



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Clarissa Moura Quintanilha

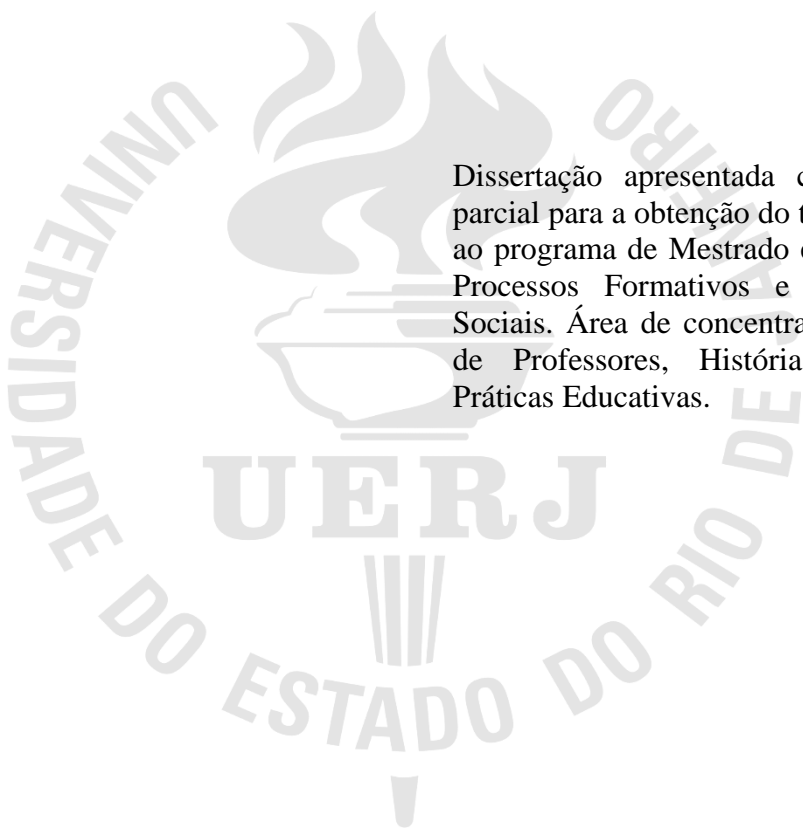
História de vida e formação docente: atravessamentos transdisciplinares

São Gonçalo

2017

Clarissa Moura Quintanilha

História de vida e formação docente: atravessamentos transdisciplinares



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao programa de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

Q7 Quintanilha, Clarissa Moura.
História de vida e formação docente: atravessamentos transdisciplinares /
Clarissa Moura Quintanilha. – 2017.
136f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Professores – Narrativas pessoais –
Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Clarissa Moura Quintanilha

História de vida e formação docente: atravessamentos transdisciplinares

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao programa de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2017

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Vânia Medeiros Gasparello
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Iduína Edite Mont’Alverne Braun Chaves
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

À minha querida vovó Lucy, que com suas narrativas me fez viajar por um mundo repleto de fantasias, sonhos, lutas e ajudou-me a ter coragem para enfrentar um futuro incerto por vir...

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todas as forças que emanam da natureza.

À minha querida família “maranhense”, com quem pouco contato tive, mas é lá que me renovo e me fortaleço. Família querida que adotou minha mãe e por quem me sinto fortemente acolhida e amada.

À minha querida orientadora, professora Dr^a. Helena Amaral da Fontoura. Sempre carinhosa, atenciosa, um exemplo de docente que pretendo seguir... Ética, mãe, avó, guerreira, uma professora apaixonada pelo que faz!

Aos meus amigos do mestrado, em especial Juliana, Ana Paula, Marietta, Rosinha, Allan, Rodrigo, Silvia, Jane, Tiago e Liliane.

Ao querido grupo de pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas.

Ao querido grupo de pesquisa Subjetividade de Formação de Professores: trabalhando com histórias de vida e processos de individuação. Em especial à minha querida professora Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello. Foi com ela que aprendi os primeiros passos da pesquisa, conheci Carl Gustav Jung, a Teoria da Complexidade, as narrativas docentes, o embrião desta pesquisa e de muitas outras que estão por vir!

À doce, querida e sempre muito prestativa Inês Bragança. Uma profissional que admiro pela ética na pesquisa, força, sabedoria, determinação e muita competência no que faz! Uma honra poder participar de alguns encontros do grupo Polifonia!

Às queridas amigas profissionais da formação em Terapia de Família e do Grupo Jung. Em especial Suely Engelhard, Iandara David dos Santos, Cristina Erthal, Ana Zagne e Natália Leite. Muito obrigada por ter a oportunidade de aprender com vocês!

Às queridas professoras do programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais, por contribuírem com a educação e com o nosso desenvolvimento pessoal e profissional!

Assim como o mundo inteiro é uma escola para a totalidade da espécie humana desde a origem até o final dos tempos, da mesma maneira a vida é uma escola para cada um, desde o berço até o túmulo. Não basta mais dizer como Sêneca: “Não existe uma idade para se começar a aprender”. Devemos dizer que cada idade está destinada a aprender, pois não há outra finalidade para cada ser além de aprender na vida a própria vida.

Comenius, Pampaedia

RESUMO

QUINTANILHA, Clarissa Moura. **História de vida e formação docente:** atravessamentos transdisciplinares. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

A transdisciplinaridade pode ser considerada uma resposta à hegemonia do conhecimento científico da modernidade atuante no ambiente educativo. No entanto, a educação transdisciplinar articulada com as narrativas (auto)biográficas docentes é um tema pouco estudado no campo educacional. Entendemos que a formação transdisciplinar do professor deve contemplar um processo tripolar: a *autoformação* (a formação na relação consigo mesmo), a *heteroformação* (a formação na relação com os outros) e a *ecoformação* (a formação na relação com o ambiente). Nosso principal objetivo buscou favorecer a compreensão da formação transdisciplinar por meio das histórias de vida dos docentes convidados para esta pesquisa. Contamos com múltiplos olhares e vozes de duas professoras da Educação Infantil, dois professores do Ensino Fundamental, uma professora do Curso Normal também docente de um programa de Pós-Graduação na área da Educação e uma professora do Curso Normal igualmente docente do Ensino Superior, na modalidade a distância em uma licenciatura em Pedagogia, totalizando seis professores. Realizamos um grupo focal composto por uma oficina na qual foram construídas mandalas; com elas as histórias de vida emergiram. Foi realizada também uma entrevista individual, em prol de refletir com as narrativas e as vozes dos sujeitos envolvidos. Compreendemos que os grupos focais podem favorecer a análise crítica dos participantes acerca do tema proposto. A análise das histórias de vida foi realizada à luz das contribuições teóricas e metodológicas da tematização. Por fim, acreditamos que tal trabalho favoreceu a compreensão da formação transdisciplinar docente entrelaçada pelas narrativas (auto)biográficas docentes, uma outra forma de desenvolvimento profissional mais de acordo com as necessidades de nossa sociedade.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Formação docente transdisciplinar. Narrativas (auto)biográficas docentes. Tematização.

ABSTRACT

QUINTANILHA, Clarissa Moura. **História de vida e formação docente: atravessamentos transdisciplinares.** 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Transdisciplinarity can be considered a response to the hegemony of scientific knowledge of modernity active in educational environment. However, transdisciplinary education articulated with (auto)biographical narratives is a matter still understudied in the field of Education. We understand that transdisciplinary teachers' training must contemplate a tripolar process: the personal self formation (training in relation to him/herself); the hetero formation (training in relation to others) and the eco formation (training in relation to the environment). The present research proposed a discussion between the dyad transdisciplinary teaching training and (auto)biographical narratives, through the views and voices of two early childhood education teachers, two teachers from elementary school, a teacher in the Normal Course, also Professor of a graduate degree program in the field of education and a teacher in the Normal course, also a Professor of higher education, in distance mode in a Bachelor's degree in education, totaling six teachers. We conducted a focus group with a workshop in which they constructed mandalas, with them the stories of life emerged. It was also held an individual interview, in order to reflect with the narratives and the multiple voices of the subjects involved. We understand that the focus groups can encourage critical analysis of the participants on the subject proposed. The analysis of life stories was carried out in the light of the theoretical and methodological contributions of thematization. Finally, we believe that such work favored understanding transdisciplinary training for teachers entwined by the (auto)biographical narrative, as another possibility of professional development in accordance with present needs of our society.

Keywords: Transdisciplinarity. Transdisciplinary teachers training. Teachers (auto)biographical narratives. Thematization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Funções da consciência.....	47
Figura 2 -	Um processo tripolar.....	51

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 –	Histórico do desenvolvimento das histórias de vida em formação (1980-2005)	64
Quadro 2 -	Diferenciação terminológica das abordagens (com entrada por vida) segundo os tipos de vida privilegiados	66
Quadro 3 -	Andares da construção da história de vida... ..	79
Quadro 4 -	Tópicos da carta que instaura princípios para as pesquisas biográficas	79

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Momento de relaxamento corporal com o grupo	81
Fotografia 2 -	Exemplos de cartas contendo desenhos de mandalas	82
Fotografia 3 -	Exemplos de cartas distribuídas que continham dizeres reflexivos	82
Fotografia 4 -	Processo criativo do professor Tiago	97
Fotografia 5 -	Devires	97
Fotografia 6 -	Processo criativo do professor Rodrigo	101
Fotografia 7 -	O limiar do horizonte	102
Fotografia 8 -	Processo criativo da professora Juliana	104
Fotografia 9 -	Temporalidades	105
Fotografia 10 -	Processo criativo da professora Ana Paula	108
Fotografia 11 -	Vitalidade	108
Fotografia 12 -	Processo criativo da professora Rejane	108
Fotografia 13 -	Em tudo há vida	112
Fotografia 14 -	Processo criativo da professora Liliane	114
Fotografia 15 -	Possibilidades	115

LISTA DE SIGLAS

ASIVHIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
CETRANS	Centro de Educação Transdisciplinar
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GFs	Grupos Focais
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UMAPAZ	Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAZ	Universidade Internacional da Paz

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: REVIVENDO PASSOS FORMATIVOS	15
1	TECENDO REFLEXÕES SOBRE UM OUTRO PARADIGMA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA PSICOLOGIA ANALÍTICA PARA A EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR	25
1.1	A Declaração de Veneza e a Carta da Transdisciplinaridade	29
1.2	A reforma do pensamento proposta por Edgar Morin: uma declaração transdisciplinar	37
1.3	Psicologia complexa: uma outra forma de olhar, sentir e refletir sobre a educação	40
1.3.1	<u>Arquétipos e inconsciente coletivo</u>	41
1.3.2	<u>Complexo e inconsciente pessoal</u>	45
1.3.3	<u>Funções da consciência</u>	46
1.3.4	<u>Símbolo</u>	49
1.3.5	<u>Processo de individuação</u>	49
2	FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS	51
2.1	Autoformação	52
2.2	Ecoformação	55
2.3	Heteroformação	59
3	HISTÓRIA DE VIDA DOCENTE: POSSÍVEIS TESSITURAS	61
3.1	O saber da experiência: narrativas docentes	70
4	GRUPO FOCAL E TEMATIZAÇÃO: USOS E POSSIBILIDADES PARA PESQUISAS ATRAVESSADAS PELAS HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTES	73
4.1	Tematização: uma proposta metodológica para análise das narrativas ...	74

4.2	As histórias de vida: pesquisador e ator juntos refletindo sobre a vida na própria vida	77
5	PASSADO, PRESENTE E FUTURO: REFLEXÕES DOCENTES E DISCENTES TRANSDISCIPLINARES COM AS MANDALAS CRIATIVAS	80
5.1	Tematização 1: Ciclo de vida pessoal e profissional	83
5.1.1	<u>Especificidade: Revivendo a infância e o tempo escolar</u>	86
5.2	Tematização 2: Formação tripolar	87
5.2.1	<u>Especificidade: Heteroformação</u>	87
5.2.2	<u>Especificidade: Ecoformação</u>	88
5.2.3	<u>Especificidade: Autoformação</u>	89
5.3	Tematização 3: Prática transdisciplinar	90
5.4	Reflexão após a oficina com as mandalas: uma ponte entre o eu e a totalidade	95
5.4.1	<u>Devires</u>	96
5.4.2	<u>O limiar do horizonte</u>	100
5.4.3	<u>Temporalidades</u>	104
5.4.4	<u>Vitalidade</u>	107
5.4.5	<u>Em tudo há vida</u>	111
5.4.6	<u>Possibilidades</u>	114
	CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	117
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A – Roteiro da Oficina	127
	APÊNDICE B – Indução da Oficina	128
	APÊNDICE C – Carta de Cessão	129
	ANEXO A – Declaração de Veneza	130

ANEXO B – Carta da Transdisciplinaridade	133
---	------------

INTRODUÇÃO: REVIVENDO PASSOS FORMATIVOS

O passado não é o antecedente do presente,
é sua fonte.

Ecléa Bosi

Minha infância permitiu-me crescer imersa na vila onde morava, no bairro de Santa Rosa, na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Sinto o cheiro de terra molhada caracterizada pelos dias chuvosos do inverno. O quintal da minha casa era o meu refúgio, nele eu era princesa e bruxa, professora e médica, atriz e bailarina, palco do meu mundo imaginário. Lá no quintal as brincadeiras eram vivas e muito reais.

No âmbito escolar, desde os seis meses de idade, vivia na escola, filha de professora e afilhada de diretora/proprietária. A escola era um lugar que me auxiliava a descobrir as “coisas do mundo”. Vejo as salas com vários livros, brinquedos, papéis, tintas, lápis de cor, giz de cera, tesouras, barbante, cola comum, colorida e trabalhos de arte enfeitando o ambiente. Ah, como era bom ser aluna da Creche Escola Bem Viver!

“Chegou a hora de mudar de escola e aprender a ler e a escrever.” Palavras proferidas pela minha mãe, aos meus cinco anos de idade. Mudanças são necessárias e importantes para o nosso crescimento psíquico, porém muitas transformações em nossas vidas são acompanhadas de dor e/ou tristeza. Sim, a mudança para a nova escola não foi agradável. Aquele ambiente acolhedor, amoroso e protetor transformou-se em ordem, separação e solidão. Agora já não era mais a Clarissa e sim uma aluna.

Ao chegar à nova escola, todos olharam a aluna nova; os grupos estavam formados e pareciam coesos. Recordo dos recreios em que fiquei sozinha na imensidão daquele pátio. Demorei um bom tempo para adaptar-me àquele ambiente. Todavia, aos poucos fui fazendo amizade e ficando conhecida por ser irmã do Juninho, meu irmão que de “inho” não tinha nada... Sempre foi forte e valentão, no colégio era respeitado e muitos tinham medo dele. Por fim, acabaram por me respeitar também. Fui entrando na “regra do jogo”, aprendendo a lidar com as astúcias (CERTEAU, 1994), percebendo que o mais esperto, o mais forte era querido e acolhido pelos demais. Sim, eu cometi *bullying*¹, presenciei e sofri tal violência institucional.

¹ A palavra *bullying* é compreendida como um conjunto de comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais sem motivo aparente, adotado por um ou mais alunos contra outro(a) causando angústia, dor ou sofrimento (BEANE, 2010; FANTE, 2005; OLWEUS, 1993).

Tal percepção de ter vivenciado os três papéis (vítima, testemunha e agressor) só entendi após a realização de uma pesquisa monográfica intitulada *Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno bullying*², como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), no ano de 2011. Nessa pesquisa verificamos que muitos professores conhecem o fenômeno *bullying*, seja no cotidiano escolar, seja através das suas histórias de vida. Entretanto, existe carência de uma reflexão mais profunda sobre o tema que dê voz à percepção dos professores em relação a essa violência institucional na busca por um ambiente educativo mais acolhedor, compreensivo e respeitoso das diferenças em uma perspectiva transdisciplinar.

Chegou a época do vestibular e tive que escolher uma profissão. Escolhi fazer Pedagogia e fiquei surpresa ao receber apoio da minha mãe nessa escolha. Todavia, percebo que, se tivesse escolhido Engenharia, Medicina ou Direito, ela teria mais orgulho de mim. Enfim, assumir esta escolha com responsabilidade não é uma tarefa fácil, mas essa é uma das tantas dificuldades que uma professora encontra, não é mesmo? Por fim, passei no vestibular e encantei-me com a Educação; oficialmente a jornada docente iniciou-se...

Ter sido aluna da Faculdade de Formação de Professores da UERJ proporcionou-me questionar, refletir, compreender o papel e a importância da educação para o nosso país. Todavia, só vivenciei reflexões sobre uma formação docente transdisciplinar após ter participado da pesquisa, *Subjetividade e trans/formação do adulto no ambiente educativo: trabalhando com histórias de vida e processos de individuação*³.

Atrelando o aprofundamento teórico da psicologia analítica, a participação nas oficinas e a vivência de uma educação transdisciplinar, que valoriza a complexidade do ser humano, a escuta de si e do outro, a arte, o imaginário, a ecologia, percebi o quão importante é ter uma formação transdisciplinar. Pode-se dizer que essa pesquisa foi o germe do meu interesse pela educação transdisciplinar, porém, revisitando a minha história, percebo que

² Essa pesquisa foi realizada sob a orientação da Prof^a Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello. O estudo investigou qual a percepção do professor em relação ao fenômeno *bullying* e a sua história/experiência de vida perante esse fenômeno. Pesquisou ainda qual seria o papel da classe docente e da escola no enfrentamento dessa violência institucional, suas possíveis causas e quais seriam as formas de combatê-la conscientemente em prol de uma educação voltada para a paz. As principais referências foram autores que dialogam com a Teoria da Complexidade e a Psicologia Analítica (MORIN, 2000; 2006; JUNG, 1991; 2002; 2011). Para mais informações, consultar a monografia no site: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/cmq.2.2011.pdf>. Acesso realizado no dia 29 jan. 2016.

³ Esta pesquisa é realizada por meio de cursos/oficinas para professores, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello; fui bolsista de extensão no ano de 2011. O público-alvo é de funcionários e futuros docentes em formação. O objetivo principal das oficinas foi favorecer a compreensão de que o sujeito adulto está em constante processo de desenvolvimento e transformação, por meio do conhecimento teórico da Psicologia Analítica, do trabalho com as histórias de vida dos participantes e de vivências que integrem corpo, mente, sentimento e intuição.

sempre fui uma menina curiosa e não satisfeita com o que a escola me ensinava, sempre tive a sede de conhecer o mundo e foi com os mais velhos que iniciei esta jornada... Como eram bons os papos que tinha com a minha avó Lucy, que sempre contou suas histórias da infância, suas peripécias, seus desafios em ser mulher, mãe e trabalhadora!

Ao concluir o curso de Pedagogia, fui morar em São Paulo, especializei-me em Arteterapia e Expressões Criativas na Faculdade de Ciências da Saúde de São Paulo (FACIS) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional na FAMATH. Realizei alguns cursos com abordagem transdisciplinar, tais como: *O desenvolvimento do potencial criativo do educador para a transdisciplinaridade* e *Caminha branca- arte em movimento*, ambos na Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz (UMAPAZ). No ano de 2013 auxiliei a coordenação de um curso/oficina ministrado na Faculdade de Formação de Professores – FFP, intitulado: *Trabalhando o potencial criativo e a história de vida do educador para a transdisciplinaridade*⁴; nesse processo pude vivenciar a importância de fomentar uma formação atravessada pelo paradigma transdisciplinar, tive a oportunidade de perceber que é possível, sim, uma prática pedagógica diferente do padrão disciplinar.

Atualmente, busco uma formação que atravesse vários saberes. Percebo que essa necessidade se deu principalmente a partir de algumas experiências que tive no âmbito escolar. Iniciei meu trabalho na escola aos quatorze anos de idade. Como mencionado, minha madrinha tinha uma creche/escola e foi lá que comecei a me aventurar no campo docente. Foi maravilhoso iniciar a formação na escola de que tinha tantas lembranças boas. A minha tarefa principal era trabalhar com a recreação das crianças, e aos poucos fui articulando trabalhos corporais com o ensino da língua inglesa. Tinha total liberdade para usar a minha criatividade e a das crianças, elas nos auxiliam muito quando enrijecemos o nosso pensar. Hoje posso dizer que intuitivamente vivenciei uma educação interdisciplinar, pois articulei a disciplina Língua Inglesa com o corpo.

Todavia, nas outras instituições em que trabalhei como alfabetizadora e auxiliar de orientação pedagógica pude observar a forte influência do *padrão patriarcal* (BYINGTON, 2004). Esse padrão é próximo ao ensino tradicional, caracterizado pela lógica, separação, organização, codificação, hierarquização e uma linearidade no campo do saber. “O padrão patriarcal cultiva a tradição e o poder elitista de um polo sobre o outro em todas as polaridades para preservar a organização já obtida no passado” (BYINGTON, 2004, p. 177).

⁴ O curso/oficina foi coordenado pela Prof^ª Dr^ª Vânia Medeiros Gasparello, juntamente com as bolsistas Anne Jacqueline da Penha (bolsista PIBIC); Carolina O. de S. Conceição (bolsista de extensão) e Delba Maria C. Lopes (bolsista PROINICIAR) como parte do projeto de extensão *Subjetividade e trans/formação do adulto no ambiente educativo: trabalhando com histórias de vida e processos de individuação*.

As ideias de que o professor é o dono do conhecimento e de que o saber está apenas nos livros e na escola fazem parte do padrão patriarcal. Não satisfeita com essa forma de ensino, busco uma formação docente e uma escola diferente dessa que está posta, muito questionada pela visão freiriana de “educação bancária” (FREIRE, 1981), e percebo que um dos caminhos que valorizam uma educação integral, que englobe o corpo, a mente, o sentimento e a intuição, é a formação docente para a transdisciplinaridade.

Nos passos finais deste trabalho dissertativo vivi uma dicotomia existencial atravessada pelo campo disciplinar, concluí a faculdade de Psicologia... E agora, como articular a Educação com a área da Psicologia? Alguns questionamentos internos e externos ecoaram desejando uma escolha, um caminho a ser seguido. Todavia, a vida segue caminhos distintos e, como diz Morin (2010), é preciso saber lidar com as incertezas; o desejo pelo conhecimento e pela curiosidade ainda ecoa no meu ser, e atualmente não estou satisfeita com as “formações” que tenho. Quero sempre ampliar o horizonte do conhecimento, e tal tentativa espelha-se na perspectiva transdisciplinar que religa os saberes com respeito, ética e justiça. Acabei indo buscar novos olhares no campo da teoria sistêmica; faço formação em Terapia de Família e Casal e no campo da Filosofia. Atualmente estou cursando licenciatura e bacharelado na UERJ, minha tão querida UERJ que continua forte e resistente às tantas tentativas de derrubá-la. Talvez a astúcia de Odisseu, herói da guerra de Troia, poderia ter favorecido a construção de outro cavalo, mas nossos governantes são *sábios* demais para solicitar a ajuda da *métis*⁵ dos antigos. Que bom, porque enquanto isso a UERJ permanece de pé e a nossa luta continua...

Um diálogo em construção: objetivos, justificativa, questões de estudo e caminhos teórico-metodológicos

O saber deve ser como um rio, cujas águas doces,
grossas, copiosas, transbordem do indivíduo e se
espraiem, estancando a sede dos outros. Sem um fim
social, o saber será a maior das futilidades.

Gilberto Freyre

A escolha do tema foi motivada a partir de conhecimentos e experiências já vivenciadas durante o meu processo formativo; nesse percurso, novas descobertas e

⁵ *Métis*, em grego Μήτις, significa habilidades. Na mitologia agir com *métis* representa tomar uma atitude com sabedoria e astúcia. *Métis* é a deusa da saúde, proteção, astúcia, prudência e virtudes.

questionamentos auxiliaram-me a pesquisar a *educação transdisciplinar* vinculada à *formação docente* tecida pela proposta teórico-metodológica das narrativas (auto)biográficas docentes.

Pesquisando a página eletrônica do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT)⁶, os dados demonstraram que entre os anos de 2010 e 2017, ao usarmos o termo *transdisciplinaridade*, encontramos 152 trabalhos realizados em cursos de Pós-Graduação, 84 dissertações de mestrado e 68 teses de doutorado. Ao pesquisarmos o termo *formação docente* na área da Educação, encontramos 556 trabalhos, divididos em 345 dissertações de mestrado e 211 teses de doutorado. Em relação às narrativas (auto)biográficas docentes, utilizamos o termo *narrativas docentes*; encontramos 110 trabalhos acadêmicos na área da Educação: 74 dissertações e 36 teses. Ao refinarmos mais a busca, utilizamos o termo *formação transdisciplinar*; encontramos apenas doze pesquisas na área da educação: 6 teses e 6 dissertações. Ao utilizarmos os termos *formação transdisciplinar* e *narrativas docentes*, encontramos apenas uma dissertação de mestrado nas áreas de Ciências Humanas e Educação.

Realizamos também uma pesquisa na plataforma da Scientific Electronic Library Online – SciELO⁷; não encontramos nenhum resultado ao utilizar os termos *transdisciplinaridade*, *narrativas docentes* e *formação docente*; alternamos os termos e nem assim encontramos trabalhos acadêmicos. Quando colocamos somente o termo *transdisciplinaridade*, encontramos 99 artigos.

Por essa pesquisa podemos concluir que a educação transdisciplinar articulada com a formação docente, tecida pelas narrativas dos professores, é um campo pouco estudado na área educacional, reforçando o escopo de nossa pesquisa.

Na pesquisa realizada no IBICT iremos destacar a tese intitulada *A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores*, pois acreditamos que esse trabalho dialoga com alguns dos nossos principais referenciais teóricos. Andrade (2011) iniciou o estudo revisitando o seu ser professor, refletiu sobre o sentido da sua caminhada docente, buscou integrar o conhecimento, a educação e a vida na esteira da transdisciplinaridade. A metodologia é nomeada pela autora como “transmétodo”, ou seja, foram percorridos diversos caminhos. A pesquisadora realizou duas vivências:

1. Grupo focal com educadores com formação transdisciplinar;
2. Entrevista em profundidade com esses docentes.

⁶ Essa pesquisa foi realizada no dia 10 de janeiro de 2017. Para mais informações, acesse o portal: <http://bdt.ibict.br/vufind/>.

⁷ Essa pesquisa foi realizada no dia 10 de janeiro de 2017.

Os sujeitos dessa pesquisa são docentes com alguma formação transdisciplinar:

o perfil dos educadores com formação transdisciplinar foi caracterizado por estarem: em estudos relacionados com a transdisciplinaridade; em formação específica em áreas afins, que envolve: dança circular sagrada, educação, formação de professores; em vínculo com CETRANS ou com a UNIPAZ pela formação ou por já terem participado das formações oferecidas pelas instituições em questão (ANDRADE, 2011, p. 55).

Diferentemente do caminho percorrido pela autora, trabalhamos com as narrativas (auto)biográficas de seis docentes, visando a uma investigação da formação transdisciplinar do professor por meio das histórias de vida. Realizamos um grupo focal composto por uma oficina e uma entrevista individual em prol de uma reflexão com as narrativas e/ou múltiplas vozes dos sujeitos pesquisados. Compreendemos que os grupos focais podem favorecer a análise crítica dos participantes acerca do tema proposto (GATTI, 2012). Objetivando uma análise mais aprofundada, realizamos também uma entrevista individual com cada integrante após a realização do grupo focal. Escolhemos duas professoras da Educação Infantil, dois professores do Ensino Fundamental, uma professora do Curso Normal também docente de um programa de Pós-Graduação na área da Educação e uma professora do Curso Normal igualmente docente do Ensino Superior, na modalidade a distância, em licenciatura em Pedagogia. Entendemos que é necessário ter uma unidade (todos são docentes) e uma multiplicidade – professores de segmentos e gêneros diferentes (2 masculinos e 4 femininas), visando assim favorecer um debate crítico-reflexivo. Analisamos as narrativas com base nas contribuições teóricas e metodológicas de Fontoura (2011), o que direciona o trabalho para uma análise guiada na tematização, pautada em uma reflexividade criteriosa dos depoimentos, na qual o pesquisador assume o papel de colaborar com os sentidos emergidos na pesquisa, delimita o corpus da análise, levanta unidades contextuais e temas.

O nosso principal objetivo buscou favorecer a compreensão da formação transdisciplinar por intermédio da história de vida dos docentes convidados para esta pesquisa. Os nossos objetivos específicos buscaram identificar, pelas narrativas, as possíveis experiências discentes e docentes transdisciplinares e analisar o significado da transdisciplinaridade para os docentes participantes e suas reflexões.

No cenário atual, existem poucos estudos que problematizam e/ou investigam a educação transdisciplinar e a formação docente. Conforme dito anteriormente, a discussão sobre a transdisciplinaridade surgiu na virada do milênio, e inquietações estão sendo questionadas por muitos professores acerca do tema, tais como: *O que é essa tal de educação*

transdisciplinar? Como eu vou trabalhar com os meus alunos? Eu já estou acostumada com a rotina escolar, não quero mudar a minha prática. Já tenho muitos problemas na minha sala de aula, não quero mais um. Eu já estou quase me aposentando...

Esses relatos foram expostos oralmente durante o curso-oficina em que fui coordenadora, intitulado *Trabalhando o Potencial Criativo e a História de Vida do Educador para a Transdisciplinaridade*, realizado nos meses de maio a agosto de 2013 na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, totalizando 30h/aula. As oficinas trabalharam com vivências que incluíam a consciência de si e do outro, percepção corporal, sentimentos, mente e intuição, com o objetivo de favorecer a expressão do potencial criativo daqueles que atuam no ambiente escolar e/ou têm interesse pelo campo. O público foi de vinte participantes, dentre professoras, futuras professoras e estudantes do curso de Psicologia.

Os questionamentos relatados pelas educadoras participantes do curso-oficina e a percepção da importância de realizarmos trabalhos que valorizem a história de vida, corpo, mente, intuição do educador para a educação transdisciplinar motivaram-me a continuar a pesquisar o tema e aprofundar reflexões.

Nas escolas em que trabalhei e/ou estudei, o didático-pedagógico admitia a persuasão, coerção, recompensa e castigo. A presença de provas, competição, comparação, favorecia uma abordagem disciplinar:

o paradigma da disciplinaridade trata da relação do ser humano com o processo disciplinar de produção e/ou aquisição do conhecimento. Nesse paradigma, as disciplinas são utilizadas como uma maneira eficaz de dividir os conhecimentos em diferentes partes e como subsídio pedagógico e epistemológico para o desenvolvimento das práticas de ensino e pesquisas disciplinares, que geram as especializações (SOARES, 2007, p. 83).

Pensar na formação docente articulando com outro paradigma educacional (a educação transdisciplinar) faz-se necessário em prol de elucidar avanços e retrocessos. Ou seja, destacar reflexões sobre a educação transdisciplinar e quais foram as experiências emergidas pelos docentes.

Buscou-se neste estudo uma articulação entre a educação transdisciplinar e a formação transdisciplinar por meio das histórias de vida de seis professores, visando uma reflexão do fazer docente e discente, tendo em vista ampliar discussões sobre o que é uma formação transdisciplinar e quais foram as experiências emergidas.

Investigar a formação docente na busca de uma formação transdisciplinar é imprescindível. Edgar Morin (2000) afirma que, para reformarmos a escola, devemos

reformular as mentes dos educadores. Antônio Nóvoa (1992) enfatiza a importância da pessoa do professor na prática docente e que não é possível desvincular o professor da pessoa. Ou seja, para uma mudança do atual paradigma disciplinar é preciso também investigar a formação de professores. A nossa proposta metodológica é uma compreensão desse processo via narrativas (auto)biográficas para tornar visíveis as questões do campo da formação visando uma reforma a partir de dentro (NÓVOA, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) regulamentam a utilização de temas transversais e/ou interdisciplinares na escola: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Atualmente, muitas escolas estão adotando o método de ensino interdisciplinar em prol de preparar os seus alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O projeto educacional Prosa⁸, organizado pela Editora Saraiva, atingiu popularidade em muitas escolas particulares. A proposta desse projeto é integrar os saberes escolares, ou seja, em consonância com a proposta interdisciplinar. Todavia, quase não se discute um fazer transdisciplinar escolar, conforme exposto anteriormente.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015⁹, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa lei objetivou “garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica” (DOURADO, 2015, p. 299). Não encontramos na lei referências explícitas que abordem a formação transdisciplinar docente, porém a resolução garante a multiplicidade de conhecimentos teóricos e práticos:

a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (DOURADO, 2015, p. 305).

Embora a lei não explicita a transdisciplinaridade, os pressupostos transdisciplinares estão expostos nessa citação. Além disto, “a transdisciplinaridade é complementar à

⁸ Os eixos norteadores deste projeto são: pensamento lógico, competência comunicativa, relação interdisciplinar, convivência e conteúdos. Para mais informações: <http://hotsites.editorasaraiva.com.br/pnld2013/prosa.asp>. Acesso realizado em 28 out. 2015.

⁹ “O documento foi objeto de discussões e debates por volta de uma década no CNE, por meio de comissão bicameral (Conselheiros da Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica)” (DOURADO, 2015, p. 299).

abordagem disciplinar, ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si e nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade”¹⁰. Presentemente, poucos estudos vinculam a educação transdisciplinar à formação docente (ACCIOLY; CORTEZ, 2012; BEHRENS; ENS, 2015; GALVANI, 2002; PINEAU, 2006a; SOARES, 2007). Percebemos que, para trabalhar com a perspectiva transdisciplinar no âmbito escolar, precisamos formar professores para tal prática. Quais são os indícios transdisciplinares nas histórias de vida docentes? Quais foram as experiências transdisciplinares desses professores? Quais reflexões foram emergidas a partir do grupo focal e da entrevista individual?

A metodologia inicial foi a investigação crítica dos referenciais teóricos sobre a tríade *transdisciplinaridade, formação docente transdisciplinar e narrativas (auto)biográficas docentes*. Em relação aos estudos da complexidade, seguimos os passos de Edgar Morin (2000; 2010), na esteira de outro paradigma (BYINGTON; 2004; 2010; FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1999; MORAES; 1996; 1997; 2010a; 2010b; JUNG, 1991; 2000; 2002; 2008; 2011a; 2011b; 2011c; SOARES, 2007; SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002). Sobre a formação docente vinculada ao aporte teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica, exploramos Pineu (2003; 2010a; 2012a), Nóvoa (1992; 2010), Delory-Momberger (2014; 2016) e Josso (2010). É importante indicar que para este trabalho optamos pelas histórias de vida teorizadas por Pineu e Le Grand (2012a). Gadotti (2002) esclarece a diferença entre estória de vida e história de vida. As estórias de vida refletem o uso da oralidade, dos relatos impessoais sem a intenção de estudá-los. Em outro viés, as histórias de vida buscam uma intencionalidade de compreensão a partir do relato de uma pessoa, de um grupo social, de uma sociedade, de uma cultura etc. Para a nossa pesquisa, objetivamos intencionalmente compreender pelas histórias de vidas dos nossos professores convidados a formação transdisciplinar docente.

Consistiu em uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2011) que dificilmente pode ser traduzida em números objetivando a quantificação, pois trabalha com um contexto social mais amplo, em que as variáveis são mais complexas. O tema pesquisado dispõe de pouca publicação sobre a investigação em questão (ACCIOLY; CORTEZ, 2012; BEHRENS; ENS,

¹⁰ Artigo 3 da Carta da Transdisciplinaridade (adotada no 1º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade - Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de novembro, 1994). Comitê de redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Para mais informações, consultar o site http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-21052012-093302/publico/ANEXO_A_Carta_Transdisciplinaridade.pdf. Acesso em 22 nov. 2015.

