



SEÇÃO: ARTIGO

## Revisitando as trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e (res)significações

*Revisiting the trajectories and formative processes in the teaching: memories and (res) significations*

**Lorena Ines Peterini**

**Marquezan<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-6672-2258](https://orcid.org/0000-0001-6672-2258)

[lorenamarquezan@yahoo.com](mailto:lorenamarquezan@yahoo.com)

**Recebido em:** 30/04/2019.

**Aprovado em:** 05/02/2021.

**Publicado em:** 26/06/2021.

**Resumo:** Este artigo ancora-se nas conexões entre trajetórias pessoais/profissionais e processos formativos na/da docência, a partir de memórias e (res) significações, considerando a complexidade na/da docência. Para tanto, deriva de pesquisa (auto)biográfica, potencialmente inter/transdisciplinar, abrangendo diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior), em que o/a professor/a ensina/aprende ao longo da vida. São conceitos basilares na abordagem da problemática: 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?. O objetivo geral voltou-se à compreensão das trajetórias e processos formativos na/da docência, delimitada ao sujeito da pesquisa, estabelecendo o critério de escolha da personagem e o recorte espaço-temporal – uma educadora no município de Santa Maria/RS, ao longo da carreira. Reafirma a abordagem metodológica qualitativa por meio de narrativas (auto)biográficas. As memórias e (res)significações docentes permitem que esses movimentos complexos possam ser apreendidos dos processos vividos, ressignificados e narrados. 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 Santa Marinas e Marinas (1994), Marinas (2007, 2014), Abrahão (2014) e Morin (2012 a, 2012 b). A autobiografia da personagem contém fatos e argumentos que sustentam a pesquisa postulada. Concluímos que a personagem da narrativa 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 próprias memórias e (res)significações.

**Palavras-chave:** Processos formativos. Docência. Complexidade das trajetórias. Autobiografia.

**Abstract:** This article anchors itself in the connections between personal/professional trajectories and formative processes in the teaching, starting from memories and (res)significations, considering the complexity in the teaching. Therefore, this research is embedded in the trajectories and processes of the teacher, potentially inter/transdisciplinary, in different levels of education (Basic Education and Higher Education), in which he/she teaches/learns throughout life. The basic concepts of the problem are: How do the personal/professional trajectories and the formative processes in the teaching, lived and narrated by an educator, in search of their memories and (res)significations? The general objective was directed to the comprehension of the trajectories and the formative processes in the teaching, delimiting the subject of the research and establishing the criterion of choice of the character and the space-time clipping – an educator in the municipality of Santa Maria/RS throughout his career – and reaffirms the qualitative approach through (auto)biographical narratives. The memories and (res)teacher meanings allow these complex movements to be apprehended in autobiographical processes. These conceptual dimensions are



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

being elucidated and expanded in (auto)biographical research through narratives and other sources of information and iconography. The interpretative model, scenic comprehension in complexity is proposed from Santa Marinas and Marinas (1994), Marinas (2007, 2014), Abrahão (2014) and Morin (2012 a, 2012 b). The character's autobiography contains facts and arguments that support the postulated research. We conclude that the character of the (auto)biographical narrative experiences the complexity of the trajectories and formative processes in the teaching, demarcated by the inter/transdisciplinary experience, which was confirmed in the complex scenic comprehension of the contexts of its memories and (res)significations.

**Keywords:** Higher education. Innovation. Pedagogical practices. Autobiography.

## Introdução

Ao revisitarmos os primeiros vinte anos do século XXI, percebemos que configura-se por novas relações com o conhecimento e impulsiona mudanças, transformações, reconstruções e (res)significações. Assim, o tempo e o espaço adquirem um novo sentido nesse movimento global, o que interfere nas construções e (re)definições locais, com vistas a novos paradigmas, novas linguagens, inter-relações e práticas sócio educacionais, entre outras questões. 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>2</sup>. Nesse sentido, os processos de revolução tecnológica, de informatização e de democratização dos conhecimentos desafiam os educadores a repensar as próprias trajetórias e, conseqüentemente, a atuação como formadores nos processos construtivos inicial e continuado de professores.

