

## TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO/A EDUCADOR/A WALDORF: PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA DE FORMAÇÃO

*Denise Santos Da Cruz*

### RESUMO

Este artigo decorre do processo construtivo do projeto de pesquisa que dará suporte a nossa dissertação de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Apresentamos, a partir daqui, contribuições esboçadas com base em nossos estudos para o desenho metodológico da pesquisa, desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”. O objeto de estudo da nossa dissertação é a pedagogia Waldorf e suas contribuições à educação e aos educadores no século XXI. O recorte se dá através da questão de pesquisa: “como se constitui o educador Waldorf em suas trajetórias autotransformativas<sup>1</sup> e processos de aprendizagem docente?”. Pretendemos desenvolver uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto) biográfica, tendo como possíveis sujeitos/personagens, educadores Waldorf que estudam e/ou atuam com a pedagogia Waldorf no sul do Brasil.

**Palavras-chave:** Educador Waldorf; trajetórias de autotransformação; (auto) biografia; autoaprendizagem docente; novas pedagogias.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos em uma sociedade pretensamente avançada tecnologicamente, movida por mudanças nos modos de produção, incluindo a própria vida. Entender como estes movimentos afetam o comportamento, atitudes e escolhas especificamente no âmbito de formação de professores, modificando a função da escola e como ela se organiza, é mais um capítulo que está sendo escrito na história da educação gerando a necessidade de se adaptar, entender e atender as demandas educacionais, sociais e tecnológicas da sociedade contemporânea.

Considerando as transformações da sociedade atual, buscamos na pedagogia Waldorf e na formação do educador Waldorf saberes e fazeres que potencialmente poderão corroborar para a educação das novas gerações em uma perspectiva humanizadora. O interesse e opção pelo estudo da Pedagogia e dos/das educadores/as Waldorf não é uma escolha aleatória.

---

<sup>1</sup> O termo “autotransformação” baseia-se nos requisitos para a participação na Formação Waldorf e nas instituições Waldorf, exigindo-se que o candidato tenha mais de 21 anos e que “acima de tudo, traga consigo o desejo e o compromisso de autoeducação e autotransformação” (QUERÊNCIA, 2015).

Unimos o interesse pessoal pelo tema à busca por pedagogias que tragam novos sentidos à educação das novas gerações de ensinantes e aprendentes.

Este tem sido um caminho escolhido pelo nosso Grupo de Pesquisa: o estudo de novas pedagogias para a educação no Século XXI, tendo como horizonte a apropriação das tecnologias digitais da comunicação e da informação como tecnologias cognitivas, instrumentos socioculturais do nosso tempo, mas que não prescindem da formação humanística mais ampla, forjada na arte, na cultura e nas diferentes linguagens.

Uma questão presente em nossa pesquisa e sobre a qual a pedagogia Waldorf não se nega a buscar respostas é “Como a escola pode preparar as crianças para lidar com a mídia moderna?”. Uma nova publicação do Centro da Federação das Escolas Waldorf sobre educação na cultura midiática, oriundo de investigação pedagógica mostra o que pode contribuir a educação Waldorf nesta importante tarefa, no trabalho fundamental do Prof. Dr. Edwin Hübner, professor na Universidade Livre de Stuttgart. Sua publicação é intitulada originalmente “Medien und Pädagogik: Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik”, o que em português poderia ser compreendido como “Mídia e Educação - Aspectos para compreender a mídia. Fundamentos antropológico-anthroposóficos da educação para a mídia”.

A visão do referido autor é de que o fundamental para a educação Waldorf é o estudo do homem e da orientação do desenvolvimento da criança. A questão da mídia traz esse enfoque: Que habilidades precisam desenvolver as crianças para lidarem na vida cotidiana em um mundo da alta tecnologia?

A educação na cultura midiática, de acordo com a tese de Edwin Hübner se dá em dois níveis: de um lado o necessário - a educação para o uso da mídia direta, com o senso mídia; de outro, a partir do ponto de vista da educação Waldorf, também uma educação para a mídia indireta, que neutraliza os preconceitos que trazem o uso de mídia, por exemplo, em termos de desenvolvimento físico, pelo excessivo tempo da criança diante dos veículos midiáticos (televisão, computador, jogos digitais, etc.). A tecnologia e, especialmente, os meios audiovisuais, têm uma tendência a exigir forte desempenho cognitivo da pessoa, ao mesmo tempo, alienando-a de uma ação física concreta.

Segundo Hübner (2015), isto para um ser humano adulto não seria um problema, porque eles têm as dimensões físicas amadurecidas, porém as crianças necessitam de movimento para o seu desenvolvimento integral. A educação para o uso indireto da mídia traria campos de experiência disponíveis para promover um desenvolvimento físico e mental

saudável, sem esquecer daquelas habilidades que a pessoa necessita para lidar com as demandas da vida cotidiana não midiática.