2015; GALVANI, 2002; PINEAU, 2006a; RITTO, 2010; SOARES, 2007) e, por isso a nossa pesquisa foi exploratória.

Realizamos um grupo focal e uma entrevista individual em prol de refletir com as narrativas e/ou múltiplas vozes dos sujeitos pesquisados. Compreendemos que os grupos focais podem favorecer a análise crítica dos participantes acerca do tema proposto (GATTI, 2012). Objetivando uma análise mais aprofundada, realizamos também entrevista individual com os integrantes após a realização do grupo focal. De acordo com Minayo (2006, p. 70),

é preciso reforçar o papel complementar dos grupos focais, além da sua importância específica e única. Junto com o uso das histórias de vida, das entrevistas abertas ou semiestruturadas e da observação participante, o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem triangular olhares e obter mais informações sobre a realidade.

Devido à complexidade do tema pesquisado, optamos por uma investigação que atravessou alguns caminhos: grupo focal, entrevista individual e análise das narrativas pela tematização (FONTOURA, 2011); objetivamos uma discussão crítico-reflexiva acerca do tema em questão e contamos para tal com as contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia Analítica e da Teoria da Complexidade. Portanto, escolhemos para participar da pesquisa duas professoras da Educação Infantil, dois professores do Ensino Fundamental, uma professora do Curso Normal também docente de um programa de Pós-Graduação na área da Educação e uma professora do Curso Normal igualmente docente do Ensino Superior, na modalidade a distância em uma licenciatura em Pedagogia, em prol de tecer este trabalho com as múltiplas vozes docentes.

1 TECENDO REFLEXÕES SOBRE UM OUTRO PARADIGMA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA PSICOLOGIA ANALÍTICA PARA A EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão de conhecimentos.

*Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu
(Artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade)*

Na virada do milênio, a discussão sobre outro “modelo” educacional foi colocada em pauta. O contexto educacional mundial vem se questionando desde então sobre a atual educação fragmentada, excludente, com currículo compartimentado e organizado em uma suposta sequência lógica.

A multi, inter e a transdisciplinaridade propõem-se a trazer alternativas que problematizam a ciência clássica, a visão cartesiana, o pensamento fragmentado e reducionista. De acordo com Morin (2000), o conhecimento disciplinar impede a união entre as partes e a totalidade, devendo assim ser substituído por outro modo de pensar que seja capaz de compreender os objetos no seu contexto atual e a complexidade desse conjunto. O ser humano é ao mesmo tempo biológico, físico, psíquico, histórico, cultural e social. Essa complexidade é desintegrada no campo educacional por meio das disciplinas, que separam, fragmentam e não reconhecem a sua ligação. Todavia, é preciso estabelecer novas conexões entre os saberes, visando um reconhecimento da sua identidade complexa e comum a todos os seres humanos.

A multidisciplinaridade, de acordo com Nicolescu (2000), segue os mesmos princípios da pluridisciplinaridade, ou seja, busca estudar um mesmo objeto, que até então era analisado por uma disciplina, por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, uma pintura de Kandinsky pode ser estudada pela teoria das cores, pela História da Arte, pela Física ótica, pela Química, pela Geometria etc. Com essa visão multidisciplinar, o foco de estudo será

ampliado e enriquecido com os saberes pertinentes a outras disciplinas. Todavia, essa ampliação está inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar; ultrapassa a barreira disciplinar, mas não vai além, pois utiliza os mesmos recursos lógicos.

A interdisciplinaridade, para Nicolescu (2000), atua de forma diferente da multidisciplinaridade; transfere os métodos de uma disciplina para a outra utilizando três graus. O primeiro diz respeito ao grau de aplicação; por exemplo, a Física nuclear, combinada com a Medicina favorece o surgimento de novos métodos para o tratamento do câncer. O segundo é o grau epistemológico: a combinação entre a lógica formal e o direito pode produzir análises na epistemologia do Direito. Por último, um grau de geração de novas disciplinas, por exemplo, o diálogo entre a arte e a informática gerou a arte informática.

Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o big-bang disciplinar. A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2000, p. 11).

A transdisciplinaridade pode ser considerada uma resposta à hegemonia do conhecimento científico na modernidade. Estudos sobre outros paradigmas, tendências e dilemas no processo formativo transdisciplinar são fundamentais para a construção de uma escola diferente dos padrões enrijecidos. Essa resposta não nega o pensamento disciplinar, mas abraça todos os saberes e formas de abstração do conhecimento. Em outras palavras, não é um paradigma pautado em um confronto de ideias, mas uma busca por novos olhares permeados pelo respeito e pela diversidade. O pensamento dicotômico separa os saberes em caixas, desconsidera o movimento do conhecimento, não reconhece a integração e o entrelaçamento presentes no ato de produção de saberes. O mundo está em transformação constante, o pensamento disciplinar desconsidera a vida e o movimento da vida.

A Carta da Transdisciplinaridade, em seu Artigo 4º, enfatiza que

o ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo a exclusão do jeito, levam ao empobrecimento (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 1).

Essa abertura de sentido proporciona uma tomada de consciência sobre o formalismo e a rigidez presentes no pensamento disciplinar. A partir dessa tomada de consciência há necessidade de mudança de atitude, uma atitude que existencialmente move para outros horizontes, sentidos, olhares, percepções de si e do outro. O movimento transdisciplinar é um devir constante, um vir a ser sempre em construção atravessado pelo indivíduo, pelo outro e pelo cosmo.

De acordo com Nicolescu (1999), o avanço da Física trouxe vários questionamentos para a ciência newtoniana/cartesiana; um dogma problematizado foi a ideia da não separatividade:

o maior impacto cultural da revolução quântica é, sem dúvida, o de colocar em questão o dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de Realidade (...). É preciso dar uma dimensão ontológica à noção de Realidade, na medida em que a Natureza participa do ser do mundo (p. 18).

O autor afirma a importância da natureza, aponta também para uma dimensão transubjetiva da realidade, indaga o pensamento clássico lógico, em que algo é ou não é; outrossim, não há uma terceira realidade para essa corrente. Nicolescu (1999), pautado na Mecânica quântica, cujos principais fundadores foram Planck, Bohr, Einstein, Pauli, Heisenberg, Dirac, Schrödinger, Born, de Broglie, trabalhou da mesma forma a lógica do terceiro incluído; esse novo paradigma do pensamento amplia a lógica clássica, que é baseada em três axiomas:

- 1- O axioma da identidade: $A \text{ é } A$;
- 2- O axioma da não contradição: $A \text{ não é não-}A$
- 3- O axioma do terceiro excluído.

Nos dois primeiros axiomas não existe o terceiro excluído, que é o termo T, e incluindo este termo surgem pluralidades novas de situações; em outras palavras, gera dúvida no pensamento linear, fragmentado, binário. O pensamento transdisciplinar rompe com o pensamento binário que se contradiz (sujeito de um lado e objeto de outro, subjetividade versus objetividade, natureza versus sagrado etc.).

Etimologicamente, “*trans* é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência” (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002, p. 10). De acordo com o sétimo artigo da Carta da Transdisciplinaridade, “a transdisciplinaridade não constitui uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova ciência, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das

ciências” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2). A transdisciplinaridade atravessa barreiras, busca uma compreensão aberta, não se fecha apenas ao conteúdo disciplinar e excludente na medida em que o diálogo permeia esse processo (ACCIOLY; CORTEZ 2012).

No ano de 1986, foi elaborado o primeiro documento internacional que faz referências explícitas à transdisciplinaridade: a Declaração de Veneza, em um colóquio organizado pela Unesco¹¹. Cinco anos depois, foi realizado o primeiro congresso internacional que traz no título a palavra transdisciplinaridade: Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI, organizado pela Unesco em Paris (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002). Em 1996, foi publicado o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. A mudança de paradigma educacional busca: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (idem).

Aprender a conhecer é um pilar tecido pela compreensão, pela descoberta dos sabores doces e amargos da nossa jornada cotidiana:

Aprender para conhecer supõe aprender para aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Uma das tarefas mais importantes no processo educacional, hoje, é ensinar como chegar à informação. Parte da consciência de que é impossível estudar tudo, de que o conhecimento não cessa de progredir e se acumular. Então o mais importante é saber conhecer os meios para se chegar até ele (SILVA; CUNHA, 2002, p. 78).

A arte de aprender gera um pulsar da liberdade, uma liberdade que não tem medo do passado, vive o presente, o aqui e agora. Essa liberdade é a arte de viver a aprendizagem em um estado ontológico de presença (SOARES, 2007). Aprender a fazer implica uma proposta pedagógica que atravessa a teoria e a prática utilizando a *caixa de brinquedos* (ALVES, 2011), tecida pelo desejo e criatividade. “Significa que a educação não pode aceitar a imposição de opção entre a teoria e a técnica, o saber e o fazer. A educação para o novo século tem a obrigação de associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos” (SILVA; CUNHA, 2002, p. 78-79).

Aprender a viver juntos é considerado um dos pilares mais importantes para a base da educação, busca o conhecimento integral acerca de si e do outro, da sua tradição, da sua história e espiritualidade, proporcionando o surgimento de um espírito novo de respeito mútuo. Sabemos que isso é hoje em dia um desafio para a humanidade, tendo em vista a supervalorização dos “ismos” (egocentrismo, individualismos, totalitarismos etc.). É a partir

¹¹ Esta declaração encontra-se no Anexo A.

da compreensão de que podemos lutar contra a exclusão e o ódio presentes no contexto em que vivemos (MORIN, 2010). Em outras palavras:

Na arte da relação não há discussão, há o diálogo. Na relação não há expectativa, há comunhão desinteressada. Na relação não há crítica, censura, nem julgamentos, há o compartilhar de significados, de diferenças e identidades, de pontos de vista, de perspectivas de percepção e interpretações. Na relação o outro não é objeto de uso para se obter a sensação de felicidade ou de infelicidade, de poder, de onipotência ou de impotência (SOARES, 2007, p. 376).

Aprender a ser está diretamente ligado à ética, com necessidade social de viver com o outro e consigo. É uma apropriação do direito de construir o sentido de uma existência amorosa autoconsciente comprometida com a ética do cuidado (SOARES, 2007), tendo em vista contribuir para

o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2000, p. 99).

A partir dessas contribuições, iremos chegar às declarações fundamentais sobre a educação transdisciplinar, que são: “abrir a educação em direção a uma educação integral do ser humano que transmita a busca pelo sentido; fazer com que a universidade evolua em direção ao estudo do universal [...]; revalorizar o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo como profundamente enraizados na transmissão de conhecimentos” (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002, p.198-199). Como pensar uma formação transdisciplinar docente em um processo dialógico que valorize e integre a complexidade do conhecimento?

1.1 A Declaração de Veneza e a Carta da Transdisciplinaridade

Iremos destacar os principais documentos que retratam abertamente a transdisciplinaridade, suas propostas metodológicas, sua etimologia, sua perspectiva transcultural, trans-histórica, multirreferencial e multidimensional.

No ano de 1986 foi elaborado o primeiro documento internacional diretamente ligado à transdisciplinaridade: a Declaração de Veneza. Esse documento foi um relatório final do Colóquio A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Esse comunicado oficial foi feito em Veneza e teve a colaboração de diversos signatários, dentre eles Gilbert Durand (França), filósofo e fundador do centro de pesquisa sobre o imaginário; Ubiratan D'Ambrosio (Brasil), matemático e professor da Universidade Estadual de Campinas; Bassarab Nicolescu (França), físico; David Ottoson (Suécia), presidente do Comitê Nobel pela Fisiologia ou Medicina, professor e diretor do Departamento de Fisiologia do Instituto Karolinska; Michel Rando (França), filósofo e escritor, dentre outros. Notamos que os envolvidos na elaboração do documento são de diversas áreas do conhecimento e lugares do mundo, comungando assim com a proposta transdisciplinar de respeito à diversidade, diferença e favorecimento por uma integração dos saberes.

Em seu primeiro tópico, todos os pensadores reforçam a ideia de que são testemunhas de uma revolução importante no campo da ciência, principalmente provocada pela Física e a Biologia, trazendo a consciência da grande defasagem entre a perspectiva transdisciplinar e a visão determinista mecanicista, positivista e niilista. No artigo seguinte há uma reflexão sobre as fronteiras do conhecimento científico, o qual chegou ao seu limite e pode começar a dialogar com outros saberes. Nessa esteira, a ciência pode dialogar com a tradição, por exemplo, não pela diferença, mas pela complementariedade.

Em relação ao terceiro tópico, há um protesto em relação aos projetos globalizantes, aos sistemas fechados de pensamento e por uma urgente busca para uma verdadeira atitude transdisciplinar. Em outras palavras, uma troca dinâmica entre as ciências exatas e humanas, a arte e a tradição. Tal justificativa pressupõe a integração do nosso próprio sistema cerebral, que articula o hemisfério direito (a escrita, lógica, raciocínio e música rítmica) e o esquerdo (intuição, emoção, imaginação, criatividade artística, música melódica). Racionalmente, fragmentamos esses conhecimentos, mas os vivenciamos de forma interligada e não multifacetada.

O quarto artigo enfatiza a lógica linear do pensamento, que não reconhece os conhecimentos tradicionais anteriores à ciência contemporânea. Reconhece uma urgência por buscar um novo método de educação que abarque os avanços da ciência que englobam uma harmonização entre ciência e tradição. A Unesco é uma organização apropriada, de acordo com esses pensadores, para promover essa integração entre ciência e tradição.

O tópico seguinte tangencia a responsabilidade social dos cientistas em relação à iniciativa e à aplicação da pesquisa. O cientista assume o papel de decidir sobre a aplicação da pesquisa e a aplicação das suas próprias descobertas. A opinião pública deve ser informada com rigor permanentemente e deverão ser criados organismos de orientação e de decisão em prol de natureza pluri e transdisciplinar.

Os signatários finalizam a carta agradecendo a iniciativa da Unesco ao colocar em pauta, em contexto mundial, a discussão sobre a transdisciplinaridade. Há uma esperança de que, a partir dessa discussão, atitudes sejam tomadas.

No ano de 1994 foi elaborada a Carta da Transdisciplinaridade, no Convento de Arrábida, em Portugal, no 1º Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. O Comitê de Redação é composto por Lima de Freitas, Edgar Morin e Bassarab Nicolescu. Essa carta é composta por 14 artigos, iniciados por um preâmbulo. “Artigo I - Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 1).

O primeiro artigo expõe uma crítica à tentativa de reduzir o humano a uma definição e dissolução. Nota-se que a ciência busca conhecer o ser humano e fragmenta as suas partes em prol de conhecê-las e categorizá-las. O ser humano é dotado de razão e pode assumir uma atitude existencial ao refletir sobre a máxima de Descartes “Penso, logo existo” (*Cogito, ergo sum*). Por meio desse *cogito* chega-se à verdade absoluta e necessária para conhecer o funcionamento das coisas, máxima do pensamento racionalista.

Artigo II - O reconhecimento da existência de diferentes Níveis de Realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 1).

Este tópico abarca o questionamento físico oriundo da Física quântica que questiona o nível macrofísico e quântico. Critica a lógica binária e o pensamento científico; a teoria quântica contempla as múltiplas possibilidades e/ou verdades. “Essa é a mensagem da Mecânica quântica. O mundo não é determinado por condições iniciais, de uma vez para sempre. Todo evento de medição é potencialmente criativo e pode desvendar novas possibilidades” (GOSWAMI; GOSWAMI; REED, 2002, p. 65).

Artigo III - A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre

si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 1).

Este artigo propõe a abertura de todas as disciplinas, avalia as grandes questões que englobam todas as disciplinas e qual é o ponto comum entre elas. Em outras palavras, não nega o saber disciplinar, mas abraça essa abordagem, oferecendo assim uma nova visão da Realidade e da Natureza.

Artigo IV - A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de definição e de objetividade. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 1).

O que se coloca neste artigo é a identidade transdisciplinar que atravessa as disciplinas e vai além das disciplinas. Esse paradigma necessita de uma racionalidade aberta, relativa e consciente da transição do conhecimento, que, no viés contrário, pode levá-lo ao empobrecimento das ideias.

Artigo V: “A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e à sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 1). Neste artigo observamos uma abertura do pensamento transdisciplinar, ultrapassando os limites impostos pelo conhecimento das ciências exatas. Gostaríamos de destacar que este artigo expõe abertamente a valorização da experiência interior, ou seja, a experiência humana, a poesia, a literatura e a arte.

Artigo VI - Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de História, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 1).

Percebemos neste trecho uma crítica à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, pois é preciso ir além, há um reconhecimento da importância da união entre saberes (interdisciplinaridade) e da identificação deles (multidisciplinaridade), ou seja, há um dispositivo de criação de outras disciplinas, tais como a Psicofísica, Psicossociologia etc., mas

o mecanismo não muda. A transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional; ela ontologicamente propõe uma abertura para várias dimensões do ser humano.

Artigo VII - “A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2). A transdisciplinaridade não se propõe a estar presa a dogmas, a um grupo específico de cientistas e/ou pesquisadores, não constitui um campo filosófico, nem uma nova metafísica, nem uma ciência. De outra forma, a transdisciplinaridade não propõe instaurar um novo campo do conhecimento, mas sim favorecer um conhecimento que integre, articule e respeite a diversidade dos saberes que existencialmente possuem a semelhança e a diferença.

Artigo VIII - A dignidade do ser humano também é de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da História do universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional da dupla cidadania, pertencer a uma nação e à Terra, constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2).

Notamos neste artigo uma valorização da relação entre o local e o global, ou seja, somos pertencentes a uma nação, mas todos somos filhos da mãe Terra. Percebemos que há interconexão entre todos os habitantes do planeta. Refletindo a partir deste artigo, buscamos compreender as relações virtuais, frágeis, fluidas, transitórias que atravessam a barreira entre o local e o global. Bauman (2004) expõe a superficialidade das relações no mundo moderno. Os laços são frouxos e podem ser comparados com os bens de consumo; “relacionamentos de bolso”, mantenha-os até que obtenha prazer, e guarde-os quando desejá-los deixar *offline*.

Uma relação de bolso bem-sucedida (...) é doce e de curta duração. Podemos supor que seja doce porque tem curta duração, e que sua doçura se abrigue precisamente naquela reconfortante consciência de que você não precisa sair do seu caminho nem se desdobrar para mantê-la intacta por um tempo maior. De fato, você não precisa fazer nada para aproveitá-la. Uma “relação de bolso” é a encarnação da instantaneidade e da disponibilidade (BAUMAN, 2004, p. 36).

Percebemos nas mídias sociais, como o Facebook, a exposição de “parcerias frouxas” substituindo os relacionamentos duradouros de outrora. Por exemplo, nos discursos “até que a morte nos separe”, “a fila anda”, “solteiro sim, sozinho nunca”, “sou feliz por ser solteiro”, que são expostos nas redes sociais, nota-se uma ideologia fluida no campo relacional e uma suposta felicidade por estar sozinho.

Será que realmente estamos e/ou somos sozinhos, pertencemos a uma pátria isolada e fragmentada?

Leonardo Boff (2012), na fábula-mito *Cuidado* traz novas reflexões para esta conversa:

Certo dia, Cuidado tomou um pedaço de barro e moldou-o na forma do ser humano. Nisso apareceu Júpiter e, a pedido de Cuidado, insuflou-lhe espírito. Cuidado quis dar-lhe um nome, mas Júpiter lho proibiu, querendo ele impor o nome. Começou uma discussão entre ambos. Nisso apareceu a Terra alegando que o barro é parte de seu corpo e que, por isso, tinha o direito de escolher um nome. Gerou-se uma discussão generalizada e sem solução. Então todos aceitaram chamar Saturno, o velho deus ancestral, para ser o árbitro. Este tomou a seguinte sentença, considerada justa: Você, Júpiter, deu-lhe o espírito, receberá o espírito de volta quando essa criatura morrer. Você, Terra, que lhe forneceu o corpo, receberá o corpo de volta, quando esta criatura morrer. E você, Cuidado, que foi o primeiro a moldar a criatura, acompanhá-la-á por todo o tempo em que viver. E como vocês não chegaram a nenhum consenso sobre o nome, decido eu: chamar-se-á homem, que vem de húmus, que significa terra fértil (p. 51-52).

Nessa fábula, podemos perceber que Cuidado/Cura/Dedicação é uma condição existencial inerente ao humano. Já nascemos nessa predisposição. O ser humano ontologicamente é aquele que cuida e é cuidado. Na modernidade em que estamos inseridos, percebemos uma tentativa de “fechamento” nas relações. Por exemplo, nos relacionamentos virtuais sempre podemos apertar a tecla “delete” e ficar “*offline*” na medida em que nos convém, ou seja, há uma tentativa da “não abertura” para as relações humanas. Todavia, essa tentativa é ilusória na medida em que somos seres-no-mundo-com-os-outros “moldados” pelo cuidado. É nesse imaginário permeado por essa fábula-mito que se constituem todas as relações humanas.

Só assim se entende, segundo Heidegger (2008), que o cuidado não possa reduzir-se a um impulso, a um impulso de viver, a um querer e, em geral, a uma vivência. Muito pelo contrário, as citadas vivências e outras têm suas raízes no cuidado, que é ontologicamente anterior a elas,

como um ser cuja existência está sempre em jogo, em cujo ser está sempre implicado seu ser (...) e cuja realidade consiste em antecipar-se a si mesma, encontra-se o significado próprio do termo “cuidado”. Desde o ponto de vista do cuidado pode-se entender, pois, a famosa análise heideggeriana do projetar-se a si mesmo (...) e do poder ser (...). Pois bem, o fenômeno do cuidado não possui, segundo Heidegger, uma estrutura simples. Assim como a ideia do ser não é uma ideia simples, tampouco o é a do ser da Existência e, por conseguinte, a do sentido do cuidado, o qual está estruturalmente articulado (MORA, 2001, p. 142).

Para Heidegger, há o cuidado como ocupação (*Besorge*) e preocupação (*Fürsorge*). A ocupação é caracterizada pelo modo imediato de encontro; para este pensador nós usamos as coisas e as pessoas por meio da instrumentalidade. Podemos pensar a escola como um mecanismo de instrumentalidade para a ascensão social, cultural, por exemplo. Quanto à relação com os outros (*Daseins*), Heidegger dá o nome de preocupação, quando o ser-aí rompe as barreiras do obscurecimento e lança-se à experiência de um verdadeiro encontro com o outro.

Artigo IX - A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, religiões e temas afins, que os respeitam em um espírito transdisciplinar. Nota-se a importância de valorizar o diálogo com as religiões, mitos em prol de respeitar uma ética transdisciplinar. O pesquisador transdisciplinar deve valorizar o encontro, a fecundidade de uma conversa pautada na diferença visando a uma abertura de sentido de si e do outro. Não se trata de um fechamento ao discurso sobre as religiões, sobre o mistério, o metafísico, o místico, os mitos, mas sim uma valorização dessas sabedorias seculares.

Artigo X - “Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é, ela própria, transcultural” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2). Neste artigo é abordado o transcultural, ou seja, uma relação de diálogo entre as culturas sem valorização ou desvalorização delas. De acordo com este princípio, não há uma cultura privilegiada em relação a outra. É um chamado para a convivência harmônica pautada por respeito, integração, busca pela alteridade relacional entre as nações.

Artigo XI - Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2).

Notamos que a proposta educacional da transdisciplinaridade percebe a presença de um corpo sensível presente em um ambiente, contextualizado. O imaginário e a intuição são valorizados nesta proposta, o saber é complexo e não deve ser percebido apenas pela abstração. A racionalidade é articulada com a intuição, com o imaginário, com um corpo sensível e com o meio ambiente, ou seja, uma educação aberta para as várias dimensões humanas.

Artigo XII - “A elaboração de uma economia transdisciplinar está baseada no postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2). Este artigo expõe a noção de sustentabilidade

econômica, ou seja, a importância de valorizar a nossa morada, a Terra, atingindo, assim, uma atitude ética planetária (MORIN, 2000); a antropo-ética integra a relação entre indivíduo/sociedade/espécie. “A antropo-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade” (p. 106).

Artigo XIII - A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, baseado no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra.

O trecho afirma uma tomada de atitude, um diálogo, uma discussão pautada no respeito, na compreensão e na verdadeira escuta. Este artigo abre espaço para o campo da pesquisa, pois é preciso ampliar as discussões para que o pensamento atinja outros lugares. O conhecimento ontologicamente precisa de um movimento para a sua constituição e reinvenção.

Artigo XIV - Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares. O rigor na argumentação que leva em conta todos os dados é a melhor barreira em relação aos possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2).

Este artigo evidencia a importância do desconhecido, das incertezas, dos desvios para a visão transdisciplinar. Precisamos ter uma atitude de aceitação, tolerância e respeito às ideias contrárias às nossas e notar a complexidade do conhecimento. Em outras palavras, o rigor pode paralisar, e para isso é necessária uma abertura pautada pela curiosidade, desejo, tolerância e respeito à opinião do outro.

Percebemos que nestes documentos estão as bases para a construção do paradigma transdisciplinar, devido à sua construção histórica, a seu processo de reflexão, discussão e diálogo pautado na abertura da escuta do outro, implicado em uma ética transcultural e trans-histórica.

No campo educacional, notamos que há uma abertura para as várias dimensões humanas; o corpo transdisciplinar é dotado de sensibilidade, afeto, intuição e imaginação. Os mitos, os contos, as lendas dos povos são saberes descartados pelo pensamento científico contemporâneo; a transdisciplinaridade resgata-os de maneira harmônica e integradora. O

saber disciplinar não é descartado e sim integrado, problematizando uma nova visão da natureza e da realidade. O saber deve ser compartilhado, e é preciso valorizar diálogos e discussões que favoreçam essa práxis. A pesquisa tem valor social e o pesquisador deve assumir com responsabilidade a aplicação da pesquisa e a aplicação das suas próprias descobertas. Portanto, a transdisciplinaridade não busca uma definição ou a criação de núcleos excludentes, mas um movimento constante de abertura, diálogo, integração, respeito e união entre indivíduo, sociedade e cosmo.

1.2 A reforma do pensamento proposta por Edgar Morin: uma declaração transdisciplinar

O pensamento complexo foi teorizado pelo pensador francês Edgar Morin; a principal referência da transdisciplinaridade é o físico romeno Basarab Nicolescu. Ambos os teóricos estão associados ao CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), com sede em Paris, na França. A transdisciplinaridade e a complexidade são correntes do pensamento que propõem uma religação dos saberes, ampliam a visão fragmentária do conhecimento preconizada pela ciência moderna.

O desenvolvimento da ciência ocidental a partir do século XVII não foi apenas disciplinar, mas também transdisciplinar. “A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar” (MORIN, 2005, p. 135-136). É importante refletir sobre esta afirmação, o desenvolvimento da ciência operou nas lógicas cartesianas, disciplinares, positivistas, contudo a transdisciplinaridade se fez presente. A história é marcada por grandes cientistas que percorreram diversas fontes de saberes para construir suas teorias, como Newton, Einstein, Maxwell, dentre outros.

Desde a tradição clássica grega o sujeito e suas reflexões eram inscritos na reflexão entre homem *versus* natureza. De acordo com Morin (2005), um marco importante que de certa maneira intensificou a dissociação entre sujeito e o objeto, no qual o sujeito torna-se campo da metafísica e o objeto estudo da ciência, foi a teoria de René Descartes.

A exclusão do sujeito efetuou-se na base de que a concordância entre experimentações e observações por diversos observadores permitia chegar ao conhecimento objetivo. Mas, assim, ignorou-se que as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas os coprodutos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento. Foi por isso que se

chegou à situação atual na qual a ciência é incapaz de determinar seu lugar, seu papel em sua sociedade, incapaz de prever se o que sairá de seu desenvolvimento contemporâneo será o aniquilamento, a subjugação ou a emancipação (MORIN, 2005, p. 137-138).

Separar o sujeito do objeto instaura um paradigma de redução e separação, tornando-o insuficiente para compreender a complexidade do conhecimento. O pensamento transdisciplinar deve contemplar uma comunicação em circuito, como um primeiro movimento que integre, problematize com diálogo dos saberes (MORIN, 2005). Em outra obra, Morin (2010) contempla uma reforma do pensamento que irá problematizar a causalidade linear, a lógica clássica, a visão disciplinar e excludente do conhecimento e sugere sete princípios para um pensamento que une, integra, dialoga e reconhece as incertezas do saber.

O primeiro princípio é o sistêmico ou organizacional, no qual há uma ligação do conhecimento das partes com o todo. É impossível conhecer as partes sem conhecer o todo e vice-versa; esse pressuposto problematiza a visão reducionista de que o todo é maior do que as partes. “O todo é, igualmente, menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto” (MORIN, 2010, p. 94).

O segundo princípio é o hologrâmico, o qual problematiza que não somente as partes estão no todo, mas as partes contêm o todo. No campo sociológico e/ou antropológico, deparamo-nos com a noção de que o indivíduo contém a sociedade e o indivíduo pertence à sociedade. Notamos nesse ponto a importância do trabalho com as histórias de vida, em que as narrativas individuais expressam o coletivo e o social expressa a subjetividade.

O princípio seguinte, teorizado por Nobert Wiener, é do circuito retroativo, que rompe com a causalidade linear, ou seja, “a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa, como no sistema de aquecimento, em que o termostato regula o andamento do aquecedor” (MORIN, 2010, p. 94). Em outras palavras, essa interação é baseada em múltiplas retroações; no sistema político, econômico, social e psicológico nota-se a gama de possibilidades decorrentes dessas relações. O indivíduo permeado por uma cultura, uma sociedade, um ambiente familiar é um ser complexo atravessado por interações múltiplas e, ao medi-lo e/ou quantificá-lo, não percebemos os fios soltos nesse processo.

O quinto princípio é o da auto-organização, que discute o modelo auto-organizador dos seres humanos, que se autoproduzem incessantemente e por isso dependem de energia para a sua existência. Essa relação entre meio ambiente e espécie gera uma codependência entre ambos e, por esse motivo, os seres vivos são autoeco-organizadores. A vida é permeada

pela morte, e para o surgimento de algo novo é necessária a morte de algo velho, mas o cerne estará contido no novo e no velho em um devir constante. Para o surgimento de novas ideias, alguns padrões precisam se transformar; para uma nova célula nascer, outras morrem e assim é tecida a teia mágica da vida.

O princípio seguinte é o dialógico, que une dois princípios ou noções que são antagônicos por essência, mas a presença de um não é a ausência do outro, ambos constituem-se dialogicamente em um devir constante.

Deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem da organização, desde o nascimento do universo; a partir de uma agitação calorífica (desordem), em que, em certas condições (encontros aleatórios), princípios de ordem vão permitir a constituição de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. Sob as mais diversas formas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização via inúmeras inter-retroações está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano (MORIN, 2010, p. 96).

A condição dialógica permite uma ampliação da noção da separatividade entre indivíduo, sociedade e cosmos, por exemplo. Um pensamento dialógico assume racionalmente a inseparatividade do homem, da sociedade e da natureza de maneira complexa.

O último princípio teorizado por Morin é o da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. Nesta proposta há a defesa da ideia de que todo conhecimento é uma reconstrução e/ou tradução de algo de um tempo histórico e cultural específico. O conhecimento é tecido de forma complexa, em que várias culturas, sociedades, mitos, religiões contribuíram para uma ideia.

Propor essa reforma do pensamento protagonizada por Edgar Morin é um desafio para a sociedade atual, na qual há o predomínio da fragmentação dos saberes, da hiperespecialização do conhecimento, do egocentrismo e do não cuidado com a nossa Terra mãe. Todavia, essa proposta brotou nesta sociedade e protagonizada por um teórico que ecoa a voz de muitos. É necessária uma ruptura ontológica, epistemológica e metodológica para a construção de uma verdadeira educação transdisciplinar, integrando, reinventando e respeitando as diferenças ecológicas, individuais, sociais em prol de construir uma outra história.

1.3 Psicologia complexa: uma outra forma de olhar, sentir e refletir sobre a educação

Carl Gustav Jung, fundador da Psicologia Analítica ou Complexa¹², era suíço; nasceu no dia 26 de julho de 1875, filho de pastor protestante, e desde muito jovem passava horas na biblioteca do seu pai em busca de sanar dúvidas e/ou conflitos. O menino sempre questionou a fé do pai e sentia na mãe uma dupla personalidade. Cursou Medicina na Faculdade de Basileia, na qual sofreu fortes influências do filósofo Nietzsche. Jung encantou-se quando leu *Assim falou Zaratustra*. Teve influências filosóficas de grandes pensadores: Goethe, Kant, Schopenhauer e Platão, entre outros.

O problema da escolha de profissão não foi fácil. Tudo o interessava. A Arqueologia o atraía e simultaneamente as Ciências Naturais. Por fim decidiu-se pela Medicina. Seu pai obteve que a Universidade concedesse ao jovem estudante uma bolsa, pois a família era demasiado pobre para enfrentar as despesas de um curso superior (SILVEIRA, 1997, p. 7).

O pensamento junguiano reflete a sua história de vida e a formação uma atitude transdisciplinar; Jung sempre se interessou para além do campo da ciência clássica; atravessou o campo binário, lógico e disciplinar, inaugurando assim uma psicologia que pensa o individual e o coletivo ao mesmo tempo, de forma complexa.

No ano de 1900, Jung formou-se, leu o livro *A interpretação dos sonhos*, de Sigmund Freud, e na época ainda não conseguira ter uma opinião mais crítica acerca da obra; simplesmente interessou-se. Em 1906, Jung enviou um exemplar de seu livro *Estudos Sobre Associações – a Psicologia da Demência Precoce* para Freud, iniciando assim uma amizade intensa entre os dois. O primeiro encontro dos dois durou cerca de 13 horas; muitas cartas marcaram este laço¹³. No ano de 1913, Jung era presidente da Associação Psicanalítica Internacional, escreveu o livro *Metamorfoses e Símbolos da Libido* e sabia do sacrifício que isso iria lhe “custar”. Nesse livro, ficaram claras as divergências teóricas entre Jung e Freud, ocorrendo assim o seu afastamento do conjunto dos psicanalistas. Durante todo o tempo em que esteve ao lado de Freud, Jung continuou seus experimentos,

¹² Inicialmente Jung utilizou a expressão “Psicologia Analítica” para designar a sua teoria; na década de 1930 ele a rebatizou de “Psicologia Complexa”. A Psicologia Complexa significava para ele a psicologia das complexidades. Para mais informações, ler SHAMDASANI, Sonu. **Jung e a Construção da Psicologia Moderna: o sonho de uma ciência**. Aparecida: Ideias & Letras, 2011.

¹³ Para mais informações ler: McGUIRE, William. **Correspondência Completa de Sigmund Freud e Carl G. Jung**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

mas ainda não podia concordar com Freud que a origem de todas as neuroses era a repressão sexual. Freud havia publicado treze casos de histeria, todos eles descritos como resultado de uma violação sexual. Mais tarde, quando me encontrei com Freud, ele disse que a respeito de alguns desses casos pelo menos ele fora enganado. Um deles, por exemplo, era o caso de uma garota que disse que, quando tinha quatro anos de idade, fora violentada pelo próprio pai. (...) Existe, portanto, certa falta de fidedignidade a respeito de todos esses casos anteriores. Assim, o famoso primeiro caso que ele teve com Breuer, do qual tanto se falou como exemplo de um brilhante sucesso terapêutico, na verdade não foi nada disso (JUNG, 2014, p. 56).

