ter em conta as ‘determinações institucionais’ da escuta”. Explicitamos a “palavra dada e escuta atenta em Marinas (2007):

Dar la palabra significa establecer un vínculo en el que la mención del pasado, la experiencia vivida, no se queda en mera notificación: en el mero hacer saber. Significa que quien escucha se hace depositario de la historia y, por consiguiente, ésta le seguirá incumbiendo, importando, aun en ausencia o en el caso de la desaparición del protagonista del relato. (MARINAS, 2007, p. 19).<sup>14</sup>.

Essa relação é revigorada por Abrahão (2014), ao lembrar que segundo o autor:

Palavra dada tem *valor moral*, inseparável do rigor metodológico. Por isso, investigar histórias de vida é escutar. E escutar é não obstruir, não interromper, nem com saber (sobre o tema), nem com *interpretação* (de quem fala). Porque quem está falando concede uma palavra dada, cujas dimensões e implicações não conhece em sua totalidade, nem sequer parcialmente. Faz bastante em falar, como para saber ainda o que está dizendo. Por isso, quem escuta vela para que a palavra não finde, não se cristalice, não se converta no dito, mas que nela permaneça, nas histórias, o acento no sujeito, a atividade sempre nova – em algum sentido arriscada – do dizer (MARINAS, 2007, p. 20 In: ABRAHÃO, 2014, p. 62).

Dessa forma, no dizer de Abrahão (2014), o rigor metodológico implica em respeitar a palavra dada, gerando, como o autor ensina, um compromisso no qual garanta no *circuito do narrar* a relação significativa entre narração e escuta, uma vez que aquele que narra a sua história *se vê interpelado por ela*, não só pelo que Marinas (2007) chama de núcleo do feito, mas pelas dimensões periféricas do acontecido que

---

<sup>14</sup>“Dar a palavra significa estabelecer um vínculo em que a menção do passado, a experiência vivida, não termina em mera informação: em mero fazer saber”. Significa que quem escuta se faz depositário da história e, por consiguiente, esta lhe seguirá incumbindo, importando, ainda na ausência ou no caso do desaparecimento do protagonista do relato. (MARINAS, 2007, p. 19). Tradução nossa.



estão imbricadas e atravessam o tempo e o espaço do sujeito, carregadas de inúmeras dimensões peculiares, únicas, que se revelam em movimento:

Quien cuenta su historia *se vê interpelado por ella*, por el “núcleo” de lo hecho (si es que esto existe: que es cambiante) y por as dimensiones “periféricas” de lo sucedido. Es la extrañeza ante El propio relato, ante las dimensiones que van surgiendo, ante mi, para mi, y de cuya posibilidad no era yo consciente al poner en marcha la historia<sup>15</sup>. (MARINAS, 2007, p. 20).

Na busca dos achados (auto) biográficos, no contexto da nossa entrevista/conversa com a educadora Ane Carine, estivemos envolvidas em diferentes espaços-tempos especiais num processo de construções das fontes da pesquisa (auto) biográfica, por meio da “palavra dada e da escuta atenta”. A investigação fundada na linguagem “não equivale a contar um objeto, mas sim entrar no circuito do dom, na palavra que se dá”.

Retomando o citado, o autor reflete sobre a relação dialética entre “a palavra dada e a escuta atenta”, salientando que a palavra não é mais propriedade de quem fala. Ao se pronunciar, falando ou escrevendo, coloca-se em um círculo virtuoso capaz de gerar novas interpretações, uma história que assim se abre para que outros possam produzir novos sentidos e novas significações.

Marinas (2007) salienta quatro polos nos quais se movem a enunciação das palavras: dizer o todo, o silêncio, a palavra plena e a palavra vazia. Dizer o todo implica no intangível ideal de plenitude do relato. Trazer a experiência em sua totalidade é quase impossível, mas, muitas vezes, consiste na busca incompleta, inacabada, aberta do narrador ou investigador para novas possibilidades.

No circuito da palavra dada, destaca-se a noção de escuta:

Sólo detectando, respetando los nudos, las arrugas, las cicatrices del relato concreto que estamos escuchando podemos acceder a los procesos subjetivos, nunca accesibles de modo inmediato a quien habla y a quien escucha . Sólo respetando la forma concreta podemos pensar em generalizar, en ler lo que de general hay em lo particular.

---

<sup>15</sup>“Quem conta sua história *se vê interpelado por ela*, pelo “núcleo” do fato (se é que isto existe: que é mutável) e pelas dimensões “periféricas” do sucedido. É a estranheza ante o próprio relato, ante as dimensões que vão surgindo, ante mim, para mim, e de cuja possibilidade não era eu consciente ao por em marcha a história. (MARINAS, 2007, p. 20). Tradução nossa.

Hay un dicho lacaniano, que situa la importância del proceso semiótico (semiosis, según Peirce) em la formación del sujeto do discurso. Éste reza así y nos puede iluminar: *el significante representa al sujeto para otro significante*. Que es calco del enunciado de Peirce: *el signo representa el objeto para un interpretante*.

[...] De estos dos modos – lacaniano, peirciano – trato de indicar que la atención a la letra no es la atención a un fetiche, a algo quieto o misterioso, sino la operación de reconstruir, *reconstruir el circuito de la significación*.<sup>16</sup> (MARINAS, 2007, pp. 27-28).

Percebemos que o circuito palavra dada e escuta não implica num simples registro documental do relato, mas mobiliza um movimento de balanço, de acompanhamento mútuo, da busca de produzir e dar novos sentidos e novos significados à tessitura de acontecimentos. Revigoramos, assim, a construção de fontes narrativas orais, implicando potencialmente em formação para os que entram no circuito narrativo, mobilizando narrador e ouvinte e todos que possam buscar saberes e fazeres intencionalmente construídos e/ou produzidos.

La verdadera escucha de las historias comienza con el supuesto básico: que se habla porque alguien escucha. Pero esta escucha no es la construcción de un destinatario informacional, sino el despliegue de la función conativa: se habla para conmover, para pedir ayuda, para poner en orden el propio puzzle o el propio laberinto [...] otro elemento que aparece en las escuchas de las historias son las ‘noticias del otro lado’, es decir las resonancias de procesos que han sido reprimidos, enviados *a las otras escenas a la que llamamos, con la tradición psicoanalítica, lo inconciente*. [...] Del psicoanálisis creo que la historia oral puede aprender no analizar sino a detectar los procesos inconscientes. Los lapsos, actos fallidos, repeticiones, mediodecires que vienen de las escenas reprimidas. La dimensión del otro del discurso se pone de manifiesto en el análisis y, principalmente, el valor de la transferencia, e a quien se habla, de quien se supone que sabe.<sup>17</sup> (MARINAS, 2014, p. 40-41).

<sup>16</sup>“Só detectando, respeitando os nós, as rugas, as cicatrizes do relato concreto que estamos escutando, poderemos aceder aos processos subjetivos, nunca acessíveis de modo imediato a quem fala e a quem escuta. Só respeitando a forma concreta podemos pensar em generalizar, em ler o que de geral tem no particular. Há um dito lacaniano, que situa a importância do processo semiótico (semiosis, segundo Peirce) na formação do sujeito do discurso. Este reza assim e pode nos iluminar: o significante representa o sujeito para outro significante. Que é semelhante ao enunciado de Peirce: *o signo representa o objeto para um intérprete*. [...] Destes dois modos – lacaniano, peirciano – trato de indicar que a atenção à letra não é a atenção a um fetiche, a algo quieto ou misterioso, senão a operação de reconstruir, reconstruir o circuito da significação”. Tradução nossa.

<sup>17</sup>“A verdadeira escuta das histórias começa com o suposto básico: que se fala porque alguém escuta. Porém esta escuta não é a construção de um destinatário informacional, se não se desprende da função conativa: se fala para comover, para pedir ajuda, para por em ordem o próprio *puzzle* ou o próprio labirinto. [...] Outro elemento que aparece nas escutas das histórias são as ‘notícias do outro lado’, quer dizer as ressonâncias de processos que foram reprimidos, *enviados às outras cenas as quais chamamos, com a tradição psicanalítica, de inconciente*. [...] Da psicanálise creio que a história oral pode aprender não analisar se não a detectar os processos inconscientes. Os lapsos, atos falhos, repetições, meios dizeres que vêm das cenas reprimidas. A dimensão do outro do discurso se põe de pronto na análise e, principalmente, o valor da transferência, e a quem se fala, de quem se supõe que sabe.” Tradução nossa.

A escuta (auto) biográfica liga-se, dessa forma, a uma atenção atenta, aos pequenos fragmentos trazidos pelo narrador, implicando também em que o ouvinte suspenda sua interpretação, com sensibilidade para captar indícios na própria narrativa, tal como tecida pelo sujeito. No momento mesmo da escuta atenta, é importante suspender os saberes e questionamentos, guardando-os para depois para não cortar as cenas revisadas pelas memórias e [res] significações. (MARINAS, 2014).

Retomamos a nossa releitura de Lacan (1953, p.15), em busca do entendimento do si mesmo:

[...] o inconsciente está estruturado como uma linguagem. [...] A ética do desejo permeada pela busca da compreensão “como o humano aprende a dizer eu?”. Eu (Je) é um vocábulo apreendido em relação a um outro referencial que é o “tu”. O Eu (Je) se constitui, então, em relação a um “tu”, a “um outro”. [...] Se o sujeito não começa a interrogar-se sobre o que é e o que não é, ele nada saberá de si mesmo. [...] O outro é a origem da angústia e o motor do desejo. Na vida, é causa de projetos, de ilusões, de ideologias, de certezas e incertezas, pois, vivemos melhor ou pior, buscando e tolerando a impossível/possível adequação entre o “eu ideal” e o “ideal do eu”.

Em sua obra de 2004, “La razón biográfica. Ética y política de la identidad”, José-Miguel Marinas analisa que o sentido da vida cotidiana é feito de múltiplas facetas que vão integrando-se, cada uma delas sem ser definitiva, porém de efeito imediato de proporcionar a imagem de um “eu identificável”, vigente e capaz de satisfazer-se. A apresentação do eu na vida cotidiana está permeada dos efeitos midiáticos, repertórios comunitários mediados pelo mercado, virtuais, simulacro da realidade.

De aquí brota la presentación de un yo virtual. Generado pela representación mediática. Em él el proceso de captura imaginaria<sup>18</sup> – em el sentido que le da Jacques Lacan a la relación cara a cara – se realiza em um soporte externo y cambiante. Estas mediaciones se convierten – via los programas interactivos, em la saga de representaciones y relatos biográficos: desde la temprana radio-foto - , tele-novelas, al docudrama y a los reality-shows, así como a los programas televisivos de exhibicionismo biográfico más recientes – en un aumento de repertorios de presentación del yo y, consiguientemente, de identificación y construcción de yo potenciales.<sup>19</sup> MARINAS (2004, p.155).

<sup>18</sup> No original o autor insere nota, reportando o leitor à busca do termo em “I. Gárate y J-M Marinas. Lacan em español. Breviario de lectura, Madrid, Biblioteca nueva, 2003”.

<sup>19</sup> “Daqui brota a apresentação de um eu virtual. Gerado pela representação midiática. Nele o processo de captura imaginária – no sentido que lhe dá Jacques Lacan à relação cara a cara – se realiza em um suporte

Compreendemos que Marinas (2004) reporta-se a Lacan (1953) e que Morin (2003 a) também se refere a Lacan em várias de suas obras, aproximando-se no entendimento da complexidade humana.

Em “A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, Edgar Morin contribui com uma interessante reflexão de sobre o surgimento tardio do “eu” na experiência da humanidade contribui para o entendimento do “eu virtual” em uma sociedade de simulacros, trazendo igualmente Lacan, reforçando-nos a pertinência do autor no contexto que vimos discutindo em nossa tese:

O “Eu”, enquanto “eu”, emerge tardiamente na experiência da humanidade. Como sabem, as crianças falam primeiro na terceira pessoa. Podemos dar um valor, pelo menos simbólico, ao que Lacan chamara de o “estádio do espelho”, momento muito importante para a constituição da identidade do sujeito: ele objetiva um “eu” [moi] que não é outro senão o “Eu” que olha, e, nesse estágio, opera-se a ligação entre a imagem objetiva e o ser subjetivo. (MORIN, 2003 a, p.125).

Retornamos às ideias lacanianas, intenção reforçada por vê-lo citado por Marinas (2007), acerca de que a teoria psicanalítica não deveria permanecer estagnada, mas envolvida mediante o olhar para as ações e acontecimentos que brotam dos anseios das pessoas, individual e coletivamente. Suas ideias e suas leituras de mundo matizadas possibilitaram o entendimento da linguagem, da influência da escrita como caminho de compreensão do inconsciente. Assim, percebemos a complexa conjuntura vivida no campo pessoal e profissional atravessada pelo entendimento dos processos que marcam e contribuem para o processo de formação inicial e continuada dos professores, suas memórias e [res] significações.

Acreditando que podemos, mediante as pesquisas, inovar e [res] significar os saberes oriundos de diferentes tempos, espaços, posição sujeito e por minha própria trajetória como professora de Psicologia da Educação, buscamos em Lacan (1953)

---

externo e mutável. Estas mediações se convertem – via os programas interativos, na saga de representações e relatos biográficos: desde as antigas radio-foto -, telenovelas, ao docudrama e aos *reality-shows*, assim como aos programas televisivos de exibicionismo biográfico mais recentes – em um aumento de repertórios de apresentação do eu e, conseqüentemente, de identificação e construção de eus potenciais”. Tradução nossa.

reflexões que possibilitam o conhecimento pertinente, que amplia o meu olhar sobre o processo em construção, acreditando no inacabamento e na complexidade de todos os conhecimentos, a começar pelo conhecimento de nós mesmos. Quem sou eu? Quem é o outro? Quem conhece o seu inconsciente? É possível conhecermos o inconsciente do outro? Pela linguagem, podemos conhecer fragmentos, parte com a utopia e o desejo de chegarmos a conhecer o todo.

Em entrevista a uma revista francesa em 1957, Lacan considera que “a psicanálise não é uma exploradora de continentes [...], é uma linguista que aprende a decifrar a escritura que está ali, sob seus olhos, ao alcance do olhar de todos [...] aprofundando o estudo sobre a linguagem, que nada mais é que a ferramenta principal da psicanálise em si – a fala”. (LACAN, 1957, p.10).

Buscamos a concepção de sujeito na obra de Jacques Lacan e acreditamos que a sua teoria possibilita uma reflexão profunda com a possibilidade de termos consciência da importância da incompletude, da necessidade de articularmos o desejo de afetos prazerosos. Em Lacan encontramos dois sujeitos: o sujeito do inconsciente (sujeito do enunciado) e o sujeito que fala (sujeito da enunciação). Temos dois níveis, o do nível narcísico e o do nível da linguagem. Esse sujeito que fala, historiador, narrando as suas necessidades e os seus desejos, implicando no (re) centramento da vida do sujeito humano no Desejo. Nele o resgate da linguagem, dimensão essencial do sujeito humano, a vigência do valor simbólico.

Parafraseamos Abrahão (2007, 2014) e Marinas (2007, 2014) para possibilitar o entendimento de *compreensão cênica*, imbricando a *palavra dada e escuta atenta*. De acordo com os construtos de “*palavra dada e escuta atenta*”, em imbricada relação, percebemos que essas dimensões ocorrem mediante o compartilhamento da memória no momento da narração, no qual o narrador e o ouvinte, envolvidos na busca das narrativas autorreferentes em planos históricos ricos de significados compartilhados, vão alargando seus olhares, sentidos e trajetos percorridos nos processos de vida docente.

Revisitando, percebemos que as narrativas são ressignificadas no momento da palavra dada, reconstrutiva e seletivamente, pelame Moriá, que media a relação narrador/ouvinte. O seguinte fragmento mostra a multiplicidade de cenas e contextos vivenciados durante o percurso das trajetórias de vida, implicando a construção de sentido de uma vida:

[...] Entendemos que as trajetórias narradas proporcionam a construção de sentido de uma vida – a narração dessa trajetória não é resultante do que realmente ocorreu em termos de experiências e aprendizagens, mas é resultante da organização desses elementos como um argumento com dimensão temporal, espacial e de múltiplas relações sociais (ABRAHÃO, 2014, p. 68).

Assim também o compartilhamento da memória pela “*palavra dada e escuta atenta*” no contexto da “*compreensão cênica*” tem, em nossa tese, grande relevância, buscando compreender como se configuram as trajetórias formativas na/da docência: memórias e [res] significações.

Continuemos ampliando o entendimento do *Modelo de Compreensão Cênica* como metodologia de análise interpretativa dos dados da nossa tese. Marinas (2007) esclarece que a *compreensão cênica* implica entender o relato como um repertório de cenas não lineares.

El logro de la interpretación consistiría en saber establecer las escenas y consecuentemente los juegos no solo de roles – sino también las fábulas que han recubierto tales escenas, hasta el punto de hacer las desaparecer y ser retomadas, bordeando, es decir, traduciendo los significantes tachados o desfigurados por la represión<sup>20</sup>. (MARINAS, 2007, p. 118).

Jose Miguel Marinas (2014), em seu artigo "Lo inconsciente em las historias", compartilhado, escrito e oralmente, em sua conferência no VI CIPA, no Rio de Janeiro, explica a interpretação e a *compreensão cênica* expressa e criada por ele no desenho que apresentara anteriormente em 2007:

Dentre essas [cenas], a primeira (E1) é a que reúne [no processo de] escuta, o narrador e o entrevistador. Nela ocorrem fenômenos que remetem tanto à lógica do íntimo (transferência) como a das condições sociais e discursivas (reprodução ou ruptura do discurso dominante, e inovação). As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que nela se atualizam. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá o possível passo ou emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3). Este modelo, que exponho o mais sensivelmente que posso, implica várias dimensões que convém detalhar para poder trabalhar e adequá-lo às tarefas e aos objetivos específicos da investigação. (MARINAS, 2014, p. 51).

---

<sup>20</sup> “O sucesso da interpretação consistiria em saber estabelecer as cenas e consecuentemente os jogos não só de papéis – se não também as fábulas que estão recobrimo tais cenas, até o ponto de fazê-las desaparecer e ser retomadas, rodeando, quer dizer, traduzindo os significantes tachados ou desfigurados pela repressão”. Tradução nossa.

Mediante a figura que segue, Marinas (2007) procurou representar o modelo da *compreensão cênica*:

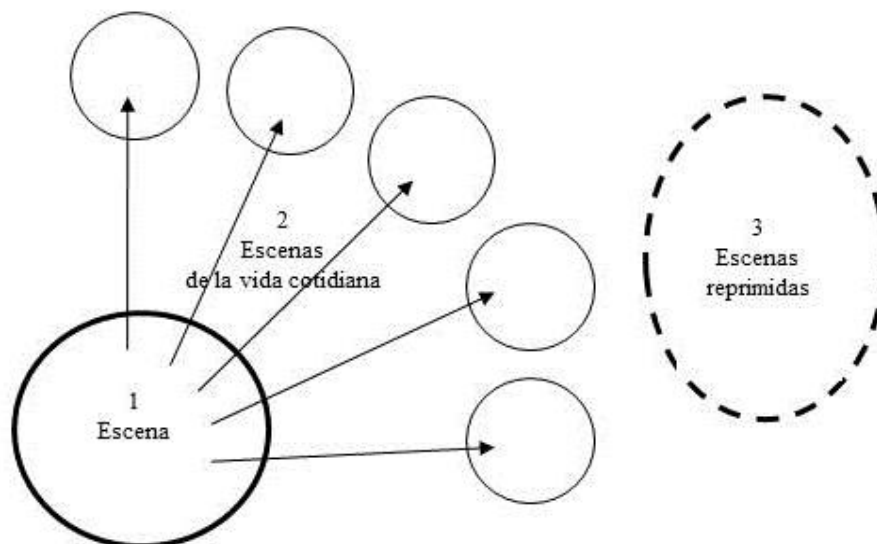


Figura 21 Modelo de la comprensión escénica. Fonte: Marinas (2007, p. 118).

Parafraseando Marinas (2007), destacamos que a *compreensão cênica* implica em perceber o relato não como uma história linear, cumulativa, mas como um repertório de cenas. Delas, a primeira (E1) é a que está imbricado na escuta, o narrador e o entrevistador. [...] As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que ela se atualiza. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3).

No processo dos contextos compartilhados pelo autor, percebemos o sujeito se constituindo no relato de muitas maneiras, formando uma pluralidade de cenas, sendo efeitos e condições da linguagem na reprodução memorialística de fatos vividos. Corroboramos com esta dimensão importante que, superando a hermenêutica linear, implica relacionarmos sujeito-escuta-produção narrativa, pois a *compreensão cênica* possibilita inúmeras configurações reveladas e ocultas.

Nessa ótica, a narrativa constitui um “repertório de cenas” e o foco da análise será colocado sobre cada cena e na relação, nos jogos estabelecidos, entre elas:

- 1) A cena da enunciação, valorizando o circuito entre palavra dada e escuta;

- 2) As múltiplas cenas do cotidiano e que aqui tomo no contexto espaço/temporal do tríplice presente (RICOEUR, 1994), um cotidiano não circunscrito ao aqui e agora, mas prene de relação entre passado, presente e futuro; e
- 3) As cenas chamadas pelo autor de reprimidas, mas que no contexto do presente trabalho, tomamos como implícitas, ou seja, os não ditos, os silêncios, as pausas (MARINAS, 2007, p. 118).

O Modelo da *Compreensão Cênica* trouxe significativa contribuição para a nossa pesquisa. Da mesma maneira a releitura proposta por Abrahão (2014, p. 69), ao que a autora se refere: “o que nos possibilitou fazer uma releitura daquela figura, apresentada [...] a seguir, em que essas cenas se constroem, segundo tempos e espaços biográfico-narrativos e se interfertilizam para uma compreensão mais orgânica do fenômeno de nossa atenção”.

Percebemos uma ampliação criativa no olhar sensível de Abrahão (2014), ao perceber que os movimentos se “interfertilizam”. Por isso as flechas pontilhadas, mostrando o movimento dos conteúdos simbólicos do inconsciente que afetam as cenas reais do consciente, permitindo uma imbricação nos processos subjetivos imersos na linguagem oral, escrita e imagética (fotos), sendo publicado no VI CIPA, com o título “Fontes orais, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (Auto) Biográfica: palavra dada escuta (atenta), *compreensão cênica*. O *Studium* e o *punctum* possíveis”. Essa pesquisadora, na presença do autor Marinas, compartilhou sua inovação, adentrando pesquisas com fotografias como forma de conhecer e compreender os contextos vividos nos processos de formação de professores.

Revisitando Marinas (2007), a narrativa oral e a narrativa escrita são fontes objeto de atenção. Em Santa Marina e Marinas (1994) e Abrahão (2004, 2010, 2014), temos visibilidade das cenas dos contextos 1 e 2 e até das cenas do contexto 3, mediante a análise do memorial descritivo, do Currículo *Lattes* e da entrevista, assim como das produções bibliográficas, fotos do narrador (sujeita/personagem de pesquisa), trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res] significações, nas quais revisitando os momentos em que os materiais foram produzidos, sentimentos no momento da feitura do material, significação atual para o narrador, como se relacionam aos diferentes momentos das trajetórias de vida e suas implicações no fortalecimento pessoal e profissional e das vivências interdisciplinares e transdisciplinares.



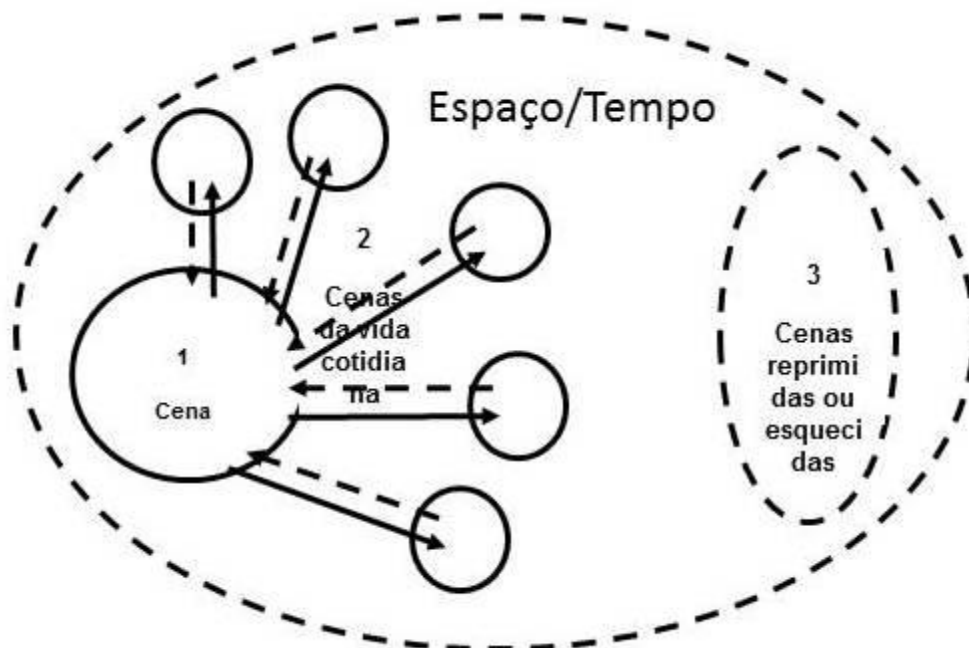


Figura 22 Releitura da compreensão cênica, de Marinas (2007, p. 118).

Fonte: Abrahão (2014, p.69).

Reporto-me a Edgar Morin que, como Jose Miguel Marinas, não refuta as teorias psicanalistas, especialmente as de Jacques Lacan, por acreditar que ele nos propõe reflexões pertinentes como uma lente que amplia nosso olhar na materialidade das trajetórias e processos formativos da nossa sujeita/personagem de pesquisa:

[...] A consciência poderia e deveria atingir níveis superiores de elucidação, de investigação e de complexidade. Poderia e deveria agir melhor e retroagir sobre as nossas ações e comportamentos. Poderia e deveria não somente controlar melhor e corrigir os nossos pensamentos, mas também dialogar com a fabulosa noosfera, feita de mitos e de ideias, que nos possui e controla mais do que a possuímos e controlamos. Poderia e deveria desenvolver o retorno reflexivo do conhecimento sobre o conhecimento, do pensamento sobre o pensamento e, em consequência, a auto-objetivação do espírito humano. Poderia desenvolver novas zonas de intervenção em nossas ideias e vidas, não somente pessoais, mas também, políticas e sociais. Esses desenvolvimentos de consciência necessitariam não de ser reabsorvidos pelo inconsciente na consciência, mas do desenvolvimento do diálogo com os processos inconscientes de que se origina, que a alimentam e, de vez em quando, sufocam-na; é no circuito reflexivo. (MORIN, 2012a, p.218).

Concordamos com a necessidade de uma intervenção em nossas ideias, em nossas vidas pessoais e profissionais, possibilitando uma tomada de consciência da complexidade de nossas ações, impactando em muitas dimensões conscientes e

inconscientes, influenciando os diferentes contextos nas quais atuamos, formando um verdadeiro circuito reflexivo nos processos de apropriação de conhecimentos, construção dos saberes e fazeres inter e transdisciplinares.

Constatamos que a pesquisa (auto) biográfica, em contextos de formação de professores, é um caminho aberto, inacabado, que tem se mostrado inovador, abarcando a narrativa oral, escrita, imagética, como fonte de pesquisa e formação em um entrelaçamento indissociável de especificidade epistêmica e política. São saberes e fazeres implicados na relação interpessoal, implicados com a Escola Básica e na força do sentido interinstitucional, no nosso caso, a Universidade fortalecendo as histórias de vida.

Percebemos que, em vários momentos, somos atravessados por acontecimentos que desejamos esquecer, que estão no inconsciente e que negamos, tentando evitar sofrimentos ou estresse; daí o silêncio, o não dito, o não lembro. Ainda é importante o cuidado na busca da significação dessas cenas, para o narrador e para o pesquisador, pois as narrativas orais e escritas implicam numa interpretação do pesquisador, a significação das cenas observadas, materializadas na escrita do memorial, dos artigos científicos, dos livros, dos relatórios de pesquisa, fotos, acontecimentos em reuniões do projeto político-pedagógico, dos debates políticos de campanhas para a gestão da vice-direção do Centro de Educação, entre outros acontecimentos. Todas estas oportunidades narrativas para o pesquisador se consolidaram durante o percurso das interpretações, por meio da “*escuta atenta da palavra dada*”, ou, se desejamos um olhar atento, conscientemente uma escuta sensível (JOSSO, 2012), incluindo nossa atenção para o semblante da personagem.

O tipo de olhar que descreve Abrahão (2014), interpretando os achados em suas pesquisas e que contribuem para ancorar nossos achados durante a trajetória da nossa pesquisa, analisando as fotografias, utilizando a metodologia da *compreensão cênica*.

O olhar é firme, focado e inspira confiança, embora a fisionomia possa ser doce [...] Ao semblante e à postura corporal, percebemos que se trata da educadora identificada com a profissão. Podemos considerar essas características como aliadas à cena 3, do modelo mariniano por nós reinterpretado (figura 2), se não propriamente como cenas reprimidas ou fruto do esquecimento, como pensadas pelo autor, mas como cenas não declaradas, evidenciadas pela sensibilidade de cada pesquisador, que pode interpretá-las diferentemente de acordo com a própria subjetividade, embora à luz de esquemas referenciais do sistema que adota. (ABRAHÃO, 2014, p. 70-71).

[Res] significar as memórias vividas nos diferentes contextos, relacionados com as vivências pessoais/profissionais e as redes de relações sociais, leva a buscarmos os sentidos, as condições, as tensões e os desejos nas trajetórias e processos formativos na/da docência de Ane Carine Meurer. Como afirma Abrahão (2006, p. 150), “narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida”. Considera ainda que em situações que envolvem memórias, o pesquisador precisa estar consciente:

[...] o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificado no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo [...]. (ABRAHÃO, 2006, p. 151).

Percebemos que a memória é seletiva, dependendo das inúmeras possibilidades de reconstruções e [res] significações vividas em múltiplos contextos, no caso da personagem da tese, professora atuante na formação inicial e continuada de professores, incluindo suas práticas demarcadas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulados entre a UFSM e a Escola Básica, através do PIBID Interdisciplinar do Campo, entre outras produções narradas e publicizadas no currículo Lattes e em outros meios de divulgação.

Rever os estudos que se aproximavam da nossa tese revitalizaram e intensificaram os desejos despertados para os processos de análise da narrativa (auto) biográfica. Os textos de Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2014) e os de Inês Bragança (2014) possibilitaram o entendimento da *compreensão cênica* como um caminho aberto possível.

Lemos e analisamos os artigos "La escucha em la historia oral: palabra dada" (MARINAS, 2007, "Lo inconsciente em las histórias" 2014) e "Histórias de vida e história oral (SANTAMARINA; MARINAS, 1994), despertando reflexões profundas e sensíveis sobre a riqueza das possibilidades de análises e alguns *insights* potentes que continuam impulsionando com força, inspirando o nosso olhar e escuta sobre as experiências já vividas e aguçando o desejo pelas que poderão ser revisitadas e [res]significadas. Assim, para chegar “à *compreensão cênica*,” fez-se necessário adentrarmos alguns conceitos que se articulam de forma indissociável o sintoma

biográfico, o sentido das histórias de vida enquanto abordagem metodológica, a *palavra dada e a escuta atenta*. (MARINAS; SANTA MARINAS, 1994).

Aprofundando o tema, Marinas (2007, p.9) nos convida à reflexão sobre a produção das (auto) biografias na contemporaneidade, pois em sua origem afirmavam-se pela potência do atravessamento entre memórias pessoais e comunitárias, no sentido de experiência plena. O movimento da sociedade atual inclui a produção de múltiplos relatos de vida, por meio de blogs e redes sociais nos quais o sujeito apresenta compulsivamente imagens de si e a biografia metamorfoseia-se em espetáculo de consumo. Dessa forma, o tempo da narrativa torna-se linear e vazio, conjugado no instante, “no horizonte de futuro como o que atrai o presente” (MARINAS, 2007, p. 37). Adiante reflete: “Como escapar dessa lógica, como não se deixar impregnar por ela? A compreensão do tempo mistura-se à produção narrativa; assim, cabe sempre perguntar: biografia e tempo a serviço de quê, de quem, de qual projeto de vida e sociedade?”. (Idem, pp. 83-84).

Relatando a sua trajetória de pesquisadora, Bragança (2010, 2014) corrobora com as ideias desenvolvidas por Marinas (2007, 2014) e Abrahão (2004, 2014), compartilhando os seus achados de doutorado e pós-doutorado. A busca de um significado implica em ressignificações mobilizando a memória, os desejos, os projetos de vida e projetos de inovação, vivenciados no Brasil e em Portugal.

Articulando ao sintoma biográfico, encontrei no autor reflexões sobre as especificidades da história de vida e da história oral. A primeira “se reserva a indagação do relato de vida e de seus documentos, isto é, à totalidade da vida de quem fala desde que nasceu até o momento presente, e da escuta”; já a segunda “tem um sujeito plural, embora nas entrevistas tornam-se um em um, logicamente, e não recorrem à totalidade da vida, mas a um processo social concreto que é comum à totalidade”. Na história de vida, há uma temporalidade alargada e um foco dirigido à “vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um *lócus* privilegiado de compreensão dos processos humanos e sociais”; e na segunda há a perspectiva de um recorte temporal e temático, visando à “compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos” (BRAGANÇA, 2014, p. 134).

Parafraseando as pesquisas, tanto de Bragança (2014) quanto de Marinas (2007), percebemos a interface entre a história oral e as histórias de vida úteis para reconstruir a articulação dos sujeitos, o texto-contexto, o seu espaço, os seus espaços e seu tempo, seus tempos. E ao dizer seus espaços e tempos, estamos tentando compreender o íntimo, a essência da e na ação dos sujeitos, a sujeição aos códigos sociais e o trabalho de

enunciação, de deslocamento no interior de tais códigos e suas implicações no processo de formação de professores.

Revisitando o foco, não se deve centrar em uma possível verdade objetiva do relato e sim voltar-se para a narrativa das memórias e [res] significações a versão de si e de sua história que deseja apresentar, uma ficção que caminha em um contínuo desvelamento, com desnudamento de enredos, das cenas e cenários, dos silêncios omissos, dos não-ditos, dos atos falhos, dos esquecimentos, entre outras variáveis que compõem a complexidade da subjetividade humana, que se situam na cena 3 da *compreensão cênica*.

Na narrativa (auto) biográfica vivenciamos, assim, um circuito entre a *palavra dada e a escuta atenta*, que caminha na construção de uma aliança entre narrador e ouvinte, favorecendo, segundo Marina (2007) a escuta sensível, aproximando-se neste sentido de Josso (2012), a partilha de três dimensões: suas dúvidas frente aos fatos, os personagens, os cenários em que viveu e a valoração atribuída.

Nesse circuito temos acesso a um conjunto de cenas, algumas inacessíveis, outras ruidosas, umas visíveis, claras, outras enigmáticas. E é assim que o autor propõe a *compreensão cênica*, como caminho de interpretação das fontes narrativas (auto) biográficas. O caminho percorrido ao longo do texto visa inspirar reflexões sobre a construção e a análise das fontes (auto) biográficas, sempre abertas a novos caminhos que reafirmem a *palavra escuta* plena, potente, não apenas na interpretação do mundo, mas na (trans) formação dos sujeitos envolvidos.

A seguir, prosseguimos na busca dos caminhos metodológicos da interpretação narrativa, tendo como foco as fontes imagéticas, o que faremos com o apoio no trabalho exaustivo de Maria Helena Abrahão neste sentido.

Em artigo com o tema “Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação”, Abrahão (2014) apresenta de modo sintético ideias que servem de elucidações para a nossa pesquisa:

O texto explicita a reflexão teórica que fundamenta a utilização de fotografia, vídeos e filmes em pesquisa com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. Após referir pesquisas nas quais utilizamos esse suporte desde 1988, laboramos com dois pares complementares de dimensões teóricas da narratividade de fontes visuais e audiovisuais e seu emprego empírico nessas pesquisas-*subjetividade/verdade/ e espaço/tempo*. Essas dimensões são trabalhadas, com apoio em Barthes (1984), para propor um esforço

interpretativo das referidas fontes na compreensão da essência da fotografia, segundo o fotógrafo e da essência da fotografia segundo o fotografado, tramadas à essência da fotografia segundo o pesquisador. ABRAHÃO (2014, p. 13).

Ao comentar sobre a subjetividade/verdade e espaço/tempo, dimensões da narratividade imagética em pesquisa qualitativa, implicando em conhecimentos de diferentes campos, dentre eles a História, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Arte, Estética, Semiótica, Abrahão estabelece o diálogo com Barthes (1984):

Esse chamamento ao intersubjetivo como chave de leitura de uma imagem lembra-nos da figura da câmara clara – a câmara lúcida, que reproduz a imagem sobre uma folha de papel para que possa ser desenhada por alguém – que Barthes opõe à câmara escura que, objetivamente, reproduz a imagem sem necessidade da interferência da pessoa que a admira. Aquela requer a visão subjetiva, sensível do observador de uma imagem, *transformado* em câmara clara nessa mediação homem/objeto, que busca surpreender a essência da imagem, segundo o próprio sistema de referentes, diferente da *essência da fotografia segundo o fotógrafo*. Nas palavras do autor (BARTHES, 1984, p.21), esta tem relação com o estênopo, orifício pelo qual o fotógrafo “olha, limita enquadra e coloca em perspectiva o que ele quer ‘captar’(surpreender)”, o que nos lembra de que também da parte do fotógrafo a *verdade* da imagem é o que foi importante (verdadeiro) para que ele a fotografasse. (ABRAHÃO, 2014, p.15).

Na fotografia mobiliza-se à subjetividade e verdade constructos que, em ciências sociais e em pesquisa (auto) biográfica são como duas faces de uma mesma moeda, a ocorrência de uma implica a outra. Tanto o fotógrafo como o fotografado, “contaminam” a fotografia. Aquele, que ao selecionar a imagem, ao enquadrá-la, ao estudar a incidência da luz, dá sua “interpretação”; este “prepara-se” para a foto, ao arrumar-se, fazer pose, etc. O verdadeiro, o real, é aquilo que é verdadeiro e real para cada um, pois, a verdade do fotógrafo, a da pessoa fotografada e a do pesquisador são relativas aos respectivos sistemas de referentes, que informam as percepções que imprimem sentido à imagem.

Ciente da interferência fotógrafo/fotografado na imagem resultante e levando em conta essa condição, o observador (pesquisador) possivelmente terá consciência da própria interferência (a mediação enquanto câmara clara). Nesse processo, ao interpretar não lhe é dado tratar a imagem fotográfica (ou fílmica) tão somente como registro factual; também buscará tratá-la como possibilidade de compreensão de significados, como possibilidade de

construção de conhecimento, enfim, já que essa é essencialmente a finalidade da pesquisa, mais ainda quando se trata de pesquisa qualitativa. Esse esforço interpretativo certamente será mais potente se atentar compreender a *essência da fotografia segundo o fotógrafo*, bem como a *essência da fotografia segundo o fotografado* aliadas, possivelmente tramadas, à *essência da fotografia, segundo o pesquisador*. Abrahão (2014, p.16).

Essa tensão mostra-se mais visível ao estabelecer-se uma leitura reflexionada do material visual/audiovisual que não elide, ao contrário, conta com a subjetividade daquele que o interpreta, em nosso caso o pesquisador, assim como já esteve sob a influência daquele que elege e enquadra a imagem – o fotógrafo – e da pessoa fotografada que para tanto geralmente se prepara. Entendemos que a fotografia, o filme e o material videogravado também se configuram como narrativas; da mesma forma com as narrativas orais ou escritas, a narrativa imagética é construída intersubjetivamente.

Relata Abrahão (2014) que as fotografias que temos arquivadas de destacados educadores sul rio-grandenses, nos encanta a atenção à beleza do material. São fotos “postadas” e escolhidas para integrar os livros que contêm a História de Vida desses educadores. “São fotos bem enquadradas, cuidadas, os educadores arrumados com trajes condizentes ou vestindo toga e beca, geralmente postadas no escritório de trabalho ou, se e em outras peças da casa, em ambiente bem arranjado”. Há um educador que está posicionado na sala de professores de uma universidade, junto à placa que homenageia com seu nome para ser o patrono dessa sala de convívio do corpo docente. De uma professora que foi a primeira Secretária da Educação do Estado do RS, consta a fotografia em seu gabinete de trabalho. Nessas fotos, fotógrafo e fotografado são *coadjuvantes* no processo. Percebemos, às claras, a essência das fotos segundo o fotógrafo e essa essência segundo os fotografados. Analisando as fotografias a autora compartilha suas reflexões:

O que nos *punge* nessa entrevista? Qual o *punctum*? Permitimo-nos inferir que o brilho no olhar da educadora quando narra a própria trajetória, ao rememorar fatos que lhe pareceram significativos. Mas não só, também o tom mais forte da voz, quando quer destacar um ponto. Além disso, quase imperceptível, o olhar que dirige para o porta-retrato com a foto da mãe, já falecida, quando a ela se refere para contar que foi a mãe que a alfabetizou em casa. Igualmente, nos *punge* o raciocínio brilhante, a narrativa construída em intriga, numa trama em que o heterogêneo das muitas vivências adquire sentido, conforme nos ensina Ricoeur (1995; 2007), muito embora o entrevistador a tenha interrompido em diversos momentos. O entendimento de que a narrativa da imagem “contém” nela própria *uma essência*

*intersubjetiva*, e a tensão entre *studium* e *punctum* nos clarificam a articulação dentre as dimensões *subjetividade* e *verdade* na compreensão de fotos, filmes e videofilmes que integram nossas pesquisas. Abrahão (2014, p.17).

Fomos a busca da obra de Barthes (1984), ao encontro do conceito de *punctum* fala de intensidade de tempo dilacerado do noema (“isso-foi”) implicando na representação pura daquilo que a fotografia “reproduz ao infinito” ocorrendo apenas uma vez, repetida mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente.

Em Abrahão (2014, pp.14-15), a autora faz um esforço interpretativo das referidas fontes visuais e audiovisuais, proporcionando visibilidade às histórias de vida:

Os constructos barthesianos *studium* e *punctum* são aplicados à leitura das narrativas do material fotográfico e fílmico de que as pesquisas dispõem, alcançando no material de análise, a expressão mais radical do *punctum* barthesiano: a morte real ou representacional do referente que serve às fotos e filmes. A discussão dessas dimensões para análise de fontes (áudio)visuais é complementada com apoio de diversos autores.(ABRAHÃO, 2014, p.13).

Roland Barthes (1984) explicita os constructos supracitados:

Eu não via, em francês, palavra que exprimisse simplesmente essa espécie de interesse humano; mas em latim, acho que essa palavra existe: é o *studium*, que não quer dizer, pelo menos de imediato, “estudo”, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular. É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação) está presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações. (BARTHES, 1984, pp. 45-46).

O segundo elemento vem quebrar (ou escandir) o *studium*. Dessa vez, não sou eu que vou buscá-lo (como invisto com minha consciência soberana o campo do *studium*), é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar. [...]. A esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei então *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica me fere). (Idem, p.46).

Às vezes, não encontramos a dimensão temporal da narrativa imagética na literatura, a configuração tridimensional do tempo narrado, semelhante a narrativa oral



ou escrita, mas uma extensão passado-infinito ou, *um esmagamento do tempo*. Abrahão (2014), retomando “A Câmara Clara” de Roland Barthes (1984), elucida:

No caso do material visual/audiovisual com o qual vimos trabalhando, essas dimensões dão-se a perceber. Algumas de modo mais evidente, outras mais veladas. Acompanhando Barthes, o que nos punge, para além do que foi narrado no item anterior – A teoria na pesquisa I – é o passado/futuro *do que foi/do que não será*, subsumido no tempo e no espaço, esmagados das fotografias dos destacados educadores, bem como na entrevista vídeo filmada de uma destacada educadora. As pessoas estavam lá; as pessoas não estarão lá. O *punctum*, aqui, é a morte real ou representacional do referente. (p.19).

Maria Helena Abrahão (2015) entende que a narratividade da imagem está implícita nela própria, uma essência intersubjetiva, tensionada pelas diferentes cenas que se deixam perceber à compreensão que se pretende cênica. Igualmente, a tensão entre *Studium* e *punctum* clarifica a articulação dentre as dimensões subjetividade/verdade e espaço/tempo na compreensão de fotos, filmes e videofilmes que integram a aludida pesquisa. Esses constructos são essenciais para a análise das fotografias, possibilitando um alargamento ao nosso olhar sobre as fotografias da personagem da nossa tese, pois as imagens são carregadas de sentidos e possibilitam inúmeras interpretações.

Importante salientar que Abrahão (2014) afirma usar a observação como forma de entender modos de trajar, de arrumar os cabelos, de postura, quando tratava-se de fotos; a entonação da voz, a atitude gestual, a força do olhar, no caso do material vídeo gravado, todos indícios. Explica ainda que a análise contextual com base em Santa Marina e Marinas (1994) e Marinas (2007) possibilitaram a triangulação do material imagético imersos nas demais fontes, tentando compreender, conhecer os referentes, procurando desvelar o material de análise, ou seja, as fotografias e os filmes pesquisados.

Buscamos o artigo de Abrahão (2015), com o título “A (re) invenção da personagem – revisitando a História de Vida de uma destacada educadora sul-riograndense” onde revisita as pesquisas realizadas, mediante a leitura de fontes imagéticas. “Ao visitar a história de vida de Zilah, construída em momentos anteriores, enseja, neste momento, uma compreensão mais densa, uma nova trama, uma (re) invenção da personagem” (ABRAHÃO, 2015, p. 3).

Essa abordagem desenvolvida por Abrahão (2015) inclui as cenas do modelo de Marinas, nas quais realiza diversas relações e imbricações, sempre (re) configuradas pela cena 1, o que possibilitou à autora fazer uma releitura em que essas cenas se constroem segundo tempos e espaços biográfico-narrativos e se interfertilizam para uma compreensão sistêmica mais orgânica do fenômeno sob sua atenção. Abrahão fala da metodologia de produção de informações, mas igualmente agregando ao processo o material fotográfico e filmográfico, com novo olhar, reinventando a personagem Zilah Mattos Totta. Permitimo-nos a descrição que segue, a exemplo de *compreensão cênica*:

Cena 1 – a palavra dada e a escuta atenta. A cena 1 compreende um delicioso momento em casa de Helena Totta Silveira, irmã de Zilah, no ano de 1999. Fomos recebidas com cafezinho e docinhos. Helena já havia organizado um dossiê que compreendia escritos inéditos de Zilah (discursos como madrinha de formatura de alunas; participação em congressos); *curriculum vitae*, recortes de jornal, fotos e uma fita em videocassete em que Zilah é entrevistada por cerca de 50 minutos por um jornalista para um programa de televisão. Ao mesmo tempo em que ia me passando esse material, Helena ia, com muita naturalidade, discorrendo sobre ele minuciosamente. O ambiente era muito agradável e se iniciou, no momento, uma amizade que até hoje perdura. Irmã mais moça de Zilah e igualmente professora Helena pôde muito bem compreender o valor do material que nos disponibilizava e a importância da narrativa que estava a nos conceder para nosso estudo, tendo em vista a construção que nos propúnhamos a fazer da História de Vida de Zilah Mattos Totta. Especialmente porque Zilah não estava mais entre nós. Havia falecido em 21 de dezembro de 1997. (ABRAHÃO, 2015, pp.8- 9).

A descrição permitiu alargar os nossos conhecimentos, acerca da educadora que marcou a história da educação no Rio Grande do Sul, contagiando a todos, mesmo quem não a conheceu, pela intensidade dos sentimentos e do clima emocional positivo, permeando a cena 1 vivida pela pesquisadora, em articulação com a Irmã Helena. Vamos nos reportar à “Cena 2 – a vida cotidiana: da menina alegre e festeira a aluna exemplar, educadora amorosa e criativa, gestora competente e defensora engajada do magistério”, para entendermos o processo:

Nas cenas da vida cotidiana, tanto nas narrativas de Helena como no conjunto de fotos que cobrem a infância e a adolescência, destaca-se a pessoa alegre de Zilah, quer no seio familiar, quer dentre os amigos que soube amearhar. Há fotos dela, menina, fantasiada para o carnaval, fotos de brincadeiras ou jogos ao ar livre, fotos realizadas em festas, em especial de comemoração de aniversários de Zilah, fotos de viagens no Brasil e em outros países, fotos com diversos amigos e amigas [...] Nelas, Zilah, rodeada de familiares e amigos, sempre aparece como figura central, olhar alegre, sorriso cativante, fisionomia atenta. Sem ser especialmente bonita nos traços físicos, bonito é

todo o conjunto de sua figura, desde que dela emana uma aura “de bem com a vida” [...] Faz-se presente, igualmente, em fotos da fase adulta, mas ainda jovem, como a primeira mulher titular de uma secretaria de estado – a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul –, ou, em adulez mais avançada, em diversos momentos, na qualidade de fundadora de escolas, de diretora de estabelecimento de ensino, de professora universitária, de Presidente do Centro de Professores do Rio Grande do Sul – CPERGS, de Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. (ABRAHÃO, 2015, p. 10 e 11).

Neste fragmento percebemos a narração das imagens fotográficas dos diferentes momentos da trajetória de vida de Zilah. Sobressai a de quando fora representante dos professores, sendo a presidente do CPERGS, Centro de Professores do Rio Grande do Sul, na qual mostra a face política do processo de vivência pessoal/social articulado com o tempo cronológico e fenomenológico presentes nas fotos, filmes e falas imersos na tridimensionalidade do tempo. Reportando-nos a Paul Ricoeur (1995), passado, presente e prospecção do futuro, ou seja, o impacto da relevante educadora para a formação inicial e continuada de professores.

A autora compartilha ainda a Cena 3 – o não perguntado/não explicitado – cenas reprimidas ou esquecidas, que para Santamarinas e Marinas (1997); Marinas (2007) e Abrahão (2014) seria a cena dos não ditos inconscientes, nas quais em uma visão lacaniana incluiria os atos falhos, os silêncios, entre outros. Vejamos:

Essa, a parte mais difícil da metodologia que opera com *compreensão cênica*. O material de que dispomos, nos faz desejar saber mais, muito mais da infância e da juventude de Zilah. Mas, esse não era o foco no momento da construção das informações, no início do estudo [...] As pessoas-fonte, certamente, cingiram-se ao que à época expusemos como sendo nosso interesse: a educadora Zilah Mattos Totta [...] Dependendo da qualidade da explicitação e de nossa escuta (que certamente será atenta), as novas informações, quando as solicitarmos, poderão ser reclassificadas como componentes da Cena 2 [...] podemos perceber que Zilah, desde muito jovem, era muito religiosa. Professava a religião católica. Participou da Juventude Feminina Católica, da Ação Católica, da qual foi presidente arquidiocesana. Viajava para fazer as reuniões no interior, nas paróquias. Percorreu o Estado em missão apostólica, desenvolvendo esse trabalho que, Segundo Helena, para ela, foi muito educativo. Participou de diversos Congressos Eucarísticos, foi oradora em vários deles e, posteriormente, trabalhou muito com Dom Cláudio Colling, na Cúria, no tempo em que Dom Cláudio era assistente eclesialístico. Ela teve um círculo muito grande de relações mediante as atividades de Ação Católica. (ABRAHÃO, 2015, p. 15).

A história não termina aqui. A autora dispõe-se à (re) invenção da sua

personagem: “Fechando a história da pesquisa sem finalizá-la, porque a conversa com o leitor jamais termina”, compartilhando com o leitor uma terceira leitura do material produzido sobre Zilah Mattos Totta:

Na primeira e na segunda narrativas – textos 2 e 3 da parte II do presente livro – trabalhamos com aportes metodológicos diferenciados. A primeira leitura (texto2) data dos anos 1999 a 2001. Embora buscássemos uma compreensão mais flexível para a construção e análise dos dados e informações, o que nos fez estudar e adotar os fundamentos da *compreensão cênica*, à época somente fundamentadas por Santa Marina e Marinas (op.cit.), fizemos uma leitura considerando para tanto as cenas macrossociais. [...]

Na atual interpretação nossa narrativa busca outra síntese. Liberta-se do engessamento das categorias de análise e opera em âmbito mais abrangente, com dimensões tanto macro, quanto micro, para construir uma história em diferentes cenas afloradas por imagens em fotos e um filme, mas também evidenciadas nas narrativas de pessoas-fonte, as quais perpassam a vida e a obra da educadora Zilah Mattos Totta. (ABRAHÃO, 2015, p. 18).

Comenta ainda que a invenção da personagem, construída por meio de fotos, filmes, documentos pessoais e institucionais, escritas e narrativas orais, [res] significadas através da *compreensão cênica*, sempre marcadas pela “palavra dada e escuta atenta” continua ecoando, aberta, inacabada, em busca de novos sentidos de uma vida. A personagem é mais uma vez revisitada: “uma nova síntese, uma narrativa com novo sentido, uma nova compreensão. [...] Uma nova *invenção da personagem que, muito provavelmente*, não se furtará a dialogar com aquela que até o momento construímos. Essa a beleza da conversa. Ficamos no aguardo...”. (ABRAHÃO, 2015, p. 19).