Corroboramos com Nóvoa (1992), sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da vida, considerando que é perceptível a necessidade de construir uma lógica de formação que valorize a experiência ao longo da vida, desde as primeiras experiências escolares, os docentes são formativos como estagiário, aluno-mestre, professor principiante, professor mentor e professor sênior. Ainda, em Nóvoa (2009), a (auto)formação requer ser contínua, implicando na busca de conhecimentos, saberes e fazeres.

Pesquisas, relatadas na Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH),

por meio da materialidade publicada em livros, anais e revistas do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), revelam que as trajetórias docentes compreendem a vida pessoal/profissional indissociáveis na constituição identitária do/a educador/a que vive, ensina e aprende, apreendendo ao mundo, ao outro e a si mesmo, na complexidade na/da docência. É o/a 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).

Em recente pesquisa do estado de conhecimento (MARQUEZAN, 2015) encontramos, em produções científicas voltadas para estudos (auto)biográficos, que 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, passando os anos iniciais como educador/a 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.

Nessa perspectiva, este estudo 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. Compreendemos 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 pesquisa em educação. Assim, anunciamos a ideia de que: a complexidade na/da docência se encontra 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, potencializam autoformação e posturas inter/transdisciplinares.

Nesse texto, apresentamos aspectos episte-

<sup>2</sup> Expressões a partir de Freire e Macedo (1990); Freire e Campos (1991).

mológicos, conceituais, atitudinais e comportamentais, permeados pelo conhecimento das memórias da personagem/protagonista deste estudo e de como se constituiu educadora, em suas trajetórias e processos formativos na/da docência, suas (re)significações, experiências e os meandros que tecem a sua complexidade. A (auto)biografia traz as experiências da trajetória pessoal/acadêmica e que dinamizam o desenvolvimento pessoal/profissional.

### 1. Os caminhos epistêmicos e metodológicos na caminhada da pesquisa (auto)biográfica

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. Reportarmos aos acontecimentos significativos dos seis encontros do 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. Destacando que, em 2008, no III CIPA, foi 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.

Encontramos no livro *(Auto) biografia e formação humana*, organizado por Abrahão (2010), o prefácio escrito por Marie-Christine Josso, do qual trazemos 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).

Motivou-nos a 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>3</sup>, tendo como foco de estudo desses sujeitos o princípio educativo do trabalho em modo não-formal de produção e comercialização de bens.

A partir do caminho aberto pela pesquisa, a autora 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, mestrandos e doutorandos em Educação, no qual o método (auto)biográfico levou à organização de uma obra coletiva sobre essa abordagem, contando com a participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros de grande referência científica e impacto inovador.

Com base nessa caminhada de construção do método (auto)biográfico, o processo narrativo nesta pesquisa abrange a triangulação das informações pela pesquisadora, acessando outras fontes de informação, pessoas, escritos, documentos, imagens e organizando diversos elementos que compõem a (auto)biografia. Buscamos uma compreensão mais densa, na perspectiva de uma nova trama, uma "(re)invenção da personagem"; prática desenvolvida por Abrahão (2015), que 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).

<sup>3</sup> O Brique da Redenção é uma feira cultural de Porto Alegre, declarada Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul, a partir de 1998.