Após ter se afastado de Freud e da sociedade psicanalítica, Jung entrou em depressão e construiu o seu caminho. Fundou a Psicologia Analítica e é considerado por muitos um grande pensador do século XX.

Para refletir sobre a complexidade da sua teoria, iremos explorar a seguir os conceitos de Arquétipo e Inconsciente Coletivo; Complexo e Inconsciente Pessoal; Funções da Consciência; Símbolo e o Processo de Individuação. Assim como na Teoria da Complexidade, no movimento (auto)biográfico, Jung tinha um olhar individual mas ao mesmo tempo coletivo, percebia a ligação entre passado, presente, futuro e notava o ser humano permeado por questões individuais, sociais, culturais, familiares, cósmicas na relação com o outro, e por isso foi transdisciplinar.

1.3.1 Arquétipos e Inconsciente Coletivo

Na psicologia analítica, o inconsciente coletivo corresponde analogicamente a uma estrutura cerebral herdada, assim como o corpo que adquire estruturas que irão predeterminar nossos contornos físicos, uma camada mais profunda do cérebro, onde estão contidas as vivências, modelos de comportamento de natureza psíquica suprapessoal que se acumularam ao longo da história universal, comuns a todos os indivíduos. O inconsciente pessoal, localizado na região mais ou menos superficial do cérebro, é constituído pelas experiências de cunho individual que já foram conscientes, porém desapareceram da consciência por terem sido reprimidas ou esquecidas. “Os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade” (JUNG, 2000, p. 3). O autor acrescenta: “Enquanto o inconsciente pessoal consiste, em sua maior parte, de complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos” (JUNG, 2000, p. 88).

No inconsciente coletivo encontram-se conteúdos arquetípicos que estão presentes na história da humanidade. Conteúdos que representam um conjunto de pensamentos, sentimentos e lembranças compartilhadas por todos. Jung contraria então, a concepção de algumas teorias, como por exemplo, a visão dos behavioristas clássicos, que acreditam que o ser humano nasce como uma “tábula rasa”.

“Arque” significa antigo e “tipo”, modelo. O arquétipo é um modelo internalizado em nós, podendo estar ligado à história familiar ou humana. Nasce conosco e atualizamos, ou não, esses modelos. Referindo-se ao conceito de arquétipo, analisa-se que são estruturas presentes na psique que estão em todo tempo e lugar.

Há tantos arquétipos quantas situações típicas na vida. Intermináveis repetições imprimiram essas experiências na constituição psíquica, não sob a forma de imagens preenchidas de um conteúdo, mas precipuamente apenas formas sem conteúdo, representando a mera possibilidade de um determinado tipo de percepção e ação. Quando algo ocorre na vida que corresponde a um arquétipo, este é ativado e surge uma compulsão que se impõe a modo de uma reação instintiva contra toda a razão e vontade, ou produz um conflito de dimensões eventualmente patológicas, isto é, uma neurose (JUNG, 2000, p. 58).

De acordo com Silveira (1997, p. 67), os arquétipos

são possibilidades herdadas para representar imagens similares, são formas instintivas de imaginar. São matrizes arcaicas onde configurações análogas ou semelhantes tomam forma. Jung compara o arquétipo ao sistema axial dos cristais que determina a estrutura cristalina na solução saturada sem possuir, contudo, existência própria.

Todo indivíduo “carrega” os conteúdos arquetípicos, e sua utilização está relacionada à história de vida. Ou seja, os arquétipos assumem matizes que irão variar de acordo com a experiência individual, na qual se manifestam, expressando-se através de determinadas representações. Por exemplo, o arquétipo da Grande Mãe¹⁴ terá maior tendência de ser vivenciado em mulheres que estejam vivendo o momento da maternidade intensamente.

Segundo a Psicologia Analítica, em todos os temas típicos há a presença de arquétipos constelados. Um exemplo é o tema do herói que existe em várias mitologias (um jovem luta contra o monstro devorador ou o poder das trevas para conquistar a princesa, sua futura esposa, ou o tesouro com o qual se tornará o futuro rei).

Na abordagem junguiana, os mitos não são considerados formas de conhecimento inferiores ao conhecimento científico ou filosófico, como o nosso senso comum muitas vezes

¹⁴ Termo utilizado por Jung para se referir à figura universal da mãe que está presente em todas as culturas. Para mais informações, ler JUNG, Carl Gustav. **Símbolos da transformação da libido**. Petrópolis: Vozes, 2011.

classifica, mas uma forma arquetípica de expressão do inconsciente coletivo humano, de representação dos temas universais que estão presentes nas mais diferentes culturas e épocas históricas. Existem diversos mitos sobre “A Origem da Vida”, “A Grande Mãe”, “O Herói”, “A Beleza” etc., ou seja, existem tantos mitos quanto temas arquetípicos. Mitologia é considerada a verdade profunda, das mais profundas e resistentes que somos capazes de prever. Os mitos falam de temas universais, atemporais, polissêmicos; são considerados fundamentais nesta abordagem.

Na Psicologia junguiana, o pai arquetípico liga-se a figuras mitológicas de Cronos-Saturno, Zeus e Urano, dentre outros. Cronos-Saturno “é a um só tempo a imagem arquetípica do velho sábio, sábio solitário, o lápis como pedra ancestral com todas as suas virtudes morais e intelectuais positivas, e a imagem arquetípica do Velho Rei, aquele ogro castrador e castrado” (HILLMAN, 1998, p. 25). Cronos engoliu os filhos e toda a criatividade infantil, no aspecto negativo; representa o pai devorador, castrador e autoritário. Positivamente, pode representar a lei, a organização, moral e as atividades intelectuais.

Colman e Colman (1990) diferenciam o pai-céu do pai-terra. O pai-céu está ligado ao “provedor”; o pai terra, ao “protetor”. Nesta análise realizada pelos autores há um reforço da supervalorização do pai-céu que está ligado ao provedor, enquanto o pai-terra ao protetor. Ou seja, a nossa sociedade valoriza mais o pai-céu, que está ligado à figura heroica, distante e idealizada. O pai-céu dificilmente irá mostrar seus sentimentos, afetos, e talvez isso nos auxilie na compreensão social do distanciamento entre os filhos e os pais (GASPARELLO; QUINTANILHA; PENHA, 2015) O pai-céu é aquele que se responsabiliza pelo cuidado, essencial para a vida humana.

Mitos antigos e pensadores contemporâneos dos mais profundos nos ensinam que a essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado. O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o ethos fundamental do humano (BOFF, 1999, p. 11).

Byington (2004) discorre sobre uma abordagem teórico-metodológica junguiana no campo educativo, enfatizando os padrões arquetípicos no ensino, teoria cunhada por ele. São os padrões matriarcal, patriarcal, totalidade e alteridade. Será abordado neste momento o padrão patriarcal no ensino.

O padrão patriarcal é o mais presente nas escolas brasileiras. Caracteriza-se pela organização, separação, lógica, codificação, hierarquização e linearidade no campo do saber. As ideias de que o professor é o dono do conhecimento e de que o “saber” está na escola

fazem parte do padrão patriarcal (BYINGTON, 2004). Todavia, sabe-se que, com o avanço tecnológico, o conhecimento ultrapassou os muros das escolas e universalizou-se pela internet. Entretanto, esse padrão é importante para o desenvolvimento da criança, que reflete no campo educacional. “É inegável a influência do pai sobre a criança. [...] O importante é que ele é aquele que transmite pela primeira vez à criança a grande e poderosa lei do princípio paternal” (FIERZ, 1997, p. 86).

A Psicologia Analítica trabalha com polos de opostos; por exemplo, no arquétipo materno tem a mãe amorosa e a mãe terrível, a mãe que cuida, alimenta, acarinha e a mãe que devora, seduz e dificulta o crescimento do filho. De acordo com Jung (2002, p. 92), os atributos do arquétipo materno são:

o maternal: simplesmente a mágica autoridade do feminino; a sabedoria e a elevação espiritual além da razão; o bondoso, o que cuida, o que sustenta, o que proporciona as condições de crescimento, fertilidade e o alimento; o lugar da transformação mágica, do renascimento; o instinto e os impulsos favoráveis; o secreto, o oculto, o obscuro, o abissal, o mundo dos mortos, o devorador, o sedutor e venenoso, o apavorante e fatal.

Em relação ao arquétipo da criança, pode-se observar quando há a constelação do complexo do Puer, ou seja, quando um adulto está “aprisionado” na vivência da criança. Pode-se destacar entre as principais características: elemento ar: fantasia e imaginação; ego inflado: onipotência, arrogância, indiscriminação; suspensão de categorias da realidade objetiva; primado do princípio do prazer: uma eterna criança; fixação no “reino” arquetípico materno e regressão; resistência ao mundo do pai e inadequação social (HILLMAN, 1998).

Saiane (2003) esclarece o arquétipo professor-aluno; embora Jung não tenha se dedicado na sua obra a essa polaridade arquetípica, podemos desenvolvê-la a partir da sua psicologia. Guggenbül-Craig (1978) expõe essa visão arquetípica:

A confrontação entre professor e aluno apresenta um paralelismo à tensão interior existente entre os estágios do adulto pensante e da criança ignorante. Dentro do adulto, há uma criança que impele para o novo. O conhecimento do adulto torna-o rígido e fechado com respeito à inovação. Para permanecer emocionalmente vivo, o adulto deve conservar e cultivar o potencial de vida representando pela ingênua abertura e pela irracionalidade das experiências da criança que ainda não sabe nada. O adulto, portanto, nunca para de crescer; para de alguma forma manter a saúde psíquica, é preciso conservar uma certa ignorância infantil (p. 109).

O professor e o aluno, nesta vertente, são polaridades que se complementam; o professor possui a criança interior que sempre o lança para o novo e/ou desconhecido, enquanto o aluno é impulsionado pelo arquétipo do adulto instruído. Ao longo do

desenvolvimento humano, o conhecimento pode tornar-se rígido, disciplinar, a arte e a criatividade presentes na polaridade pueril podem ser deixadas de lado. O bom professor integra o arquétipo do professor- aluno, articulando a criatividade com o pensamento lógico, o conhecimento fundamentado com a busca pelo novo, a razão com a emoção, dando voz à intuição, ao imaginário, à poesia e à arte, campos do conhecimento esquecidos pelo pensamento newtoniano-cartesiano.

1.3.2 Complexos e Inconsciente Pessoal

No ano de 1900, aos 25 anos, após concluir o curso de Medicina em Basileia, Jung ocupou o cargo de segundo assistente no Hospital Burghölzi, de Zurique, sob supervisão do psiquiatra Eugen Bleuler. Jung obteve sucesso e no ano de 1902 atingiu o cargo de primeiro assistente e defendeu a sua tese de doutoramento. Jung utilizava o método de associações de palavras¹⁵ dando base à teoria dos complexos devido à percepção de carga afetiva gerada ao proferir alguma palavra para os seus pacientes. Ou seja, Jung percebeu que, ao pronunciar algumas palavras no processo de associação o paciente demonstrava irritação, nervosismo, sudorese etc.; ou seja, poderia ser um complexo.

Um complexo é um aglomerado de associações – espécie de quadro de natureza psicológica mais ou menos complicada – às vezes de caráter traumático, outras, apenas doloroso e altamente acentuado. Tudo que se acentua demais é difícil de ser conduzido (JUNG, 2008, p. 66).

Os complexos são “nós” de energia que têm autonomia própria, possuindo tendência a formar uma pequena personalidade, que, se intensificada, poderá tornar-se uma neurose. Quando um complexo ganha autonomia, assume a estrutura psíquica como se fosse personalidade exclusiva. “Apresenta uma espécie de corpo e uma determinada quantidade de fisiologia própria, podendo perturbar o coração, o estômago, a pele” (JUNG, 2008, p. 67). São

¹⁵ O método das associações foi desenvolvido por Jung, desde 1902 em Burgholzi; tornou-se base da Teoria dos Complexos e de sua tipologia. No primeiro momento, trata-se da reação a uma palavra-estímulo. São selecionadas em média 100 palavras-estímulo que são ditas uma por uma. A cada palavra a pessoa “testada” deverá dizer a primeira palavra que lhe ocorra. O tempo de resposta à palavra pronunciada será cronometrado e no final é tirada a média. As palavras com maior tempo de reação poderão ser relacionadas a algum complexo. Para mais informações, consultar JUNG, Carl Gustav. **Estudos experimentais**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

estruturas da psique criadas na experiência individual e, quando negativas, o sujeito não os integra, pois não quer viver novamente aquela experiência.

Os complexos têm origem no inconsciente pessoal, que está diretamente ligado à história de vida do indivíduo. Os conteúdos do inconsciente pessoal em algum momento das nossas vidas foram conscientes, ou não, e por algum motivo tornaram-se inconscientes. Por exemplo, antes da formação do ego da criança ela possui percepções sensoriais e motoras que poderão fazer parte do seu inconsciente pessoal. Ou seja, nesse caso os conteúdos não se tornaram conscientes, pois não havia formado o ego, que é o centro regulador da consciência. Sabe-se que são guardadas milhares de informações pessoais em nosso inconsciente, e o ego utiliza essas informações quando lhe interessa. Todos os elementos do inconsciente pessoal são relativamente conscientes.

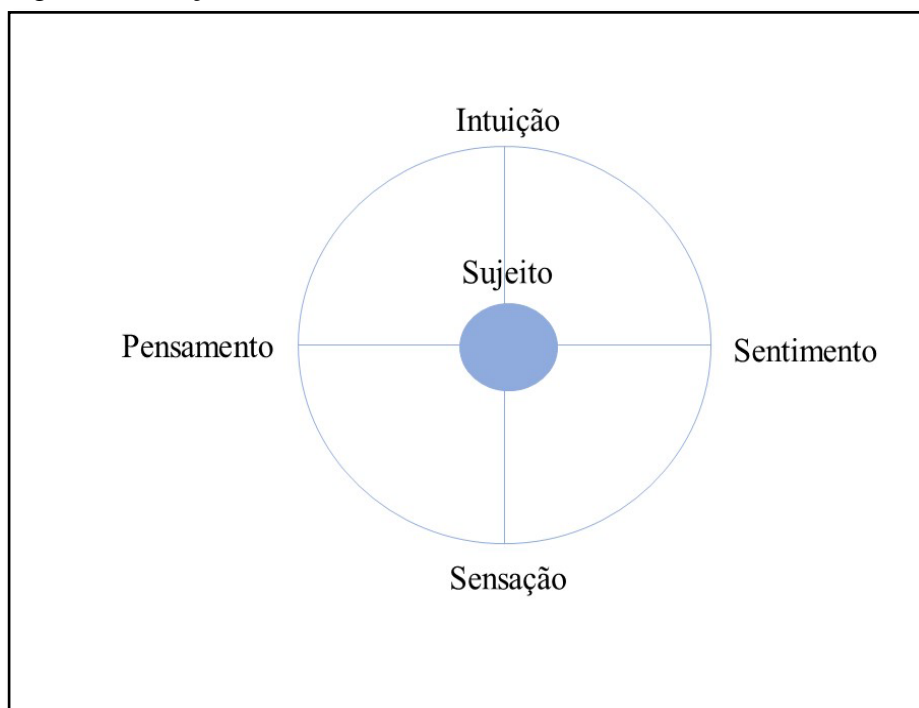
1.3.3 Funções da Consciência

Jung (1991) identificou quatro funções psíquicas de que a consciência se apropria para o reconhecimento do mundo exterior em prol de orientar-se. As quatro funções principais são: sensação, pensamento, sentimento e intuição. Para a formulação dessa teoria, Jung utilizou vários conhecimentos, como: Astrologia, Filosofia, Alquimia, Literatura, entre outros. Isso ressalta um viés transdisciplinar, pois ele dialoga com várias disciplinas e não as separa para a construção de outro conhecimento, mas sim integra e respeita a complexidade do humano. Ele destacou essas quatro funções, mas reconhece que podem existir outras; o sujeito não é estático e tem o potencial de transitar entre todas.

A seguir está um quadro que expõe as polaridades das quatro funções da consciência. Por exemplo, um indivíduo com a sua função principal intuição terá como função inferior a função sensação, e a auxiliar poderá ser a função pensamento ou sentimento¹⁶.

¹⁶ Para maiores informações sobre os tipos psicológicos consultar: JUNG, Carl Gustav. **Tipos Psicológicos**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1991.

Figura 1 - Funções da consciência



Fonte: Jung, 2014.

O pensamento é orientado pelos objetos e pelos dados objetivos; o pensar geralmente se alimenta, por um lado, de fontes subjetivas; em último caso, de fontes inconscientes, mas também se orienta de dados sensíveis transmitidos pelas percepções. Esta função é mais valorizada pela escola, que norteia o conhecimento por meio da razão racional. A função pensamento mais presente no campo educacional é baseada na extroversão, a qual é orientada pela experiência objetiva imediata, por ideias gerais categoricamente transmitidas. No entanto, para a Psicologia Complexa o pensar extrovertido só passa a existir quando a orientação subjetiva predominar (JUNG, 1991). Em outras palavras, o pensamento extrovertido só existe se houver a ligação entre o objetivo e o subjetivo. O campo educacional precisa construir essa ponte entre o objetivo e o subjetivo em prol da construção de saberes também pautados na racionalidade, fonte da função pensamento.

A função sentimento é a polaridade oposta e complementar à função pensamento. O sentimento também tem conexão com a realidade “ou seja, ele tem a ver com o fato transubjetivo. Quando aplicamos a concepção apenas ao pensamento, supomos que essas imagens são estáticas. Os grandes filósofos sempre falaram delas como sendo eternas” (JUNG, 2014, p. 162). Para o autor, essas imagens estáticas pertencentes ao campo do pensamento podem ser chamadas de *logos*. A função sentimento, assim como a pensamento, é fundamentada pela razão, e é pelo sentimento que damos juízo de valor aos objetos. Jung

(1991) expõe que o campo do sentimento tem ligação direta com o campo da razão e aponta um diálogo filosófico para essa conexão, contrariando assim a visão binária. Todavia, o pensamento e o sentimento são oriundos de diferentes estruturas: enquanto o pensamento é pautado em uma realidade estática, o sentimento é fundamentado em uma realidade dinâmica. Notamos que, no campo escolar, muitos conteúdos são transmitidos de geração para geração, assumindo assim um percurso estático, não ampliando a dinâmica prevista pela função sentimento. Havendo a união dessas polaridades, pensamento e sentimento, o saber escolar poderá atingir outro grau, atravessando a objetividade, encontrando respostas na subjetividade e/ou na história de vida dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

A função sensação é concebida em uma via mais irracional e/ou instintiva; é por essa estrutura mais periférica que nós recebemos as informações sobre o mundo dos objetos exteriores. O corpo e os cinco sentidos (olfato, audição, paladar, visão e tato) são moradas dessa função e por meio deles fazemos nossa leitura do mundo. Há pouca valorização dos cinco sentidos e do corpo sadio no campo educacional; entretanto é por eles que aprendemos o mundo de maneira primeira; o bebê na fase da amamentação experimenta o mundo pela boca, pelo tato, e reconhece a voz da mãe ou do pai que antes só havia captado pela via da audição enquanto estava na barriga da mãe. A escola pouco explora esse viés rico de conhecimento, tendo em vista que é a forma mais desenvolvida na primeira infância e aos poucos vamos podando os nossos corpos em prol de uma educação que valoriza o pensamento racional, lógico, linear e fragmentado.

A intuição, assim como a sensação, é regida por uma via mais irracional, é ela que traz à tona pistas que até então não foram captadas pela via da razão. Notamos a presença da intuição no surgimento de uma ideia, uma teoria, uma premonição. É pela intuição que encontramos pegadas escondidas em cantos até então desconhecidos; na maioria das vezes não sabemos explicar inicialmente, apenas sentimos o surgimento de algo novo. Por não funcionar pela via racional e lógica, a intuição e a sensação foram expulsas da ciência clássica e colocadas em um patamar religioso, místico e de menor valor. Em seu livro de memórias, Einstein relatou que a primeira intuição que o levaria a trabalhos revolucionários aconteceu quando ele tinha apenas 16 anos. A valorização da intuição pode abrir caminhos para novas ideias e movimentar o campo do conhecimento tão paralisado pela ciência clássica.

1.3.4 Símbolo

A palavra símbolo vem da palavra grega *syμβálllein*, que significa lançar junto, trançar, amontoar múltiplas coisas. Significa que, por trás do sentido objetivo e visível, está oculto um sentido não visível e mais profundo. “Quando o arquétipo aparece no aqui e agora do espaço e do tempo, podendo ser percebido pelo consciente, falamos então de um símbolo” (JACOBI, 1995, p. 72). O símbolo é um elemento mediador entre consciente e inconsciente; pode agir na revelação de conteúdos ocultos.

Por símbolo não entendo uma alegoria ou um mero sinal, mas uma imagem que descreve da melhor maneira possível a natureza do espírito obscuramente pressentida. Um símbolo não define nem explica. Ele aponta para fora de si, para um significado obscuramente pressentido, que escapa ainda à nossa compreensão e não poderia ser expresso adequadamente nas palavras da nossa linguagem atual (JUNG, 2011d, p. 292).

Trata-se da maneira utilizada pelo inconsciente para expressar o que está distante da percepção consciente humana. Os símbolos se manifestam também pelos sonhos, que, para Jung, trata-se do mais fecundo e acessível campo de exploração no estudo da simbologia humana.

1.3.5 Processo de individuação

Diferentemente da Psicanálise clássica freudiana, que percebia o desenvolvimento da personalidade marcada por fortes influências das primeiras experiências infantis, Jung entendia o indivíduo em constante processo de mudança e/ou transformação.

Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por ‘individualidade’ entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que *nos tornamos o nosso próprio si-mesmo*. Podemos, pois, traduzir ‘individuação’ como ‘tornar-se-si-mesmo’ (*Verselbstung*) ou ‘o realizar-se do si-mesmo’ (*Selbstverwirklichung*) (JUNG, 2011c, p. 63).

O processo de individuação é um movimento constante do ser humano para tornar-se único, singular, mais consciente das suas sombras, das suas aptidões e da sua amplitude como um ser complexo. Individuação não é o mesmo que individualismo; vai além do simples fato

de utilizar as capacidades pessoais em prol do sujeito individuado. Um ser mais individuado tem a possibilidade de contribuir socialmente com as suas aptidões. Conhecendo as suas sombras, “limites” etc., é possível propiciar o fortalecimento de áreas até então não trabalhadas/exploradas. Nesse processo, o self (centro da psique) e o ego (centro da consciência) “conversam” em prol de uma maior interação.

Sob certa perspectiva, esse processo ocorre no homem (como em qualquer outro ser vivo) de maneira espontânea e inconsciente; é um processo pelo qual subsiste a sua natureza humana inata. No entanto, em seu sentido estrito, o processo de individuação só é real se o indivíduo estiver consciente dele e, conseqüentemente, mantendo uma ligação viva com ele (VON FRANZ, 2008, p. 213).

É importante o indivíduo ter consciência desse processo para que possa atuar com responsabilidade sobre a própria vida. A experiência subjetiva ativa e criadora auxilia nesse processo de maneira mais singular, autônoma e única. O trabalho com os sonhos, com a arte e com a imaginação criadora pode auxiliar a compreender o que a totalidade – o self – quer dizer em uma determinada situação pessoal, e a escola pode favorecer esse potencial.

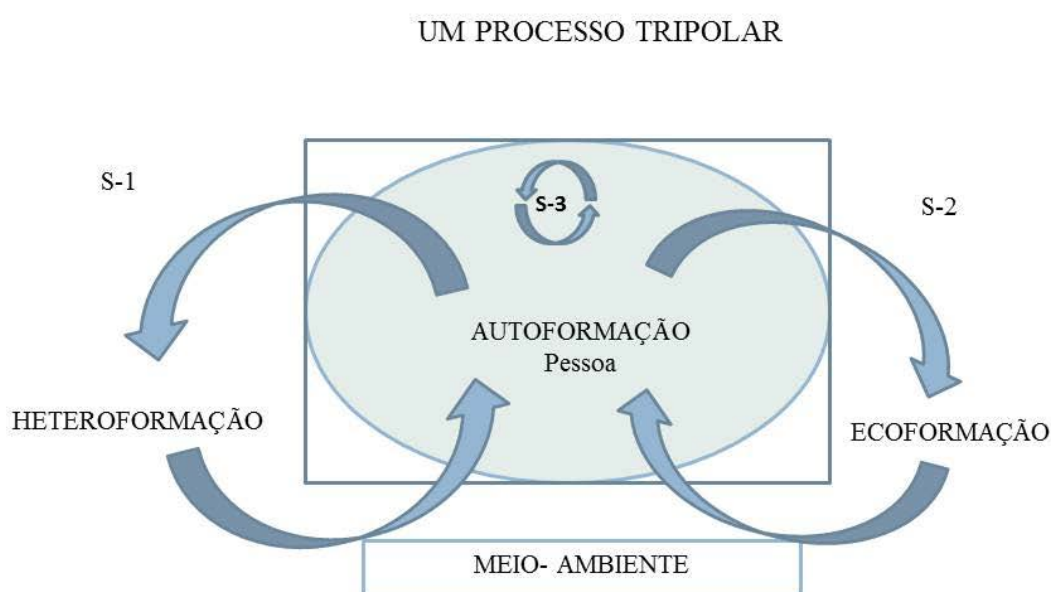
“O verdadeiro processo de individuação – isto é, a harmonização do consciente com o nosso próprio centro interior (o núcleo psíquico) ou self – em geral começa infligindo uma lesão à personalidade, acompanhada do conseqüente sofrimento” (VON FRANZ, 2008, p. 213). Em momentos de crise temos a oportunidade de crescimento e/ou ampliação da consciência, ou seja, podemos reconhecer as nossas sombras, complexos, medos e desafios a superar. A tarefa principal do professor “não consiste apenas em meter na cabeça das crianças certa quantidade de ensinamentos, mas também em influir sobre as crianças em favor da sua personalidade total” (JUNG, 2011a, p. 59). Um professor e um aluno mais conscientes do seu processo de individuação poderão contribuir para uma outra escola, mais fraterna, humana, ética, justa e transdisciplinar.

No capítulo seguinte iremos expor a formação transdisciplinar proposta por Galvani (2002) e Pineau (2006a) em um viés tripolar: autoformação (formação de si), ecoformação (formação cósmica) e heteroformação (formação do outro).

2 FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS

Como já foi mencionado, a formação docente para a educação transdisciplinar é um processo tripolar conduzido por três polos: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação (GALVANI, 2002; PINEAU, 2006a).

Figura 2 - Um processo tripolar



Fonte: Galvani, 2002, p. 96.

Neste esquema (GALVANI, 2002), os processos S-1 e S-2 representam a consciência e o retorno das influências sociais e físicas recebidas pelo sujeito no seu modo de estar no mundo. O processo S-3 simboliza a tomada de consciência do sujeito sobre o funcionamento dessa interação. Ou seja, percebemos que esse processo caracteriza-se por uma retroflexão. O docente mais consciente de si, do seu modo de estar no mundo, da sua individuação¹⁷ poderá auxiliar o seu aluno a experienciar uma formação transdisciplinar.

¹⁷ Jung entendia a individuação como um processo que significava tornar-se um ser único, alcançar uma singularidade profunda, tornando a pessoa seu próprio Si-mesmo (JUNG, 2011c).

2.1 Autoformação

Pineau (2003) reflete sobre a formação do meio ambiente (ecoformação), a dos outros (heteroformação) e a ligação entre elas, mutuamente dependente, a autoformação. Inspirado nos três mestres de Rousseau (século XVIII), que foi uma formação protagonizada por três mestres: a natureza, a sociedade e as coisas, Pineau (2003), a partir disso, nota que há uma conexão complexa entre elas e articula a sua teoria tripolar.

A autoformação é um processo realizado ao longo da vida de maneira multipolar, criando um campo de tensões contrárias a toda simplificação lógica, unidimensional e disciplinar. Cabe destacar o potencial da superação dos determinismos cegos e a potencialidade da autoformação coletiva ou individual de proporcionar uma “revolução escondida, a que chamamos a revolução cultural dos tempos” (PINEAU, 2010a, p. 99).

Metaforicamente, a autoformação é exposta por Pineau (2010a) como um processo noturno de autorreflexão, e a heteroformação como um processo diurno. Podemos dialogar com Nietzsche (1992) quando declara que Dionísio é um deus noturno, que nasce e renasce, representa a transmutação, o princípio da individuação. “No panteão grego, Dionísio é um deus à parte. É um deus errante, vagabundo, um deus de lugar nenhum e de todo lugar” (VERNANT, 2000, p. 144). O processo autoformativo gera no indivíduo uma transformação, um movimento de vida e morte; é um processo constante de composição com o outro e com o cosmos. As linhas tecidas pela autoformação são errantes, vagabundas e estão em todos os lugares, mas ao mesmo tempo em lugar nenhum, tal como Dionísio.

A autoformação é entendida como uma consciência constante de si, é um processo autônomo de formação, diferente do individualismo e/ou egocentrismo. “A autoformação, nas suas fases últimas, corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder-tornar-se sujeito, mas também é aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010a, p. 103). Esse processo desdobra-se em um olhar externo de si, um duplo criado, um renascimento de um novo eu, uma diferenciação, emancipação, reflexão constante da relação entre o indivíduo, a sociedade e o cosmos.

Galvani (2002) reforça a importância de pensar a autoformação como um processo de acoplamento interativo entre o sujeito, o outro, o meio e a tomada de consciência pautada na reflexão. “A autoformação se declina então em três processos de retroação: retroação de si sobre si (subjativação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização) e retroação sobre o meio ambiente físico (ecologização)” (GALVANI, 2002, p. 98). Conduzido pelas

reflexões de Gilbert Durand, ele nota essa relação entre indivíduo, sociedade e o meio ambiente físico como um trajeto antropológico. Ou seja, uma troca constante entre o meio do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as objetivas que expõem do meio cósmico e social.

De acordo com Galvani (2002), há dois níveis de pluralidades da abordagem disciplinar: o primeiro é o nível da consciência reflexiva da *autos*; o segundo é o nível de interação composta pela formação.

O primeiro nível não é composto apenas pelo eu psicológico, mas também pela pessoa presente nesse lugar da relação e a individualidade consciente. “Poderíamos definir provisoriamente a *autos* como uma consciência original emergindo e retroagindo sobre os processos que a fizeram nascer” (GALVANI, 2002, p. 99). A autoformação inicia-se em um processo heroico egoico de formação de si a partir do enfrentamento do mundo, das coisas. É um processo de lançar-se ao desconhecido e aventurar-se em mundos estranhos. A criança, o adolescente, o adulto e o idoso precisam estar em um processo de diferenciação constante para compreender o mundo e as coisas. A diferenciação do self é um conceito fundamental na terapia familiar boweniana. Trata-se da habilidade de separar o sentimento do pensamento. Não havendo essa separação, o indivíduo torna-se incapaz de pensar objetivamente por ter seu intelecto transbordado de sentimentos. Esse processo ocorre concomitantemente com a não diferenciação entre si e com os outros, tendendo a ser um indivíduo fusionado com os demais. As pessoas diferenciadas são capazes de pensar objetivamente, deliberando e decidindo de acordo com suas crenças, o que permite estar em contato íntimo com as outras pessoas sem serem moldadas ou inundadas por uma constelação de sentimentos daqueles que o cercam. Bowen desenvolveu uma escala de diferenciação do self:

A escala é uma forma de avaliar todas as pessoas dentro de uma só linha contínua, que abrange desde o mais baixo até o mais alto grau possível de funcionamento humano, e que varia de 0 a 100, podendo ser comparada a uma escala de maturidade emocional [...]. O nível de diferenciação é aquele em que o ego se funde ou se incorpora a um outro ego, numa relação emocional íntima. A escala elimina o conceito de normal que, em termos de Psiquiatria, não possui definição precisa; e nada tem a ver com o conceito de enfermidade emocional ou psicopatologia. Há pessoas que poderiam ser classificadas como pouco diferenciadas e, não obstante, conseguem manter sua vida dentro de um equilíbrio emocional, sem desenvolver nenhuma doença dessa índole e outras, altamente diferenciadas, que em condições de estresse podem apresentar sintomas graves nesse mesmo parâmetro. No entanto, as pessoas pouco diferenciadas são mais suscetíveis ao estresse e muito mais propensas a enfermidades, inclusive físicas e sociais, e suas disfunções, quando ocorrem, têm mais probabilidade de tornar-se crônicas. As pessoas altamente diferenciadas podem recuperar rapidamente seu equilíbrio emocional ao término da situação de estresse (NICHOLS; SCHWARTZ, 1998, p. 200).

Essa diferenciação do ego abrange a complexidade das relações humanas, percebe-se que são tecidas por diversos fios e não possuem um único roteiro de atuação. Uma pessoa mais diferenciada implicada no processo autoformativo pode agir com mais autonomia nas relações cotidianas, diferentemente de uma pessoa mais indiferenciada que tende a agir de maneira fusionada à massa familiar, social e cultural.

Outra dimensão da autoformação encontra-se em um nível noturno organizado por leis de complementariedade entre o sujeito e o objeto no qual se desenvolve no tempo (GALVANI, 2002). Em outras palavras, esse processo se dá a partir das relações cooperativas reguladas por uma dinâmica gradual no tempo. Pineau (2003) defende outras temporalidades na formação humana; a referência contemporânea mais marcante é o tempo cronológico, o tempo das aulas, do sinal que irá tocar às 15h30min em ponto para o recreio, um tempo objetivado e conduzido pelo relógio. Todavia, existem outros tempos designados pelos gregos: o tempo *kairós* (*καιρός*) e *aiôn* (*Αἰών*).

O tempo *kairós* pode ser traduzido como tempo certo, ocasião oportuna, ponto no tempo, entre outras significações. Representa um modo de perceber o tempo qualitativo, diferente do tempo cronológico. É o tempo certo para a experiência e aquisição de novos saberes. Na Teologia, o tempo *kairós* é designado como o tempo de Deus, o tempo certo para a graça divina. O processo autoformativo não pode ser quantificado e sim experienciado, e no tempo certo e/ou ocasião oportuna a ligação tripolar entre autoformação, heteroformação e ecoformação acontece de maneira qualitativa ao longo da vida do ser humano.

O tempo *aiôn* representa o tempo circular, o tempo da totalidade psíquica sempre presente, é o tempo do self. *Aiôn* é o tema de um livro das obras completas do Jung, volume 9/2. Nesse livro, Jung expõe o si-mesmo, a totalidade e a presença arquetípica da nossa era cristã; nós, imersos nessa cultura, sofremos influências cotidianas e em nível inconsciente repetimos certos padrões. *Aiôn* pode estar atrelado ao destino, ao tempo divino e/ou numinoso traçado por um círculo eterno. A mandala é um exemplo dessa imagem simbólica circular que engloba a totalidade de um ir e vir em constante movimento e/ou retroalimentação, é a união dos opostos e lugar de encontro com o sagrado.

Outro nível plural de realidade da autoformação proposta por Galvani (2002) é o nível da interação composta pela formação. “A formação pode ser definida como a história dos acoplamentos estruturais (ou interações) de um ser com o seu meio ambiente físico e social” (GALVANI, 2002, p. 103). Entendemos a formação como um processo que comporta vários níveis de realidade atravessados por diversas formas de relação entre a pessoa, o outro e o meio ambiente. Galvani (2002) cita três níveis de interação formadora entre a pessoa e o meio

ambiente: o nível prático do gesto, o nível simbólico do imaginário e o nível epistêmico do conceito. A representação e/ou manifestação desses dois níveis são expressas pela imagem (o sentido como percepção), o conceito (significação) e o gesto (orientação).