Em consequência da imersão no universo conceitual da *compreensão cênica*, empreendemos nossa própria releitura do modelo, buscando representar no desenho (figura 29) o pensamento complexo que encontramos em Edgar Morin, o qual nos traz segurança no empreendimento da pesquisa (auto) biográfica, com foco na *palavra dada e escuta atenta*, acrescentando-se os movimentos reflexivos de circularidade, em que as unidades simples do pensar atraem em si as unidades complexas, permitindo o aprofundamento na incursão investigativa. Deduzimos, com isso, que as cenas, a exemplo do que colocara Abrahão (2015), se interfertilizam para alcançar uma compreensão sistêmica mais orgânica das fontes-pessoa e fontes informacionais, memória, escritos, documentos, dentre outros. Ainda, as fontes imagéticas de toda sorte, como vídeos, fotos, gravações de áudio e, porque não, na cultura da convergência, as fontes digitais: sites, blogs, redes sociais, etc.

A seguir, na figura 23, a nossa releitura ao desenho do Modelo de *Compreensão cênica*, cuja abertura na circularidade deseja refletir o pensamento moriano, sempre aberto ao novo, deslocando, rompendo, disjuntando para [re] aproximar em complexidade, “abraçando com”. Proposição a partir do modelo de Marinas (2007, p. 118) e da releitura de Abrahão (2014, p.69), com base no paradigma da complexidade (MORIN, 2012) e na ideia de que o inconsciente é a linguagem, de Jacques Lacan (1953).

Edgar Morin (2012) propõe uma *Psicanálise do Conhecimento*. Principia analisando a Psicanálise Freudiana:

No seu princípio igualmente, a psicanálise freudiana é uma ciência do complexo – não somente no sentido banalizado do termo (“eu tenho complexos”) -, mas, sobretudo no sentido da complexidade bioantropossocial, justamente a que tentamos conceber em nossa investigação. Foi bem essa complexidade que Freud reconheceu no sujeito e na psique. Assim, o sujeito freudiano é o produto e o centro de uma dialógica complexa bio-sócio-individual entre 1) o Id (esfera biopulsional); 2) o Superego (esfera da autoridade paterna e *além-social*); 3) a esfera propriamente individual do Ego. Da mesma forma, Freud captou a relação (complementar, concorrente, antagônica) entre Eros e Psique que comanda as suas comunicações e transformações secretas. (MORIN, 2012, p.142).

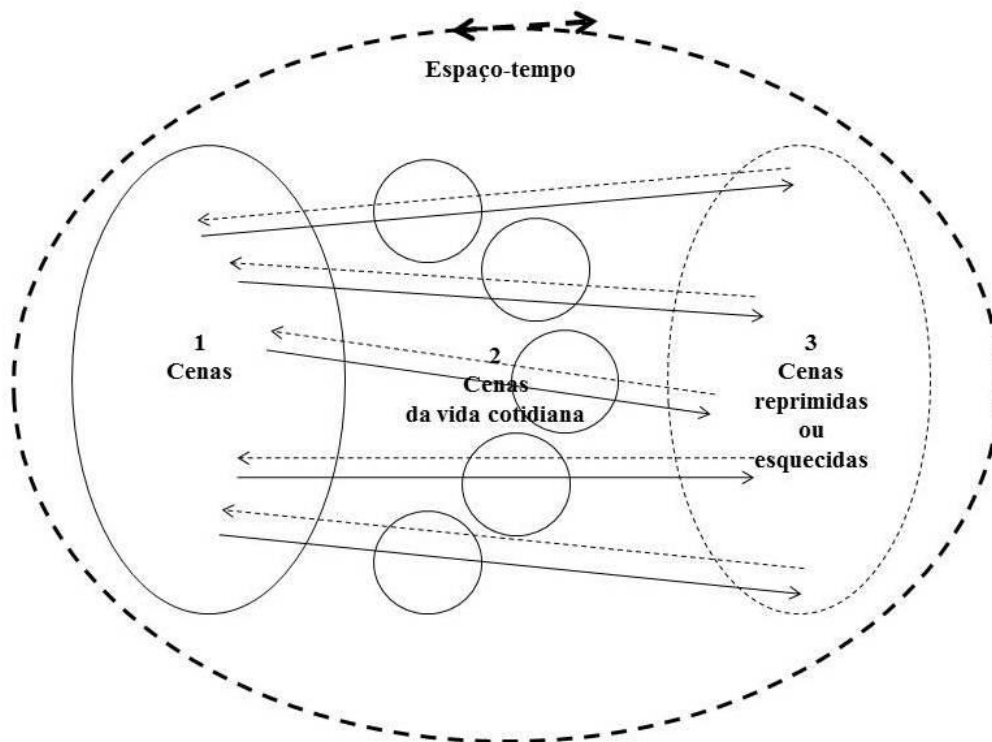


Figura 23 A compreensão cênica em complexidade. Fonte: autora.

O autor continua analisando a trajetória da psicanálise, compreendendo que Freud deixou uma brecha que possibilitou outras investidas, por exemplo, de Jung, Ferenczi, Rank, entre outros. Analisa também a fragmentação da mensagem original em várias psicanálises: a “*Scienza Nuova*” (que concebe a complexidade da psiquê e integra o sujeito, a “*Scienza Vecchia*” (reducionismo biológico, depois estruturalista) e Nova Mitologia (elaboração de Mitos explicativos do inconsciente); além de muitas outras interpretações dissonantes da proposta original.

Para nós, a psicanálise é uma ciência nova inacabada, extraviada, deslocada, que deve ao mesmo tempo retornar aos seus princípios de base e integrá-los numa concepção mais ampla. De toda maneira, uma psicanálise do conhecimento é possível e necessária ao conhecimento do conhecimento. Desde já, podemos admitir que desejos, temores, fantasias, infiltram as ideias que acreditamos mais puras; quantos arquétipos profundos modelam, sem que o saibamos, nossas visões de mundo; quantas experiências primordiais da primeira infância contaminam em profundidade a relação de cada um com o conhecimento. (MORIN, 2012, p.143).

A despeito de Lacan, na mesma análise Morin (2012, p. 143) admite que “Lacan realizou o milagre de encarnar esses três tipos de psicanálise”, porém ressalva que o neofreudiano deixa a noção de sujeito na periferia, ao reduzir o inconsciente a uma “maquinaria linguística obediente a leis anônimas”. Controvérsias teóricas à parte, em muitos outros momentos Morin dialoga com Lacan, como o demonstramos nesta tese.

Insistimos em destacar em nossa releitura do Modelo proposto por Marinas (2007) e revisitado por Abrahão (2014), a contribuição do Paradigma da Complexidade, proposto por Morin e a possibilidade de “ensinar o inconsciente” como “discurso do Outro”, a partir da conferência de Jacques Lacan, em 1957, na Sociedade Francesa de Filosofia, intitulada “A psicanálise e seu ensino”.

O autor parte da pergunta - “O inconsciente, como ensiná-lo”? Ora, o inconsciente é o discurso do Outro, do qual o sujeito recebe a sua própria mensagem, permanecendo esta reprimida ou esquecida no inconsciente (Cenas 3 do modelo de *compreensão cênica*?). A ideia Lacaniana é a de que “o saber ex-siste”, ou seja, é, já se encontra no sujeito e consiste, na Totalidade das experiências herdadas, acrescidas das trajetórias após o nascimento, com os objetos de amor, cuidadores que zelaram a vida do ser (dependente e desamparado), ou nos traumas precoces produtores das marcas mnêmicas dos primeiros registros inconscientes. O sujeito tem o saber em si, porém desconhece esse saber. Para recuperá-lo, [res] significa-lo, busca o Outro (analista ou,

no caso da autobiografia, o ouvinte/pesquisador), que o ajudará a resgatar memórias, desvendando a sua própria história.

Com Morin (2012, p.201) entendemos que o espírito/mente/cérebro humano é de uma complexidade sempre inusitada nas tramas do singular-plural.

Resta que o ser humano é o centro da consciência na e pela sociedade. O indivíduo, pelo espírito, pode abraçar a própria sociedade, pode tentar abraçar o mundo pela compreensão... A alma e a sensibilidade da sociedade estão no indivíduo. O espírito/mente/cérebro individual é mais complexo do que a sociedade, mais complexo que a Terra, mais complexo que a galáxia. (p.201).

Então, a circularidade do *Modelo de Compreensão Cênica* é aberto, possibilitando novas vivências autobiográficas, ou ainda, um roteiro narrativo não previsto pelo pesquisador, mas igualmente ou até inusitadamente rico em experiências rememoradas e ressignificadas. O Paradigma da Complexidade nos permite a ruptura do círculo em direção ao inusitado. Mas não ousamos senão arriscar a nossa releitura. Aplicá-la integralmente é tarefa para o devir, ou seja, novas pesquisas, novos escritos, novas aventuras.

Seguimos adiante, no entendimento de que a invenção da nossa personagem está a caminho. A memória compartilhada pela *palavra dada e escuta atenta* no contexto da *compreensão cênica* contará com a narrativa da nossa personagem, a narrativa das fontes acessadas e ainda a narrativa imagética, configurando um *sistema de referentes*. Essa a essência do material informativo e do trabalho que temos a empreender... Agora e no futuro, quantas vezes a ele não nos refutarmos.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA

Neste subcapítulo trabalharemos com outro campo conceitual no qual nos movemos na presente tese, qual seja o da formação de professores, empreendimento delimitado pelos termos trajetórias e processos formativos na/da docência. A **formação de professores** constitui-se hoje no Brasil, um campo de estudo em processo de constituição.

Francesc Imbernón (2000, p. 43) distingue os conceitos de formação e desenvolvimento, alertando para “o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor”. O autor considera a formação importante e necessária para os professores, lembrando que ela é um elemento importante para o desenvolvimento profissional, porém não é o único. É possível que o professor, embora procedente de uma excelente formação inicial, não adquira o desenvolvimento pleno de sua profissão, por lhe faltar outras condições, como reconhecimento social, remuneração adequada, condições de trabalho, oportunidades de formação continuada.

Segundo o autor supracitado, “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão” (idem, p. 45), onde existam novas perspectivas “de sala de aula”, um desenvolvimento coletivo na escola, um exercício solidário da profissão. Neste movimento o professor precisa estar em contínua formação. O mesmo autor afirma que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2006, p. 69).

O trabalho coletivo, promovido pela instituição de ensino do qual o professor esta inserido, promove um processo formativo permanente, lembrando que o poder de um professor isolado é limitado; a socialização dos professores aumenta a comunicação entre eles e permitem que os mesmos reflitam sobre sua prática docente, em um processo constante de avaliação orientativa do seu trabalho. Destacamos o artigo “A Narrativa Autobiográfica: Uma abordagem metodológica da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB” de Álvaro Leitão e Isabel Alarcão, apresentado no “XV colóquio AFIRSE- Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?”, ocorrido em Portugal no dia 17 de janeiro de 2007.

Deste evento, cotejamos, apresentado XV colóquio AFIRSE- Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação? O mesmo aconteceu em Portugal no dia 17 de janeiro de 2007 nas quais apresentam um estudo de caso sobre a



construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1º CEB utilizando o paradigma construtivista da complexidade (LERBET 1986,2004; MORIN, 1994, SD; LE MOIGNE, 2002, 2003) o paradigma da complexidade e da epistemologia da escuta/controvérsia (CORREIA, 2001), o experiencialismo crítico (ALARCÃO, 2001) e as teorias desenvolvimentistas sobre a formação de professores, articulando intrinsecamente formação e investigação. Utilizando de vários instrumentos de investigação mobilizados, a narrativa autobiográfica (NÓVOA, FINGER, 1988; NÓVOA, 1995) entre outros permitiu favorecer o processo de auto formação (metodologia da formação) analisando o desenvolvimento profissional e pessoal nas quais iam se estruturando ao longo do processo de formação. No final do processo das escritas das narrativas autobiográficas em 2005, 36 alunos do 4º ano do Curso de Professores do CEB da ESE de Coimbra foram interrogados “sobre a importância que estes lhe atribuíram para o seu desenvolvimento profissional e pessoal”.

Este achado converge para o foco da presente tese, respaldando a relevância do tema para uma nova compreensão para a compreensão dos processos formativos na/da docência da nossa personagem.

A formação docente precisa ser compreendida como algo inacabado e sempre conectada ao contexto em que ela ocorre. A formação é um processo de desenvolvimento da pessoa, ao adquirir/aperfeiçoar suas capacidades, principalmente as de sentir, agir, imaginar, compreender, aprender a utilizar o próprio corpo para expressar-se, porém é, antes de tudo, um processo teórico-prático onde elementos biopsicossociais e profissionais interagem para formarem um todo em (trans) formação no exercício mesmo na/da docência. Porém, Imbernón (2009, p. 10) lembra-nos que “O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”. Continuando, “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”. (IMBERNÓN, 2009, p. 42) Paulo Freire defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 15). Para Freire, a própria natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos em eventos descontextualizados. Para ele, a formação sempre esteve ligada à intrínseca relação teoria-prática.

Diferentes olhares direcionam-se à formação de professores e contribuem com a ideia de que o professor é um agente de formação e de autoformação situado num

contexto histórico-social; por isso, possui uma história e constrói outras histórias, por meio de diversas experiências pessoais e profissionais. Esse modo de compreender a experiência docente como elemento importante para a sua formação, contribui para a ampliação de estudos sobre as trajetórias docentes, os processos formativos e identitários da docência que utilizam as autobiografias como aporte teórico-metodológico para o acesso ao universo pessoal e profissional dos professores.

Recorremos à Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário. v.2., obra dirigida por Marília Costa Morosini e editada pelo INEP em 2006, em busca de significados para termos que são chave para este aporte teórico. Observemos:

**Trajetória:** porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica. (ISAIA, 2006, p. 367). Grifo nosso.

O/a professor/a compartilha saberes, valores e modos de atuação da sua própria geração, embora conviva, concordando ou não com outras gerações anteriores ou posteriores à que pertencem. Complementa a autora “A trajetória, em uma visão unitária, integra percurso pessoal e profissional que, no caso dos professores, compreende a carreira docente”. (Idem, id). Sobre o verbete **trajetória de formação** afirma a autora:

Contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. Notas: percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa. (ISAIA, 2006, p.368). Grifo nosso.

Em busca de outro conceito importante para nós como aporte, encontramos na mesma obra supracitada, o verbete proposto por Oliveira (2006):

**Processos Formativos:** os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência. Notas: as pesquisas com narrativas que têm utilizado o trabalho da memória, reconstruindo imagens da docência, mostram que nos primeiros anos como professor, nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às performances de professores que ficaram nas nossas lembranças. Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência discente. Estes processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. Nessa perspectiva destacamos a potencialidade da experiência como um saber que precisa ser refletido, porque produtor de formação/autoformação (p.352). Grifo nosso.

O nosso objetivo ao trabalhar com narrativas (auto) biográficas foi abarcar as trajetórias e os processos formativos de Ane Carine, valorizando os seus saberes e as suas práticas na/da docência e, assim, contribuir para o fortalecimento da sua autoria, no exercício de escrever sobre si, no fortalecimento da subjetividade e da reflexão sobre a profissão. Nóvoa e Finger (1988, p. 117) afirmam que essa abordagem deve ser entendida como “[...] uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita o indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”. Contudo, o autor adverte que ela não deve ser compreendida restrita a essa dimensão, uma vez que proporciona uma reflexão teórica sobre o processo formativo. Assim, o autor faz o chamado para que se pense numa nova epistemologia da formação.

Em outro texto, Nóvoa (2009) retoma como sendo essencial o reforço aos dispositivos e práticas de formação de professores baseadas em investigação:

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a práxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, senão concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académicos e criativos. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar (p.18).

Para o mesmo autor, é fundamental o cultivo da autonomia, de liberdade e da independência. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem

por via administrativa ou por decisão superior, pois o profissional autônomo, rico, aberto, possibilita a mobilização do sentimento de pertencimento, de intervenções inovadoras nas comunidades implicadas, articulando redes informais e associativas que se constituem em espaços de aprendizagem docente no desenvolvimento profissional:

Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que desempenharam ao longo de décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional... Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 2009, p.19-20).

As condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores devem sofrer uma profunda melhora, em direção a uma formação mútua, interpares e colaborativa das carreiras docentes, coerente com este propósito. É temeroso propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Destacamos também a dimensão pessoal e a presença pública dos professores num processo de autoconhecimento da profissionalidade, construindo um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e ao captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica, implicando no cerne da identidade profissional docente.

Para Nóvoa (2009), a dimensão “pessoa” é muito importante. O referido autor destaca:

**A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.**

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (p.38). Grifo e parágrafos originais.

Nas nossas reflexões sobre a formação de outros professores, percebemos a essência das significações dessas ideias defendidas pelo pesquisador:

O meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procurarei iluminar cinco facetas desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de acção: práticas, profissão, pessoa, partilha, público. O ensaio tem como pano de fundo a convicção de que estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores. E, num tempo assim, talvez valha a pena regressar a uma pergunta que deixamos de fazer há muitos anos: O que é um bom professor? (NÓVOA, 2009, p.28).

Parafraseando o autor supracitado, é impossível definir o “bom professor”, a não ser através dessas listas intermináveis de “competências”, cujas enumerações se tornam insuportáveis. Mas é possível esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Revisitamos os atributos ou as características que definiam o “bom professor”, ou seja, saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes).

O mesmo autor revisita a trajetória das concepções diversas, pois nos anos 90 foi se impondo outro conceito, o de competências, assumindo um papel importante na reflexão teórica e nas reformas educativas, nas reelaborações; porém, não conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de características técnico-instrumental.

Para Nóvoa (2009), as competências foram saturadas. Este propõe um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, pretendendo olhar para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Colocamos, assim, a tónica numa (pre) disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor. Para isso, ele destaca como fundamental: o conhecimento; a cultura profissional; o tato pedagógico; o trabalho em equipe; o compromisso social.

Para sermos fidedignos e por acreditarmos no sentido e significado da palavra escrita pelo autor, vamos citá-lo novamente:

O conhecimento. Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina (1986, p. 55). Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, “é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar” (cf. Gil, 1993). E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento. A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p.30).

As nossas preocupações encontram ressonância em suas reflexões, pois estas respondem em parte nossas inquietações e vêm como uma rede de apoio e/ou um dispositivo teórico para interpretarmos nossa pesquisa. As suas palavras fundamentam o que nossas observações constataam a importância do trabalho coletivo, pois nos achados do projeto PIBID Interdisciplinar do Campo, coordenado por Ane Carine Meurer, visualizamos as articulações intercentros: CE, CCNE, CAL, CEFD, formando uma rede colaborativa na construção de hortas em duas escolas do campo, conforme relatório em anexo.

O tacto pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais. O trabalho em equipe. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (NÓVOA, 2009, p.30-31).

A tomada de consciência da importância da educação como compromisso social e de todos implicados fortalece a responsabilidade da profissionalidade. Verificamos nesse fragmento de Nóvoa (2009) a importância da experiência vivida na Europa, configurando num percurso de três momentos de formação, ou seja, a graduação, o

mestrado em ensino e um período probatório nos quais se consolida a formação como professor.

O compromisso social... mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir com que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente. São propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação...Parto do pressuposto de que, na actual configuração das políticas europeias, se define o Mestrado como grau académico para a entrada na profissão docente. Os candidatos ao professorado terão, assim, de percorrer três momentos de formação: 1.º A graduação numa determinada disciplina científica; 2.º O mestrado em ensino, com um forte referencial didáctico, pedagógico e profissional; 3.º Um período probatório, de indução profissional. As propostas seguintes incidem apenas, como é evidente, sobre o segundo e o terceiro momentos do percurso de formação como professor (NÓVOA, 2009, p.31-32).

Na trajetória e processos formativos na/da docência de Ane Carine Meurer, esses três momentos são vivenciados intensamente e o ultrapassam com o doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia, quando possibilita a construção de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares através da construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Cilon Rosa, fazendo articulações com os saberes e fazeres ressignificados na universidade, materializados em sua tese. Percebemos a importância da motivação, da busca da autorrealização como pessoa e como profissional em todo ciclo vital. Essa tomada de consciência deve mobilizar todas as pessoas envolvidas no processo de formação de professores.

A professora, ao exercer a docência em contextos culturais rurais e urbanos, por tantos e significativos anos de sua vida, não é originária desse lugar; ela está no interstício de embate entre as diferenças culturais. O seu percurso para dar conta dessa complexidade, revelando uma negociação das diferenças culturais, éticas e estéticas, especialmente no caso das escolas itinerantes do MST, nas quais enfrentou adversidades para locomoção, levantando de madrugada, viajando quilômetros, com empatia no compartilhamento das carências e das dificuldades de toda ordem nos acampamentos e nas escolas do MST.

Deve-se atentar ainda para a importância deste conhecimento no cotidiano dos educandos acampados. As habilidades espaciais, das quais nos fala Oliveira (2002), são operacionalizadas em vários aspectos da vida dos acampados, desde aqueles ligados ao MST, como um Movimento que possui sua

territorialidade, ocupa espaços e se distribui nacionalmente, como no nível do acampamento, com o conhecimento do terreno, as leituras cartográficas dos projetos de assentamento e a própria divisão das funções na estruturação das atividades cotidianas, como o uso da água, da lenha, a comunicação, a alimentação [...] Como futuros professores, a participação no projeto propiciou o primeiro contato com a escola e a sala de aula, bem como a vivência de seu cotidiano sobre a lona preta. Permitiu antever algumas problemáticas da futura profissão, as possibilidades e os limites com os quais irão se deparar. Propiciou ainda a percepção de que o processo educativo se constrói na itinerância do mundo. (MEURER, 2006, pp. 189 - 190).

Há dificuldade em compreendermos as questões locais/globais e as relações que essas dimensões têm com o campo, com a propriedade, com a ação em sala de aula... Os sujeitos implicados devem se colocar no processo, repensar a reconstrução da sociedade que desejam, a fim de elaborar o projeto político-pedagógico em consonância com o contexto rural, pois a importância da escola do campo é inseparável do pedagógico e do político, pois historicamente tem se constituído num espaço de lutas de reivindicações de direitos, implicando no sentimento na constituição de subjetividades nos desejos nos sonhos de conquistar saberes e fazeres que impactam na qualidade de vida, no sentimento de pertencimento de ser e estar no mundo vivendo plenamente.

Para que essa reconstrução se concretize, a escola é imprescindível locus de problematização, reflexão com todos que estão direta ou indiretamente envolvidos com ela (educandos, educadores, funcionários, pais, comunidade). Não corroboro com o pensamento de que o campo poderá viver sem os avanços tecnológicos, exigidos pela época em que nos encontramos, mas é preciso que esse processo ocorra sem que estas comunidades deixem de se reconhecerem como sujeitos históricos que são... a construção do projeto político-pedagógico em um processo constante na vida das pessoas que se relacionam à escola. Vinculam-se as relações intersubjetivas dos sujeitos envolvidos e têm como objetivo construir novas possibilidades de sentido sem a importação de ideias e concepções prontas e acabadas. A escola do campo é um espaço de reivindicação de direito, muitas vezes não assegurados pelas políticas públicas... Ter espaço tempo para discussão a fim de que a escola seja capaz de encontrar ressonância no ser, no sentir, no estar, no desejo no sonho, na expressão na construção de saberes... É o espaço de reivindicação de direitos, muitas vezes não assegurados... (MEURER, 2010, pp. 20-24).

Souza e Ferreira (2009) defendem uma formação pedagógica para o professor rural na qual haja uma articulação teórico-metodológica sobre alfabetização, multisseriação, formação docente e prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas no meio rural.



A nossa compreensão sobre a prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas desenvolve-se com ênfase no trabalho pedagógico rural necessitando de maior atenção no processo de formação e acompanhamento cotidiano do trabalho docente. O mesmo afirma a ausência histórica de políticas de formação e de regulamentação das escolas no território rural, salienta que as práticas alfabetizadoras ocorrem no período inicial da alfabetização, exigindo ações específicas no processo de alfabetização e suas vinculações com as classes multisseriadas no meio rural. (SOUZA; FERREIRA, 2009, p. 58).

Assim, as implicações reflexivas dos autores supracitados são pertinentes e merecedoras de atenção por parte de todos os envolvidos nas políticas públicas de gestão educacional, implicando na formação inicial e continuada dos professores.

Antunes (2010, p.191-201) relata um estudo feito para conhecer as memórias e lembranças escolares das alfabetizadoras rurais sobre as cartilhas utilizadas no processo de alfabetização. Essa memória dos professores possibilita as ressignificações, a tomada de consciência reflexiva sobre os métodos, sintético e analítico, utilizados, as dificuldades enfrentadas, a capacidade para superar essas dificuldades, desafios, problemas, a motivação de autorrealização, entre outros.

A escola produz, nas histórias de vidas das alfabetizadoras, significados sobre o processo de construção da leitura e da escrita, bem como lembranças da maneira como as primeiras professoras ensinaram a ler e a escrever, das relações estabelecidas entre professor (a) e aluno (a) e também da relação do eu com o outro. São memórias que atravessam o tempo e acompanham o fazer docente, possibilitando ao professor refletir sobre elas... Situação muito semelhante é vivida por futuros professores durante seus processos de formação profissional... Em relação aos métodos de alfabetização, as alfabetizadoras relataram que os utilizam de acordo com o domínio teórico-metodológico que possuem, destacando-se o método misto (sintético e analítico). (ANTUNES, 2010, p. 201).

Mais adiante, a autora levanta uma série de questionamentos a respeito da utilização de cartilhas nas escolas do campo no interior do Rio Grande do Sul. Sabemos que a maioria dos cursos de formação de professores trabalha com a proposta construtivista de alfabetização e nos surpreende que dez dos treze professores possuem pós-graduação em alfabetização. No entanto, utilizam cartilha, contradizendo os princípios construtivistas.

É possível ainda alfabetizar com cartilhas nas escolas do campo (rurais) que utilizam o método misto? Cartilhas com o método fônico, alfabético e o

silábico atendem às exigências das escolas do campo no interior do rio Grande do Sul? Por que alfabetizadores, como alguns identificados nesta pesquisa, mesmo tendo curso de especialização em alfabetização, utilizam as cartilhas para alfabetizar? (ANTUNES, 2010, p. 203).

Os relatos são plurais e, apesar de serem qualificadas, falta-lhes a compreensão do significado da sua profissão, de reflexão e ousadia na ação pedagógica para problematizar os saberes e práticas nos processos reais de aprendizagem, as práticas experienciadas que levam a constituição de saberes, como os saberes formais, já constituídos, e as influências deles sobre as práticas desenvolvidas. Essas práticas deveriam despertar o desejo de aprender, de ler, de escrever, de construir conhecimentos no contexto da sala de aula. Concordamos com a pesquisadora, sobre a falta de iniciativa e criatividade para construir alternativas metodológicas nos processos de ensino-aprendizagem.

O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: urbanidades e ruralidades. É um ser situado no e com o mundo, um ser da práxis, compreendida por Freire como ação-reflexão-ação dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo.

Nesse sentido é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que precederam (FREIRE, 1974a, p. 41).

A história implica em respostas dadas pelo homem à natureza, aos outros homens, às estruturas sociais e na sua tentativa de ser cada vez mais o sujeito de sua práxis, ao responder aos desafios e problemas de seu contexto, mobilizando valores, aspirações, necessidades, motivos, aprendendo a conviver e superar as adversidades.

De acordo com Freire (1974c), o opressor mitifica a realidade e o oprimido a capta de maneira mítica e não crítica. Daí a necessidade do trabalho humanizante, consistindo no método da conscientização num processo de tomada de consciência crítica de uma realidade que se desvela progressivamente. Os mitos ajudam a manter a realidade da estrutura dominante, ou seja, manter o *status quo* vigente.

O ser humano desnuda a realidade. Caindo a máscara, percebe estas situações-limites como a fronteira entre ser e ser mais humano, e começa a trabalhar de maneira cada vez mais crítica, para alcançar o possível ainda não experimentado, rumo a sua emancipação.

Para Paulo Freire (1974), o foco fundamental de nossa época consiste na libertação, como objetivo a ser alcançado pela práxis de sua busca. “Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado das coisas”. (FREIRE, 1974a, p. 34). “Humanização e desumanização, dentro da História, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (FREIRE, 1974 c, p.30).

O processo de constituição do ser humano é integrado em seu contexto, pois é refletindo sobre ele e com ele se comprometendo, tomando consciência de sua historicidade, implicando em soluções de problemas surgidos na realidade e a cada um desses desafios que deve responder de uma maneira original. A produção e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir das ações reflexivas e práticas.

O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade que vai desde as formas de consciência mais primitivas até a mais crítica e problematizadora e criadora. Implica na transcendência da esfera da simples apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica, na qual o homem assume uma posição epistemológica: a realidade se dá como um objeto cognoscível ao homem. A conscientização implica e consiste num contínuo e progressivo des-velamento da realidade, “quanto mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto que se pretende analisar” (FREIRE, 1974a, p. 30). A nova realidade torna-se objeto de uma nova reflexão crítica. É preciso que se faça, pois, desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação. A educação se dá, enquanto processo, em um contexto que se deve necessariamente ser levado em consideração, texto-contexto, espaço-tempo:

Todavia, na verdade, a neutralidade da educação é impossível, como impossível é, por exemplo, a neutralidade na ciência. Isso quer dizer que não importa se como educadores somos ou não conscientes, a nossa atividade

desenvolve-se ou para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para a sua domesticação – o domínio sobre eles. Precisamente, por causa disso, penso que é muito importante esclarecer as diferentes formas de ação no campo educacional, a fim de se tornar possível a nossa verdadeira opção ou escolha. Se a minha escolha é a da libertação, a da humanização é-me absolutamente necessário ser esclarecido de seus métodos, técnicas e processos que tenho de usar quando estou diante dos educandos. [...] Assim, não é apenas saber que é impossível haver neutralidade da educação, mas é absolutamente necessário definir ambas estas ações diferentes, antagônicas. Por isso, preciso analisar, conhecer, distinguir esses diferentes caminhos no campo da educação (FREIRE, 1975 b, p. 24).

Para Freire (1975b), a educação assume caráter amplo, não restrita à escola em si e nem a um processo de educação formal. Para ele, a escola deve ser considerada um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades.

A posição de Paulo Freire fica explicitada em sua apresentação contida no livro *Cuidado, Escola* (Harper et al., 1980):

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola ESTÁ SENDO HISTORICAMENTE... A compreensão do seu ESTAR SENDO, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles – subsistema e sistema maior – não são, contudo, mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pensa, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra. (FREIRE, 1980, p.95-96). Grafia original.

Para Paulo Freire (1980), a escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma sociedade. Para que seja compreendida, é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando. Referindo-se ao processo ensino-aprendizagem na Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire entende que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante da recuperação de sua humanidade. Deve ser uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto de sua reflexão, implicando no engajamento do homem na luta por sua libertação.

A estrutura de pensar do oprimido está determinada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma, resultando daí consequências tais como aponta Freire (1975c): seu ideal é ser mais homem, mas para ele ser homem, na condição em que sempre esteve e cuja superação não lhe está clara, é ser opressor; atitude fatalista; atitude de autodesvalia; devido ao medo da liberdade.

A verdadeira educação, para Freire, consiste na educação problematizadora, que ajudará a superação da relação opressor-oprimido. A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade. (MIZUKAMI, 1986, p.97).

Como decorrência de uma educação problematizadora ou conscientizadora, aprender a ler e a escrever deveria ser uma oportunidade para que o homem saiba o que é o significado verdadeiro de “falar a palavra”, um ato humano que implica reflexão e ação, um direito humano primordial e não um privilégio de poucos. Falar uma palavra não é um ato verdadeiro se não está ao mesmo tempo associado com o direito de “expressar a si mesmo”, “expressão do mundo”, criando e recriando, decidindo, elegendo e participando do processo histórico da sociedade (FREIRE, 1975 d).

A educação é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo a garantia deste ato de conhecimento no processo de alfabetização de adultos, implicando numa ação pedagógica, comprometendo os alunos com a problemática de suas situações existenciais a partir da realidade na qual se encontram inseridos.

Paulo Freire (1979) condena o autoritarismo da pedagogia tradicional hierárquica e propõe a relação professor-aluno horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real, é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isso ocorra, deverá estar comprometido com o processo de conscientização.

Os círculos de cultura criavam situações vivenciais do grupo, em forma de debate. Paulo freire delineou seu método de alfabetização, que tem como princípios básicos: ser ativo, dialógico e crítico: criar um conteúdo programático próprio e usar técnicas, tais como redução e codificação.

O diálogo implica relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre alguma coisa, e nisto reside o novo conteúdo programático da educação. A palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí se afirma que dizer a palavra verdadeira consiste em transmitir o mundo e em transformá-lo. (MIZUKAMI, 1986, p.101).

As necessidades e a tomada da consciência que se tenha da realidade resultam nos conteúdos programáticos da educação. O diálogo da educação como prática da liberdade é instituído no momento em que é realizado o que Paulo Freire chama de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores. A investigação deste universo temático implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Sendo dialógica e conscientizadora, a educação proporciona não só a apreensão dos *temas geradores*, mas a conscientização destes.

A avaliação do processo consiste na autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais as suas dificuldades, quais seus progressos, sendo o diagnóstico da realidade: “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (FREIRE, 1982, p. 94).

Concordamos com Brandão (2002) quando este afirma que a Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo, baseada no saber da comunidade e que incentiva o diálogo, pois, como vimos na citação acima, a educação abrange todo o ciclo vital, incluindo a busca de uma qualidade de vida.

Elizeu Clementino de Souza (2012) denominou esta realidade de “diferentes ruralidades”, no artigo “Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais”:

O artigo objetiva investigar possíveis tensões entre o local e o global no contexto das ruralidades contemporâneas, enfatizando os tempos, ritmos e espaços construídos a partir das vivências de professores e alunos na organização das rotinas de escolas rurais. [...] o recorte e a análise empreendidos centram-se na educação desenvolvida em espaços rurais e nas tensões concernentes às novas ruralidades contemporâneas. Essa discussão tem como eixo articulador as questões de tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha da Maré que se articula com dilemas e tensões em torno da experiência vivenciada por professoras de Geografia da cidade que exercem a docência em espaços rurais no seminário baiano. As pesquisas têm apontado

dificuldades e temporalidades existentes no espaço rural em seus processos educativos, bem como dificuldades enfrentadas pela escola rural em considerar as diferentes temporalidades existentes no espaço rural em seus processos educativos, bem como dificuldades de articulação, nesses contextos de aprendizagens, entre as dimensões local/global pelas quais passam os espaços contemporâneos. Esse movimento cria tensões para o trabalho docente, uma vez que torna complexa a articulação entre alunos e professores. (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p. 351).

Concordamos que as dimensões locais globais devem ser imbricadas nos currículos, como garantia de direitos às especificidades das comunidades, sejam elas populações ribeirinhas, com todas as suas dificuldades de articulações espaço-temporais que ofereçam acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os brasileiros e, por outro, que sejam abordados, nas escolas, temas que sejam relevantes para as comunidades nas quais elas estão inseridas, sejam eles índios, quilombolas, negros, italianos, alemães, entre outros, pois todos necessitam de uma educação de qualidade que parta do local interligado ao global.

Essa complexidade do nosso mundo atual é relevante e aparece nas reflexões de Paulo Freire, citado por muitos pesquisadores, como Jaime Zitkoski:

Em seu livro *Pedagogia da esperança*, o educador da esperança Paulo Freire defende que: “hoje, mais do que em outras épocas, devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos”. [...] A educação é desafiada a trabalhar a esperança na emancipação social, revendo paradigmas que já não têm potencial explicativo da realidade e mostram-se ultrapassados diante da complexidade de nosso mundo atual, a importância da dialogicidade no processo formativo do ser humano. [...] Paulo Freire, em seus últimos escritos, na *Pedagogia da esperança* e na *Pedagogia da autonomia*, reelaborando seu próprio pensamento à luz dos novos contextos socioculturais inaugurados nos anos 90 do capitalismo globalizado e criticando o neoliberalismo. [...] Portanto, há que se reconstruir o projeto social emancipador e, por essa razão, a ideia de utopia e esperança no futuro histórico da humanidade aparece em Freire como contracultura e contradiscurso frente à ideologia dominante dos anos 90. (ZITKOSKI, 2010, pp. 13-16).

No horizonte dos desejos, a emancipação é possível mesmo numa sociedade neoliberal, pluralista, globalizada. Para isso, é necessário trabalhar a consciência ética, a sensibilidade para que todos os direitos sejam respeitados, a fim de que todos tenham

vida, vida digna, resgatando a humanidade e iniciando esse processo de conscientização desde a alfabetização. É preciso desafiar as crianças se deparem com situações que as façam pensar, repensar, formular questões, refletir sobre variadas possibilidades, que as façam também duvidar e se deparar com o novo. Nós, professores, precisamos inovar, propondo metodologias novas, que permitam criar, descobrir, trabalhar com questões da realidade, também possibilitando a abertura de sonhar com “novos mundos possíveis”, onde existe solidariedade, esperança e muito amor.

### 2.3 A COMPLEXIDADE E A EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR/TRANSDISCIPLINAR: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL

O contexto da crise mundial atinge todas as áreas da ciência, gerando implicações na formação inicial e continuada dos professores, principalmente inquietando e desafiando a busca de novos saberes, pois vivemos imersos num mundo complexo, diverso, plural, antagônico, global, injusto, no qual os seres humanos buscam “a transformação social emancipatória, exigindo a aceitação da irredutibilidade do mundo a quaisquer de suas experiências, saberes e práticas, todas parciais, mas todas se configurando potencialmente [...]” (OLIVEIRA, 2006 p. 114): o local e o global, o cognitivo e o afetivo, o urbano e o rural, formando uma rede de conexões de saberes, culturas, valores e experiências, sempre abertas e inacabadas.

Há muitos anos nos mobilizamos e inquietamos com a fragmentação dos conhecimentos, “a migalha dos conhecimentos”. Por isso, procuramos respostas a essas indagações: é possível uma mudança de mentalidade, de flexibilidade, de compartilhamento de saberes, conhecimentos, atitudes e valores no processo de formação de professores através da interdisciplinaridade da transdisciplinaridade? O que os autores pesquisaram sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade?

Estudos sobre a interdisciplinaridade desde a antiguidade clássica era de interesse especulativo dos filósofos. Porém, para este trabalho nos reportamos à década de 60. A temática interdisciplinaridade foi lançada pelo pesquisador francês Georges Gusdorf, em 1961, a UNESCO (Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura), que criou um projeto de pesquisa interdisciplinar para as Ciências Humanas, reintegrando o conhecimento para ser colocado a serviço do bem comum da humanidade. O referido projeto considerava a interdisciplinaridade uma possível via de



ampliação do exercício crítico da cidadania, necessário ao desenvolvimento das sociedades. Alguns estudiosos de universidades europeias e americanas de diferentes áreas do conhecimento compartilharam das ideias propostas.

Os achados deste grupo voltaram-se para indicar as principais tendências de pesquisa nas Ciências Humanas, no sentido de sistematizar a metodologia e os enfoques das investigações realizadas pelos pesquisadores. As questões daquela época, segundo os estudiosos, eram: a proposição do estudo da arte numa dimensão antropológica, levando hoje a refletirmos sobre a superação da dicotomia ciência e arte; a indicação da necessidade de estudarmos antropologicamente as matemáticas, o que nos permite hoje refletir sobre a dicotomia “cultura e ciência”.

No Brasil, nos anos 70, as primeiras pesquisas sobre a interdisciplinaridade foram de Hilton Japiassú, no ano de 1976, as quais estão presentes no livro "Interdisciplinaridade e Patologia do Saber". A obra foi baseada nos trabalhos do francês Georges Gusdorf, em que a interdisciplinaridade aparece mais voltada para a pesquisa em Ciências Humanas. O autor trazia os principais questionamentos a respeito da temática e seus conceitos, fazendo uma reflexão sobre as atividades interdisciplinares, fundamentada em experiências realizadas naquele período.

O autor nos reporta à interdisciplinaridade como uma necessidade de superarmos a fragmentação responsável pelas “migalhas do saber”. Segundo Japiassú (1976), a interdisciplinaridade surge como um protesto triplo: contra um saber fragmentado, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidade; contra o divórcio crescente entre uma universidade cada vez mais compartimentada e setorizada e a sociedade em sua dinâmica e concreta realidade, na qual “a verdadeira vida” é percebida como um todo complexo e indissociável; e ao mesmo tempo contra a sociedade que limita e aliena os indivíduos, impedindo-os de colocarem as suas potencialidades e aspirações; contra o conformismo das ideias recebidas ou impostas. Diante destas colocações, percebemos a interdisciplinaridade como uma alternativa para a superação de muitos problemas nos quais ainda permanecemos imersos tantos anos depois.

Para Japiassú (1976, p.74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Ainda Japiassú (1976) afirma que existe uma gradação entre esses conceitos, que se estabelece ao nível de coordenação e cooperação entre as disciplinas. Desta forma, a polissemia da noção do termo interdisciplinaridade reserva a cada iniciativa interdisciplinar o seu estatuto próprio de

entendimento teórico-prático. E, ainda que haja o consenso entre os estudiosos, de que se trata de desfragmentar o saber, fazer com que as disciplinas dialoguem entre si, a fim de que se perceba a unidade na diversidade dos conhecimentos, tanto em nível de pesquisas científicas quanto nas relações pedagógicas em sala de aula, hoje compreendemos o conceito de interdisciplinaridade como polissêmico.

Numa palestra proferida em 1994, publicou um texto, reportando-se a Bachelard e afirmando tê-lo como pressuposto básico de sua teoria, apesar de ter estudado outros autores. Sistematizaremos algumas ideias básicas desse epistemólogo, educador e pensador, que se caracterizou por ser um homem diurno da ciência e um homem noturno da poesia. A imaginação começa e a razão recomeça, despertando as fontes da intuição, da provocação que desperta a criação e a invenção. Ele lutou contra o sono do mundo, o seu adormecimento, e acreditava que uma das funções do educador seria despertar o mundo através da coragem, da existência da pesquisa e da invenção. “Bachelard se definiu a si mesmo formulando sua única prece: ‘Fome nossa de cada dia nos dai hoje’”. (JAPIASSU, 1995, p.9).

Sua teoria epistemológica e filosófica traduz-se numa pedagogia científica, uma pedagogia da “razão aberta”, do conhecimento científico, “a reforma de uma ilusão”, como processo contínuo de retificação. A razão e a experiência encontram-se em contínuo estado de relançamento. Seu único repouso é o do movimento. Ela duvida de sua obra. É importante “devolver à razão humana sua função turbulenta e agressiva”, abrindo espaço para que ela crie ocasiões novas de pensar. “Eu estudo. Pensar, não ousar. Só os filósofos pensam antes de estudar”. (JAPIASSU, 1995, p.9).

A implicação para a formação dos professores é que Bachelard não acredita nos educadores que não criem dificuldades para si próprios, que não saibam criar dificuldades reais e eliminar os obstáculos imaginários, pois para ele é em termos de obstáculos “que se deve colocar o problema do conhecimento científico”. Muitos professores acreditam que o espírito começa com uma lição, que se constrói a cultura com quantidade de aulas ou com a ampliação de conhecimentos estocados.

É necessário salvar o cérebro das crianças da “formação” que lhes impõe a escola e a sociedade. Essa preocupação é central na obra de Bachelard (1986), da qual destacamos este fragmento que nos leva a uma reflexão fundamental no processo de formação dos professores:

A primeira coisa a ser feita é uma **psicanálise** dos educadores, para que seja rompido “o sistema de bloqueio psíquico que os caracteriza com muita frequência, que lhes seja ensinada a técnica da segmentação, considerando seu ideal de identificação com uma obsessão a ser curada”. (JAPIASSU, 1995, p.9-10). Grifos no original.

Segundo Bachelard (1986), o autoritarismo e o dogmatismo dos mestres constituem um verdadeiro sadismo pedagógico. O mestre não deveria se preocupar mais tanto em ensinar, mas sim em despertar, estimular, provocar, questionar e em deixar-se questionar. Necessita aceitar a “psicologia da despsicologização”, vivenciando as dificuldades daqueles (seus alunos) que pretende esclarecer ou libertar pelo estudo de uma ciência em mutação, e não do ensino dogmático de uma doutrina científica.

Para Bachelard (1986), o processo de emancipação é muito doloroso. Exige que assumamos o medo, o desamparo e a incerteza. Temos que aprender a viver na insegurança, pois o conhecimento nasce na dúvida, na problematização e se constrói nas incertezas, nas verdades científicas ou filosóficas sempre duvidosas. A sua pedagogia científica reflete sobre o processo de desenvolvimento da inteligência dos estudantes.

O objetivo da ação pedagógica é o de promover, inventar ou reinventar a cultura, a literatura, a poesia, os contos, encarnando a teoria, valorizando o poder do conhecimento e da reflexão crítica. Não devemos ensinar os estudantes a conhecer muitas coisas, impedindo-os de pensarem e descobrirem, por si só, de maneira autônoma. Para ele, ninguém se educa, como ninguém cria com ideias alheias, com ideias ensinadas. Se os professores desejam ensinar algo ao estudante, que lhe ensinem a pensar, a aprender, a fazer perguntas, a duvidar, a questionar o já sabido, pois o educador deve provocar nos alunos desequilíbrios ou necessidades psicológicas (fome), desejo de pesquisa, espírito de busca, de aventura, sede de sabedoria e de descoberta. A ação educativa sempre supõe a superação de uma ilusão. Ela é um processo contínuo de retificação das ilusões perdidas.

Assim, toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual afetiva. Resta, em seguida, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico e fornecer à razão razões para evoluir (...). De um modo mais preciso, revelar os obstáculos epistemológicos é contribuir para se fundar os rudimentos de uma psicanálise da razão”. (BACHELARD, 1972, p.18-19).

As reflexões de Bachelard (1986) a respeito da pedagogia das ciências precisam levar em conta a crescente reivindicação de uma ciência susceptível de funcionar como cultura. O que importa é que a ciência abandone sua torre de marfim, pois a partilha do saber exige uma modificação desse saber, porque ela não se faz espontaneamente, a partir apenas do desejo pedagógico ou do militarismo ideológico dos cientistas ou dos mestres. Não podemos transmitir verdadeiramente o saber apenas mediante um discurso ou uma representação (também discursiva), implicando em uma forma unilateral de comunicação e excluindo, por uma questão de princípio metodológico, toda e qualquer prática efetiva desse saber. O público não científico só tem acesso à ciência sob a forma do puro espetáculo ou da simples representação.

Ora, como a ciência (saber objetivo) se encontra na origem de um uso (“consumo”) possível, pois funda, consciente ou inconscientemente, uma ação que inclui nela mesma um poder, o problema que se põe é de sabermos se os próprios cientistas (detentores desse tipo de poder pelo saber) têm condições de reparti-lo efetivamente. Se eles se recusam a difundi-lo ou partilhá-lo, talvez seja porque julgam prudente reservá-lo àqueles que sabem ou são competentes. Alguns mestres não se vangloriam, com certo autoritarismo e certo dogmatismo, dos “mini-poderes” que lhes conferem seus “mini-saberes”? (JAPIASSU, 1995).

Para Bachelard (1986), compete ao político fornecer ao indivíduo os meios para que possam aproveitar os progressos científicos e proceder a certas escolhas. O desafio da escola, no processo da formação científica, é constituir-se como indispensável no acesso a uma “consciência científica”, no qual o ensino científico constitui a base do edifício, ou seja, do desenvolvimento integral do ser humano.

Criador do “novo espírito científico”, Bachelard (1986), fornece elementos essenciais para a implementação de um “novo espírito pedagógico”. Para ele, a verdade é sempre provisória e polêmica. O progresso do conhecimento científico se exprime sempre em termos de obstáculos inerentes ao pensamento comum de que conhecemos contra um conhecimento anterior, desconstruindo conhecimentos malfeitos. Assim, longe de exprimir a experiência imediata, o pensamento científico deve instituir, em oposição à riqueza da experiência concreta do vivido empírico, em ruptura com os dados de sensibilidade.

Em Bachelard (1986), a verdadeira filosofia é a filosofia dialogada em consonância com a vida do pensamento científico. O conhecimento é tomado por ele a partir de seus valores, da especificidade epistemológica, em que os mesmos são

reorganizados, assumindo um valor de instrução em cada caso. Para tanto, desenvolve uma nova tese epistemológica, a da *vigilância intelectual de si*. Esta característica, gerada a partir da época contemporânea marcada pelas revoluções científicas, é denominada por Bachelard de *ruptura epistemológica*.

Outro aspecto importante em que se fundamenta o autor para propor a inclusão da ruptura pela oposição do conhecimento vulgar com o conhecimento científico, em sua epistemologia, diz respeito ao objeto do conhecimento. Para tanto, o racionalismo integral se articula teoricamente no espaço das axiomáticas que se relacionam entre si. O próprio processo dialético instaurado pela epistemologia capta as variações de sentido das diversas estruturas e os racionalismos regionais passam a se constituir como atividades racionais capazes de acompanhar o pensamento científico contemporâneo em sua grande variedade teórica (PÊPE, 1985).

De acordo com Japiassu (1995, p.16): “o primeiro dever do educador, diz Bachelard, consiste em ‘manter um interesse vital pela pesquisa’ e sempre estudar. Não deve se conformar com as ideias gerais, pois elas constituem razões de imobilidade: ‘uma ciência do geral é uma ciência superficial’”. O ensino das ciências, quando elucidado em suas relações reais com os objetos de uso, pode conduzir a uma necessidade do saber e os estudantes podem se sentir desafiados a perguntar “por que” e “como”, desejando remontar a fonte ou ao raciocínio. Os desejos e as motivações possibilitam a reapropriação de um saber expropriado. Mas é no nível da escola que o ensino das ciências pode constituir uma verdadeira iniciação ao saber científico, incluindo o método e os conteúdos, através de uma atitude experimental e de uma prática social.

Ivani Catarina Arantes Fazenda, no seu primeiro estudo (1993), dedicou-se mais aos aspectos relativos à conceituação do que à metodologia, em que também dissertou sobre como a interdisciplinaridade estava sendo implementada nas diferentes esferas do poder constituído na época, a partir da análise do quadro político, que resultou no livro intitulado "Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetivação ou ideologia?"

Ivani Fazenda (1993) buscou traçar um perfil do professor interdisciplinar que deu origem à obra "Práticas Interdisciplinares na Escola", conjuntamente com outros pesquisadores da PUC/SP, atualmente professores em diversas universidades brasileiras e estrangeiras. No livro, os autores compartilham as experiências interdisciplinares do estudo de um ano sobre a teoria da interdisciplinaridade, ao entrelaçá-la com as práticas

da sala de aula, relatando os desafios e a humildade necessária para estabelecermos a interface entre as diversas áreas do conhecimento.

Na obra supracitada, a autora apresenta um registro das experiências e das dúvidas que instigavam esse estudo, o qual contém histórias e vivências de professores cooperativos, competentes, criativos e inventivos, capazes de desenvolver uma atitude interdisciplinar, como gosta de mencionar em seus livros. Ivani Fazenda continua pesquisando na área, publicando obras de grande relevância. A pesquisadora coordena o GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade), uma equipe de estudo sobre a interdisciplinaridade no Brasil e no Mundo, que se constitui como um espaço de reflexões e sistematização de questões relacionadas à melhoria do currículo na escola e na formação do professor. Vale salientar também o livro de Fazenda, "Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa" (2006). A obra estrutura-se em três aspectos: o primeiro retrata a evolução histórica e a crítica do conceito de interdisciplinaridade; o segundo retrata o nascimento, o desenvolvimento e a consolidação de um grupo de estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade; e o terceiro retrata uma síntese interdisciplinar de quase trinta pesquisas já realizadas neste grupo, no qual atualmente, já existem mais de cem estudos na área.

Segundo Fazenda (2006), pode-se dividir esse movimento histórico sobre as questões da interdisciplinaridade em três décadas: 1970 – construção epistemológica da interdisciplinaridade, em busca de uma explicitação filosófica, a qual procurava a definição de interdisciplinaridade; 1980 – explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção, em busca de uma diretriz sociológica, tentando explicitar um método para a interdisciplinaridade; 1990 – construção de uma nova epistemologia, própria da interdisciplinaridade, em busca de um projeto antropológico, na construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Percebemos que o movimento surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que os movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto de universidade e escola como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, buscando flexibilidade, igualdade, liberdade e fraternidade. Fazenda (2006) analisa: “O eco das discussões sobre a interdisciplinaridade chega ao Brasil no final da década de 1960, com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao modismo sem medir as consequências do mesmo” (p. 23).

Havia uma busca epistemológica que explicitasse o teórico, o abstrato, a partir da realidade e da prática, como também a necessidade de enfrentar as dicotomias enunciadas nos anos 70, e que se constituíram em objeto de pesquisa e reflexão: teoria/ prática/ verdade/ erro/ certeza/ dúvida, processo/ produto/ real/ simbólico/ ciência/ arte, entre outras questões, definindo os antagonismos, as dicotomias e as fragmentações que se estendem até hoje nas discussões da formação de professores.

O historicismo epistemológico busca condições de inteligibilidade do real, principalmente nas ciências humanas, nas quais o limiar da humanidade implica na relação do homem consigo mesmo e com o mundo, despertando uma consciência da consciência humana. Segundo Japiassu (1978, p. 104):

Toda a ciência do homem se inscreve num contexto cultural. As instâncias da psicologia, da sociologia e da história reagem sobre a biologia do ser humano. Outras disciplinas científicas permitem uma intervenção racional nas condições da existência humana [...] Enfim, todas as ciências humanas passam pelo caminho da estilização cultural. Assim, as pesquisas históricas reivindicam um direito de prioridade, pois se apresentam como dimensões fundamentais, ordenando o conjunto dos fatos constitutivos da realidade humana. As ciências humanas pressupõem uma teoria dos conjuntos culturais [...] A história registra o devir de que, estando na história, não é história. O ser humano guarda seus caracteres intrínsecos e irredutíveis [...] O cientista segue a história, não se antecipa a ela, pois nada tem de um profeta.