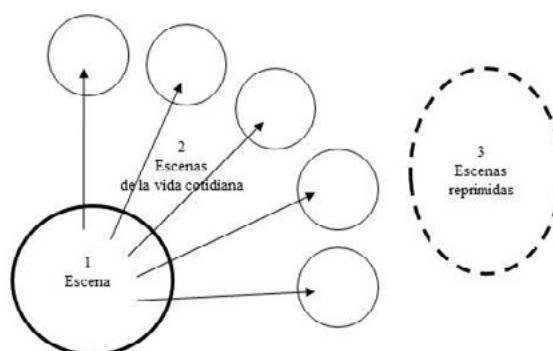
Com inspiração na proposta metodológica da autora, buscamos, também, a “escuta atenta” à “palavra dada” (SANTA MARINA & MARINAS, 2007; MARINAS, 2014) acerca das trajetórias e processos formativos na/da docência da personagem escolhida, por ser representativa pela experiência vivida ao longo do tempo e em diferentes espaços de profissão. Também, pela disponibilidade da participante em compartilhar experiências, em uma construção que é, ao mesmo tempo, implicar-se em um processo autoformativo, o qual deveria estar disposto 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.

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

A compreensão cênica interpreta o processo pelo qual os sujeitos ‘re-atuizam, 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 a página 118: ‘A compreensão cênica implica entender o relato não como uma história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas’. (ABRAHÃO, 2015, p. 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, 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. Vejamos na Figura 1 a representação criada por Marinas (2007):

**Figura 1** – 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 e cumulativa, mas como um repertório de cenas. Delas, a primeira (E1) é a que está imbricada 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 se atualiza. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2, se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3).

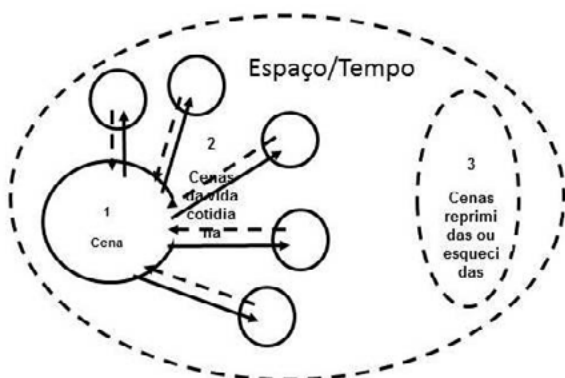
Nessa ótica, a narrativa constitui um “repertório de cenas” e o foco da análise será colocado sobre cada uma e na relação, nos jogos estabelecidos, entre elas:

- 1) a cena da enunciação, valorizando o circuito entre palavra dada e escuta;
- 2) as múltiplas cenas do cotidiano e que neste texto tomo no contexto espaço/temporal do triplíce presente (RICOEUR, 1994), um cotidiano não circunscrito ao aqui e agora, mas prenhe de relação entre passado, presente e futuro;
- 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).

Percebemos, assim, uma ampliação criativa no olhar sensível de Abrahão (2014), ao perceber que os movimentos se “interfertilizam”. Por isso, as flechas pontilhadas demonstrando a oscila-