Nessa direção, compreendemos a importância de estudarmos os movimentos pedagógicos da educação Waldorf e a ênfase dada à autotransformação *do/a educador/a Waldorf*, processo de autoaprendizagem que ocorrerá ao longo da vida. Tal estudo [re]construtivo irá requerer o encontro com Rudolf Steiner (1861-1925), envolvido intensamente em pensar uma nova ciência do humano, a Antroposofia. O pensamento de Steiner recebe a influência direta de Johann Wolfgang Von Goethe e de Friedrich Nietzsche, o que nos provoca à compreensão dessas influências e implicações na concepção da educação Waldorf.

Retrocedendo ao ano de 1919, as bases da proposição pedagógica de Rudolf Steiner é concretizada em sua primeira escola: Waldorf Schule<sup>2</sup>, em Stuttgart, Alemanha, fundada juntamente com Emil Molt, proprietário da antiga fábrica de cigarros Waldorf Astória, para os filhos dos trabalhadores da fábrica. Esta escola viveu o princípio da justiça social na educação. Independentemente da origem social, investidura e ocupação futura, estes jovens recebiam uma educação comum. As escolas Waldorf alemãs fecharam sob a ameaça do nazismo em 1933 e novamente em 1946. Após esse período organizou-se a Federação de Escolas Waldorf, com sede em Stuttgart. É uma organização federal que não restringe a autonomia de cada escola Waldorf, mas conduz às tarefas e interesses comuns e oferece o suporte necessário ao desenvolvimento pedagógico.

Feitas as considerações iniciais, situando o contexto amplo das nossas intenções de pesquisa, direcionamos a nossa atenção para as bases teórico-metodológicas com as quais iremos nos mover em direção à [re] construção (auto) biográfica de formação de educadores/as Waldorf.

## **SITUANDO O TEMA E A QUESTÃO DA PESQUISA**

No site da Escola Waldorf Querência de Ensino Fundamental, encontramos a história da mesma, como iniciativa pioneira no Rio Grande do Sul:

A Escola de Ensino Fundamental Waldorf Querência nasceu como projeto-piloto no ano de 2005, da vontade de pais e pedagogos que acreditam na Pedagogia de Rudolf Steiner como forma de construir um mundo menos fragmentado, de seres humanos saudáveis e livres para oferecer seus dons e talentos na sociedade onde atuam.

Mantida pela Associação Micael de Pedagogia Waldorf no Rio Grande do Sul, a Querência foi credenciada em 2009 pelo Conselho Estadual de Educação e funciona

---

<sup>2</sup>Site da escola: <<http://www.waldorfschule-uhlandshoehe.de/>>.

em parceria com a Escola Infantil Arco-Íris. Ambas representam iniciativas pioneiras em Pedagogia Waldorf no Estado do Rio Grande do Sul (QUERÊNCIA, 2015).

A pedagogia Waldorf envolve escola, família e comunidade na construção educativa como explicitado a seguir:

Construir uma escola Waldorf exige uma nova atitude dos pais e de todos que desejam ser partícipes de novos paradigmas. Nesta construção, os envolvidos dão exemplos maravilhosos para as crianças, que podem observar o mundo adulto, admirá-lo e perceber que há formas de fazer sempre novas e que a esperança de um mundo mais belo e solidário é constante. Estes são valores já embutidos na proposta de uma escola Waldorf, onde todos se sentem responsáveis por tudo, endossando a ideia de que somos uma grande teia, um ecossistema único em que tudo reflete no todo (QUERÊNCIA, 2015).

Observamos um aumento no interesse pelo tema e também pela formação em pedagogia Waldorf. No site da Escola Waldorf Querência, encontramos alusão a este fato:

[...] o principal Seminário de Formação de Professores Waldorf que funcionava desde 1974, em São Paulo, foi oficializado há 9 anos como curso de formação de professores, reconhecido pelo sistema educacional brasileiro, em nível pós-médio. Atualmente está sendo estudada a possibilidade de criação de um curso Superior de formação, e um curso de pós-graduação *latu sensu* foi realizado em 2006 em uma parceria entre a Escola Livre Porto Cuiabá, a Universidade Estadual de Mato Grosso e a FEWB (QUERÊNCIA, 2015).

Os cursos de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (modalidade cursos livres), bastante procurados, existem em sete (07) localidades brasileiras, entre elas o Rio Grande do Sul. Estes são cursos iniciais, pois a formação permanente e continuada dos professores é exigida em todas as escolas Waldorf, ocorrendo por meio de conferências semanais, bem como cursos e congressos de extensão organizados pelas diversas escolas e/ou pelas federações de escolas.