Os anos 90 significaram para a autora a possibilidade de explicitação de um projeto antropológico de educação, o interdisciplinar, em suas principais contradições. Em 1990, o assunto mais discutido no *Congresso Estadual Paulista sobre a formação do educador rumo ao século XXI* foi a interdisciplinaridade e, atualmente, ainda é bastante discutida em eventos educacionais. Nos anos 90, abre-se um espaço maior de discussão acerca da temática nacional em que a interdisciplinaridade começa a ser mais bem produzida através da publicação de trabalhos e bibliografia especializada.

No Brasil, nesta época, a redemocratização da educação se concretiza através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esta prevê, em um de seus princípios, o incentivo ao desenvolvimento de uma educação crítica, visando a transformação social com a superação das desigualdades. Exige compartilhamento, cooperação, humildade, igualdade, mentalidade aberta e flexível. Em um projeto de pesquisa interdisciplinar, é necessário determinar o valor de cada disciplina, discuti-lo em nível teórico, verificar

suas estruturas e a intencionalidade de seu papel no currículo escolar. Esses fundamentos possibilitam entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdos.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas; ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, PCNs, 1999, p. 89).

Na interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, mas de torná-las comunicativas entre si e concebê-las como processos históricos e culturais, para torná-la necessária à atualização quando se refere às práticas do processo de ensino e aprendizagem.

Fazenda (2006) apresenta-nos o significado de alguns termos que servem de suporte para nossas compreensões: disciplina – conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias; multidisciplina – justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Exemplo: Música + Matemática + História; pluridisciplina – justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Exemplo: domínio científico: Matemática + Física; interdisciplina – interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos da epistemologia, da terminologia dos procedimentos, dos dados da organização referentes ao ensino e a pesquisa; transdisciplina – resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1999), a reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. Ainda de acordo com os PCN, uma proposta de interdisciplinaridade consiste em estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. A matriz curricular deve contemplar conteúdos e mediações de aprendizagens que capacitem o educando para a vida em sociedade, a atividade produtiva e as experiências subjetivas, visando a integração e a interface entre as diferentes áreas do conhecimento.



A interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um conceito que varia no seu significado, sempre heterogênea, múltipla e polissêmica. O certo é que há uma compreensão comum, por parte dos seus diversos teóricos, da necessidade de relação de sentidos e significados na busca do conhecimento, objetivando uma percepção de saberes em conjunto.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...]. (BRASIL, PCN, 1999, p. 88).

Na definição desses aspectos, um dos principais movimentos que se pode observar atualmente é a necessidade de se conceituar e diferenciar interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Salientamos que o autor destaca atitudes de flexibilidade, humildade e busca permanente da construção do conhecimento científico compartilhado nos diferentes contextos, destacando a universidade e a escola básica:

A interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração, engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de um mundo e serem capazes de enfrentar os problemas, amplos e globais da realidade atual. (LÜCK, 1994 p. 64).

Para Edgar Morin (2000), as disciplinas, como estão estruturadas, só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes do todo. A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

O ensino formal, todo estruturado e institucionalizado em torno de disciplinas e conteúdos delimitados, é tão fragmentado que se perde a ideia de totalidade e isso torna a aprendizagem do educando artificial e desinteressante. Essa estrutura disciplinar hierarquizada e rígida do sistema escolar, muitas vezes, acaba tornando difícil uma tentativa de atitude interdisciplinar. “A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos

disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional”. (MORIN, 2000, p. 43).

De acordo com Edgar Morin (2000), o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem a compreensão da complexidade da totalidade. Essa inadequação de como as disciplinas são trabalhadas, de saberes divididos, compartimentados, não está de acordo com a realidade que é global, pois as relações entre o todo e as partes impedem a contextualização dos saberes, que deveriam propiciar essencialmente o resgate da unidade complexa da natureza humana.

Na formação de professores, faz-se necessário resgatar as memórias docentes de forma contextualizada, elencando os fatos que marcaram a trajetória de aprendizagem nos percursos urbanos e/ou rurais, no sentido de compreender a constituição dos processos formativos, como no caso de nossa personagem, a Educadora Ane Carine Meurer.

Os saberes das experiências e os conceitos científicos nos reportam a Edgar Morin (2012 a). o primeiro estágio do conhecimento não se reduz a simples informações, pois conhecer implica em trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as de maneira inteligente, desenvolvendo a consciência ou sabedoria. A inteligência implica na arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento. A consciência e a sabedoria envolvem reflexão, implicando na capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização e de pensar em complexidade.

A complexidade é a união da simplicidade e da complexidade, salienta Morin (1999); dos processos de simplificação implicando em seleção, hierarquização, separação e redução, com os outros contra processos que implicam a comunicação e a articulação daquilo que está desassociado e distinguido, tentando evitar o pensamento redutor que vê apenas os elementos e/ou partes e o pensamento global, que não vê mais que o todo.

Essas reflexões implicam em autoconhecimento e heteroconhecimento: como produzimos conhecimento? Para que e a que/quem ele faz sentido? Qual o compromisso social implicado na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, constante nos dispositivos legais da Constituição Federal de 1988? Os saberes e fazeres devem estar interligados de maneira inter e transdisciplinar nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, partindo da prática social, reinventando e

recriando os pilares da educação, segundo Delors (2000), ou seja, aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer.

Edgar Morin (2003), refletindo sobre o papel das universidades e faculdades, sugere um dízimo epistemológico ou transdisciplinar, contendo dez por cento da duração dos cursos para o ensino comum, orientado com pressupostos dos diferentes saberes com possibilidades de torná-los comunicantes entre si, a fim de propiciar um conhecimento com mediações à racionalidade, à cientificidade, à objetividade, à interpretação, à argumentação; ao pensamento matemático; a relação entre o mundo humano, o mundo vivo, o mundo físico-químico, o próprio cosmo; à interdependência e às comunicações entre as ciências (o circuito das ciências que faz com que uma dependa uma das outras); aos problemas da complexidade nos diferentes tipos de conhecimento; à cultura das humanidades e à cultura científica; à literatura e às ciências humanas; à ciência, à ética e à política. Tudo isso propicia os dispositivos que permitiriam as comunicações entre as ciências antropológicas. Assim, podemos imaginar a instituição, em cada universidade, como um centro de pesquisas sobre os problemas de complexidade e de transdisciplinaridade, bem como oficinas destinadas às problemáticas complexas e transdisciplinares.

Para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes... (MORIN, 2003, p. 48).

O planeta tem cada vez mais necessidades de pessoas aptas a apreender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade. Os sistemas de ensino dividem e fragmentam os conhecimentos que precisam ser religados, tanto os mitológicos como os científicos, artísticos, religiosos, éticos e estéticos. Nossa formação escolar, universitária e profissional transforma a todos em cegos políticos, assim como nos impede de assumir nossa necessária condição de cidadãos da Terra. A urgência vital de "educar para a era planetária" requer três reformas inteiramente interdependentes:

⇒ Reforma do modo de conhecimento,

- ⇒ Reforma do pensamento e
- ⇒ Reforma do ensino.

Para tanto, torna-se fundamental que possamos pensar numa reformulação do pensamento, voltando-se para sua complexidade, isto é, um pensamento que considere todos os aspectos que lhe constituem, possibilitando o desenvolvimento do sujeito, sua organização e transformação, assim como da natureza (PETRAGLIA, 1995). Tais relações, que se fazem necessárias, podem ser visualizadas no gráfico que segue:

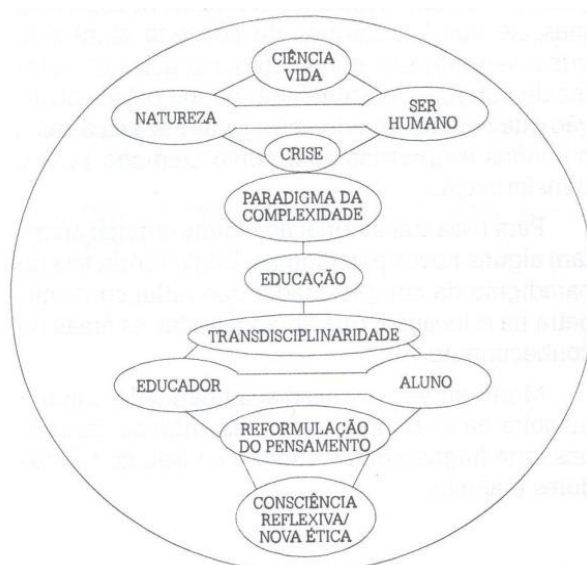


Figura 24 A reformulação do pensamento. Fonte: Petraglia (1995, p.101).

Precisamos de um pensamento que considere as partes e sua relação com o todo e o todo com as relações com as partes, levando o pensamento a superar os fragmentos fechados da humanidade e propiciando contextualizar, situar, globalizar, unir o local-temporal-cultural singular, considerando um mirante lugar antro-po-planetário.

Aproximando as ideias de Morin (2004), assim como a figura construída por Petraglia para ilustrar a sua compreensão das mesmas, nas quais afirmava: “pense global e aja local”, esta é sempre verdadeira, mas, dialética, de mãos duplas (pense local e aja global), forma-se uma consciência planetária inacabada.

Revisitando e parafraseando Petraglia (1995) acreditamos que a reforma do pensamento e a formação da consciência reflexiva, implicam em uma nova ética, presente nos artigos escritos por Ane Carine, a maioria sobre a construção do Projeto

Político-Pedagógico, implicando na participação de todos os gestores escolares, portanto interdisciplinar e transdisciplinar.

Trazendo o tema para o foco da tese, especialmente as trajetórias e os processos formativos da Educadora Ane Carine Meurer, tanto nos seus escritos quanto na palavra dada, poderíamos representá-las como uma paráfrase da seguinte forma, na figura 25.

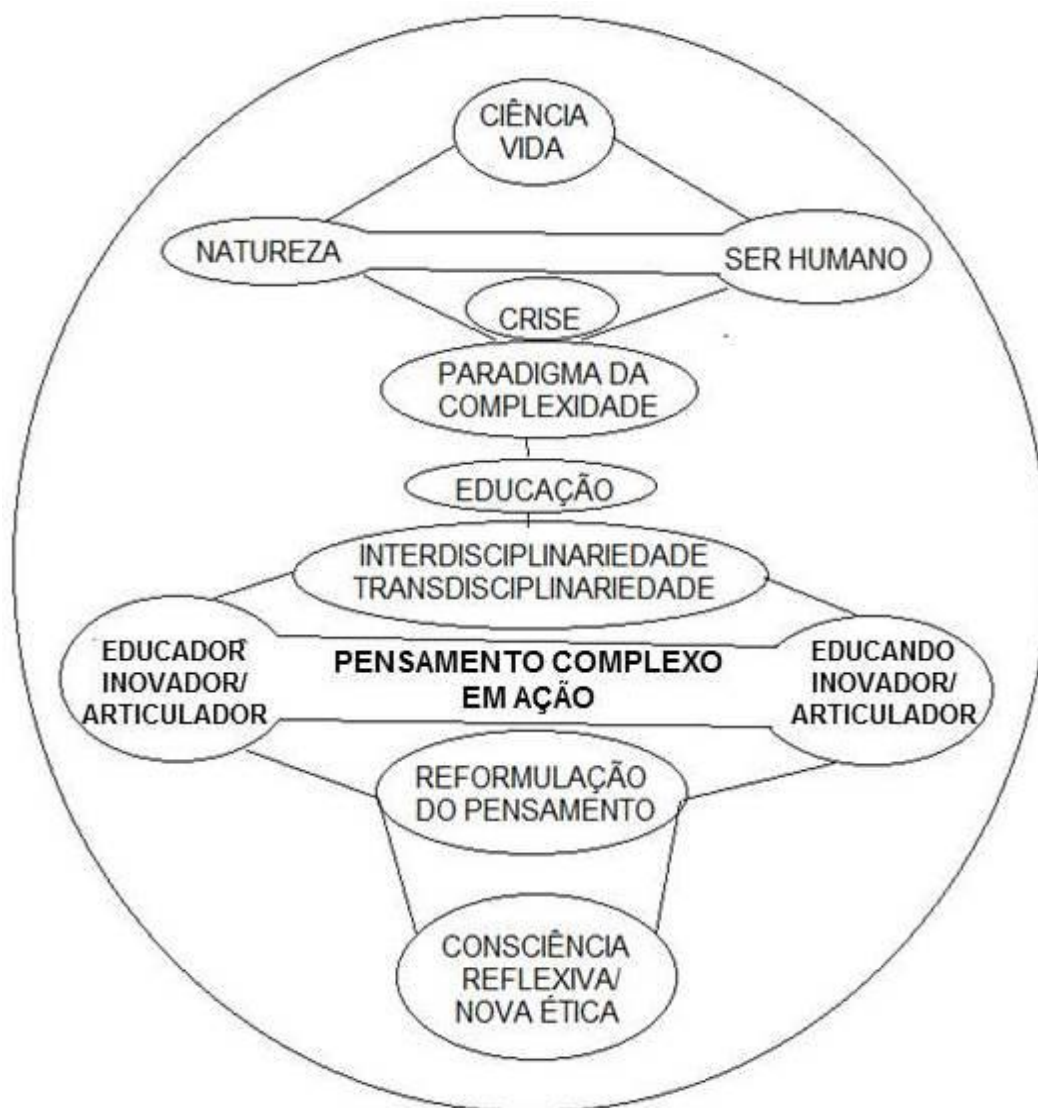


Figura 25 Teoria da Complexidade na Educação.  
Fonte: Paráfrase elaborada por Marquezan (2015)

Assim inferimos a presença de uma educadora inovadora, articulando os saberes e fazeres, enfrentando os desafios da heterogeneidade, da pluralidade, construindo uma possível unidade na diversidade de pessoas em diferentes contextos como, por exemplo,

em sua tese de doutorado "O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Cilon Rosa", no Centro de Educação, no MST e em outros contextos nos quais compartilhou e mobilizou seus conhecimentos, sempre tentando contextualizá-los em prol de uma educação de qualidade.

[...] Marcel Mauss dizia: "É preciso recompor o todo". Nós acrescentamos: é preciso mobilizar o todo. [...] E isto tanto mais na medida em que o contexto, hoje, de todo conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico, etc., é o próprio mundo. A era planetária requer que tudo seja situado no contexto planetário. O conhecimento do mundo enquanto mundo torna-se necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal para todo cidadão: como ter acesso às informações sobre o mundo, e como adquirir a possibilidade de articulá-los e organizá-los. Mas, para articulá-los e organizá-los, e deste modo reconhecer e conhecer os problemas do mundo é preciso uma reforma de pensamento. Essa reforma, que comporta o desenvolvimento da contextualização do conhecimento, reclama *ipso facto* a complexificação do conhecimento (MORIN; KERN, 1996, pp. 160-161).

Dentro do paradigma da complexidade, a unidade, dentro da diversidade, a Educadora buscou construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Cilon Rosa e traz sua experiência para o Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação da UFSM, mobilizando a todos, desenvolvendo sentimento de pertencimento e comprometimento.

Na construção dos projetos político-pedagógicos, a articulação e organização dos conhecimentos, dos projetos, dos cursos emergem das necessidades, dos desejos do coletivo. No currículo escolar, a consciência da complexidade da natureza deve discernir que a Terra não é a adição de um planeta físico mais a biosfera mais a humanidade, mas consiste em uma totalidade complexa física/biológica/antropológica, na qual a vida é uma emergência da história da Terra e o homem uma emergência da história da vida terrestre. A relação do homem com a natureza é inseparável, pois a humanidade é uma entidade planetária e biosférica. O ser humano, ao mesmo tempo natural e sobrenatural, tem sua origem na natureza viva e física, mas emerge dela e se distingue dela pela cultura, pelo pensamento e pela consciência.

Os pensamentos fracionais que fragmentam tudo o que é global, ignoram por natureza o complexo antropológico e o contexto planetário. Mas não basta levantar a bandeira do global: é preciso associar os elementos do global numa articulação organizadora complexa, é preciso contextualizar o próprio global. A reforma de pensamento necessária é a que irá gerar um pensamento do contexto e do complexo. [...] Há necessidade de um pensamento que ligue o que está separado e compartimentado, que respeite o diverso ao mesmo

tempo em que reconhece o uno, que tente discernir as interdependências; - de um pensamento radical (que vá à raiz dos problemas); - de um pensamento multidimensional; - de um pensamento organizador ou sistêmico que conceba relação todo partes. [...] É preciso perceber não apenas a complexidade das inter-retro-ações, mas também o caráter hologramático que faz com que não somente a parte – o indivíduo, a nação – se encontre no todo – o planeta –, mas também que o todo se encontre no interior da parte [...]. O pensamento do complexo planetário nos remete a todo instante da parte ao todo e do todo à parte. (MORIN; KERN, 1996, pp. 167-168).

Como vemos a fórmula complexa da antropolítica não se limita ao “pensar global, agir local”, significando mudanças radicais como: *pensar global/agir local, pensar local/agir global*. O pensamento planetário implica em opor o universal e o concreto, o geral e o singular: o universal tornou-se singular – é o universo cósmico – e concreto – é o universo terrestre. Para ele, a reforma de pensamento é um problema antropológico e histórico chave, pois implica uma revolução mental ainda mais significativa que a revolução copernicana, jamais vista na história da humanidade. Afirma ser o núcleo da tragédia o próprio pensamento humano, necessitando da restauração do pensamento, pois para ele: “[...] o pensamento parece uma atividade subsidiária da ciência, da filosofia, quando ciência e filosofia deveriam se dedicar a pensar o homem, a vida, o mundo, o real e o pensamento deveria retroagir sobre as consciências e orientar o viver” (MORIN; KERN, 1996, p. 169-170).

O método/caminho/ensaio/estratégia implica num conjunto de princípios metodológicos que configuram um guia para um pensar complexo. Esses princípios metodológicos são os seguintes:

- Princípio sistêmico ou organizacional: permite religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa. Como dizia pascal, "considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes";
- Princípio hologramático: assim como num holograma, cada parte contém a totalidade da informação do objeto representado; em uma organização com dominação, o todo está presente em sua complexidade;
- Princípio de retroatividade: com o conceito de circuito retroativo, há uma ruptura com a causalidade linear de causa efeito, pois situamo-nos em outro nível: não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema;

- Princípio de recursividade: é um princípio que vai além da pura retroatividade. Um processo recursivo é aquele cujos produtos são indispensáveis para a própria produção do processo, sendo uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional. A ideia de circuito recursivo revela-nos um processo organizador fundamental e múltiplo no universo físico, que se manifesta no universo biológico, assim como nas sociedades humanas;
- Princípio de autonomia/dependência: introduz a ideia de processo auto-eco-organizacional, pois mantendo sua autonomia toda organização necessita da abertura ao ecossistema do qual se nutre e ao qual transforma;
- Princípio dialógico: num mesmo espaço mental, ajuda a pensar lógicas que se complementam e se excluem. O princípio dialógico pode ser entendido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado;
- Princípio de reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento: é preciso devolver o papel ativo àquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego. É preciso revitalizar o papel do sujeito observador/computador/conceituador/estrategista em todo conhecimento. O sujeito não reflete a realidade, mas constrói a realidade por meio dos princípios já mencionados.

Portanto, o método se torna central e vital quando se reconhece a presença de um sujeito que se esforça em descobrir, que conhece e pensa, reconhecendo que a experiência não é uma fonte clara, inequívoca, do conhecimento, pois o mesmo não é o acúmulo de dados ou de informação e sim uma organização. Assim nos reportamos ao autor que afirma:

É igualmente necessário considerar que método e paradigma são inseparáveis. Qualquer atividade metódica existe em função de um paradigma que dirige uma práxis cognitiva. Ante um paradigma simplificador que consiste em isolar, desunir e justapor, propomos um pensamento complexo que reata, articula, compreende e que, por sua vez, desenvolve sua própria autocrítica. [...] Do ponto de vista etimológico, a palavra "complexidade" é de origem latina, provém de complectere, cuja raiz plectere significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final



de pequenos ramos. À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável. (MORIN, 2003b, pp.37-44).

O pensamento complexo entende a ordem através de um conceito mais rico do que o da lei do determinismo, pois, para além dela, inclui as ideias de constrição, obrigatoriedade, estabilidade, constância, regularidade, repetição, estrutura e invariabilidade. Essa ordem nova rompe com a ideia, segundo a qual apenas há ciência do geral. Ao complexificar-se, a ideia de ordem se relativiza. A ordem não é absoluta, substancial, incondicional e eterna, mas relacional e relativa; depende de suas condições de surgimento, existência e se reproduzirá: no tempo e no espaço, toda ordem, cósmica, biológica etc., tem data de nascimento e, cedo ou tarde, terá data de falecimento.

[...] nos anos trinta do século passado, Gaston Bachelard já propunha a necessidade de uma "epistemologia não cartesiana", num livro fundamental intitulado *Le nouvel esprit scientifique* [O novo espírito científico]. Nessa obra, Gaston Bachelard afirma que o simples não é mais do que o resultado de uma simplificação e que a ciência contemporânea exige a introdução de novos princípios epistemológicos que ultrapassem o cartesianismo e a visão funcionalista da simplificação e da redução. (MORIN, 2003b, p. 49).

O pensamento complexo está implicado em uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento. O caminho do conhecimento nunca se termina.

O pensamento complexo pretende resgatar a humanidade do conhecimento em sua radicalidade. Do "conhece-te a ti mesmo" socrático, passamos ao "conhece-te a ti mesmo conhecendo". Portanto, o "método" implica reaprender a aprender num caminhar sem meta definida de antemão. "Reaprender a aprender com a plena consciência de que todo conhecimento traz em si mesmo e de forma ineliminável a marca da incerteza", propiciando uma luta contra o absolutismo e o dogmatismo disfarçados de verdadeiro saber. "Ciência com consciência", portanto. Esse é o imperativo do pensamento complexo".

Do ponto de vista cognitivo, a ciência faz do homem um objeto determinado cada vez menor em um universo cada vez maior. Mas, do ponto de vista prático, dá ao homem o poder e a potência que lhe permitem domesticar, esmagar e arrasar o seu próprio universo. A ciência, por um lado, elimina o sujeito; por outro lado, torna-se o seu braço secular. O humanismo é uma mitologia que tenta articular a ciência que nega o homem, com o homem que procura ser todo-poderoso. Assim, sob o efeito da ciência, o homem tende cosmicamente para o zero, mas, sob o efeito do humanismo, tende antropológicamente para o infinito.

Mais amplamente, os universos da religião, da mística, da poesia, da literatura, da ética, da metafísica, da vida privada, da exaltação, do sentimento, do amor, da paixão tornam-se o complemento *de facto*, o necessário contrapeso ao universo hiperobjetivo, pragmático, empírico, prosaico, técnico e burocrático. Os indivíduos passam cotidianamente de um a outro, através de numerosos saltos que lhes são invisíveis, mas que os fazem literalmente mudar de universo. Um pesquisador científico é objetivista e cientista com o seu material de laboratório, sendo que todas as suas comunicações nos congressos e revistas obedecem aos critérios de cientificidade. Contudo, mesmo no seu laboratório, a sua subjetividade irrompe em excitações, simpatias e atrações nas relações com os colegas, com os mestres, com os assistentes, com as mulheres que ali trabalham. Ele salta, constantemente, de um estado objetivista, centrado no objeto, para estados afetivos egocêntricos. Saltará para um estado familiarocêntrico ao voltar para casa e, depois, para um estado etno e sociocêntrico olhando as informações políticas. Ouvirá talvez música e será invadido pela subjetividade. Ele, que sabe que tudo está determinado no universo, inclusive o ser humano, vive entre seres humanos que considera como sujeitos responsáveis por seus atos. Ele, que não pode crer na liberdade, repreenderá severamente o seu filho por ter feito uma má escolha. Em resumo, o tipo de cultura que se criou na e pela disjunção entre sujeito e objeto necessitam de saltos de um estado a outro, saltos que, constantemente, cada um dá natural, e inconscientemente.

Revisitando Morin (2011), compreendemos que o método é um caminho que se constrói em processo. O método de Morin é a principal confirmação das suas ideias: a possibilidade e a necessidade de um conhecimento polissêmico, circular, espiralado, inter, multi e transdisciplinar. A metáfora de uma fonte que alimenta e origina, nutre-se e flui, recebe e dissemina, não como um fim em si, mas sempre como um eterno recomeço, pois não há conhecimento pronto, mas saberes em construção, como um caleidoscópio, permitindo uma visão de mundo pensando juntos, unindo os saberes

disjuntos, acreditando na essência do todo, não mutilando os conjuntos, nem perdendo a noção das suas partes. Salienta-se a necessidade de rupturas da curiosidade, da investigação permanente, da reflexão, permitindo a reforma do pensamento, abrangendo teoria e prática, prosa e poesia, ambiguidade e precisão, rigor e intuição.

Refletindo, observamos que o processo de formação inicial e continuada dos professores nas universidades, interagindo com a Escola Básica, através de vários projetos de Ensino-Pesquisa e Extensão para estabelecer as conexões e interações que a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade imbricadas nas partes, tentando resgatar a totalidade. É fundamental a reforma do pensamento, pois para articularmos e organizarmos os conhecimentos precisamos situá-los no seu contexto para que adquiram sentido, pois, caso contrário, a universalização da cidadania seria impossível e inviável.

Concordamos com Boaventura de Souza Santos, em suas onze teses para uma Universidade pautada pela ciência pós-moderna, com as quais contribui significativamente, dando a devida importância a transdisciplinaridade para o avanço do conhecimento. Analisemos:

[...] A universidade deve promover a discussão transdisciplinar sobre a crise do paradigma da modernidade e, em especial, da ciência moderna, sobre a transição paradigmática e sobre os possíveis perfis da ciência pós-moderna. [...] Numa sociedade desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro. A vida cotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque existe. Da transgressão igualitária à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino e aprendizagem concebido como prática ecológica, a universidade organizará festas do novo senso comum. Estas festas serão configurações de alta cultura, cultura popular e de cultura de massas [...]. (SANTOS, 2003, pp.223-230).

Buscando a superação da desfragmentação, Santos (2003) com suas reflexões pertinentes, aproxima-se das ideias de Morin (2001) que defende o ensino com saberes e fazeres, que possibilitam a intencionalidade do desenvolvimento da condição humana, da identidade humana e da identidade terrena, considerando a produção do conhecimento pertinente, e acredita no jogo contraditório dos possíveis. Apostando no conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, aponta para a possibilidade antropológica, sociológica, cultural e espiritual de progresso, restaurando o princípio da

esperança, mas sem “certeza científica”, nem promessa “histórica”, mas abrindo possibilidades inovadoras.

A flexibilidade que a Universidade procura será encontrada inovando através dos saberes e fazeres em rede, nas quais possibilita o compartilhamento de todos os tipos de religiões, de correntes ideológicas e de intercâmbios internacionais, pois só assim poderá acompanhar os avanços em todos os campos do conhecimento humano e propiciar a emancipação de todas as formas de opressões, subordinações e colonizações.

Também buscamos nas produções bibliográficas da personagem de nossa pesquisa um artigo que tem relação direta com a temática que nos inquieta há muitos anos na nossa trajetória profissional e que merece ser compartilhada aqui, mesmo que posteriormente, na entrevista, apareça revisitada:

Uma experiência significativa que contempla o diálogo entre a aprendizagem do ensino da disciplina de Educação Física para a Educação Infantil no Curso de Pedagogia Diurno da UFSM e uma experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no Subprojeto Interdisciplinar - Educação do Campo, que vem sendo vivenciada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, localizada no distrito de Palma, no município de Santa Maria – RS. O projeto tem como objetivo a inserção e a interação dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura na Escola do Campo. A sistematização do artigo propõe uma breve apresentação do PIBID, um breve estudo sobre o Referencial Curricular para Educação Infantil – RCNEI e um relato de experiência que aborda a aprendizagem no ensino superior sendo aplicada em uma prática pedagógica na Educação Infantil na Escola do Campo. A atividade foi realizada em uma turma multisseriada da Educação Infantil (Pré A e Pré B) que atende a um total de 16 crianças. A proposta realizada foi embasada nas orientações do RCNEI. Foram satisfatórios os resultados alcançados com esta proposta, pois possibilitaram vivenciar uma experiência de ensino-aprendizagem de movimento corporal lúdica, cultural e enriquecedora, tanto para as crianças como para minha formação docente. (FURTADO; MEURER, 2013, p. 146).

Revisitando o capítulo de livro escrito por Furtado e Meurer (2013, p.147), percebemos que as autoras se reportaram ao paradigma da complexidade de Edgar Morin (1999) para fundamentar o Projeto Interdisciplinar do Campo. Esse fato proporcionou-nos satisfação, pois já havíamos percebido a importância da fundamentação teórica desse autor. Acreditamos que o religar e o problematizar caminham juntos nas trajetórias e processos formativos na/da docência de Ane Carine Meurer.

A missão primordial do ensino implica muito mais em aprender a religar do que, aprender a separar, o que foi feito até o presente. É preciso, ao mesmo tempo, aprender a problematizar. [...] Creio que nesse momento religar e problematizar caminham juntos. Se eu fosse professor, tentaria religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais. E desse modo, poderia acessar as disciplinas, mantendo nelas a marca humana e, assim, atingir unidade complexa do homem. (MORIN, 1999, p. 49).

Reportando-se à necessidade de aprender a religar, a problematizar, o autor segue desenvolvendo a ideia de uma reforma do pensamento como necessidade paradigmática; afirma que os princípios fundamentais que devem governar todos nossos discursos e nossas teorias. [...] são fragmentados e deveríamos buscar a conjunção e a implicação mútua, citando criticamente que se estuda o cérebro nos departamentos biológicos e o espírito nos departamentos psicológicos, sem jamais criar laços. Quanto mais se separa, mais se reduz. É assim que os sócio-biólogos vão tentar reduzir todos os comportamentos humanos aos das formigas ou dos primatas. O cérebro implica a mente e reciprocamente. A mente só pode emergir a partir de um cérebro situado no interior de uma cultura e o cérebro só pode ser reconhecido por uma mente.

Revisitando a aprendizagem da religação, afirma Morin (1999) que a missão do ensino implica muito mais em aprender a religar do que aprender a separar, o que foi feito até o presente. Aprender a problematizar, essas ideias são o fio condutor nos projetos político-pedagógicos e de Ensino, Pesquisa e Extensão coordenada por Ane Carine Meurer, sempre aberta ao diálogo e com uma sensibilidade de escuta, de empatia, de compreensão, de humildade, pois tem consciência que religar e problematizar caminham juntos. Religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos, políticos, pedagógicos e sociais, podendo acessar as disciplinas, mantendo nelas a marca humana e, assim, atingir a unidade complexa do homem, esse é o mote do pensamento complexo, desejável para educador e educando rumo à autonomia de pensamento.

Eu vejo o nascimento do universo já que vejo as partículas que se formaram nos primeiros segundos. Vejo o Sol anterior ao nosso já que os átomos de carbono se formaram no interior da forja deste sol que explodiu. Depois o carbono chegou nesta espécie de lata de lixo cósmica que foi a origem da Terra. Vejo também a formação de macromoléculas. Vejo o nascimento da vida, o desenvolvimento do mundo vegetal, a domesticação da vinha nos países mediterrâneos. Vejo o desenvolvimento da técnica moderna que permite hoje controlar de forma eletrônica a temperatura de fermentação nas

cubas. Eu vejo toda a história cósmica e humana nessa taça de vinho. Sem ter de pensar em tudo isso, toda vez que bebemos uma taça de vinho, é necessário religar, assim como reconhecer nosso lugar no universo. Tornamo-nos relativamente estrangeiros neste universo. Somos diferentes dos animais, pela consciência, pela cultura e por nossa vontade de conhecer. Queremos, assim, tentar construir uma sociedade um pouco menos desumana fundamentada sobre relações um pouco menos ignóbeis (MORIN, 1999, p. 52).

A transdisciplinaridade está materializada nesse fragmento científico, poético, ético, filosófico, antropológico e psicológico, implicando na necessidade de uma reforma de pensamento; esta é importante para propiciar o desenvolvimento da complexidade do ser humano, resgatar a “condição humana”, pois o problema da educação e da pesquisa encontra-se reduzido a termos quantitativos: “quantidade de créditos”, “de professores”, “de informática”, “produtivismo acadêmico”, etc. Através disso, mascara-se a dificuldade chave que revela o fracasso das reformas do ensino: não se pode reformar a instituição sem reformar os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem reformadas, a partir do pensamento complexo que contém a diversidade, permitindo compreendê-la, a partir da diversidade pensada e fundada sobre a coerência, ética e a compreensão. Acreditamos que a missão de aprender a religar e a problematizar representa a busca fundamental de religação vital, porque se funda na possibilidade de regenerar a cultura pela religação de duas culturas separadas, a da ciência e a das humanidades.

A própria ideia da Reforma implicará em reunir espíritos diversos, reanimar espíritos resignados, suscitar proposições, despertar boas vontades latentes para a solidariedade no corpo docente; muitos aspiravam encontrar espaços de compartilhamentos de saberes e fazeres articulando a teoria à prática.

Evidentemente, tudo isso representa um formidável desafio a todo o ensino na aurora do 3º milênio. Por quê? Em parte, por que estamos numa época de saberes compartimentados e isolados uns dos outros. Não se trata somente de especialização, mas de hiperespecialização, porque as especializações não chegam a se comunicar umas com as outras. Uma justa posição de compartimentos faz esquecer as comunicações e as solidariedades entre estes conhecimentos especializados que constituem o reinado dos expertos, isto é, dos técnicos especialistas que tratam os problemas de modo isolado e esquecem que os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários em nossa época de mundialização. (MORIN, 1999, p.21).

Salienta-se a necessidade de percebermos que a cultura implica *humanidades*, fundada sobre a história, a literatura, a filosofia, a poesia e as artes, e sua essência, pois,

possibilita a abertura contextualizada, favorecendo a capacidade de refletir, de meditar sobre o saber e de integrá-lo em sua própria vida para melhor esclarecer sua conduta e o conhecimento de si.

O desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado como separado, aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. “O conhecimento é, com efeito, uma navegação num oceano de incerteza respingado de arquipélagos de certeza” (MORIN, 1999, p.46).

Morin (1999) defende a necessidade de criarmos os três princípios da reaprendizagem pela religação, articulando em forma de espiral e não linear os conhecimentos produzidos pela humanidade; em essência, emergindo a partir dos diálogos os indivíduos humanos:

O problema da religação é um problema de reaprendizagem do pensamento que implica a entrada em ação de três princípios. O primeiro princípio é o do anel recursivo ou autoprodutivo que rompe com a causalidade linear. Este anel implica um processo onde os efeitos e os produtos são necessários à sua produção e à sua própria causação. Nós somos, aliás, os efeitos e os produtos de um processo de reprodução. Mas somos também seus produtores, porque senão o processo não poderia continuar. Além do mais, uma sociedade é o produto das interações entre os indivíduos que a compõe. Desta sociedade, emergem qualidades como a língua ou a cultura que retroagem sobre os produtos, produzindo, assim, indivíduos humanos. [...]. A causalidade é representada de agora em diante por uma espiral, não sendo mais linear. O segundo princípio é o da dialógica, um pouco diferente da dialética. É preciso, em certos casos, juntar os princípios, as ideias e as noções que parecem opor-se uns aos outros. [...] Nesse contexto, o princípio dialógico é necessário para afrontar realidades profundas que, justamente, unem verdades aparentemente contraditórias. Chamei hologramático o terceiro princípio, em referência ao ponto do holograma que contém quase a totalidade da informação da figura representada. Não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte (MORIN, 1999, p.48).

Nas trajetórias e processos percorridos pela personagem da presente autobiografia/tese são recorrentes as afirmações da necessidade dialógica, tanto na construção dos projetos políticos-pedagógicos, quanto nos artigos produzidos, capítulos de livros, orientações de TCC e monografias. Também no memorial descritivo quanto na entrevista narrativa, na palavra dada, transparecem ações-reflexões e ações inspiradas em Paulo Freire, sempre defendendo o diálogo. Aproximando Morin (1999) e Freire (2004), entendemos que é recorrente em várias de suas obras a necessidade da aprendizagem da religação dos saberes, pois a missão primordial do ensino implica muito mais em aprender a religar do que, aprender a separar, o que foi feito até o presente.

Defendendo a aprendizagem da complexidade, de maneira poética, sentimos a transdisciplinariedade como um fio condutor de ideias; implica em uma tomada de consciência do papel do professor em busca da compreensão do homem complexo, imerso numa coerência do pensamento, contendo a diversidade do processo transdisciplinar. Referindo-se a ciência da psicologia assim fala:

Adiro ao que possa ser dito sobre a diversidade de psicologias e das heranças culturais. Entretanto, a diversidade deve ser pensada e fundada sobre a coerência e a compreensão. Penso que a missão de aprender a religar e a problematizar representa um retorno a uma missão fundamental à qual já me referi. Acrescento que a religação constitui de agora em diante uma tarefa vital, porque se funda na possibilidade de regenerar a cultura pela religação de duas culturas separadas, a da ciência e a das humanidades. [...] A aprendizagem do amor [...] Panurge e dos granizos que uma professora amiga me contou recentemente. Os granizos caem sobre o pobre Panurge e o derrubam. Quando os granizos caem na terra, começam a se liquefazer. Panurge se dá conta então que eram palavras congeladas. Não se trata de descongelar as palavras do ensino, mas reaquecê-las. Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é preciso o Eros. O Eros não é somente o desejo de conhecer e transmitir, ou somente o prazer de ensinar, de comunicar ou de dar: é também o amor daquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador (MORIN, 1999, p.52).

Influenciados pelas teorias psicanalistas, percebemos este fragmento contendo a essência da vida, da possibilidade de estabelecermos uma ligação afetiva com o educando a partir do “desejo de conhecer”, de estimular a capacidade de resolução de problemas, propiciando a autoconfiança, autoestima, autoaceitação e a autonomia fundamentais no desenvolvimento de personalidades complexas, tanto nos educadores como nos educandos, mobilizados pelos princípios de inteligibilidade, a noção de sujeito e mesmo a liberdade. Mas é recorrente em suas obras a necessidade da reforma de pensamento impactando em inovações interdisciplinares e transdisciplinares:

A necessidade de uma Reforma de Pensamento é muitíssimo importante para indicar que hoje o problema da educação e da pesquisa encontra-se reduzido a termos quantitativos: “quantidade de créditos”, “de professores”, “de informática”, etc. através disso, mascara-se a dificuldade chave que revela o fracasso de todas as reformas sucessivas do ensino: não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas. [...] Não se pode programar e nem mesmo prever, mas se pode ver e promover. A própria ideia da Reforma poderá reunir espíritos diversos, reanimar espíritos resignados, suscitar proposições. Enfim, do mesmo modo que há boas vontades latentes para a solidariedade, há uma vocação missionária latente no corpo docente; muitos aspiravam



encontrar o equivalente atual da vocação missionária da laicidade no início da Terceira República. (MORIN, 1999, pp.55-56).

A necessidade de reforma do pensamento proposta por Morin (1999) pode ser materializada na autobiografia da Ane Carine, no seu fazer docente, em que vivencia a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, nos diferentes contextos, da Educação Básica e Universidade, articulando os quatro centros de ensino: CE, CAL, CCNE e CEFD.

### **III CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, DA PERSONAGEM E CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Esta tese de doutorado integra a Linha de Pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional de Professores”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, no âmbito do GEPFICA – Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, liderado pela Professora Helenise Sangoi Antunes. Trabalhamos imersos num grupo de pesquisa, sendo o nosso trabalho influenciado pelas relações de produção acadêmica desenvolvidos nesse contexto, compartilhando nossas ideias de contribuirmos no processo de formação inicial e continuada de professores.

O GEPFICA vem desenvolvendo projetos significativos, em que predomina a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Um dos projetos desenvolvidos, com forte impacto na formação continuada dos professores do Estado do Rio Grande do Sul, foi o Programa Pró-Letramento. Atualmente, o grupo está inserido no Programa Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, em nível Federal, Estadual e Municipal (2010-2015), interligando estados e municípios com as universidades, propiciando a formação continuada de nove mil professores em Alfabetização/Linguagem e Matemática.

O GEPFICA, coletivamente, elaborou e aprovou o projeto de pesquisa “Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: perspectiva para a Formação e Atuação de professores da Região Central do Rio Grande do Sul”, na modalidade APq-2013, Edital CNPq Universal 14/2013, o qual buscou cartografar a realidade educacional de comunidades rurais, por meio de achados coletados, relacionando-os com os do bancos de dados do MEC, do INEP, do IBGE, IDEB e do Censo Escolar para o Estado do Rio Grande do Sul, a fim de traçar o perfil dos professores rurais e de potenciais leitores literários. Tem como escopo fazer um levantamento das escolas municipais estaduais rurais que atendem a região central do Estado do Rio Grande do Sul, a fim de analisar as metodologias adotadas em sala de aula, investigando os saberes docentes e as concepções sobre o processo da construção da cultura escrita.

A experiência do grupo de pesquisa, por meio das suas produções e da liderança da orientadora, constituiu suporte acadêmico para que a presente pesquisa fosse

desenvolvida, vindo a agregar produção significativa para o grupo de pesquisa, o campo da educação e da formação dos educadores.

### 3.1 NÚCLEO INVESTIGATIVO: OS ELEMENTOS CONSTRUTIVOS DA PESQUISA

Considerando o tema investigativo “trajetórias e processos formativos na/da docência”, formulamos a **tese** – ideia a ser defendida com argumentos validados no processo investigativo:

A complexidade na/da docência encontra-se imbricada na trajetória pessoal/profissional do/a professor/a em diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior), onde ensina/aprende, ao longo da vida. Esses movimentos complexos na trajetória docente, em circularidades de ação e pensamento reflexivos, a tornam autoformativa e, potencialmente inter/transdisciplinar.

A tese foi proposta a partir de uma ideia central:

A complexidade na/da docência encontra-se imbricada nas trajetórias e processos formativos do/a professor/a, potencialmente inter/transdisciplinares, em diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior), onde ensina/aprende, ao longo da vida.

Portanto, afirma que a docência é complexa, o que nos parece compreensível como um conceito amplo, aplicável a todos àqueles que a exercem; no entanto afirma também que é imbricada, ou seja, projetada, vivenciada, reconfigurada, nas trajetórias e processos formativos. Estes são potencialmente inter/transdisciplinares em saberes e fazeres docentes ao longo da vida e nos diferentes níveis de ensino nos quais o docente encontra-se engajado em seu projeto pessoal/profissional.

A ideia central é complementada na proposição:

Esses movimentos complexos na trajetória docente, em circularidades de ação e pensamento reflexivos, a tornam autoformativa e, potencialmente inter/transdisciplinar.

Nesta articulação, a tese foi composta, então, por uma ideia central e uma proposição, baseadas na complexidade<sup>21</sup> como fio que foi tecendo a transversalidade do pensamento, da educadora ao narrar e ilustrar as suas trajetórias e processos formativos e da pesquisadora, ao recolher as informações, imagens e documentos, constituindo o repertório para a invenção da personagem<sup>22</sup>.

A tese nos permitiu uma linha argumentativa: A personagem da narrativa (auto) biográfica, educadora Ane Carine Meurer, vivencia a complexidade das trajetórias e processos formativos na/da docência, demarcados pela vivência inter/transdisciplinar, cuja *compreensão cênica* ancora a tese apresentada.

A tese, ideia central e a linha argumentativa, foram desdobradas, dando consistência às questões e objetivos da pesquisa. A **questão principal** (figura 24) retomou a ancoragem temática da tese, delimitando-a para a busca experiencial das trajetórias de vida de uma educadora.

Então, reportando-nos aos três conceitos que ancoram a tese, questionamos “como se configuram as **trajetórias pessoal/profissional** e os **processos formativos na/da docência**, vivenciados e narrados por uma educadora, em busca das suas **memórias e [res] significações**”?

---

<sup>21</sup> A <<complexidade>> é explicitada a partir do pensamento de Edgar Morin, sustentando epistemologicamente a nossa argumentação.

<sup>22</sup> O constructo <<invenção da personagem>> foi proposto por Abrahão (2001), termo que explicitaremos adiante e que consideramos basilar em nossa tese, tanto que adotamos o termo <<personagem>> para designar a educadora sujeito da pesquisa (auto) biográfica.

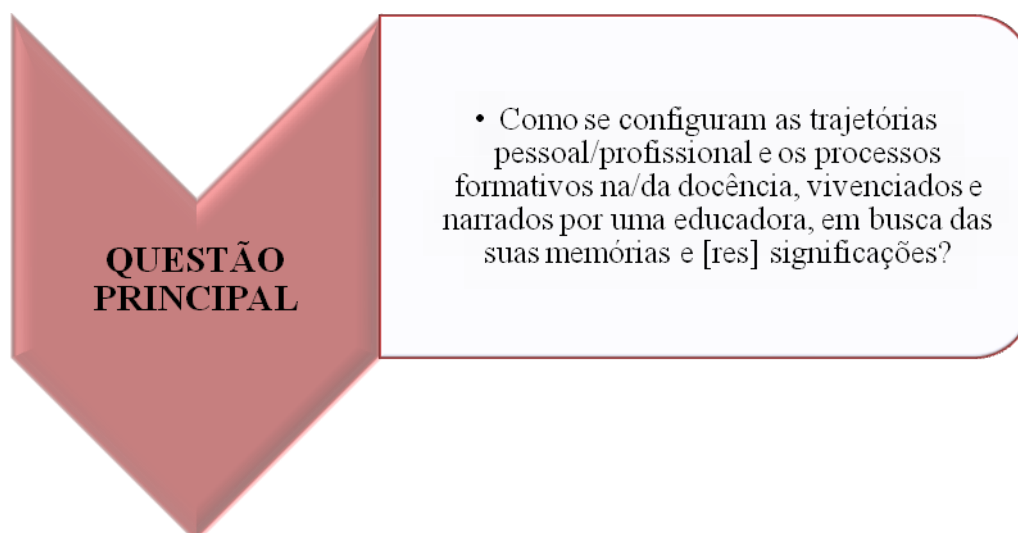


Figura 24 Questão principal. Fonte: autora.

As **questões derivadas** (figura 25) permitiram uma aproximação maior ao campo investigativo. Buscamos “quais os **registros na memória e iconografia** da educadora representam as suas trajetórias e os seus processos formativos, destacando-se a **interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade vivenciadas** ao longo da sua carreira como formadora de professores” e ainda, quais as possíveis **contribuições** decorrentes dessas vivências profissionais **para a formação inicial e continuada dos professores**. Delineamos no bojo das questões derivadas pontualmente “o quê” deveria ser investigado por meio das narrativas e “como” investigá-lo. E, na sistematização da experiência revivida na memória e nas [res] significações, projetamos o horizonte da pesquisa e da própria tese, quais sejam, “as possíveis contribuições decorrentes dessas vivências profissionais para a formação inicial e continuada dos professores”.

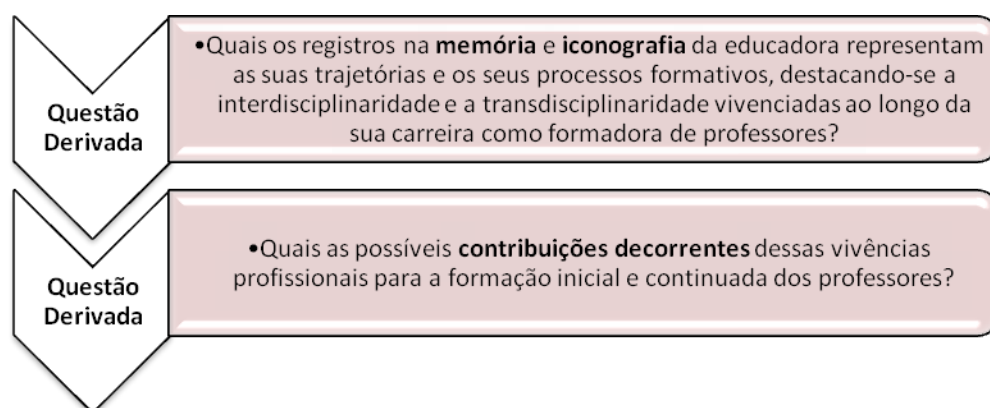


Figura 25 Questões derivadas. Fonte: autora.

O núcleo investigativo tornou-se completo com os objetivos orientadores do processo da pesquisa. O **objetivo geral** (figura 26) direcionou-se à compreensão das “trajetórias e os processos formativos na/da docência”, delimitando o sujeito da pesquisa e estabelecendo o critério de escolha da personagem e o recorte espaço-temporal, “uma educadora no município de Santa Maria/RS, ao longo da sua carreira” e reafirma a abordagem metodológica qualitativa: “narrativas (auto) biográficas”.

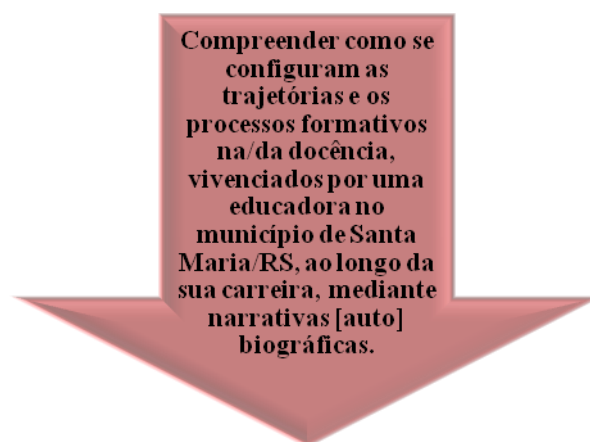


Figura 26 Objetivo geral. Fonte: autora.

Enfim, os **objetivos específicos** (figura 27) estabelecem o modo de busca dos registros da memória e [res] significações das trajetórias na/da docência vivenciada pela educadora.

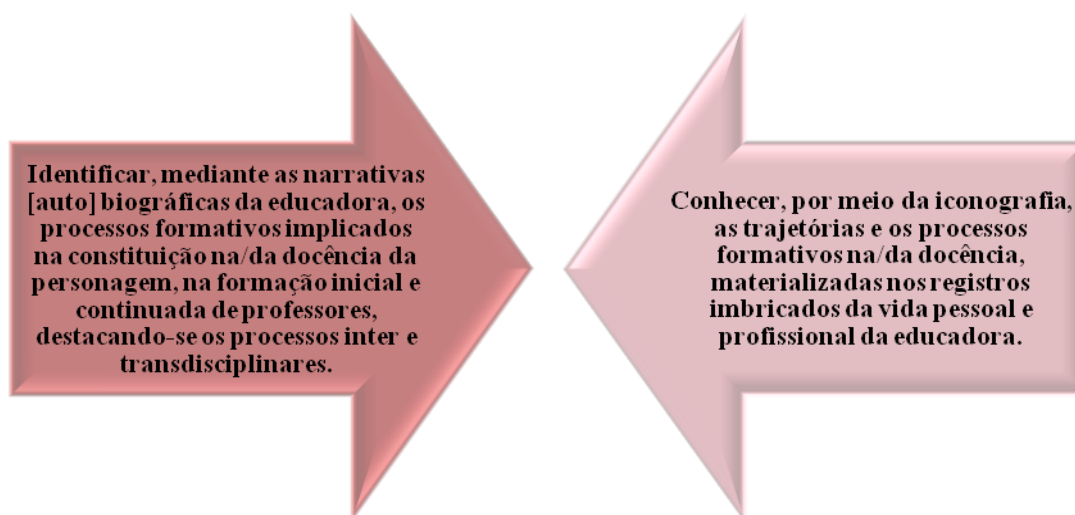


Figura 27 Objetivos específicos. Fonte: autora.

Definida a tese e colocadas as questões que delimitam o campo, estabelecemos os objetivos orientadores do processo, configurando-se assim o núcleo investigativo (figura 28), a partir do qual se deram o processo investigativo-formativo e o movimento interpretativo, ou seja, a *compreensão cênica* como metodologia de análise interpretativa da narrativa (auto) biográfica.

O núcleo investigativo metaforicamente representa a bússola para a navegação nos contextos da complexidade em que se constitui a docência. A busca da circularidade do pensamento exigiu que se delimitasse o campo de abordagem do fenômeno e é neste sentido a necessidade de que o planejamento criterioso da tese e demais elementos da pesquisa sejam conectados em um núcleo investigativo que se expanda do centro para o entorno e vice-versa.

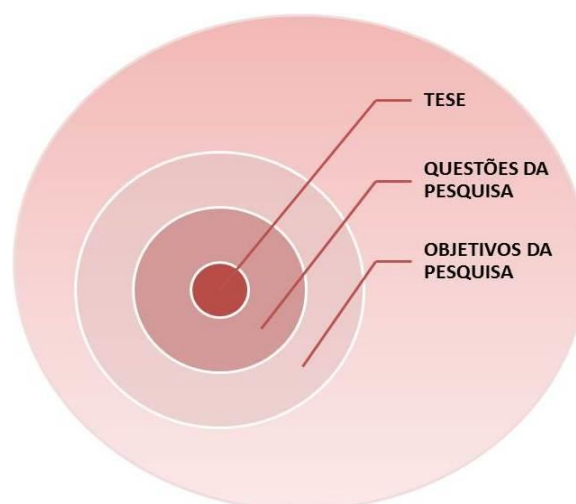


Figura 28 Representação visual do núcleo investigativo. Fonte: autora.

A ancoragem temática e o núcleo investigativo foram explicitados nas **dimensões conceituais**: autobiografia, formação de professores, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade, as quais estão conectadas em todo o processo investigativo, presentes nas construções teóricas e experienciais.