As interações simbólicas correspondem a uma razão sensível, “composta pelas formas, pelas imagens e pelos símbolos com os quais entramos em ressonância, que nos colocam em forma e com os quais produzimos sentido” GALVANI, 2002, p. 99). Esse nível é atravessado pelas imagens simbólicas, pelos códigos escolares não ditos, mas vivenciados pelos símbolos. O professor, ao entregar uma prova para o seu aluno com um número expresso no topo da folha na cor vermelha, simbolicamente representa fracasso.

O nível das interações práticas corresponde a uma razão experiencial. “Ele é composto pelos gestos, pelos esquemas operatórios físicos e mentais que nos estruturam e também nos permitem interagir com o meio ambiente” (GALVANI, 2002, p. 100). Continuando o exemplo supracitado, ao receber a prova o professor demonstra um gesto de insatisfação, e o aluno irá adquirir essa mensagem por meio da expressão observada.

Outro nível é o da razão epistêmica, que corresponde ao nível cognitivo. Esse nível é composto pelos saberes formais expressos, pelos conceitos estruturantes das trocas entre o meio ambiente cultural e social. Empregando mais uma vez o exemplo citado, o nível da razão epistêmica é expresso pelas fórmulas de Matemática contidas na prova.

Galvani (2002) conclui que, apesar da importância dos níveis de interação simbólicos e práticos, o nível mais estudado no campo da autoformação é o nível da razão epistêmica, expresso pelo cognitivo. Esse nível é predominante devido ao grande número de pesquisas quantitativas formais no campo da formação de professores. Todavia, a ação instituinte cotidiana que fica à margem desse processo não é contemplada nestes óculos tecnocientíficos.

2.2 Ecoformação

A ecoformação

se compõe das influências físicas, climáticas e das interações físico-corporais que dão forma à pessoa. Ela inclui também uma dimensão simbólica. O meio ambiente físico em todas as suas variedades (florestas, desertos, países temperados, metrópoles urbanas etc.) produz uma forte influência sobre as culturas humanas, bem como sobre o imaginário pessoal, que organiza o sentido dado à experiência vivida (GALVANI, 2002, p. 95-96).

Pineau (2008) problematiza a palavra habitar. Habitar a Terra é uma operação ao mesmo tempo individual e coletiva, por isso a educação atual não pode negar o desafio ecológico e é preciso pensar e ter iniciativas para essas novas relações.

O autor apresenta um panorama das pesquisa-formação em Educação que aborda a crise planetária. O Brasil é o pioneiro no campo da Educação a problematizar o desafio ecológico e ecoformador. O pedagogo Paulo Freire desenvolveu um movimento de grande importância para a ecopedagogia. Gadotti (2000), com a *Pedagogia da Terra*, Morin; Motta; Ciurana (2003), com o conceito de *educar para a era planetária*, todas estas concepções levam em conta a importância das missões educacionais desta era. A educação deve favorecer “uma tomada de consciência dos vínculos entre a vida cotidiana e o mundo em toda a sua amplitude e complexidade física e social e nas suas duplas relações de reciprocidade: interformante (ou deformante), o mundo e a vida cotidiana” (PINEAU, 2008, p. 49). Há uma inter-relação com o microcósmico e o macrocósmico. Pineau (2008) critica o utilitarismo, ou seja, a relação com os elementos é automatizada e coisificada para essa teoria, diferentemente de uma conaturalidade micro e macrocósmica que torna os elementos potencialmente performativos para efetuar a ecoformação.

Em seguida, o autor questiona a aprendizagem da habitação terrestre. Aprender a habitar a Terra não se constitui de hábitos semelhantes de alojar-se, mas sim pressupõe novas aprendizagens. É preciso uma tomada constante de amplificação da consciência para tal ato complexo. A ecoformação inscreve-se no fundamento tripolar da formação – o eu, os outros e as coisas. Outrossim, a ecoformação é transdisciplinar, pois atravessa vários campos do conhecimento: a espacialidade, as interferências humanas, o cosmo, o social e o imaginário.

Pineau continua apresentando uma pesquisa sobre a ecoformação terrestre: “As autobiografias ambientais (ABA)”. Em junho de 2007, em Tour, no colóquio internacional O Biográfico, a Reflexividade e as Temporalidades: Articular Línguas, Culturas e Formação, foi realizada uma oficina devido a uma necessidade emergente. “Trata-se de relatos de vida que introduzem, de modo central, na história pessoal e social, uma terceira dimensão frequentemente excluída: o ambiente material” (PINEAU, 2008, p. 54). Algumas questões emergiram: a casa natal, as diferentes habitações, o bairro, a cidade, a região, o país; elementos particulares também foram destacados, um porão, um ateliê, um jardim, um quarto, ampliando assim a discussão sobre a identidade pessoal; o vestuário, os trajes foram problematizados como meio ecoformador de habitar o corpo, o pessoal. Essas narrativas de vida são desenvolvidas como meio de exploração para o Grupo de Pesquisas sobre Ecoformação (GREF).

Pessoalmente, minha história da água me ajudou a trabalhar a vida como curso d'água. Ela permitiu também me reconciliar com este elemento: de adversário ele se tornou parceiro. Minha história de “Habitar a Terra: entre permanências e mobilidades” explicita meu espaço vital como lugar de construção de uma identidade singular, em rede, entre sedentarismo e nomadismo (PINEAU, 2008, p. 56)

Essa oficina, intitulada “Relato de vida e relação singular, familiar, intergeracional a oikos”, contribuiu para a importância dessas autobiografias ambientais para o ensino. Em seguida, Pineau apresentou a importância da pesquisa de Tom Berryman, o qual cursou mestrado e doutorado na Universidade de Québec, em Montreal, Canadá, sobre a Educação Ambiental. A pesquisa de pós-doutorado foi nomeada “A autobiografia ambiental na formação inicial dos professores: pesquisa de desenvolvimento por estudo multicaso”. Essa é uma importante contribuição para o campo da formação de professores. Berryman (2007) adota uma perspectiva eco-sócio-onto-construtivista. Nos primeiros casos, ele constatou uma variedade de modalidades, ampliando assim a sua visão.

Outra pesquisa apresentada no artigo foi a de Dominique Bachelart, professora-pesquisadora da Universidade de Tours; cofundadora do GREF, publicou a tese de doutorado intitulada “Berger trans-humano em formação: por uma tradição do futuro”; é coautora da obra *Habitar a Terra* e recentemente criou um curso chamado “Mediação científica e Educação Ambiental”, em Tour, entre outros trabalhos. O modelo teórico-metodológico abordado por Bachelart foi apresentado. Tal abordagem “evoca a dinâmica circular da aprendizagem experiencial de Kolb: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa” (PINEAU, 2008, p. 59). Estas são as etapas desse trabalho:

- 1- **Contrato de trabalho.**
- 2- **Evocação** das experiências: 1º inventário - vivência singular, inscrito na ação-conhecimento em ato.
- 3- **Explicitação** das experiências. Descrição contextualizada - reflexão das vivências apresentadas, significados interiorizados privados.
- 4- **Coanálise interpretativa** sobre a base de grades de descrição e explicitação das teorias subjacentes do sujeito. Decodificação a partir das significações.
- 5- **Explicitação** das experiências. Elaboração de grades de descrição-elementos que as compõem, assim como suas interações, diferentes campos de variáveis identificadas na tematização.
- 6- **Debates coletivos** sobre questões ligadas às representações e aos valores do ambiente. Decodificação a partir do sentido.

7- Análise e interpretação – teorização psicopedagógica sobre a eco-ontogênese.

8- Preparação do texto com proposta de entrevista individual, vivência reverbalizada.

9- Relato escrito.

10- Restituição – avaliação.

O contrato de trabalho é uma negociação que não é imposta, é proposta; é negociado um acordo no qual se especificam os objetivos e as modalidades de trabalho. A relação com a natureza é recíproca e não deve ser imposta, o inconsciente ecológico abarca o senso natural e o não consciente, segundo uma perspectiva psicanalítica.

As etapas da explicitação e a correção das experiências abrangem as fases 2, 3 e 4:

- Inventário das vivências singulares inscritas nas ações de cada um;
- Descrição contextualizada;
- Coanálise interpretativa.

A exteriorização socializante ativa abarca a preparação do texto (fase 8), relato escrito (9) e restituição coletiva e avaliativa (10). Esse foi um caminho teórico-metodológico apresentado que propõe uma didática de estudo das representações ambientais.

De acordo com Pineau (2008, p. 62), “toda ABA conjuga ao menos três polos de modo, mais ou menos, dominante: o polo do sujeito que se exprime; o do ambiente; e o dos saberes”. As pesquisas apresentadas contemplam tais dimensões. O artigo defende a ideia de que as autobiografias ambientais ampliam o foco biográfico ao nível planetário, numa perspectiva tripolar: individual, social e material. Não iremos utilizar as autobiografias ambientais (ABA) para esta dissertação, porém é importante destacar essa metodologia de trabalho para o campo da formação de professores. Outrossim, para uma futura pesquisa, podemos nos apropriar de tal caminho de investigação.

A educação disciplinar, na qual predomina o medo psicológico, a separação, a hierarquização, oriunda das ciências propostas pelo positivismo, está em consonância com a relação humana planetária problemática. “A Terra está doente, e muito doente. E como somos, enquanto humanos, também Terra (homem vem de húmus = terra fértil), nos sentimos todos, de certa forma, doentes” (BOFF, 2002, p. 13).

A formação docente voltada para a transdisciplinaridade é uma resposta complexa que visa a respeitar o ser humano na sua totalidade. Dá voz ao coletivo, à ancestralidade, à cultura, à espiritualidade e ao mesmo tempo legitima o sujeito eticamente. Dessa forma, acreditamos que a educação voltada para a transdisciplinaridade poderá contribuir para um mundo mais fraterno, consciente, ético, responsável pela sua história e pela mudança voltada para a paz.

Pensar/questionar uma formação docente transdisciplinar, seus avanços e desafios é um dos caminhos fundamentais para a mudança do paradigma educacional atual. O processo *autoformativo, heteroformativo e ecoformativo* repensa o modo de estar no mundo, dos sujeitos/sujeitos envolvidos no processo educativo de forma inter-relacionada. É um processo contínuo e consciente que problematiza os processos educativos, os quais são importantes para uma efetiva educação transdisciplinar.

2.3 Heteroformação

O processo de *heteroformação* “conduzido pelo polo hétero inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, o meio social e o cultura, as ações de formação inicial e contínua etc. Essa heteroformação é definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural” (GALVANI, 2002, p. 96). Em outras palavras, a ação dos outros, os modelos sociais, culturais, históricos influenciam no nosso modo de estar no mundo. Somos também educados pelos nossos exemplos. Jung (2011a) elabora o conceito de *educação pelo exemplo*:

Esta espécie de educação ocorre espontaneamente e de modo inconsciente; por isso é também a forma mais antiga e talvez a mais eficaz de toda e qualquer educação. Está em concordância com este método o fato de a criança se identificar mais ou menos com seus pais, do ponto de vista psicológico (p. 161).

O professor também influencia na formação discente pelo seu exemplo. Seus gestos, sua fala, suas preferências, sua visão de mundo podem influenciar de maneira positiva e/ou negativa os alunos.

Pineau (2003) propõe que a heteroformação tem seu espaço/tempo no dia, é solar. Retomando a ideia de Nietzsche (1992), notamos que é apolínea, representada pelo deus Apolo, um deus resplandecente da luminosidade e da bela aparência do mundo interior da fantasia. O tempo diurno representa uma uniformidade da formação representada por Cronos, tempo da aula, do calendário, do relógio, preconizado pela educação das luzes. O século XVIII, ou século das luzes, protagonizou uma grande revolução intelectual, influenciada pelos pensadores iluministas. Historicamente é representado pelo poder da razão humana de

reorganizar o mundo e interpretar o funcionamento das coisas, da natureza. Os principais pensadores foram: Rousseau, Montesquieu, Voltaire, Locke, Diderot e D'Alembert.

Gadotti (2002), inspirado pelos três mestres de Rousseau anunciados no início de *Emílio – o eu, as coisas e os outros*, amplia a discussão:

O nosso sentido está no outro, no amor. O outro sou eu. A interação é o fundamento do **sentido da vida** e do desenvolvimento do ser humano. Quanto mais o ser humano interage, mais ele se complexifica incorporando novos elementos à sua identidade que dão sentido à sua vida. Quanto mais se complexifica, mais consciência tem de si mesmo e dos outros. A interação, a comunicação, o amor não formam apenas ser humano como pessoa, formam a própria humanidade. Estar com o outro é estar consigo mesmo no outro e constituir a humanidade do nosso próprio ser. O sentido da vida está na constituição do humano e da humanidade (p.132, grifos do autor).

Reconhecemo-nos no outro e o outro se reconhece em nós. A aprendizagem inicia-se no ambiente cultural familiar e pelo espelho materno e/ou paterno as crianças constroem as suas primeiras significações simbólicas.

A educação baseada no aprendizado através do outro, do tempo cronológico, da categorização dos saberes de maneira racional é muito valorizada no campo educativo (PINEAU, 2003; GALVANI, 2002). “Foi preciso acontecer a crise aguda de uma educação das luzes, com dominância formal, rejeitando o experiencial, para levar em consideração as lições, mesmo brutas, da experiência dos protagonistas, da vida, da ação, sobre o trabalho” (PINEAU, 2003, p. 154). Dionísio e Apolo caminham lado a lado, noite e dia são complementares e opostos, um não existe sem a presença do outro. Josso (2010, p. 24) amplia a discussão, dando um viés formativo para ela:

Quem educa o educador? (...) Segundo uma leitura de Gaston Pineau: eu, os outros e as coisas. E quem forma o formador? As respostas são idênticas: o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

A autoformação e a heteroformação são faces da mesma moeda imersas em um meio cultural, social, cósmico, que é a ecoformação. Em outras palavras, a heteroformação assume um papel dialético com a autoformação permeado pelo meio ambiente, onde o eu e o outro se encontram e se repelem em um devir constante.

No próximo capítulo iremos traçar um histórico do movimento (auto)biográfico, algumas das principais propostas teórico-metodológicas, e trazer o conceito de experiência.

3 HISTÓRIA DE VIDA DOCENTE: POSSÍVEIS TESSITURAS

Você sabe, só existe o que é dito. Nem você, nem eu, nem ninguém existe sem a narrativa de nossa existência, mesmo uma coisa, é preciso narrá-la para que ela ocorra.

Michel Serres

Na cultura grega, as primeiras histórias de vida foram escritas por volta do século V, nomeadas “bios”; dez séculos depois, encontrou-se o termo “biografia”; e vinte e quatro séculos mais tarde o termo “autobiografia”, na Alemanha e na Inglaterra (PINEAU; LE GRAND, 2012a). Todavia, a escrita da vida ou da própria vida é muito anterior às denominações reconhecidas socialmente. “Não se trata de uma criação grega original, nem mesmo sem dúvida, ocidental. Momigliano situa o aparecimento das bios entre os gregos no âmbito das reformas da vida política e cultural na Grécia, visando à construção da identidade nacional frente aos persas” (p. 43). Destacamos nessa marca histórica a importância das histórias de vida para a construção de uma identidade de um povo, a escrita da própria vida é constituída pelo cenário cultural, social e subjetivo.

Com o advento do cristianismo, os textos dos apologistas, por exemplo, Justino de Roma, ganharam marcas de experiências individuais em prol da defesa dessa nova fé, tão marginalizada na época. Esses relatos que contavam experiências subjetivas eram carregados de forte retórica, objetivando o fim da perseguição cristã. Para o pensador Justino de Roma, era preciso expor a veracidade dos acontecimentos com transparência, tal como feito pelos mártires, visando o aparecimento da essência, em outras palavras, em prol da sinceridade, aquilo que não tem cera e aparece tal como é. Nesse viés, relatar uma história de vida individual é trazer a essência da verdade, da veracidade à tona (JUSTINO, 1995).

Outro marco da filosofia medieval é Santo Agostinho, que trouxe experiências subjetivas no seu livro *Confissões*. Nessa obra o pensador desejou confessar a sua própria fé, que para ele era um horizonte de sentido. Esse clássico autobiográfico atinge aspectos literários, teológicos, históricos, filosóficos em diálogo mútuo com o individual e o social.

No Renascimento, outros gêneros de escrita emergiram, atravessados pelas grandes navegações e descobrimentos de novas terras, culturas, etnias e povos. As memórias de Phillipe de Comynes, que foi publicada em 1524, expôs o reinado de Luís XI, monarca

francês. Essas memórias destacam o viés coletivo perpassado por um olhar individual, subjetivo (PINEAU; LE GRAND 2012a).

Os séculos XVIII E XIX assistem, na Europa, a uma verdadeira explosão de confissões, memórias, lembranças, vidas ou histórias de vida, publicações pontuadas pelo aparecimento, na Alemanha e na Inglaterra, da palavra “autobiografia” por volta dos anos 1800 (PINEAU; LE GRAND 2012a, p. 52).

Existem muitas formas de narrar histórias subjetivas, seja no viés da arte, da literatura, do cinema, da poesia ou de contos. Durante a história da humanidade, elas permearam a construção da identidade local e global; os grandes mitos gregos, por exemplo, sobre as jornadas dos heróis, revelam histórias coletivas, mas ao mesmo tempo suas influências na subjetividade grega, seus costumes, sua religião, sua ética, moral, cultura e forma de ver o mundo e as coisas do mundo.

As histórias de vida atingiram seu status científico, segundo Ferrarotti (2014), a partir dos estudos antropológicos. De acordo com o autor, “em 1925, P. Radin publicou a autobiografia de um índio, *Crashing Thunder*” (p. 25), livro que aponta para uma história de vida que é marcada pela sociedade e pela cultura.

A Europa antes e pós-guerra foi marcada por diversos pensadores que utilizavam um viés humanista no qual refutavam, na construção dos seus pensamentos, a lógica da ciência existente. Dentre eles estão: Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Jürgen Habermas, Edgar Morin, Carl Gustav Jung, Henri Lefebvre e Georges Friedmann.

A década de 1980 é sublinhada, segundo Nóvoa (1992), por uma viragem paradigmática no campo educacional. Ada Abraham publicou em 1984 um livro intitulado *O professor é uma pessoa*; esse título foi escolhido após uma importante reunião internacional;

desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 1992, p. 15).

Uma marca importante emergida a partir dessa discussão teórica foi o reconhecimento de que os saberes para além dos escolares vão constituindo ao longo do tempo a identidade docente. Cabe agora a abertura de um parêntese acerca do processo identitário. Para Nóvoa (1992), falar em processo identitário está “caracterizando a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p. 16). Não há como desvincular as ações docentes das experiências desveladas

nesse processo; Nóvoa (1992, p. 16) apresenta uma tríade que sustenta o processo identitário dos professores, denominando-a “AAA: A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência”. Para esse autor, ser professor implica a *adesão* a valores e princípios, incorporando atitudes e crenças. A partir disso o professor irá escolher a “melhor maneira de agir”. A sua *ação* está diretamente ligada à sua postura pedagógica; irá exercer práticas de acordo com o seu modo de ser. A *autoconsciência* dimensiona-se em um processo reflexivo contínuo de tomada de consciência pelo professor. As inovações pedagógicas que poderão ocorrer, por exemplo, dependem desse processo. A partir das reflexões expostas, podemos dizer que a identidade se constitui, se forma e deforma em um processo complexo. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 16). Não cabe um distanciamento ou separação do eu professor com o eu sujeito, pois o professor e a pessoa estão diretamente ligados (NÓVOA, 1992).

Voltando à nossa discussão, Pineau (2006b) traça um voo histórico sobre o movimento das histórias de vida, dividido em eclosão dos anos de 1980, fundações e associações dos anos 1990 e desenvolvimento diferenciado no início dos anos 2000.

Um marco para as pesquisas francófonas, no que tange às histórias de vida, foi a obra *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (PINEAU, 1983); ali é configurado um estudo antropológico, sociológico com a quebequense Marri Michèle, de 35 anos, e Gaston Pineau, franco-quebequense de 44 anos. O campo da etologia é bastante utilizado para estudar o comportamento dos animais e, assim, possivelmente o humano. Por que não utilizar as histórias de vida como um aporte sociológico e antropológico? Essa aventura foi realizada e difundida nessa obra. Esse clássico situa “a autoformação como apropriação de seu poder de formação (parte I); adota um método: o das histórias de vida (parte II); e o aplica a uma vida bem comum: a de uma dona de casa (parte III)” (PINEAU, 2006b, p. 331).

A seguir apresenta-se um quadro explicativo com o desenvolvimento das histórias de vida em formação entre os anos de 1980 e 2005.

Quadro 1 - Histórico do desenvolvimento das histórias de vida em formação (1980-2005)

Anos - Produções e associações	1980 - Período da eclosão	1990 - Período de fundações	2000 - Período de desenvolvimento diferenciado
Produções	<p>PINEAU, Gaston; MICHÈLE, Marie. <i>Produire as vie: autoformation et autobiographie</i>. Montréal, Paris, 1983.</p> <p><i>Education permanente</i>, 1984, n, 72-73. <i>Histoire de vie entre la recherche et la formation</i>.</p> <p>NÓVOA, António et al, 1988. <i>O método autobiográfico e a formação</i>, Lisboa.</p> <p>PINEAU, G.; JOBERT, G. (Coord.), 1989. <i>Histoires de vie</i>, Paris.</p> <p>Tome 1, Utilisation de la formation.</p> <p>Tome 2, Approches Multidisciplinaires.</p>	<p>DESROCHE, H. 1990, <i>Entreprendre d'apprendre: D'une autobiographie raisonnée aux projet de recherche-action</i>.</p> <p>DOMININCÉ, P., 1990, Paris. <i>L'histoire de vie comme processus de formation</i>.</p> <p>JOSSO, C., 1991, Lausanne. <i>Cheminer vers soi</i>.</p> <p>PINEAU, G.; LE GRAND, J., 1992. <i>Les histoires de vie</i> (tradução em chinês e italiano)¹⁸. <i>Histoire de vie en formation</i>. Emission de 8 cassettes vidéo. Université de Nantes, 1993.</p> <p>Collection Histoire de vie et formation, 1996.</p> <p>DESMARAIS, D.; Pillon, J. M., 1996. <i>Pratiques de histoires de vie: au Carrefour de la formation de la recherche et de l'intervention</i>.</p> <p>LAINI-BAYLE, M., 1997, <i>L'histoire de vie généalogique d'Cedipe à Hermés</i>.</p> <p>LAINÉ, A., 1998. <i>Faire de sa vie une histoire</i>.</p>	<p>DELORY-MOMBERGER, C., 2000. <i>Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation</i>.</p> <p>DOMINENCÉ, P., 2000. <i>Learning from our lives</i>. <i>Education Permanente</i>, 2000, n. 142, <i>Les Histoires de vie: théories et pratiques</i>.</p> <p>COULON, M. J.; LE GRAND, J. L. (Coord.), 2000. <i>Histoire de vie collective et éducation populaire</i>.</p> <p>JOSSO, M. C. (Coord.), 2000. <i>La formation au coeur des récits de vie</i>.</p> <p><i>Revue Chemis de formation</i>, 2001.</p> <p>JOSSO, M. C., 2002. <i>Experiências de vida e formação</i>.</p> <p>PINEAU, G., 2004. <i>Temporalidades na formação. La démarche biographique: um regard québécois</i>, 2004. Collection L'écriture de la vie</p>
	1983, Réseaux Histoire de vie et autoformation.	1990, Association International e des Histoires de Vie en Formation (ASIHIVIF).	2000, Criação em Nantes do Diploma Universitário de Histórias de vida em Formação (DUHIVIF).

¹⁸ No ano de 2012 foi lançada a edição brasileira. Referência: PINEAU, Gaston; LE GRAND, J. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2012.

<p>Associações, redes e formações</p>		<p>1992, Association Romande des Histoires de vie en Formation (ARHIV).</p> <p>1994, Réseau Québécois pour les Histoires de vie (RQPHV).</p> <p>1995, Histoire de Vie Grand Ouest (HIVIGO).</p> <p>1998, Histoire de Vie Sud Ouest (HIVISO).</p> <p>1998, Association de Recherche et d'Etudes sur les Histoires de Vie (AREHVIE).</p>	<p>2004, Association Québécoise pour les Histoires de Vie.</p>
--	--	--	--

Fonte: Pineau, 2006b.

Notamos que o desenvolvimento das pesquisas que trabalham com as narrativas dos sujeitos teve processo circular, que buscou integração de diversas áreas do conhecimento principalmente da Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação. As histórias de vida ultrapassam saberes e atravessam o mundo real-simbólico. Marie-Christine Josso fez um levantamento no qual constatou 300 títulos de histórias de vida em formação e 400 títulos para as ciências humanas nas línguas francesa, inglesa, alemã, italiana, espanhola e portuguesa (PINEAU, 2006b).

Os trabalhos com histórias de vida foram realizados por “contrabando”; o pensamento científico predominante teve a sua contribuição ao taxá-las de “ilusão biográfica” (PINEAU, 2006b). Essas práticas projetaram não somente os objetos sociais, mas também uma busca de sentido da vida pela própria vida. Como objetivar e quantificar a complexidade da vida?

Importante destacar as diferenciações terminológicas em relação ao trabalho com as narrativas. De acordo com Pineau (2006b), biografia, autobiografia, relato de vida e história de vida são as principais metodologias e/ou caminhos utilizados dentro desse movimento e/ou paradigma.

As biografias são escrituras e reflexões da vida de outra pessoa. A construção biográfica inscreve-se numa inter-relação entre passado, presente e futuro. “A narrativa do outro é, assim, um dos lugares onde experimentamos a nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como escrita de si” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 61). Os principais teóricos dentro

dessa corrente são: Jean-Louis Le Grand, Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso, Pierre Dominincé e Jean-Yves Robin.

As autobiografias são escritas da sua própria vida; diferentemente das biografias, o autor é o ator da sua própria história e não há a presença de um terceiro; neste caso, o narrador. A autobiografia assume uma temporalidade talvez incontornável atravessada pelo meio social, cultural e histórico. Os principais pensadores dentro dessa corrente são: Phillippe Lejeune e Henri Desroches.

Os relatos de vida possuem curta temporalidade, que pode assumir uma abertura de experiência narrativa nos modelos escritos ou orais. “A aparição e o aumento da expressão no século XX acompanha a revolução técnica das multimídias: o cinema e o vídeo liberam a palavra do (texto) escrito e ampliam os modos de coleta e de tratamento da informação” (PINEAU, 2006b, p. 12). Os principais teóricos desse movimento são Daniel Berteaux, Jean-Yves Robin, Nicole Bliez-Sullerot e Yannick Mevel.

As histórias de vida são entrelaçadas com as correntes biográficas, autobiográficas e relatos de vida, e seu objetivo busca uma construção de sentido temporal sem prejudicar os meios. “A fórmula das histórias de vida é, portanto, grávida de uma evocação quase demiúrgica, uma vez que trata, nada mais, nada menos, de reunir vida e sentido, com vistas a um conhecimento autopoietico” (PINEAU; LE GRAND, 2012a, p. 132). Os principais pensadores são: Gaston Pineau, Jean-Louis Le Grand, Pierre Dominincé e Christine Delory-Momberger.

Quadro 2 - Diferenciação terminológica das abordagens (com entrada por vida) segundo os tipos de vida privilegiados

Tipos de vida privilegiados	Abordagens entrando por vida	A existência global	Vida		Vida, educação e formação	Vida profissional
			Singular	Plural		
Biografia	Perspectiva biográfica (LE GRAND, 1993). Pesquisa bibliográfica (DELORY-MOMBERGER, 2003).				Biografia educativa (JOSSO, 1991; DOMININCÉ, 1996), Biografia de linguagem (<i>Le français dans le monde</i> , n. 39, 2006).	Biografia profissional (ROBIN, 2001).
Autobiografia	Signos de vida: o pacto autobiográfico				Autobiografia refletida (DESROCHES,	

	(LEJUENE, 2005).			1991).	
Relato de vida	Relato de vida (POIRIER et al., 1993; Berteaux, 1997). Relato biográfico (ROBIN, 2004).			Relato de vida em formação (BLIEZ-MEVÉL, 2004).	Relatos e gestão (<i>Revue Française de Gestion</i> , 2005, v. 31, nº 159)
História de vida	História de vida (PINEAU; LE GRAND, 2002) (DOMININCÉ, 2003) (DELORY-MOMBERGER, 2000).	História de vida de crianças (ABELS, 1998).	Coletivas (COULON, LE GRAND, 2000). Em coletividades (BRUN, 2001). Genealógico (Lani, 1997).	História de vida em formação (LAINÉ, 1998).	

Fonte: Pineau, 2006b.

Em relação à abordagem teórico-metodológica (auto)biográfica, no Brasil o estudo com as narrativas vem sendo utilizado como percurso formativo docente e na pesquisa com maior difusão desde a década de 1990. Cabe destacar a importância de um teórico brasileiro que contribuiu para uma formação que pensa o sujeito comum em um viés microssocial em prol de refletir o macrossocial, Paulo Freire. A sua pedagogia reforça a importância da individualidade do sujeito comum; para ele, a leitura de mundo, das coisas precede a leitura da palavra. O indivíduo que vai para a escola está carregado de memórias, histórias que são entrelaçadas pelo conhecimento escolar. Paulo Freire notou a importância de trabalhar as histórias desses sujeitos; sua proposta de alfabetização contemplava um “círculo de cultura”, formado por um professor orientador que discutia com os alunos temas das suas histórias de vida, e essa roda favorecia a interação, o diálogo e o respeito mútuo. Na década de 1960, em Pernambuco, Paulo Freire inaugurou essa nova forma de alfabetizar adultos, e esse movimento ganhou importância a nível nacional em 1963, com o programa Educação de Adultos, coordenado por ele. Porém após o golpe militar Freire foi exilado e a sua pedagogia foi considerada subversiva.

No ano de 2004, foi realizado em Porto Alegre, Brasil, o 1º Colóquio Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, na PUC do Rio Grande do Sul, com o título “A aventura (Auto)biográfica – Teoria e Empiria” e a publicação de um livro com o mesmo título com textos de autores referentes a essa área do conhecimento. Esse primeiro congresso objetivou a criação de um fórum e redes para ampliar discussões sobre esse campo teórico-metodológico. Ao longo dos anos foram realizados seis congressos e lançadas algumas coleções que

atravessam as pesquisas (auto)biográficas no Brasil e em outros países, por exemplo, Argentina, Portugal, França, Itália, Bolívia, Colômbia, dentre outros¹⁹.

Notamos que as histórias de vida e o método (auto)biográfico “integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e de que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p.166-167).

Seguindo a mesma esteira, Ferrarotti (2014) relata a importância do conhecimento tecido junto com o outro; para ele, “só sabemos junto com os outros” (p. 19). Outrossim, o ser humano não é um dado que pode ser conhecido a partir de um olhar exterior e/ou objetivo, são “processos em devir, seres ancorados no espaço e no tempo, sujeitos instáveis e incertos” (p. 19). As narrativas docentes buscam pensar a formação permeada pelo processo reflexivo das histórias de vida que dialoga com a individualidade do professor e com o coletivo. Dominicé (1988) esclarece bem essa questão, afirmando que

a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da Educação Nova ou da Pedagogia Ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência se beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (p. 140).

Trabalhar com histórias de vida aponta para um viés metodológico que vislumbra a importância do conhecimento ligado à individualidade, refletido em um sujeito singular e ao mesmo tempo plural, atravessado pelas marcas culturais e sociais. Ou seja, o lugar das pesquisas narrativas “é também o lugar onde se elabora a ‘reprodução da esfera social’ de que o indivíduo se tornou unidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 80).

Daniel Suárez (2008) utiliza como proposta teórica e metodológica a documentação narrativa das práticas docentes que visa potencializar o saber cotidiano dos professores, tira o foco dos “especialistas da educação” e “ilumina” todo o saber tecido pelos docentes que estão no chão da escola. O autor, ao valorizar o professor, assume um ideal político que, assim como Nóvoa (2013), defende uma reforma escolar a partir de dentro, pois para ambos os pesquisadores é necessário respeitar as especificidades de cada escola. Ou seja, o trabalho com as narrativas permite uma resignificação da prática educativa docente e contribui para uma transformação democrática da escola. A narrativa é o fenômeno que se investiga e é o

¹⁹ Para mais informações, acessar: http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76. Acesso em 02 abr. 2017.

método utilizado na pesquisa. Suárez (2008) enfatiza a importância do registro narrativo como um documento e diz que é necessário que essa escrita se torne pública, assumindo assim um ideal político-pedagógico.

Compreendemos que as narrativas são úteis para ampliar os modos de acesso ao cotidiano, permitindo uma compreensão daquilo que não foi percebido e/ou questionado. O ato de narrar pode contribuir para a produção de novos saberes, não deve apenas apresentar e/ou descrever histórias, mas sim deve permitir novas reflexões, interpretações que podem auxiliar a desvelar teias da experiência. Alves (2000) amplia a discussão:

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia de que, ao dizer uma história, eu a faço e sou um narrador praticante dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar* (p. 3, grifo da autora).

A arte de narrar, a experiência e a sabedoria (o lado épico) estão em vias de extinção (BENJAMIN, 2001). As narrativas são “férteis para a compreensão do desenvolvimento profissional, das dimensões de formação, da profissionalização docente e suas interfaces com a construção da identidade profissional e a autoformação” (SOUZA, 2008, p. 38). Quando narro, eu me formo, me deformo e me transformo; é nesse processo autoformativo, atravessado por memórias, sentimentos, intuições e pensamentos, que me desvelo um ser no mundo com os outros.

Compreendemos que a transdisciplinaridade dialoga com o referencial teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica. Ambas visam superar o paradigma emergente da educação atual. De acordo com Morin (2010), é preciso transformar o pensamento em prol da reforma educacional, a hiperespecialização (a especialização que se fecha) dificulta a visão complexa, ou seja, do que foi tecido junto. Separamos e/ou fragmentamos um todo, facilitando a divisão do trabalho, mas também produzimos a cegueira e a ignorância do conhecimento. Nosso sistema de ensino obedece à lógica disciplinar. Na educação básica, por exemplo, somos ensinados a separar os objetos do seu meio ambiente, a fragmentar as disciplinas, não reconhecendo suas correlações e não integrando e/ou reunindo os saberes.

A lógica transdisciplinar propõe-se a integrar todos os saberes, dialogicamente, respeitando suas diversidades e/ou diferenças. É a fonte de renascimento entre o velho e o novo, movimentando sabiamente os sistemas petrificados por uma lógica newtoniana/cartesiana avassaladora (BEHRENS, 2013). Propõe-se a germinar, gerando novas vidas no solo empobrecido da educação disciplinar, fragmentada, hierarquizada e

controladora, que se propõe a fazer ciência universalizando o conhecimento. Questionamos: como essa revolução precisa ser feita? Krishnamurti (1986) acredita que essa transformação só pode ser realizada por meio da educação correta e do desenvolvimento total do ser humano por meio de uma revolução radical na fonte que compreenda a totalidade, e não apenas o pensamento.

3.1 O saber da experiência: narrativas docentes

Iniciaremos com uma pergunta: o que é essa tal experiência? De acordo com Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nem todas as coisas que passamos pela vida tornam-se experiência, em uma sociedade pautada na era da informação, na liquidez, superficialidade, fragilidade, transitoriedade das relações (BAUMAN, 2004), a experiência torna-se cada vez mais difícil.