Os cursos de Fundamentação em Pedagogia Waldorf baseiam-se na Cosmovisão de Rudolf Steiner, contemplando as múltiplas dimensões do ser humano nos diversos âmbitos da vida. A pedagogia e a formação do Educador Waldorf consideram "o que" e "como" o adulto conhece. Preconiza que a sociedade atual e a do futuro requerem capacidade de aprender da própria experiência, dos erros e na superação dos limites nas crises e dores do crescimento. Por isso, a pedagogia Waldorf *visa* capacitar homens e mulheres a ter na vida adulta força para se auto-educar.

O referido curso de fundamentação consiste em aulas expositivas e atividades artísticas presentes no currículo das escolas Waldorf, organizado em vinte módulos desenvolvidos cada um em sete dias (regime de imersão), ao longo de cinco anos. Os requisitos para a participação é de que o candidato tenha mais de 21 anos e cultive o desejo e

o compromisso da autoeducação e autotransformação. A Fundamentação envolve pedagogos, pais e pessoas que se percebam educadores nesta teia da vida, tendo em vista que as novas gerações inicialmente nos tomam como referências.

Por isso, a importância do educador e da educadora, de um modo geral, [re] pensar a sua prática e compreender as teorias que embasam outras linguagens nas tomadas de decisões diante dos desafios proporcionados pela contemporaneidade para uma educação (trans) formadora.

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Entendemos a formação docente como desafio ao enfrentamento de uma “nova” esfera pedagógica: a qual muitos professores não se sentem preparados. Dessa maneira, surge a necessidade de uma formação pedagógica que integre novas relações pedagógicas no exercício da docência, pois os professores continuam com o modelo pedagógico tradicional sem incluir nas suas propostas de ensino outras práticas, rompendo com o modelo tradicional estabelecido.

Para isso, uma formação reflexiva e a realização de práticas inovadoras tornam-se o ponto chave para o enfrentamento dos desafios da educação contemporânea uma vez que o trabalho docente envolve o ensino e as relações entre sujeitos com o conhecimento. Diante dos desafios da formação docente cabe-nos questionar, na tentativa de buscarmos respostas aos nossos questionamentos, para sabermos o porquê da nítida impressão de que perdemos tempo demais e abstraímos muito pouco do que aprendemos. Buscar outras pedagogias e práticas (trans) formadoras é uma das formas de darmos respostas a nós mesmos por termos a convicção de que as aulas tradicionais estão ultrapassadas e de que é preciso novos horizontes pedagógicos.

Ao refletirmos sobre a formação inicial de professores, observamos que em geral a maioria dos currículos volta-se ao “ser estritamente ensinante”, transmitindo conteúdos em disciplinas estáticas. A dimensão do aprender neste jogo fica legado a um segundo plano e restrito ao estudante. O legado freireano do educador que, de repente, aprende e do educando que, de repente ensina (FREIRE, 1980) precisa ser [res] significado, pois o tempo em que vivemos traz novos modos de apreender o mundo e de construir conhecimentos, em que todos somos ensinantes/aprendentes.

Miguel Arroyo (2011) percebe uma relação tensa em nossos dias, considerando que a educação e o ensino nunca caminharam muito próximos e ainda se distanciaram mais nas últimas décadas. No final dos anos 50 e nas décadas de 60 e 70, a educação popular emerge na América Latina, relacionada às questões de libertação popular, conhecimento emancipatório e politização do povo. A partir desse período, considera-se a educação como meio de libertação e o reconhecimento da escola como direito. E da docência, como “humana docência”.

Esses desencontros e esses sinais por vezes trocados entre educar e/ou ensinar tem marcado nossa identidade ora de educadores, ora de docentes. Como a sociedade nos vê? E como nos vemos? Quem trabalha com a infância, com jovens e adultos, se definirá como educador? E quem leciona no Ensino Fundamental ou Médio se definirá como ensinante, docente? Não é um jogo de termos. Reduzir o papel da escola fundamental e média a ensinar é enfatizar dimensões docentes, ensinantes, e frequentemente esquecer dimensões formadoras (ARROYO, 2011, p. 51).

O referido autor continua, adiante:

[...] Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. Fomos relativizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação (Idem, p. 53).

Inovar o ensino, a partir da inserção de novas práticas é uma das atribuições do/a professor/a, sobre o qual recaem expectativas sociais de modificar qualitativamente os processos de formação e aprendizagem docente. Para a educação Waldorf as expectativas são refinadas, demarcando o respeito não apenas ao profissional, mas à profissão e ao papel que o educador exerce como líder do processo educativo.