As dimensões conceituais perpassaram o estado do conhecimento, a busca teórica e a busca experiencial. O núcleo conceitual é a compreensão da autobiografia como processo construtivo de narrativas em que se desvelam as trajetórias e processos formativos na/da docência. Assim, o campo de estudo da formação de professores pode ser analisada pelo olhar do sujeito/personagem sobre si, a vida e profissão, as [res] significações e as experiências significativas para o seu desenvolvimento pessoal/profissional.

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são compreendidas a partir do pensamento complexo proposto por Edgar Morin traz “o sentimento da complexidade humana; liga e articula o que foi separado, ventilado e compartimentado por e nas disciplinas” (2012, p.288). Quanto à complexidade, trata-se de conhecer o humano situado no universo e não separado dele: e de quantos universos é o humano constituído em sua diversidade? O conhecimento orientado pelo pensamento complexo contextualiza o seu objeto, para ser pertinente (MORIN, 2003).

A complexidade contempla a “inteireza do ser”, lançando-se as bases para uma educação e formação de educadores que amplie os horizontes, fortalecendo os processos autoformativos de autores do seu próprio pensamento e narrativas, produzindo-se como



construtores da realidade, responsáveis pelo discurso proferido e pela narrativa construída.

A figura 29 apresenta as dimensões conceituais em um pensamento complexo, traduzindo a ideia do movimento de rotação da parte para o todo e do todo para a parte, do molecular para o molar e do molar ao molecular, do objeto ao sujeito e do sujeito ao objeto, numa tentativa de superar a fragmentação nas buscas conceitual e experiencial.

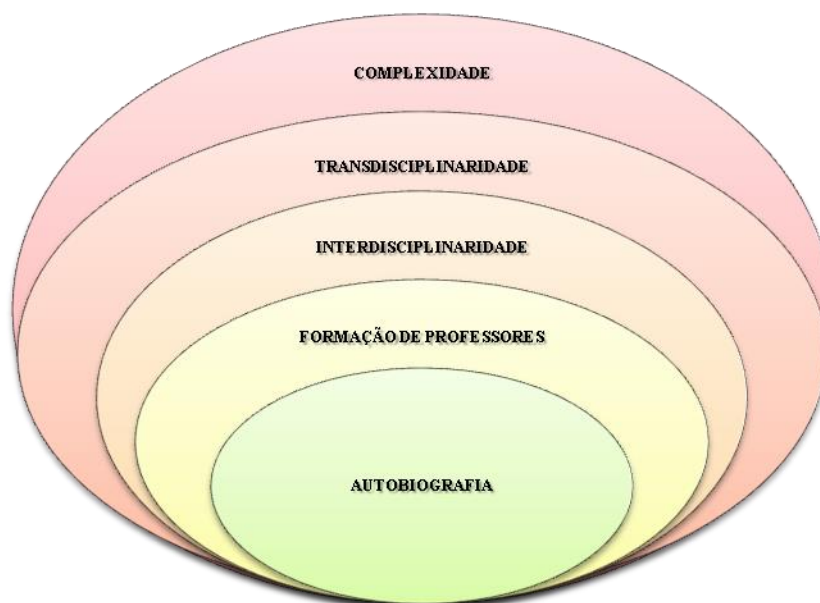


Figura 29 Dimensões conceituais. Fonte: autora.

Adiante, após a identificação da personagem e dos seus contextos experienciais na/da docência, detalhamos a construção (auto) biográfica e a metodologia de análise interpretativa.

### 3.2 APRESENTANDO A EDUCADORA COMO PERSONAGEM

Já fora mencionado na introdução que o fenômeno estudado era constituído pelas “trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res] significações”. A ancoragem temática da tese (reportando à figura 1, na introdução) traz três conexões basilares:

- ⇒ Trajetórias;
- ⇒ Processos formativos na/da docência;
- ⇒ Memórias e [res] significações.

O desenho da pesquisa apresenta um fenômeno que evoca diretamente um sujeito da ação, como denominamos neste estudo, um/a **personagem** (quem), construindo a sua autobiografia ao acessar as suas memórias e [res] significá-las, em um processo que é também (auto) formativo, pois pressupõe novos aprendizados ao [re] ler e narrar a própria história.

A escolha coerente da personagem exigiu que se estabelecessem motivos/critérios de escolha, buscando-se na “identidade própria” do sujeito a “identidade comum”, a que o [re] conecta, como parte ao todo (MORIN, 2006), tornando o conteúdo narrativo passível de novas interpretações em diferentes situações investigativas.

Foram **motivos/critérios de escolha da personagem Ane Carine Meurer:**

- Representatividade nas práticas da/na docência e gestão pública;
- Postura empática nas relações interpessoais;
- Domínio afetivo-cognitivo;
- Desenvoltura em diferentes situações e circunstâncias complexas;
- Busca contínua da inter/transdisciplinaridade.

A educadora aceitou o nosso convite ao compartilhamento de suas experiências de vida e profissão, como citada na introdução, mediante Termo de Confidencialidade e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ane Carine Meurer é Servidora Pública Federal, Professora Associada, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, RS, Brasil. Desenvolve a Docência nas disciplinas relacionadas à formação de professores nas licenciaturas de Geografia, Música, Letras, Física, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Programa de Pós-Graduação em Geografia - Mestrado e Doutorado. Atualmente atua também na Gestão, exercendo o cargo de Vice-Diretora do Centro de Educação. Também, coordena o Subprojeto PIBID - Interdisciplinar Educação do Campo UFSM. Sua experiência, com ênfase em Pedagogia, abrange a área de Educação Básica e Educação Superior. Seus principais temas de interesse investigativo são: projeto político-pedagógico escolar, educação do campo, formação de professores e escolas itinerantes.

Na figura 24, esboçamos a trajetória pessoal de Ane Carine em uma linha do tempo, sintetizando três momentos de destaque:

- O nascimento em uma família tipicamente alemã, da qual receberia influência cultural e religiosa.
- A opção desde cedo (15 anos) pelo Magistério, a partir do qual projeta a sua carreira como educadora.
- A formatura da Pedagogia, o passo inicial na graduação. Depois, a Especialização em Metodologias do Ensino/Educação Infantil, o Mestrado em Educação nas Ciências e o Doutorado em Educação.



Figura 30 Síntese da trajetória acadêmica da personagem. Fonte: Montagem feita pela autora a partir de imagens cedidas por Ane Carine Meurer.

Destacamos duas dimensões do memorial da personagem como facilitadoras para a compreensão das narrativas: a) Formação Inicial e continuada e b) Trajetórias docentes em diferentes contextos e níveis de ensino.

a) Formação Inicial e continuada

Apresentamos no quadro 2 a cronologia dos estudos da personagem desde o 1º Grau (1973 A 1980) ao Curso de Doutorado (2000 a 2003). As cidades de Independência, Três de Maio, Santa Rosa, Ijuí, Porto Alegre e Santa Maria no RS e Salvador na Bahia, destacam-se como contextos importantes em sua trajetória estudantil e acadêmica. Adiante, observamos que Independência, sua cidade natal, continuaria a influenciar a sua trajetória docente, demarcando no espaço-tempo o ingresso inicial na carreira docente e os primeiros anos na profissão, fases de suma importância na constituição docente.

Essas trajetórias formativas iniciais e continuadas identificam uma estudante que vai a busca da profissão docente de modo intencional e com atenção no foco a partir da tomada de decisão em 1982: ser educadora. Caminhos em busca da sua pedagogia, dos seus interesses dentro da área escolhida, onde suas motivações estão implícitas na aderência das suas escolhas à área da Educação.

Quadro 2 Cronologia das trajetórias formativas, inicial e continuada.

<b>PERÍODO</b>	<b>NÍVEL<sup>23</sup></b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>SÉRIE/CURSO</b>	<b>LOCAL</b>
1973 a 1980	1º Grau	Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes	1ª a 8ª série	Independência, RS.
1981	2º Grau	Colégio Estadual Cardeal Pacelli	1ª série - Habilitação: Auxiliar de Laboratório de Análise Química.	Três de Maio, RS.
1982 e 1983	2º Grau	Colégio Dom Hermeto	2ª e 3ª série- Habilitação: Magistério	Três de Maio, RS.
1984 – 1987	3º Grau	Instituto Educacional Dom Bosco. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco.	Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena. Habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Orientação Educacional	Santa Rosa, RS.
1992 - 1994	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Universidade de Ijuí – UNIJUÍ.	Especialização em Metodologias do Ensino. Área de Concentração: Educação Infantil.	Ijuí, RS.
1995 – 1997	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Universidade de Ijuí – UNIJUÍ.	Mestrado em Educação nas Ciências. Área de Concentração: Pedagogia.	
2000 -2003	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Universidade Federal da Bahia, UFBA.	Doutorado em Educação.	Salvador, BA.

<sup>23</sup>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN, N.º 9394, de 1996, alterou a nomenclatura dos níveis de ensino. A Educação Básica denominava-se Ensino de 1º Grau, de 1ª a 8ª série (hoje Anos Iniciais – 1º a 5º ano e Finais – 6º a 9º ano do Ensino Fundamental) e o Ensino Médio denominava-se Ensino de 2º Grau Profissionalizante – de 1ª a 3ª série e estágio profissional supervisionado. A atual Educação Superior denominava-se 3º Grau.

## b) Trajetórias docentes em diferentes contextos e níveis de ensino

O quadro 3, a seguir, mostra-nos as trajetórias docentes de Ane Carine Meurer em diferentes contextos profissionais e níveis de ensino. Quanto aos contextos profissionais, destacamos a influência da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes, de Independência, cidade gaúcha em que nasceu e escola em que cursou o primeiro grau, de 1973 a 1980. Atuaria nessa escola como professora de 1985 a 1997, quando tem uma rápida passagem por Porto Alegre, atuando na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no Departamento Pedagógico, Divisão de Ensino Fundamental.

No mesmo ano, obteria a aprovação e a nomeação mediante Concurso Público para Professora Assistente na Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, com regime de 40 horas semanais, podendo então conciliar as atividades entre a Escola Estadual de 2º Grau Cilon Rosa (noturno) e o Departamento de Fundamentos da Educação (FUE) do Centro de Educação (CE). Até 2000 concilia as atividades entre a Educação Básica, como Supervisora Escolar e a Educação Superior, como professora.

De 2000 a 2003, o Curso de Doutorado na Universidade Federal da Bahia, traria novas perspectivas acadêmicas e o redirecionamento da carreira. Reassume seus encargos na UFSM em 2003 em Dedicção Exclusiva, passando a desenvolver integralmente a docência como ensino, pesquisa e extensão. No entanto, tais experiências poderiam ainda convergir para outro desafio: a gestão pública. Desde outubro de 2009 vem atuando na gestão do Centro de Educação como Vice-Diretora. Agora as suas “trajetórias e processos formativos na/da docência” tornaram-se ainda mais complexas. E é essa complexidade que nos desperta a curiosidade epistemológica de aprendermos com suas “memórias e [res] significações”.

Sabemos que são recortes de uma vida em curso. Saberes inacabados em um mundo também inacabado, parafraseando Paulo Freire. Não à toa vem à lembrança o dizer do saudoso educador. Inexiste educação sem o compromisso social do educador com a realidade, com a mudança, com o aprender a ler o mundo e a palavra. Com o escutar o outro com amorosidade sempre aberta ao seu ser e ao que nos tem a ensinar. (FREIRE, 1979a).

Quadro 3 Trajetórias docentes de Ane Carine Meurer em diferentes contextos profissionais e níveis de ensino.

PERÍODO	CONTEXTO PROFISSIONAL	INSTITUIÇÃO	CONTEXTOS E NÍVEIS DE ENSINO
19/03/1985	Admissão no Magistério Público Municipal de Independência, RS.	Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes. Independência, RS.	Posse em Área 1. Carga horária 20h (1ª série do 1º Grau)
01/08/86	Nomeação na Área 1 do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul.	Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes. Independência, RS.	Posse em Área 1. Carga horária 20h
1986		Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes – Independência – RS	2º série do 1º Grau
1987 a 1990		Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes – Independência – RS	Pré-Escola nível B
07/03/1990	Nomeação na Área 3 do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul.	Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes. Independência, RS.	Posse em nível 5 Carga Horária 20h Psicologia Educacional
1991		Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes – Independência – RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assume a função de Orientadora Educacional no turno noturno.</li> <li>• Pré-Escolar nível B (vespertino)</li> <li>• Orientação Educacional (noturno)</li> <li>• Representante dos Professores junto ao CAP (Conselho Administrativo Pedagógico)</li> </ul>
1992		Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes – Independência – RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-Escolar nível B (vespertino)</li> <li>• Orientação Educacional (noturno)</li> <li>• Representante dos professores junto ao CAP (Conselho Administrativo Pedagógico)</li> </ul>

Continuação do quadro 1.

1993 a 1997		Escola Estadual de 1º e 2º Graus Amélio Fagundes – Independência – RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-Escola nível B</li> <li>• Orientação Educacional</li> <li>• Ensino Religioso para alunos de 1º e 2º Graus (noturno)</li> <li>• Coordenação do Grupo de Estudos dos Professores da Escola</li> <li>• Representante da Escola junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.</li> </ul>
1997	Convite para atuação na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul Porto Alegre, RS.	Departamento pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental.
1997- 1998	Aprovação/Nomeação no Concurso Público para Professora Assistente na Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS.	Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS.	Professora assistente no Departamento de Fundamentos da Educação (FUE) do Centro de Educação (CE) <b>Regime de 40h</b>
1998 – agosto		Escola Estadual de 2º Grau Cilon Rosa (noturno)	Orientação Educacional (exoneração 20h)
2000 - 2003	Curso de Doutorado na UFBA.	Escola Estadual de 2º Grau Cilon Rosa (noturno)	Supervisora Escolar (exoneração de 20h)
2004-2008	Retorna do Doutorado e assume DE no FUE.	Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS.	Professora Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação (FUE) <b>Dedicação Exclusiva (DE)</b>
2009/ outubro em diante			UFSM – CE – FUE (DE) Vice-Direção do CE



### 3.3 A ESCOLHA DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS E AS ETAPAS DA PESQUISA

Os encaminhamentos da pesquisa desejada, predominantemente qualitativa, voltaram-se à **pesquisa (auto) biográfica por meio de narrativas** (MARINAS, 2004, 2014; ABRAHÃO, 2004, 2005, 2006, 2010), conforme já anunciado. Dedicamo-nos inicialmente, neste subcapítulo, a elucidar as opções metodológicas e a sua constituição teórico-prática: a **autobiografia** (MARINAS, 2004, 2014; ABRAHÃO, 2004, 2005, 2006, 2010; SOUZA, 2006a, 2006b, 2009, 2012) e *O Modelo de Compreensão Cênica* como metodologia interpretativa (SANTA MARINA; MARINAS, 1994; MARINAS, 2007, 2014).

O processo da pesquisa envolveu nove etapas desenvolvidas quase simultaneamente, articulando teoria e prática durante todo o percurso da produção da tese:

- 1) **Elaboração do estado atual do conhecimento**, com base na busca eletrônica no Banco de Dados da CAPES, no período de 2010 a 2014, abrangendo as produções científicas dos últimos cinco anos. Verificamos as teses e dissertações referentes às dimensões “autobiografia, formação de professores, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade”.
- 2) **Construção do aporte teórico-metodológico**, mediante estudos bibliográficos, aprofundando a rede conceitual de sustentação da pesquisa.
- 3) **Elaboração do projeto de pesquisa**, envolvendo o planejamento da pesquisa, o aporte teórico-metodológico, o encaminhamento do projeto e dos termos ao Comitê de Ética da UFSM e a qualificação da tese mediante a banca examinadora.
- 4) **Construção da matriz guia** com os tópicos de interlocução para as entrevistas narrativas (quadro 3).
- 5) **Entrevistas narrativas**, conduzidas no tempo/espaço disponibilizado pela educadora, envolvendo a análise de fotografias e disponibilidade de documentos pedagógicos. A interação narradora/ouvinte transcorreu de modo participativo, permitindo à educadora que reconstruísse a sua história, dando-lhe significado e [re] organizando os elementos que a compõem, ao mesmo tempo em que buscando imagens por meio das fotografias.

- 6) **Leitura da produção da educadora**, buscando a compreensão do seu pensamento e práticas inter/transdisciplinares.
- 7) **Transcrição das narrativas** e processo de levantamento das enunciações e dimensões, organizando o repertório de cenas para análise interpretativa.
- 8) **Análise interpretativa** a partir da “metodologia da *compreensão cênica*”, com vistas à “invenção da personagem”, já iniciada na construção de si pela narrativa, no entanto tecida também na triangulação dos dados pela pesquisadora, trazendo outras fontes de informação, pessoas, escritos, documentos, imagens, e organizando os diversos elementos que compõem a autobiografia.
- 9) **Elaboração textual da tese e preparação da defesa final.**

### 3.4 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

#### 3.4.1 Matriz guia e tópicos de interlocução

A construção da **matriz guia** (figura 25) desenvolveu-se a partir da proposição da tese, levantando-se **tópicos de interlocução** para orientar as entrevistas narrativas.

- Opção pela docência como profissão
  - Motivações
  - Circunstâncias
  - Formação inicial

Teoricamente, a escolha da profissão docente é demarcada por circunstâncias subjetivas e objetivas, estando ligada às motivações iniciais e àquelas que se tornam intrínsecas e que ao longo da carreira a dinamizam como projeto de vida e profissão. Retomar na memória o significado da escolha profissional no projeto de vida permite [res] significar as motivações que a mantém na profissão. Também se prospecta para esse tópico as circunstâncias ligadas à escolha da profissão e aos processos formativos iniciais, os desafios e os entrelaçamentos com as decisões e situações pessoais. Sobretudo os modos típicos de lidar com as situações adaptativas em que potencialmente geram-se as estratégias de enfrentamento.

- Trajetórias e processos formativos na/da docência
  - Experiências significativas
  - Diversidade de contextos e níveis de ensino
  - Formação continuada

A docência é construída ao longo da vida, no exercício da profissão nos diferentes contextos profissionais e níveis de ensino em que o profissional atua. São trajetórias pessoais/profissionais que a constitui uma educadora representativa em cada história narrada, trazendo as memórias à luz na escuta atenta da investigadora. O jogo de [res] significações vai tecendo a autobiografia da personagem, articulando-se as diferentes fontes de informação colocadas à disposição na interação narradora/ouvinte atenta.

- Experiências inter/transdisciplinares
  - Educação de educadores
  - Articulação Universidade-escola-comunidades
  - Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A docência é construída pela personagem nas articulações entre teorias e práticas, em vários contextos interventivos. Atuando na mediação de projetos político-pedagógicos construídos no coletivo, compartilha ações reflexivas e emancipatórias, em situações desafiadoras como educadora. Duas experiências inter/transdisciplinares e intercentros, mobilizadoras de professores e estudantes de diferentes áreas do conhecimento foram destacadas no memorial da personagem: o caso das escolas itinerantes do Movimento Sem Terra (MST) e das duas escolas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID Interdisciplinar do campo.

Sendo a docência da personagem construída nas articulações entre teorias e práticas, em vários contextos interventivos, urbanos e rurais, antevemos que a sua memória reportaria aos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão como bases autoformadoras em suas trajetórias docentes. Inferiu-se, também a sua visão de indissociabilidade entre o ensinar, o pesquisar e o intervir no meio. Narrar estes projetos trazem as minúcias de suas práticas interdisciplinares e transdisciplinares de trabalho engajado nos movimentos sociais e na educação por eles mediada.

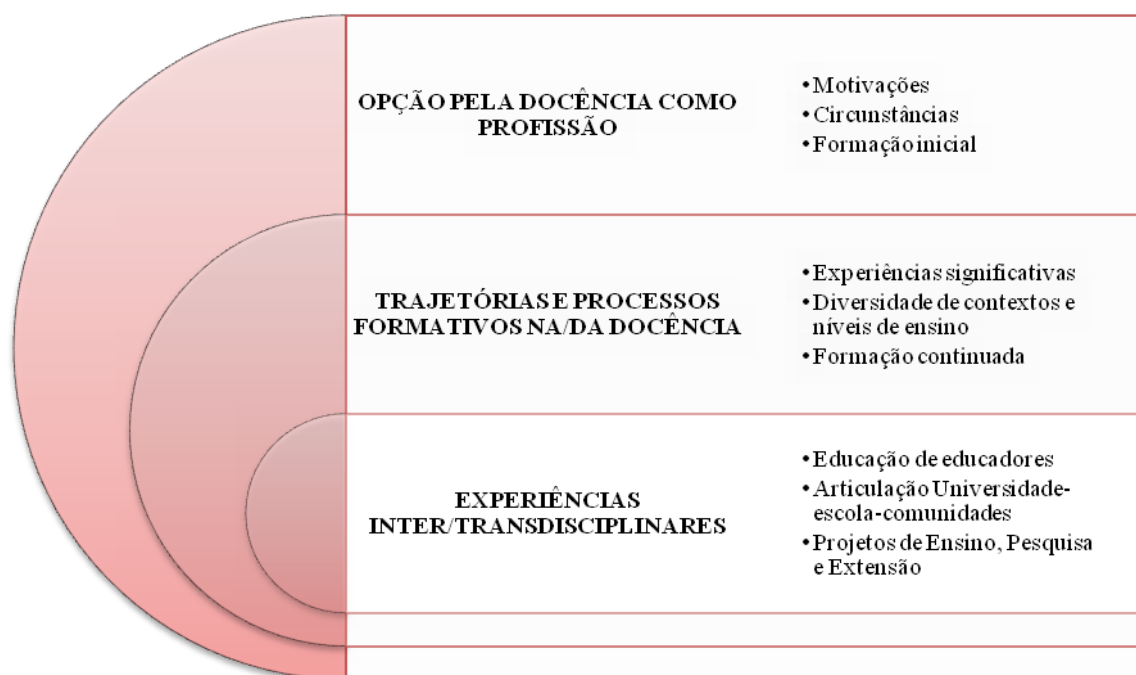


Figura 31 Matriz guia com tópicos de interlocução para as entrevistas narrativas.  
Fonte: autora.

**Entrevista narrativa** é definida por Jovchelovitch e Bauer (2002) como sendo uma entrevista com perguntas abertas, encorajando os entrevistados a relatarem seus pensamentos e opiniões. No nosso caso, encorajar a educadora a trazer suas memórias e [res] significá-las, contando-nos acerca das suas trajetórias e processos formativos na/da docência.

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Inspiradas em Abrahão, buscamos o entendimento mais profundo do procedimento adotado na construção autobiográfica, buscando organizar a concreta situação de entrevista, com o seu sentido para o presente, supondo as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria entrevista como a relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para reflexão. (ABRAHÃO, 2004, p.16-17).

Percebemos que os contextos da entrevista são construídos em comum acordo de cooperação, empatia, ética, cuidado, respeito pela trajetória (auto) biográfica em toda sua

complexidade. Os contextos são peculiares ao sujeito/personagem, daí a importância da ética, da interpretação cuidadosa, pois a subjetividade humana possui sentido da essência da existência.

### 3.4.2 Inventando a personagem na (inter) ação e partilha

Compreendendo com Abrahão (2001) que a construção histórica se dá a partir da invenção de si elaborada pela personagem ao narrar a própria trajetória, em que vai construindo enunciações ao [res] significar o vivido, e também que a pesquisadora participa ativamente nessa invenção ao recolher as informações, cabe narrarmos como se deu esse processo desde o início dos contatos com a educadora convidada. As entrevistas narrativas foram sendo realizadas na construção (auto) biográfica, por um lado, trazendo o movimento de estudo da abordagem (auto) biográfica e, por outro, a experiência de (trans) formação vivida no processo de construção da tese: *Trajetórias e Processos Formativos na/da Docência: Memórias e [Re] Significações*.

As **entrevistas narrativas** foram conduzidas no tempo/espaço disponibilizado pela educadora, envolvendo a análise de fotografias e documentos pedagógicos. A interação narradora/ouvinte transcorreu de modo participativo, permitindo à educadora que reconstruísse a sua história, dando-lhe significado e [re] organizando os elementos que a compõem, ao mesmo tempo em que buscando imagens por meio das fotografias que elucidassem esses momentos. Também a narradora revisou a ampla produção científica da educadora, por meio de artigos e livros publicados.

Principiamos com a informação de que a educadora de pronto aceitou o nosso convite e autorizou a realização da pesquisa (auto) biográfica com a sua participação, portanto, livre e esclarecida de acordo com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), ao qual nos comprometemos a guardar sigilo nas informações vetadas pela narradora, de acordo o Termo de Confidencialidade.

Desde que Ane Carine Meurer consentiu em participar da nossa tese, colocamo-nos de pronto à vontade em interagir com ela na constituição de um campo de pesquisa a partir da sua narrativa (auto) biográfica. O nosso relacionamento interpessoal é de longa data, uma vez que 1997 somos colegas do Departamento Fundamentos da Educação compartilhamos a Psicologia da Educação como área prioritária de atuação.

A interação com a professora foi e é complexa, pois implica em múltiplos contextos e papéis que se entrelaçam. Lotada no departamento no qual há 15 anos exercemos a chefia, Ane há cinco (5) anos é vice-diretora do Centro de Educação, unidade a qual o departamento é subordinado, participando conjuntamente de reuniões do Colegiado departamental e Conselho de Centro de Educação. Também algumas vezes participamos do Conselho Universitário. A mesma participa da Comissão de Criação e Execução do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação e da Comissão de Ações Afirmativas do Centro de Educação. Observando-a em todas essas ações e intervenções político-pedagógicas, percebo a grande capacidade de lidar com processos complexos na gestão democrática das adversidades vivenciadas.

Portanto, existia uma história anterior de observação e olhar atento, servindo como um fator favorável na análise dos achados da presente tese. Após a qualificação, entregamos a ela o projeto já incrementado a partir das sugestões da banca examinadora, solicitando a ela que escrevesse o memorial, baseado nas suas trajetórias e processos formativos na/da docência.

Dialogamos com a professora Ane Carine Meurer e entregamos a ela os fragmentos da tese para que ela pudesse, anterior a primeira entrevista, conhecer a intencionalidade da mesma. Ela teceu uma série de considerações, não concordando, por exemplo, com uma citação de Bauman, elencada por mim com relação à relativização do que é certo e do que é errado, do ponto de vista dos valores da nossa época, pensamento com o qual concordamos e acatamos a sugestão.

O movimento construtivo da personagem foi configurando-se na interação narradora/ouvinte, revisitando os achados cuidadosamente buscados através da *escuta atenta e da palavra dada* durante as entrevistas narrativas e a construção do memorial. Este foi sendo construído em três tempos, pois líamos e conversávamos com ela, solicitando mais informações para ampliar o entendimento de suas trajetórias e processos formativos de constituição de ser professora.

As entrevistas narrativas foram acontecendo em várias sessões, em que a educadora ia trabalhando a sua memória no cotejamento das trajetórias e processos formativos, desde o seu nascimento em Independência, RS, até os movimentos atuais, no exercício da docência e gestão universitária. Nestas sessões, íamos também tomando fontes imagéticas e documentais na complementação dos fatos e eventos por ela enunciados.

Ao mesmo tempo em que as entrevistas iam sucedendo-se, analisávamos o seu Curriculum *Lattes*. Igualmente, lemos todos os artigos e capítulos de livros, dissertações e trabalhos de conclusão de curso orientados, de onde fomos destacando fragmentos

considerados mais significativos para a *invenção da personagem* de nossa pesquisa (auto) biográfica.

Ainda tivemos a oportunidade de realizar o estágio de docência orientada em uma turma de graduação de Ane Carine, compartilhando saberes e fazeres, mediados por uma escuta sensível, como nos ensina Josso (2004) e pela “palavra dada e escuta atenta” (MARINAS, 2007, 2014; ABRAHÃO, 2014), pois estamos imbricados nesse processo, diariamente, em diferentes tempos e espaços. Implicados no processo de formação de professores, buscamos o entendimento e a liberdade de fazê-lo na presente tese, inspirada em vários trabalhos, com destaques aos ensinamentos dos diferentes professores e autores com os quais convivemos durante o processo de doutoramento.

Mencionando o constructo de Maria Helena Abrahão (2004) que adiante conceituaremos detalhadamente, a *invenção da personagem* se dá nessa conjugação da *palavra dada e escuta atenta* (SANTA MARINA; MARINAS, 1994; MARINAS, 2007; 2014) que envolve narrador/ouvinte, gerando a história de suas trajetórias de vida e profissão, no traçado (auto) biográfico, contando com as suas memórias e [res] significações.

Cabe-nos explicitar que ao final da construção narrativa, foi entregue uma cópia para Ane Carine ler os enunciados e clarificá-los, se necessário, acrescentando elementos ou imagens. Essa interlocução permitiu que narradora/ouvinte explicitassem de outro modo as inquietações e as dúvidas que impulsionaram a presente tese. Cabe o depoimento da pesquisadora na primeira pessoa do singular, pela peculiaridade da observação:

*Várias vezes falávamos e ela, brincando, afirmava que eu estava mexendo, mobilizando, revirando a vida dela. A sacola enorme de livros, contendo suas produções bibliográficas, frequentemente eram revisitadas, com a intenção de encontrar elementos significativos que pudessem facilitar a autonomia da escrita e, ao mesmo tempo, contribuir para as implicações nos processos de formação inicial e continuada dos professores.*

*Esta reflexão perdura na minha trajetória pessoal e profissional, imbricada nos meus saberes e fazeres docentes e administrativos, como mãe, avó e membro da sociedade. Com isso, estou revelando que a construção dessa tese está revigorando as minhas crenças, as minhas dúvidas, as certezas e incertezas, fortalecendo-me e propiciando o desenvolvimento da própria complexidade pessoal e profissional, aberta, inacabada e dialógica. (Autora).*

O estudo desdobrou-se em diversos caminhos de análise e favoreceu a escrita da [auto] biografia da educadora Ane Carine, texto que conjuga a voz e os silêncios da narradora e a postura atenta da ouvinte, produzindo um material narrativo denso e rico de fontes para a elaboração desta tese. Tanto que o material ainda tem potencial para ser trabalhado como fonte para outros estudos. No entanto, o grande mote é que a pesquisa (auto) biográfica significou o compartilhamento dos saberes e fazeres, contribuindo para a (auto) formação da narradora/personagem, mas também da ouvinte/pesquisadora nos momentos dos encontros e também na reflexão posterior que implicou no desejo de aprofundar os ditos e os não-ditos, a partir da *compreensão cênica*.



## IV TRAJETÓRIAS DE UMA EDUCADORA E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA

Eis o momento de juntarmos as nossas fontes - o memorial, as entrevistas narrativas, as fontes imagéticas, para argumentarmos novamente em favor da nossa tese: a personagem da narrativa (auto) biográfica, educadora Ane Carine Meurer, vivencia a complexidade das trajetórias e processos formativos na/da docência, demarcados pela vivência inter/transdisciplinar, cuja *compreensão cênica* ancora a tese apresentada.

Eis também o momento de buscar a *compreensão cênica* dessa personagem que vai compondo-se uma educadora humanista, comprometida, cujas trajetórias e processos formativos são trazidos reflexivamente, na construção de uma autobiográfica singular, porque singular é o seu modo de viver a vida e a profissão.

A invenção da personagem, construída por meio de fotos, filmes, documentos pessoais e institucionais, escritas e narrativas orais, vão sendo [res] significadas através da *compreensão cênica*, notadamente pela “palavra dada e escuta atenta” que ecoa sempre aberta ao encontro de novos sentidos ao vivido.

Convidamos à partilha.

### 4.1 O MEMORIAL DE UMA EDUCADORA... FILHA, ESPOSA, MÃE, PROFESSORA, MULHER

A leitura é uma caminhada ao encontro da compreensão da complexidade, do valor, no entusiasmo pela busca das trajetórias de vida pessoal e profissional de Ane Carine. O espírito da pesquisadora encontra-se aberto à acolhida da narradora, compreendendo que ao aceitar a proposição de uma autobiografia assumia os riscos de uma viagem ao encontro de si mesma abarcando emoções, intuições, subjetividades, narradas com a intencionalidade de [res] significar as memórias das ações e acontecimentos vivenciados em diferentes tempos e espaços.

Presente o passado, bem como a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tridimensional no tempo narrado, no tempo pensado/vivenciado, incluindo as ambiguidades e as contradições. As reconstruções e [res] significações feitas pela narradora a uma ouvinte

atenta a palavra dada, rememorando a própria trajetória e construindo a sua trajetória (auto) biográfica, encontram-se impregnadas de valores e afetos que marcam a sua memória consciente, mas muitas vezes inconsciente. E nisso constitui a aventura (auto) biográfica em estamos comprometidas e agora compartilhamos nesta tese.

Vamos transcrevendo fragmentos do memorial e tramando nossa interpretação nos fios das dimensões autobiografia, formação de professores, inter/transdisciplinaridade e complexidade.

*Nasci numa família de descendentes alemães. Meu pai era do comércio e minha mãe da agricultura. Nunca entendia muito a sua forma de se vestir, de organizar as coisas, mas cada vez mais a compreendo e admiro. A minha mãe sabe quando plantar, como e quando colher. Quando vem até minha casa, até hoje, organiza nossa minúscula horta, flores, bananeira... Depois de ir embora, dias depois, me pergunta se a couve cresceu, etc... Está impregnado nela a relação com a terra, o seu sentido, a forma de se relacionar com ela. A organização da casa é muito associada à perspectiva camponesa.*

*Quando adolescente, quando contrariava os "modelos vigentes", eu não entendia porque a minha mãe era diferente, lhe perguntava: mãe, porque isso ou aquilo. Ela respondia isso não faz mal. Um exemplo que eu lembro: as comunidades rurais usavam chapéu para proteger-se do sol ou sombrinha... Porém, na época em que eu era adolescente, isso não era moda e isso não era aceito por mim. Então, eu a questionava e ela respondia que isso não fazia mal, que não estava fazendo nada errado.*

*Meu pai era negociante. Desde muito cedo vendia bolachas com carrinho (carroça puxada a cavalos) que um dos seus irmãos fabricava. Casou muito cedo com a minha mãe e foram trabalhar no comércio do meu avô (casa de negócios). Com o meu nascimento, abriram seu próprio negócio, uma padaria.*

*Da esquerda para direita, meu irmão mais velho: Paulo Meurer, meu avô paterno, João Nicolau Meurer, eu (Ane Carine Meurer), minha avó, Malvina Dockhorn Meurer, meu irmão Vilson Meurer.*



Figura 31 Ane Carine, no centro com os avós e os irmãos.  
Fonte: arquivo da personagem.

*Nos fundos da casa dos meus avós havia uma grande horta, foi lá que tiramos a foto eu devia ter em torno de 3 anos. Meus avós paternos foram muito importantes na minha educação, com eles aprendi a falar o dialeto alemão eu fui a neta mais nova deles e a mais presente, sempre ia vê-los porque moravam ao lado de minha casa. Ela fazia bolinhos de batatinha fritos para eu comer. Enchiam-me de carinho e afeto.*

Analisando o contexto percebemos a plantação da horta ao fundo e os arvoredos. A Ane Carine, por ser a neta caçula do meio, poderíamos dizer, está no centro dos familiares, pois no cuidado em cima do banco para ser vista, visualizamos a casa típica da zona rural, o arvoredo. Quando ela nos entregou as fotos, percebemos uma grande afetividade, uma amorosidade, um sentimento de pertencimento ao lugar, ao aconchego dos avós e irmãos, pois os olhos brilhavam de encanto com as reminiscências e lembranças da infância. Por meio da *compreensão cênica* percebemos a cena 1 no relato narrativo de Ane Carine, mas também o silêncio, o choro, apareceram como a cena 3, reprimida ou esquecida, ressurgindo atravessada pelas lembranças da afetividade vivenciada e ressignificada intensamente. Quando olhava as imagens parecia que a câmera se movimentava. O *punctum* barthesiano expresso na foto e a emotividade da personagem quando se reportava ao momento fotografado, carregado de sentidos e significações afetivas.



Figura: 32 Ane Carine com os pais e irmãos.  
Fonte: arquivo da personagem.

*Da esquerda para direita: minha tia Gilda Shuster, minha mãe Lody Wietzke Meurer, meu pai Hélio Felipe Meurer, meu primo Mario Schuster, eu (Ane Carine) atrás dele; meu irmão Vilson Meurer e meu tio Humberto Shuster.*

*Até hoje vivo essa dualidade na casa deles; de um lado, minha mãe querendo plantar, criar galinha e meu pai negociar, além dele achar quase impossível ter gente que planta comida por tão pouco. Lembro-me de uma dessas falas recentes - não vale a pena plantar mandioca, isso é tão barato para comprar. Não interessa que mandioca é essa que estamos comendo, em que condições ela está sendo plantada, cuidada [...] de onde vem a semente, em que terra ela está sendo cultivada [...].*

*No meio da plantação de soja [...] época em que meus pais compraram uma pequena área de terras aproximadamente um módulo de terra e começaram a plantar soja.*

As diferenças culturais narradas por Ane Carine mostram a força que brota da terra e a amorosidade pelas plantas e animais que mobilizam a mãe. Ao mesmo tempo, lembramos a Mãe Terra e a mãe que cuida, zela, se preocupa com a alimentação saudável. Ane Carine Meurer falou-nos do desejo de desenvolver um projeto de conscientização sobre a merenda

escolar, a fim de possibilitar melhor qualidade de vida das crianças, adolescentes e adultos. Comprometemo-nos em compartilhar um grupo de estudos inter e transdisciplinar, incluindo nutricionistas, tecnólogos de alimentos, pedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, entre outros. É difícil não beber na fonte de esperanças e ideias que nossa personagem cultiva.

Aqui percebemos a cena 1, de acordo com a *compreensão cênica* de Marinas (2007, 2014) e ABRAHÃO (2007, 2014), retratando o passado, as suas vivências, as diferenças culturais do pai, um comerciante urbano e, como narra Ane *“a mãe que nasceu no campo, trabalhou nele quando pequena e adolescente; depois de casar com meu pai, em 1954, passou a trabalhar no comércio com a feitura de pães, bolachas e cucas na pequena padaria que abriram após o meu nascimento. A mãe, pela origem rural, ama plantar, cuidar das plantas e animais, expressando mesmo em telefone o amor pela natureza, perguntando “se as couves pegaram”*. Essas vivências influenciaram na maneira da Ane ter sensibilidade com as escolas do campo.

Aos 5 anos, na cidade de Três de Maio – RS, seu olhar é de estranhamento, parece estar tensa, uma postura formal de pose para foto (figura 34), a qual assim se referiu: *“Íamos muito raramente para Três de Maio tirar fotos. Essa foi uma das vezes que fomos. Acho que havia acontecido alguma coisa pois, estava muito brava, devia ter 5 anos”*. O *punctum* barthesiano se manifesta na tensão dos gestos, do olhar fixo e dos lábios comprimidos.

Escolhendo as fotos, conversamos sobre o cuidado dos dois filhos de maneira integral, preocupada com a sua nutrição, nesse mesmo dia falou-nos que estava encantada com a Pedagogia de Waldorf (2013).



Figura 33 Ane com 1 ano (primeira foto).  
Fonte: arquivo da personagem.



Figura 34 Ane Carine com 5 anos (entrada para a escola). Fonte: arquivo da personagem.

Encontrei no livro “Uma Pedagogia Poética para as crianças”, de autoria de Severino Antônio e Cátia Tavares (2013), uma passagem que ilustra as vivências criativas:

Criar, inventar, descobrir estes, são para nós os fios que encantam e reencantam o tecido das aprendizagens. Tecido que é tramado com muitos outros fios – os fios da confiança, da amorosidade, do exemplo da bondade, do ritmo, do belo, da palavra, da verdade, do movimento, da dificuldade, da fantasia, do sonho. Todos esses fios perdem consistência e brilho se não estiverem entrelaçados com a capacidade criadora, a possibilidade da invenção, a alegria da descoberta. Só a união dessa diversidade de fios é que vai gestando a trama viva e fecunda para o desenvolvimento sadio da criança. Acreditando que, para cultivar e fazer nascer *coisas novas* e adequadas às necessidades deste nosso tempo – principalmente a necessidade de cuidar da existência da mãe Terra, dessa nossa morada ainda azul -, é imprescindível cuidar do nosso maior tesouro: as crianças (ANTÔNIO; TAVARES, 2013, p. 79).

Realmente, este fragmento representa uma parte da vida de Ane Carine, pois teve uma infância marcada por uma complexidade criadora. Ao mesmo tempo em que acompanhava seus pais, após as aulas, no comércio da padaria, ela participava de aulas de ballet, se apresentava em vários cenários, como vemos na foto abaixo, uma criança com autoestima,



confiança e amorosidade, elevada performance e gestos nobres; enfim, cuidada como um tesouro, conforme pode ser vista na foto a seguir:



Figura 35 Ane Carine bailarina (ballet).  
Fonte: arquivo da personagem.

*Lembro-me das aulas de balé de ginástica rítmica que eram atividades extraclases (aulas particulares) propostas pela professora de Física, professora Cleusa. Esse dia foi um 5 de setembro desfile do dia da pátria. Essa foto foi tirada em Independência na foto ARAÛJO. Eu devia ter em torno de seis anos.*

*Ano de 1974 e as minhas primeiras experiências artísticas. Quando havia alguém que se oferecia para aulas extras, para além da sala de aula, minha família sempre me ofereceu a possibilidade de realizar; isso aconteceu com o ballet (caso da foto), aulas de ginástica rítmica, violão... nunca tive muita persistência para essa área, que hoje me arrependo porque seria muito bom para as minhas aulas.*

*Essa escola era um Grupo Escolar Waldomiro Beltrão, cursei nessa Escola o Jardim de Infância e da primeira até a terceira série do Ensino Fundamental.*

*Era uma Brisoleta, ou seja, uma das escolas criada por Leonel Brizola quando governador do Rio Grande do Sul (1959-1963). Com o projeto nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul (QUADROS, 2003, p.15).*



Figura 36 Ane Carine nos anos iniciais do Ensino Fundamental.  
Fonte: Arquivo da Personagem

*Lembro que havia um grande pátio, onde fazíamos grandes rodas e cantávamos e dramatizávamos “Terezinha de Jesus“ e outras cantigas de rodas. Que saudade desse tempo. Lembrei muito desse tempo no dia do Pedagogo 2014 quando a colega Deise Sangoi nos proporcionou uma vivência com roda aqui em frente ao prédio 16 do CE. MEURER, A. C.*

Adiante, esse episódio do CE será rememorado, ao contar da sua experiência na vice-direção do CE. Observamos na foto 36 a sua postura atenta, olhando para a professora, ou para o quadro, demonstrando interesse e participação no processo de apropriação dos conhecimentos, desde o início de sua escolaridade. Podemos inferir que essas marcas se



constituem na “inteireza do ser” (MORIN, 1999), tanto pessoal quanto profissional, na Trajetória e Processos Formativos na/da Docência: Memórias e [res] significações.

*Lembro que enquanto estudava na Brisoleta tínhamos um "tapapó" branco, um jaleco com as iniciais da escola GEWB. Em um município com terra vermelha era difícil mantê-lo limpo, mas a família tentava, ou seja, era uma exigência que não se articulava com a realidade da localidade, mas deveria ser usado e, portanto, era usado.*

*Penso que se apresenta aí a perspectiva do tecnicismo (VER da formatação dos sujeitos, cumprimento da regra, da fragmentação do sujeito DITADURA MILITAR).*

*A ideologia presente aí dizia respeito ao cumprimento das regras estabelecidas ou pré-estabelecidas pelo professor, o respeito, o medo. O professor era o que tinha todos os conhecimentos e nós quando não sabíamos ou o desafiávamos éramos colocados de castigo. Era um quadro assombroso em que, o que o professor dizia deveria ser cumprido sem questionamento é com muito medo. Algumas vezes o castigo era ficar em pé com a testa encostada no quadro outras era ficar ajoelhado no milho. O que passava em minha cabeça? Provavelmente era cada vez ficar mais quieta, apenas observar e calar. Sinto que tudo isso fez com que eu demorasse muito para falar a minha palavra. MEURER, A. C.*

Percebemos a crítica feita por Ane sobre o uso do uniforme branco devido a dificuldade de conversar limpo por causa da terra vermelha, também fazendo referência a ideologia da ditadura militar, gerando medo, bloqueios diferentes formas de sufocação da liberdade de expressão, da fala. Narra que demorou tempo para se libertar da opressão e poder verbalizar seus pensamentos: “falar a minha palavra” MEURER, A. C.

Observamos na figura 36 a postura atenta, olhando para a professora ou o quadro, demonstrando interesse e participação no processo de apropriação dos conhecimentos, desde o início de sua escolaridade. Podemos inferir que essas marcas se constituem na “inteireza do ser” (MORIN, 1999) tanto pessoal quanto profissional, na Trajetória e Processos Formativos na/da Docência: Memórias e [res] significações.

No entanto, esta época traz memórias inesquecíveis da família completa, reunida à mesa (figura 37).

*Meus pais, ambos são os filhos mais novos e ambos cuidaram dos seus pais. Os meus avós paternos foram longevos. Nesta festa, vieram muitos filhos, netos e bisnetos para o seu aniversário de 80 anos. No ano de 1981, meu avô João Nicolau Meurer completou 80 anos.*

*Um dia de festas, era maravilhoso receber visitas, vinham visitar meus avós e, conseqüentemente, nos visitavam.*



Figura 37 Ane Carine na festa com familiares, na comemoração dos 80 anos do avô.  
Fonte: arquivo da personagem.

*Ter avós vivos é a melhor fase da vida, pois vemos os parentes, acompanhávamos a vida dos que amamos mais de perto. Tenho que ressaltar a presença do meu padrinho, Orlando Gressler e sua esposa Lori Lacks Gressler, formados na UFSM e Doutores. Foi graças a eles que descobri que existia doutorado. MEURER, A. C.*

A família numerosa na qual Ane aparece sorrindo, integrando os parentes, confraternizando com os pais, irmãos, avós, tios, primos e demais parentes. Uma família, festejando a vida, com fartura de alimentos e bebidas. O *punctum* barthesiano encontramos no sorriso de Ane em meio à família.

Adiante, em outro momento importante de sua vida, veremos uma Ane séria, solene, junto ao Pastor Luterano (figura 38).

*Sou luterana (IECLB) e depois de 2 anos tendo frequentado o ensino confirmatório, passei pelo ritual da confirmação de fé. Estou com o Pastor Sigfrid Wally, que serviu a nossa comunidade durante muitos anos e hoje é aposentado. Essa confirmação ocorreu no ano de 1979.*



Figura 38 Primeira Confirmação da Igreja Luterana com o pastor.  
Fonte: arquivo da personagem.

*Em 1979, tinha 13 anos. Conclui o ensino confirmatório depois de 2 longos anos de aulas todas as terças-feiras a tarde. O pastor da IECLB era muito exigente e, foram longos anos de inculcação de uma “doutrina Religiosa”. Hoje questiono muito sobre a proposta da doutrina, penso que temos que ter fé esperança, sensibilidade, mas ser expostos a uma doutrina tão pesada e tão marcante quanto às propostas pelas igrejas, tanto tradicionais quanto as das novas igrejas. Até que ponto elas nos respondem sobre quem somos nessa idade? Até que ponto não é melhor ensiná-los a serem livres e se sentirem com a necessidade de buscar, mais tarde buscarão o que os preenche. MEURER, A. C.*

A partir dos estudos de Santa Marinas e Marinas (1994), Marinas (2007; 2014) e Abrahão (2006; 2014) percebemos que a sua história de vida já foi [re] significada, pois Ane não tem uma vida arraigada aos princípios religiosos, mas sim uma postura que ultrapassa os dogmas religiosos, questionando e refletindo os seus limites na vida humana. Percebemos que os seus processos formativos na/da docência, através da indissociabilidade entre o Ensino Pesquisa e Extensão e também a sua trajetória autoformativa contribuíram para superação dos dogmas religiosos na autobiografia de Ane Carine Meurer.

Nas próximas fotos (39 e 40) fomos convidadas a recordar a Festa dos 15 Anos da nossa personagem, como o *Studium* barthesiano, o *punctum* no olhar de pai e filha para o mesmo horizonte.

*Este foi o ritual dos 15 anos, eu e meu pai na entrada do salão onde se realizou a festa.* MEURER, A. C.



Figura 39 Entrada da festa dos 15 anos com seu pai.

Fonte: arquivo da personagem.

Os avós maternos também participaram da Festa dos 15 anos de Ane Carine e esta foto fez a nossa personagem recordar a importância dos mesmos em sua formação:

*Meus avós maternos, Leonora Waierbacher Wietzke e Arthur Wietzk. (é dele o nome do meu filho Primogênito). Eles não foram muito presentes na minha formação morávamos na mesma cidade, mas éramos mais distantes. Daí vem todos os saberes do campo, através da minha mãe, lembro que ao lado de sua casa eles tinham um galpão e ali guardavam batatinhas todo ano. Saberes que se perderam e que chegam para mim através da minha mãe. MEURER, A. C.*



Figura 40 Festa de 15 anos com os avós maternos.  
Fonte: arquivo da personagem.

Analisando as memórias da personagem, ao olhar as fotos, percebemos que as cenas 1, 2 e 3 Santa Marinas e Marinas (1994) Marinas (2007; 2014) Abrahão (2006;2014) novamente se imbricam pois, enquanto falava houve silêncios, choro e quando salienta que o nome do primogênito se origina do avô, o dito está interligado ao não dito que está implícito o lado subjetivo do afeto, dos valores, dos ideais, que representam [...], aproximando da interpretação Barthesiana do *punctum* revelado por Ane Carine, o afeto intensamente vivido e revelado, através do silêncio, falas e choros.



Continuamos, olhando as fotos, o olhar da personagem embebecido com o passado distante agora presente, estava ali, a minha frente, a bela menina de 15 anos e seus sonhos juvenis. Uma sombra em seu olhar ao descrever a fotografia (figura 41).

*Nossa família, Hélio Felipe Meurer, Lody Wietzke Meurer, Eu (Ane) e Vilson Meurer (meu irmão). Somos uma família de 5. Meu pai, minha mãe, eu, meu irmão Vilson e meu irmão Paulo. Nesse momento ele já não estava mais conosco. Mas também comemorávamos a vida da minha mãe que após a morte do meu irmão ficou muito doente.* MEURER, A. C.



Figura 41 Festa de 15 anos com os pais e irmão.  
Fonte: arquivo da personagem.

*Desde a mais tenra idade participei do “culto infantil”, denominação dada pela IECLB para o momento concomitante ao culto, da reunião das crianças. Fui crescendo e participando do grupo da juventude evangélica. Na minha adolescência participei de acampamentos, encontros e nessa foto estamos reunidos na festa dos meus 15 anos.* MEURER, A. C.



Figura 42 No dia da festa de 15 anos, muitos dos meus amigos do grupo de jovens, também ligado à igreja. Fonte: arquivos da colaboradora.

Na foto seguinte (figura 43), à mesma época, Ane está feliz, sorrindo, recebendo o primeiro diploma numa festa pública. As toalhas, as flores, os diplomas, são símbolos do coroamento de uma etapa significativa na construção da subjetividade pessoal e profissional.



Figura 43 Formatura de 1º grau de Ane Carine, hoje Ensino Fundamental. Fonte: arquivo da personagem.

A foto, por si, fala muito. São gestos de quem, com alegria, recebe um diploma de formatura do Magistério, consciente de suas responsabilidades pessoais e profissionais diante das autoridades constituídas, dos convidados e familiares. A irmã segura uma lembrança que, com certeza, Ane a conserva consigo, pois contém inúmeras significações, sendo o *punctum* em sintonia com a afetividade vivida no contexto da Cena 1 imbricado ao contexto da Cena 2 imbricada na Cena 3 do simbolismo, dos desejos inconscientes que compõem a complexidade do momento vivido.

*Até essa data, estudei na Escola Estadual de 1º e 2º Amélio Fagundes. A formatura ocorreu dentro da igreja católica do município, no ano de 1981. O então diretor, que me entregou o certificado, foi o professor Roque Luiz Tratsch. Essa cerimônia ocorreu na Igreja Católica do Município de Independência, em função de que naquele momento, 1980 a Escola Estadual de 1º e 2º graus Amélio Fagundes não tinha estrutura “auditório” para realização da cerimônia. O professor Roque mais tarde chegou e ser meu colega na Escola e secretário de Educação, realizamos muitos trabalhos em parceria. MEURER, A. C.*

Aqui se imbricam diferentes contextos: escola, família, igreja e comunidade, fundamenta-se cena 1 e 2 imbricadas no passado [res] significado por Ane e trazido nos diferentes contextos vividos por ela, através dos projetos nas escolas do PIBD interdisciplinar do campo coordenado por ela, fundamenta-se nos autores Santa Marinas e Marinas (1994) Marinas (2007; 2014) Abrahão ( 2004; 2014; 2015). O *punctum* barthesiano percebemos nas mãos e nos olhos que se encontram ao receber o diploma.