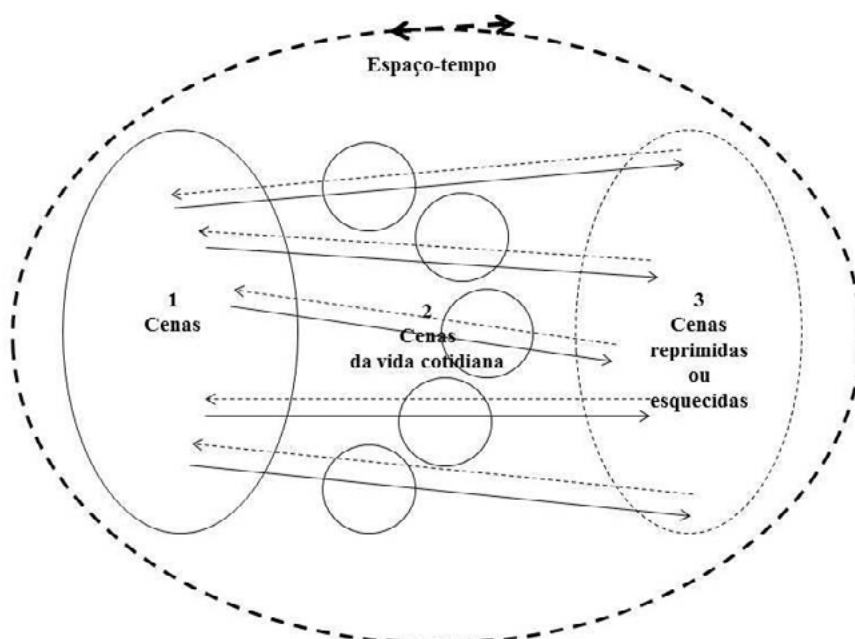
ção dos conteúdos simbólicos do inconsciente, que afetam as cenas reais do consciente. Tais cenas permitem uma imbricação nos processos subjetivos, imersos na linguagem oral, escrita e imagética (fotos), sendo publicado no VI CIPA com o título "Fontes orais, escritas e audiovisuais em pesquisa (Auto) Biográfica: palavra dada escuta (atenta), *compreensão cênica*. O *Studium* e o *punctum* possíveis". Essa pesquisadora, na presença de Marinas, compartilhou a inovação, adentrando pesquisas com fotografias como forma de conhecer e compreender os contextos vividos nos processos de formação de professores, conforme encontramos na Figura 2.

**Figura 2** – Releitura da "compreensão cênica" de Marinas (2007, p. 118)



Fonte: Abrahão (2014, p. 69).

**Figura 3** – A compreensão cênica em complexidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa releitura de Abrahão possibilitou reflexões pertinentes, ampliando as possibilidades de inovações. Além disso, percebemos que tanto Edgar Morin (2012) como Jose Miguel Marinas (2007) não refutam as teorias psicanalistas, especialmente as de Jacques Lacan (1953), por acreditar que ele propõe reflexões pertinentes, como uma lente que ampliou nosso olhar na materialidade das trajetórias e processos formativos da sujeita/personagem desta pesquisa.

A seguir, na Figura 3, demonstramos uma releitura ao desenho do Modelo de *Compreensão Cênica*, cuja abertura na circularidade deseja refletir o pensamento moriniano, sempre aberto ao novo, deslocando, rompendo, disjuntando, para reaproximar em complexidade, "abraçando com". Proposição a partir do modelo de Marinas (2007) e da releitura de Abrahão (2014), com base no paradigma da complexidade (MORIN, 2012) e na ideia de que o inconsciente é a linguagem, de Jacques Lacan (1953).

Os dispositivos teóricos foram ampliados e fundamentados em Edgar Morin (2012), considerando que o autor propõe uma "psicanálise do conhecimento", analisando a Psicanálise Freudiana:

No seu princípio igualmente, a psicanálise freudiana é uma ciência do complexo [...]. 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 bio-pulsional); 2) o Superego (esfera da autoridade paterna e *além-social*); 3) a esfera propriamente individual do Ego. (MORIN, 2012, p. 142).

A despeito de Lacan, na mesma análise, Morin (2012, p. 143) admite que "realizou o milagre de encarnar esses três tipos de psicanálise", porém, ressalta 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 ambos dialogam, como percebemos em algumas das obras dos autores.

Insistimos em destacar, em nossa releitura do Modelo proposto por Marinas (2007) e revisitado por Abrahão (2014), considerando 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 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, já se encontra no sujeito e consiste, na totalidade das experiências herdadas, acrescidas das trajetórias após o nascimento, com os objetos de amor e 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) significá-lo, busca o outro (analista ou, no caso da autobiografia, o ouvinte/pesquisador), que o

ajudará a resgatar memórias, desvendando a sua própria história (res)significando-a.

## 2. Trajetória e processos formativos na/da docência: (re)construções da personagem

A formação docente precisa ser compreendida como algo inacabado e sempre conectada ao contexto em que ocorre. É um processo de desenvolvimento da pessoa, ao adquirir/aperfeiçoar as próprias 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, no qual 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).