Retomando a pesquisa (auto)biográfica, esse método concede um grande respeito pelos processos das pessoas no processo formativo; perante isso, reside a principal qualidade que a diferencia das outras metodologias de investigação em ciências sociais (NÓVOA, 2010). Ou seja, a *prima mater* é o ser humano, que, ao narrar a vida, a história acontece; ao contar, autobiografar, refletir sobre os processos formativos, capturamos a experiência. Só o que nos marca, nos toca, nos tomba, nos acontece, pode se tornar significativo a ponto de narrarmos. Sabemos que nem tudo o que narramos é experiência, porém é na narrativa que desvelamos experiências.

De acordo com Delory-Momberger (2014), o saber da experiência não coincide com o saber disciplinar; para a autora, as lógicas desses saberes são outras. Ou seja, o saber da experiência não é facilmente aprendido, é ligado à ação, é compósito, parcelado, heterogêneo e descontínuo. Em outras palavras, o saber da experiência e o saber disciplinar não nasceram nas mesmas estruturas simbólicas.

A noção sobre a experiência assume um papel importante no campo educacional e na formação e, principalmente, nas profissões em que há interação humana com os outros, em tarefas laborativas que contenham o cuidado, a orientação e a assistência. Delory-Momberger (2016) enfatiza quatro aspectos em que há a valorização da experiência. A experiência permite identificar outras formas de aquisição do conhecimento e competências que foram

adquiridas em ambientes acadêmicos. A relação entre formador e formado assume um relacionamento de pessoa para pessoa, do mundo da experiência para o universo da experiência, atuando de maneira dialógica. A experiência é concebida por meio do processo de aprendizagem ao longo do desenvolvimento humano, no qual a pessoa cria dispositivos para usá-la em outras situações cotidianas. Por último, a experiência constitui um movimento de construção de subjetividades, favorecendo uma edificação de si mesmo com a sua existência, ampliando a imagem simbólica de si. A experiência é imersa em uma pluralidade semântica que pode significar uma atividade, uma vivência, uma compreensão da pessoa pela vivência e o processo que emerge dessa vivência (DELORY-MOMBERGER, 2016).

A experiência pode assumir um papel ficcional: “a experiência contada certamente não é a experiência vivida, é uma representação construída, uma configuração da primeira experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 35). Entra em questão aqui a maneira como o sujeito se apropria da própria vida pela vida, quais significações, representações, configurações ele extrai da experiência. Em outras palavras, um momento predominantemente doloroso pode favorecer uma experiência transformadora ou um aprisionamento no sofrimento emergido, gerando assim uma tentativa de paralisação. Não é difícil a percepção de que nas fases da vida humana onde há a presença de estagnação, vazio existencial e paralisação uma mácula está presente (VERNANT, 2000).

A experiência é sempre aquela que eu faço enquanto instância e local da minha existência, que não pode ser assimilada ou identificada a qualquer outra; mas a experiência como sempre é feita e refeita, é composta e recomposta, de acordo com configurações múltiplas e cumulativas às quais se tece “minha” existência (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 37).

Josso (2010) amplia a discussão por meio do processo autoformativo que as histórias de vida favorecem, no qual situa o centro da investigação: o sujeito aprendente. As experiências de vida possuem para ela um viés formativo.

Essa perspectiva de trabalho configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos, às relações do sujeito com a experiência: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência. Ela é formação, porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (JOSSO, 2010, p. 12).

A experiência está pautada na aprendizagem, ligada à identidade e à formação contínua desde que haja um processo reflexivo. Algumas vivências podem atingir um status de experiência, e a reflexão pode fomentar esse processo, mas por si só a experiência

acontece. Para uma compreensão inicial do processo de elaboração da experiência, Josso (2010) traz três modalidades: ter experiência, fazer experiências e pensar sobre a experiência. Ter a experiência é viver os acontecimentos cotidianos favorecidos pela vida sem a intencionalidade de provocá-los. Essas experiências coabitam contextos de interações sociais, transações conosco e com os outros, com o ambiente cultural e com as coisas. Fazer a experiência evidencia-se em situações provocadas por nós, apresentando uma intencionalidade transacional. Ou seja, criamos propositalmente essas experiências em prol do acontecimento de novas situações. Pensar sobre a experiência pode favorecer uma reflexão de uma experiência formadora, é uma busca constante por uma sabedoria de vida na própria vida. Refletir sobre a experiência é um movimento dialético constante, autointerpretativo (interpretação de nós mesmos) e cointerpretativo (partilha das experiências com a comunidade).

Nenhuma instância acadêmica, baseada nos moldes newtonianos-cartesianos, tem condição de apreender o saber tecido pela experiência. Pelos relatos orais ou escritos, autobiografias, histórias de vida, relatos de vida, dossiês, biografias educativas (DOMININCÉ, 1990) e “um retorno reflexivo sobre eles mesmos e sobre seu percurso, um trabalho de conceitualização da experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 88-89) é possível transformar os saberes da ação em saberes formalizados e reconhecidos. Dialogamos nessa lógica e percebemos que o saber da experiência atravessa as barreiras do conhecimento; outrossim, é transdisciplinar e pelo referencial teórico-metodológico das narrativas (auto)biográficas docentes iremos nos aventurar na apreensão desse saber, iremos refletir sobre possíveis transformações e compartilhar esse conhecimento.

Existem experiências transdisciplinares que contribuiram para a formação dos professores? Essa pergunta nos move na investigação individual docente em um coletivo em que emerge a formação transdisciplinar, foco desta pesquisa. No próximo capítulo iremos estudar o grupo focal, traçando um voo sobre a sua epistemologia, a sua utilização e seu método. Em seguida, iremos expor a tematização, metodologia de análise das narrativas (FONTOURA, 2011); por fim trabalharemos as histórias de vida teorizadas por Pineau (2006b; 2012a), caminho que escolhemos para este trabalho imerso no campo do movimento (auto)biográfico.

4 GRUPO FOCAL E TEMATIZAÇÃO: USOS E POSSIBILIDADES PARA PESQUISAS ATRAVESSADAS PELAS HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTES

Os grupos focais (GFs) atingiram seu reconhecimento na década de 1920 com pesquisas do campo do marketing e foram bastante utilizados na década de 1950 para estudar as reações das pessoas ao visualizar propagandas de guerra. Durante décadas foram utilizados apenas como técnica de entrevista e, no campo científico, eram pouco valorizados. Robert King Merton, sociólogo, é considerado o idealizador do grupo focal; de acordo com esse autor, o grupo focal foi criado para realizar três papéis: checar campos adicionais para uma experiência concreta, obter informações referentes ao programa ou filme e obter alguns indícios das experiências vivenciadas (GATTI, 2005; GOMES, 2005; REGO 2013).

A partir da década de 1980, os grupos focais instauraram-se no campo da pesquisa científica e apenas no final da década de 1990 ocorreu uma utilização mais sistemática desse método. Os GFs são mais utilizados em pesquisas qualitativas e principalmente de cunho exploratório. De acordo com Gomes (2005), os grupos focais permitem explicar a relação de estímulo e efeito, fornecer informações que auxiliem nas interpretações de algo inesperado, verificar interpretações dos dados além do contexto e fornecer interpretações para além dos métodos quantitativos tradicionais.

Ao realizar um grupo focal, os participantes devem ter alguma vivência com o tema escolhido, para que possam contribuir para o objetivo da pesquisa à qual se propôs auxiliar. A clareza do propósito da pesquisa que utiliza essa metodologia é o ponto de partida para realizá-la. Ou seja, o pesquisador deve deixar claro o que o motivou a pesquisar o tema e dizer previamente para os sujeitos da pesquisa de maneira transparente o foco do trabalho. Todavia, é importante não mencionar muitas informações para que não interfiram na naturalidade e nas formulações prévias que podem ser trazidas pelos participantes no dia do encontro.

O mediador do grupo focal deve agir de forma tranquila, procurando evitar julgamento de opiniões e exercer a escuta sensível, ou seja, compreender com empatia em prol de estabelecer uma relação de confiança entre os membros. Ao conduzir o grupo focal, é imprescindível não ser diretivo e/ou taxativo, é preciso ter cuidado para que as pessoas desenvolvam suas ideias e opiniões de maneira livre. “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p. 9).

O grupo focal tem o objetivo de perceber ideias, crenças, opiniões, atitudes, experiências, comportamentos dos indivíduos, mas também favorece a compreensão grupal, abrangendo a multiplicidade. Gomes (2005) listou alguns argumentos a favor do grupo focal:

- 1- Versatilidade e uma variedade de alternativas para a coleta de dados;
- 2- Interação entre os membros devido ao ambiente;
- 3- Oportunidade de armazenar dados qualitativos relativos às percepções e opiniões dos indivíduos;
- 4- Oportunidade de esclarecer e oferecer exemplos sobre o que está em foco;
- 5- Oferecer apoio aos participantes de forma individual para o encorajamento das suas opiniões;
- 6- Pode ser usado isoladamente ou com outras técnicas, tal como a pesquisa etnográfica ou pesquisa-participante;
- 7- Por último, pode acrescentar profundidade e dimensão ao conhecimento.

Optamos pela utilização do grupo focal porque essa metodologia propõe versatilidade para discutir os temas em questão; no nosso caso, a formação transdisciplinar do professor e possíveis indícios nas suas histórias de vida. Os sete itens citados estão de acordo com os nossos objetivos e por isso escolhemos esse método. Para auxiliar na compreensão das narrativas dos participantes do grupo focal, optamos pela concepção teórico-metodológica da tematização, a qual é pautada em uma reflexividade criteriosa dos depoimentos, em que o pesquisador assume o papel de colaborar com os sentidos emergidos na pesquisa, delimita o *corpus* da análise, levanta unidades contextuais e temas (FONTOURA, 2011). No próximo tópico iremos expor essa metodologia e em seguida as histórias de vida teorizadas por Pineau e Le Grand (2012a).

4.1 Tematização: uma proposta metodológica para análise das narrativas

Fontoura (2011) inicia seu texto expondo que a tematização não é a única maneira de analisar dados na pesquisa qualitativa que são coletados por meio das entrevistas, dos questionários com perguntas abertas, dos depoimentos orais etc. Todavia, com grande experiência na pesquisa etnográfica expõe ao leitor alguns passos da análise, reconhecendo a complexidade (MORIN, 2002) desse processo.

Em seguida, a autora reflete sobre o método de tematização do teórico Paulo Freire na alfabetização de adultos, no qual criticava radicalmente a cartilha e a educação bancária. A antropologia do Paulo Freire parte da premissa de que nós somos seres curiosos, inacabados, inconclusos e, portanto, precisamos do outro. Ontologicamente, na perspectiva freiriana precisamos do outro, e é com o outro que aprendemos e ensinamos. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 13). Freire aponta para uma prática pautada no diálogo, no respeito e na criticidade visando a uma ação transformadora, valoriza os saberes cotidianos dos povos ordinários, sendo assim o saber primeiro. O método de Paulo Freire consiste em três etapas: investigação, tematização e problematização. Fontoura (2011) defende a ideia de que tanto a alfabetização de adultos, pelo método freiriano quanto a “alfabetização de pesquisadores” são delineadas pelos processos de “codificação, aprendizagem e construção de conhecimento que, ao final, produzem cidadania e educação” (p. 63).

Fontoura (2011) sugere alguns passos em prol de organizar as falas coletadas, descrever os passos e auxiliar na análise dos dados adquiridos. O primeiro passo consiste na transcrição do material recolhido:

(entrevistas gravadas, filmagens, por exemplo) ou escritas (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos, por exemplo). A transcrição de entrevistas demanda tempo, em torno de cinco horas para cada hora de entrevista, digitado em algo como 20 páginas em espaço 1,5cm; aconselhamos que o/a próprio/a pesquisador/a faça suas transcrições, de preferência assim que acabar as entrevistas, para ajudar na reconstituição dos depoimentos e possibilitar a primeira escuta mais atenta e ainda correção de rumos em entrevistas futuras. Em caso de dúvida sobre uma palavra, devido a falha na gravação, ela pode ser representada por reticências (p. 66).

Essa etapa da pesquisa é árdua e exige paciência para transcrever diversas falas, mas pode auxiliar a perceber o que não ficou claro no momento da entrevista. O passo seguinte demanda uma leitura atenta do material transcrito; o pesquisador pode anotar as suas percepções e intuições. Essa etapa inicia-se por uma leitura flutuante, em seguida uma leitura em profundidade com o intuito de ter uma ideia do todo, ainda que inicial.

Em seguida, o pesquisador deverá demarcar o que é considerado relevante e demarcar o “*corpus* da análise”,

sob forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas para seu

trabalho. Esses dados serão classificados e agregados de acordo com ideias-chave. Devemos ter cuidado para não modificar o que os participantes dizem de modo a se adequar ao que é esperado na investigação. Isso requer atenção especial na seleção de temas e na exemplificação de extratos de fala que sinalizem evidências da pertinência da escolha temática (p. 67).

A próxima etapa consiste em levantar os temas em cada agrupamento de dados seguindo os princípios da coerência ao tema, semelhança ao grupo, pertinência ao referencial teórico, objetivo do estudo, exaustividade, ou seja, quando encontramos nas transcrições exemplos de um mesmo tema, atingindo assim um esgotamento, e por último a exclusividade.

A quinta etapa busca definir

unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Podemos nos indagar sobre a importância qualitativa dos temas para o objeto de estudo: o tema é fundamental para compreender o objeto de estudo? O tema revela alguma faceta do objeto de estudo que interessa ao pesquisador? O tema desvela alguma dimensão do referencial teórico adotado? (p. 69).

Nessa etapa o pesquisador deve perceber nas falas dos sujeitos da pesquisa os temas emergidos e qual a sua relação com o objeto de estudo. Nesse momento novas dimensões teóricas podem surgir, ampliando assim o olhar do pesquisador.

Na sexta etapa, é necessário esclarecer o “tratamento dos dados a partir da separação das unidades de contexto do *corpus*” (p. 69). Isso pode ser feito pela elaboração de quadros com unidades de contexto, unidades de significado e comentários.

O último passo é marcado pela interpretação de acordo com o referencial teórico adotado. Percebemos que o pesquisador implicado nesse processo deve optar por qual caminho deverá seguir, ancorado pelas leituras prévias, mas ciente de que novos horizontes poderão emergir. Outrossim, a análise dos dados é intencional a partir do olhar do pesquisador acrescido da visão teórica, mas, na medida em que novas perspectivas são ampliadas, os caminhos e as interpretações também o são.

Por fim, Fontoura (2011) propõe a análise dos dados em pesquisas qualitativas guiadas na tematização, pautada em uma reflexividade criteriosa dos depoimentos, na qual o pesquisador assume o papel de colaborar com os sentidos emergidos na pesquisa, delimita o *corpus* da análise, levanta unidades contextuais e temas e assume o papel de interpretar os dados com responsabilidade.

4.2 As histórias de vida: pesquisador e ator juntos refletindo sobre a vida na própria vida

O trabalho com as histórias de vida representa um dos caminhos teórico-metodológicos do movimento (auto)biográfico (PINEAU; LE GRAND, 2012a). As práticas das histórias de vida são multiformes e buscam uma compreensão de sentido a partir de fatos ocorridos em temporalidades, localidades, culturas, no ambiente social, atravessadas pela experiência.

Na sua especificidade, essa definição alarga triplamente o território das 'escritas do eu': primeiramente, fora do espaço da 'grafia', não se restringindo aos meios escritos (biografia, autobiografia, diário, memórias), mas integrando a eles a fala, ou seja, a dimensão da comunicação oral da vida (PINEAU, LE GRAND, 2012a, p.15).

O trabalho com histórias de vida abrange um leque de possibilidades imersas na complexidade do ser humano; o pesquisador assume um papel de estar junto no processo, de escutar sensivelmente com responsabilidade e ética com implicações existenciais. A escrita do eu pode assumir diversas possibilidades a partir de fotografias, teatro, vídeo, cinema, televisão etc. Nós optamos pela escolha do grupo focal utilizando a arte como uma ferramenta potente capaz de fomentar as histórias. A vida ultrapassa os limites impostos pela estrutura egoica, atravessa o mar do inconsciente, do coletivo social e cultural tecido por um rizoma complexo do ser, do outro e do cosmos. Propõe um trabalho de mobilização da consciência do indivíduo em relação à sua individualidade, ao seu lugar de origem, ao outro e à sua totalidade imersa em uma biosfera.

As histórias de vida apontam para um processo humano antropológico, social e cultural, um caminho permanente de construção de uma pessoa atravessada pelo seu ser em um devir constante. "Para além das definições literárias disciplinares, a história de vida é, desse modo, tratada como prática autopoietica, ou seja, aquela que trabalha para produzir por si mesma sua própria identidade e agir em conformidade com seu propósito" (PINEAU; LE GRAND, 2012a, p.17).

Notamos o quão precioso é o trabalho com as histórias de vida; os relatos orais e escritos abarcam uma complexidade permeada por emoções, afetos, pensamentos e intuições. Os relatos que expõem uma intimidade e podem ecoar em outros seres, ganham vida, materializam-se em um corpo que pode ser um texto, uma voz, uma pintura, um filme, uma

fotografia etc. Esse momento de captura torna-se mágico, mas ao mesmo tempo se esvai com o tempo e a transformação existencial do humano, do social e da natureza. Notar essas transformações auxilia a perceber indícios do processo de construção, no nosso caso a formação transdisciplinar docente.

O eixo de reflexão sobre as histórias de vida é pautado em metodologia e epistemologia, assim como o movimento de práticas sociais e de pesquisa-formação. A divisão entre teoria e prática deve ser superada, pois é pautada numa divisão binária entre pesquisador/ator. Em outro viés, o trabalho com histórias de vida consiste em uma relação dialógica entre pesquisador e ator, ambos envolvidos no processo. “Mediante a ideia de práxis, trata-se de efetuar uma junção dialética entre o registro da reflexão teórica e o registro das práticas, tendo em vista que os chamados teóricos são também praticantes e vice-versa: toda prática se baseia em teorias subjacentes, explicitadas ou não” (PINEAU; LE GRAND, 2012a, p. 150). Refletir sobre a teoria e questioná-la consiste em uma metodologia dialética entre teoria e prática, os professores imersos nas escolas dão vida à teoria exercendo a sua prática cotidiana.

Compreendemos que as práticas das histórias de vida tomam corpo no campo da formação,

pela preferência por uma concepção de liame social que valoriza, como elemento central, o respeito pelo indivíduo passível de orientar sua vida a partir da consideração dos fatores determinantes da sua própria história (pessoal, social, historicamente situada, dada) e de sua transformação num projeto existencial socialmente inscrito (PINEAU; LE GRAND, 2012a, p. 150).

Refletir sobre a sua vida na própria vida vai além de reviver o passado; articula existencialmente o passado, o presente e o futuro. Em outras palavras, é uma importante ferramenta formativa, pois os atores sociais percebem sua individualidade, a relação com os outros, seu processo formativo, sua relação com a natureza entrelaçados e podem, a partir do passado, em uma atitude presente, projetar o futuro.

As histórias de vida são marcadas por construções (PINEAU; LE GRAND, 2012a) que destacam vários andares.

Quadro 3 - Andares da construção da história de vida

O olhar de um presente sobre o passado, uma memória que produz sentido.
Isso ocorre numa interação social datada, entre uma pessoa que conta, o narrador do relato que encena uma memória e um interlocutor, o narratário, institucionalmente situado e posto numa situação de escuta de “representação” colocado idealmente sob o signo de uma certa confiança, de uma convivência.
Segue-se um trabalho de adaptação, de formação mediante passagem de uma produção oral para uma produção escrita (ou de imagens).
Em função de uma destinação preestabelecida e institucionalizada, que tem consequências.

Fonte: PINEAU; LE GRAND, 2012a.

Uma carta ética foi construída ao passo da Associação Internacional das Histórias de Vida e Formação (ASIVHIF); destacam-se os tópicos indicados no Quadro 4.

Quadro 4 - Tópicos da carta que instaura princípios para as pesquisas biográficas

A metodologia biográfica pode ser proposta, mas nunca imposta. Ela deve repousar sobre um contrato.
O acompanhador (pesquisador ou profissional) já fez ele mesmo sua história de vida, no todo ou em parte.
O produto pertence primeiramente ao autor-produtor, com utilização possível negociada.
Enfim, a interpretação deve ser prospectiva, instauradora de sentido e de projeto, mais do que retrospectiva e redutora de forma causal.

Fonte: PINEAU, 2012b.

No capítulo seguinte iremos trabalhar com e por meio das histórias de vida dos professores convidados desta pesquisa. Estamos cientes do processo de construir a vida na própria vida, seu potencial formativo e transformador imersos numa dialética constante entre passado, presente e futuro. O nosso foco é perceber marcas da formação transdisciplinar, todavia às vezes capturamos um nó entrelaçado em outras teias. Sabemos que isso faz parte da jornada e da aventura em trabalhar com a complexidade das histórias de vida.

5 PASSADO, PRESENTE E FUTURO: REFLEXÕES DOCENTES E DISCENTES TRANSDISCIPLINARES COM AS MANDALAS CRIATIVAS

Este capítulo dedica-se às vozes docentes dos professores convidados para esta pesquisa. Por suas histórias de vida, vamos nos aventurar a perceber indícios da formação transdisciplinar docente. Estamos cientes de que o passado, o presente, o futuro, estão entrelaçados na teia complexa da vida, e ao refletirmos sobre a própria prática a partir da história do outro vamos aumentando nosso leque de experiências. Não cabe a nós julgar as experiências compartilhadas conosco, mas sim escutá-las com empatia em prol de refletir sobre o foco desta pesquisa.

O trabalho biográfico não tem o valor de sentido construído, introduzindo aí uma hierarquia entre o sentido fundado pelos elos estabelecidos entre as teorias socialmente válidas e as realidades levadas em consideração por um lado e, por outro lado, aquelas fundadas sobre simbolizações poéticas, nascidas do ser da imaginação (JOSSO, 2010, p. 79).

O ser da imaginação é atravessado por imagens, memórias, sonhos, símbolos; é com as mandalas criativas que iremos mergulhar na complexidade da vida e capturar histórias que reflitam o processo formativo transdisciplinar dos professores envolvidos nesta pesquisa.

No dia 4 de outubro de 2016 realizamos um grupo focal com aproximadamente 1 hora e 30 minutos de duração e, em outra data, uma entrevista individual. Contamos com a participação de seis docentes: duas professoras da Educação Infantil, dois professores do Ensino Fundamental, uma professora do Curso Normal também docente de um programa de Pós-Graduação na área da Educação e uma professora do Curso Normal igualmente docente do Ensino Superior, na modalidade a distância, em uma licenciatura em Pedagogia²⁰. Realizamos uma oficina em que exploramos o corpo, mediante exercícios de respiração e relaxamento, a imaginação com as mandalas, as memórias que emergiram a partir da indução realizada²¹ e do trabalho criativo efetivado. No primeiro momento, atravessamos o campo simbólico da mandala, *circum-ambulamos*²² essa imagem. Em seguida, fizemos um

²⁰ Encontra-se no apêndice o modelo de consentimento entregue aos professores, o qual foi assinado e datado com a autorização do uso das imagens e das narrativas em pesquisas acadêmicas.

²¹ No apêndice deste trabalho encontram-se o roteiro da oficina e a indução realizada.

²² *Circum-ambular* é uma etapa do caminho para o inconsciente; tratar-se-ia assim de uma passagem, de um instrumento que possibilita alcançar uma meta além, ainda não formulada. É um dos caminhos em direção ao centro do não ego, que os pesquisadores da Idade Média também percorreram para produzir o lápis (JUNG, C. G. *Psicologia e Alquimia*, p. 167).

relaxamento, trabalhamos a respiração, o corpo, seguido de uma massagem coletiva, exploramos o universo da mandala, sua etimologia, as suas diversas representações simbólicas em ambientes culturais, sociais e religiosos diversos.

Fotografia 1 - Momento de relaxamento corporal com o grupo



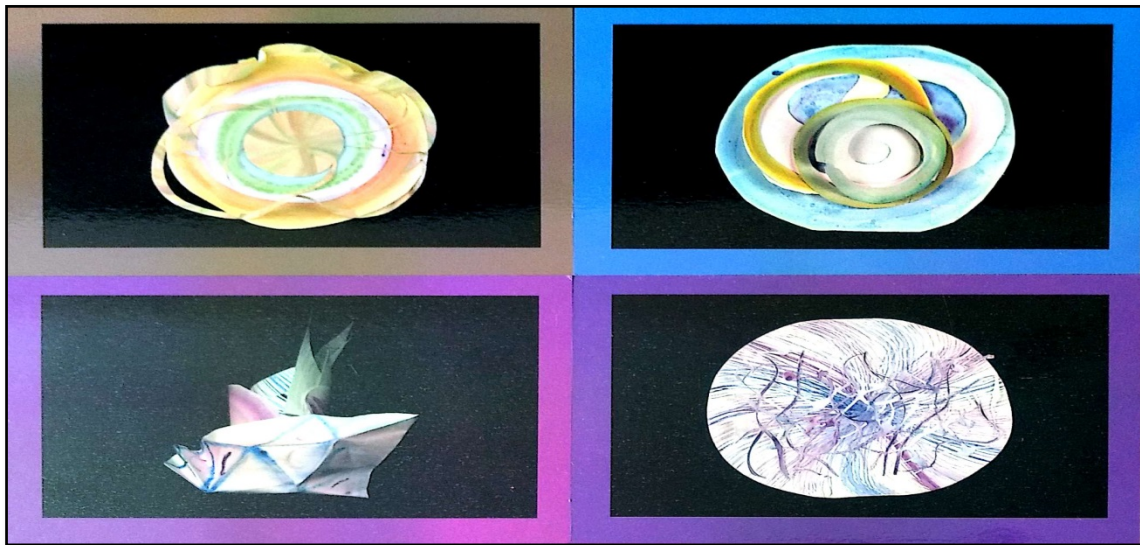
Fotografia realizada no dia 4 de dezembro de 2016.
Fonte: A autora.

Mandala é uma palavra em sânscrito que significa “círculo”. Universalmente, é o símbolo da integração e da harmonia. Sua etimologia representa a união dos opostos, o princípio integrador do feminino e do masculino. A forma circular representa o centro do mundo, as grandes catedrais, os terreiros, as cirandas, os encontros religiosos, o alto da montanha morada dos deuses olímpicos, onde Jesus, Buda, Moisés meditaram e se ligaram ao seu eixo. Lugar de encontro do sagrado com o numinoso. Esse símbolo atravessa várias culturas, religiões, sabedorias ao longo do tempo e por isto é transdisciplinar. É lugar de integração entre o velho e o novo, entre o sagrado e o profano, o claro e o escuro, entre o aluno e professor.

No momento seguinte, entregamos a cada participante uma carta com o desenho de uma mandala e um dizer representando uma mensagem e/ou questionamentos²³.

²³ Fonte: FIOREZZI, Regina Chiesa. **Mandalas**: construindo caminhos: um processo arteterapêutico. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

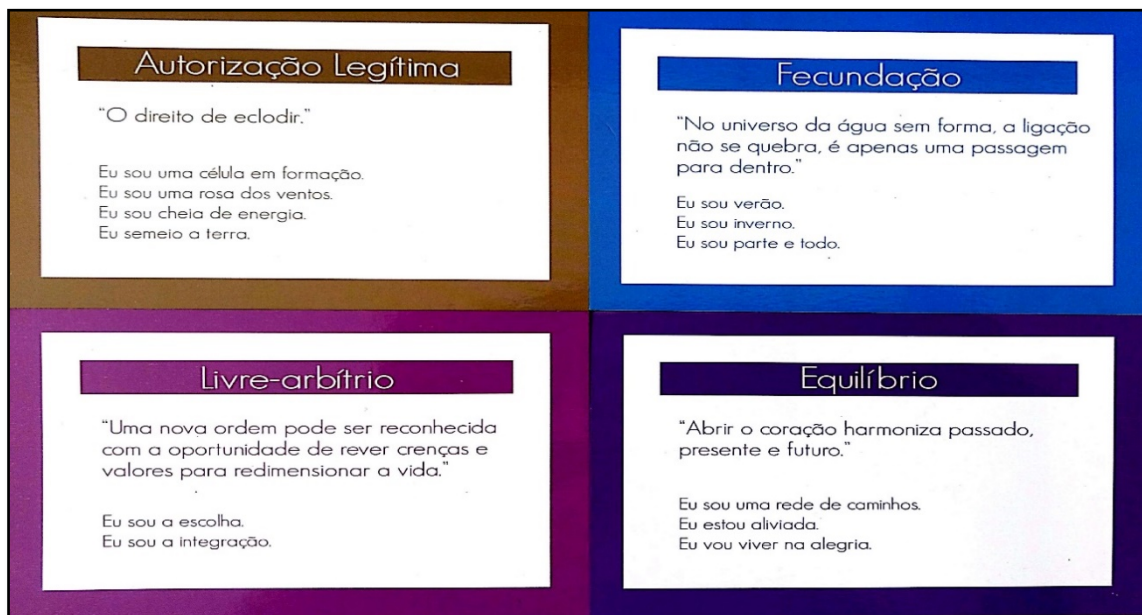
Fotografia 2 - Exemplos de cartas contendo desenhos de mandalas



Fotografia realizada no dia 28 de janeiro de 2017.

Fonte: Fiorezzi, 2012.

Fotografia 3 - Exemplos de cartas distribuídas que continham dizeres reflexivos



Fotografia realizada no dia 28 de janeiro de 2017.

Fonte: Fiorezzi, 2012.

Depois da reflexão sobre a carta contendo o dizer e a imagem, solicitamos que cada participante criasse a sua mandala. A partir desse momento expressivo pedimos que cada docente pensasse sobre duas perguntas: *A partir desta vivência, quais memórias emergiram da sua história de vida? Relate momentos transdisciplinares na sua história de vida discente ou docente.*

Para a análise das narrativas utilizamos a proposta teórico-metodológica da tematização (FONTOURA, 2011), explicitada no Capítulo 3; elencamos três temas principais: *formação tripolar, ciclo de vida pessoal e profissional e prática transdisciplinar*.

5.1 Tematização 1: Ciclo de vida pessoal e profissional

Neste tema notamos que alguns professores relacionaram as questões supracitadas com fases da sua vida pessoal e profissional em um devir formativo.

Quando eu recebi o cartão e a mandala, meu cartão é fecundação. “No universo da água sem forma a ligação não se quebra, é apenas uma passagem para dentro. Eu sou o verão, eu sou o inverno, eu sou parte todo”. Como falou questão da fecundação, esse ponto me diz que é sem forma, a ligação não se quebra, eu fiquei imaginando mesmo a água sem uma forma, como que ela se forma dependendo de onde ela está, de onde ela se encontra. E logo me vem a questão também da fecundação, me veio a questão de nascer um novo ser humano, dos elementos da terra que impulsionam a fecundação na natureza. **E a fecundação que existe dentro da gente, como que a gente vai semeando novos vírus dentro da gente.** Ao longo da nossa vida, novas vidas vão se construindo, a gente sempre numa nova fecundação, porque a gente traz as questões de história de vida, de formação, a gente traz os momentos e **pelo menos o momento atual do mestrado como que está sendo no momento de fecundo, quantas coisas estão nascendo, novas experiências, novos olhares, novas pessoas e, como essa fecundação não acontece sozinha, ela precisa de outros elementos para acontecer.** Então quando a gente pensa em história de vida não tem como a gente pensar só na nossa existência, mas como que a gente nasce (professora do primeiro segmento da Educação Infantil, Rejane)²⁴.

Percebemos na fala da professora um movimento de construção da própria vida, algo constante que se reflete na sua fase profissional permeada pelo mestrado acadêmico. Huberman (1992) reflete o desenvolvimento acadêmico como um processo e não uma série de acontecimentos. “Para alguns esse processo parece linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p. 38). Esse movimento caracterizado pela professora de “fecundação” reflete uma inserção profissional na carreira docente, um momento em que ainda não há forma, assim como água que flui e atravessa o mundo devido à sua maleabilidade. Novas experiências, novas possibilidades, abertura para um campo novo de possibilidades consteladas no presente momento profissional, o mestrado acadêmico.

²⁴ Respeitamos a fala literal dos participantes e utilizamos o nome, imagens e falas dos participantes com a devida autorização; no apêndice está o modelo da carta de cessão assinada por eles.

A seguir está uma contribuição do professor Tiago, do segundo segmento do Ensino Fundamental.

*Então eu pensei nas cores, né? A mandala, ela é composta de diversas cores e eu comecei a pensar nas diversas cores que me compõem. **E essas cores que fizeram parte de algumas fases da minha vida e pensar nas cores que fazem parte da minha vida hoje, né? Então minha mandala está com o preto, mas o preto no sentido não sombrio, mas, assim, de você estar apreciando assim uma identidade só. Eu pensei nesse sentido assim, o preto como algo mais vazio. Então foi nesse sentido. Trazendo minha infância. Então eu trago essas aflições que eu tinha na escola, as aflições que eu tinha nesse período na escola com relação aos colegas, a questão de em alguns momentos eu me isolar, então trouxe essa questão da infância, trouxe essa cor. Para minha juventude eu trouxe a cor verde, então, assim, uma cor que com os amigos eu fui trazendo outros olhares, outras histórias, outras experiências e trazendo uma cor verde de esperança, trouxe esse verde. E com a vida adulta essa formação sai do Ensino Médio e chega à universidade e eu trago a cor amarela com relação ao brilho, a energia que o sol traz, energia que eu fui sendo introduzido com esse entrelaçamento das cores. Então é uma cor amarela que tem uma base, mas que no todo ela junta esse momento preto da minha vida, um momento verde, mas um verde que traz um brilho ali, o vermelho que é um novo processo que entra, é uma nova cor que entra, o laranja. Então tudo misturado. Então trouxe com relação à primeira pergunta aí, tentei ver o todo, essa minha infância, a juventude e as cores que têm passado por essa fases que hoje constituem o Tiago, múltiplas cores**²⁵.*

O professor articula as fases da sua vida com as cores que expressou na sua mandala. O preto para ele representa algo mais vazio, a infância, uma identidade em construção, caracterizada pela aflição e pelo isolamento perante os colegas. O preto pode representar um movimento de indiferenciação, de abertura para o novo, pode ser uma cor misteriosa associada ao medo ou ao desconhecido (PUVIANI, 2011). Na etapa da juventude a cor trazida foi o verde, simbolizando a esperança por meio do compartilhamento com os amigos conquistados. Na natureza, o verde representa crescimento, o caule das flores e as folhas, a cor da primavera que renasce da potência da natureza. Em relação à identidade, o verde simboliza um período de amadurecimento em um constante devir. Com as novas amizades, novas experiências, vivências e acontecimentos emergiram, com a chegada da juventude o professor T. vive a cor amarela, que para ele representa o brilho, a energia que o sol traz, a energia que flui, momento marcado pela entrada na universidade.

O amarelo é “antes de tudo a cor da luz e tem, por isso, um movimento de irradiação. Saindo de um ponto central, a luz irradia em todas as direções. Goethe fala de um ‘impulso motor ex-cêntrico’ e identifica esta cor com um movimento de ‘irradiação da força para o entorno’” (PUVIANI, 2011, p. 86). O amarelo representa a expansão, a cor da liberdade que

²⁵ Os trechos em negrito são considerados relevantes em prol de destacar a tematização analisada.

vai além dos limites. A entrada na universidade pode propiciar essa libertação de padrões antigos para uma abertura para novas experiências.