*Em 1984 conclui o curso de Magistério no Colégio Dom Hermeto em Três de Maio. São dez quilômetros que separam Independência minha terra natal desta cidade e naquela época não havia asfalto. Lembro-me do ônibus com corrente para passar pelo barro. Do Magistério lembro que tinha uma colega, na época, bem mais velha que eu que não conseguia picar uma bola no chão. Nesse contexto é importante reconhecermos o limite do outro e suas possibilidades. Esse exemplo também justifica o estudo do Desenvolvimento de Piaget quando estudamos a criança desde o nascimento. Poderemos ter educandos com problemas de aprendizagem no Ensino Médio, mas que justificam, a partir de compreensão, lacunas no seu desenvolvimento anterior. MEURER, A. C.*



Analisando por meio da *compreensão cênica*, percebemos a cena 1 ou contexto 1 na qual Ane se reporta aos fatos significativos vivenciados por ela durante o curso do Magistério, entrando em cena os diferentes contextos da cena 2 atravessados pelo desejo de compreensão, de empatia para com aqueles colegas que ela sensivelmente trouxe a sua memória, amparados em Santa Marinas e Marinas (1994) Marinas (2007; 2014) Abrahão ( 2006; 2014). Mais uma vez percebemos a imbricação do inconsciente como a linguagem que se manifesta através dos desejos de superação, de resgate dos colegas que apresentavam dificuldades apostando nas inúmeras possibilidades que todo ser humano traz dentro de si. Isto implica na formulação Lacaniana de que “todo desejo é desejo do outro”, significando que o desejo só pode surgir mediatizado pela linguagem, mediatizado pelo desejo do outro. (LACAN, 1991).

Tempos de sonhos, infância e juventude, que contém expectativas emancipatórias, deseja de mudar a educação, de ajudar as crianças a serem felizes.



Figura 44 Primeira turma de alunos da 3ª série primária. Fonte: arquivo da personagem

Mostrando-me a foto foi narrando e apontando cada criança:

*Lembro-me dos nomes de vários dos meus alunos: a Carla, a Neusa, o Jarbas [...], hoje adultos, nunca mais eu os vi. Alguns deles tenho notícias através dos pais nas minhas visitas à Independência. Lembro-me do nome deles e não me lembro do nome dos meus alunos do semestre passado [...] “Escola tem seu ritmo sua rima e sua estima inigualável”, temos muitos difíceis de construção/reconstrução da minha prática docente. Eu era uma adolescente tentando dar conta de conteúdos, conceitos e do “domínio de classe”. Conceito muito presente no meu imaginário da época.*

O *punctum* barthesiano encontra-se na Ane Carine, com o mesmo coração ao centro da turma, envoltas em cuidado e proteção. Parada, sorri, olhando a turma como se a “câmara clara” barthesiana em movimento, como se a levasse àquele tempo. Continua rememorando:

*“Sempre digo que matei uma aluna.” É claro que essa morte é simbólica, mas é uma marca que tenho na minha história.*

*Trabalhava com a Educação Infantil e já tinha 26 alunos de 5 e 3 anos. A diretora sabendo que o número máximo era de 20, agia estrategicamente. Ela chegou a minha porta com a mãe e a filha e pediu-me sobre a possibilidade de receber mais um aluno na turma, e ela tinha 6 anos, era obrigatória a sua aceitação pela escola. Eu fiquei constrangida em dizer que não e aceitei a aluna, no entanto, eu a excluí do processo.*

*Ela era uma menina quieta magrinha, amada e tinha 26 “aviões”, ou seja, crianças o que significa que eu não consegui dar conta de me vincular a ela. Quando me dei conta ela começou a não vir mais, mandei um recado e ela veio uma ou 2 vezes e depois evadiu.*

*Isso demonstra que somos educadores com limites e não conseguiu efetivar um trabalho de qualidade sem termos as condições.*

*Preciso articular a minha prática pedagógica com minha vida, com meus direitos, dever com a minha história, no caso professora estadual a serviço de uma comunidade, daquelas famílias. No entanto, para desenvolver esse trabalho introduzir as crianças na escola, socializar, cuidar, educar, fazer a leitura de mundo e superá-lo na perspectiva dos conhecimentos já sistematizados, no caso a cultura escrita era uma grande responsabilidade que naquele momento dizer sim, mas tinha a dimensão do que iria causar em minha história profissional.*

*Esse fato reporta-me a perspectiva da minha formação onde aprender a dizer palavra (Paulo Freire) não posso. Aprendizagem na vida do professor.*

*Político desaba político que tem implicações no pedagógico na perspectiva de Paulo Freire é empoderar-se do conhecimento (neste caso legislação, os meus direitos eu que professora de escola e da palavra pública enquanto educadora que olha para si e vê seus limites). Portanto, faltou de minha parte a decisão político-pedagógica de não aceitar essa situação porque dela teria repercussões, como efetivamente teve.*

*Nesse sentido aprender a dizer a palavra foi uma conquista em minha vida profissional, exercício que faço até hoje e que precisa ser buscado por todos os seres humanos.*

*Nesse contexto, lembro de “Pedagogia do Oprimido quando Fiori desta que” [...] A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa Pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica [...] (Freire 1987, p.5).*

*“Ao dizer sua palavra o professor diz quem é que história traz e que projeto de futura aspira para si e para os outros”.*

*Devo confessar que foi muito difícil olhar para isso, mas penso que consigo fazê-lo, no entanto, sabemos que nós podemos negligenciar as mortes, os entraves, as dificuldades os entraves. Precisamos falar sobre eles, refletir e superar. MEURER, A. C.*

Ane Carine Meurer, olhando a foto (figura 44) foi nomeando os alunos como se o tempo de fato estivesse sendo vivido no passado; olhava, sorria, falava “*esse não tenho mais notícia*”, “*esse tem doutorado*” [...] a verdade pelo brilho no olhar, pelo tom da voz, visivelmente uma grande afetividade, um sentimento de pertencimento, de grande complexidade ética, implicando em saberes e fazeres emancipatórios “ao dizer sua palavra o professor diz quem é que historia traz e que projeto de futuro aspira para si e para os outros”. (FREIRE, 1987).

Buscando analisar as [res] significações da trajetória e processos formativos na/da docência de Ane Carine reportamos ao momento em que ela chegou com o álbum de fotografias, para selecionarmos quais as mais significativas de sua trajetória pessoal e profissional. Ela olhava, brilhava os olhos, sorria, como se o retorno àquele tempo, de fato, implicava em inúmeras lembranças significativas, que perduram em suas memórias é o *punctum* Barthesiano impregnado na memória afetiva de Ane Carine, pelo qual revela uma

grande afetividade implicando no sentimento de pertencimento, a foto fala de um lugar privilegiado do início de uma trajetória de encantamento, de pertencimento, de marcas afetivas, cognitivas, éticas, estéticas... Pensei, quem sabe iremos fazer um trabalho no futuro de resgatar onde estão esses alunos? O que fazem? O que se lembram desse tempo? Quais os fatos mais significativos que marcaram sua autoimagem e sua autoestima? Abrimos caminhos para novas pesquisas, novos [res] significações.

Fundamentamos em Abrahão (2014) a partir da leitura de uma imagem na qual se reporta à figura da câmara clara – a “câmara lúcida”, que reproduz a imagem sobre uma folha de papel para que possa ser desenhada por alguém – segundo Barthes (1984) opõe à “câmara escura” que materialmente a reproduz sem necessidade da interferência da pessoa que a admira, a visão subjetiva, sensível do observador, *transformado*, ele próprio, nessa mediação homem/objeto em “câmara clara”, buscando mobilizar a sua essência conforme os referentes informados, diferentemente da *essência da fotografia segundo o fotógrafo*. De acordo com Barthes (1984; p. 21), esta tem relação com o estênopo, orifício pelo qual o fotógrafo “olha, limita enquadra e coloca em perspectiva o que ele quer ‘captar’(surpreender)”, implicando por parte do fotógrafo a *verdade* da imagem é o que foi importante, essencial para que ele a fotografasse. Buscamos em Abrahão o entendimento complexo da obra de Barthes (1984) na qual nos fala:

*A pensatividade* de uma fotografia certamente alcança a expressão mais substantiva no momento em que o autor descreve o que denomina de subjetividade absoluta: “A subjetividade absoluta só é atingida em um estado, um esforço de silêncio (fechar os olhos é fazer a imagem falar no silêncio). A foto me toca se [...] nada dizer, [permitir] fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva (idem, p. 84-85)”. Certamente, a consciência dessa subjetividade absoluta na interpretação de uma foto pelo observador faz o autor reconhecer que o fotógrafo que fotografara “minha mãe [...] não sabia que o que ele fixava era a verdade – a verdade para mim (ibidem, p.163)”. *Subjetividade/verdade* constructos que, em ciências sociais em geral e em pesquisa (auto)biográfica em particular, podem ser, antes do que antagônicas entendidas como complementares. Trata-se não da verdade positivista, mas da verdade do narrador, a verdade do fotógrafo, a verdade do fotografado, a verdade do pesquisador, segundo os respectivos sistemas de referência. (ABRAHÃO; 2014; P.7-8).

Lendo as suas memórias vemos o comprometimento político que surge também nas entrevistas, uma das marcas da sua trajetória na/da docência. Tanto nas práticas docentes, gestoras, produções bibliográficas, quanto nas decisões de classe, percebemos que ela participa das assembleias dos professores assiduamente, comprometendo-se com as decisões coletivas. Reportemos a RICOUER (1997), Marinas (2007, 2014) e Abrahão (2004, 2014),

nas quais a cena 1, a cena 2 e a cena 3 estão imbricadas através da memória na qual vemos que a personagem novamente se reporta ao passado vivido na infância na qual ficou sem aula com o presente nas greves na universidade. Assim se reporta:

*Lembro que nessa época, 1980, fiquei 21 dias sem aula (...do CEPERGS-sindicato que greve pode ter sido esta).*

*Nessa mesma escola, anos depois, fui professora e fiz greve, sempre, inclusive uma vez ficamos somente eu e a professora Marina Bittencurt em greve enquanto que os demais colegas estavam trabalhando. Não foi muito fácil me manter nessa posição.*

*Ainda hoje, na universidade faço greve, e me reporto para a assembleia da SEDUFMS, provavelmente dia 28 de maio onde eu me senti muito mal, como se estivesse em um velório, muito triste em ver o que nos tornamos professores sem perspectiva político-pedagógico.*

*Em que aspectos eu, Ane Carine me articulo enquanto servidora pública federal com a minha..., direitos deveres, limites e possibilidades, com o projeto de nação que queremos, vislumbramos,.....*

*Sonho que não se faz apenas na simples espera, mas também se faz na ação opção político-pedagógica, aquela que meus professores já fizeram, na década de 80 e que infelizmente muito poucos compreendem que ainda precisamos fazer, só temos a nossa “força de trabalho” para vender. Com isso não estou querendo achar que essa é a única forma de reivindicar direitos, mas com isso quero dizer que na hora que votei pela greve, fui uma das 30 e poucas votei porque acredito que nós temos que articular nossa ação (eu professora) a um projeto maior de sociedade. Que país eu quero? Em que eu contribuo com esse projeto através da minha prática na universidade (ensino, pesquisa e extensão).*

Interpretando a palavra dada, notamos que a personagem efetivamente re-constroi, [res] significa suas trajetórias, religando as experiências como aluna e depois como professora na mesma escola e agora, na Universidade, em um momento que a palavra “greve” evoca experiências anteriores.

*Estou retomando um conceito muito importante para todos nós educadores que é a alienação. Conceito importante para nossa formação continuada.*

*Sempre falo para os meus alunos sobre a perspectiva de que devemos lutar pelo que acreditamos e pelos nossos direitos (geração de professores lutaram para manutenção do*

*serviço público, de educação pública como direito de todos será que todos estavam errados?), mas a luta deve ser com a manutenção da qualidade do nosso serviço (não posso jamais baixar a qualidade do meu serviço) devo ensinar efetivamente meus alunos para que eles compreendam pelo que eu luto.*

*Luto por um país autônomo e não dependente de projetos advindos de fora para dentro; por um país que sabe para onde vai; é a utopia que quero para meu País, Estado Município, Escola, Universidade, Família, Educação do Campo e Educação Profissional.*  
MEURER, A. C.

*Cheguei à carreira universitária porque o meu curso de graduação Pedagogia me habilitou para as matérias pedagógicas do 2º grau e Orientação Educacional. Como a UFSM não formava com essa habilitação foi a oportunidade que tive de ingresso, pois caso contrário seria muito difícil ter conseguido aprovação, pois meu currículo com publicações era muito pequeno em relação ao dos estudantes da graduação naquela época. Nada comparado ao que é hoje, mas na época o que tinha era a publicação de um artigo sobre a minha prática de ed. Infantil e a minha dissertação. Fora isso anos de prática em escola.*

Abaixo transcrevemos uma fala da personagem em que a “Ane campesina” sente-se frágil no meio acadêmico, mesmo que saibamos que também é ilustrada, percebemos que o Outro ilustrado lhe causa estranhamento. Observemos abaixo a cena 1, em que ela ressalva na palavra dada que se sente fora do lugar. Na cena 2 a tomada de consciência de seus “pequenos saberes”, persistindo na postura de humildade diante do próprio saber. Na cena 3, os desejos inconscientes revelados no silêncio, nos atos falhos, no cuidado com as palavras.

*Sempre me senti e ainda me sinto fora do meu lugar, uma pessoa fora do lugar, não li os autores que os ilustrados dizem que eu deveria ter lido, os programas e os livros, os filmes... Estou sempre em um "não lugar", porque o meu lugar sempre foi a escola. Várias vezes, durante esses anos, pensei em desistir e voltar para a escola, porque lá meus saberes seriam válidos. Como os intelectuais precisam, para validar o seu conhecimento, dizer o que sabem e quanto sabem que isso é o ponto de partida para a conversa. Esse é o quadro. Com o tempo fui aprendendo a reconhecer meus pequenos saberes, que estão na escuta, no*

*acolhimento, na inteligência interpessoal, na didática quando articulo o que os estudantes sabem com o que eles precisam saber.*

*No doutorado aprendi que tudo o que for falado por alguém expressa o lugar de onde ele fala e, portanto, precisa ser respeitado, apreendido, compreendido. Essa é uma habilidade que eu tenho. Respeito os outros simplesmente por eles não serem eu. Quero escutá-los simplesmente porque eles têm o que me dizer e sempre dizem, é impressionante.*  
MEURER, A. C.

As reflexões decorrentes da trajetória e processos formativos na/da docência, suas memórias e [re] significações, neste fragmento, quais apontam para a grande capacidade de lidar com a complexidade dos diferentes contextos e níveis de ensino nas quais a protagonista está implicada desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Escola Básica e Ensino Superior. É impressionante como a cena 1 está imbricada na cena 2 e os desejos inconscientes aparecem nas palavras “não lugar” fora do meu lugar [...] cena 3. Os desejos inconscientes da cena 3 aparecem nos projetos de Ensino Pesquisa Extensão desenvolvidos desde 1998, registrados no GAP (Gabinete de Projetos) sempre articulados com as escolas do MST, do PIBID Interdisciplinar do campo, as dissertações, monografias, TCC nas quais a Educação Básica esta presente.

*[...] Entrei na UFSM em 1998 e tive momentos em que tive certeza de que tudo o que havia aprendido até aquele momento da minha vida estava sendo válido para as trocas estabelecidas com os estudantes, nas aulas. Ser professora de licenciandos e poder falar-lhes sobre as práticas desenvolvidas na escola e tantos outros aspectos relacionados a essa instituição, foi e continua sendo embevecedor é uma paixão que tenho. Amo o que faço.* MEURER, A. C.

Aqui buscamos o livro “O amor Lacan” de Jean Allouch (2010), no qual sua tese, o gozo do Outro, é a resposta ao amor, a única resposta, a dialética do amor a qual implica na busca do amor segundo Lacan próximos e distintos, pois para ele todo o saber parte de um desejo e todo o desejo é desejo do Outro.

A primeira delas, e mais segura, é o saber. O que, pois, Lacan, [...] se sabia que o amor deve à inédita suposição denominada “sujeito suposto saber”? Em 30 de março de 1974, o analista é dito ser, pelo analisado, suposto saber [...] No fato de ele colar no saber. O que é, pois, colar no saber? Não é evidentemente saber, menos ainda saber que se sabe. [...] bem cedo saudada por Lacan; é, mais precisamente, estar a par do

fato que, para acabar, o saber não se alcança, mas nesse interim, se obtém de qualquer modo de maneira local e parcial. O que, longe de convidar a renunciar a saber, incita, ao contrário, talvez até dê raiva de saber. Scilicet, “Você pode saber”, foi o título escolhido por Lacan para a revista da Escola Freudiana, uma revista que que ele quis – piscadela de olho para qualquer um - que os artigos não fossem assinados, exceto os dele, infelizmente fácil de identificar. Colar no saber é limitar-se a essa modalidade do saber em que a figura do sujeito suposto saber é reconhecida a vir ocupar, feito uma miragem, o espaço desértico deixado vago entre o pedacinho de saber que se obtém e o inacessível saber absoluto, verdadeiro de verdadeiro. Parecidas, duas peças do quebra-cabeça se encaixam, portanto, segundo uma borda denominada “sujeito suposto saber” da mesma forma que o saber, o amor se obtém como que não se obtendo. Da mesma forma que o amor, o saber não se obtém quando é exigido como se devesse ser obtido seja como for. (ALLOUCH, 2010, p. 511-512).

Percebemos que o fio desenvolvido implica um amor do grande Outro tomado absolutamente, permitindo esclarecer a opacidade do amor humano que pede uma revelação fraterna, pontual com a esperança de satisfazer a ética do cuidado, da incompletude, buscando obter o amor, o saber, endereçado ao sujeito do suposto saber, por ter se nutrido e tê-lo nutrido (eis o amor como abertura para o saber inconsciente), o trasamor aí encontra o seu limite, por ter conjugado a transferência e o inconsciente, por ter traduzido o inconsciente Freudiano “sujeito suposto saber” onde há o “lugar onde o sujeito é sabido”.

Uma nova peça do quebra-cabeça vem aqui se encaixar bem facilmente com as duas pelas precedentes: o “acostumar-se com o para-ser”, única outra proposição com a qual aqui estivemos às voltas. O deslizamento do para-ser para o ser-da-fala permite a aproximação dessa terceira peça com aquela que suporta a configuração dita acima do saber. Acostumar-se com o ser-da-fala é colar no saber, aquele que a “a língua” arranca para Lacan seminarista e, para o analisando aquele, notadamente, das “une-bévues”. (ALLOUCH, 2010, p 513-514).

Este fragmento pode explicar, a partir das ideias Lacanianas, o ser da falta, dos vazios, da incompletude presente em todos os seres humanos, materializada “na palavra dada” por Ane Carine Meurer, a qual revela que houve superação das dificuldades que possuía para falar em público até assumir a vice-direção do CE. De todos os achados referentes à constituição de sua subjetividade pessoal, percebo aqui a grande capacidade de enfrentamento, de superação, pois superou “o ódio de falar em público”.

*No entanto, gosto mesmo de sala de aula, do dia a dia, das discussões, de conhecê-los e permitir-lhes me conhecerem. Não gosto de palestra. Até assumir a vice-direção do CE, odiava falar em público. Agora já me sinto mais à vontade nesse lugar e também acho que tenho algo a dizer; se não é o que os outros querem ouvir, não tem problema, é o que tenho a dizer, pois uma educadora sempre tem algo a dizer sobre a educação, sobre a formação do ser humano. MEURER, A. C.*



Esta vivência retratada na figura 45 foi na comemoração ao Dia do Pedagogo 2014, nas quais professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial do CE aparece a Ane de costas. Nessa ocasião contribuiu com uma fala homenageando a todos pela data significativa e pelas emoções vividas e sentidas a partir das vivências. Ela já havia se referido a esse episódio, ao relembrar as canções de roda na infância.

Interpretando as memórias de Ane Carine percebemos a *compreensão cênica* imbricada nos diferentes contextos: cena 1 a narração do passado, cena 2 as vivências do dia do professores proporcionados pelas rodas com cantigas criadas pela professora Deise Sangoi e o contexto da cena 3 das cenas reprimidas e que se revelaram através do olhar, do sorriso, do encantamento, da fala de Ane Carine Meurer representando a direção do CE nesse acontecimento.

Na próxima foto, figura 45, Ane aparece na roda de costas, quando foi convidada a falar sobre a vivência reportou-se a cenas vividas na infância e compartilhou da sua alegria, encantamento, desejo, implicando na formação de professores criativos, inventivos capazes de intervenções sócio- culturais nas quais propiciam o desenvolvimento potencial das crianças.



Figura 45 A personagem na atividade pelo Dia do Professor CE/UFSM 2014.  
Fonte: Centro de Educação.

Interpretando estas cenas, percebemos a influência de Ricoeur (1995) quando a personagem trama o passado, o presente e o futuro. Nas vivências, trazidas pela memória e

[res] significações de Ane Carine, também percebemos o *punctum* Barthesiano. Na afetividade expressa por Ane, nos seus gestos, na sua postura olhando as fotos, narrando-as, como se voltasse aos tempos de infância, assim como na vivência do círculo na foto acima, na qual também participamos e presenciamos a sua fala, compreendemos as imbricações dos diferentes tempos e espaços nos diferentes contextos vividos pela personagem Ane Carine. A personagem demonstra na prática o que pensa acerca da importância da formação dos professores no contexto da ludicidade, dos sonhos, dos desejos de uma educação que acredite nas possibilidades das crianças se desenvolverem por inteiro.

Assim notamos as imbricações dos diferentes tempos e espaços nos diferentes contextos vividos pela personagem Ane Carine. Buscamos fragmentos da câmera clara de Barthes (1984). Os conceitos de *Studium* e de *punctum*, propostos por Barthes (1984) a respeito da fotografia é uma emanção do objeto e, assim, a imagem e o guardam entre si uma profunda relação. Ele estabelece uma clara diferença entre o *Studium* e o *punctum*, pois a denominação “*Studium*” vem do verbo *studare*, que é um estudo do mundo: tudo aquilo que não tem pungência. Já o *punctum* vem do verbo latino *pungere*, ‘picar’ ‘furar’ ‘perfurar’, sendo que pungente, que corta, fere, sensibiliza, alfineta e amortiza.

Quando o autor faz tal classificação ele não fecha as imagens em uma única casa (*Studium/ punctum*): é possível encontrar os dois numa mesma foto, cabendo aos olhos enxergá-los. O *Studium* é aquilo que é da ordem da câmera escura, aquilo que este inscrito no fotográfico e que, está condensado numa imagem que se oferece ao olhar e, ao intelecto. A fotografia se torna um campo de estudo. Uma representação que contém os signos, as mensagens que ela denota e conota. É um verdadeiro terreno do saber e da cultura. O *Studium* é a fotografia que me vem, enquanto sujeito observador (espectador), implicando no espírito: o óbvio. O conceito de *punctum* provem da câmera clara, justificando assim o próprio título de sua obra. É quando a imagem clareia tornando-se transparente ao olhar mergulhando num abismo profundo.

Ele denomina *punctum* ao “detalhe” da fotografia; algo “que parte da cena, e vem me transpassar” (Barthes, 1984, p.68). Esse conceito se expande e toma a dimensão da nostalgia, da dramaticidade e da intensidade: é a ideia de “isso existiu” (noema). Ainda contém outro sentido de *punctum* em A câmera clara, que é aquilo que ele denomina de “suplemento”, sendo, num certo sentido, “aquilo que vem a mais”, que o intelecto e os sentidos não são capazes de capturarem, mas que o corpo reivindica. Esse sentido não é decifrável pelo campo da fala da linguagem propriamente dito.

Assim, o *Studium* é um campo de estudo, enquanto o *punctum* é o lugar das sentimentalidades, um ponto cortado no tempo e no espaço, onde está depositado todo um momento de emoção. É entendimento de *punctum*, torna-se interessante, pois esse se libera do suporte imagético, de pensar as imagens e as diversas formas de linguagem, espaço para inúmeras significações e implicações afetivas.

#### 4.2 NARRANDO TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA

Retomamos aqui as **dimensões conceituais**: autobiografia, formação de professores, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade, compreendendo a autobiografia como o processo construtivo de narrativas em que se desvelam as trajetórias e processos formativos na/da docência. A formação de professores pode ser analisada pelo olhar do sujeito/personagem sobre si, a vida e profissão, as [res] significações e as experiências significativas para o seu desenvolvimento pessoal/profissional.

Com esta intenção, essas dimensões foram sinalizadas à personagem da nossa tese para que motivassem as suas reflexões, envolvendo a sua trajetória e processos formativos na formação inicial e continuada dos professores, com expectativas de que surgissem as suas experiências inter/transdisciplinares a partir das observações, leituras e projetos.

Este fazer ressignifica o processo de construção, do qual o pesquisador participa, interagindo e oportunizando que o sujeito, ao fazer sua narrativa, reconstrua a sua história, atribuindo-lhe novos significados e sentidos. Implica uma reflexão, um retorno ao percurso anterior, solidificando algumas ações, atividades, acontecimentos da vida, atravessada pelos condicionantes (reguladores) sociais, afetando sua história; o contexto presente, em que projeta as redes de relações construídas no presente e no passado, vislumbrando o futuro, uma utopia em que estamos imbricadas desde 1998, quando Ane Carine Meurer assume como professora no mesmo Departamento de Fundamentos de Educação do Centro de Educação.

Nesse contexto, vamos descrever, narrar fatos significativos para a personagem, trazendo as suas trajetórias em diferentes tempos e espaços. Com destaque sua trajetória docente no Centro de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação, cursos de licenciatura em Pedagogia, em Educação Especial, na modalidade a distância, curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional e nos diferentes Colegiados, Conselhos e outros contextos.

A personagem desta pesquisa autobiográfica, Ane Carine Meurer, nos traz a sua (auto) biografia, lembrando e [res] significando a sua trajetória pessoal e profissional, em que se

sobressai a atuação na formação de professores, inicial e continuada. Por trabalharmos, desde 1997, no mesmo departamento, a conhecemos como Professora de Psicologia da Educação e Orientação Educacional. Aos poucos, fomos observando, refletindo e vendo a riqueza da complexidade das diferentes funções e papéis nos diferentes tempos e espaços desenvolvidos pela mesma na UFSM. Trabalhamos em grupo, com ela e a Prof. Fabiane Adela Tonetto Costas na produção dos Cadernos Didáticos das Disciplinas de Psicologia da Educação I, II, III e IV, durante os anos de 2004 e 2005, no curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, na modalidade a distância, conforme narramos na apresentação da personagem, no capítulo III. Participamos de muitas reuniões compartilhadas de estudos, pesquisas, reflexões, ressignificação de saberes individuais e coletivos com profissionais das diferentes áreas do conhecimento, como os diagramadores, correção ortográfica, ilustrações gráficas, entre outras.

A Professora Ane Carine Meurer com sua calma, tranquilidade, serenidade, comprometimento e confiança propicia um clima emocional único que facilita o processo de produção de conhecimentos em todos os espaços nos quais participei. No ano de 2009, ela planejou e coordenou um encontro com o MST (Movimento dos Sem-Terra), na qual desenvolveu um projeto de pesquisa e extensão em parceria com o Professor Cezar de David, do Curso de Geografia – CCNE/UFSM, no Auditório Flávio Schneider – CCR/UFSM. Fomos convidadas, como Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação. Chegando lá, ficamos emocionadas e sensibilizadas por ver tanta gente, as mulheres com filhos pequenos no colo, crianças de todas as idades, adolescentes, adultos e velhos. Ficamos assistindo os contos, as falas, as apresentações artísticas, com consciência de que essas pessoas talvez, de maneira inédita, estavam participando da academia, sendo vistos, olhados e ouvidos como sujeitos de direitos. Essa cena fez-nos lembrar que

Para avançar na construção de Outras Pedagogias será urgente aprofundar esta questão: Como os coletivos sociais, raciais, étnicos, dos campos e das periferias reagem às pedagogias de conformá-los como foras-da-lei? Afirmando-se sujeitos de direitos. Legais. Contra ser pensados e alocados no território do não direito se afirmam ocupando territórios de direito. Contra a negação da condição humana, logo sua negação de sujeitos de direitos humanos se afirma humana, plena, com direito aos direitos humanos: vida, terra, trabalho, escola, universidade... Contra a violência, o extermínio e o despojo de suas identidades e culturas se afirmam sujeitos de cultura, identidades, memórias. (ARROYO, 2004, p. 81).

Em 1999, Ane foi cursar o seu doutorado na UFBA (Universidade Federal da Bahia). O tema de sua tese versou sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Cilon Rosa. Em 2002, um grupo de professores do Centro de Educação foi à Bahia para a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) apresentar trabalhos. Naquela época,

orientávamos PIBIC e participamos com nossa orientanda, Ana Paula Stefano, recebida com muito calor humano e sensibilidade afetiva pela nossa colega. Retornando do seu doutorado, planejamos, elaboramos e desenvolvemos a disciplina Desenvolvimento Humano em Diferentes Abordagens no Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional no CE/UFSM. O planejamento e o compartilhamento das atividades, saberes e fazeres articulados com as práticas pedagógicas propiciam um crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. Temos participado de bancas de monografias da pós-graduação e de TCC (Trabalhos de Conclusão de Curso) do Curso de Pedagogia, os quais são momentos de reflexões, ressignificações e revisitações de saberes com prazeres.

Em 2009, participamos de um coletivo que ajudou a pensar a plataforma da candidatura da Diretora Helenise Sangoi Antunes e da Vice-diretora Ane Carine Meurer. A vitória foi de todos, pois se trata de seres humanos envolvidos no reencantamento da formação de professores, tanto urbanos quanto rurais. No cotidiano do Centro de Educação, vivenciamos muitas reuniões de cunho administrativo-político-pedagógico e percebo a ética do cuidado, em todos os momentos decisivos das reuniões de conselhos de centro, do departamento, dos cursos e demais atividades.



Figura 46 Posse da direção e vice-direção do CE/UFSM, em 2010.  
Fonte: arquivo da colaboradora

Ane Carine até esse momento não gostava de falar em público, até esse dia na qual foi empossada como vice-diretora do Centro de Educação. O seu discurso foi carregado de comprometimento, de [res] significação do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação, inspirada em sua tese de Doutorado, na qual participou da construção/reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Cilon Rosa, Santa Maria/ RS. Suas palavras sensibilizaram no sentido de que todos estamos imbricados através da participação, do diálogo, do comprometimento ético, estético, com vistas à formação inicial e continuada de professores. [...]

*Sempre achei e continuo achando muito difícil ser educadora, pois são muitos os desafios. Não sou uma educadora na concepção bancária, pois procuro escutar nas suas falas e argumentos de onde estão falando, o que pensam e o significado que imprimem ao que estão aprendendo. Essa ação, muitas vezes não compreendida por todos os cursos de licenciatura, principalmente as licenciaturas que tem bacharelado, onde as aulas são expositivas, pois os professores precisam, para serem reconhecidos pelo seu saber, despejar conteúdos. Fica difícil você pensar em uma perspectiva dialógica e interacionista, quando os estudantes esperam que sejas tradicional e, se não fores, não és reconhecida como docente competente, você não sabe o conteúdo...*



Figura 47 Posse da nova direção com o grupo GEPFICA, 2013.

Fonte: arquivo da colaboradora

Em 2013, ambas foram reconduzidas à Direção do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Enfrentamos dois processos de eleição do Centro de Educação e da Reitoria da UFSM. Ficamos felizes, vibramos, gastamos energias, mas por uma causa coletiva.

Na figura 48, podemos observar uma das vivências enquanto gestora pública, participando da aula inaugural do Curso de Especialização em Gestão educacional. A sua fala nessa aula inaugural novamente se reporta a necessidade de a gestão pública estar comprometida com o Projeto Político-Pedagógico, destacando a docência nas quais devemos ter consciência dos desafios da profissão de problematizar, inovar, criar espaços, nas quais o educando possa constituir-se como pessoa e profissional ético, cidadão, emancipatório e feliz.



Figura 48 Aula inaugural do Curso de Gestão Educacional, 2014.  
Fonte: arquivo da colaboradora

O grupo acredita que o pedagógico é interligado ao político. Por isso, fizemos campanha e ficamos felizes com a vitória, fruto de um trabalho em prol da formação inicial e continuada dos professores.

Aqui percebemos a grande capacidade de escuta atenta, reveladora da opção dialógica ação-reflexão-ação em oposição à abordagem tradicional.

A realidade do Centro de Educação, no sentido da humanização, deu um salto qualitativo com a aderência da formação de professores rurais (ruralidades), MST, EAD, entre outros, nas quais Ane Carine, com sua sensibilidade, tem contribuído juntamente aos demais professores do CE significativamente para a consolidação de espaços de direito dos excluídos, sejam eles do MST, Escola do Campo, Rural, cotistas, entre outros.



O Centro de Educação, através dos pesquisadores, tem acompanhado essas ressignificações, especialmente, nesse caso, da Professora Ane Carine Meurer, através dos projetos, dos livros, dos artigos, das aulas, demonstrando a tentativa de sensibilizar a todos da importância de olharmos para todos com o olhar da inclusão. Revisitando os princípios construídos pelo Movimento dos Sem-Terra, percebemos que o foco é coletivo e que especificam a necessidade de: todos ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo assentamento na escola e toda escola no assentamento; todo ensino partindo da prática; todo professor é um militante; todos se educando para o novo. Os marcos filosóficos nos cadernos de educação do MST são: a educação para a transformação social; a educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões humanas; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humana (Caderno de Educação MST, nº 8, 1996). Como se percebe, perpassa a importância do pertencimento, da criação, dos sentimentos coletivos em prol da libertação, da emancipação de todos os envolvidos.

Em 2012 e 2013, desenvolvemos a Docência Orientada na disciplina Introdução à Pedagogia, na turma da Professora Ane Carine, sobre orientação da Professora Helenise Sangoi Antunes. Muito aprendemos no sentido de aprofundar, em outros conhecimentos, diferentes dos que estávamos acostumadas a mediar. Foram momentos de planejamento, organização e desenvolvimento prazerosos, críticos, desafiadores, desestabilizadores, que conseguiram, em alguns momentos, fazer com que viesse o desconforto. Até brincamos: “preferimos a paixão pela Psicologia”, com aulas mais leves, psicodrama, filmes, “psicanálise dos contos de fadas”, entre outros. Mas serviu muito como crescimento pessoa e profissional e saída da zona de conforto.

No ano de 2013, participamos do SIFEDOC - I Seminário Regional de Educação do Campo: Projetos de Escolas do Campo no Rio Grande do Sul, na qual a professora Ane Carine atuou na equipe de Coordenação do Seminário. Participamos atentamente e, de todos os trabalhos, o do PIBID coordenado pela professora foi o que veio ao encontro com as nossas vivências, inquietações, anseios, dúvidas. Como se propicia a inter e a transdisciplinaridade na formação de professores urbanos e rurais? Quais os teóricos que podem ajudar a olhar a inter e a transdisciplinaridade na formação de professores urbanos e rurais? No Seminário e no capítulo de livro escrito por Ane Carine e Daniela Furtado elas respondem:



O projeto tem como objetivo a inserção e a interação de acadêmicos dos Cursos de Licenciatura na Escola do Campo, de modo que possamos compreender a diversidade e as peculiaridades que esta, em seu espaço-tempo traduz, para que possamos planejar e desenvolver práticas de educação popular durante as intervenções a serem realizadas na escola, dialogando com os professores regentes numa perspectiva interdisciplinar. Para que iniciássemos nossa compreensão da realidade da Escola do Campo, realizamos estudos teóricos que possibilitaram compreender que: a Educação do Campo nomeia um fenômeno brasileiro atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos, remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses (de classe) entre projetos de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257). Desta forma, pensar as práticas pedagógicas para a escola do campo, implica reconhecer os sujeitos, sua realidade e se engajar na luta por uma educação que valorize a história, a cultura e as lutas vividas pelos camponeses, de modo que os conhecimentos se construam de maneira dialógica entre os sujeitos, em que alunos e professores construam seus saberes, respeitando e colaborando para uma efetiva educação de qualidade. (MEURER; FURTADO, 2013, p. 147).

Na apresentação do Seminário Regional de Educação do Campo: Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo Região Centro e Fronteira Oeste do RS e I Encontro PIBID Interdisciplinar Educação do Campo, que foi realizado no período de 21 a 22 de outubro de 2013, aqui na UFSM, ouvimos depoimentos dos professores e supervisores das duas escolas, dos alunos dos diferentes cursos da UFSM, os quais relataram a importância do Projeto para as duas escolas rurais:

Como acadêmica ativa do Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM tenho buscado participar e integrar os diversos espaços formativos da instituição. Caminhando por essa linha e acreditando que a aprendizagem acadêmica não se constrói somente na sala de aula, integro o grupo PIBID – Interdisciplinar da Educação do Campo (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que vem buscando trabalhar de forma interdisciplinar na Escola do Campo Major Tancredo Penna de Moraes, localizada no Distrito de Palma, no Município de Santa Maria – RS. O projeto é interdisciplinar porque abrange acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Geografia, Educação Física e do curso especial de formação de professores para a Educação Profissional, procurando, por meio da prática pedagógica, superar a fragmentação presente no currículo escolar. A ideia da interlocução entre a aprendizagem acadêmica e a prática pedagógica na escola surge quando durante as aulas de Educação Física e Movimento Humano, disciplina integrante do Currículo do Curso de Pedagogia Diurno em que participo no 7º semestre, a qual proporciona uma discussão contemplada na ementa sobre o ensino da Educação Física escolar nos diferentes níveis de Ensino, inclusive sua abordagem na Educação Infantil. (MEURER; FURTADO, 2013, p. 147).

Essas diferentes realidades têm algo em comum, pois a grande maioria dos alunos deseja vir para a cidade. Faz-se necessário o reencantamento através da permanência de

projetos inter e transdisciplinares constantemente. Novamente, nos reportamos às falas das autoras quando citam Morin (2000) no seu artigo:

Após analisar os dados, buscamos com a equipe de professores e a direção da escola um tema gerador que pudesse ser trabalhado por toda a escola na tentativa de alcançarmos a realização de uma proposta interdisciplinar, nos fazendo pensar propostas que articulem teoria e prática e que superem a fragmentação em disciplinas. Fazendo uma analogia entre a interdisciplinaridade e a globalidade, a multidimensionalidade e a complexidade de Morin (2000), podemos dizer que acreditamos em uma educação que possibilite encontrar no todo as qualidades e as propriedades que não são encontradas nas partes, reconhecer o caráter multidimensional do conhecimento, em que as dimensões históricas, econômicas, sociais, sociológicas, etc. dialogam entre si e que os elementos afetivos, psicológicos, políticos, etc. estabelecem uma interatividade entre o objeto de conhecimento e seu contexto, a fim de compreender a unidade da complexidade. (MEURER; FURTADO, 2013, p. 148).

Essa preocupação que nos inquieta, nos impulsiona a buscar aprofundamentos, estudos, projetos, desde o início de nossa trajetória. Quando recebemos o material da colaboradora de pesquisa, ela entregou-nos um caderninho amarelo da data de 06 de junho de 1994 e falou com os olhos brilhando, como se reportando e parando no tempo: “olha aqui, Lorena, olha aqui!”. Foi a partir da palestra da Eronita Barcellos que começamos a estudar a interdisciplinaridade. O convite escrito: “quem aceitar o convite assina”. Segunda-feira, 19h na escola, encontro para conversarmos sobre projeto de escola, interdisciplinaridade, avaliação,

Em “A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma reformar o pensamento” Morin 2003 afirma ser necessária uma reconstrução nas quais as noções de autonomia/dependência; noção de individualidade, noção de autoprodução de um elo recorrente onde o produto e o produtor estão associados abrangendo noções antagônicas, como princípio da inclusão e exclusão, assim nos fala: “É preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade invariância a uma pluralidade de personagens de caracteres, de potencialidades. [...] Precisamos, portanto de uma concepção complexa do sujeito”. (MORIN, 2003, p.128).

Articulando algumas pontas do mesmo fio que mobiliza Edgar Morin a caminhar pelo labirinto do conhecimento e tecer o seu itinerário intelectual a imbricação entre vida e obra; apostando no sujeito, o que significa a inseparabilidade entre o sujeito e conhecimento; na significação do conhecimento implicando uma psicanálise do conhecimento, sempre numa perspectiva de complexidade transdisciplinar, percebemos na trajetória e processos formativos na/da docência de Ane Carine Meurer essas marcas materializadas nas produções bibliográficas e na palavra dada, assim nos fala:

*Já tive uma aluna que me odiou na UFSM. Hoje, acho que passou, pois a encontro às vezes e ela já conversa comigo, podemos dizer que somos conhecidas. Na turma de pedagogia, uma turma maravilhosa, como não separo a minha ação pedagógica da política, comecei a falar disso e depois dessa aula uma menina começou a ter reações estranhas comigo. Terminamos o semestre e algumas amigas dela me diziam que ela me odiava. Quando nos enxergávamos, ela mal me cumprimentava... O que aconteceu é a contratransferência, eu devo ter ocupado no inconsciente o lugar de alguém e não tinha o que fazer a não ser dar-lhe o tempo de compreender que eu não era aquela pessoa que ela pensava que eu era. MEURER, A. C.*

A dissertação de mestrado de Maria Aparecida Morgado com o título “Da Sedução na Relação Pedagógica, professor-aluno no embate com afetos inconsciente”, traz a perspectiva psicanalítica, a complexidade da relação professor-aluno atinente à interferência da emoção, dos afetos que interferem no processo de ensino-aprendizagem que as disciplinas pedagógicas até então apenas tangenciaram, no entanto nas narrativas descritas por Ane Carine aparecem com intensidade, para isso vejamos:

Na sala de aula, o processo de sedução provavelmente se constitua porque o aluno depende efetivamente do professor, seja no nível de suas necessidades conscientes – como aprovação, reconhecimento social –, seja no nível de suas necessidades inconscientes – como, por exemplo, reconhecimento afetivo; lembremos que, pelas mesmas razões sociais e afetivas, o professor também depende do aluno; estabelecem-se, desse modo, as condições para a sedução recíproca. [...] Para isso, caracterizei o fenômeno psicológico inconsciente que determina a reedição da relação original de autoridade na relação professor-aluno; como o processo de sedução necessariamente se insere na constituição da relação original e como, descontextualizadas de sua cena de ação, ele se ritualiza na relação pedagógica. [...] “Sem dúvida, todo laço social supõe a transferência e o amor e a identificação /.../ Enquanto toda a sociedade se serve de elementos próprios à transferência para subsistir e redobrar sua coerência, a situação analítica visa a ruptura do laço da transferência” [...] Se a relação analítica é esclarecedora para a compreensão da transferência nas relações sociais em geral, ela é particularmente esclarecedora para a compreensão da transferência nas relações de autoridade. (MORGADO, 1995, p. 22-83).

Reportando a Jacques Lacan (1979) e sua definição sobre transferência, como *sujeito suposto saber* e sua desagregação em consequência do repúdio a esse saber, compreendemos que pode ser considerada a melhor indicação de que qualifica uma operação que não se sustenta na mera aplicação de um saber e das sugestões dele decorrentes. Para além do saber, mesmo que este seja tomado como *saber inconsciente*, há algo que escapa e que o autor reporta ao *objeto causa do desejo* e, portanto, da *fantasia*, como única moldura possível de

liga-lo ao sujeito. A solução encontra-se no reconhecimento do limite de tal saber pelo sujeito, tanto o seu quanto o do Outro.

Percebemos que, na relação pedagógica, configura-se um campo transferencial fundado na comunicação de inconsciente do aluno e do professor e não devemos opor resistência àquilo que lhe diz seu próprio inconsciente. Para tanto, é necessário que já tenha elaborado seus próprios conflitos internos, pois somente assim poderá ajudar o educando a ressignificar seus desejos. Do contrário, poderá se perder em meio à confusão entre os conflitos do aluno e os seus. Para controlar a transferência do analisando, o analista precisa controlar sua própria contratransferência. Assim, o professor deverá ter sensibilidade a essa compreensão, implicando no entendimento de que o conceito de contratransferência passou por um longo processo de elaboração. “Já estamos em condições de compreender que essas situações se devem à transferência de afetos da relação original para a relação com o professor; que, por operar inconscientemente, a transferência independe do fator idade”. (MORGADO, 1995, p.105).

Os adultos, com sua posição de autoridade dos saberes e fazeres simbolizam a importância fundamental, decisiva, para estimular a entrada e saída do túnel da existência complexa do adolescente. Lacan (1991), em “O Seminário” livro 08, se reporta ao “Banquete” de Platão, referindo-se à transferência, ao amor de transferência, contendo objetos escondidos que significam a busca de decifrar o enigma do desejo do Outro. O centro, a chave do desejo humano, para Lacan, entra em jogo na transferência com a instalação do sujeito do saber na qual o professor assuma essa posição de sujeito do saber para despertar o desejo, para mobilizar o desejo inconsciente e tornar possível o aprendizado.

Essas contribuições ajudam a percebermos a *compreensão cênica* de Marinas (2007, 2014) e Abrahão (2014) com relação à “palavra dada e escuta atenta”, a imbricação nas cenas 1, 2 e 3, vividas e narradas por Ane Carine Meurer.

*Quando trabalhei com crianças, odiava o timbre da voz de um dos meus alunos. Eu comecei a notar que ele me irritava e só depois que tornei consciente essa minha dificuldade, tudo foi mudando.* MEURER, A. C.

A mudança da prática docente da nossa personagem se deu por um processo de compreensão do outro. De entendimento do outro através do diálogo, da aceitação incondicional do ser humano, que espera do professor que ele eduque, liberte, emancipe, possibilite a construção de uma pessoa e profissional integral. A compreensão da infância

refletida em sua trajetória docente mostra uma criança desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, que seja respeitada nas suas singularidades, sua história de vida, seus contextos, sejam urbanos ou do campo, dando espaço para que sejam protagonistas, criativos, inventivos, cooperativos e felizes.

*Em relação ao projeto interdisciplinar: educação do campo, fui convidada pelo meu colega de mestrado da UNIJUÍ, hoje professor do Centro de Educação Física e Desportos, Rosalvo Sawitzki, a pensar algo, porque a CAPES havia aberto a possibilidade às universidades de proporem projetos interdisciplinares. Imediatamente, pensei em congregiar várias áreas (pensando na dinâmica da escola de educação básica) do conhecimento para envolvê-las nas escolas do campo, atendendo uma modalidade de ensino e, principalmente, um espaço de reflexão e discussão das especificidades econômicas, culturais, históricas, sociais, educacionais... Estas eram discussões muito pouco presentes na formação de nossos licenciandos. Compreendia que seria necessário que todas as áreas se implicassem na discussão das questões do campo, que eles não são enfrentados por uma disciplina apenas, mas por todo um coletivo. Penso que, para desenvolvermos um tema gerador, precisamos contar com as várias áreas de conhecimento. Ainda, estaria cumprindo meu papel social de formar para uma determinada realidade. Para pensar esse projeto, inspirei-me na minha PRÁTICA de escola de Educação Básica e nas experiências de reconstrução do PPP das escolas em que trabalhei. MEURER, A. C.*

Neste fragmento aparecem as cenas 1 e 2 descritas através da “*compreensão cênica*” de (Marinas 2007) e (Abrahão 2014) a origem do Projeto Interdisciplinar: Educação do Campo. Vejam, quem a procurou foi um colega do Mestrado da UNIJUÍ, demonstrando a confiança, a certeza do rigor científico, da capacidade de articulação, de compartilhamento de saberes e fazeres científicos, pedagógicos e políticos que a caracterizam. A compreensão da necessidade da implicação de todas as áreas já demonstra o entendimento da força do coletivo. Ainda buscou inspiração na prática como professora da Educação Básica na construção das experiências e da reconstrução do projeto político-pedagógico das escolas em que trabalhou. Destacamos ainda sua tese de Doutorado, defendida na Universidade Federal da Bahia sobre a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da escola Cilon Rosa. Em sua tese, ela acompanha a mobilização de todo o coletivo escolar através de inúmeras reuniões, envolvendo o diagnóstico da realidade (quem somos, como escola), o planejamento das ações (o que desejamos para melhorar a escola), a conseqüentemente elaboração das metas, da

determinação dos responsáveis, implicando numa mobilização de todo o coletivo, de toda a comunidade escolar, apontando para a formação integral dos educandos num ambiente reflexivo, crítico e emancipatório.

Quando aponta o tema gerador comenta a articulação texto-contexto, a partir da realidade na qual o projeto coletivo mobiliza a todos:

*A discussão do tema gerador nos faz a cada ano (dentro das nossas possibilidades) fazer uma pesquisa de campo nas famílias dos estudantes das duas escolas envolvidas. Essa proposta objetiva que os licenciandos das várias áreas do conhecimento compreendam que o campo é lugar de projetos, de vida, de fartura, de aplicação de venenos, de transgênicos, do agronegócio, da agricultura familiar rural, de quilombos, de riqueza, de pobreza... Na complexidade que o mundo capitalista nos possibilita e que nós, como meros cumpridores de normas e regras impostas, aceitamos, obedecemos.*

*Essa perspectiva dos movimentos sociais clássicos está morrendo e os professores que chegam a universidade já chegam convencidos que realmente tem que ser assim. Que nós não podemos almejar continuar com os direitos conquistados e já aceitam a perda de direitos como um dado sem lutar. Essa é a realidade deixada pela pós-modernidade que tem muitas perspectivas interessantes, mas que fez com que deixássemos de pensar na perspectiva da classe social, contextualizando a nossa função com a perspectiva histórica, social, política e econômica.*

*A universidade é um espaço de trabalho e de vida, mas não penso que não poderia viver sem ela, poderia e poderei com certeza. Não sei fazer só isso, sei fazer outras coisas e também quero aprender a fazer outras coisas e aprendo-as na universidade, mas também posso aprendê-las fora da universidade, porque hoje entendo que as inovações sociais já não se apresentam mais a partir da universidade, mas sim a partir dos movimentos sociais.*

*O que vem chegando com os novos colegas para a universidade são os novíssimos movimentos sociais, com as terceirizações, com os professores horistas e com a grande dificuldade de pensar um PPP de sociedade, a partir da universidade. Isso eu lamento profundamente, porque não fui formada em uma universidade pública, tive que pagar para estudar, mas sempre optei em trabalhar no público porque o reconheço como espaço-tempo de garantia de deveres meus e de reconhecimento da educação como direito dos que geralmente não têm acesso a ela.*

*Hoje temos recurso público indo para o privado, isso quer dizer que não há falta de recursos somente há destinação do recurso público para o privado, decisão de um congresso eleito por mim.*

*Nesse sentido estamos deixando de compreender que pertencemos a um serviço público federal e que estamos aqui para servir aos outros. E servir ao outro é estar disponível para, é organizar a sua vida para informar, lutar pelos direitos de quem não está aqui... Isso pressupõe conhecimento teórico, pressupõe utopia, projeto político de sociedade... Mas como vou fazer isso se eu sou o centro, se hoje as perspectivas da educação são o individualismo, consumismo... Vencer a qualquer custo o outro, levar vantagem...*

*A formação do educando crítico pressupõe a formação de um educador crítico, ou seja, que distingue o que é certo e o que é errado. Temos que nos abrir para as inovações, para as diferenças, mas até onde e em que área devemos estar abertos? Devemos, portanto, no campo, aceitar que as sementes, os produtos milagrosos que propõe para o homem do campo e que estão deixando-os dependentes de uma tecnologia, de tudo? Até onde vai a abertura que devemos ter? Até onde devemos aceitar as inovações e em nome do que? Penso que, frente a toda essa abertura, estamos dependentes, nos tornamos um dos maiores produtores de soja do mundo e têm pessoas que passam fome, porque a soja não é usada ou é muito pouco usada no consumo humano. Existe uma corrente de pensamento que se chama veganismo e eles nos ajudam a pensar um pouco sobre essa forma de viver adotada por nós e apoiada pelas políticas públicas. MEURER, A. C.*

Novamente questionadora, desnuda a sociedade da ganância, do lucro, do agronegócio, geradora de tantas injustiças, de poluições, de doenças, advindas dos agrotóxicos, da contaminação dos rios, mares, florestas, do desequilíbrio ecológico, alterando o ecossistema pelo efeito estufa, fruto do avanço tecnológico, desenfreado, sem cuidado nas consequências dos seus produtos. Até quando ficaremos assistindo no comodismo? Concordo com Ane Carine, com Paulo Freire, com Edgar Morin, desejamos que as diferentes vozes sejam ouvidas e que na formação inicial e continuada dos professores estes temas sejam trabalhados de forma visível e não como tema transversal de currículo, como área interdisciplinar e transdisciplinar à Educação Ambiental, com profundidade, rigor, vigor, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Pós-Doutorado. Busco em Edgar Morin, novamente, o dispositivo teórico capaz de ampliar nosso olhar como uma lente que amplia em 360 graus:

[...] O problema do sujeito não é um problema de subjetividade, mas significa contingência e afetividade. É a interrogação fundamental de si sobre si, sobre a realidade e a verdade, interrogação esta que faz surgir não só o problema da determinação bioantropológica do conhecimento, mas também o da determinação sociocultural. [...] A complexidade comporta suas leis, sua ordem e sua organização, mas contém diversidade, desordem e aleatoriedade, pois é histórica, sociológica e eticamente complexa. Ainda já cientistas que estão fechados em e por sua disciplina, em seu saber parcial, sem conhecer que as disciplinas se possam coordenar em torno de uma concepção organizadora comum ou se associar em uma disciplina globalizante, como é o caso da ecologia. (MORIN, 1996, p. 9).