O trabalho coletivo, a socialização dos professores aumenta a comunicação entre eles e permitem que os mesmos reflitam sobre a própria prática docente, em um processo constante de avaliação orientativa do trabalho. A tomada de consciência da importância da educação como compromisso social e de todos implicados fortalece a responsabilidade da profissionalidade docente. Em Nóvoa (2009), temos a importância da experiência vivida na Europa, configurando num percurso de três momentos de formação: 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 [...] 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 didático, 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 da personagem escolhida para esta pesquisa, esses três momentos são vivenciados intensamente e o ultrapassam com o doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia, em Salvador/BA, quando possibilita a construção de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares, através da construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Cilon Rosa, em Santa Maria/RS, fazendo articulações com os saberes e fazeres (res)significados na universidade, materializados em sua pesquisa. Percebemos a importância da motivação, da busca da auto-realização, como pessoa e como profissional, em todo ciclo vital. Essa tomada de consciência mobiliza todas as pessoas envolvidas no processo de formação de professores, por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão da Escola Itinerante do Movimento Sem Terra (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 ainda a percepção de que o processo educativo se constrói na itinerância do mundo. (MEURER, 2006, p. 189-190).

Tal projeto, coordenado pela personagem, desenvolve a sensibilidade para as questões pedagógicas intrinsecamente ligadas às questões políticas. Vejamos as narrativas da personagem compartilhando as vivências, incluindo os alunos em processo de formação de professores inicial e continuada.

Destacamos que o contexto do MST busca inspiração da época de Paulo Freire, por meio

dos círculos da cultura para alfabetização dos adultos, nas quais partiam dos Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, da própria vida, inclusive, o autor 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).

Novamente, a abertura para aprendizagens inovadoras, tanto com os alunos quanto com os professores do MST, cita o compromisso com a formação de discentes comprometidos com o resgate da humanidade, respeitando as diferenças individuais.

A consciência e a sabedoria envolvem reflexão, implicando na capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização e de pensar em complexidade como no projeto interdisciplinar do campo, articulando quatro centros de ensino da UFSM: Centro de Educação, Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas e Centro de Educação Física e Desportos, nas quais veremos o seu relato:

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 congregar várias áreas (pensando na dinâmica da escola de educação básica) do conhecimento para envolvê-las nas escolas do campo [...] Estas eram discussões muito pouco presentes na formação de nossos licenciandos. Compreendia que seria necessário que todas as áreas se implicam 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 [...] 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, 2015, p. 227).

Nesse fragmento, aparecem as cenas 1 e 2, descritas pela personagem através da “compreensão cênica”, de Santa Marinas e Marinas (1997), Marinas (2007; 2014) e Abrahão (2004; 2014),

considerando a origem do "Projeto Interdisciplinar: Educação do Campo" e as implicações das parcerias mediatizadas pela confiança, a certeza do rigor científico, a capacidade de articulação, o compartilhamento de saberes e fazeres científicos, pedagógicos e políticos que a caracterizam. 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.

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 em outubro de 2013, 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 Interdisciplinar: Educação do Campo" para as duas escolas rurais:

[...] 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 ir 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 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).

Articulando os fios que mobilizam Edgar Morin (1999) a caminhar pelo labirinto do conhecimento e tecer o seu itinerário intelectual na imbricação entre vida e obra, apostando na inseparabilidade entre o sujeito e conhecimento, na significação do conhecimento implicando uma psicanálise do conhecimento, sempre numa perspectiva de complexidade transdisciplinar, notamos na trajetória e processos formativos na/da docência dessas marcas, materializadas nas produções bibliográficas e na palavra dada, como o fragmento citado anteriormente. E é essa palavra dada que nos mobilizou a investigar a história de vida dessa educadora, que busca, ainda através de um projeto coletivo de sociedade, a transformação permanente.