O vermelho e o laranja misturam-se, representando um novo processo. O laranja “aparece na literatura geralmente associado ao vermelho, pois representam as mesmas qualidades” (PUVIANI, 2011, p. 88). O vermelho é a primeira cor nomeada pelos povos, é a cor do sol, representa a energia vital masculina, o fogo, a força da transformação; pode suscitar uma sensação de energia, de decisão, de triunfo e de alegria (PUVIANI, 2011).

O vermelho expressa esse poder de transformação e renovação, a cor do movimento e da atividade. A jornada docente nos exige certa vitalidade, força e transformação para enfrentar as incertezas cotidianas do chão da escola.

A seguir outra contribuição valiosa, da professora Liliane, do Curso Normal, também docente de um programa de Pós-Graduação na área da Educação:

É... lembrei também da minha infância, um momento de delicadeza, e trouxe à memória a dificuldade que tive em transpor a minha adolescência e fase adulta, né? E agora eu tô vivendo um momento de estabilidade e maturidade no meu tempo presente. Aí eu creio que eu relatei a mandala com a segunda pergunta ali que você fez, o que vem à memória é que sempre gostei de inovar e criar como aluna, né? E como trabalho de professor, como docente, eu também continuo buscando criar (grifos nossos).

A professora Liliane trouxe momentos difíceis que passou durante a infância e adolescência, mas agora na fase adulta vive um momento de estabilidade e maturidade. Huberman (1992) refletiu sobre a fase da estabilização; nesta etapa da vida o profissional passa a se reconhecer como professor, aos seus olhos ou aos de outrem. Todavia, escolher significa um processo de perda de diversas outras possibilidades. Para o autor, de acordo com a abordagem psicanalítica, a escolha de uma identidade profissional pode gerar uma renúncia, por determinado período, escolher representa deixar de escolher outras possibilidades; a escolha é permeada por uma transição, por exemplo, na passagem da adolescência, em que tudo pode ser possível, para a vida adulta, em que os compromissos e escolhas ficam mais evidentes. Em outras palavras, optar pela docência é um fazer diário, mas para Huberman (1992) esta escolha é realizada com mais clareza em média após oito, dez anos de docência. O período da estabilização ocupa um significado de pertença a uma determinada classe – neste caso, à classe dos professores –, culminando assim em um processo de libertação e emancipação. Outra marca fundamental é o sentimento de confiança e conforto na profissão.

5.1.1 Especificidade: revivendo a infância e o tempo escolar

Nesta especificidade da Tematização 1, ficaram evidenciadas as memórias da infância e o tempo escolar. Notamos que ao olhar o passado reatualizamos a nossa vivência no presente, projetando um futuro em constante devir.

*É... primeiro me lembrou muito a minha infância, né?, esse negócio de mexer com as tintas, com a pintura me remeteu muito essa... essa memória da infância. Mesmo não tendo muito momentos de pintura na escola e tudo o mais, eu sempre gostei muito de desenhar, desde criança. E quando... quando a professora pegava as tintas, os pincéis para fazer alguma atividade, para mim era o melhor dia do mundo. **Então isso me remeteu muito à minha infância, né?, esse... essa parte escolar, da pintura e tudo o mais. E me fez pensar em outras coisas também, né?** (professor Rodrigo).*

O professor Rodrigo, do segundo segmento do Ensino Fundamental, reviveu acontecimentos da infância; mesmo não tendo muitos momentos de pintura na escola, mexer com as tintas proporcionou visitar esse espaço-tempo escolar. Relatou a felicidade de trabalhar com arte no cotidiano escolar, que o remeteu a outros pensamentos que naquele momento não quis expor...

*Bom, assim, primeiro a partir aqui da autorização legítima, “o direito de eclodir. Eu sou uma célula em formação, eu sou uma rosa dos ventos. Eu sou cheia de energia, eu ceio a terra²⁶”. Foi pra mim. Perfeito. Me encaixo totalmente nisso, né? E enquanto eu vinha aqui fazendo, misturando as cores, eu tentei representar através das cores exatamente o que tá expressado aqui em palavras. Essa... o laranja me traz muita alegria, a energia, a positividade. O verde me traz a esperança. O azul me traz tranquilidade, mansidão. E esse amarelo que é pura alegria. E retomando assim as memórias, me vinha muito a minha imagem de aluna na escola, como eu gostava daquele lugar, era um lugar... a escola sempre foi um lugar que me realizou como pessoa desde muito pequena. Eu lembro do cheiro da escola até hoje. Assim, eu... Tenho muitas memórias, lembro da minha primeira professora, das primeiras professoras, das brincadeiras. Lembro do quintal daquela escola. É... lembro das tarefinhas, como eu gostava daquelas tarefinhas. As tarefinhas pra mim naquele momento não significavam uma formatação, me enquadrar em algum lugar, mas a liberdade de aprender. Lembro da professora contando as histórias, a gente fazia rodinha, e aquela curiosidade inquietante. Então, como a minha experiência como aluna foi muito boa e como eu adorava ficar na escola eu até ultrapassava o meu horário, né? **Eu ia brincar, eu ia sentir o cheiro da merenda, que era gostoso demais. Mexer com arte também, essa liberdade de expressão é sempre muito boa. Aqui você até comentou do compasso, eu falei assim, “Não vou com o compasso”. Porque eu gosto dessa liberdade de você criar, né, sem estar formatadinho. E lembrando dessa minha experiência eu vim também rememorando e trazendo para o meu olhar hoje como professora, num curso de formação de professores que vão lidar com as crianças. Da mesma forma como eu fui aquela criança feliz na escola, eu queria transgredir,***

²⁶ A professora refere-se ao dizer que continha na carta que tirou na oficina.

queria que nessa... nessa formação que eu trabalhasse com os meus alunos do Curso Normal que elas... na maioria meninas, mas tem meninos também. Então que esses jovens, que esses alunos, que eu pudesse transmitir a alegria de educar, de construir com eles o dia a dia, para que eles pudessem propositar para outras crianças ao qual eles vão trabalhar no dia a dia essa mesma alegria que eu senti (professora Ana Paula).

A professora Ana Paula, docente do Curso Normal e de uma faculdade a distância de Pedagogia, expressa a importância de o outro falar de si, de o outro expressar a sua identidade, seus gostos, suas atividades cotidianas as quais estão atravessadas por mudanças constantes. O universo das cores mais uma vez ganhou visibilidade, o laranja para ela remete à alegria, à positividade e à energia; o verde, à esperança; o azul, à tranquilidade; e o amarelo, à alegria. O universo das cores atravessa o campo simbólico. Byington (2004), fundador da Psiquiatria simbólica, enfatiza que na Educação Infantil há o predomínio do padrão arquetípico matriarcal de ensino, em que é permitida a ludicidade e a criatividade. Essa etapa é caracterizada pelo afeto e pela proximidade do professor com o aluno. Esse arquétipo é espontâneo, imitativo, emerge nas vivências cotidianas e é preciso viver para que haja a expressão. O corpo-simbólico integra este padrão arquetípico matriarcal; é por via da sensação que percebemos esta comunhão, não é à toa que a professora sente o cheiro da escola ao recordar das suas experiências.

5.2 Tematização 2: Formação tripolar

Esta tematização é caracterizada pela formação tripolar do professor: formação do eu (autoformação), do outro (heteroformação) e das coisas (ecoformação), expostas no Capítulo 2 deste trabalho.

5.2.1 Especificidade: Heteroformação

Na narrativa seguinte, percebemos o viés heteroformativo, no qual é expresso o compartilhamento dos saberes com o outro.

A gente já nasce de um compartilhamento. A gente não nasce de algo solitário. E o tempo inteiro na vida, na história de vida com as nossas famílias, com os nossos amigos, na escola, nos vários espaços em que a gente é... Circular a gente vai se

construindo, se reconstruindo, nascendo de novo (professora Rejane, docente da Educação Infantil).

Esta fala carregada de sentimentos remonta à importância do compartilhamento, é a partir dessa troca que construímos o rizoma da vida. Só na relação com o outro podemos nos diferenciar e descobrir os nossos verdadeiros talentos em prol de uma contribuição mais plena para a sociedade. Os diversos espaços escolares permeados pelo encontro ficam na nossa memória e, na maioria das vezes, o conteúdo disciplinar passa e a experiência fica.

A gente já nasce de um compartilhamento. A gente não nasce de algo solitário. E o tempo inteiro na vida, na história de vida com as nossas famílias, com os nossos amigos, na escola, nos vários espaços em que a gente circula a gente vai se construindo, se reconstruindo, nascendo de novo (professora Rejane).

A professora Rejane, docente da Educação Infantil, enfatizou a importância da troca para fortalecer a sua identidade, relatou que o tempo todo “vamos nos construindo e reconstruindo permeados pelo outro”. A heteroformação fortalece o diálogo, a interação e a troca, nas relações com o outro e a partir do outro. Em outras palavras, a experiência do outro pode ser formadora (JOSSO, 2010).

5.2.2 Especificidade: Ecoformação

Nesta especificidade da Tematização 2, ficou expressa a percepção de um lugar como um ambiente reflexivo e/ou ecoformativo. A natureza compõe a paisagem da nossa vida e somos seres diretamente ligados a ela. Estamos em constante transformação e/ou mudança e as fases cíclicas da natureza ecoam sobre as nossas vidas. A seguir, a experiência da professora Liliane:

Bom, quando eu li a primeira pergunta, o que me veio primeiro, de cara, na memória, foi nem a mandala em si. Eu acho que foi a... quando você disse para a gente no momento do relaxamento, buscar na natureza uma imagem com que você se sinta bem. E aí imediatamente eu trouxe a memória da praia. Eu gosto muito de praia. Por que que eu escolhi a praia? Porque é lugar de liberdade, de relaxamento, é de integração do meu eu. Então eu busco sempre a praia pra estar relaxando, o momento de liberdade de relaxamento.

A professora Liliane, docente do Curso Normal e de uma pós-graduação na área da Educação refletiu sobre a praia, que para a ela é lugar de liberdade, relaxamento e integração. Estar integrado com a natureza respeitando o seu *ethos* é um processo formativo, de

autoconhecimento e respeito. A ecoformação é considerada o polo formativo mais discreto e mais silencioso (PINEAU, 2003). Ele é o cenário do teatro da nossa vida, representa toda a decoração ambiental. O termo ecoformação busca dar destaque à formação ambiental; por exemplo, a Pedagogia da Terra, de Gadotti (2000), é um movimento pedagógico que busca um projeto alternativo no qual visa promover a aprendizagem do sentido das coisas, a partir do percurso cotidiano, visando a uma atitude sustentável do ponto de vista ecológico.

Nós trabalhamos a questão da Aldeia Maracanã, Maracanã, eles visitaram o Maracanã. Então, viram ali com a proximidade do Maracanã, relacionando aquilo que trouxe aquela discussão, o espaço. E como que esse momento de você viver fora. Você viver dentro da sala de aula, você construir com eles, você aprende também (professora Rejane).

A professora Rejane, ao relatar a sua experiência na Aldeia Maracanã, trouxe o espaço, os ambientes que contornam o processo formativo dela e dos alunos, esse *habitat* permeado de emoções, vivências, histórias coletivas e individuais. A ecoformação dá voz à territorialidade que é carregada de experiências.

*Então eu meio que tento transgredir e trago a experiência positiva pra esse diálogo tentando **semear essa terra**, deixar algo de propositivo mesmo pra vida de cada um. É isso* (professora Ana Paula).

A professora Ana Paula, docente do Curso Normal e de uma faculdade de Pedagogia na modalidade a distância, relatou a importância da transgressão no campo educacional e de semear essa terra. Semear, cultivar e respeitar a terra é um dos princípios para uma educação baseada nos pilares da sustentabilidade. Essa metáfora auxilia-nos a pensar a educação como um processo em devir, de crescimento e cultivo constante. Somos seres terrestres em integração com o cosmos, com a natureza; falas cotidianas como esta, “semear a terra”, evidenciam este fato.

5.2.3 Especificidade: Autoformação

Nesta especificidade da Tematização 2 notamos um viés autoformativo, a compreensão de que a formação é um processo permeado pela reflexão constante, com a percepção de que o indivíduo é um projeto (JOSSO, 2010) em constante devir.

E a gente vive em constante formação, e eu converso isso com eles, abro espaço com eles sobre isso também, pra que a gente possa fazer na educação, em qualquer prática que a gente venha vivendo o cotidiano, que a gente possa fazer desse momento algo

prazeroso, algo alegre, algo pra colocar o outro para frente, algo pra visibilizar. Que existiram momentos também da invisibilidade na escola, né? (professora Ana Paula).

A professora Ana Paula reflete sobre o processo formativo docente, que assume um viés contínuo, destaca na sua narrativa a importância de incluir essa discussão no tempo-espço da sala de aula. O ambiente escolar para ela deve ser algo prazeroso e alegre em prol de dar visibilidade a um outro tipo de modelo educativo, mais dialógico e democrático, em que o aluno assuma o papel de conduzir também o seu processo formativo. Importante esclarecer que essa professora atua no Curso Normal e em uma graduação a distância de Pedagogia. Ou seja, ela lida com futuros professores, demonstra a sua responsabilidade ética e social ao valorizar uma comunicação dialógica.

E como trabalho de professor, como docente, eu também continuo buscando criar. E eu trabalho com a história de vida que eu faço transcender barreira disciplinar, por isso que eu acho é transdisciplinar. Porque quando trabalha com história de vida, eu acho que não tem como colocar numa forminha, por isso que é transdisciplinar. E aí é conseguir associar com a mandala porque dá um brilho diferente, dá um tom diferente do Ensino Médio, sabe? (professora Liliane).

Assim como a professora Ana Paula, a professora Liliane também trabalha na formação de professores. Sua narrativa reforça a importância do trabalho com as histórias de vida, as quais para ela transcendem a barreira disciplinar. A autoformação é um processo de reconstrução, de transformação constante do “ser professor”, formar é sempre formar-se cotidianamente. Josso (2010) esclarece que as histórias de vida têm dois tipos de objetivos teóricos. O primeiro evidencia um processo de mudança do pesquisador ao vivenciar a pesquisa-formação articulada às histórias de vida. O segundo demarca outro território de reflexão, abrangendo a formação e a autoformação. Quando o professor-pesquisador assume essa atitude existencial, acaba percebendo o seu constante processo de individuação (JUNG, 2008), articulado com o outro e a natureza.

5.3 Tematização 3: Prática transdisciplinar

Esta tematização enfoca práticas transdisciplinares vivenciadas pelos professores tanto na sua docência quanto na sua discência. Relatos profundos que marcaram as suas vidas e auxiliaram a contextualizar o ambiente escolar e os seus atravessamentos. A seguir, fala a professora Rejane.

*Eu acho assim, enquanto professora de Educação Infantil, eu acho que o momento das rodinhas são os momentos muito transdisciplinares. Não só porque são momentos de escuta, não é só um momento de escuta, é um momento em que você fala e que você tenta se localizar para o mundo exterior na sala de aula, porque são experiências que não só os alunos trazem, é um momento de conversa. **Eu também partilho com eles as minhas experiências.** Eu lembro muito da época da Copa do Mundo, em que a gente trabalhou a Aldeia Maracanã, eles visitaram o Maracanã. Então, viram ali com a proximidade do Maracanã, relacionando aquilo que trouxe aquela discussão, o espaço. E como que esse momento de você viver fora. Você viver dentro da sala de aula, você construir com eles, você aprende também. Uma visão de criança, uma visão da casa, elementos das fotografias que eles observavam e que passaram despercebidos. Então foi um momento de aprendizagem para mim também, de observar o olhar da criança para aquilo que a gente traz, que a gente propõe. Então esses momentos... **lógico que esses momentos são sempre transdisciplinares, porque não é um professor apresentando algo, ensinando algo ou um aluno se apropriando desse conhecimento. Mas é a troca constante, é uma troca do olhar do aluno, do seu olhar, do olhar de todos juntos. Um olhar de experiências deles que rolou. Eu lembro que um aluno falou, “Ah, eu fui em uma casa do índio lá em Camboinhas”, porque também tinha uma aldeia. Então você vê que um lugar, ele não é específico, ele pode trazer vários outros lugares, né?***

A prática transdisciplinar cria um espaço participativo, evidencia a possibilidade de exercer a liberdade de expressão, proporcionando segurança aos alunos para expressar os seus anseios, desejos, angústias e novas descobertas. Nessa narrativa, a professora evidencia o momento das rodinhas como um espaço-tempo transdisciplinar, as rodinhas proporcionam o encontro, são circulares, todos percebem todos e o diálogo pode ser feito de maneira espiral. O professor assume o lugar de mestre, ao mesmo tempo compartilha os seus saberes e aprende com os alunos. Notamos na experiência relatada que o saber é complexo e uma experiência nos remete a várias, como a da criança que relatou ter conhecido uma casa de índios em outro lugar diferente do que eles visitaram, remetendo a outros lugares em espaço-tempo diferentes.

O professor Tiago, do segundo segmento do Ensino Fundamental, amplia a discussão:

*E com relação ao momento transdisciplinar entre o discente e o docente, eu trouxe um processo que numa fase une os dois, que foi o meu estágio. **Assim, a vivência de estágio é a meu ver transdisciplinar, eu pude me ver no espaço escolar vivendo a docência enquanto discente.** Quando esse espaço que eu lembrava, esses meus momentos de criança enquanto a escola nos primeiros momentos não me fazia tão bem e que uniu com estar na escola olhando outras crianças, eu via essas aflições, eu via a alegria, a energia que você... Tornando professor uma profissão que a gente escolhia ou que a gente escolhe. Então eu trouxe a questão do estágio com relação ao tema transdisciplinar.*

Este professor evidencia a importância do estágio e reforça que viveu um processo no qual recordou as memórias como aluno e projetou o seu futuro como professor. Nesse

momento de inserção profissional é tecido o presente com as memórias do passado (todos nós já passamos pelo espaço escolar como alunos), com a projeção de futuro professor. O estágio tem a intencionalidade de “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24). Para o nosso professor, o estágio assume uma práxis que não só liga as disciplinas do curso, mas uma vivência transdisciplinar.

A história do Rafael, ele deu continuidade àquilo que ele aprendeu ali, que ele conseguiu vivenciar ali na experiência dele quanto ao aluno, e hoje ele é professor de disciplinas de jovens e adultos. E a prática dele é voltada para um projeto de história de vida. Então eu acho que é o momento transdisciplinar para ele (professora Liliane).

A professora Liliane, docente do Curso Normal e de uma pós-graduação em Educação, reforça que o trabalho com as histórias de vida transcende a barreira disciplinar e por isso é transdisciplinar. De acordo com essa professora, não é possível “colocar nas forminhas” o trabalho com as narrativas; relatou a história do Rafael, que deu continuidade ao trabalho proposto por ela, por isso é um momento transdisciplinar para esse ex-aluno, assim como para ela. De acordo com Gadotti (2004), a autobiografia traz informações relevantes no campo da Educação, pois o educando, ao contar a sua história, começa a enxergar melhor a sua existência; educar é lembrar, é compreender melhor a nossa transformação como seres no mundo com os outros e as coisas. Em outras palavras, construímos o futuro com base no passado, e o trabalho com histórias de vida nos aponta para uma práxis que vai além de todas as disciplinas, visando uma ruptura dos moldes cartesianos, retilíneos, uniformes que buscam observar a natureza a partir de uma lógica clássica. Ou seja, a atitude transdisciplinar abraça a complexidade das narrativas e/ou histórias de vida do ser humano. O professor Rodrigo, do segundo segmento do Ensino Fundamental, acrescenta sua experiência.

*E os momentos transdisciplinares que eu vivi assim, pensando, foram muitos, muitos mesmo porque na escola em que eu trabalhava a equipe era muito, muito unida do segundo segmento. (...) **Eu dividi a aula de informática com a professora de Artes, então era muito interessante porque eles queriam falar de tudo, às vezes nada sobre informática, às vezes nada sobre Artes, e eles tinham uma curiosidade muito grande pra saber as coisas. Eu percebi que essa curiosidade ao longo do tempo veio se perdendo, né? A gente tenta formatar tanto o aluno que ele deixa de ser curioso, ele deixa de procurar o que é interessante pra ele. Aí a gente tenta formatar, botar na cabeça dele que o importante é aquilo que a gente tá dizendo. Então as narrativas são exatamente importantes por isso, porque você tem o momento de falar, o momento de ouvir a conversa, de ter uma troca mesmo profunda e significativa.** (...) Eu tinha uma aluna negra que eu percebia que ela arrumava o cabelo dela todo, botava xuxinha, botava um monte de coisa e ninguém falava do cabelo dela, nenhuma professora falava. Quando uma menina loira vinha com tiara de princesa as professoras falavam: “Olha,*

uma princesa, que linda, não sei o quê”. E a menina negra nada disso. Então eu percebi isso e eu comecei a elogiar ela: “Olha, que cabelo bonito. Quem fez? Foi seu pai, sua mãe?”. Aí ela contava, e cada dia que passava, a cada semana que passava vinha um penteado diferente, vinha um enfeite mais bonito. Então o professor, acima de tudo, tem que valorizar o aluno, né? E para fazer isso você tem que olhar, você tem que ouvir, você tem que sentir, né? E isso transcende qualquer menina, qualquer matéria, qualquer conteúdo de sala de aula, né?, essa sensibilidade é o que vai fazer aquele aluno ser percebido e se sentir motivado para seguir em frente, para ter uma vida bonita, uma vida brilhante (professor Rodrigo).

O professor Rodrigo trouxe a experiência de ter dividido a aula de Informática com a professora de Artes e isso proporcionou aos alunos novas experiências; eles desejavam falar de tudo e não necessariamente coisas ligadas diretamente às disciplinas. O paradigma emergente proposto por Moraes (1996) percebe uma nova realidade educativa que propõe o abandono de uma abordagem pedagógica tradicional, que prioriza a cópia, as informações de conteúdos passados do professor para o aluno sem a reflexão crítica, como uma reprodução. Para romper esse paradigma é necessário que aconteça uma “busca à transcendência do indivíduo, por um sistema aberto, que enfatiza a consciência de inter-relação e interdependência dos fenômenos, a partir do reconhecimento dos processos de mudanças, intercâmbio, renovação contínua, criatividade natural e complementariedade” (p. 67).

A prática transdisciplinar implica novas posturas e /ou olhares cotidianos, outra forma de lidar com o trabalho pedagógico, considerando todos os envolvidos agentes ativos e produtores de conhecimento. O professor Rodrigo diferenciou-se dos demais colegas ao elogiar uma menina negra que não era vista pelos demais, e isso refletiu diretamente na autoestima da aluna, que sempre inovava nos penteados. A aprendizagem também ocorre pela via do afeto. “Nós pertencemos a uma cultura que desvaloriza as emoções” (MATURANA, 2001, p. 108) e a transdisciplinaridade abraça o campo afetivo/emocional.

A seguir estão duas experiências consideradas transdisciplinares vivenciadas pela professora Ana Paula, do Curso Normal e da graduação em Pedagogia na modalidade a distância.

Eu tenho duas experiências transdisciplinares. Eu vou contar uma negativa e uma positiva que me marcaram muito. É, eu tenho essa alegria que eu trago da primeira infância, tenho o momento conturbado no sexto ano, num determinado ano que eu tive dificuldade em Matemática. E uma professora assim, no primeiro dia de aula, me mandou ir para a frente responder, e eu muito receosa, com medo daquilo porque eu não sabia responder e eu ia ficar exposta com os colegas. Aquilo me inquietou, assim, me incomodou, eu não queria responder porque eu não sabia, mas ela me chamou. E quando ela me chamou eu tentei fazer, resolver as questões. Não consegui e eu fiquei muito vermelha, muito branquinha, aquela coisa, comecei a tremer, eu falei “Gente, eu não sei, e agora? Não sei”. Eu comecei a ficar exposta, exposta. Alguns amigos da

*frente tentando me ajudar, “Ana, faz assim”, e nada e nada, eu, “Professora...”. Eu já vermelha. Já quase aos prantos, faltou só a lágrima descer. Muito franzina, muito pequena, eu sempre fui muito miudinha. **Aí naquele momento eu acho que eu me sentia a menor de todas porque eu não sabia responder. E ela olhou pra mim, “Mas é uma burra mesmo”, na frente de todo mundo. Aquele “é uma burra mesmo” me marcou profundamente. E aí aquele “é uma burra mesmo”, assim, me causou um ano muito traumático na escola só na disciplina de Matemática. (...) E aí fiquei em recuperação, eu falei assim, “Agora acabou. Agora eu vou repetir meu sexto ano”. Enfim, consegui passar, fiz a prova de recuperação e tal, passei. (...) E aí passei para o sétimo ano, entrou o cara que mudou a minha vida, assim, que eu acho que contribuiu muito para a professora que eu tento ser hoje, que foi o professor João, cadeirante, lindo. Professor João falava com uma voz mansa. Eu adoro uma voz mansa, calma, tranquila. Muita energia tem que ter equilíbrio, né? E aí o professor João me fez gostar da Matemática de novo. Então ele com aquela calma, aquela paciência, aquela experiência ruim que eu tive no ano anterior eu fui vivendo. E aí fiquei muito boa em Matemática. E aí o professor João, numa relação muito afetiva comigo, me convidou para ajudar os meus colegas que tinham dificuldade em Matemática a aprender Matemática. Montou uma sala de Matemática na escola, uma oficina. E eu ia para aquela atividade como uma monitora. Então, assim, aquela burra... Em algum momento uma professora conseguiu me matar, naquele ano ela de fato me matou. E o professor João me fez, assim, renascer! Me ressuscitou literalmente. Então me mostrou o lado bom da Matemática, me elogiava, era carinhoso. E quando eu tinha muito questionamento, “Mas você pergunta mesmo, você pergunta”, “Mas, professor, eu não sei, preciso perguntar”, “Mas tem que perguntar”, ele me mostrou um outro lado. Então, assim, dessas duas experiências como... como professora eu tentei no dia a dia com os meus alunos, especialmente do Curso Normal, trazer essas influências e olhar, porque a partir do contato com os meus alunos eu vi que vários foram uma Ana Paula em determinado momento, que vários compartilharam uma experiência parecida ou igual** (professora Ana Paula).*

Neste relato a professora Ana Paula contou uma vivência difícil na época da escola, quando uma professora solicitou que resolvesse uma questão no quadro, não percebeu a dificuldade expressa por ela e a chamou de burra. Essa violência a marcou profundamente, chegando a dizer que a professora a matou nesse ano. Tamanho sofrimento gerado por essa situação traumática provocou sentimento de extrema ansiedade e desejo de não mais estudar aquela matéria até então incompreensível, trazendo à tona um complexo (JUNG, 2008). A escola disciplinar ignora a afetividade e é frequentemente repressora de emoções, “considerando alunos educados os mais competentes em sufocar seus sentimentos, sendo lamentável constatar que ensinar crianças e adolescentes a se ‘comportar’, reprimindo suas emoções, tem sido uma das ‘grandes’ tarefas dos professores” (CAMARGO, 2004, p. 22). Entretanto, com a chegada do novo professor que afetivamente a acolheu, ela pôde reescrever um novo começo e renasceu.

A professora Juliana, da Educação Infantil, amplia a discussão:

E quando a Clarissa pediu para eu relatar um espaço transdisciplinar, eu não consigo ver escola como disciplinar. Acho que a gente que tenta, assim, categorizar, sabe? Você é professor de tal coisa, você é professor de outra coisa. E a gente esquece que é um pouquinho do que, né?, da vida. A gente tá ali pra formar pessoas, pra construir experiências, pra falar sobre história, sim, mas será que tem que ser tudo de uma única maneira? Será que só existe isso? Então quando a gente... eu acho que é isso que eu vejo na escola, é um espaço que não tá dado. Apesar da gente tentar e tudo mais, ele não tá dado. E aí, quando retomo a mandala e penso em várias composições, é um pouco da nossa vida. A gente tem... esses vários mundos que nos compõem e aí vão se entrelaçando e vão construindo um pouco do que a gente é e do que a gente pretende ser. E acho que é um pouco disso que eu... que essa experiência me trouxe. Me trouxe um pensar caminhos (professora Juliana).

A educadora Juliana refletiu sobre a prática transdisciplinar permeada pelo encontro e abertura para a criatividade. Essa prática é percebida por ela no cotidiano escolar quando há um encontro coletivo, as diversas opiniões, leituras de mundos, saberes, experiências são atravessados transdisciplinarmente. De acordo com Pineau (2010b), o corte disciplinar é relativamente recente, por volta do século XIX. Na universidade medieval, no século XII, havia quatro tipos de faculdades: Artes, Teologia, Direito e Medicina; em seguida, dividiram-se em duas: o Trivium (Artes Filológicas e Lógicas: gramática, retórica, dialética) e o Quadrivium (Números de artes, Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). Esses cortes ou divisões históricas permanecem ativos. Ou seja, mesmo com o corte newtoniano-cartesiano, percebemos que nas práticas cotidianas a transdisciplinaridade faz-se presente. O conhecimento é tecido junto em uma teia complexa.

5.4 Reflexão após a oficina com as mandalas: uma ponte entre o eu e a totalidade

Após a realização da oficina, fizemos uma entrevista individual com os participantes do grupo focal e solicitamos que respondessem a três perguntas: *Como foi para você refletir sobre a sua história de vida docente e/ou discente permeado pela oficina com uma proposta transdisciplinar? Após ler a Carta da Transdisciplinaridade, quais memórias/histórias emergiram²⁷? Depois desse momento de distanciamento, olhe para a sua mandala e diga*

²⁷ Para este encontro enviamos a Carta da Transdisciplinaridade via e-mail para os docentes e solicitamos uma leitura prévia.

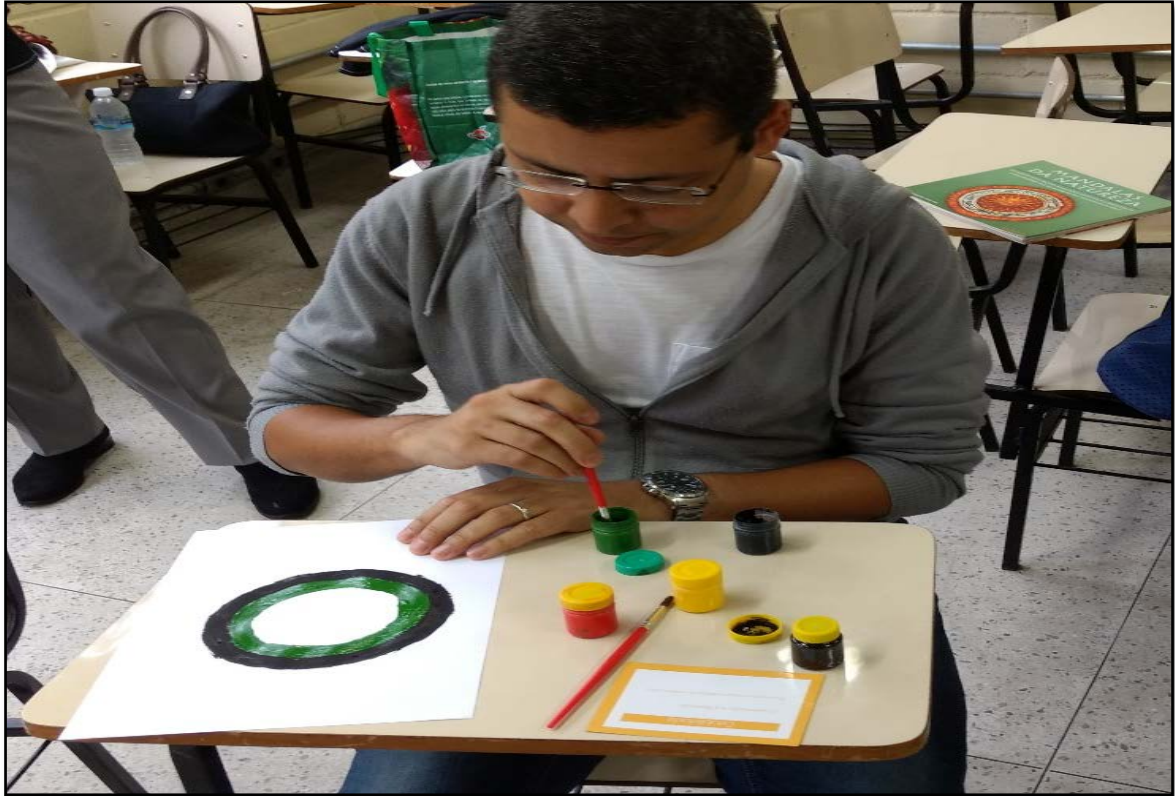
*qual é o nome dela*²⁸. O círculo sagrado, as grandes rodas, o alto da montanha representam um lugar de profunda meditação e encontro com a totalidade, designada por Jung (2002) como self; a mandala representa o arquétipo da ordem, capaz de aprofundar o diálogo do inconsciente com o ego (centro da consciência). A mandala é um símbolo que atravessa o passado, o presente, o futuro; por isso, nesse momento de reflexão, as mandalas guiaram nossa conversa e com elas destacamos três temas: *complexidade do ser humano, conceito de transdisciplinaridade e complexidade dos saberes*.

5.4.1 Devires

Nesse momento iremos dialogar com as histórias de vida do professor Tiago, docente do segundo segmento do Ensino Fundamental. A seguir estão duas imagens da oficina realizada no dia 4 de outubro de 2016; a primeira mostra o professor no seu processo criativo; a segunda, da sua mandala, intitulada devir. A carta tirada por ele na oficina foi estabilidade: “A delimitação e a libertação. Eu sou livre e posso organizar as minhas coisas”.

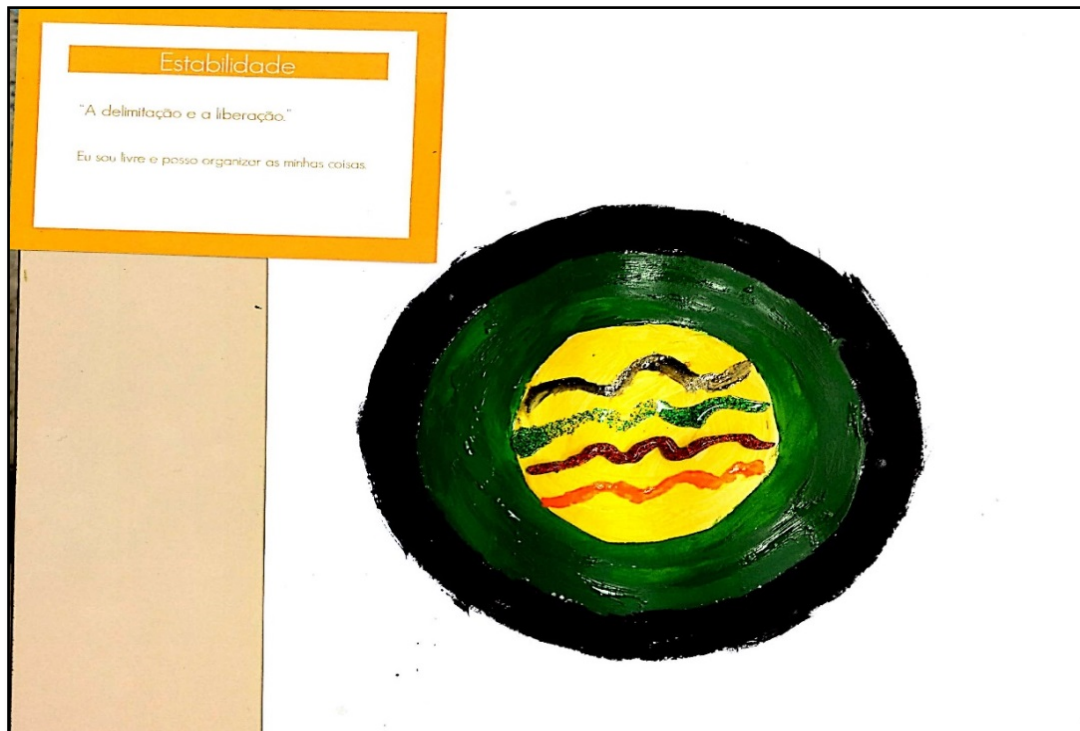
²⁸ Neste instante em que realizamos a pergunta, mostramos as mandalas para os professores e pedimos que eles as nomeassem. Foi um momento de profunda reflexão e encontro com o passado, o presente e o futuro. Dar nome simbolicamente para alguém ou alguma coisa pode representar uma etapa de fechamento de um ciclo, de uma transição ou passagem para uma nova fase da vida. (BRANDÃO, 1987).