*A soja alimenta o gado e a floresta amazônica está sendo devastada em função do aumento da criação de gado. Se nossa alimentação fosse outra, se não comêssemos tanta carne, precisaríamos de menos produção de soja e menos terra. Encontra-se aí um problema social, político, cultural, ambiental, econômico... que estabelece uma relação entre campo e cidade. Esse problema afeta a todos nós e ele deve chegar a ambas as escolas e poderemos discutir como vamos conhecê-lo efetivamente nas nossas áreas do conhecimento. Quem faz isso? Quando é que conseguiremos, através do nosso currículo, fragmentado formar para pensar sobre isso? Como vou conseguir enxergar realmente o problema se eu estou preocupada com perfumaria? Estou falando em conceitos fundamentais, vida no planeta, dependência, fome, morte, vida, amor... MEURER, A. C.*

Ane Carine Meurer continua com suas preocupações ecológicas, denunciando às políticas públicas incipientes, a devastação da Floresta Amazônica, a fragmentação dos currículos, a falta de sensibilidade para ver, enxergar o problema de frente, as questões fundamentais sobre a vida no planeta, dependência, fome, morte, vida, amor... A complexidade de suas reflexões, em vários momentos, provocaram em mim fortes emoções, pois fico pensando nas crianças, nos jovens, nos adultos, nos velhos que, em diferentes partes do mundo, já estão morrendo direta ou indiretamente por estes problemas denunciados por Ane Carine Meurer. Até quando tudo fica igual? Alguns países poderosos que mais poluem o mundo não assinaram o Tratado de Kyoto. Também me reporte a ECO 92, ocorrida no Rio de Janeiro, que não se materializou em melhorias de qualidade de vida nem de diminuição de poluição de toda ordem, inclusive de uma sociedade de consumo que inverte os valores, polui as mentes, na qual o ter vale mais que o ser. Lembrei-me do livro: A arte de reduzir cabeças, de Lefour, a qual, fundamentada em Lacan, mostra-nos as neuroses e psicoses frutos de uma sociedade doente.



*Na mesma direção temos vários outros temas que podem ser desenvolvidos, câncer, sementes geneticamente transformadas, ecossistemas... Trabalhar uma aula com lixo e saber separá-lo não resolve o problema, muito embora também seja um problema.*

*Quando era professora de Educação Infantil, já trabalhava juntando todos os materiais trazidos pelas crianças, de tal forma que todos compartilhassem, porque nessa época já dizia que quando eles crescessem teriam que compartilhar a água para beber, pois já estamos vendo isso em São Paulo. Os problemas sociais estão aqui, conosco, ao nosso lado, basta querermos enxergá-los. Com isso, não estou querendo dizer que fiz muito, mas que tive algumas ações reflexivas que previam que as questões sociais se aprofundassem e, infelizmente, estamos vivendo esse problema hoje em São Paulo.*

*Nesse sentido, os ambientalistas vêm nos mostrando que o planeta poderá não suportar os abusos que estamos realizando. Posso perguntar o que o nosso País está fazendo para resolver os problemas que enfrenta. Isso que estamos fazendo mais coisas que os outros, estamos marginalizando o agricultor, porque ele criou um gado e quer vender as partes na cidade; mas como existe o monopólio dos frigoríficos, ele é criminalizado e posto na cadeia. Os agricultores que estão produzindo grãos da soja transgênica e que tem guardado as sementes (não estão sendo corretos), mas agora serão multados porque as sementes são da MONSANTO e temos que pagar para eles. Isso é ético? Isso é correto? MEURER, A. C.*

Algo que se repete em todos os artigos escritos por Ane Carine, a questão dos agricultores, a questão dos problemas sociais que desde sempre a inquietaram. Reportando-se à experiência como professora da Educação Infantil, nas quais já tentava trabalhar a cooperação, lembra o compartilhamento das merendas e já anunciava que, quando crescessem, teriam que compartilhar a água para beber, o que infelizmente aconteceu em São Paulo, recentemente, e em muitas partes do Brasil em diferentes momentos históricos.

Ane faz uma denúncia das sementes da MONSANTO, em que os agricultores são multados porque têm que pagar para a MONSANTO pelo direito de propriedade científica. Aí se inquieta e pergunta se isso é ético, se isso é correto.

*Trabalhar ou aprender com os movimentos sociais, especialmente o MST, possibilitou-me aprender a olhar sob outro viés, pois as coisas são assim porque nós queremos que elas sejam e permitimos, nós as legalizamos, instituímos. Só que nem tudo o que é legal é ético. Porque nega o direito a todos, nega o acesso de todos. Em relação à terra, as fazendas que foram desapropriadas não conseguiam cumprir o fim social da terra.*

*Eu entendo que nos formamos integralmente e eu sou uma pessoa inteira; nem sempre consigo atender com a quantidade que deveria todas as dimensões da minha vida, mas eu procuro dar qualidade. Nesse sentido, não é necessário citar esses parágrafos que seguem, porque envolvem questões mais privadas, mas penso que tudo isso influencia o meu fazer docente.*

*Hoje, se me perguntarem o que é mais difícil, ser mãe ou ser professora, com certeza vou te dizer que é ser mãe. Ainda mais uma mãe reflexiva como eu sou. Ser professora de uma turma de alunos termina em um ano ou, atualmente, em 4 meses e ser mãe é para sempre e sempre. Que desafio é esse, sem reprise dos bons capítulos, mas com muita repetição dos limites que precisam ser definidos a partir de valores?*

Refere-se às dificuldades de ser mãe, pois ser mãe é por toda a existência, enquanto os alunos são só por um curto espaço de tempo. Mas as marcas que ela deixa, com certeza, perduram, pois Rubem Alves, no seu livro Alegria de Ensinar, afirma que o professor é eterno, pois na memória ele não morre jamais quando despertou o sonho, o desejo de aprender com prazer, quando os saberes e fazeres possibilitam às crianças e adolescentes serem felizes.

*Deve haver diálogo constante e aposta na educação, muito embora alguns quiserem nos fazer aceitar que educar é impossível (FREUD). É uma síntese de tudo o que sou de melhor e pior e uma esperança de que eles serão melhores que nos.*

*Penso que as escolas deveriam ser todas como na educação infantil, trabalhar a partir de temas geradores.*

*O que é mesmo que essas gerações precisam aprender? Precisam aprender que o mundo não gira em torno delas mesmas, que elas têm compromisso social, ambiental, econômico, histórico. Elas não poderão guardar água para elas na sua casa, portanto, todos nós teremos que cuidar da água de todos.*

*Lembro até hoje quando li pedagogia da esperança, penso que havia terminado o ensino superior e nas férias deitei-me na rede, na sombra de uma árvore e a leitura muito me ensinou. Achei muito interessante quando ele se reportou ao momento em que eles discutiram o PPP com todas as pessoas da escola, inclusive com o porteiro...*

*Mais tarde no mestrado o livro que muito me serviu para a reflexão foi "vida de professores" do Nóvoa. Nele entendi que o professor, por mais que ame a sua profissão não consegue desfiliar o seu eu individual do eu profissional, um filho doente, um problema grave, tudo isso te acompanha para a sala de aula, pode, fica em stand by, mas em momento volta.* MEURER, A. C.

Nas apresentações artísticas do Grupo Jardim de Catavento, em vários contextos, percebe-se o quanto mobilizam as crianças para usarem a imaginação, a fantasia, os sonhos, de maneira interdisciplinar, pois as letras são educativas e se reportam a vários valores ecológicos, históricos, geográficos, afetivos, éticos, estéticos. Percebemos a unidade na diversidade da família em prol da vivência de uma infância lúdica e feliz.

Alegria, leveza, criatividade, amorosidade, compartilhamento de sonhos. Somos testemunhas de várias apresentações artísticas verdadeiramente interdisciplinares e transdisciplinares em diferentes contextos, como: Seminário sobre Letramento – GEPFICA (2014), Festa na Escola de Educação Infantil Ipê Amarela - UFSM, entre outras tantas em que nos emocionamos, deixando resgatar a nossa criança feliz, livre, solta. Vemos vários teóricos, mas especialmente Waldorf (2014), em que percebemos que estamos compartilhando os sonhos de ajudarmos na formação inicial e continuada dos professores para atuarem principalmente na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também muito ligados à Geografia, à Ecologia. Até a metáfora do catavento exemplifica como percebemos Ane Carine e sua família.

Pensamos Paulo Freire (2005), nos círculos da cultura, revolucionando o método pedagógico para a alfabetização de adultos, em que a codificação e decodificação das palavras permitem ao ser humano integrar o significado de códigos culturalmente compartilhados ao seu contexto existencial. “A decodificação é a análise e consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FREIRE, 2005, p. 10). Ele usava palavras faladas do meio cultural daqueles que alfabetizava. Lembramos dele nas reflexões de Ane Carine... a palavra ressignificação da ecologia poderia ser uma das palavras geradoras, que poderiam propiciar a formação de outras que configuram situações existenciais e, assim, da experiência vivida pela pessoa e que passam para o mundo dos objetos, das ações-reflexões-ações, pois os sujeitos, ao distanciarem-se de sua experiência, passam a decodificar, a assumir a sua própria história, em um processo individual, mas, ao mesmo tempo, historicizado com outros.

A Pedagogia do Oprimido, criada por Paulo Freire, é um implicador, mobilizador de sentimentos, atitudes, de mudanças a ser vivenciadas por todos aqueles que já sentem a necessidade de questionar (-se) e [res] significar a própria história. Podemos ousar dizer, mudando o paradigma bancário para o paradigma da complexidade, aproximando Edgar Morin e Paulo Freire, Henz e Ghiggi (2005), ao perceberem que desde sempre Paulo Freire explica a complexidade, analisam:

Como não perceber [...] a essência da complexidade? Com o mesmo rigor de análise podemos encontrar em todas as obras de Freire essa mesma compreensão com que o mundo (seja o mundo da *physis*, seja o *mundo* existencial), a natureza, os sujeitos, as sociedades, as culturas, a história, a política, a educação, a ciência, e assim por diante, entrelaçam-se, configuram-se, constituem-se e se reconstituem no tempo e no espaço, nas dimensões do Real onde a Vida pulsa em seu misterioso ser. (p.113).

...“Onde a Vida pulsa em seu misterioso ser”. Ane Carine abre o livro da sua vida e nos conta das suas memórias, dispondo-se a [res] significá-las. É vida pulsante no passado que se faz presente no tempo-espaço narrativo.

*[...] a minha escolha recai sobre a formação do ser humano integral e que isso tem a ver com a alimentação, com a saúde (acredito na homeopatia), com o respeito à terra, à água, aos ecossistemas, às questões culturais. Trabalho para a formação da sensibilidade, para o trabalho, para o pensamento crítico, para a diferença. Tenho muitos limites e sempre estou disposta a refletir sobre eles.*

*Sou uma pedagoga que se construiu na mediação histórico-social em certa medida explicitada, que ainda está em processo, porque vivo em função dos meus projetos, dos meus sonhos e das minhas reflexões. Para onde vou? Porque estou fazendo isso e não aquilo? O que me leva a tomar tal decisão e não outra? Porque vou escolher isso e não aquilo? São questões fundamentais para um pedagogo fazer-se constantemente resultado de todas as interações que estabeleci até hoje, mesmo as que pareçam ser mais insignificantes.*

*Procuro enxergar o todo no processo.*

*Penso que toda a minha formação foi se organizando para ser interdisciplinar porque tanto no trabalho de professora na educação infantil, no mestrado Educação nas ciências, quanto em uma das disciplinas que leciono (Psicologia da Educação), nas várias licenciaturas, assim como a minha disposição em aprender sempre a partir dos saberes do outro, fizeram com que me construísse/reconstruísse assim. Isso não quer dizer que eu não tenha que reconstruir as experiências que tive na ed. Básica, que não sonho com a*

*reconstrução da escola que temos, mas quer dizer que não tenho dificuldade de pensar interdisciplinarmente porque esses lugares me proporcionaram pensar assim.*

A totalidade, ao modo de Edgar Morin, reaparece em todas as questões que a inquietam, nos projetos, sonhos, para onde vai, porque está fazendo isso e não aquilo, o que a leva tomar tal decisão e não outra, porque vai escolher isto e não aquilo. As respostas de abertura, de serviço, de consciência profissional, política e pedagógica são marcas persecutórias em seus percursos urbanos e rurais.

*No ensino superior pude realizar várias REPARAÇÕES, trabalhei no Ânima e ali pude contribuir com jovens que a exemplo do meu irmão precisavam de ajuda em sua vida universitária. Ajuda que ele não recebeu, mas que o serviço oferece até hoje e em determinado tempo da minha vida universitária pude oferecer.*

*Aprendi e aprendo a cada dia ser melhor pessoa, no cargo de gestão então, sempre aprendo a ESCUTAR os outros, compreendê-los, pois os enxergo a partir deles mesmos e não a partir de mim. Sempre tento romper com o etnocentrismo do professor (centro do mundo, meus problemas são os maiores, minha vida é a mais difícil, etc.). MEURER, A. C.*

Ressignificando suas configurações, Ane assume suas opções, sua motivação de ser professora, vendo a liberdade como construção da autonomia, da responsabilidade e do gostar do que faz. Gostar de ser professora é outra característica que frequentemente recorre na palavra dada, na palavra escrita, na palavra compartilhada, através dos diferentes espaços.

*A vida é completa, tem coisas que gosto de fazer, outras nem tanto... Então, como trabalhamos com isso? Como enfrentamos esses desafios, esses percalços?*

*Dois alunos conversando na tua aula... O que fazer? Ter uma crise dentro da sala, parar a aula e humilhar a todos ou identificar quem são os que conversam e no final da aula conversar com eles, pedir para que te avaliem que te ajudem a desenvolver o trabalho... É isso que procuro fazer na sala de aula e por isso adoro os meus alunos.*

*Também não consigo fazer isso com todos, tento compensar as minhas frustrações internamente, falo sobre minhas indignações com pessoas de confiança e vou vivendo tendo a certeza de que o humor do outro para comigo não é meu é dele mesmo.*

*A vida é completa cheia de medos, desafios, não escolho meus alunos, trabalho com quem se matricular nas minhas disciplinas. Isso gera uma grande interrogação em nos*

*educadores a cada semestre, quem são, de onde vem, porque optaram por esse curso.*

MEURER, A. C.

As reflexões da professora Ane Carine propiciam um momento que nos reporta ao paradigma da complexidade quando ela fala “dois alunos conversando na tua aula... o que fazer?” Ela comenta da importância do diálogo mais próximo após o término da aula, pedindo para eles avaliarem a aula, envolvendo para despertar o desejo de conhecer, o gosto pelos saberes e fazeres [...] Assim é ser um professor ético, possibilitando a construção de alunos éticos, também aparece a cena 3 da *compreensão cênica* nas quais ela menciona o internamente, a subjetividade dos alunos, a vida cheia de medos entre outros não ditos que frequentemente nos diálogos ela compartilha conosco.

As reflexões de Ane novamente aparecem em novos contextos que entram em cena imbricada dentro da compreensão cênica de Marinas e Santamarinas (1997; 2007; 2014) e Abrahão (2004; 2010; 2014) nas quais os diversos contextos se articulam para acessar as Memórias e [Res] significações da Trajetória e Processos Formativos na/da Docência. Rememora o passado vivido (cena 1) nas quais teve que pagar a sua formação de professora na Faculdade Particular e cena 2, nas quais aparecem os contextos dos movimentos sociais, das terceirizações, dos professores horistas entre outras configurações decorrentes da complexidades das crises Política, Pedagógica, Econômica, Global e Local.

Analisando pela *compreensão cênica*, a cena 1 aparece nas memórias do Curso de Mestrado, nas experiências vividas na Educação Básica, quando escreveu sua Tese de Mestrado sobre o Projeto Político e Pedagógico da Escola Básica, de maneira participava, dialógica, articulando todas as disciplinas; a cena 2 aparece no contexto atual, como coordenadora do PIBID interdisciplinar Educação do campo, compartilha que se baseou nas experiências vividas durante sua trajetória anterior na Educação Infantil, Ensino Fundamental articulada com as vivências na Educação Básica. Percebemos a complexidade e a profundidade de suas [res] significações, suas marcas desde sempre observadas por nós e por todos aqueles que têm as possibilidades de com ela trabalharem.

Outro aspecto da docência nas quais Ane Carine frequentemente participa é nas bancas examinadoras, como podemos observar na figura 26.



Figura 49 Banca da monografia sobre Educação Ambiental, de Karin Dalla Pozza (2014), no Curso de Especialização em Gestão Educacional, constituída pela pesquisadora/ouvinte, Ane Carine Meurer e Marilene Gabriel Dalla Corte. Fonte: arquivo de Ane Carine Meurer.

Percebemos *o punctum* barthesiano no sorriso de todos especialmente da protagonista que vem trabalhando com a temática da Educação Ambiental, o *Studium* representa as características da postura da banca para a foto.

A libertação, a qual Morin (1973) refere-se está explícita no memorial de Ane Carine Meurer. [Res] significando as narrativas das trajetórias e processos formativos na/da docência da personagem desta Tese, percebemos a complexidade da formação e a grande sensibilidade nos diferentes contextos com atravessamentos de cenas 1, 2, 3, visualizando a complexidade, na abertura inter e transdisciplinar. Visualizamos questionamentos profundos da luta dos agricultores do MST, da Monsanto, com as cobranças de royalties sobre as sementes, o que gera indignação, perplexidade e vontade de gritar, pois, como Paulo Freire nos alertou, devemos lutar por uma educação libertadora, emancipatória, que busca uma sociedade mais justa, mais humana, mais ética. Em seu livro *Extensão ou Comunicação* (1977) assim fala:

Este aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização [...] não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se [...] não existe conscientização fora da práxis, fora da unidade-prática reflexão-ação. (FREIRE, 1977, pp.76-78).

Analisando a trajetória da professora Ane Carine Meurer, percebemos que a prédica de Edgar Morin, “Minha vida intelectual é inseparável da minha vida... não sou daqueles que tenho uma carreira, mas dos que tem uma vida”, se afirma em vários de seus escritos. A

complexidade que bricola viver e conhecer pode ser considerada uns dos fios centrais que tecem o itinerário do pensamento e da Obra de Edgar Morin. Nos seus livros Método 3, 4, 5 e 6, argumenta sobre a indissociabilidade entre o seu sujeito e o fenômeno que quer explicar, entender, compreender. Para ele, o processo cognitivo é a inter-relação do individual, do coletivo e histórico que constitui a condição humana: pulsão, razão e emoção.

No memorial a experiência de vida vivida, potencializando o desenvolvimento pessoal e profissional de maneira coletiva, implicando numa narrativa de tomada de consciência de que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, social e histórico. A condição humana destaca-se em todo o texto da narrativa autobiográfica revelada através do memorial, narrado por Ane Carine. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, assim como a complexidade, são marcas em todos os artigos, capítulos de livros, orientações de TCC, monografias e orientações de mestrados, assim como em todos os contextos de reuniões departamentais, Conselho de Centro, Conselho Universitário e demais participações como Gestora Pública.

### **O diálogo com a educadora na entrevista narrativa**

As entrevistas narrativas aconteceram em uma circularidade dialógica, respeitando-se o fluir da memória da personagem, embora a matriz guia com tópicos de interlocução orientasse as interações, porém sem engessar o diálogo: **opção pela docência como profissão** (motivações, circunstâncias, formação inicial), **trajetórias e processos formativos na/da docência** (experiências significativas, diversidade de contextos e níveis de ensino, formação continuada) e **experiências inter/transdisciplinares** (educação de educadores, articulação Universidade-escola-comunidades, projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão).

As entrevistas narrativas foram sendo construídas em espiral, em diferentes tempos e espaços. Iniciamos na sala da Direção do CE, depois encaminhamos por e-mail mais alguns dados que não ficaram explicitados, depois Ane veio na sala do FUE e perguntamos mais algumas questões; complementamos alguns dados de algumas reuniões do FUE, de reuniões do Conselho do Centro de Educação; portanto, houve diferentes momentos, cenas e cenários que tentamos capturar. No entanto, temos consciência de que seus processos formativos na docência são muito mais complexos, ricos, inacabados, em processo de completude/incompletude que permitem afirmarmos que abranger 100% da experiência de uma pessoa é uma utopia, pois a vida é muito mais ampla do que conseguimos capturar. Optamos por



transcrever a entrevista em seu contexto dialógico, permitindo a percepção direta das memórias e [res] significações da personagem.

Para desencadearmos o diálogo com Ane Carine, pedimos que se reportasse às vivências mais significativas na PED Pedagogia, MST, Escola Itinerante, PIBID, TCC, Monografias, Dissertações, Ânima, PPP Cilon Rosa (Tese de Doutorado - UFBA), PPP CE, possibilidades, fragilidades, limites, implicando no desenvolvimento da complexidade, tanto na formação inicial e continuada (auto e heteroformação de professores). Vejamos as memórias que a personagem trouxe à luz para [res] significá-las.

*PED - sempre atuo no primeiro semestre do curso de Pedagogia e há muitos anos atrás fomos conhecer uma região perto da UFSM. Fomos andando e reconhecendo o espaço tempo pelo qual passávamos. Passamos pelos pinus e conseguimos perceber que ali eram poucas as plantas que se desenvolviam no chão. Discutimos esse fato. Fomos até as redondezas de uma escola e percebemos que no seu entorno havia uma pinguela e casas de prováveis alunos, com pessoas morando em condições não muito favoráveis. Chegamos à escola e perguntamos para um dos professores se a realidade da comunidade, especificamente da sanga que corria na vizinhança da escola, era trabalhada no currículo escolar e ela disse que não. [...] Em relação a esse fato, talvez aqui a minha memória esteja me traindo, pois fiz esse passeio com várias turmas e talvez essa conversa não tenha acontecido em uma PED, mas fica a reflexão de que temos dificuldade em articular a realidade da comunidade com o currículo escolar. Sempre tive a preocupação de problematizarmos as questões sociais, o cotidiano que é naturalizado por nós. Entendo que ele precisa ser refletido no sentido de compreendermos que temos uma visão antropocêntrica em relação ao ambiente e quando o problema ambiental sai da nossa visão ele deixa de ser nosso, ou seja, o exemplo acima demonstra que quando o meu esgoto sai da minha casa e vai para uma sanga ele não é mais meu, é do poder público... Essa perspectiva demonstra que a educação ambiental na escola deveria trazer esse problema para o currículo escolar e tentar sensibilizar a todos de que o problema é de todos nós, porque vivemos num ecossistema e não numa bolha. Com isso, entendo que a escola não trabalha porque não há professores formados para essa realidade... Entramos na discussão de que é um círculo vicioso, mas que precisa ser quebrado e pode ser por nós, professores universitários. Uma caminhada pode nos fazer discutir sobre o sistema capitalista e as suas contradições, sobre a sua falta de sensibilidade em relação ao outro, aos seus problemas, diferenças, etc. MEURER, A. C.*

A preocupação com as questões sociais interligadas aos problemas ambientais, pois Ane afirma que o currículo escolar deveria contemplar as questões de uma maneira mais incisiva, pois vivemos “num ecossistema e não numa bolha”. Acreditamos na educação ambiental, interligando em sua complexidade, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, implicando numa formação ética incorporada em todos os níveis de ensino. Essa educação ambiental deve ser compreensiva e complexa, aberta a projetos protagonistas, capazes de desenvolver capacidades e habilidades cognitivas para ver o mundo como um ecossistema complexo, interdependente, articulando a produção dos conhecimentos, saberes e fazeres críticos, reflexivos, afetivos e propositivos frente às condutas insensíveis, antiéticas, mercantilistas, que são impulsionadas pelo pragmatismo e utilitarismo da sociedade capitalista que visa o lucro, destruindo o meio ambiente, os seres vivos, vegetais, animais e o próprio ser humano.

Apostamos que, na formação inicial dos professores, através da PED ou das DCG, deve ser propiciado o desenvolvimento da consciência crítica e sensível, incorporando os saberes e fazeres da educação ambiental, sua complexidade sustentável, amalgamando através dos conhecimentos científicos e tecnológicos modernos a apropriação subjetiva e coletiva, a fim de alcançarmos uma sociedade sustentável, desenvolvendo projetos nacionais, regionais e locais, impulsionando o potencial ecológico, cuidando do ambiente, como uma fonte de vida de desejo ético e estético e de novos sentidos e significados solidários, humanos, colaborativos, em harmonia com a natureza na qual estamos imersos.

*Lembro-me de uma PED do primeiro semestre de 2014, foi maravilhosa, as meninas rememoraram a sua infância, foi muito bom assisti-las... Lembrei e recordei da minha infância, adolescência e os meus primeiros anos como professora na Educação Básica.*  
MEURER, A. C.

Para podermos situar o aspecto legal da PED, fomos até a coordenação do curso e solicitamos o PPP do mesmo, ou seja, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (diurno), que assim se refere:

Identificação da disciplina: PED I – Educação Tempos e Espaços, com o objetivo: ao termino da disciplina o aluno deverá: reconhecer o papel do professor no campo educacional, a partir da reflexão acerca da trajetória educacional nos diferentes tempos e espaços. Com relação ao programa, assim se refere: este eixo refere-se aos conhecimentos básicos do pensamento educacional imprescindíveis para a construção da identidade do futuro pedagogo. A articulação dos conhecimentos construídos nas disciplinas de: Pesquisa e Educação I; Metodologia Científica; Educação Especial:

Fundamentos; Introdução a Pedagogia; Psicologia da Educação I; História da Educação; Sociologia da Educação I e; Filosofia da Educação, com as práticas educativas, possibilitará o aluno situar-se frente ao objeto de sua formação profissional. (PPP, 2006).

Ane Carine tem o entendimento da PED como um espaço-tempo de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e fazeres com os colegas e alunos nos diferentes percursos e contextos. Essa humildade, abertura, empatia e motivação para inovação que a caracterizam tem sido uma constante em seus percursos urbanos e rurais. De todos os professores lotados no Departamento de Fundamentos de Educação, ela sempre esteve encantada com o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar que o espaço da PED proporciona, a fim de diminuir o individualismo, a solidão pedagógica, a fragmentação da formação inicial dos professores.

*Durante a PED, sempre entendo que é o espaço-tempo de aprender com os colegas, olhar de onde eles vêm, qual é o seu ponto de partida, o mesmo dos estudantes. É um momento de formação continuada nosso, um momento de aprendizagem. É um espaço-tempo de disputas, onde conseguimos enxergar as teorias sob as quais trabalhamos e as perspectivas internas de cada um. Eu normalmente quero sair para fora, quero mostrar a realidade... Nem sempre isso é aceito por todos. Assim, é mais um espaço-tempo em que Administramos os conflitos, as ideias... MEURER, A. C.*

Analisando a fala sobre as vivências da PED, inferimos que elas estão situadas nas cenas 1 e 2 (MARINAS, 2007) e, ao mesmo tempo, percebemos a cena 3 quando se reporta ao círculo vicioso, afirmando a necessidade de ser quebrado pelos professores universitários, no curso de formação inicial para atuarem na Educação Básica. Olhando as nove disciplinas que compõem o primeiro semestre no qual Ane trabalha, percebemos a diversidade e a complexidade dos saberes que devem serem articulados com os fazeres pedagógicos, não de maneira fragmentada e sim de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Percebemos o atravessamento da afetividade, da alegria, mencionada por Ane quando “a PED do primeiro semestre de 2014 foi maravilhosa” e a [res] significou, a partir das vivências da sua infância, através da memória “cena 1”; passando a “cena 2”, revividas, revisitadas e atravessadas pela “cena 3”, que compõem o processo de ressignificações afetivas, as canções cantadas e recontadas.

*Em relação aos TCC, entendo que eles são um trabalho dos estudantes, eu só preciso orientá-los, não preciso julgar, dizer que pedagogo não pode escrever sobre trabalho infantil, que ao pedagogo compete falar sobre afetividade, aprendizagem. Esse foi um TCC (trabalho infantil) que eu gostei muito, aprendi muito. Aprendi com um TCC que a estudante escreveu sobre o holocausto. Orientei alguns sobre a Pedagogia hospitalar e que me aproximaram de espaços não formais de atuação desse profissional. São basicamente esses os trabalhos que lembro. Tenho lido muitas coisas, mas, principalmente, refletido sobre as minhas ações no mundo. Como me relaciono comigo, com os outros seres, com o mundo (com a terra, com o ar, com a água...). É uma relação egoísta, mercantilista, consumista, sou precursora da macdonaltização das relações. Pablo Gentili (2002).*

*Também tenho refletido sobre a minha relação com as teorias. Nos últimos tempos tenho me vinculado a pesquisas referentes à Educação do campo e o referencial teórico é preponderantemente Marx. No meu mestrado e doutorado, estudei preponderantemente o referencial fenomenológico e hermenêutico. Nesse contexto, fico pensando se o professor da universidade precisa filiar-se a uma teoria ou estudar a todas e deixar que seus estudantes, orientandos, trabalhem na perspectiva da escolha. Minha opção é que enquanto professora universitária preciso ter meus próprios referenciais, mas devo deixar os estudantes livres para optarem pelo caminho que quiserem, pois sou uma orientadora e mediadora de possibilidades, de sonhos e não uma agenciadora de teorias e dogmatizações. MEURER, A. C.*

Notamos uma mente aberta, respeitando a autonomia e a liberdade dos educandos na escolha de seus referenciais; Também várias vezes estudamos autores de interesse comum; discutimos quando somos bancas de TCC, monografias, inclusive nas dissertações de mestrado, muitas vezes, compartilhamos saberes, dúvidas, inquietações. Essas vivências são muito significativas, pois, de fato, compartilhamos saberes e fazeres.

*Nesse sentido, tenho participado com a construção de um mundo melhor, através de um movimento autônomo, fora da UFSM (no entanto, a pessoa, Ane Carine é a mesma). Esse grupo, posteriormente, poderá tornar-se uma Organização não governamental, um CSA - comunidade sustenta a agricultura. Esse projeto possibilitará a mim e a minha família uma alimentação mais sadia, sem agrotóxicos. Esse grupo trabalha na perspectiva da autoeducação; sendo assim, todos os dias eu aprendo, mas porque aprendo? Porque estou aberta para a aprendizagem, porque isso faz sentido para mim. Monitoro meus pensamentos*

*e minhas ações cotidianamente no sentido de procurar uma maior interação com a natureza, com a mãe Terra, com a água, com o mundo. Como sou educadora, sempre trabalho com a esperança, e ela está no MST, ela está na minha sala de aula, nos meus projetos de pesquisa, mas ela estava muito pouco na minha casa, na minha alimentação, mais por falta de opção do que por desejo de alimentar-me bem. Precisava de algo além, que é a articulação com a terra que me dá o alimento, com o ar, com a natureza...*

*Esse grupo é a perspectiva da ação (mobilização) que está ocorrendo em mim, eu na luta comigo mesma, nesse processo de aprendizagem, de leitura de mundo, de reanimação da esperança, a aposta em um projeto de vida que não se realiza sozinho. Apresenta-se também a relação entre a agricultura e a Pedagogia, que me são muito caros e objeto das minhas pesquisas acadêmicas, mas que até esse momento ficavam só na reflexão, só na problematização e hoje apresenta-se a possibilidade de ação efetiva e construção de um mundo melhor. São poucos os meses em que estou participando desse grupo, mas os compromissos que temos firmado e as aprendizagens ultrapassam as expectativas iniciais.*  
MEURER, A. C.

Analisando este fragmento à luz da *compreensão cênica* de Marinas (2004-2014) e Abrahão (2007-2014), percebemos novamente a complexidade da multiplicidade de contextos nos quais Ane Carine atua. A “palavra dada” abre para inúmeras interpretações, carregada de sentidos humanitários, pacíficos, rigorosos. Fiquei refletindo quantos contextos heterogêneos eles perpassam, tão importante quanto (re) construir-se coletivamente. Trata-se de uma ação humana, compreendida por Freire como “só somos por estarmos sendo” (1996, p. 33), até porque o percurso do humano “não é dado, mas algo que precisa ser feito”, responsabilmente e com os outros. Na ação-reflexão-ação, como metodologia que marca os saberes e fazeres de Ane Carine, inspirada no patrono de Educação Brasileira, mobilizando, inclusive, através da criação da ONG contra os alimentos transgênicos e cheios de agrotóxicos, partem para uma alternativa de produção de uma horta comunitária “necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos” (FREIRE, 1996, p. 128), compartilhando com o pensador que fez sua práxis com os oprimidos, a educação dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção dos seres humanos que tem esperança da reconstrução do mundo mais solidário, crítico, livre e com melhor qualidade de vida. Ela deseja ainda criar um projeto interdisciplinar sobre merenda e/ou nutrição escolar, nas quais me comprometi a trabalharmos coletivamente.

*Entendo que tenho que contextualizar o universo de onde eu vinha para compreender o que eu pensava. Morava em Independência, tinha rádio, TV, livros, revistas, jornais, não tinha universidade... Sempre tive sede em saber mais, sempre tive desejo de fazer mais do que estava fazendo. Desejava trabalhar em uma escola que nos possibilitasse praticar melhorias. Tínhamos colegas da escola que nos faziam pensar que a escola poderia ser melhor do que era. Recebíamos constantemente professores da UNIJUÍ que pontuavam que a escola poderia ser diferente... Portanto, havia um grupo que se perguntava e que esperava um projeto político-pedagógico para a escola. Quando eu passei aquele bilhete, não me dei conta que comecei a não esperar mais, mas fazer. Ser agente. Nesse contexto, apresentaram-se questões internas e externas que se articularam. A inquietação, a professora política que não é neutra, mas sim agente e que tem responsabilidade, compromisso com a educação, com os outros, com seus princípios. Foi isso que fez a diferença comigo, na minha prática, vários agentes que me fizeram ter a atitude de passar o bilhete, não tinha certeza de que iriam atender ao pedido, pois era para virem sem contar na sua carga horária semanal, mas muitos vieram.*

MEURER, A. C.

Este fragmento ao qual Ane se refere está escrito por ela num caderno antigo do início de sua vida profissional, em que ainda afirmava: a professora Eronita Barcelos, através de sua palestra sobre interdisciplinaridade, despertou o desejo da necessidade de estudo rigoroso para criarmos o projeto político-pedagógico. Ainda lembrou que a adesão seria voluntária, sem remuneração. A maioria assinou e as reflexões advindas dos estudos foram materializadas na monografia de especialização de orientação educacional de Ane Carine Meurer na UNIJUÍ. Desde os primórdios de seus percursos, vemos Ane Carine liderando, criando, a partir de sua curiosidade, desejo, motivação e mobilização para fazer acontecer. Outro dado significativo que confirma esta qualidade: quando entregamos o projeto de tese para ela ler, entender e construir seu memorial, ela devolveu-nos alguns dias depois e afirmou: eu sou do grupo dos professores, que desejam superar as dificuldades, os desafios, os problemas, sabendo ouvir, refletindo e agindo em diferentes contextos, a fim de saírem fortalecidos através do trabalho coletivo.

*Outra questão que sempre me ajudou muito foi a articulação com o Secretário de Educação do município. Sempre organizávamos a formação continuada dos professores conjuntamente. Esse é um aspecto muito positivo da vida em um pequeno município onde*

*todos se conhecem e podem trabalhar juntos, quando as diferenças não os afastam. Durante o doutoramento, analisei essa prática e compreendi que os professores foram nessa reunião porque eram comprometidos, todos compreendem que tem que fazer o melhor para a escola e o farão também para seu vizinho, seu sobrinho, para seu filho... As pessoas têm a noção do todo, enxergam o processo educacional como um todo e não esfacelado como nós, que moramos em uma cidade maior. Não lembro como reagi internamente com relação aos colegas que não vieram, porque os colegas que eu esperava que viessem, vieram, que eram aqueles colegas amigos. Nesse sentido, não me lembro de ter ficado magoada [...] Apareceram mais colegas do que eu pensei. Sempre temos nas turmas que trabalhamos estudantes que conversam, ficam no computador, no celular, fazendo gracinhas [...] Normalmente, eu penso que não preciso ser o centro das atenções; porque o professor precisa ser o centro? Quem disse isso foi a escola tradicional. Quem disse que ele não poderá estar fazendo duas ou três coisas ao mesmo tempo? Muitas vezes, faço esse teste com os educandos. Pergunto algo para a pessoa que está nessa situação e, por vezes, ele não sabe responder; em outras sabe e confirma a perspectiva que trouxe. MEURER, A. C.*

Neste fragmento, a cena 1 do contexto passado está interligada à cena 3, na qual aparecem alguns lapsos de memória, atos falhos, mas novamente são recorrentes as inquietações, os questionamentos compartilhados das situações vivenciadas com dificuldades, como conversa paralela, alunos mexendo no celular e no computador. Lembramos de um acontecimento que vem ilustrar o que Ane Carine está narrando. Fomos substituí-la numa turma de alunos de Psicologia da Educação, uma turma muito difícil, talvez a experiência mais negativa como professora, porque simplesmente as vozes de uma minoria eram tão altas que paramos a aula: Ah, não, por favor, nós estamos em um curso de formação de professores; portanto não são só os conteúdos, temos o dever de trabalhar com os pilares da Educação (DELORS, 2000), ou seja, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer... Houve uma mudança mínima, saímos desencantadas, preocupadas com Essas situações exigem do professor a capacidade de equilíbrio emocional, quando muitos não suportam, pois entram em estresse, em laudo e alguns até abandonam a carreira. Podemos afirmar que Ane Carine é uma professora, capaz de, com sua tranquilidade, firmeza, segurança, equilíbrio, autoestima, serenidade, destacar-se como uma formadora de professores que articula teoria e prática.

*Muitas vezes, quando não os aguento mais, no final da aula converso com o grupo e pergunto como estão achando as aulas, no que poderia melhorar, tento criar um vínculo e falo que não estou entendendo os motivos da conversa... Se eles podem colaborar... Sempre eles me desequilibram ser professor é viver em eterno desequilíbrio interno em função do próprio conhecimento porque o conhecimento é infinito. Além do conhecimento preciso trazer as questões referentes às adversidades, questões internas minhas se extensas aos acadêmicos. Eu fico o tempo todo dizendo para mim que eu não preciso gostar deles e eles não precisam gostar de mim. Estamos em uma instituição pública. Eu não os escolho e eles não me escolhem. Somos livres. Penso que consigo respeitar essa liberdade. Diante das adversidades penso: isso é problema? Essa atitude de fulano é um problema na minha vida? Também logo em seguida respondo: não é problema. Problema é doença, passar fome... não estou vivendo nada disso, então estou sem problema. Quando não tinha meus filhos, os problemas ficavam mais tempo me atormentando. Hoje não, chego a casa e são tantas as demandas que em seguida eu os esqueço de e sigo procurando melhorar. Nunca espero o passo do outro, sempre penso que eu é que sou a profissional, eu é que sou a adulta da situação e assim a ação tem que partir de mim e não do outro. MEURER, A. C.*

Aqui aparece a capacidade de tomada de consciência, implicando em movimentos maternos amorosos que constituem as bases do amor materno, revigorando a importância do equilíbrio emocional nas relações interpessoais, o que presenciamos em vários momentos, inclusive quando os dois filhos nasceram em diferentes tempos e espaços. Fomos visitá-la, conhecê-los e percebemos a segurança emocional, os cuidados, a amorosidade, um clima emocional de aceitação e acolhimento. Outra cena significativa foi no Centro de Eventos da UFSM, quando a Creche Ipê Amarelo da UFSM proporcionou uma festa para as mães e o grupo Jardim de Catavento animou. A Ane Carine era uma das mães mais radiantes de alegria, de encantamento. Seus olhos brilhavam, cantava, dançava, abraçava os filhos, enfim, cenas e cenários inesquecíveis. Poderíamos afirmar que é uma mãe exemplar, preocupada com o bem-estar físico e mental de seus filhos. A Professora Ane também relata as suas dificuldades com a EAD:

*Sai da EAD porque não descobri como posso criar vínculo com os meus acadêmicos sem olhá-lo. Será que conseguimos? Eu não consegui com a turma com que trabalhava e não sei ser professor assim. Ainda posso optar, escolher e foi essa a opção que eu fiz. Provavelmente não venha a descobrir se é possível ou não, porque já tenho 31 anos de*



*profissão e essa modalidade de ensino não me atrai. Se puder escolher, sempre vou querer fazer a extensão e nunca o distante. Quero enxergar as pessoas, ver suas condições de vida.... Foi essa a escolha que eu fiz durante a minha formação inicial e continuada, não sou uma super professora, sou um ser humano que, em função de estar professora em uma instituição pública, pode optar. Não entendo a opção como menos trabalho e com a irresponsabilidade. Somente escolhi não ser professora EAD, isso não quer dizer que eu não trabalhe no presencial, na gestão, no ensino, pesquisa e extensão. Sempre quis ser uma pessoa melhor, não sei se é possível dizer isso. Se trouxesse o referencial de Paulo Freire, talvez pudesse dizer que sempre trabalho na perspectiva da humanização. Penso que a terapia me ajudou muito em relação a isso. Eu não faço terapia porque sou louca, mas porque sou normal e como todo o ser humano tenho problemas, dúvidas, escolhas para fazer... E necessito de alguém que me ajude a fazer essas escolhas. Esse profissional é um psicólogo. Foram muitos os profissionais no decorrer desses anos que me ensinaram muito e que me ajudam a permanecer em equilíbrio. Acredito que os profissionais da educação deveriam ter esse profissional para depositarem o seu lixo interno, pois sobraria menos lixo para seus alunos e gestores administrarem. MEURER, A. C.*

As reflexões de Ane Carine, sua autoavaliação, buscando seu autoconhecimento, revelam a fortalece e propicia um equilíbrio emocional, ajudando-a diante das dúvidas, dos problemas, das tomadas de decisões. Esse achado para nós foi o mais significativo, pois muitas vezes ficamos pensando a origem desta capacidade, de equilíbrio, de postura ética, do cuidado de si, dos outros, da formação inicial e continuada dos professores.

Reportamos a Morin, que fala da complexidade das imensas galáxias do ser humano, povoadas de sentimentos, de desejos, de necessidades satisfeitas e insatisfeitas, nas quais reproduzimos dentro de nós o micro e o macrocosmo. Ele se fundamenta na psicanálise, em vários momentos reportando-se a Lacan:

[...] Todo ser [...] constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis [...] galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimação de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes... [...] O ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*) [...] é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: *Sapiens* e *demens* (sábio e louco); *Faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico); *Empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário); *Economicus* e

*consumans* (econômico e consumista; *Prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético). O homem da racionalidade é o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prova. Há relação [...] entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião. Existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. (MORIN, 2003, p. 57-59).

*MST – Movimentos dos Sem-Terra. Assentamentos - todas as vezes que vou até um Assentamento aprendo muito. Na Fazenda Anoni - município de Pontão - fico impressionada com a organização e a abertura para o novo, sem, no entanto, perderem-se em relação a seus objetivos. A consciência de classe que possuem e a capacidade de pensarem-se enquanto sujeitos em movimento, numa conjuntura que se reorganiza constantemente. No ano de 2014 fui novamente e havia ficado em torno de 8 anos sem ir até esse assentamento, e, nessa última vez, percebi toda uma reorganização da produção, enfim de todos os setores, fiquei impressionada, pois na universidade não somos tão rápidos.*

*Em São Gabriel, fui a um assentamento, que nesse momento não lembro qual. Lá vivenciamos a experiência de uma família que precisava lavar roupa na beira do rio, mas para tanto tinha que caminhar em torno de 500m; dentre esse espaço, na beira do rio, passava por um espinheiro muito espinhoso, dificultando o acesso ao rio. As crianças, no dia em que chegamos, lá não foram para a escola, naquele dia haviam sido corridas pelos animais do campo e voltado para casa. O transporte não passava perto do lote, as crianças precisavam passar pelo meio do campo de gado para chegar até o ônibus e isso havia sido impossibilitado pelo fato ocorrido.*

*Também interagimos com pessoas mais organizadas, com pessoas que tinham conseguido acesso a um financiamento e tinham furado um poço artesiano, produziam ovos e temperos para a cidade. O companheiro também trabalhava no urbano e contribuía com a infraestrutura do lote. MEURER, A. C.*



Figura 50 Ane Carine e seus alunos em um momento de trabalho, viagem de campo, setor educação do MST. Fonte: Arquivo de Ane Carine.



Figura 51 Ane Carine e seus alunos em visita de pesquisa, viagens de campo, setor educação do MST. Fonte: Arquivo de Ane Carine.

*Nos acampamentos. Durante muitos anos, pesquisamos a escola itinerante e nas viagens de campo íamos aos acampamentos. Fomos para os municípios de Cruz Alta, Tupanciretã e São Gabriel. Uma vez fomos a Santa Catarina (não lembro mais qual o município).*

*Acadêmicos da graduação participantes do PIBID-Sub Projeto Interdisciplinar da Educação do Campo e do curso de Pós Graduação, Mestrado em Geografia, na viagem a*

*Fazenda Anonni- Pontão- RS, 2014. Vivemos porque temos projetos, porque aprendemos esse é o meu caso e um dos lugares que mais aprendi, foi com os agricultores do MST. Saliento sempre a dimensão da aprendizagem de quem faz parte de um movimento e nós que ao interagir com eles enxergamos os seus movimentos e aprendemos com eles, ainda mais.*

*Acordávamos muito cedo e viajávamos para essas escolas. Normalmente, já havíamos entrado em contato com o setor de educação do MST e com os professores, pedíamos o que estavam trabalhando e os bolsistas preparavam um "plano de aula" para trabalharem com os alunos. A organização era em etapas, o que era uma experiência que, naquela época, dificultava a compreensão, mas sempre nos adequávamos ao tema gerador que era trabalhado pela escola e com atividades vinculadas a ele.*

Percebemos que no contexto do MST buscam inspiração da época, os círculos da cultura para alfabetização dos adultos partiam dos Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, da própria vida, inclusive ele afirmava que antes da leitura e da palavra o sujeito deveria ler o mundo, portanto, “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 2005, p. 114). E são estas relações homens-mundo que passamos a apontar na sequência do texto.

*Enquanto isso, os professores do projeto, professor César De David, professora Sandra Fontoura e eu trabalhávamos com a formação continuada desses colegas, a grande maioria em formação no ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, Josué de Castro), onde realizavam o curso normal ou a licenciatura em Geografia, Pedagogia UFSM. Eram momentos de muita troca, de reconhecimento da humanidade de sujeitos que aprendem porque se colocam nessa situação. O diálogo era construído nessa interação, nessa perspectiva. Nós aprendíamos com esse movimento, aprendíamos com a sua luta, eles aprendiam com alguns conceitos que tínhamos mais sistematizado e era sobre eles que nos dialogávamos. MEURER, A. C.*



Figura 52 A escola viva no MST. Criança segura a bandeira do movimento, com o qual desde pequenos crianças e jovens se identificam. Fonte: Arquivo pessoal de Ane Carine.



Figura 53 Ane Carine em momento importantes da experiência com o MST, em Chapecó, 2001. Fonte: Arquivo pessoal de Ane Carine.

*A Escola Itinerante foi e o MST ainda hoje é espaço-tempo de grandes aprendizagens. As fotos me reportam para a lona preta na qual fazíamos nosso almoço com auxílio dos acampamentos, tínhamos ali conversas, discussões, reflexões com os educadores, com as lideranças dos acampamentos e com os pais das crianças. Aparece um bolsista com alguns acampados (Anderson) o projeto era “Projeto Integrado”. MEURER, A. C.*

*Tínhamos bolsistas da Geografia e da Pedagogia. Íamos para os acampamentos do*

*MST em busca de escolas a fim de formar professores a partir das realidades. Além dos nossos bolsistas sempre eram convidados acadêmicos de outros cursos, especialmente das licenciaturas.*

*Nesse dia foi um acadêmico das artes e o trabalho que ele fez foi lindo, eles reproduziram, o material que tinham (restos de lona e gravetos) o acampamento, o lugar em que viviam comprovando que podemos fazer muitas coisas usando os recursos da natureza e sucata.*

*Não pude acompanhar todo o trabalho dele, mas percebi que se tratava de uma proposta de educador popular.*

*Nos tempos em que eles estavam trabalhando com as crianças/adolescentes nós ficávamos trabalhando 4 professoras da UFSM refletindo com os educadores.*



Figura 54 Ane Carine em momento importantes da experiência com o MST, vivenciando a “lona preta”. Fonte: Arquivo pessoal de Ane Carine.

O *punctum* barthesiano é a protagonista no centro da turma de crianças e suas memórias narradas com afetividade, demonstrando um sentimento de pertencimento, de empatia, de compartilhamento com as experiências da Escola Itinerante assim como a luta pela reforma agrária. O *Studium* barthesiano aparece no cenário das casas e escolas de lonas pretas, o campo aberto.

*Tenho pensado durante os últimos anos que todos nos educadores, seja qual for o nível ou área, precisamos trabalhar na perspectiva de cuidar e educar assim como na Educação Infantil. Vamos cuidar nossos alunos, nosso planeta, de nós mesmos, da terra, das plantas, da escola.*

*Só que o cuidar nem sempre é ensinado a todos então para isso precisamos, como seres humanos que somos, trabalhar na perspectiva de reconstruir esse conceito na vida dos que interagem conosco. No entanto, enquanto ensino também aprendo, em um grande, complexo processo de interação comigo, com os outros, interruptamente.*

*Estávamos constantemente aprendendo a ser melhores homens, mulheres, educadores educandos de um mundo nem sempre a priori descontinuado, decifrado. Penso que nos quais podemos procurar esses conhecimentos, um deles talvez o mais esclarecedor os movimentos sociais, a universidade,...*

*Porém, nem sempre fomos educadores a cuidar, por exemplo, do ambiente. Fomos educadores em potenciais de roupas, de alimentos etc. No entanto, trabalhar com seres humanos é sempre apostar na sua reconstrução (usar a perspectiva de Piaget quando parto de onde estou dos estágios em que encontro do que sei e reconstruo) e posso tornar-me uma pessoa mais consciente eu relação as minhas ações no mundo.*

*A Educação também tem a perspectiva de trabalhar com a desfragmentação do sujeito, ou seja, possibilitar a eles refletirem pobres e sobre o mundo de forma que consiga articulador todas as minhas ações com o mundo, diminuindo as contradições. MEURER, A. C.*

Aqui percebemos novamente Paulo Freire (2005) quando se reporta ao reconhecimento da humanidade, do diálogo em construção, dos conhecimentos, do plano de aula elaborado coletivamente, com vistas a uma práxis emancipatória.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associado a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 2005, p. 58).



A práxis libertadora pode ser observada nas citações que a Ane Carine assume em seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, conforme pode ser observado a seguir.

*Também aprendi muito com os bolsistas e voluntários que passaram pelo projeto, cada um com suas peculiaridades; um deles criticou as unhas sujas das crianças (será que é esse o nosso papel quando estamos pesquisando? Devemos julgar ou compreender?). Aprendi a enxergar a riqueza de cada prática, das diversas áreas. Outros tantos foram uma vez e não foram mais porque se sentiram impossibilitados em lidar com aquela realidade. Tudo isso me fez crescer como educadora de educadores, aumentar meu compromisso com essa formação, não pode ser nenhuma formação aligeirada, sem compreensão de onde eu estou de onde eles estão e de como vou enxergá-los a partir deles. Essa é a perspectiva da hermenêutica de Gadamer (Verdade e Método). MEURER, A. C.*

Novamente, a abertura para aprendizagens inovadoras, tanto com os alunos quanto com os professores do MST, cita o compromisso com a formação de professores comprometidos com o resgate da humanidade, respeitando as diferenças individuais.

A complexidade do ser humano abrange antagonismos, racionalidade, afetividade, econômico, consumista imbricadas, abertas, inacabadas, constituindo-se num movimento de incompletude/completude em toda dinâmica das trajetórias pessoais e profissionais. Ane segue nos falando de sua trajetória de indissociabilidade entre o Ensino-Pesquisa e Extensão:

*Em relação ao evento que coordenei em 2009, com o MST, tivemos muito trabalho. Conteí com a direção do centro, professora Maria Alcione e Professora Helenise me ajudaram muito aqui no CE. No CCNE, o professor Cesar e sua bolsista Luciele. Do MST, o Cossetim foi à pessoa que fez toda a articulação. Na Pró-Reitoria de Extensão foram o Marcelo Ercolani, a Vanete e não lembro mais quem foi o pró-reitor, Ailo Saccol. Eu consegui assistir a uma palestra, porque nas demais eu fiquei correndo e resolvendo os problemas. Foi um momento muito difícil para o Movimento, com o fechamento das escolas itinerantes pelo governo da Governadora Ieda Cruzius e realizar o evento desse momento foi difícil. Ficamos quase um ano planejando a sua realização. Talvez eu e a Lorena nos sensibilizemos pelas problemáticas sociais. Sempre penso que poderia ser eu a ter tais problemas e tento colocar-me a serviço do outro com o meu conhecimento. Nessas ações, misturamos o cristianismo, nossos valores cristãos, os vários educadores que nos*



*antecederam, leituras que fazemos, é a responsabilidade que o serviço público exige, servir aos outros.* MEURER, A. C.

As imagens desse evento permanecem vivas em nossa lembrança, pois consideramos um dos acontecimentos aqui na UFSM que mais nos mobilizou foi quando avistamos mulheres com os filhos no colo, trabalhadores sem-terra apresentando semblantes sofridos, a mística vivida, através de cenas e cenários”, representando o desejo de adquirirem um pedaço de terra para atenderem as necessidades de sobrevivência que está na Constituição Federal de 1988, assim como na “Carta da Terra” como um direito universal, até na Bíblia, em várias parábolas, faz-se referência à necessidade do homem poder semear, plantar e colher os frutos da terra para o sustento de sua família. Como vimos do meio e vivenciamos a luta da família, trazemos as marcas na nossa subjetividade pessoal do que as dificuldades de toda ordem, desde depender do tempo, do clima até os financiamentos para a compra de sementes e insumos e a desvalorização dos produtos na hora da comercialização, que existe um processo de exploração, de menos valia, de inúmeras dificuldades.

Portanto, sentimo-nos implicadas na luta do MST e queremos registrar a empatia para com Ane Carine Meurer e seus processos formativos na docência junto ao grupo de alunos que pesquisam as escolas do MST. Ela afirma que aprende muito com eles, com o compartilhamento do sonho de adquirirem um pedaço de terra e tecnologias para poderem sustentar suas famílias com dignidade, qualidade de vida a que todos temos direito, a fim de diminuir as injustiças e desigualdades sociais no Brasil.