### Considerações finais

Considerando o tema investigado "trajetórias e processos formativos na/da docência", percebemos que a complexidade na/da docência se encontra imbricada na trajetória pessoal/profissional do/a professor/a em diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior), no qual 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. Portanto, entendemos que a docência é complexa, o que nos parece compreensível como um conceito amplo e aplicável aos que a exercem. No entanto, sabemos que é



imbricada, ou seja, projetada, vivenciada, reconfigurada, nas trajetórias e processos formativos, e 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 no projeto pessoal/profissional.

Podemos afirmar, também, que a docente (com) vive no paradigma da complexidade, carregando nele os seus saberes e fazeres, evidente na postura reflexiva, aberta, inacabada, sempre compartilhando com humildade. Justamente porque afirma estar sempre aprendendo devido a sua incompletude como ser humano e mobilizada pela busca da "inteireza do ser", desde atuação na escola de Educação Básica até a atuação no Ensino Superior, na formação inicial e continuada de professores.

A intencionalidade de desenvolvermos a consciência coletiva de participação e de ação-reflexão-ação está presente em toda a obra e é mobilizadora na trajetória da educadora, materializada e articulada nos projetos de ensino-pesquisa-extensão, compartilhando saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares, amparados no desejo das construções dos projetos políticos-pedagógicos, desde a pesquisa do doutorado, desenvolvida em uma escola de Educação Básica, até as orientações de mestrado, monografias e TCC, com destaque para o Projeto Interdisciplinar do Campo por ela coordenado.

Portanto, é preciso religar o que era considerado como separado, concomitantemente, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza, já que: "O conhecimento é, com efeito, uma navegação num oceano de incerteza respingado de arquipélagos de certeza". (MORIN, 1999, p. 46). Nessa ótica, a universidade e a escola básica necessitam de uma revisitação urgente na estrutura, nas matrizes curriculares que permeiam a formação inicial e continuada dos profissionais, constatação feita tanto pela pesquisadora, quanto pela personagem/sujeita de pesquisa. Ou seja, 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. Essa complexidade implica na interdependência entre a unidade e a multiplicidade de atuação pessoal e profissional nos diferentes contextos educacionais.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 a, p. 201-224.

\_\_\_\_\_. **História e Histórias de Vida: Destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense**. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

\_\_\_\_\_. Alguém sabe quem foi Zilah Mattos Totta? In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 45-82.

\_\_\_\_\_. 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. 1, p. 13-26, 2014a.

\_\_\_\_\_. 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, p. 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.

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.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Introdução... In: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. 2ª Ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010b.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN, 2010c, p. 9-16.

LACAN, J. **Le symbolique, l'imaginaire et le réel**, Ptl, 1953a.

\_\_\_\_\_. **La relation d'objet**. Paris: Le Seuil, 1956-1957.

MARINAS, J-M. **La razón biográfica: Ética y política de la identidad**. Editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2004.

\_\_\_\_\_. **La escucha en la historia oral**: palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

\_\_\_\_\_. **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, p. 39-55.

MARQUEZAN, L. I. P. **Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [re] significações**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015, 328 f.

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**. Interlocações entre Universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria: Editora UFSM, 2006, p. 197-215.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental. Natal: Editora da UFRN, 1999.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

\_\_\_\_\_. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

NÓVOA, A. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEDBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-302008.

\_\_\_\_\_. 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, p. 118-147.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J.M. Histórias de vida y história oral. In DELGADO, J.M.; GUTIÉRRES, J. **Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). **Tempos narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUC, RS. 2006.

---

### Lorena Ines Peterini Marquezan

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora adjunta IV e chefe de departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, RS, Brasil.

---

### Endereço para correspondência

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação

Campus Universitário

Camobi, 97110633

Santa Maria, RS, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Zeppelin Publishers e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*