Fotografia 4 - Processo criativo do professor Tiago



Fotografia realizada no dia 4 de outubro de 2016.
Fonte: A autora.

Fotografia 5 - Devires



Fotografia tirada no dia 04 de outubro de 2016.
Fonte: A autora.

A entrevista individual foi realizada no dia 31 de outubro de 2016. Esta é a primeira tematização da narrativa do professor Tiago:

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Eu penso que a principal contribuição da oficina transdisciplinar foi poder enlaçar os diversos momentos que me constituem, né? (professor Tiago).

Porque normalmente as dinâmicas focam, ah, pensem na sua fase escolar e fale sobre ela, nisso não, você deixou muito aberto e foi bom a gente perceber nesse ambiente aberto o todo que nos constitui. Essa foi uma contribuição muito importante, conseguir nos visualizar enquanto um todo e não como um ser humano fragmentado por fases, mas são fases que nos unem, que nos transformam e que nos formam, deformam e assim vai, né? Acho que essa é a principal contribuição da oficina (professor Tiago).

O professor Tiago enlaça e/ou tece a vida em um devir constante, percebe que estamos em constante movimento e/ou transformação. A maioria das dinâmicas de que ele participou antes tem um viés mais focado, e ele relatou que percebeu uma abertura na oficina proposta. Na vivência com a mandala trabalha-se a integração entre o aberto e o fechado, a ideia circular remete a uma abertura para o novo, mas alguns pensamentos e ideias fecham-se, integrando o eu e o todo em fases cíclicas. O docente percebeu a noção totalitária do ser humano; somos individuais, sociais e pertencemos a uma espécie, em prol de uma ética planetária (MORIN, 2000).

Especificidade: O corpo simbólico

Para a construção desta tematização dialogamos com Jung (1991), quando elaborou as quatro funções psíquicas que a consciência expressa ao reconhecer o mundo interior, exterior e orientar-se perante ele. As funções são: pensamento, sentimento, sensação e intuição. A atitude de expressão diante do mundo e das coisas pode ser introvertida ou extrovertida. Iremos destacar a função sensação, que está ligada diretamente ao corpo simbólico, aos sentidos sensoriais, que é a forma de expressão mais primitiva humana.

Então nós tivemos um fundo musical, tivemos a dinâmica em que ficamos em círculo de mãos dadas trabalhando a questão do toque, de sentir o outro e perceber esse outro sabendo que nós somos constituídos por outros, né? (professor Tiago).

Nessa tematização percebemos a especificidade corporal do ser humano, que o professor sentiu pelo toque, pelas mãos dadas, pelo fundo musical; permeado pela via da sensação, ele notou que o outro e muitos outros o constituem. Notamos que para Byington (2010) a dimensão corporal é a mais arcaica e primária na vivência de símbolos, esse

arcaísmo é expresso simbolicamente pela inteligência senso-perceptiva, pelo padrão matriarcal permeado pela polaridade Ego-Outro de maneira intensa e indiscriminada. Ou seja, pela via corporal o docente reconheceu o outro que o atravessa.

O corpo, para a psicologia junguiana, é uma dimensão expressiva de símbolos que constituem a totalidade do self. Expressamo-nos pelo corpo naturalmente e é no corpo que somatizamos as nossas emoções. “A negação da subjetividade no ensino exclusivamente racional muito contribuiu para excluir o funcionamento do nosso corpo do Ensino Fundamental” (BYINGTON, 2010, p. 161). O corpo encontra-se silenciado no nosso cotidiano escolar, a mais livre forma de expressão corporal ganha espaço na educação transdisciplinar. A seguir está outra narrativa que abarca a complexidade do ser humano.

Então, na minha mente veio a questão da pluridimensão, nós somos seres pluridimensionais. Ali a gente vê a questão da multidimensionalidade, mas eu penso que nós somos pluri, né? Como uma coisa também que vai complementar o multi, mas assim as nossas fases da vida, não só fases etárias, mas também fases de presença de sentimento, presenças de espírito que vão marcando também essas fases que passamos... Então veio, quando ele fala que somos transnacionais, que somos seres viajantes que buscamos uma compreensão compartilhada, imediatamente veio a minha experiência do mestrado.

Nesta narrativa compreendemos a pluralidade dos indivíduos permeada pela diversidade cultural. Morin (2000) expõe o conceito de *unitas multiplex*, somos seres individuais, coletivos, culturais, imaginais, lúdicos, empíricos etc. O ser humano é complexo e não vive apenas da racionalidade e da técnica; ele se transforma, cultiva a dança, os transe, os mitos, os ritos a magia e a virtude pelo sacrifício; o ser humano é imaginal. De acordo com esse autor, o indivíduo é ao mesmo tempo múltiplo e singular, é um holograma que traz em si a totalidade cósmica. O ser humano, independente da sua forma de atuar no mundo, carrega na sua essência o cosmo, multiplicidades interiores, personalidades virtuais, o imaginário, a transgressão composta por sua poliexistência.

A complexidade do ser humano traz em si o outro e o cosmos; somos seres integrados com a natureza e com os outros. O próprio ser humano, parte, contém o todo. No âmbito escolar, o professor trabalha com a subjetividade do aluno, mas essa subjetividade está imersa em uma teia complexa que atravessa a cultura, a religião, a arte, a intuição, o imaginário, o corpo etc.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Especificidade: Transformação

Porque realmente foi uma viagem, não que as outras fases não foram, mas foi essa viagem que pautou-se no confronto, mas não era um confronto que trazia vencedores e vencidos, mas um confronto que vinha no sentido de abertura, e foi justamente isso que eu percebi nos debates, em participação nas disciplinas, os confrontos vinham nesse sentido de abrir. De abrir um diálogo, né? E o diálogo também é pautado na transdisciplinaridade, né?

Nesta especificidade da Tematização 1, notamos uma transformação, uma abertura de sentido, uma abertura dialógica que integra com respeito, ética e moral o desconhecido. Essa relação dialógica é, ao mesmo tempo, antagônica, concorrente e complementar (MORIN, 2000). Abrir-se ao novo pode gerar um confronto inicial, mas o professor, como bom viajante, deve estar ciente desse processo. O mar pode estar turbulento, mas com o barco firme e forte a navegação será possível. Em outras palavras, o professor consciente do processo de individuação, transformação e aberto para o novo poderá agir de maneira mais autônoma na sua prática docente. O processo de individuação é considerado um processo em constante devir (JUNG, 2011c); enquanto nos transformamos, nos modificamos, vamos na contramão da paralisação e da doença psíquica. A transdisciplinaridade, o trabalho com as histórias de vida com intencionalidade autoformativa, heteroformativa e ecoformativa proporcionam liberdade e autonomia para ser quem verdadeiramente a pessoa é, respeitando a sua individualidade em prol de um coletivo e da natureza.

5.4.2 O limiar do horizonte

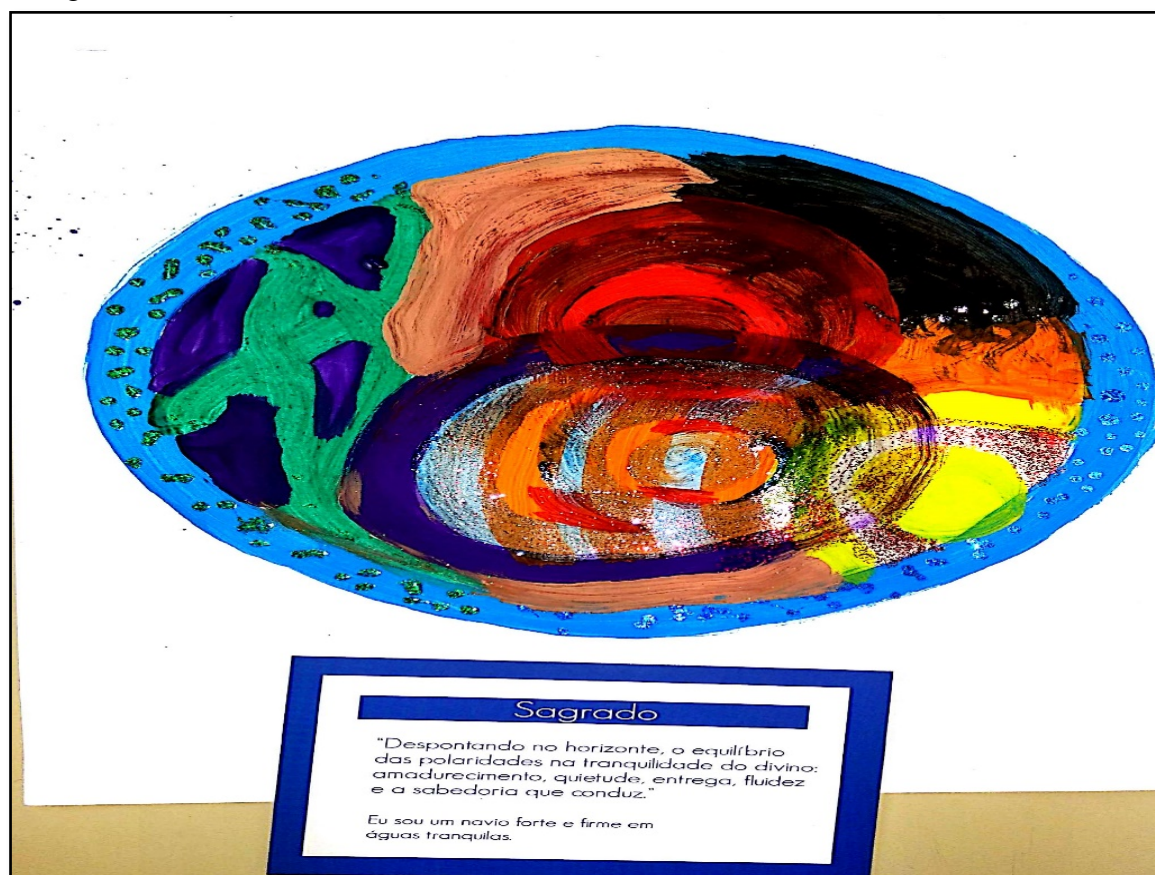
Neste tópico iremos dialogar com o professor Rodrigo, docente do segundo segmento do Ensino Fundamental. Realizamos a última entrevista no dia 31 de outubro de 2016. A seguir, uma imagem dele no seu processo criativo e a foto da sua mandala. O dizer da carta que ele tirou na oficina foi: “Despontando no horizonte, o equilíbrio das polaridades na tranquilidade do divino: amadurecimento, quietude, entrega, fluidez e a sabedoria que conduz. Eu sou um navio forte e firme em águas tranquilas”. Ele intitulou a sua mandala de “o limiar do horizonte”.

Fotografia 6 - Processo criativo do professor Rodrigo



Fotografia tirada no dia 4 de outubro de 2016.
Fonte: A autora.

Fotografia 7 - O limiar do horizonte



Fotografia tirada no dia 04 de outubro de 2016.

Fonte: A autora.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Especificidade: O tempo

Refletir e parar um pouco nesse tempo que é tão corrido, tão cheio de tarefas, parar um pouco respirar e pensar um pouco sobre a minha vida, sobre a minha trajetória acadêmica, minha trajetória como pessoa e ver o quanto isso permeia todas as esferas da minha vida, né?

O professor Rodrigo expressou nesta narrativa o que a oficina trouxe para ele, um outro tempo, diferente do tempo disciplinar. O processo autoformativo do professor atravessa vários tempos, é um tempo de reflexão, um tempo lunar, um tempo que busca sentidos na vida para a própria vida.

As pessoas em formação não fazem sua história de vida para fazer literatura e menos ainda num sentido disciplinar. Produzem sua história de vida, diretamente, para viver. Elas tentam, portanto, criar sentido a partir de sua experiência para fazer ou refazer sua vida – ganhá-la –, tentando compreendê-la um pouco (PINEAU, 2003, p. 198).

Notamos nessa fala uma tentativa de criar sentido a partir da experiência, para fazer e/ou refazer o processo formativo. Esses espaços que deslocam para outro tempo possibilitam uma nova reorganização dos pedaços fragmentados da nossa vida, e a mandala tem o potencial de reunir, organizar e trazer à tona sentidos, significados momentâneos, mas potentes.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Especificidade: Transformação

*Então eu acho que a gente chega um pouco na discussão da transdisciplinaridade pensando também que as coisas de certa forma não têm um começo, não têm um fim, né? Ela vai ter transições, ela vai ter não fronteiras bem delimitadas, mas sim áreas de transformação, de mudança, né? Eu não sei falar onde começa o Rodrigo que fica em casa para o Rodrigo que é professor, entendeu? **Então não existe uma barreira delimitando uma coisa da outra, e pensar a oficina no que ela foi capaz de promover... é pensar que a gente é um ser incompleto, né? A gente está em constante transformação, a gente está em constante movimento... Pensar também que este movimento, né? Pensar de forma aberta é pensar que esse movimento ajuda a gente a se conhecer e ajuda a gente a perceber que nós não somos formados por nós mesmos, né?***

Notamos nessa fala o processo identitário docente, que é marcado por transformações. O professor e a pessoa estão diretamente ligados, não há como separar o docente da sua subjetividade (NÓVOA, 1992). No processo de construção da identidade, mesmo nos tempos de racionalização disciplinar, há a presença de uma especificidade no seu fazer docente como indivíduo único pertencente a um plural. Compreendemos que a identidade não é fechada, delimitada, um produto ou um dado; é aberta e demanda um processo contínuo de construção que passa pela complexidade do ser humano, permeada por transformações e busca de sentidos da sua história de vida, a qual necessita de um tempo único e singular, diferentemente do tempo cronológico.

Tematização 3: Complexidade dos saberes

Então, quando eu li a carta transdisciplinar me veio à tona essa lembrança de que os conhecimentos têm um viés de início ao fim que não precisam ser tão rígidos, você pode permear e pode visitar outras formas de conhecimento, outras possibilidades de aprendizagem, de ensino-aprendizagem. Então, eu achei muito interessante, né?

Destacamos nesta fala a complexidade que os conhecimentos expressam sempre permeados por outras possibilidades. “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2010, p. 59). O pensamento

complexo abarca todas as formas possíveis de pensar, mas não dá voz ao reduativismo, ao conhecimento unidimensional e aniquilador; a complexidade busca o conhecimento multidimensional baseado no princípio da incompletude e da incerteza, um saber transdisciplinar que atravessa os limites impostos pela disciplina.

5.4.3 Temporalidades

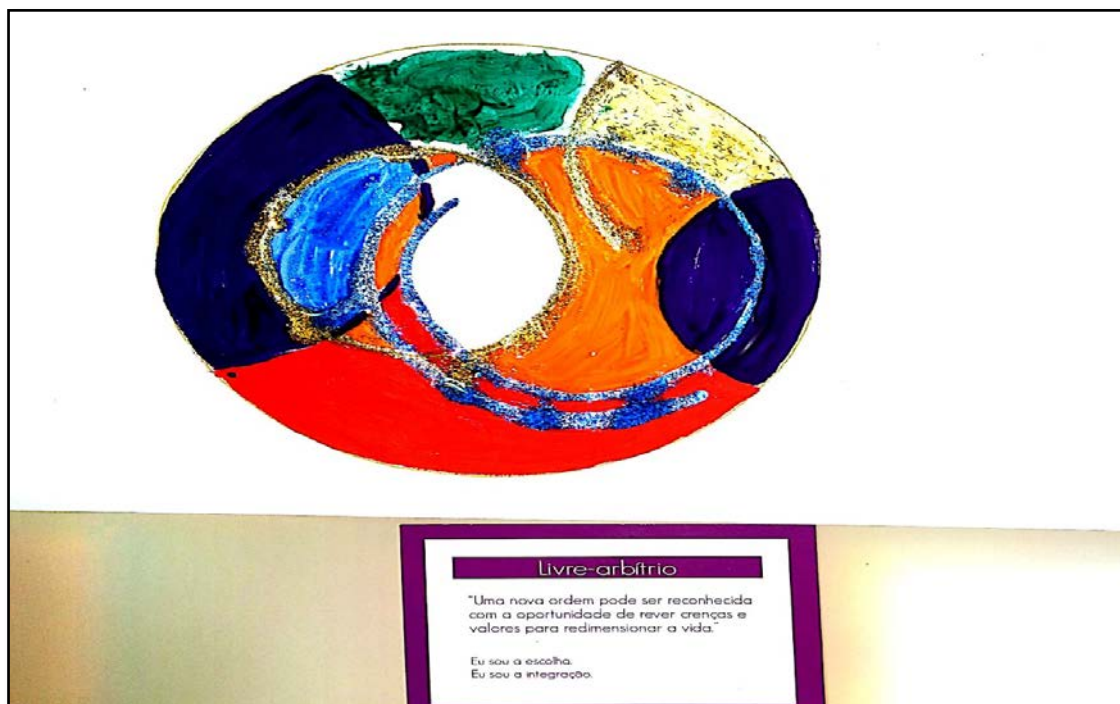
Neste tópico iremos dialogar com a professora Juliana, docente da Educação Infantil. Realizamos a última entrevista no dia 03 de novembro de 2016. A seguir, nós a retratamos no seu processo criativo e a sua mandala. O dizer da carta retirada na oficina foi: “Uma nova ordem pode ser reconhecida com a oportunidade de rever crenças e valores para redimensionar a vida. Eu sou a escolha. Eu sou a integração”. O nome dado à mandala foi Temporalidades.

Fotografia 8 - O processo criativo da professora Juliana



Fotografia tirada no dia 04 de outubro de 2016.
Fonte: A autora.

Fotografia 9 - Temporalidades



Fotografia tirada no dia 04 de outubro de 2016.

Fonte: A autora.

Tematização 3: Complexidade dos saberes

Ou seja, não existem categorias específicas com as quais a gente vai, né? Ou disciplinas com as quais a gente vai dialogar especificamente, pois quando a gente fala de vida a transdisciplinaridade perspectiva a vida. A gente não tem como separá-la em caixas em locais específicos.

Então, melhor professor eu serei se eu tiver um pouco mais de conhecimento de Matemática, um pouco mais de conhecimento de História, um pouco mais de reflexividade em determinados parâmetros, é um pouco mais de reflexividade quanto ao que é a escola e aí vai pensar novos caminhos para esse cotidiano.

Nesta tematização, a professora Juliana expõe a complexidade dos conhecimentos; para ela, o conhecimento disciplinar não dá conta de abarcar a totalidade do ser humano, da vida e suas nuances sociais, culturais, ecológicas; é múltipla e singular. O conhecimento não pode ser separado em caixas nas quais vamos acessá-lo, o conhecimento é vida, e aprisioná-lo é uma mortificação. De acordo com a docente, um bom professor necessariamente precisa ir além dos conhecimentos disciplinares, precisa ser reflexivo em alguns parâmetros em prol de pensar novos caminhos no cotidiano escolar.

Moraes (1997) amplia a discussão trazendo o papel do educador que, ao mesmo tempo que educa, se educa em um movimento contínuo, em um fluxo de energia, em um diálogo permanente, de acordo com os desafios presentes no contexto escolar; assim, é necessário que haja reflexões e conexões com o conhecimento adquirido e o que está por vir de acordo com a

especificidade do aluno, suas condições emocionais e intelectuais, sempre respeitando o contexto presente. Nessa dimensão, notamos que a prática educativa vai além do viés escolar que prioriza a discussão por temas e/ou disciplinas, ou seja, o docente entra em diálogo permanente com os alunos em busca de estabelecer conexões entre o saber adquirido e outros ainda não percebidos e/ou constituídos. Quer dizer, uma educação que busca respeitar a individualidade humana, notando os aspectos físicos e emocionais de acordo com o tempo-espaço presente.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Especificidade: Experiência

*Na oficina nós tivemos esse momento de refletir sobre a experiência, ou seja, é a sua formação, ela vem de um processo de experiência, mas, mais do que experiência, ela é um processo de transformação. **A partir da experiência você se transforma e você se constitui num novo ser.** Que não necessariamente vai ser o mesmo daqui a determinado tempo, porque as experiências vão se desconstruindo. Isso me fez muito pensar acerca de um conceito que a Josso traz do indivíduo projeto, né? Ou seja, nós temos quando a gente narra uma projeção de uma perspectiva um caminho a ser. Ou seja, quando a gente vai começando a narrar as nossas experiências a gente está falando de um processo que vai passar pelo concreto, pelo idealizado, né? E principalmente pelo projetado, então eu sou um indivíduo que estou sempre em processo de construção. Esse conceito da figura do indivíduo projeto desse projeto inacabado, ou seja, dessa consciência que eu tenho de que eu estou a todo momento me formando, dessa transdisciplinaridade que vai permeando todos os nossos processos formativos me fez refletir. **Foi muito aflorado a partir da experiência da oficina que era um exercício propriamente reflexivo, né?***

Nesta narrativa notamos a reflexão sobre a experiência e seu foco formativo. Delory-Momberger (2014) reflete sobre a experiência no centro da formação: “Adquirimos saberes fora da escola, na vida, nas ações, com a experiência e aquisições que precisam ser reconhecidas na formação e na atividade profissional: essas são as duas ideias simples” (p. 85). De acordo com a autora, a experiência é constituída como saber no senso comum, mas é preciso criar condições de produção desse saber e dos processos de tomada de consciência e sua importância formativa em prol de uma validação social. Todavia, a autora reconhece que nenhuma instância acadêmica está em condições de perceber esse saber que escapa à simples observação.

Tanto para Josso (2010) quanto para Delory-Momberger (2014), o processo educativo acontece ao longo da vida e o indivíduo é autor do seu próprio projeto da vida. Essa percepção ajuda a refletir sobre um viés de profunda renovação da formação e da aprendizagem que atua em um constante devir, inacabado, em busca de uma construção, um

projeto. Os trabalhos com as histórias de vida auxiliam uma relação mais abrangente entre os alunos, os professores e a escola, na percepção de si como indivíduos projetados dentro e fora da escola.

Tematização 2: O que é transdisciplinaridade?

Mais tarde no mestrado eu lembrei esses teóricos, na verdade eu me reencontrei com eles tendo um novo contato a partir da experiência, e aí eu li a carta do manifesto da transdisciplinaridade, eu havia lido alguns textos do Morin e eu pude enfim tentar fazer uma interlocução e um diálogo entre todas essas esferas que vêm compondo um novo paradigma, que é pensar esse ser humano que não é um ser focado em uma profissão ou identidade fixa.

O paradigma transdisciplinar reconhece a complexidade do ser humano em suas múltiplas dimensões. A professora expõe a reflexão de que o indivíduo não é um ser que possui uma identidade fixa. Stuart Hall (2006) distingue três concepções de identidade do ser humano: o *sujeito do iluminismo*, o *sujeito sociológico* e o *sujeito pós-moderno*. O sujeito do iluminismo é marcado por uma concepção humana racional, unificada, em que o indivíduo é o centro da sua identidade. O sujeito sociológico depende da sua interação com o meio, “refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’” (HALL, 2006, p. 11). A identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, promovendo assim um debate que discute a crise da identidade, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13). Em outras palavras, as identidades não são estáveis, nós nos construímos em modos diferentes de estar no mundo, desvelando diversas identidades. Podemos então pensar a construção identitária docente como um processo fragmentado (nas suas diversas identidades que às vezes podem estar em crise), enredado por uma rede complexa que atravessa o “eu professor” e as suas relações com o social.

5.4.4 Vitalidade

Iremos agora dialogar com a professora Ana Paula, docente do Curso Normal e de uma faculdade de Pedagogia na modalidade a distância. Realizamos a última entrevista no dia 05 de novembro de 2016. A carta que ela tirou na oficina continha os seguintes dizeres: “O

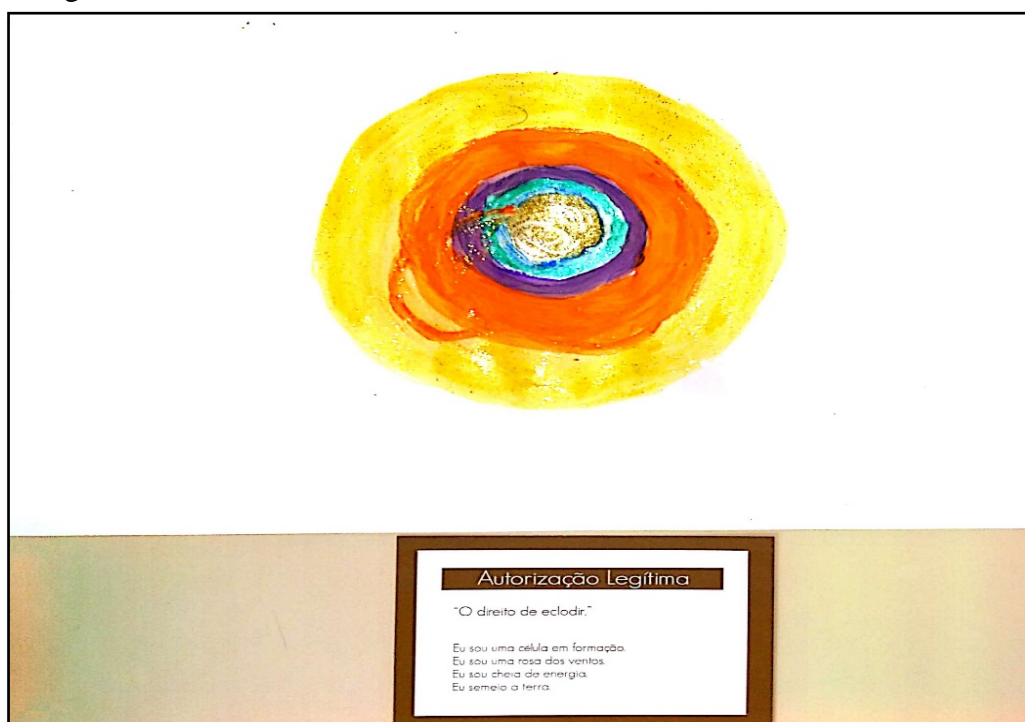
direito de eclodir. Eu sou uma célula em formação. Eu sou uma rosa dos ventos. Eu sou cheia de energia. Eu semeio a terra”. Ela nomeou a sua mandala Vitalidade.

Fotografia 10 - Processo criativo da professora Ana Paula



Fotografia tirada no dia 4 de outubro de 2016.
Fonte: A autora.

Fotografia 11 - Vitalidade



Fotografia tirada no dia 4 de outubro de 2016.
Fonte: A autora.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Especificidade: O tempo

Então, eu considerei um momento muito rico, prazeroso da gente poder conversar com os colegas, da gente poder falar sobre isso e algo que na nossa rotina a dinâmica seria riquíssima se a escola naquele 1/3 de planejamento, que acontece muito na teoria, mas a gente não tem um momento na escola para poder realizar estas coisas com os nossos colegas docentes. Como seria rico poder falar sobre isso no nosso cotidiano escolar, ter um momento separado para a gente compartilhar essas experiências, essas emoções... Então, isso foi fantástico, eu considerei um momento muito rico e acrescento a essa riqueza a palavra necessária, foi um momento necessário, acho que isso faz falta no cotidiano. Seria tão maravilhoso se a gente enquanto docente e profissional da área da Educação pudesse ter mais momentos como esses, porque a gente sai mais leve, a gente sai mais animado também, porque muitas são as dificuldades, as tormentas, mas quando a gente pode ouvir o outro e dividir com o outro as nossas angústias, os nossos sentimentos, as nossas ideias, os nossos projetos, as nossas esperanças, isso nos fortalece, então eu considerei um momento muito rico em poder resgataras minhas memórias, poder vivenciar essa experiência no grupo focal, foi muito bacana!

Nessa narrativa a professora Ana Paula relata a importância de ter momentos na escola que valorizem a conversa, a reflexão, um momento que para ela foi necessário, pois faz falta no cotidiano escolar. Compartilhou a alegria e a potência presentes em oficinas que trabalham as histórias de vida, a arte, a intuição e a imaginação criadora. Refletiu sobre a Lei Federal nº 11.738, que foi sancionada em julho de 2008. Essa Lei estabelece o piso salarial profissional para os professores do magistério da Educação Básica do ensino público, institui 2/3 para a interação do professor com os alunos e o restante da jornada, o período de 1/3 (um terço) do tempo, sem estudantes. “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Esse outro 1/3 é chamado de período extraclasse; por exemplo, em uma jornada de trabalho docente de 40 horas semanais o professor deverá trabalhar com o estudante o período de 26 horas e o restante do tempo deverá dedicar-se às atividades de planejamento, atualização e aperfeiçoamento, avaliação dos trabalhos destinados aos estudantes. A professora compartilha a necessidade de ter momentos destinados a espaços reflexivos e como isto pode fortalecer a prática docente.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Na verdade, a escola, ela acabou por muito tempo e ainda a gente percebe esse ranço na escola, engessando os sujeitos. Então, ela traz em suas práticas atividades que acabam não vendo a plenitude das pessoas, não enxergando os sujeitos, e aí é onde eu me sinto mais desafiada, né?

Nesta fala a professora reflete sobre essa marca escolar que acaba enrijecendo os sujeitos envolvidos nesse âmbito. Moraes (2010a) traz outro olhar em prol de auxiliar a pensar uma outra escola, diferente dos padrões atuais. De acordo com a autora, para que seja incentivado o diálogo entre sujeito e objeto, cultura e sociedade, educador e educando, é fundamental uma abertura epistemológica com a finalidade de transcender a lógica binária, dualista, e perceber o processo complementar entre os envolvidos.

A proposta transdisciplinar procura perceber a especificidade, a totalidade e a complexidade do ser humano, dá conta do uno e do múltiplo, das mudanças e das permanências, da segurança e da incerteza. Em outras palavras, busca perceber o ser humano pertencente a uma lógica complexa do pensamento, não linear e fragmentada.

Tematização 3: Complexidade dos saberes

Na verdade, acho que vem em uma perspectiva de trazer encontros, de visibilizar, de dar visibilidade a cada sujeito que está nesta escola. Assim, durante a leitura da carta eu fiquei pensando: tem muita coisa bacana dela, então, assim, reconhecer essa existência humana e valorizar essa existência humana. Então, que a gente possa trabalhar poesia, que a gente possa trabalhar arte, que a gente possa perceber que o outro é pura poesia. Se a gente for pensar nessa ideia de sujeito, nessa ideia de uma escola que ela está ali apenas para formar o cidadão para o mercado de trabalho, formar o cidadão para atender essa sociedade globalizada, por exemplo, a gente acaba reduzindo o potencial que tem essa escola de riquezas, não só no seu corpo docente como no seu corpo discente, o quão rica seria esse espaço se ele vivificasse essas almas que estão presentes ali. Então foi nesse sentido que eu pensei...

A professora Ana Paula reflete sobre a importância de trabalhar outros saberes no âmbito escolar, tais como a poesia, a música, a literatura. Essa proposta está de acordo com o Artigo 5 da Carta da Transdisciplinaridade: a visão transdisciplinar é resolutamente aberta, ultrapassa o campo das ciências devido a um diálogo reconciliatório e não somente com o pensamento científico, abrange a complexidade dos saberes em toda a sua totalidade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994).

Tematização 2: O que é transdisciplinaridade?

Eu acho que é justamente o contrário, ser transdisciplinar é você abraçar novas causas, é você entrelaçar as experiências e você entrelaçar os sujeitos, é você poder dar vida, dar visibilidade. Então veio muito essa reflexão para mim durante a leitura da carta sobre a transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade pressupõe uma atitude transdisciplinar, que respeita, dialoga e abraça as diferenças. Existencialmente somos entrelaçados na teia da vida, na teia cósmica. As nossas experiências são individuais, mas as histórias são coletivas e/ou arquetípicas. A

visão transdisciplinar integra os saberes que foram “deixados de lado” pela ciência newtoniana/cartesiana.

5.4.5 Em tudo há vida

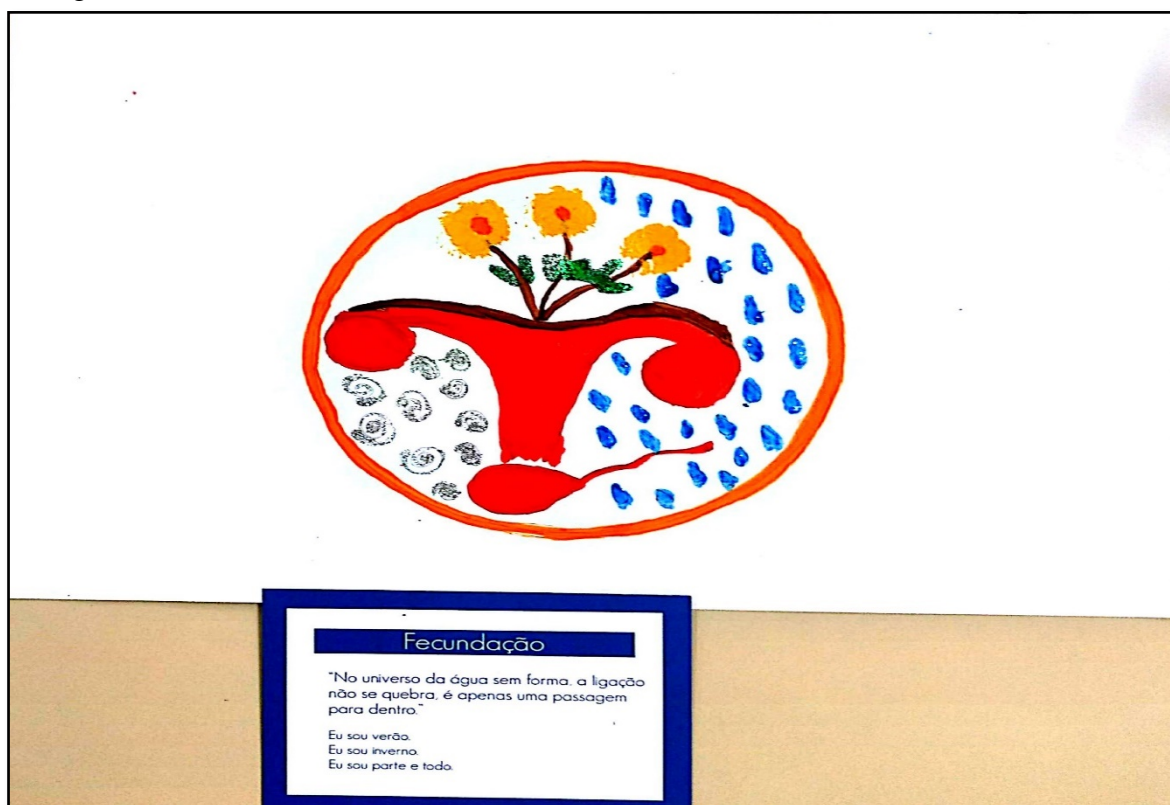
A próxima professora com quem iremos dialogar é a docente Rejane, que leciona no segmento da Educação Infantil. Realizamos a última entrevista no dia 21 de novembro de 2016. A carta que ela tirou na oficina continha os seguintes dizeres: “No universo da água sem forma, a ligação não se quebra, é apenas uma passagem para dentro. Eu sou verão. Eu sou inverno. Eu sou parte de um todo”. A seguir a foto do seu processo criativo e a sua mandala, intitulada “Em tudo há vida”.