Lembramos que as escolas itinerantes foram legalmente aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em 19 de novembro de 1996. Conforme Caldart (2010) a Escola Itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra-MST, um movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a ao projeto de transformação social. São chamadas de “itinerantes” porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo onde quer que estejam em seus processos reivindicatórios. A Escola Itinerante está inserida em um acampamento do MST que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente, imbricada nas necessidades básicas do ser humano.

As Escolas Itinerantes atendem à necessidade concreta de assegurar à escolarização das pessoas que vivem em acampamentos, principalmente as crianças. Era comum que elas

perdessem o ano letivo devido às mudanças constantes, à falta de vagas nas escolas próximas dos acampamentos e à discriminação sofrida pelo fato de serem sem-terra.

Nas Escolas Itinerantes, os educadores responsáveis pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental estão acampados do MST e os educadores dos anos finais do Ensino Fundamental são professores da Rede Estadual de Ensino, selecionados a partir dos critérios instituídos pela Secretaria Estadual de Educação. Esporadicamente, também assumiram esta modalidade de ensino estudantes voluntários das universidades, pesquisadores e alunos das licenciaturas.

Uma das obras que serve como fundamento das Escolas Itinerantes é Paulo Freire, o qual enfatiza aspectos sócio-político-culturais significativos no contexto brasileiro e igualmente é uma das vozes mais difundidas que trabalhou as causas populares. Os princípios pedagógicos estabelecidos pelo setor de educação do MST (2005c) são inspirados na teoria de Paulo Freire (1982): relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

As Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul foram fechadas no início do governo de Ieda Crusius (PSDB), transferindo as crianças para as escolas públicas mais próximas dos acampamentos, o que gerou indignação por parte do coletivo do MST. Concordamos que a questão da terra não deve ser uma política de governo, mas sim uma política de Estado. Portanto, a reforma agrária é urgente, pois somos um dos países onde a concentração de renda e de terras está nas mãos de uma minoria, de uma elite que desde o descobrimento do Brasil detém o poder hegemônico.

*O Estatuto da Terra (Lei n. 4.504/64) facilitou mais ainda que as terras fossem entregues aos latifúndios. No entanto, quero questionar o seguinte: quem planta transgênica está cumprindo com a função social da terra no sentido de deixar recursos para as próximas gerações? Penso que está devastando, está promovendo a morte do ecossistema, enfim várias questões que os ambientalistas explicitam. Com isso, estou mostrando a minha visão interdisciplinar sobre a vida, porque essa é uma necessidade nossa, de nós, urbanos. Não*

*temos como viver sem comer, sem beber e isso pressupõe que tenhamos terra e água de boa qualidade para as futuras gerações. Somente olhar para as teorias pedagógicas sem articular com tudo isso é ignorância. Não formar um professor que pense em si, sobre si e sobre o mundo em que vive é continuar com a fragmentação.* MEURER, A. C.

Os Movimentos Sociais constituem-se no Movimento dos Trabalhadores Rurais num processo de Educação Popular através da Escola Itinerante, que visa à educação de sujeitos do campo, despertando o sentimento de pertencimento, emergindo no sentido da busca de uma consolidação da Reforma Agrária no Brasil. Os interesses do latifúndio desassossegam a consciência crítica dos educadores, dos educandos e de suas famílias marcadas com lutas sangrentas, buscando “o milagre do pão”, expressada na música de Chico Buarque e Milton Nascimento, “O Cio da Terra”, historicamente sufocados pelas multinacionais que envenenam os solos:

[...] nesta agri-cultura que cada vez é menos “agri-cultura” e cada vez mais é “agronegócio”. A “agri-cultura”, ou seja, o humanizar o solo com o conhecimento humano ancestral, tem ano após ano se transformado em apenas “negócio”, tanto faz se “agro” ou não, uma vez que o grande capital tem investido neste, como em outros setores. Felizmente – como mostra Gustavo na obra que o leitor pode agora desfrutar – o MST vai na contramão deste processo assustador que consolida a injustiça social e que traz enormes danos ambientais. Gustavo mostra o quanto a luta do MST não se restringe à conquista da terra e o quanto a educação é um processo que faz parte da luta e não se encerra com ela (BOMBARDI, 2011, contracapa).

Concordamos com Brandão (2002) quando este afirma que a Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo, baseada no saber da comunidade e que incentiva o diálogo, pois, como vimos na citação acima, a educação abrange todo o ciclo vital, incluindo a busca de uma qualidade de vida de pessoas, com a cultura popular.

Outro achado de complexidade nos diferentes papéis de mãe e educadora da nossa personagem foi a tomada de consciência de sua gravidez, logo após assumir a direção do CE/UFSM, assim como, após ganhar o seu bebê, quando a professora Helenise Sangoi Antunes, diretora do CE, foi visitá-la no Hospital de Caridade e ela intuitivamente falou: “Helenise você está grávida?” “Sim, ”a diretora também estava grávida. Então, após os seis meses de licença-maternidade retorna ao Centro de Educação para assumir a gestão do CE sem a diretora, portanto assumindo a condição de vice-diretora no exercício da direção do Centro de Educação. Imagino como foi necessário ser flexível, pois sabemos dos conflitos internos que vivenciamos quando deixamos nossas crianças em casa ou na creche aos

cuidados de outros para darmos continuidade aos saberes e fazeres pedagógicos e, nesse caso, exercermos o papel de vice-diretora do CE. Percebia-se a força, a coragem, o comprometimento, o compartilhamento de todos os gestores públicos do CE, chefes de departamentos, coordenadores de cursos, mobilizados e implicados nos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do CE.

No seminário do SIFEDOC, ocorrido em 2013, no CCNE da UFSM, estiveram presentes a comunidade das duas escolas nas quais Ane Carine coordena o PIBID Interdisciplinar do Campo, relatando a importância deste projeto que propicia o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar na ressignificação dos saberes e fazeres do campo, da sensibilidade para desenvolverem o sentimento de pertencimento ao tempo e espaço, mas afirmaram que o desejo dos pais é que seus filhos continuem estudando e possam viver melhor na cidade do que no campo, devido às dificuldades vividas por eles, como desvalorização do homem do campo, exploração dos intermediários que compram seus produtos a baixo preço e revendem na cidade com uma margem de lucro exorbitante e, além disso, a questão do estereótipos e preconceitos que existem até nas músicas regionalistas.

Constatamos a amorosidade materna de Ane em vários momentos. Também a visitamos quando nasceram os dois filhos Arthur e Rodolfo. A educadora está sempre cuidando e educando carinhosamente, pacientemente, constituindo uma família amorosa.

*Tenho um companheiro com o qual a cada dia aprendo a admirar, pela sua integridade, pela capacidade de diminuir, cada vez mais, as contradições próprias dessa vida. Um educador musical que planta sonhos e alimenta poesias no coração de todos nós, independente da infância em que nos encontramos.*

*Os filhos são educação, 24h por dia. São desafios constantes e que desafios. Nunca pensei que ser mãe fosse tão complexo, pois a linguagem não dá conta do que é ser mãe. É maravilhoso ser mãe de dois filhos e ter a experiência de admirar cada um na sua diversidade, na sua diferença, na sua forma de ser e que nem sempre é como você gostaria que ele fosse, mas que precisa ser respeitado e admirado porque é a sua forma de ser. Depois das minhas licenças-maternidade, eu não sabia mais o que falar nas minhas aulas, tamanha a virada que eles deram em minha vida. Lentamente, fui me reorganizando e, conseqüentemente, voltando ao ritmo. Porém, sem dúvida, a partir de outros referenciais de vida. MEURER, A. C.*



Figura 55 Mães e educadoras. Ane Carine Meurer com seu filho Rodolfo e Helenise com os filhos Rafaela e Rodrigo, 2011. Fonte: Arquivo de Ane Carine.

Os sentimentos de maternagem implicam em revisitar a questão da feminilidade. Um impasse permanece. O texto freudiano mobiliza a ideia de transformação da feminilidade na qual ambos os sexos teriam que se confrontar com a feminilidade, ambos teriam que lidar com esta problemática impossível. Freud deixa no ar uma provocação. “Se vocês quiserem saber mais sobre a feminilidade, interroguem suas próprias experiências de vida, enderecem-se aos poetas ou então esperem que a ciência possa vos dar informações mais aprofundadas e coerentes”. (FREUD, 1969 [1933a], p. 165)

A complexidade da feminilidade enquanto enigma, como é abordada por Freud, parece ser um não lugar da norma [...]. No entanto, a não inscrição da feminilidade na lógica fálica, além de causar horror, também fornece a esse conceito uma abertura maior ao novo. No lugar da falta, a poesia, a diferença, a música, entre outras alternativas, poderiam se instalar, abrindo caminhos à singularidade. Como afirma Birman (2007, p. 94), na feminilidade os enunciados parciais e fragmentados se opõem à lógica universalista: “a finitude e a incerteza humanas tomam corpo, colocando o sujeito em aberto em face ao ser fazer, o que evidencia sua impossibilidade de encontrar enunciados totalizantes”.

*Penso que nos meus primeiros anos na Universidade comecei a trabalhar a perspectiva que trouxe da minha formação inicial que foi: "QUERIA MUITO TER EM MINHA SALA DE AULA UM ALUNO IDEAL", nesse sentido sempre problematizo muito as questões referentes ao cotidiano escolar de periferia ou do campo, explicitando que esse*

*aluno não existe. Eu fui formada na década de 80, mas eu não sei se ainda não formamos para esse tipo de aluno, ou seja, não formamos para a escola que temos porque esse aluno não existe. Existe a inclusão, existe a diversidade que eu aprendo a escutar e enxergar. Como faço isso? Quando vejo um acadêmico diferente, vou conversar com ele e peço para ele o porquê dele ter feito àquela opção? É sempre aprendo muito, principalmente a enxergar a sua beleza, a sua singularidade e passo a respeitá-los imensamente.*

*Nesse sentido, quando não somos preparados na formação inicial e continuada a trabalhar com a realidade perdemos parte da perspectiva de efetivarmos o projeto de transformação social a partir do que temos. Queremos enquadrá-los, arrumá-los, encaixá-los no padrão e com isso perdemos "o bonde da história", ou seja, perdemos a possibilidade de efetivar o nosso papel transformador com aqueles que conosco convivem aquele semestre ou ano, com isso abrimos mãos do nosso papel político e com isso alguém o fará, entre eles os meios de comunicação social... Muitos querem ocupar esse papel e muitos têm conseguido ocupá-lo com distinção, infelizmente nem todos os professores conseguem enxergar isso.*

A complexidade mais uma vez transparece em tempos de incerteza, nas quais os docentes se interrogam, questionam, utilizam o diálogo, abertura, a fim de superar as incongruências e os atravessamentos que permeiam os saberes e fazeres na sala de aula. Para isso, vejamos novamente a humildade de Ane Carine Meurer.

*Nesse sentido, gostaria de dizer que, para ser professor, eu preciso ser humilde, para aprender a cada momento com o outro, quem ele é, de onde ele fala, para onde ele quer ir... E aí eu já articulei a compreensão. Então humildade e compreensão talvez possam ser os dois conceitos chaves da minha formação, até o momento. MEURER, A. C.*

Essas características citadas por Ane (humildade e compreensão) são realmente suas marcas em todos os percursos nos quais, através da observação, dos diálogos, do compartilhamento de inúmeros problemas de ordem política e pedagógica, tanto no Departamento como no Conselho de Centro, Grupo de elaboração dos Cadernos Didáticos da EAD na disciplina de Psicologia da Educação I, II, III e IV, elas representam o ponto de equilíbrio, de articulação democrática, respeitosa, paciente e, acima de tudo, de humildade com humanidade.

*Na minha prática articulo o Ensino, Pesquisa e Extensão. Como? Ex.: no ensino, trabalho com exemplos da Extensão, trago questões cotidianas das comunidades com s quais trabalho, ou seja, trago questões da pesquisa e da extensão. No PIBID, Projeto de Ensino, mas ao contribuir com a formação dos acadêmicos das diversas licenciaturas, também estamos fazendo a extensão. Quando vamos até a escola, trabalhamos com os professores da rede. Trabalhamos com a pesquisa quando vamos até a escola e compreendemos que espaço-tempo e esse. Artigo Ensino (contribuo para a formação inicial), pesquisa (quem é essa realidade que faz parte da escola, o que desejam, o que aspiram, o que plantam, o que colhem, como organizam a terra, espreitam a terra a água???), extensão (estreitamos os laços entre a Universidade e a comunidade quando vamos até a escola, até as comunidades e levamos conhecimento das várias áreas que se fazem presentes nos projetos). Várias vezes, os licenciando comentam que enxergam determinada fato, na perspectiva das várias áreas do conhecimento que estão presentes na pesquisa. Assim, uma criança com necessidades especiais é compreendida a partir do olhar da educadora especial em formação que está no grupo. MEURER, A. C.*

O relatório que significa a materialização das atividades interdisciplinares está em anexo e constata essa articulação entre o Ensino, Pesquisa e a Extensão, na qual a Universidade deixa de ser “a torre de Babel” e passa realmente intervir com o processo reflexivo de ação-reflexão-ação na Escola Básica, nesse caso, na Educação Infantil.

*Um fato histórico é abordado pela licenciando em História e assim por diante. Todos vão crescendo e beneficiando-se da formação que vão construindo de uma forma interdisciplinar. Talvez não cheguemos até o interdisciplinar ainda, mas conseguimos avançar em relação ao disciplinar. O nosso projeto é o transdisciplinar, esse é o nosso horizonte. Professor tem que ter projeto, tem que ter objetivo de vida articulado com objetivo profissional. Lembro que os licenciandos das outras licenciaturas que não a pedagogia falam que a experiência do PIBID fez com que eles trabalhassem com os anos iniciais do ensino fundamental, uma experiência ímpar, porque o curso não os prepara e nunca teriam essa experiência se não fosse o PIBID. Esse fato acontece em trabalhos que realizam nas escolas, quando trabalham com ações e trazem todos os educandos para as atividades. Todos dialogam sobre o bem comum. O ponto de partida são os problemas, é o outro, é a comunidade que precisa de nossa intervenção. Sempre é isso. Sempre será isso, porque quando não tivermos mais alunos que não sabem ler, escrever... Não necessitaremos mais*

*existir enquanto professores. O grupo é interdisciplinar e quando analisamos no grupo o que conseguimos fazer, nos enquadramos no multidisciplinar, pois são áreas com ações pontuais que conseguem ser interdisciplinares. Como eu me torno interdisciplinar? Eu me torno perguntando. Geralmente, é assim que eu faço. Muitas vezes, estabeleço relação com o que eu já sei, mas tem vezes que não consigo fazer nem isso, daí eu pergunto em que perspectiva esse novo conhecimento se articula com o que eu já tenho. Normalmente funciona assim.*

MEURER, A. C.

Vemos as reflexões pertinentes quando ela questiona quando é interdisciplinar e quando é multidisciplinar. Novamente o diálogo é utilizado como instrumento para tomada de consciência da necessidade de articularmos os conhecimentos, mas afirma que “nosso projeto é o transdisciplinar, esse é o nosso horizonte”. Aqui, cheguei a pensar realmente Morin explica. “De fato o professor tem que ter objetivo de vida articulado com o objetivo profissional” aqui novamente aparece a Cena 1 e 2 de Marinas (2007) pela [res]significações da Cena 2 realizada na cena 1 (enunciação).

*Penso que temos a disciplinaridade instalada em nossos currículos e modos de pensar e fazer; no entanto, quando pensarmos e agirmos inter e transdisciplinarmente perderemos algo do disciplinar. Portanto, o que entendo é que devemos e que eu gostaria de vivenciar é o equilíbrio, nessa questão e em todas elas. Não quero que não existam mais especialistas, pois precisamos deles, mas o que precisamos é de especialistas que tenham a humildade de aprender com os outros e não se percam em sua prepotência, sem reconhecer os limites de seu saber. Nesse sentido, entendo que o equilíbrio e a humildade são aspectos que precisam ser construídos por todos, em todas as diversidades que se apresentam na sociedade. Quero conversar com o outro, reconhecendo os meus limites, mas que o outro também reconheça o seu e que possamos dialogar. Retornamos aqui o diálogo freireano, aquele que constrói e que possibilita aos sujeitos em diálogo a superação do que tem, do que são. Não quero ver homens dominando mulheres, como temos hoje, nem sequer mulheres dominando homens, quero que ambos se respeitem e dialoguem sobre suas diferenças, sonhos... Gostaria que as pessoas reconhecessem que ainda existe classe social, que elas são diferentes, mas que o nosso inimigo não é o outro, mas sim o capital. Temos nos perdido numa perspectiva cultural, procurando muito a nossa identidade e nos esquecemos de reconhecer que, independente da nossa diferença, o que nos une é o trabalho.*

MEURER, A. C.



Concordamos com Ane Carine quando utiliza o diálogo inspirada em Freire (2005). Valorizando o diálogo, este se torna fenômeno humano pela palavra. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2005, p. 89). Práxis significa palavra com ação-reflexão. “Daí a constatação de que palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Para Freire, a palavra sem ação ou palavra sem reflexão fica no vazio, não denuncia, fica descompromissada, não transforma, não liberta, apenas assujeita. Por outro lado, na ação sem reflexão, a palavra se converte em ativismo, ou seja, “ação pela ação”, como bem coloca Freire (p. 90). Por isso, é fundamental o diálogo que se materializa no trabalho, na ação-reflexão-ação coletiva, como ele fazia no método de conscientização com os adultos analfabetos em Pernambuco.

*Educação no campo refere-se à localização da escola e educação do campo refere-se ao projeto de escola que precisaria estar articulado com as necessidades das pessoas do campo, ou seja, partir da sua realidade, das suas faltas, dos seus projetos e dar conta de articular essas com a transformação dos sujeitos. A escola seria um dos espaços para que essa transformação acontecesse, mas não o único.*

*Esse projeto refere-se à transformação dos sujeitos para além da escola e todas as instituições poderiam, deveriam estar articuladas com o projeto político-pedagógico construído com a participação coletiva de todos os segmentos da gestão escolar.*

*Nesse contexto, quando falamos em educação do campo, falamos em projeto e se uma escola urbana atender a uma clientela do campo, precisaria levar em consideração e trabalhar com a sua realidade. O seu projeto precisaria diferenciar-se em função de quem eles atendem.*

*Penso que uma das grandes frustrações nossas como educadores é, no final de carreira, compreender vários aspectos da política e da questão pedagógica, mas não conseguir ser ouvido, não conseguir interferir em todos os aspectos que compreendemos ser necessário. Essa é uma construção e uma luta que, nos trabalhadores da educação, ainda não vencemos, mas que precisamos estar cientes de que é nossa essa luta, nós somos responsáveis por essas incompletudes.*

*Outro projeto é que a educação para a paz no campo se realize, mas esse projeto está só no começo, porque o que mais vemos é a violência com a terra, com a água, com os recursos que deixaremos para as futuras gerações... Os seres humanos estão sendo muito violentos com a natureza. Nesse sentido, também digo que enxergamos demais e não conseguimos fazer nada, porque nem nós mesmos temos opção. Não temos como comer*

*somente orgânicos na nossa alimentação. E se temos podemos nos contentar com isso? Se somos responsáveis e educadores, queremos trabalhar e nos comprometemos no trabalho com o outro, com a transformação do que temos, do que os outros plantam...* MEURER, A. C.

As reflexões de Ane Carine relacionam-se com um fragmento de Bonafé, ilustrando as questões pedagógicas atravessadas por projetos interdisciplinares, com o subtítulo “*Segundo cenário: novos territórios de escolarização – a cidade como livro-texto*”:

Júlia está com sua professora e um grupo de colegas à porta de um supersônico centro comercial, que nos planos da cidade aparece com o nome “A Alegria da Horta”. Eles tratarão de desconstruir uma experiência comum – costumam passar em grupo os fins de semana entre o labirinto de imagens e objetos de consumo – analisando os significados que se constroem em relação a essa experiência. Outro grupo se encontrou com o educador social do bairro, para continuar a sessão de diferentes culturas ao redor da gastronomia, e nesta manhã Abdalha apresentava junto à sua mãe uma proposta sobre o cuscuz. Na escola, que é como um grande centro coordenador de projetos de pesquisa, ficou outro grupo que essa manhã comentaria por videoconferência, à outra escola da cidade de Carcassonne, seu relatório sobre o cultivo da laranja. Junto com os alunos está Manel, porta-voz da comunidade de agricultura ecológica, e Lorena, coordenadora da cooperativa de pequenos comerciantes de alimentos. Os alunos aproveitaram, além disso, para acertar os últimos detalhes de sua próxima visita àquela cidade e das atividades que desenvolverão conjuntamente [...] outro grupo de professores e pesquisadores sociais propõem uma visita a biblioteca para consultar Edgar Morin (1999), a pedido da UNESCO, “os sete saberes necessários para a educação do futuro”, propôs algumas teses que fundamentariam a continuidade do processo de inovação. (BONAFÉ, 2015, p.104).

Como vemos em Valência, Espanha, os projetos são desenvolvidos no coletivo, interligando saberes e fazeres, com o referencial teórico de Edgar Morin. Neste fragmento, foi citado o seu livro “Sete saberes necessários para a educação do futuro”, sendo uma obra fundamental para os projetos inovadores que desejam articular a inter/transdisciplinaridade como é o nosso caso, especialmente na formação inicial e continuada de professores, analisando as narrativas de Ane Carine Meurer.

Tivemos a oportunidade de ouvirmos pessoalmente o professor Imbernón em 2014, na palestra por ele proferida, da qual saímos com a convicção da importância da Teoria da Complexidade Transdisciplinar de Edgar Morin, pois foi o dispositivo teórico mais destacado, salientando a urgência da articulação das diferentes áreas do conhecimento, da unidade na diversidade, da interconexão entre o local e o global, do professor ser um pesquisador da sua própria prática, compartilhando em redes de pesquisas, debatendo as dúvidas, as inquietações, refletindo sobre o processo de construção dos conhecimentos inacabados, incertos, frágeis,

portanto, como uma espiral em movimento que vai se ampliando incessantemente, nacional e internacionalmente.

O que fazer na prática da formação? Responde Imbernón:

Redes de formação e de auto-organização: a rede de formação deve ser entendida como uma organização entre sujeitos que interagem de forma pessoal e profissional, compartilhando o que pensam, de forma autônoma, não burocrática, em que se compartilha liderança e se valoriza a contribuição do outro. Criar redes como espaços de discussão, busca, problematização (comunidades de prática); participação (comunidades de aprendizagem); investigação (comunidades de pesquisa); formação (comunidades formadoras) e reflexão, cuja finalidade seja a construção de práticas que permitam refletir e pesquisar sobre a educação e a sociedade. (IMBERNÓN, 2010, p. 105).

O excerto de Imbernón reforça a nossa busca da solidariedade profissional e do coletivo em ação. Ao exemplo da nossa personagem, ativa em várias comunidades de aprendizagem, acreditamos ser este o caminho para a formação inicial e continuada de professores. Acreditamos em uma Universidade além do arco, ativa junto ao seu entorno. O Global é importantíssimo, mas é preciso que o local seja fortalecido nas ações cooperativas da Universidade com os sistemas educativos, formais e não formais. Isto não é uma utopia, se não uma proposta viável, exigindo o compromisso social dos educadores-formadores com a Educação.

Como vemos, Ane Carine sempre formou grupos de estudos, comunidade de práticas, de aprendizagem, de pesquisa, de formação interinstitucional, mobilizando saberes e fazeres ecológicos, políticos, pedagógicos, interdisciplinares e transdisciplinares. Novamente buscamos um fragmento que se encontra escrita no livro “Formação Continuada de Professores”:

A transdisciplinaridade como processo de formação flexível entre professores de diversas disciplinas, além das estruturas disciplinares, sem suas conotações “científicas” tradicionais, favorecerá a produção de um novo conhecimento educativo em redes de conhecimento, formais ou informais, que nos ajudarão a abordar os problemas do ensino e a superar as contradições constantes entre teoria e prática. Dessa forma, a dinâmica do conhecimento e sua complexidade serão analisadas de forma flexível. A transdisciplinaridade permite-nos uma maior relação de cooperação e integração de diferentes pontos de vista, mas não nos permite dar soluções simples ou simplistas, na formação, a problemas que são complexos (IMBERNÓN, 2010, p. 105)

No fragmento, para facilitar as capacidades reflexivas aprendemos a conviver, sabendo respeitar o ponto de vista dos outros. Devemos aprender a compreender e refletir

sobre os saberes e fazeres imersos na realidade social dos diferentes contextos da vida comunitária através da criação de redes de pesquisa, mobilizando o pensamento crítico, para compreendermos a complexidade da problemática existencial que implica em tomada de decisões políticas, pedagógicas, científicas, éticas, estéticas, buscando o bem-estar para todos.

Após a entrevista, nos corredores do Centro de Educação, a Ane Carine Meurer comentou que estava encantada com a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner. Curiosa, procurei em vários livros e encontrei um fragmento no livro de Rafael Yus:

Na escola Waldorf, a instrução da parte da manhã começa sempre com a “lição principal” que vai, aproximadamente das 9 às 11 horas, com um professor que permanece com as crianças durante o tempo todo o ensino fundamental. Essa lição principal reúne a linguagem, a matemática, a geografia, a história e as ciências. O principal veículo da integração é o senso artístico do professor. A lição pode começar, a título de apresentação, com um canto ou uma recitação em coro de poemas que os estudantes aprenderam. Steiner reconhecia que as crianças pequenas amam o ritual e isso facilita muitos aspectos do programa. Em cada lição principal, as artes são centrais, de modo que é o senso artístico que se integra com a lição principal. Cada estudante tem um caderno sem linhas onde desenhavam em cores o que estão aprendendo. Cada lição principal exigirá da criança seu poder de escuta, de movimento do corpo, de pensamento e de sentimento. A atividade artística está particularmente relacionada com a vontade; é uma experiência de fazer e de confeccionar (YUS, 2002, p. 188).

Percebemos a importância das artes, da música, da criação de espaços de expressividade, através de desenhos, pinturas, invenções, muito semelhante ao que algumas escolas já propiciam em seus projetos político-pedagógicos. Na UFSM, nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, também têm sido objetos de investigação e intervenções psicopedagógicas. Importante acreditarmos nessa proposta, citando mais um fragmento para nossas reflexões e possibilidades de articulações nos processos de formação inicial e continuada dos professores.

O trabalho artístico da lição principal também convida as expressões dos sentimentos da criança e estimula um tipo de pensamento intuitivo sobre a forma de fazer as coisas. Nas etapas anteriores, alguns professores permitem que as crianças copiem, pois, de outro modo, não poderiam saber. Outras vezes, as crianças desenhavam livremente. Existe a variedade, de acordo com o professor e a série. Nas primeiras séries, o ato de colorir pode vir seguido do relato de histórias, de forma que a linguagem se conecta com a arte, e a experiência se conecta com a imaginação da criança. A arte também se relaciona com a matemática, de forma que se usa a pintura, a modelagem, o desenho e as artes manuais com corda. (YUS, 2002, p. 188).

Concordo com a educação Waldorf, que salienta a necessidade de desenvolvermos uma visão intuitiva, através das mediações culturais, da experimentação imaginativa, entusiasta e sentimental dos sentidos físicos, através da prática artística, que é tão significativa em todo aprendizado e educação. Sem esse sentido sensível espiritual, essa forma de ver as forças formativas funcionando em um processo físico, ficamos presos às aparências, deixando a desejar na forma de olhar e escutar sensivelmente.

A Pedagogia Waldorf foi uma invenção de Rudolf Steiner, implicando na busca de propiciar o desenvolvimento global dos alunos, suas diferenças individuais, suas capacidades e potenciais, levando cada etapa de desenvolvimento da criança. O currículo é desenvolvido em bases antropológico/antroposóficas, buscando a evolução física, emocional e espiritual do ser humano. (YUS, 2002).

A Escola Waldorf visa desenvolver seres humanos autônomos, capazes de dar sentido e direção às suas vidas, desenvolvendo na criança “cabeça, coração e mãos”, através da música, das artes, além de matérias como jardinagem, técnicas agrícolas e horticultura, despertando o gosto pelo aprendizado, fazendo deste uma atividade não competitiva, mas colaborativa, de compartilhamento dos saberes e fazeres, com vistas a uma criança feliz. (YUS, 2002).

Revisitando a matriz curricular, percebemos as áreas exigidas em outras escolas, como Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia. Porém, de acordo com os objetivos da Educação Waldorf, os alunos terão acesso também às matérias como astronomia, teatro, zoologia, botânica, euritmia, música, trabalhos manuais, artesanato, agrimensura, astronomia de posição, filosofia, artes plásticas e cênicas, assim como línguas estrangeiras. O currículo Waldorf pode ser representado por uma espiral ascendente: as matérias são revistas várias vezes e a cada nova exposição do conteúdo exposto é oferecida uma profundidade crescente em níveis de complexidade dos saberes e fazeres.

Como percebemos, a Pedagogia Waldorf valoriza a ludicidade, as mediações socioculturais diversificadas. Durante muitos anos trabalhando em diferentes contextos como professora da Educação Básica e como professora de Psicologia da Educação, orientando TCC e monografias, comprovamos a importância de uma ambiência lúdica, especialmente utilizando os contos de fada, pois despertam o desejo de aprender a ler, a imaginar, a fantasiar, a criar textos, poesias, assim como representar personagens via desenho, pintura, escultura e faz-de-conta.

A Ane Carine intelectual, leitora exigente, profunda... Revela-se ao contar-nos o seu gosto literário, e é com este fragmento que completamos nossa narrativa.

*Amo muito os livros de José Saramago. Li alguns, mas muito menos do que gostaria, pois de todos os que li muito aprendi. Aprendi que estamos cegos diante dos acontecimentos, dos fatos que não conseguimos estabelecer relações e assumo: "(...) Queres que te diga o que penso? Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos. Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem". (SARAMAGO, 1995, p.310). MEURER, A. C.*

Ane Carine Meurer... Nossa personagem. Com ela dialogamos e construímos uma autobiografia que traduz o cotidiano de uma educadora comprometida com o social. De uma educadora cujas trajetórias exemplificam a força de vontade, a decisão e a coragem de ser o que veio ser no mundo. Gratidão!!!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Admitem-se na personagem todas as contradições, mas nenhuma incoerência, e neste ponto insistimos particularmente porque, ao contrário do que soem preconceituar os dicionários, incoerência e contradição não são sinônimas. É no interior da sua própria coerência que uma pessoa ou uma personagem se vão contradizendo, ao passo que a incoerência, por ser, bem mais do que a contradição, uma constante de comportamento, repele de si a contradição elimina-a, não se entende a viver com ela. Deste ponto de vista, ainda que arriscando-nos a cair nas teias paralisadoras do paradoxo, não deveria ser excluída a hipótese de a contradição ser, afinal, é precisamente, um dos mais coerentes contraditórios da incoerência. (SARAMAGO, 2000, p. 218 ).

E assim, o caminho delineado nos trouxe até aqui. Na epígrafe, a personagem, se dispondo a partilhar também este momento, revela-nos a profunda inspiração em Saramago na sua constituição pessoal/profissional, implicando nas trajetórias e processos formativos na/da sua docência. Assumiu conosco o risco da caminhada, da invenção de si como personagem autobiográfico de uma pesquisa acadêmica. E reflete suas certezas e incertezas reflexivas advindas dos diversos contextos de vida e profissão. O tempo todo se revelou questionadora/indagadora como pedagoga, professora, gestora, neta, filha, irmã, esposa, mãe, preservando sua cultura, ética e valores humanos. Sempre aberta, mas profundamente reflexiva na imersão em suas memórias, sem temer [res] significá-las. Ao modo de Saramago, nos arriscamos “a cair nas teias paralisadoras do paradoxo, não deveria ser excluída a hipótese de a contradição ser, afinal, é precisamente, um dos mais coerentes contraditórios da incoerência” (Op cit.).

Ao aprendermos com a personagem, nos reportamos a Tese, para defendê-la, argumentar, responder as indagações, mergulhar nas contradições, concluindo: Sim, a personagem da narrativa (auto) biográfica, educadora Ane Carine Meurer, vivencia a complexidade das trajetórias e processos formativos na/da docência, demarcados pela vivência inter/transdisciplinar, cuja *compreensão cênica* ancora a tese apresentada.

A compreensão cênica entende que a origem e o sentido profundo dos textos é passo a passo. Marinas (1997) apresenta três planos da compreensão cênica: o contexto vivido no passado, abarcando a totalidade das apropriações biográficas e sociais dos personagens (Abrahão, 2004); o contexto presente dos mesmos, supondo suas redes de relações sociais, desde aquelas elaboradas na situação narrativa concreta, reportando o seu sentido para o presente; memórias que se [res] significam no contexto narrativo, na relação

narradora/ouvinte atenta da palavra dada, numa escuta e transmissão recíproca – como condição reflexiva.

A compreensão cênica implica em interpretar, re-atualizar, re-elaborar “o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias (SANTA MARINA; MARINAS, 1997, p.272). Ato contínuo, afirmam: “trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas também na dimensão da construção do sujeito (op.cit.p.272).

Situando a personagem e sua narrativa autobiográfica no seu processo singular-plural, tivemos em Ane Carine esse dispor-se, desnudar-se, re-velar-se, [res] significando suas trajetórias e processos formativos, em uma docência constituída desde muito cedo em sua vida, agregando experiências na escola básica, na universidade, nos movimentos sociais, em uma proposta inter/transdisciplinar forjada na indissolubilidade ensino-pesquisa-extensão.

Ao modo de Saramago, "(...) a vida é assim, está cheia de palavras que não valem a pena, ou que valeram e já não valem, cada uma que ainda formos dizendo tirará o lugar a outra mais merecedora, que o seria não tanto por si mesma, mas pelas consequências de tê-la dito (...)". (SARAMAGO, 2000, p. 41). A isto a nossa personagem entregou-se, buscando a palavra dada na escuta atenta, mostrando os significados de uma educadora em permanente construção, sempre estudando, inovando em seus projetos, acolhendo o Outro, ouvindo, procurando responder àqueles que a procuram da melhor maneira, empática, escutando com sensibilidade, orientando quando solicitada, nas tomadas de decisões, tanto individuais quanto coletivas.

O Paradigma da Complexidade foi fundamental para melhor compreendermos as trajetórias e os processos formativos na/da docência da personagem, Educadora Ane Carine Meurer. Revisitando os operadores dialógicos, holográficos e recursivos, a Teoria da Complexidade propõe que se considere o caráter subjetivo, qualitativo e criativo da aprendizagem, nas quais, o aprender pode ser traduzido como uma busca de reconfigurações constantes do auto-referencial dos seres humanos, para se alcançar saltos qualitativos do seu entendimento da realidade, propiciando discussões e compreensões no padrão de organização da Universidade articulada com a Escola Básica, em seus diversos níveis de complexidade: organismo - entorno, organizações - entorno, sociedade - entorno, local e global.

No pensamento de Ane percebemos a necessidade de buscar em si e em seus educandos, uma consciência menos competitiva, para compreendermos o ser humano e a vida em relações mais democráticas. Defende que o ser humano e o conhecimento devem



ser concebidos em conexão com a natureza, o meio ambiente, a vida, o entorno, o local e o global. Ane assina sua experiência com autoria, pensamento próprio, complexo.

A Complexidade permeia o comportamento e as palavras da nossa personagem, para a qual a autonomia não significa independência, mas sim diálogo na busca de uma educação humanizadora, ética, estética e bioecológica. Esse paradigma coloca o indivíduo, a escola e os sistemas educacionais em redes de articulação, as mesmas percebidas na trajetória da personagem Ane Carine Meurer. A Teoria da Complexidade postula que a Universidade e a Escola Básica, tanto quanto o Sistema Educacional, são como organizações aprendentes, desejanter de superação, de ir além dos fragmentos que até agora ainda compreendemos inadequadamente como conhecimento.

Acreditamos na importância das [res] significações articulando teoria e prática, nas quais se faz emergir os diferentes contextos vividos e narrados durante a produção do memorial descritivo, da entrevista narrativa, dos capítulos e livros escritos por Ane, dos relatórios de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão e especialmente do projeto do PIBID interdisciplinar do campo, compondo uma complexidade das trajetórias e processos formativos na/da docência. Memórias e [res] significações, atravessadas por desejos, sonhos, necessidades, acontecimentos significativos, muitas vezes ocultos, reprimidos, esquecidos e que emergiram e ressurgiram, materializando o que já observávamos, a grande capacidade de inovação, assim como a capacidade de articulações durante as Práticas Educativas –PED, no Curso de Pedagogia Diurno, adentrando as tentativas de construção de saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares.

Ane, nas articulações de teorias e prática, em vários contextos investigativos vem contribuindo para a construção dos projetos político-pedagógicos construídos no coletivo, compartilhando ação-reflexão-ação emancipatórias, muitas vezes imbricadas nas fragilidades e possibilidades, como é o caso das escolas itinerantes do MST e das duas escolas do PIBID interdisciplinar do campo, nas quais mobilizam alunos de diferentes licenciaturas da UFSM, como Pedagogia, História, Educação Especial, Dança, Matemática, Letras – Português, Biologia, Geografia e Educação Física, formando uma verdadeira comunidade entre os Centros: CE, CCNE, CEFD, CCSH e CAL, constituindo-se na/da docência em dinâmicas de complexidade inovadora.

Assim percebemos a complexidade, a necessidade do respeito, do cuidado, das cenas e cenários revelados e, muitas vezes, contendo a opacidade, o inacabamento na história pessoal e profissional, nas trajetórias e processos formativos na/da docência que nos trouxe as memórias e [res] significações de Ane. Sim, ousamos dizer e a nossa personagem corroborou

com a sua autobiografia: a complexidade na/da docência encontra-se imbricada na trajetória pessoal/profissional do/a professor/a em diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior), onde ensina/aprende, ao longo da vida. Esses movimentos complexos na trajetória docente, em circularidades de ação e pensamento reflexivos, a tornam autoformativa e, potencialmente inter/transdisciplinar.

As trajetórias pessoal/profissional e os processos formativos na/da docência, vivenciados e narrados pela educadora Ane Carine configuram-se complexas. Em busca das suas memórias e [res] significações foi buscando fatos e imagens, montando quebra-cabeças a partir das unidades simples de pensamento e abarcando o todo de sua vida e de sua profissão, as unidades complexas que reconstituem o Todo. Em circularidade, cuja abertura volta-se ao tempo-espaco em que passado-presente-futuro são mergulhos em direção de si mesmo, do que se escondeu e faz bem revelar, do que se esqueceu e, frente ao Outro, é des-velado.

Os registros na memória e iconografia da educadora Ane constituem sua narrativa autobiográfica e representam as dinâmicas complexas que entrelaçam as suas trajetórias e os seus processos formativos. Desde muito jovem, demonstra a construção da inter/transdisciplinaridade na sua ação reflexiva, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, onde “docente gestora e gestora docente” atua como formadora de professores. Todas essas vivências profissionais trazem significativas contribuições para a formação inicial e continuada dos professores, pois demonstram a caminhada que vai se constituindo a partir de um projeto, de um horizonte, de um compromisso social com a educação e com os educandos. Contribuem porque demonstram que existe um processo autoformativo, [res] significando a experiência; que é necessário ao educador abertura às profundas mudanças quando se aceitam os desafios da carreira. Também porque na palavra dada à escuta atenta, compreende-se que [re] memorar é [re] viver e que na mediação do Outro compreendemos o inusitado que até então não se desvelara e o continuum de formação permanece, mesmo agora, quando se intenta contar a vida porque ela já reúne o suficiente para uma Tese.

E, assim, na sistematização da experiência revivida na memória e nas [res] significações, projetamos o horizonte da pesquisa e da própria tese, quais sejam estas, as possíveis contribuições decorrentes dessas vivências profissionais para a formação inicial e continuada dos professores. Aprendemos com Ane Carine. Uma vida que se abre como livro ao leitor e leitora sedentos de conhecer o ser educador e ser educadora no Século XXI, quando as crianças e jovens exigem novas pedagogias e novos pedagogos. Com essa vida aprendemos que o novo já existira então... nas cantigas de roda, no colo dos avós, no carinho dos pais, na

alegria das fuzarcas com a criançada, no faz-de-conta que a menina sonhara um dia ser bailarina, na jovem professora/professora universitária que sabia/sabe o nome e a história de cada um e de cada uma, da esposa carinhosa, mãe amorosa e dedicada, amiga sincera, da professora e da gestora.

Nas trajetórias e os processos formativos na/da docência de uma educadora no município de Santa Maria/RS, ao longo da sua carreira, no bojo das narrativas (auto) biográficas escritas das suas memórias e [res] significações aprendemos que a docência complexa constrói-se imbricada na vida pessoal e profissional, no amálgama pessoa-educadora-pessoa. Precisamente, precisamos dizer ainda uma vez o quão inusitada foi a Ane personagem, inventada à luz da escuta sensível a palavra dada, entendida ainda mais uma vez na *compreensão cênica* do narrado, do lembrado frente às imagens fotografadas de então e de agora.

Refletindo sobre a nossa trajetória pessoal e profissional, assim como nas teses lidas durante a busca do estado do conhecimento, na narrativa do memorial, dos artigos publicados, dos livros, do currículo *Lattes*, da entrevista, das cenas e cenários observados nos diferentes contextos de Ane Carine Meurer, ainda encontramos algo mais... ainda detalhes que precisam ser sublinhados. Na construção da autobiografia, como um fio condutor que vai tecendo o itinerário para não nos perdemos nos labirintos, nas adversidades dos diferentes contextos, surgem as contribuições, apoiando-nos para nos afirmarmos como docentes, vivenciando a complexidade, desenvolvendo fortalezas, a capacidade da escuta, do diálogo, contribuindo na formação inicial e continuada de professores, sentindo-nos também capazes de compartilharmos saberes e fazeres inter/transdisciplinares, no ensino que é também, pesquisa e extensão, compromisso do educador consigo, com o outro e com a educação.

A reflexividade (auto) biográfica de Ane Carine Meurer, transparecida através das memórias e [res] significações materializadas em seu memorial, na entrevista narrativa, no curriculum *Lattes*, do projeto do PIBID Interdisciplinar do Campo. Mediante sua experiência narrada, emergem consensos e tensões, certezas e incertezas, mobilizados pelo desejos, pelo sonhos de melhorar a educação, por meio da formação inicial e continuada dos professores das licenciaturas e das escolas de Educação Básica. Compreendemos que as suas ações interdisciplinares envolvem a criação da horta escolar e possibilitaram a vivência de ações transdisciplinares, convergindo saberes e fazeres de diferentes áreas do conhecimento humano, mobilizando as interfaces científicas, as descobertas significativas em busca da sustentabilidade, com vistas a uma melhor qualidade de vida para todos. O processo de sensibilização da importância do cuidado de evitarmos os agrotóxicos e usarmos adubos

orgânicos, partindo da seleção do lixo, implicando numa rigorosidade científica, nas quais a agricultura familiar tem sensibilizado historicamente o lugar da “falta”, dos “furos”, dos “ditos e não ditos” pelo sistema dos agronegócios que poluem nossos ares, águas, solos, frutas, legumes, verduras, entre outros grãos e alimentos que prejudicam a saúde o bem-estar físico e mental.

Na entrevista narrativa, verificamos as reflexões pertinentes, nas quais Ane Carine questiona quando é interdisciplinar, quando é multidisciplinar, transdisciplinar, utilizando novamente o diálogo como instrumento para a tomada de consciência da necessidade de articularmos os conhecimentos, mas afirma que “nosso projeto é o transdisciplinar, esse é o nosso horizonte”. Aqui chegamos a pensar que, de fato o professor tem que ter objetivo de vida articulado com o objetivo profissional, pois não adianta dominarmos conteúdos se os saberes e fazeres não propiciam uma qualidade de vida. O horizonte dos projetos de ensino-pesquisa-extensão desenvolvidos por Ane Carine sempre apontam para mudanças, para a tomada de consciência, para o trabalho coletivo, participativo, com cuidado de si, dos outros, da natureza, da paz.

Ainda precisamos retomar nossa trajetória como estudante de doutorado. Ratificar que após a leitura e reflexão de diferentes autores, sobre as dimensões conceituais que elegemos, compreendemos o quanto ainda temos que aprender. O caminho apenas se inicia; devemos continuar estudando, pesquisando, aprofundando, a fim de avançarmos na superação das *migalhas dos conhecimentos*, das fragmentações, do isolamento, do individualismo, a fim de construirmos um processo autoformativo e uma prática formadora, baseados na abertura, na humildade, na ética científica. O nosso empreendimento agora será em direção a uma práxis científica relacionada à práxis social. Isto demandará intuição, empenho pedagógico, dialetizar as incertezas no processo de construção dos conhecimentos interdisciplinares e/ou transdisciplinares... Em tudo isto encontramos eco, na articulação entre as produções bibliográficas, *Curriculum Lattes*, memorial, narrativas, observações dos diferentes tempos e espaços, compartilhados pela educadora Ane Carine Meurer.

Parafraseando Morin (2004), somos confrontados ao processo da complexidade do mundo interligado à complexidade da história. Precisamos urgentemente reformar o pensamento a partir da reflexão, pensando a ciência una e múltipla, simultaneamente, revisitando a epistemologia interdisciplinar e transdisciplinar, ressignificando os saberes necessários à educação na formação de inicial e continuada de professores.

Concordamos com Morin (1973) quando este afirma que “é importante sintetizar algumas das pontas do mesmo fio que permite caminhar pelo labirinto do conhecimento e

tecer o seu itinerário intelectual”. Existe a mestiçagem entre vida e obra na construção da subjetividade, tanto pessoal quanto profissional, sentimos a inseparabilidade entre o sujeito e o conhecimento através da *compreensão cênica*, passando pela análise do conhecimento, o que supõe uma psicanálise do conhecimento.

Buscamos uma “ciência da inteireza”, implicando igualmente desafiar as bases para uma educação que facilite a “inteireza do sujeito”. Assim, é importante redirecionar os horizontes pedagógicos, políticos e educacionais, com vistas à autoformação de sujeitos autores de suas narrativas, concebendo-se como construtores da realidade. Buscamos caminhar lado a lado com a ética da responsabilidade como professores-pesquisadores, apontando todas as características educativas presentes na educadora Ane Carine Meurer, trazendo-a inteira na sua autobiografia, a qual contém a “inteireza do sujeito”, implicando numa inteireza da ciência interdisciplinar e transdisciplinar – foco da sua práxis educativa.

Revisitando a complexidade das trajetórias de Ane Carine Meurer, buscando um sentido da vida, muitas vezes mobilizando o ser humano como um todo, “a inteireza do ser”, encontramos em Edgar Morin, em várias de suas obras. No entanto, vamos ainda retomar a narrativa autobiográfica de Ane a partir dos “Sete Saberes Necessários à Educação” (MORIN, 2003 C). A mesma possibilitou-nos um entendimento reflexivo, o discernimento, implícito nos saberes apontados, para termos o cuidado com as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão muitas vezes presentes na formação inicial e continuada dos profissionais, em nosso caso, dos professores. Chama à atenção para a necessidade dos princípios do conhecimento pertinente; da necessidade de ensinar a condição humana, como saberes fundamentais no desenvolvimento da sensibilidade, da humanidade; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; Ensinar a ética do gênero humano. Todos esses saberes perpassam a autobiografia da Ane, pois o fio condutor das trajetórias profundamente reflexivo é de uma riqueza peculiar, nas quais a personagem foi se revelando através das cenas e cenários vividos em sua terra natal - Independência/RS, na qual cursou o Ensino Fundamental e Médio. Na Dom Bosco – Santa Rosa/RS quando cursou o curso de Pedagogia, Especialização e Mestrado em Educação em Ijuí, e na Bahia, cursando o seu doutorado em Educação. Percebemos a formação inicial e continuada da professora de grande complexidade interdisciplinar e transdisciplinar visualizada nas temáticas provocativas em suas intervenções na construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Básica do Centro de Educação.

Aqui encontramos o fato significativo compartilhado por Ane Carine, de que, no percurso da gestão pública, devido as muitas reuniões e contextos nas quais ela tem que se posicionar publicamente, foi superando essas dificuldades e hoje fala naturalmente, tendo

adquirido autoconfiança. Também já citei o processo de análise como um ponto forte, necessário, como um processo de autoconhecimento, de autosuperação das dificuldades, de diminuição das ansiedades, das angústias, dos conflitos, a fim de adquirirmos um equilíbrio emocional facilitador nos processos de formação inicial e continuada dos professores.

O processo é contagiante, as ideias começam a se movimentar, a mobilizar, a reformular o pensamento e possibilitar o “refletir-se conscientemente”. Ane Carine chegou a escrever no memorial: “você está mexendo comigo”. A ressignificação implica a inteligência, o pensamento, a afetividade, a consciência da própria vida na sociedade, na história, no mundo, no universo, seu eco de busca da mobilização de fortalezas, sonhos, desejos e necessidades de um devir de uma consciência reflexiva ética, estética e cidadã. Falou-nos: “*sabe Lorena, estou encantada com a Pedagogia Waldorf*”, pois ali tudo se trabalha interligado, Artes, Música, Teatro e demais conhecimentos que estão presentes no currículo escolar, aparecendo através de sua experiência existencial, junto ao grupo “Jardim de Cataventos”.

Podemos afirmar que ela vive no paradigma da complexidade, carregando nele os seus saberes e fazeres, evidente na postura reflexiva, aberta, inacabada, sempre compartilhando com humildade. Afirma estar sempre aprendendo devido à incompletude de todo ser humano, mobilizado pela busca da *inteireza do ser*.

Somos a um só tempo seres cósmicos e terrestres” [...] O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo [...] O gênio brota na brecha do incontrolável, justamente onde a loucura ronda. A criação brota da união entre as profundezas obscuras psicoafetivas e a chama viva da consciência (MORIN, 2003, p. 50-57).

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, individual, social, histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das intencionalidades essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra. (MORIN, 2003).

A revolução paradigmática depende de condições históricas, sociais e culturais que nenhuma consciência seria capaz de controlar. Mas depende também de uma revolução própria à consciência. A saída é logicamente impossível e a lógica só pode encerrar-nos em círculo vicioso: é preciso mudar as condições socioculturais para mudar a consciência, mas é necessário mudar a consciência para modificar as

condições socioculturais. Cada verdadeira revolução paradigmática realiza-se em condições logicamente impossíveis (MORIN, 2012 b, p.293),

A intencionalidade de desenvolvermos a consciência coletiva de participação, de ação-reflexão-ação (FREIRE), está presente em toda obra e mobilizadora em toda a trajetória de Ane Carine, materializados e articulados nos projetos de Ensino-Pesquisa-Extensão, compartilhando saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares, amparados no desejo das construções dos Projetos Políticos-Pedagógicos, desde a tese do doutorado desenvolvida em uma escola de Educação Básica até as orientações de mestrado, monografias e TCC, com destaque o Projeto Interdisciplinar do Campo por ela coordenado. Paulo Freire sempre afirmava que não há como estimular a pesquisa se a pesquisa não estiver em nós. Em Ane Carine Meurer, a pesquisa está presente sempre articulada ao ensino e à extensão.

Ampliando o olhar, na *escuta atenta à palavra dada*, com Santa Marinas e Marinas (1997) e Abrahão (2014), foi de grande relevância no processo de constituição de sua subjetividade pessoal e profissional, imbricados nas cenas 1,2 e 3, o fato dela revelar que faz análise há muito tempo para buscar o equilíbrio emocional, fazer catarse de seus problemas, pois para Lacan o “inconsciente é a linguagem”; “todo o desejo é desejo do outro”, o que é corroborado com Morin, com a ideia de que a aprendizagem do amor através do Eros não é somente o desejo de conhecer e transmitir, ou somente o prazer de ensinar, de comunicar ou de dar: é também o amor daquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro.

É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador e, talvez aí resida a essência da grande complexidade de escuta e mediação, diante dos conflitos interpessoais, das adversidades, das problemáticas, nas quais Ane sempre demonstrou empatia, ética, rigor, equilíbrio, entre outras qualidades, capazes de influenciar positivamente as tomadas de decisões, justas, coerentes, democráticas, beneficiando o clima emocional institucional do Departamento de Fundamentos da Educação, no Conselho do Centro de Educação, na Direção do Centro de Educação, do Conselho Universitário, das Assembleias do Centro de Educação, dos eventos nos quais coordenou, das bancas das quais participou, entre outras cenas de diferentes contextos nas quais estivemos também presentes.

É preciso religar o que era considerado como separado concomitantemente, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. “O conhecimento é, com efeito, uma navegação num oceano de incerteza respingado de arquipélagos de certeza”. (MORIN, 1999, p.46). A Universidade e a Escola Básica necessitam de uma revisitação urgente na sua estrutura, nas matrizes curriculares que permeiam a formação inicial e continuada dos profissionais e, no nosso caso, a formação inicial e continuada de nossos

professores. Temos o entendimento de que o conhecimento global impõe à consciência certas qualidades ou propriedades que só podem ser encontradas no todo ou, quando presente nas partes, podem ser inibidas, obscurecidas na conjuntura do todo. Na produção dos conhecimentos pertinentes imerge um caráter multidimensional de unidades complexas como o ser humano ou a sociedade, pois o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo, ético, estético, etc., assim como a sociedade compreende as dimensões históricas, econômicas, sociológicas, religiosas, entre outras. Essa complexidade implica na interdependência entre a unidade e a multiplicidade.