Fotografia 12 - Processo criativo da professora Rejane



Fotografia tirada no dia 4 de outubro de 2016.
Fonte: A autora.

Fotografia 13 - Em tudo há vida



Fotografia tirada no dia 4 de outubro de 2016.

Fonte: A autora.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Especificidade: O corpo-simbólico

O fato da gente olhar o outro, tocar o outro, remeter às nossas vivências, às nossas memórias, foram oportunidades que a oficina trouxe de repensar como que eu posso ver o outro sujeito dentro da minha profissão. Seja ele aluno, seja professor e quantas vezes a gente não deixa, a gente não olha o outro, não é tocar só com a mão, tocar com o olhar, tocar com as palavras...

Nesta narrativa percebemos a presença do corpo-simbólico que, para ela, remete às suas vivências, às memórias em diálogo com o outro e com o eu. O corpo e sua expressão são pouco valorizados no âmbito escolar e, ao trabalharmos com o corpo com os docentes, notamos certa resistência inicial, momentos de risos e de falas demonstrando desconforto com o toque. Byington (2011) esclarece que a sensibilidade, a criatividade, a inteligência, a integridade emergem indiferenciadamente da dimensão arcaica corporal. Não devemos reprimi-la ou ignorá-la, mas sim escutá-la com sabedoria e percebê-la simbolicamente. O autor reforça a importância de trabalharmos o corpo e de não ignorarmos o seu potencial simbólico e criativo em busca de uma maior consciência dos nossos processos psíquicos.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Porque não tem como eu ser uma professora, uma aluna, uma filha, uma namorada, uma irmã e em cada situação eu ser uma pessoa, eu sou todas as pessoas ao mesmo tempo. O que vai mudar é o local onde eu estou, a posição que eu estou assumindo naquele momento, mas tudo aquilo que eu sou, tudo aquilo que eu aprendi a ser sozinha, que eu fui me formando, que eu vou achando que eu deva agir assim, que eu não deva agir assim, tudo aquilo que eu aprendo com o outro, tudo aquilo que eu aprendo com o mundo, não tem como sair de mim. (...) Como que isso é importante, a oficina só consegue trazer um pensamento mais sólido de que a gente precisa muito, muito ainda de ter um olhar mais amplo, um olhar de mundo dentro das nossas atividades, dentro dos nossos espaços escolares, dentro dos nossos espaços não escolares. A gente precisa entender que ainda que haja uma divisão de espaços eles não conseguem andar sozinhos e a gente precisa aprender a usar todos os espaços que a gente pode para a nossa formação.

A professora Rejane destaca as múltiplas identidades que possui e que transitam de acordo com os seus espaços-tempos, mas que ao mesmo tempo ela é todas. A oficina para ela trouxe uma visão de que é preciso abrir-se epistemologicamente para outros campos, outros espaços escolares ou não. Moraes (2010b) reforça que não estamos acostumados a pensar em um viés sistêmico-ecológico, a partir de um enfoque transdisciplinar, no qual as partes interferem no todo e esses processos tendem a ser diferenciados e não homogeneizados a partir da relação com todos os elementos que constituem a rede.

Dessa maneira, para a professora, pensar transdisciplinarmente exige uma mudança, uma abertura em busca de novos sentidos, novos horizontes que atravessem as barreiras epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico atuante; caso isso não ocorra, iremos continuar atuando nesse padrão existente.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Especificidade: O tempo

Então, a oficina, por mais que a gente ache que é um momento pequeno, não foi, foi um curto momento, né? Se a gente for relativizar o tempo, mas o que ela mexe dentro da gente é um tempo imensurável, porque você traz o passado, você traz o presente.

Reflexões sobre o tempo estão presentes nessa narrativa e mais uma vez um tempo diferente do cronológico, pautado nas horas, no calendário, um outro tempo que atravessa as barreiras do passado, do presente e do futuro, um tempo do acontecimento que pode proporcionar a experiência.

5.4.6 Possibilidades

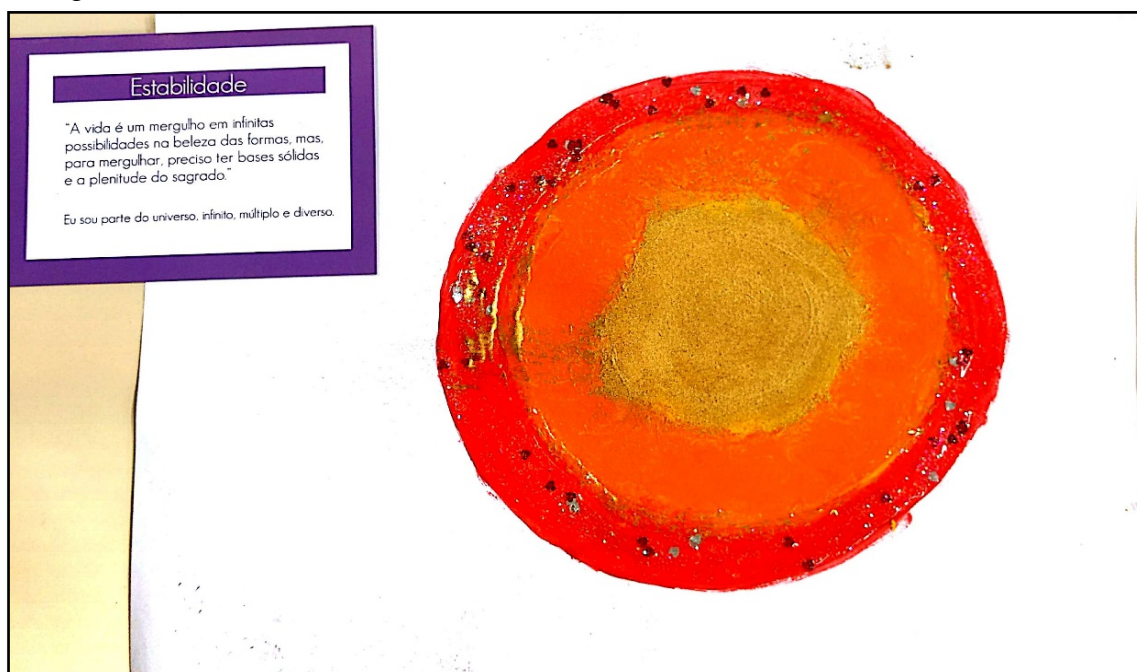
Esta docente intitula a sua mandala “Possibilidades”; sincronicamente refletimos sobre as múltiplas possibilidades do nosso percurso neste trabalho. A professora Liliane é docente do Curso Normal e de uma Pós-Graduação na área da Educação. A entrevista foi realizada no dia 7 de novembro de 2016. Os dizeres contidos na carta que tirou foram: “Estabilidade. A vida é um mergulho em infinitas possibilidades na beleza das formas, mas para mergulhar é preciso ter bases sólidas e a plenitude do sagrado. Eu sou parte do universo, infinito, múltiplo e diverso”.

Fotografia 14 - Processo criativo da professora Liliane



Fotografia tirada no dia 4 de outubro de 2016.
Fonte: A autora.

Fotografia 15 - Possibilidades



Fotografia tirada no dia 4 de outubro de 2016.

Fonte: A autora.

Tematização 1: Complexidade do ser humano

Especificidade: Experiências

Me fez olhar para mim e perceber o quanto sou criativa em minha docência, à medida que me abro as experiências dos sujeitos e crio alternativas para a minha docência, para além do currículo oficial. Acho que é isso.

Ah, a pesquisa, com certeza! Me fez abrir novos horizontes de práticas instituintes com meus pares (sujeitos da pesquisa). Fiquei mais sensível ao outro.

Esse relato da professora Liliane remonta o percurso que o professor-pesquisador que trabalha com histórias de vida atravessa, um encontro com o eu permeado pelo outro no cenário cósmico. Essa travessia é solitária, mas ao mesmo tempo plural, somos seres individuais tecidos por um coletivo, um coletivo que toca profundamente a nossa alma. O mundo precisa de vida para ter alma e nós preenchemos o mundo de vida.

Os temas emergidos na oficina e na entrevista individual, resgatados por nós, trouxeram uma ampla discussão para o campo da formação de professores. As reflexões dos docentes abarcaram o seu ciclo de vida profissional, marcas da infância e o tempo escolar que atravessam outros tempos para além do viés cronológico, tão valorizado pela escola. Discutimos também o viés tripolar da formação transdisciplinar e notamos que ela não ocorre separadamente, mas entrelaçada na vida cotidiana de todo ser em processo formativo.

Percebemos que as práticas transdisciplinares estão na escola e é preciso ter um espaço para refletir sobre elas em prol de fomentar uma escola mais fraterna, solidária, ética, onde

diversos tipos de conhecimento são bem-vindos e abraçados. O ser humano é complexo e está em constante processo de transformação, atravessado pelo saber acumulado pela experiência, que não se restringe à forma assertiva, tão valorizada pela escola, e não é objeto de demonstração e/ou descrição lógica. O trabalho com a arte, com o corpo, nos proporcionou revisitar o campo da imaginação, da experiência, das memórias; notamos que somos seres criativos, simbólicos, imaginais, e precisamos valorizar momentos como este na formação de professores, que tem como pano de fundo a própria vida cotidiana, suas histórias carregadas de saberes e experiências.

Notamos que os saberes não são construídos de maneira fragmentada, isolada e lógica, mas sim de forma complexa. O conhecimento não é separado em caixas específicas, ou seja, o viés disciplinar não abarca a totalidade do ser humano, suas nuances culturais, sociais, ecológicas, múltiplas e singulares. O processo educativo acontece ao longo da vida, somos responsáveis pela nossa vida e, conseqüentemente, pela vida do outro e do cosmos, vamos ao longo desse percurso construindo o nosso próprio caminho formativo.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Atravessar a barreira disciplinar é uma viagem que exige esforço epistemológico, exige outra postura, outra forma de ver e de enxergar o outro, o mundo e as coisas. Quando o jovem Ulisses, herói grego, sentiu-se perdido e frustrado navegando em oceanos desconhecidos, teve que despir-se, primeiro os seus companheiros que representavam partes dele se foram, seu barco forte e sólido afundou e então ele se viu obrigado a olhar para si e buscar a sua verdadeira essência. Foi uma busca longa e tortuosa, que demorou vinte anos, vinte longos anos que, ao chegar à sua Terra tão amada, Ítaca, passaram em um segundo. Chegou como um mendigo, pobre, sujo e velho; aquele rei e jovem herói da famosa guerra entre gregos e troianos, transformou-se em um maltrapilho. Todavia, uma coisa ele não perdeu, a sua essência curiosa e corajosa; enfrentou os homens que queriam desposar a sua tão amada Penélope. Aquele mendigo que passara despercebido, invisível, conquistou o desafio proposto e executou os 120 homens com a ajuda do seu filho Telêmaco. Na vida, às vezes é preciso nos tornarmos invisíveis, mendigos, e nos despirmos de nós mesmos para reconhecer a nossa própria essência, nossas sombras, medos e desafios a enfrentar.

Este trabalho proporcionou-me momentos em que pude tirar o véu que encobre o conhecimento disciplinar, lógico, inquestionável, binário. A pesquisa por si só atravessou mares revoltos, momentos tortuosos, mas principalmente pela partilha foi possível concretizá-la. Sem os docentes que contribuíram para esta dissertação, ela não teria forma, não teria cores, cheiros e sabores.

Concordamos com Delory-Momberger (2012); pela experiência que esta pesquisa trouxe, o trabalho com as narrativas é o lugar de reprodução da esfera social através da unidade individual. As histórias de vida dos professores convidados para esta pesquisa representaram a singularidade dentro de um coletivo. Todos somos carregados de experiências transdisciplinares, mesmo invisibilizadas pela educação disciplinar, lógica, unidimensional e binária. Essas experiências são potentes e carregadas de sentidos, emoções, intuições e afetos que nos atravessam, nos formam e nos deformam em um constante devir criativo. Somos existencialmente seres criativos, imaginais, éticos, sociais, culturais, múltiplos; carregamos a memória do mundo e somos a vida na Terra. Notamos essa potência no processo reflexivo dos nossos professores-atores da própria vida; ao olharmos para a própria vida, construímos o passado, o presente e o futuro (JOSSO, 2010).

A formação docente transdisciplinar, foco deste trabalho, é um processo complexo permeado pela tripolaridade: a autoformação (formação do eu), a heteroformação (formação do outro) e a ecoformação (formação do cosmos) (GALVANI, 2002; PINEAU, 2006a). Elas não são separadas e/ou fragmentadas; acontecem dialogicamente, e perceber um processo não anula a existência do outro. Nesta pesquisa notamos na fala dos professores esses três processos, e ficou claro para nós que não acontecem de maneira isolada, mas a consciência regida pelo ego busca um juízo de valor, às vezes clareia um lado e escurece o outro. Uma fala que revelou o processo autoformativo do professor, ao ser analisada em outro momento poderemos evidenciar, por exemplo, o processo ecoformativo. Todavia, destacamos nesta pesquisa os processos tematizados, de acordo com a nossa metodologia, cientes de que o ser humano é tecido por uma teia complexa, múltipla, em processo contínuo; esse processo não é fragmentado e unidimensional.

As histórias de vida pertencentes ao método (auto)biográfico integram-se neste outro paradigma que busca pensar a formação docente, cientes da ideia de que ninguém forma ninguém, no sentido freiriano de educação libertadora, em oposição ao de educação bancária, em que o conhecimento é depositado no outro. Assim, o processo formativo transdisciplinar é um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida. As marcas desta pesquisa ajudam-nos a compreender o quão potente é o trabalho com as histórias de vida; um professor implicado no processo de refletir a sua vida na própria vida poderá formar-se de maneira autônoma, mais ética, mais responsável, poderá contribuir de maneira mais livre com o seu papel social. O trabalho com as histórias de vida representa um ato político, pois permite uma ressignificação da prática educativa docente e contribui para uma transformação democrática da escola.

Concordamos com Delory-Momberger (2014) quando afirma que o saber da experiência não coincide com o saber disciplinar; as lógicas destes saberes são outras, nasceram em outras estruturas simbólicas, pelo paradigma transdisciplinar tivemos vários encontros com ela. A experiência assumiu papel importante para esta pesquisa, em prol de nos auxiliar a notar indícios do processo formativo transdisciplinar de professores. Por elas e junto com elas elencamos temas importantes para refletir processos que constituem essa formação. Valorizamos a experiência docente e identificamos outras formas de aquisição do conhecimento ao longo das histórias de vida dos professores; esses processos aconteceram na escola e fora da escola, em um espaço-tempo singular. As aprendizagens permeadas pela experiência são desenvolvidas em toda edificação humana, o formador tem importante papel social e necessita assumi-lo dialogicamente. Em outras palavras, a experiência constitui um

movimento de construção de subjetividades, favorecendo uma organização de si mesmo com a sua existência, ampliando a imagem simbólica de si e do outro.

Exploramos a complexidade do ser humano, a dimensão corporal, criativa, imagética, cultural, social, racional, emocional, mítica, simbólica etc. Ela não foi valorizada pelo pensamento racionalista, positivista, mas essas múltiplas facetas são partes de nós; mesmo que nos sejam negadas, continuarão agindo nas brechas do cotidiano, continuarão existindo nas nossas narrativas, nas nossas práxis, na nossa inventividade e na construção de nós. Investigar a formação transdisciplinar com as narrativas docentes ajudou a ver esses outros lados, esses outros olhares, essa potência permeada pelo processo vivo da nossa pesquisa.

A transdisciplinaridade não é um paradigma pautado em um confronto de ideias, mas em busca de outros olhares regidos pela ética, pelo respeito, pela diversidade cultural, pelas diversas religiões, pelas múltiplas raças, ou seja, pela diferença. O pensamento transdisciplinar integra de forma harmônica todas as divergências dialogicamente; para isso, precisamos realizar um constante processo reflexivo em prol de contribuir para essa prática, é preciso uma mudança epistemológica.

A prática transdisciplinar cria um espaço participativo, evidencia a possibilidade de exercer a liberdade de expressão, gerando confiança nos alunos para expressar suas angústias, seus desejos, seus anseios e novas descobertas. Outros processos são implicados pela prática transdisciplinar, outras posturas, outros olhares cotidianos, outra forma de lidar com o trabalho pedagógico, ou seja, todos os sujeitos envolvidos são atores da própria vida. No viés disciplinar, quando há a reflexão os saberes são separados em caixas, o movimento do conhecimento é desconsiderado, não há o reconhecimento, a integração e o entrelaçamento presentes no ato da produção dos saberes. O mundo está em transformação constante, o pensamento disciplinar desconsidera a vida e o movimento da vida.

Na nossa pesquisa não encontramos respostas, mas sim reflexões, indícios do nosso principal objeto de estudo, a formação transdisciplinar docente. Esse fato nos move a continuar nesse caminho e a querer nos aventurar em outras ilhas; seguindo o exemplo de Ulisses, podemos agir com astúcia, sabedoria, mas cientes que é preciso nos despir, nos curar de nós mesmos, das nossas sombras, descobrir potenciais que ainda brotarão do rizoma da vida. Não saímos com afirmações, mas com muitas dúvidas e/ou questionamentos, cientes de que a pesquisa narrativa transdisciplinar é uma investigação de si com o outro, a partir do outro e para o outro, em um cenário cósmico.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva ; CORTEZ, Margarida de Jesus (Org.). **A formação do professor na perspectiva transdisciplinar: o paradigma para a educação no século XXI**. São Paulo: All Print, 2012.

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: história e historiografia. 6 a 09 de novembro de 2000. **Anais...** Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf. Acesso em: 30 jun. 2015.

ALVES, Rubens. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus, 2011.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. 2011. 213f. Tese de Doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BAUMAN, Zigmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BEANE, Allan. **Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles**. Trad. Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; ENS, Romilda Teodora. **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BERRYMAN, Tom. L'autobiographie environnementale: la prise en compte des dimensions écologique dans les histoires de vie. **Colloque International**, 2007, Tours: Université de Tours, 2007, p. 331-334.

BOFF, Leonardo. **Crise: oportunidade de crescimento**. Campinas: Verus, 2002.

_____. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela Terra**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela Terra**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 6 fev. 2017.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana**. 2. ed. São Paulo: Religare, 2004.

_____. **A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana**. 3. ed. São Paulo: Linear B, 2011.

CAMARGO, Denise. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLMAN, Arthur; COLMAN, Libby. **O pai: mitologia e reinterpretação dos arquétipos**. São Paulo: Cultrix, 1990.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71-94.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Natal : EDUFRN, 2014.

_____. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Org.). **A nova aventura (auto)biográfica: tomo I [recurso eletrônico]**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 189-222.

_____. **L' historie de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FIERZ, Heinrich. **Psiquiatria junguiana**. São Paulo: Paulus, 1997.

FIGLIANO, Regina Chiesa. **Mandalas: construindo caminhos: um processo arteterapêutico**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: _____. **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Bassarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. Convento de Arrábida, Portugal, 1994. Disponível em: <http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DATRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2000.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de Mello; BARROS, Vitória M. de Barros (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

GASPARELLO, Vânia Medeiros; QUINTANILHA, Clarissa Moura; PENHA, Anne Jacqueline da. Memórias arquetípicas docentes: refletindo sobre as imagens do pai e da mãe internalizadas pelos professores. In: FONTOURA, Helena Amaral da. **Formação de professores, processos e práticas pedagógicas**. Niterói: Intertexto, 2016. p. 167-179.

GATTI, Bernadete. A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GEMINO, Alessandro Magalhães. Sobre o lugar da teoria na formação do psicólogo clínico: uma abordagem hermenêutica. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, São Paulo, v. 54(4), p. 377-385, out.-dez. 2002. Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais. Fundação Getúlio Vargas.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 275-290, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570203>. Acesso em: 21 out. 2016.

GOSWAMI, Amit; GOSWAMI, Maggie; REED, Richard E. **O universo autoconsciente - como consciência cria o mundo material**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. **O abuso do poder na psicoterapia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Partes I e II. 3. ed. Petrópolis: Vozes; 2008.
- HILLMAN, James. **O livro do Puer**: ensaio sobre o arquétipo do Puer aeternus. Tradução de Gustavo Barcellos. São Paulo: Paulus, 1998.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- JACOBI, Jolande. **Complexo, arquétipo, símbolo** – na Psicologia de C.G. Jung. Tradução de Margit Martinic, 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
_____. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JUNG, Carl Gustav. **Tipos psicológicos**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1991.
_____. **Os arquétipos do inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.
_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Lucia Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
_____. **Fundamentos de psicologia analítica**. Tradução de Araceli Elman. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
_____. **O desenvolvimento da personalidade**. 11. ed. Tradução de Frei Valdemar do Amaral; revisão técnica de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011a.
_____. **Psicologia do inconsciente**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.
_____. **O eu e o inconsciente**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011c.
_____. **A natureza da psique**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011d.
- JUNG, Carl Gustav. **Seminários sobre Psicologia Analítica** (1925). Edição original William McGuire; edição revista, introdução e notas adicionais Sonu Shamdassani. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JUSTINO, SÃO. **Justino de Roma: I e II** apologias: diálogo com Trifão. Introdução e notas explicativas de Roque Frangiotti. Tradução de Ivo Storniolo, Euclides M. Balancin. São Paulo: Paulus, 1995.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. **O verdadeiro objetivo da vida**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORA, Ferrater J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://twingo.ucb.br/jspui/handle/10869/530>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Transdisciplinaridade e educação. **Rizoma Freireano**, Instituto Paulo Freire de Espana, n. 6, 2010a. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>. Acesso em: 06 fev. 2017.

_____. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010b. p. 175-206.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____; MOTA, Raul; CIURANA, Elilio-Roger. **Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine**. Paris: Balland, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NICHOLS, Michael P.; SCHWARTZ, Richard C. **Terapia familiar: conceitos e métodos**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Triom, 1999.

_____. **Educação e transdisciplinaridade**. Trad. Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: Unesco, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina [et al.]. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Cambridge, MA: Blackwell, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, Gaston. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Edilig; Montréal: St Martin, 1983.

_____. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

_____. Investigaciones transdisciplinarias em formación. In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD, 2, Universidad de Barcelona. **Anais...** Barcelona, 2006a.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-342, maio/ago., 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>. Acesso em 24 mar. 2017.

_____. Aprender a habitar a Terra: ecoformação e autobiografia ambientais. In: PASSEGGI, Marida da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 47-66.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 97-118.

_____. University strategy for transdisciplinarity and complexity. **Rizoma Freireano**, Espanha, v. 6, n. 6, p. 1-13, 2010b. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/strategy-universitaria-para-la-transdisciplinarity-y-la-complejidad-gaston-pineau>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012b. p. 139-158.

_____; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012a.

PUVIANI, Vanna. **O uso do desenho no trabalho clínico com crianças: teoria e técnica.** Belo Horizonte: Artesã, 2011.

REGO, Thais Cristina Figueiredo. Utilização dos grupos focais em teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. **Rev. Multitexto**, v. 2, n. 1, p. 61-68, 2013. Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/125>. Acesso em 20 out. 2016.

RITTO, Antônio Carlos de Azevedo. Transdisciplinaridade – as várias verdades, as diferentes lógicas. In: NEFFA, Elza; RITTO, Antônio Carlos de Azevedo (Org.). **Percepção transdisciplinar: uma construção coletiva.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação: uma análise da relação professor/aluno.** 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SOARES, Noemi Salgado. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para o desenvolvimento humano.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2007.

S

OMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de. **Educação e Transdisciplinaridade II.** São Paulo: Triom, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escrita de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, v. 2, n. 4, p. 37-50, jul.-dez. 2008. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf. Acesso em: 30 jul. 2015.

SUÁREZ, Daniel H. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO- NOVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA. 3, 4 e 5 de julio de 2008, Buenos Aires. **Anais...** Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Daniel%20Su%C3%A1rez.pdf. Acesso em: 5 jan. 2016.

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens.** Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VON FRANZ, M. L. O processo de individuação. In: JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos.** 2 ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

APÊNDICE A – Roteiro da oficina

Roteiro da oficina

1º momento:

Aquecimento com exercícios de relaxamento corporal e respiratório (fundo musical: CORRÁ, Áurio. **Chroma**. Interprete: Aurio Corrá. Brasil: Lua Music, c2006. 1 CD. Faixa 5-7 (65min)).

Procedimento: convidamos os participantes a fazer alguns movimentos para relaxamento corporal e exercícios de respiração, com apoio de fundo musical. Os exercícios corporais tiveram enfoque na descontração dos gestos e movimentos, enquanto os de respiração proporcionavam maior concentração interior. As músicas foram selecionadas com a intenção de promover maior concentração e relaxamento.

2º momento:

Após o relaxamento, exploramos o universo da mandala, sua etimologia, as diversas representações que esse símbolo pode emergir em ambientes culturais, sociais, religiosos diversos.

3º momento:

Entregamos uma carta para cada participante contendo um desenho de uma mandala e um dizer que propicia questionamentos.

4º momento:

Solicitamos que cada participante pinte a sua mandala. Utilizamos papel Canson A4, tinta guache em diversas cores, compasso e pincéis.

5º momento:

A partir dessa vivência expressiva solicitamos que cada participante refletisse sobre estas perguntas:

- 1- A partir desta vivência, quais memórias emergiram da sua história de vida?
- 2- Relate momentos transdisciplinares na sua história de vida discente ou docente.

APÊNDICE B – Introdução da oficina

Indução da oficina

Oficina Mandala

A mandala vem do sânscrito mandalo. Universalmente é o símbolo da integração e da harmonia. Na sua etimologia, representa a união dos opostos, o princípio integrador do feminino e do masculino. A forma circular representa o centro do mundo, as grandes catedrais, os terreiros, as cirandas, os encontros religiosos, o alto da montanha morada dos deuses olímpicos, onde Jesus, Buda, Moisés meditaram e se ligaram ao seu centro. Lugar ao encontro do sagrado. Este símbolo atravessa várias culturas, religiões, sabedorias ao longo do tempo, e por isso é **transdisciplinar**. É lugar de integração entre o velho e o novo, entre o sagrado e o profano, o claro e o escuro, entre o aluno e professor.

Agora receba o fogo que ancestralmente representa a fogueira na caverna, lugar de acolhimento, proteção, aquecimento e encontro...

Perceba a energia que liga você ao centro do mundo...

Sinta a natureza que integra você ao universo...

Respire e perceba o seu centro, o seu lugar de aquecimento, de acolhimento e de integração.

Agora vou contar de 10 a 1 e você vai percorrendo a sua vida desde o seu nascimento até agora... Receba as imagens do seu percurso discente e docente.

Quando se sentir à vontade, se despeça e agradeça por este momento...

Você receberá uma carta contendo um dizer e uma mandala que representa o seu momento.

Refleta sobre esta experiência, receba essas imagens e quando se sentir à vontade crie a sua mandala...

Reflexões:

- 1 - A partir desta vivência/experiência, quais memórias emergiram da sua história de vida?
- 2 - Relate momentos transdisciplinares na sua história de vida docente ou discente.

APÊNDICE C – Carta de Cessão

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, RG _____,
CPF _____, declaro para todos os fins que cedo o direito das imagens, os
materiais produzidos, os depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida e
formação, realizados em _____, para a acadêmica Clarissa
Moura Quintanilha, do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e
Desigualdades Sociais, em prol de usá-los na dissertação de mestrado, para apresentação em
congressos ou publicações a partir da presente data. Desta forma, subscrevo a presente.

Nome e data da assinatura

ANEXO A – Declaração de Veneza**DECLARAÇÃO DE VENEZA**

Comunicado final do colóquio "A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento"

Veneza, 7 de março de 1986

Os participantes do colóquio "A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento", organizado pela Unesco, com a colaboração da Fundação Giorgio Cini (Veneza, 3 a 7 de março de 1986), animados por um espírito de abertura e de questionamento dos valores de nosso tempo, ficaram de acordo sobre os seguintes pontos:

1. Somos testemunhas de uma revolução muito importante no domínio da ciência, provocada pela ciência fundamental (em particular a Física e a Biologia), devido à transformação que ela traz à lógica, à epistemologia e também, através das aplicações tecnológicas, à vida de todos os dias. Mas constatamos, ao mesmo tempo, a existência de uma importante defasagem entre a nova visão do mundo que emerge do estudo dos sistemas naturais e os valores que ainda predominam na Filosofia, nas ciências do homem e na vida da sociedade moderna. Pois estes valores baseiam-se em grande parte no determinismo mecanicista, no positivismo ou no niilismo. Sentimos essa defasagem como fortemente nociva e portadora de grandes ameaças de destruição de nossa espécie.
2. O conhecimento científico, devido a seu próprio movimento interno, chegou aos limites onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Nesse sentido, reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a tradição, constatamos não sua oposição, mas sua complementaridade. O encontro inesperado e enriquecedor entre a ciência e as diferentes tradições do mundo permite pensar no aparecimento de uma nova visão da humanidade, até mesmo num novo racionalismo, que poderia levar a uma nova perspectiva metafísica.
3. Recusando qualquer projeto globalizante, qualquer sistema fechado de pensamento, qualquer nova utopia, reconhecemos ao mesmo tempo a urgência de uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências "exatas", as ciências "humanas", a arte e a tradição. Pode-se dizer que esse enfoque transdisciplinar está

inscrito em nosso próprio cérebro, pela interação dinâmica entre seus dois hemisférios. O estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem, poderia assim nos aproximar mais do real e nos permitir enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época.

4. O ensino convencional da ciência, por uma apresentação linear dos conhecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões anteriores do mundo. Reconhecemos a urgência da busca de novos métodos de educação que levem em conta os avanços da ciência, que agora se harmonizam com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado parecem fundamentais. A Unesco seria a organização apropriada para promover tais ideias.

5. Os desafios de nossa época: o desafio da autodestruição de nossa espécie, o desafio da informática, o desafio da genética etc. mostram de uma maneira nova a responsabilidade social dos cientistas no que diz respeito à iniciativa e à aplicação da pesquisa. Se os cientistas não podem decidir sobre a aplicação da pesquisa, se não podem decidir sobre a aplicação de suas próprias descobertas, eles não devem assistir passivamente à aplicação cega dessas descobertas. Em nossa opinião, a amplitude dos desafios contemporâneos exige, por um lado, a informação rigorosa e permanente da opinião pública; por outro lado, a criação de organismos de orientação e até de decisão de natureza pluri e transdisciplinar.

6. Expressamos a esperança de que a Unesco dê prosseguimento a esta iniciativa, estimulando uma reflexão dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade. Agradecemos à Unesco, que tomou a iniciativa de organizar este encontro, de acordo com sua vocação de universalidade. Agradecemos também à Fundação Giorgio Cini por ter oferecido este local privilegiado para a realização deste fórum.

Signatários

Professor D.A. Akyeampong (Gana), físico-matemático, Universidade de Gana; professor Ubiratan D'Ambrosio (Brasil), matemático, coordenador geral dos institutos, Universidade Estadual de Campinas; professor René Berger (Suíça), professor honorário, Universidade de Lausanne; professor Nicolo Dallaporta (Itália), professor honorário da Escola Internacional dos Altos Estudos em Trieste; professor Jean Dausset (França), Prêmio Nobel de Fisiologia e de Medicina (1980), presidente do Movimento Universal da Responsabilidade Científica (MURS França); senhora Maîtraye Devi (Índia), poeta e escritora; professor Gilbert Durand

(França), filósofo, fundador do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário; dr. Santiago Genovès (México), pesquisador no Instituto de Pesquisa Antropológica, acadêmico titular da Academia Nacional de Medicina; dr. Susantha Goonatilake (Sri Lanka), pesquisador em antropologia cultural; professor Avishai Margalit (Israel), filósofo, Universidade Hebraica de Jerusalém; professor Yujiro Nakamura (Japão), filósofo, escritor, professor na Universidade de Meiji; dr. Basarab Nicolescu (França), físico, C.N.R.S.; prof. David Ottoson (Suécia), presidente do Comitê Nobel pela Fisiologia ou Medicina, professor e diretor do Departamento de Fisiologia, Instituto Karolinska; sr. Michel Random (França), filósofo, escritor; sr. Jacques G. Richardson (França-Estados Unidos), escritor científico; professor Abdus Salam (Paquistão), Prêmio Nobel de Física (1979), diretor do Centro Internacional de Física Teórica, Trieste, Itália, representado pelo dr. L. K. Shayo (Nigéria), professor de matemáticas; dr. Rupert Sheldrake (Reino Unido), Ph.D. em Bioquímica, Universidade de Cambridge; professor Henry Stapp (Estados Unidos), físico, Laboratório Lawrence Berkeley, Universidade da Califórnia Berkeley; dr. David Suzuki (Canadá), geneticista, Universidade de British Columbia.

Fonte: http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Declaracao_Veneza_1986.pdf. Acesso em 22 nov. 2016.

ANEXO B - Carta da Transdisciplinaridade

Carta da Transdisciplinaridade

Preâmbulo

Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas e não acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber, o que torna impossível uma visão global do ser humano;

Considerando que somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie;

Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que só obedece à lógica assustadora da eficácia pela eficácia;

Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo cujas consequências, no plano individual e social, são incalculáveis;

Considerando que o crescimento dos saberes, sem precedente na história, aumenta a desigualdade entre os aqueles que os possuem e os que deles estão desprovidos, gerando assim desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do nosso planeta;

Considerando, ao mesmo tempo, que todos os desafios enunciados têm sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário dos saberes pode conduzir, em longo prazo, a uma mutação comparável à passagem dos homínídeos à espécie humana;

Considerando o que precede, os participantes do 1º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento da Arrábida, Portugal, 2 a 7 de novembro de 1994) adotam a presente Carta, que contém um conjunto de princípios fundamentais da comunidade dos espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário desta Carta faz consigo mesmo, livre de qualquer espécie de pressão jurídica ou institucional.

Artigo 1

Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Artigo 2

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da Transdisciplinaridade.

Artigo 3

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da natureza e da realidade. A Transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

Artigo 4

A pedra angular da Transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de definição e de objetividade. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento.

Artigo 5

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

Artigo 6

Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de História, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico.

Artigo 7

A Transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência.

Artigo 8

A dignidade do ser humano também é de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da Transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de Habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional da dupla cidadania – pertencer a uma nação e à Terra – constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar.

Artigo 9

A Transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, religiões e temas afins, que os respeitam em um espírito transdisciplinar.

Artigo 10

Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é, ela própria, transcultural.

Artigo 11

Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Artigo 12

A elaboração de uma economia transdisciplinar está baseada no postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

Artigo 13

A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, baseado no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra.

Artigo 14

Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares. O rigor na argumentação que leva em conta todos os dados é a melhor

barreira em relação aos possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

Artigo final

A presente Carta da Transdisciplinaridade foi adotada pelos participantes do 1º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade e não reivindica nenhuma outra autoridade além de sua obra e da sua atividade.

Segundo os procedimentos que serão definidos em acordo com as mentes transdisciplinares de todos os países, esta Carta está aberta à assinatura de qualquer ser humano interessado em promover nacional, internacional e transnacionalmente as medidas progressivas para a aplicação destes artigos na vida cotidiana.

Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.

Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.