As cenas narradas por Ane Carine desde o seu nascimento permitem-nos compreender o seu envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional nos percursos urbanos e rurais, imersos numa territorialidade que abrange questões locais e globais, permitindo a transparência do seu eu mobilizando a alteridade... O Outro em andamento. É importante destacar que Ane consegue conciliar sua vida pessoal e profissional com grande capacidade de escuta, humildade, bondade e vivência de educação para a paz.

Acreditamos que as trajetórias e processos formativos na/da docência de nossa personagem e as reflexões decorrentes abrem possibilidades de revisitarmos os cursos de formação inicial de continuada de professores, as nossas estruturas institucionais, político-administrativas, contidas no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e a nossa PPP (Proposta Político-Pedagógica da UFSM). Percebemos como estão estruturados de modo fragmentado, em Pró-Reitorias: Graduação (PROGRAD), Extensão, Pós-Graduação e Pesquisa, Planejamento, Administração, Recursos Humanos; Direções de Centro, Departamentos, Coordenações de Curso, entre outros. Todos deveríamos constituir redes de apoio interligadas aos cursos de formação inicial e continuada dos professores, na indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, como compromisso da Universidade com a Educação Básica, a exemplo do vivido pela personagem.

O doutorado nos trouxe o exercício da autoria, da autonomia, da produção desta tese, é onde conseguimos chegar, nas condições que nos são dadas, nos vários contextos vividos. Precisamos reconhecer “a incapacidade da pesquisadora de apreender a totalidade desta práxis transformadora” (ZIMMERMANN; MEURER, 2014, p.166), as nossas fragilidades, as incompletudes, as muitas dificuldades enfrentadas. Porém reafirmamos o compromisso profissional de continuarmos engajadas no compromisso social, como formadoras de professores, implicando nas inúmeras possibilidades de construirmos outro projeto de sociedade, valorizando os saberes oriundos dos sentimentos de pertencimento e da força da



participação coletiva. As últimas palavras de nossa Tese trazemos das memórias e [res] significações de Ane Carine Meurer:

*Busco rememorar, refletindo sobre o que eu não enxergava no momento em que vivi.* MEURER, A. C.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 a, pp. 201-224.
- \_\_\_\_\_. **História e Histórias de Vida: Destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense**. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Revista Educação**, Santa Maria, V. 30, N.º 02, 2005, pp. 139-156.
- \_\_\_\_\_. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do Método (Auto) biográfico. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006 a, pp. 149-170.
- \_\_\_\_\_. Profissionalização docente e identidade-narrativas na primeira pessoa. In SOUZA, E. C.(Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.189-203, 2006 b.
- \_\_\_\_\_. Le récit autobiographique: temps et dimensions de l'invention de soi. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiographies, Écrits de Soi et Formation au Brésil**. Collection Histoire de Vie et Formation. Dirigé par Gaston Pineau. Paris: L'Harmattan, 2008, pp. 125- 146.
- \_\_\_\_\_. O Método (Auto) biográfico como produtor de sentido: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**. Bogotá, Colômbia, V. 2, N.º 54, jul./dez, 2009, pp. 13-28.
- \_\_\_\_\_. Alguém sabe quem foi Zilah Mattos Totta? In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010 a, pp. 45-82.
- \_\_\_\_\_. Afinal, o que há de memorável nas histórias de vida de educadores? In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Memórias memoráveis: educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS/IPA, pp. 13-36, 2013.

\_\_\_\_\_. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e (áudio) visuais em pesquisas com história de vida e memoriais de formação. **Revista Educação**, Santa Maria, V. 1, N.º 1, jan. /abr., 2014 a, pp. 13-26.

\_\_\_\_\_. Fontes orais, escritas e (audio) visuais em pesquisa (auto) biográfica: palavra dada, escuta (atenta), *compreensão cênica*. O *studium* e o *punctum* possíveis. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAÚJO, M. S. **Pesquisa (auto) Biográfica**: Fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014b, pp. 57-77.

\_\_\_\_\_. **A (re) invenção da personagem**. Revisitando a História de Vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense mediante leitura de fontes imagéticas. Trabalho Inédito, 2015.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autoregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ALARCÃO, I. ; LEITÃO, A. A narrativa autobiográfica: Uma abordagem metodológica da complexidade na formação inicial de professores do 1ºCEB. In: XV colóquio AFIRSE-complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? **Scielo**, Portugal, 2007.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: tese e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2011.

ALMEIDA, M. C. X. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA, E. C.(Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, pp. 287- 298.

ALLOUCH, J. **O amor Lacan**. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2010.

ALMEIDA, Joselito Brito de. Histórias de vida-formação de educadores baianos: interfaces com a educação na Bahia (1930-1980). **Dissertação** (Mestrado em Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética, 1994.

AMARAL, Emilia Karla de Araújo. Interdisciplinaridade no contexto do curso de pedagogia: pertinência das concepções e ações didático-pedagógicas. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. 115 p.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na formação de educadores. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 214 p.

ANTUNES, H. S. Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares da alfabetização. Santa Maria, **Revista Educação**, V.1, 2007.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e escrita. Santa Maria, **Revista Educação**. V. 38, N. ° 21, maio/ago., 2013.

ANTUNES, H. S. ET al. Professor reflexivo. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

ANTUNES, H. S. et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Pallotti, 2004.

ANTUNES, H. S. ET al. (Org.) **Trajectoria docente: encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005 a.

ANTUNES, H. S. ET al. **Práticas educativas repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2005b.

ANTUNES, H. S; BARCELOS, V. H. (Org.). **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2010.

ANTUNES, H. S. ET al. Entre vivências e experiências na formação continuada de professores: as impressões do Programa Pró-Letramento no Rio Grande do Sul. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. Caxias do Sul. **Anais...**, 2012.

ANTUNES, H. S.; ÁVILA, C. C.; D'ANDRÉA, C.; MARQUEZAN, L. I. P. Projeto laboratório de alfabetização: repensando a formação de professores e o grupo de estudo e pesquisa sobre formação inicial continuada e alfabetização. In. MORALES, M. O; ROSO, C. C.; OLIVEIRA, V. F. **Redes de formação em educação: experiências com pesquisas entre Brasil e México**. Curitiba: CRV, 2013.

ANTUNES, H. S.; DOLWITSCH, J. B. Programa de Formação de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental- Pró Letramento. In. BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2014, pp. 85-90.

ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana, SP: Adônis, 2013.

BACHELARD, G. **La formación del espíritu científico: contribución a um psicoanálisis del conocimiento objetivo**. Tradução de José Babini. Buenos Aires, Argentina: SigloVeinteuno, 1972.

\_\_\_\_\_. **El materialismo racional**. Tradução de Elsa Repetto de Laguzzi e Norma Martinez Castrillón. Buenos Aires: Paidós, 1986.

BATALHA, Denise Valduga. As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de palmeira das missões, RS: u

ma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BATISTA, Luís Otávio. Tecendo teias complexas em curso online para futuros professores de inglês. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERALDO, F.R.C.L. Formação de Professores: Mediação Didático-Pedagógica e Pensamento complexo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BIANCHINI, I.M.C.; **Formação de Pedagogos Para o Século XXI**. Dissertação de Mestrado, Centro universitario La Salle, Canoas, 2012.

BOMBARDI, L. M. Contracapa. In: FERREIRA, Gustavo H. Cepolini. **No chão e na Educação**: O MST e suas reformas. Jundiaí: Paco editorial e Pulsar Edições, 2011.

BONAFÉ, J. M. Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais. In: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015, pp. 102 – 113.

BRAGANÇA, I. F. S. A formação como tessitura da intriga: diálogos entre Brasil e Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Impresso), v. 93, p. 579-593, 2012.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação (auto) biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a *compreensão cênica* como caminho de análise. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAÚJO, M. S. **Pesquisa (auto) Biográfica**: Fontes e questões. Curitiba, PR: CRV, 2014 a, pp. 79-95.

BRAGANÇA, I. F. S. Trajetória de vida e Formação de Professoras: suas biografias educativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAÚJO, M. S. **Pesquisa (auto) Biográfica**: Fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014 b, pp. 113-127.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição** da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 set.2014.

\_\_\_\_\_. **Lei N.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 15 set.2014.

- CALADO, Eliana Alda de Freitas. Autobiografias de Simone de Beauvoir: sujeito, identidade, alteridade. 2012. **Tese** (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. 201 p.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: DA/MEC, 2010, pp. 103-126.
- CARVALHO, Simone Medeiros de. De volta ao lugar de aluna: as relações docência-discência na formação de professoras. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- CATANI, D. B. Ficções teóricas e ficções (auto) biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In: Abrahão, M. H. M. B.; Bragança, I. F. S.; Araújo, M. S. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014, pp. 27-37.
- CHARCZUK, Simone Bicca. Interdisciplinaridade na educação a distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 142 p.
- CORREIA, Rosemeire Aparecida Cardoso. Quem forma o professor para a escola do campo? As trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- CRUZ, Daniela Cezar. História de outrora contadas agora: formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- FERREIRA, M. O. V. **Memórias docentes**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: liber Livro, 2009.
- CUNHA, J. L. Sobre el extrañamiento y la descotidianización en el relato (auto) biográfico: potencialidades narrativas. In ABRAHÃO, M. H.; BOLIVAR, A. **La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, pp. 243-263.
- PERIN, Adriana Antunes. Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente: as marcas de uma escola rural. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012. 76 p.
- EVANGELISTA, Edson Gomes. Trajetórias pessoais e profissionais: percursos formativos de formadores de professores de língua portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- FABIS, Camila da Silva. Memórias e Histórias de Professores: um percurso (auto) formativo pela cultura de paz. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- FAZENDA, I. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 13. Ed. Campinas: Papirus, 2006.
- FERREIRA, Nali Rosa Silva. Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011, 197 p.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. F. (Eds.). **O Método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação, 1988.
- FLEURI, R. M. **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: NUP-UFSC, 1998.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, N.º 23, 2003.
- FORTES, Maria Carolina. Entrelaçamento de Vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 a.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 b.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 a.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Vivendo e aprendendo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 2.ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39.ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P.; CAMPOS, M. D. "Leitura da Palavra... leitura do mundo". **Correio da UNESCO**, V. 19, N.º 2, fev. 1991, pp. 4-9.
- FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P. (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 11-14.
- FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FRISON, L. M. B. A pesquisa (auto) biográfica no contexto do V CIPA em um trabalho em rede. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. DES.; ARAUJO, M. S. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica: fontes e pesquisas**. Curitiba: CRV, 2014, pp. 97-112.



FURTADO, D. B. V.; MEURER, A. C. O diálogo entre a aprendizagem acadêmica e a prática pedagógica na educação infantil PIBID - interdisciplinar educação do campo. In: GENTILI, P. **Falsificação do Consenso**. Petrópolis RJ, Vozes 2002.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Biografemática e formação: fragmentos de escrita de uma vida. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. 121 p.

GRANÚZZIO, P.; CERIBELLI, R. Resenha crítica sobre o estado da arte da formação de professores. In: **Revista metáfora educacional**. Versão on-line, N.º 9, dez./2010. pp. 102-114. Disponível em: < <http://www.valdeci.bio.br/revista.html> >. Acesso em: out. 2013.

GUSDORF, G. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: APOSTEL, L. Et al. **Interdisciplinarietà e ciências humanas**. Madrid: Tecnos-UNESCO, 1983.

HENZ, Celso I. Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio na capacitação de professores. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HENZ, I; GHIGGI, G. **Memórias, diálogos e sonhos do educador**: homenagem a Balbuíno Antonio Andreola. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. Introdução... In: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

ISAIA, S. M. A. Verbete. In: Morosini, M. C. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. V.2. Brasília: INEP, 2006, pp. 367 - 368.

JAGMIN, Cléia Rení Fortes. História de Formação e Atuação Docente: um estudo de dimensões da (in) satisfação junto a um grupo de professores em uma escola de Ensino Fundamental em Porto Alegre. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. F. (Eds.). **O Método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação, 1988.

NÓVOA, A. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEDEB**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, V. 17, N.º 29, pp. 17-30, jan./jun., 2008.

NÓVOA, A. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, L.M.V.; EGGERT,

E.; KUREK, D. L. (Orgs). **Essas coisas do imaginário**: diferentes abordagens sobre narrativas [auto] formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009, pp. 118-147.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010 a.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. 2ª ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010 b.

JOSSO, M. C. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN, 2010c, pp. 9-16.

JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M. S. El objeto de estudio y El estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. In: DÍAZ-BARRIGA, A.; MIRANDA, A. B. L. (Org.). **Metodología de La Investigación Educativa**. México: Ediciones D. D. S., 2014.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

JAPIASSU, H. O problema da história das ciências; o problema da objetividade; o estatuto epistemológico das ciências humanas. In: JAPIASSU, H. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981, pp. 45-126.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, N.º 108, jan./mar., 1992, pp.83-94.

JAPIASSU, H. A questão da interdisciplinaridade. **Caderno do Departamento de Fundamentos da Educação**, Santa Maria, N.º 1, set.1995.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

KLAMMER, C.R. Formação Continuada para a Prática Docente no Paradigma da Complexidade Com o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

LACAN, J. **Le symbolique, l'imaginaire et le réel**, Ptl, 1953a.

LACAN, J. **La relation d'objet**. Paris: Le Seuil, 1956-1957.

LACAN, J. **Le séminaire. Livre 11**. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Paris: Seuil, 1979.

LACAN, J. **Le séminaire. Livre 8**. La transfert. Paris Seuil, 1991a.

LACAN, J. **Écrits**. Paris: Seuil, 1996.



LACAN, J. **Les formation de l'inconscient**. Paris: Le Seuil, 1998.

LACAN, J. A Psicanálise e seu Ensino. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans) formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária**. Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, pp. 63-77.

MACHADO, Renata Beck. Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MALOSSO FILHO, Marcolino. A educação e a teoria da complexidade na formação de professores: problemas e desafios. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Araraquara, 2012.

MARINAS, J-M. **La razón biográfica: Ética y política de la identidad**. Editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2004.

MARINAS, J-M. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MARINAS, J-M. **Lo Inconsciente en las historias**. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAUJO, M. da S. Pesquisa (auto) biográfica: fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014, pp. 39-55.

MARTINS, Irapuã Pacheco. Da escrita acadêmica à biografia educativa da professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os estudos do imaginário. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MARQUEZAN, L. I. P.; SELIGMAN, F. ET al. Estimulação essencial: um projeto interdisciplinar entre psicologia do desenvolvimento e fonoaudiologia. In: SANTOS, S.M.P. (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 131- 138.

MARQUEZAN, L. I. P.; ANTUNES, H. S.; MEURER, A. C. Revisando a formação de uma professora com percursos urbanos e rurais. Rio de Janeiro: VI CIPA. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica: entre o público e o privado. Modos de viver, narrar e guardar. **Anais...**, 2014, pp. 1147- 1149.

MARQUEZAN, L. I. P. Auto-Estima, Auto-Imagem e/ou Auto-conceito. In: DANI, L.C. **Cenas e cenários**. Santa Maria: Palotti, 1999, pp. 103-115.

MARQUEZAN, L. I. P. Auto-estima, auto-imagem e/ou auto-conceito no cotidiano escolar. In. ASSIS, M.; ASSIS, O. Z. M. **PROEPRE 20 anos**. Campinas: Graf. FE; R. Vieira, 2003, pp. 54- 59.

MARQUEZAN, L. I. P. A construção da subjetividade em uma experiência na educação à distância. In: MACIEL, A. M. R.; FONTANA, H. A. **Educação à distância**. Por que ainda uma interrogação? Jundiá: PACO Editorial, 2013, pp. 27-41.

MATIAS, Barbara Ferreira. **Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2012.

MARTINS, I. P. **Da escrita acadêmica à biografia educativa da professora Maria Isabel da Cunha**: interlocuções com os Estudos do Imaginário. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MEURER, A. C. **O Pedagogo, articulador da reconstrução do projeto político-pedagógico da escola**: possibilidades e limites. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

MEURER, A. C. **Escola de Ensino Médio: O caminho percorrido para a reconstrução do projeto político-pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

MEURER, A. C. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Itinerante: contribuições que me ajudaram a repensar o projeto político-pedagógico da Universidade. In: MEURER, A. C. **Espaços-tempos de itinerância**. Interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria: Editora UFSM, 2006 a, pp. 197-215.

MEURER, A. C. O projeto Político- pedagógico da escola itinerante: contribuições que me ajudaram a repensar o Projeto Político Pedagógico da Universidade. In MEURER, A. C.; De DAVID, C. **Espaços-tempos de itinerância**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006b, pp. 197-215.

MEURER, A. C. Articulação do projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e do projeto político-pedagógico social: perspectiva dos alunos. In. VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007, pp. 89-111.

MEURER, A. C. Projeto Político-Pedagógico escolar: questões a serem refletidas nas escolas do campo. In MEURER, A. C.; De DAVID, C.; MATOS, K. S. A. L.; WIZNIEWSKY, C. (Org.). **Experiências e diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, pp. 13-38.

MEURER, A. C. PIBID Educação do Campo Interdisciplinar. **Relatório**. Santa Maria, dezembro de 2014.

MEURER, A. C.; COSTAS, F. A. T.; MARQUEZAN, L. I. P. **Cadernos de Psicologia da Educação I, II, III e IV**. Santa Maria: UFSM/CE, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

MEURER, A. C.; De DAVID, C. (Org.). **Espaços-tempos de itinerância**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

MEURER, Ane Carine; DAVID, C. **Educação do Campo e escola itinerante do MST: articulações do projeto político-pedagógico com o contexto sócio educacional**. In. Dossiê:

Educação no Campo. Revista Educação- Revista do Centro de Educação, v.33, n.1, pp.47-56, jan./abr. 2008.

MEURER, A. C.; De DAVID, C.; MATOS, K. S. A. L.; WIZNIEWSKY, C. (Org.). **Experiências e diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MEURER, A. C.; De DAVID, C. Educação ambiental na escola do campo: possibilidade para a reconstrução do projeto político-pedagógico. In. MATOS, K. S. A. L. (Org.). **Educação Ambiental e Sustentabilidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, pp.75-101.

MEURER, A. C.; De DAVID, C. **O Projeto Político-Pedagógico dos movimentos sociais: o que a educação formal tem para aprender com eles?** Universidade Federal de Santa Maria, V. 37, N.º 3, set./dez. Santa Maria, 2012, pp. 509-521.

MEURER, A. C.; CHIAPPA, R. M. B. **O ensino do holocausto e a formação pessoal e social: concepções acerca da prática docente**. Fortaleza: Edições UFC, 2015, pp. 444-458.

MELO A. A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus Editora Ltda. 1995.

MORIN, E. **O diário da Califórnia**. Madri: Editorial Fundamentos, 1973.

\_\_\_\_\_. **Para sair do século XX**, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **Vidal e os seus**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. **Um ano Sísifo**. Lisboa, Portugal: Europa-América, 1998.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 1999.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI, SP. Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **O X da questão: o sujeito a flor da pele**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. 6.ª Ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2003 a.

\_\_\_\_\_. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003c.

- \_\_\_\_\_. **Em busca dos fundamentos perdidos:** textos sobre o marxismo. Tradução Maria Lúcia Rodrigues, Salma Tannus. 2.<sup>a</sup> Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O método 2:** a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2011 a.
- \_\_\_\_\_. **O método 4:** as ideias: habitat, vidas, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **O método 6:** ética. Porto Alegre: Sulina, 2011c.
- \_\_\_\_\_. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2012 a.
- \_\_\_\_\_. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012b.
- \_\_\_\_\_. **O método 1:** a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra-Pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1996.
- MORIN, E; WULF, C. **Planeta:** a aventura desconhecida. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MOROSINI, M.C. (ORG.) **Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995)**  
Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.
- MOROSINI, M.C. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. V.2.  
Brasília: INEP, 2006.
- MOROSINI, M.C.; VOGT, G.Z. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz dos Sul, V.20, N.º 1, pp.24-37, jan./jun.2012.
- NASCIMENTO, Nivia Margaret Rosa. O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- NÓVOA, A. A Formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O Método (Auto) biográfico e a formação.** Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992 a.
- NÓVOA, A. Vidas de professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, p. 11-30, 1992 b.
- NÓVOA, A.(Org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, N.º 4, 1997, pp.109-139.
- NÓVOA, A. Relação escola- sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. Et al. **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998, pp. 19-39.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Ano XXI: N.º 142, mai. de 2001.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, Parque das Nações, Pavilhão Atlântico, Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal, Lisboa: Realgráfica Ltda., 2009.

OLINI, Polyana Cíndia. Escritura, vida e constituição de si- a arte do estilo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, V. F. A formação de professores e profissão docente. In: OLIVEIRA, V. M. F. (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

OLIVEIRA, V. F. Verbete. In: MOROSINI, M. C. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. V.2. Brasília: INEP, 2006, p.352.

OLIVEIRA, V. F. Formação e Grupo: indagações sobre questões sensíveis. In: PERES, L. M. V.; EGGERT, E.; KUREK, D. L. (Org.). **Essas coisas do imaginário diferentes abordagens sobre narrativas [auto] formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009, pp. 175-192.

OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, V. F. O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetos na educação superior. In BOLZAN, D. P. de V.; ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, PUCRS, 2009.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Dias de. A atuação de uma gestora como uma das possibilitadoras da construção de uma escola pública com uma perspectiva democrática-emancipadora na rede Estadual de São Paulo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

OLIVEIRA V. F.; ROSO C. C.; MORALES, A. R. **Redes de formação em educação: experiências com pesquisas entre Brasil e México**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, pp. 369-386, abr. 2011.

PÊPE, ALBANO. **Racionalismo aplicado: uma categoria bachelardiana**. Santa Cruz do Sul: Movimento, 1985.

PERES, E.; TAMBARA, E. (Org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (Séculos XIX e XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

- PERES, E. (Org.). **Memórias e alfabetização**. Pelotas: Seiva, 2007.
- PERES, E.; KUREK, D.; EGGERT, E. **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras**. São Leopoldo: Oikos, Brasileira: Liber Livro, 2009.
- PEREIRA, M. V. A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese (Doutorado em Educação). PUCSP, São Paulo, 1996.
- PEREIRA, M. V. Subjetividade e memória: algumas considerações sobre formação e auto-formação. In: OLIVEIRA, V. **Imagens do professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- PEREIRA, M. R. (Org.). **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.
- PERES, L. M. V.; EGGERT, E.; KUREK, D. L. (Org.). **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras**. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Liber Livro, 2009.
- PERES, L. M. V.; FERREIRA, M. O. V.; FISHER, B. T. D. **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos, Brasileira: Liber Livro, 2009.
- PESSOA, Valda Ines Fontenele. O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores. **Tese** (Doutorado em Educação. Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- PETRAGLIA, I. C. **Interdisciplinaridade: o cultivo do professor**. São Paulo, SP. Pioneira: Universidade de São Francisco, 1993.
- PINHO, Ana Sueli Teixeira de. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade. 2012. **Tese** (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.
- POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- QUADROS, C. **As Brisoletas cobrindo o Rio Grande**. Santa Maria: Editora UFSM, 2002.
- QUEIROZ, Patrícia Pires. Fios entrelaçados das narrativas de formação: estágio supervisionado e docência em geografia. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.
- RABELO, João José Evangelista. Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do pensamento complexo. Tese (Doutorado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- REGINATTO, Vanessa Paula. Integração de saberes na formação continuada de professores. **Dissertação** (Mestrado). Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2011.



RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, Algaides De Marco. Tornar-se professor de psicologia: encontros com o outro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6 p. 37-50, 2006.

ROSA, Marcelo Vinicius Creres. A ação docente em um projeto interdisciplinar: o percurso dos professores em um curso superior de tecnologia. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

RUZA, Fabio Machado. Os sentidos de ser professor universitário: elementos constituintes das identidades profissionais dos (as) professores (as) da FAE/CBH/UEMG. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J.M. Histórias de vida y história oral. In DELGADO, J.M. e GUTIÉRRES, J. **Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciências sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9.<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, I. F. Escola Núcleo para alternativa para a educação rural: uma análise sociohistórica de uma experiência pedagógica no município de Santa Maria – RS. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

SANTOS, M. A. Era da inteligência baseada na máquina. In: TRINDADE, A. et al. (Orgs.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

SANTOS, M. A. **Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico-científico**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

SARAIVA, Ana Karinne de Moura. A ousadia como horizonte. Religando vida e ideias na formação em Enfermagem. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, J. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. P.; SILVA, J. B. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

- SILVA, Simone Cristiane Silveira Cintra. Narrativas poéticas autobiográficas: (auto) conhecimento na formação de educadores. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- SILVA, D.F.; SOUZA, N.G.S. (Org.). **Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau**. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.
- SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUSA, Elaine Freitas de. Narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do ensino religioso. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- SOUZA, Christian Vieira de. Motricidade humana e o ensino da Educação Física : estabelecendo relações. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- SOUZA, E. C. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In Abrahão, M. H. M. B. (Org.) **A aventura (auto) biográfica. Teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUC RS, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP e A; Salvador UNEB, 2006 a.
- \_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A – Salvador, BA: UNEB, 2006b.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006 c.
- \_\_\_\_\_. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D. H.; HETKPSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, pp.59-74, 2007.
- \_\_\_\_\_. Modos de narração e discurso da memória: biografização, experiências de formação. In: PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, pp. 85-101, 2008.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012 a.
- \_\_\_\_\_. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n.2, pp. 213-220, mai/ago, 2011 a.
- \_\_\_\_\_. Et. al. Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia. **Revista da FAEBA. Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.20, n36, pp.151-164, 2011b.



\_\_\_\_\_. **Memória, (auto) biografia e diversidade:** questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011c.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Memória, (auto) biografia e diversidade:** questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011 d.

\_\_\_\_\_. Diálogos cruzados sobre a pesquisa (auto) biográfica: análise compreensivo-interpretativo e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v.39, n.1, pp.39-50 jan./abr. 2014 a.

\_\_\_\_\_. Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo: discursos, poderes e fabricações de identidades. In. SOUZA, E. C.; BALASSIANO, A. L. G.; OLIVEIRA, A. M. M. (Org.). **Escrita de si, resistência e empoderamento.** Curitiba, PR: Editora CRV, pp. 115-138, 2014b.

\_\_\_\_\_. Indagación (auto) biográfica: contar experiencia, escritura narrativa y formación. In ABRAHÃO, M. H.; BOLIVAR, A. **La investigación (auto) biográfica en educación:** miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 34-57, 2014c.

\_\_\_\_\_. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensivo-interpretativa-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014 d.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **Tempos narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre/Salvador: EDIPUC, RS. 2006.

SOUZA, E. C.; FERREIRA, L. G. Os ruídos embaixo do tapete: narrativas de formação e prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas no contexto rural. In PERES, L. M. V. EGGERT, E. KUREK, D. L.(Org.) **Essas Coisas do Imaginário:** diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Liber Livro, pp. 58- 80, 2009.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto) biografia, temporalidade, formação de professores e leitores. In: ABRAHÃO (Org.) **(Auto) biografia e formação humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SOUZA, E. C.; PINHO, A. S. T.; MEIRELES, M. M. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n.2, p. 351-364, mai./ago. 2012.

SOUZA, E.C.; SANTOS, F. J. S.. Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. In. CUNHA, C.; SOUZA, J.V.; SILVA, M. A. **Educação básica:** políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014 a.

SOUZA, E. C.; BALASSIANO, A. L. G.; OLIVEIRA, A. M. M. (Org.). **Escrita de si, resistência e empoderamento.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2014b.

SOUZA, M. A., SANTOS. F. H. T. Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo educacional.** Curitiba, v. 7, n.22, pp. 211-227, set./dez. 2007.

SOUZA, M. A. Educação do campo: a produção do conhecimento na prática coletiva. **Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional**. Volume 4, N.º 8, Universidade Tuiuti do Paraná, pp. 291-306, Jul-Dez, 2009.

SILVA, M. J. A. **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Saberes e Fazeres de Egressos do Curso de Pedagogia da UFPI**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, 2011.

STEINER, R. **Três etapas do despertar da alma: andar, falar e pensar**. Realização associação comunitária Monte Azul. São Paulo, 2007 a.

\_\_\_\_\_. **A educação do ponto de vista da ciência espiritual**. Realização associação comunitária Monte Azul. São Paulo, 2007b.

TEIXEIRA, Fabiana Cristina. A construção dos saberes docentes por professores formadores. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

TITTON, M. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TOMASONI, Adriana. O desenvolvimento profissionalidade professoras que atuam em Primavera do Leste, MT: o aprender a ensinar no ciclo de formação humana. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

UNIVERSITAS. A produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968 – 2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior; ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>>. Acesso em: 10 out. 2015.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZARTH, Silvana Maria Stobaus. **Temas transversais no Ensino Fundamental: educação para a saúde e orientação sexual**. 2013

ZIMMERMANN, A. DRUZIAN, F.; MEURER, A.C. Educação do campo: contextos e proposições. In: Seminário Regional de Educação do Campo: Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo e I Encontro PIBID Interdisciplinar de Educação do Campo, Santa Maria, 2013. Santa Maria. **Anais...** Meio digital.

ZIMMERMANN, A.; MEURER, A.C. **Casa familiar rural do vale do jaguari**: elementos formativos do território. Dissertação (Mestrado). UFSM, Santa Maria, 2014.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto - Trajetórias e processos formativos na/da docência:  
Memórias e [Res] significações**

**Pesquisador responsável:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes

**Instituição/Departamento:** UFSM/Departamento de Metodologia de Ensino

**Telefone para contato:** (55) 3220 8010

**Local da coleta de dados:** Centro de Educação da UFSM, RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos participantes, cujos dados serão coletados através de memorial, gravações de entrevistas narrativas e fontes imagéticas. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa GPFICA (e-mail: professora@helenise.com.br), situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3154B, por um período de quatro anos, sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Helenise Sangoi Antunes. Após este período, os dados serão eliminados. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em.../.../..., com o número do CAAE...

Santa Maria, 14 de março de 2014.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helenise Sangoi Antunes

Pesquisadora responsável

---

Lorena Inês Peterini Marquezan

e-mail: [lorenamarquezan@yahoo.com](mailto:lorenamarquezan@yahoo.com)

fone: 55 96229973

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

**Título do Projeto de Pesquisa:**

Trajetórias e processos formativos na/da docência: Memórias e [Res] significações

**Orientadora da pesquisa:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes SIAPE: 2220001.

**Instituição/Departamento:** UFSM/CE/PPGE/FUE

**Autora da Pesquisa:** Lorena Inês Peterini Marquezan, Matrícula no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM): 201260127.

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado: Trajetórias e processos formativos na/da docência: Memórias e [Res] significações por ser professor/a, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo.

Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objeto de estudo compreender como se configuram os processos formativos na docência, vivenciados por uma educadora urbana e rural, mediante narrativas autobiográficas. Reconhecer os processos formativos implicados na constituição da docência de uma educadora que trabalha na formação de professores de escola urbana e rural. Identificar, através das narrativas biográficas da professora, quais foram os momentos significativos vivenciados por esta educadora. Compreender a repercussão dos processos formativos na constituição da docência de uma professora com diferentes percursos incluindo urbanos e rurais. Para isso, a pesquisa tem como problema “Como se configuram os processos formativos na docência, vivenciados e narrados por uma educadora com percursos rurais e urbanos?” Questões consequentes: “Quais os registros na memória e fotografias da educadora com percursos rurais e urbanos que representam os seus processos formativos, vivenciados ao longo da sua carreira enquanto formadora de professores?”; “Quais foram os momentos desafiadores vivenciados por esta educadora?”; “Quais as possíveis contribuições decorrentes destas vivências profissionais para a formação inicial e continuada dos professores rurais e urbanos?”. Dessa maneira, pretendo encontrar respostas provisórias nas pesquisas bibliográficas e nas produções escritas pela professora no memorial descritivo, no currículo Lattes, memorial, gravações de entrevistas narrativas e fontes imagéticas. e nas observações das ações/práxis vivenciadas nos diversos contextos, tempos e espaços compartilhados na UFSM.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito.

Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercuta no ensino e na formação dos professores tanto rurais quanto urbanos.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade do sujeito cujos dados serão coletados através de gravações (entrevistas narrativas), memorial descritivo, análise do currículo lattes, observações nos diferentes contextos como: conselho do centro de educação, colegiado departamental, sala de aula entre outras. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa GPFICA, situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3154B, por um período de quatro anos, sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Helenise Sangoi Antunes.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade revelada em todos os momentos da pesquisa. Para qualquer esclarecimento está à disposição os e-mails [professora@helenise.com.br](mailto:professora@helenise.com.br) e [lorenamarquezan@yahoo.com](mailto:lorenamarquezan@yahoo.com), bem como o telefone (55) 96229973, pelos quais você tem acesso à pesquisadora do projeto.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 - Cidade universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria - RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br).

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helenise Sangoi Antunes

Orientadora da Pesquisa

---

Lorena Inês Peterini Marquezan

Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a participante: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANAT MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

### **TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES**

REGISTRO CAEE/UFSM:

PESQUISADORA: LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Ane Carine, o teu memorial narra as TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES. Se possível, desejo complementar a partir de algumas inquietações importantes para a construção da tese.

Revisitam as vivências mais significativas na PED Pedagogia, os projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, MST, Escola Itinerante, PIBID, TCC, Monografias, Dissertações, Ânima, PPP Cilon Rosa (Tese de Doutorado UFBA), PPP CE, possibilidades, fragilidades, limites, implicando no desenvolvimento da complexidade, tanto na formação inicial e continuada (auto e hetero formação de professores)

Com relação à complexidade nos projetos de Ensino Pesquisa Extensão, nos quais foi possível a superação das contradições, das dificuldades, das limitações econômicas, políticas, pedagógicas e sociais (desde o transporte para ir na escola itinerante do MST, da organização do evento no CCR, acomodação, logística de compartilhar o alojamento, o transporte, a alimentação do MST na UFSM. (Ano ?)

Fala sobre a mística do MST, quais as impressões, as imagens que estão presentes na tua memória.

"Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize" (Boaventura de Souza Santos).

## **ANEXOS**



ANEXO A - RELATÓRIO DE ATIVIDADES 2012 - Parcial



Ministério da Educação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 6.

CEP: 70.040-020 Brasília/DF

Brasil

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM**

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência-**

**PIBID**

**PIBID Educação do Campo Interdisciplinar**

**Coordenadora: Ane Carine Meurer**

**Santa Maria, dezembro de 2012**

## Relatório de Atividades ( X ) Parcial ( ) Final

### 1. DADOS DA INSTITUIÇÃO

Nome e Sigla: Universidade Federal de Santa Maria
Endereço: Avenida Roraima, 1000. Cidade Universitária – Santa Maria -RS
Telefones (55) 3220-8000
CNPJ:95591764/0001-05
Responsável legal da IES: Felipe Martins Müller

### 2. DADOS DA EQUIPE DO SUBPROJETO

#### 2.1) Coordenador de Área

Coordenador de Área: Ane Carine Meurer
CPF: 40965554015
Endereço: Rua Cristal 430 – Residencial Santa Lúcia – Camobi – Santa Maria
Endereço eletrônico: carine@smail.ufsm.br
Telefones de contato: 3220-8010
Unidade Acadêmica: Centro de Educação
Link para <i>Curriculum Lattes</i> : <a href="http://lattes.cnpq.br/6724702305350914">http://lattes.cnpq.br/6724702305350914</a>

## 2.2) Professores da Educação Básica Participantes do Projeto

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>	<b>Função</b>
<i>Adriana Andrighetto Ruviaro da Silva</i>	EMEF Major Tancredo Penna de Moraes	Orientadora Educacional
<i>Vera Ferrari</i>	EEEF Arroio Grande	Prof. <sup>a</sup> de Língua Portuguesa

## 2.3) Alunos de Iniciação à Docência Participantes do Projeto

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>	<b>Função</b>
<i>Carla Silveira Pereira</i>	UFSM	Estudante
<i>Juliana Taschetto Vey</i>	UFSM	Estudante
<i>Daniele B. V. Furtado</i>	UFSM	Estudante
<i>Valdir Lazzarin Junior</i>	UFSM	Estudante
Carla Silveira Pereira	UFSM	ESTUDANTE
Daniele B. V. Furtado	UFSM	ESTUDANTE
Debora Silvana Vaz Soares	UFSM	ESTUDANTE
Flavio Cezar Santos	UFSM	ESTUDANTE
Giane Quadros de Almeida	UFSM	ESTUDANTE
Juliana Taschetto Vey	UFSM	ESTUDANTE
Karen Rodrigues Copello	UFSM	ESTUDANTE
Maique Argenta Ribeiro	UFSM	ESTUDANTE
Sandi Mumbach	UFSM	ESTUDANTE
Valdir Lazzarin Junior	UFSM	ESTUDANTE

### 3. DADOS DO PROJETO

#### 3.1) Escolas Participantes

Nome da escola	IDEB	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto
<b>EMEF Major Tancredo Penna de Moraes</b>		<b>120</b>	<b>100</b>

#### 3.2) Outros colaboradores do projeto (além dos bolsistas)

Nome	Função no projeto
<b>Silmara Moretto</b>	<b>Colaboradora</b>
<b>Elizandra Gellocha</b>	<b>Colaboradora</b>
<b>Eduardo</b>	<b>Colaborador</b>

#### 4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

<i>Indicador da atividade</i>	<i>Objetivo da atividade</i>	<i>Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)</i>	<i>Resultados alcançados</i>
1.	Conhecer a realidade da comunidade escolar	Foram realizadas visitas aos locais de moradia dos alunos pelos bolsistas envolvidos no projeto e pelos professores coordenadores. Foram aplicados questionários para levantamento de dados da realidade. Inicia-se a busca de um tema gerador para futuros trabalhos com a escola.	Conhecimento detalhado da realidade vivenciada pelos alunos da escola, bem como das expectativas de vida das famílias.
2.	Leitura do PPP da escola	Conhecer o documento que articula as ações escolares.	Possibilitou conhecer o documento que direciona a prática escolar e relacioná-lo ao observado na visita às comunidades.
3.	Embasamento teórico	Semanalmente ocorreram na universidade encontros com a coordenadora e com as supervisoras do projeto para discussão acerca de leituras que embasam teoricamente a prática pedagógica na escola do campo. Leituras desenvolvidas: Referências para uma política Nacional de Educação do Campo, Pedagogia do Oprimido, Extensão ou Comunicação, Dicionário para Educação do Campo e Leis Norteadoras para Educação Básica e para Educação do Campo.	Por meio destas atividades de leitura foi possível adquirir conhecimentos acerca de estudos sobre a realidade do campo, gerando reflexões sobre conceitos e especificidades que envolvem os sujeitos e este espaço-tempo que é a escola do campo.
4.	Observações do cotidiano escolar	Foram feitas algumas observações do cotidiano escolar, inclusive nas salas de aula.	Foi possível observar que as aulas ministradas pelos professores não contemplavam a realidade de uma escola do campo. O planejamento não era pensado para este espaço-tempo. A organização da escola é diferenciada para atender as necessidades dos alunos do campo.

5.	Realização de pesquisa com alunos e professores	Realizamos a aplicação de questionários para verificar a percepção dos alunos e professores a respeito da Escola do Campo. Abordou-se as perspectivas destes em relação à escola e ao ensino.	Constatou-se que os professores não trabalham de forma a contemplar a realidade do campo. Os alunos esperam dar continuidade aos estudos e tem a escola como espaço acolhedor.
6.	Qualificar o tempo de intervalo do almoço e o espaço externo da escola para proporcionar aprendizagem e melhorar as relações.	A partir do uso de jogos com materiais recicláveis (dama, jogo da velha, vai-vem, boliche) e resgate das brincadeiras tradicionais infantis (amarelinha e pular corda), nos intervalos do almoço, os alunos brincam, aprendem e interagem com seus pares.	Maior utilização dos espaços externos. Ampliação das atividades físicas e de raciocínio lógico dos alunos. Colaboração e melhoria nos relacionamentos entre os alunos. Desenvolvimento de responsabilidade com o material por parte dos alunos. Nós, acadêmicos, entendemos que a aprendizagem também se dá pelas relações e que o espaço do intervalo proporciona momentos prazerosos e de maior aproximação afetiva com os alunos.
7.	Reunião pedagógica com os professores regentes da escola.	Apresentação do resultado da pesquisa sobre a realidade da comunidade escolar e perspectivas para escola do campo, na qual escolhemos o tema gerador: Cidadania e cultura do Campo.	Aos professores, foi possível refletir sobre a prática pedagógica que vinha sendo desenvolvida sem contemplar a realidade do campo. Para nós acadêmicos, foi possível perceber o quanto é difícil escolher um tema gerador e o quanto é preciso se dedicar e conhecer a realidade de nossos alunos para que o tema gerador se torne significativo.
8.	Integração com as atividades da escola	Participação no desenvolvimento do Sarau Literário (sobre a obra de Monteiro Lobato) através da confecção de murais, roupas, ensaio das apresentações, realização da pesquisa da biografia do autor.	Atividade realizada com sucesso de modo a promover a auto-estima dos alunos. Possibilitou para nós, acadêmicos, conhecer os processos de organização e desenvolvimento de atividades para além dos planos de aula.
9.	Comemoração de datas festivas (Halloween e Natal Luz)	Programações específicas de cada dia, bem como envolvimento nos ensaio com os alunos e nas apresentações coletivas.	Integração entre alunos e a comunidade escolar que prestigiou as apresentações. Para nós acadêmicos, proporcionou a reflexão sobre as datas comemorativas de modo a pensar como contemplá-las fazendo uma relação ao contexto do

			campo.
10.	Desenvolvimento da proposta disciplinar do projeto Pibid.	<p>Observação e conversas com professores específicos de cada área. Também auxílio aos professores dos anos iniciais em relação a conteúdos e temáticas desenvolvidas durante o ano.</p> <p>Práticas desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na área da Geografia foi desenvolvido o planejamento juntamente com a professora da disciplina, sobre os conteúdos que seriam trabalhados no período da aula. Foram trabalhados com a turma do 7º ano as regiões brasileiras, abordando características gerais de cada região. Com a turma do 8º ano trabalhou-se sobre o México, abordando características gerais do país. Em cada turma, as aulas aconteceram em um tempo de aula. Utilizou-se como metodologia aula expositiva-dialogada e como recurso foi utilizado a exposição de imagens, ilustrações e mapas por meio de slides preparados anteriormente.</li> <li>- Na área da Pedagogia foram desenvolvidas atividades diferenciadas para cada turma: 1º e 2º anos – Aula abordando leitura, interpretação e temática preconceito por meio da história O patinho feio, 3º e 4º anos – Aula abordando as quatro operações com números naturais por meio do boliche e do bingo matemático. 5º ano – Aula abordando a problemática lixo por meio de vídeo e de</li> </ul>	<p>Atividades realizada com êxito. Participação e colaboração total dos alunos e professores envolvidos.</p> <p>-Os alunos se mostraram atentos as explicações. Participaram dialogando e contribuindo com perguntas e respostas. As imagens, as ilustrações e os mapas, possibilitaram aos alunos uma melhor compreensão sobre o conteúdo trabalhado. Foi possível perceber que as tecnologias contribuem para uma melhor aprendizagem dos alunos e que a aula expositiva-dialogada enriquece a participação e a fala dos alunos.</p> <p>- Os alunos demonstraram interesse e curiosidade nas propostas desenvolvidas. Sentiram-se confortáveis para participar e manifestarem oralmente relações entre os conteúdos e a realidade em que vivem. A historinha, os jogos e os slides chamaram a atenção dos alunos de modo que estes compreenderam que a aprendizagem pode ser divertida.</p>

		<p>jogo e Aula abordando aparelhos e sistemas por meio de slides e boneco desmontável do Corpo Humano.</p> <p>Na área da matemática ocorreram as observações das aulas da professora da disciplina, no entanto, não foi possível a aplicação de uma atividade específica da matemática pois nas datas previstas para a realização ocorreram problemas particulares graves, tendo que ser suspensa momentaneamente.</p>	
11.	Participação no evento Educação, Ludicidade e Aprendizagem, realizado pela UNIFRA	Apresentou-se no evento o trabalho intitulado: Intervalo Dirigido: ludicidade e aprendizagem nas relações sociais – uma experiência do PIBID na escola do campo.	Os avaliadores mostraram curiosidade sobre o PIBID interdisciplinar do Campo e avaliaram positivamente a proposta do intervalo dirigido, por ser este um espaço-tempo que proporciona atividades diferenciadas e aprendizagem por meio da ludicidade.
12.	Participação em atividade de formação continuada na E.M.E.F. Jerônimo Machado no município de São Gabriel.	Para que os professores da escola tivessem a formação continuada, desenvolvemos atividades diversificadas para a realidade escolar do campo com os alunos.	Tal atividade proporcionou reflexão a cerca da realidade das escolas do campo, mostrando que cada escola possui suas singularidades e que seus sujeitos estão envolvidos, mesmo que no campo, em seus espaços-tempos e atividades diferentes.

*Orientações Gerais*

1. *Descrever sucintamente os objetivos, atividades e resultados alcançados.*
2. *Demonstrar a relação entre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados. É importante explicitar, com clareza, a articulação entre atividades e resultados, de modo a explicitar o cumprimento do objeto a que se destina o programa.*
3. *Os resultados devem apontar para a formação do professor, o trabalho coletivo desenvolvido, as aprendizagens possíveis, a apresentação de trabalho em eventos, a manipulação de instrumentos para a docência e a investigação educacional, a produção de conhecimentos e saberes sobre a docência e a escola, dentre outros. As produções, a serem apresentadas abaixo, materilizam-se em artigos publicados, portfólios e diários de bordo, material didático produzido (mídias, jogos, dinâmicas, etc), estratégias didáticas, relatórios de avaliação dos resultados, dentre outras).*



## 5. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

*Obs. 1: As produções deverão ser apresentadas individualmente em cada tabela e em ordem alfabética. Insira novas linhas para o mesmo tipo de produto. Ao final, a tabela deverá apresentar a quantidade total da produção.*

*Obs. 2: Os produtos devem ser apresentados em ANEXOS numerados, em formato digital (CD ou DVD) e, quando possível, disponibilizado na website da IES. O link deve ser informado no campo apropriado.*

*Obs. 3: O anexo, presente na mídia digital, deverá trazer com maiores detalhes a produção gerada.*

*Obs.4: Os produtos estão relacionados às atividades desenvolvidas. Portanto, para cada tipo de produto, deverá ser apresentado o indicador da atividade correspondente (ver quadro 4).*

### 5.1) PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

*Neste grupo enquadram-se produtos do tipo: banners e cartazes pedagógicos produzidos, criação de banco de imagens, criação de banco de sons, criação de Blogs, criação de kits de experimentação, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, Plataforma Moodle e outras, (Wikipédia), preparação de aulas e estratégias didáticas, preparação de estratégias e sequências didáticas para o Portal do Professor, preparação de minicursos, produção de cadernos didáticos, produção de objetos de aprendizagem, produção de roteiros experimentais, produção de softwares, projetos educacionais realizados, sínteses e análises didáticas; outros.*

1) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador  
atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):

(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)

b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

2) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador  
 atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

n) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:  
 \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

## 5.2. PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

*Na produção bibliográfica destacam-se: artigo técnico-científico publicado; dissertação de mestrado em andamento ou concluída; edição, organização e/ou coordenação de livros ou coleções; publicação de jornais na escola; publicação de livro; publicação de capítulo de livro; publicação de resumo técnico-científico; publicação de trabalho completo; publicação individual de crítica e resenha científico-educacional ou prefácio de obras especializadas ou espetáculos; tese de doutorado em andamento ou concluída; trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluída; tradução de capítulo de livro; tradução de peças teatrais, de óperas encenadas e livros; outros.*

1) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador  
atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

2) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador  
atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	

(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

n) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:  
\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

### 5.3) **PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS**

*Este grupo engloba todos os resultados artístico-culturais desenvolvidos no programa, tais como: adaptação de peças teatrais; atividades de grafiteagem, atividades de leitura dramática ou e peça radiofônica; atividades de restauração de obras artísticas; autoria de peças teatrais, roteiros, óperas, concertos, composições musicais, trilha sonora, cenografia, figurino, iluminação e/ou coreografia integrais apresentadas ou gravadas nas IES e escolas participantes; criação de espetáculos de dança; criação de filmes e atividades cênicas; criação de grupos musicais; criação de rádio escolar; desenho e pintura; exposição artístico-educacional; exposição de fotos e imagens; festivais de dança na escola; festivais de música; maquetes; transcrição e/ou arranjos de obras musicais; participação de alunos em concertos, recitais ou gravações; participação de alunos em peças teatrais; sarau escolar, vernissage, dentre outros.*

1) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:  
\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

2) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:  
\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

n) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:  
\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

#### 5.4) PRODUÇÕES DESPORTIVAS E LÚDICAS

*As atividades de caráter lúdico e esportivo, como: criação de times de modalidades esportivas (basquete, vôlei, futebol, etc), competições esportivas, criação de materiais para recreação; criação de rodas de capoeira; desenvolvimento de novas modalidades esportivas na escola; gincanas escolares; jogos para recreação e socialização; jogos inter-classes; desenvolvimento de jogos especiais para inclusão (goalball, futebol de 7, futebol de 5, voleibol sentado, natação, bocha, outros); jogos populares; jogos dos povos indígenas (arco e flecha, cabo de força, corrida de tora, natação em águas abertas, hipip; akô, insistró, kagót, peikran, corrida de fundo, outros); atividades lúdicas para recreios e intervalos escolares; desenvolvimento de brincadeiras; brinquedos e brinquedotecas; maratonas escolares; olimpíadas esportivas; dentre outros.*

1) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:

\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

2) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:

\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	

b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

n) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:

\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

### **5.5) PRODUÇÕES TÉCNICAS, MANUTENÇÃO DE INFRAESTRUTURA E OUTRAS**

*Neste campo destacam-se: atualização de acervo da biblioteca escolar; criação de fóruns de licenciatura e formação docente; criação de laboratórios portáteis para o ensino de ciências; desenvolvimento de projetos sociais; manutenção de ateliê para atividades artísticas na escola; plano de melhoramento para laboratórios de ciências; revitalização de laboratórios de informática; modificação de projetos pedagógicos da licenciatura; criação de novas modalidades de licenciatura; criação de licenciaturas indígenas e do campo; criação de licenciaturas interculturais; outros produtos.*

1) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:

\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

2) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:  
\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

n) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade:  
\_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	



## **6. DESCRIÇÃO DE IMPACTOS DAS AÇÕES/ATIVIDADES DO PROJETO NA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; LICENCIATURAS ENVOLVIDAS; EDUCAÇÃO BÁSICA; PÓS-GRADUAÇÃO e ESCOLAS PARTICIPANTES**

**O grupo do PIBID Educação do Campo Interdisciplinar na escola proporcionou uma retomada de espaços de reflexões trazidas pelo grupo a respeito da Educação do Campo e das práticas pedagógicas vivenciadas e aprendidas na universidade. Para o grupo do PIBID Educação do Campo Interdisciplinar, a escola proporcionou novas experiências e contato direto com a realidade escolar cotidiana; e também a constatação de que a prática escolar está bem distante da que nos é demonstrado na universidade.**

*Por impacto, entende-se os efeitos produzidos pelo projeto que tenham gerado modificações em algum aspecto da seu campo de atuação. Trata-se de identificar, compreender e explicar as mudanças ocorridas nesse campo.*

## 7. CONTRIBUIÇÕES PARA AS LICENCIATURAS DA IES

Descrever as contribuições do projeto para o aprimoramento dos cursos de licenciatura não participantes do programa

(Até 500 palavras)

**A nossa participação no PIBID Educação do Campo Interdisciplinar nos tornou sujeitos mais críticos em relação ao cotidiano escolar. Desta forma, a participação no PIBID nos possibilita trazer o cotidiano escolar para as discussões dentro da Universidade, de modo a gerar reflexões nos demais colegas e nas teorizações dos professores.**

## 8. BENS PATRIMONIÁVEIS ADQUIRIDOS

Caso o edital tenha previsto recurso de capital, liste todos os equipamentos patrimoniáveis adquiridos no projeto, com descrição de marca, modelo, série, acessórios, outros.

<b>Tipo:</b>		
<b>Modelo:</b>	<b>Marca:</b>	
	<b>Quantidade</b>	<b>Modelo</b>

O Edital PIBID/2009 não previa aquisição de bens patrimoniais.

## **9. DIFICULDADES ENCONTRADAS E JUSTIFICATIVAS DE ATIVIDADES PREVISTAS E NÃO REALIZADAS**

**Tínhamos como proposta o confronto entre a realidade do campo e a realidade da cidade. Não foi possível realizá-la, pois o financiamento do Programa não se tornou disponível. As atividades realizadas na escola necessitavam de recursos materiais e foram de certa forma prejudicadas por falta de recursos. As demais atividades estão dentro do prazo estipulado.**

## **10. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS**

**O projeto vem superando as expectativas, tanto dos bolsistas quanto dos sujeitos envolvidos na escola. A comunidade escolar demonstra-se satisfeita com a nossa atuação na escola e espera que o projeto possa se prolongar por mais alguns anos. É possível perceber que com inserção do PIBID na escola, alunos e professores tornaram-se mais entusiasmados com o processo educativo.**

**O projeto vem proporcionando aos acadêmicos das licenciaturas envolvidas o conhecimento da realidade docente, gerando reflexões a cerca das dificuldades e limitações do ensino público e a busca por soluções para os problemas do cotidiano.**

**Ao retornarmos no próximo ano letivo as atividades na escola, iniciaremos o desenvolvimento da proposta interdisciplinar. Esperamos que o projeto possa ser prolongado para que se efetivem integralmente as novas propostas que estão surgindo a partir da nossa participação.**

**Santa Maria, dezembro de 2012.**