[...] os professores são a alma viva de uma escola Waldorf. Se deixam de crescer e de se desenvolver, a escola para e define. O fato de o movimento Waldorf existir, vivo e atuante, e de estar em plena expansão após tantos anos desde a sua fundação em 1919, demonstra sua atualidade e seu vigor, em comparação com muitos sistemas “novos”, dos quais se faz muito alarde e que morrem de inanição após curta trajetória de voga artificial (LANZ, 2013, p.121).

Em busca de novos horizontes referenciais, inclusive para uma “humana docência”, pretendemos analisar as trajetórias pessoais e profissionais do educador Waldorf assim como a aprendizagem na e da docência em um movimento pedagógico singular, a partir da pesquisa (auto) biográfica. Nesse contexto está o professor/educador, pessoa/profissional inovando nessa perspectiva de avançar em relação a tradicional aula expositiva e deixar que os educandos aprendam a partir de suas próprias experiências. O educador Waldorf desenvolve ao longo de sua carreira experiências significativas que ao serem narradas em (auto)

biografias de formação podem representar importante contributo à educação contemporânea e à formação dos educadores, quer seja inicial ou permanente.

Na escola tradicional são muitas as tarefas atribuídas ao professor. É sabido que a educação exerce um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas, na minimização da pobreza, na inclusão social, contribuindo para as transformações que o país necessita para o seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Partimos do pressuposto de que ensinar frente aos desafios da contemporaneidade fornece ao futuro educador condições de ir além da técnica e refletir criticamente sobre a sua atuação num determinado contexto sociocultural.

Surge a partir desse processo reflexivo a busca investigativa em relação ao conhecimento da pedagogia Waldorf e de como se autotransformam os seus educadores, em processos que, antecipadamente sabemos ser de autoaprendizagem mediada na prática docente e estimulada por programas permanentes de formação. Esse é o nosso horizonte dissertativo.

Partindo de tais reflexões, chegamos ao tema amplo da nossa pesquisa: a pedagogia Waldorf e suas contribuições à educação e aos educadores no Século XXI. Delimitando-o, propomos a questão de pesquisa: “como se constitui o educador Waldorf em suas trajetórias auto transformativas e processos de aprendizagem docente?”.

Optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto) biográfica, tendo como possíveis sujeitos/personagens, educadores Waldorf representativos para o desenvolvimento da pedagogia Waldorf no sul do Brasil. A seguir esboçamos o desdobramento metodológico da nossa pesquisa.

## **DESDOBRAMENTO METODOLÓGICO**

O nosso interesse pela singularidade da pedagogia Waldorf é reforçada pelo fato de que os professores das escolas Waldorf, além de estar legalmente habilitados para a prática da profissão como todos os professores da Educação Básica, são estimulados também a ter formação suplementar em cursos específicos sobre a pedagogia Waldorf, incluindo estágios supervisionados. A especificidade da pedagogia Waldorf, no processo formativo, envolve experiência autotransformativa, marca do educador Waldorf ao longo da vida/profissão.

Nesse sentido, podemos aproximar o entendimento conceitual de importantes referências teóricas: trajetória autotransformativa como experiência de si ou caminhar para si (JOSSO, 1988, 2010 a, 2010 b, 2010c); autoformação e processos autoformativos (NÓVOA, 2004, 2008, 2009), processos (auto) biográficos; (auto) biografias de formação; narrativas de

si (ABRAHÃO, 2004, 2005, 2006, 2014 a, 2014b; ABRAHÃO; FRISON, 2010; SOUZA, 2004, 2006, 2008, 2011 a, 2011 b, 2014 a, 2014b, 2014 c; SOUZA; ABRAHÃO, 2006).

Propomos a realização de uma pesquisa (auto) biográfica baseada em (auto) biografias de formação, utilizando memoriais de formação, fontes imagéticas (desenhos, pinturas, fotos, filmagens, gravações e fontes documentais, propostas pedagógicas, propostas formativas, escritos, relatórios, depoimentos, planejamentos, etc.) incluindo a construção autobiográfica da autora, participante do Curso de fundamentação em Pedagogia Waldorf em Porto Alegre.

O aprofundamento teórico-metodológico na aproximação com o objeto de estudo se dará a partir do estado da arte como fio condutor do refinamento da questão de pesquisa e dos demais elementos que a delimitam. Também o estado da arte nos auxiliará nas decisões quanto ao referencial teórico e metodológico. Além das obras e artigos referenciais do movimento Waldorf e da formação de professores, bem como o Banco de Teses da CAPES, buscaremos as produções dos sete eventos do CIPA, Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, resgatando pesquisas de rigor e profundidade que se aproximem de nossas intenções de pesquisa.

Considerando o destaque à pesquisa (auto) biográfica, uma das fontes primárias de busca textual para os descritores é o CIPA. Iremos nos reportar aos acontecimentos dos seis encontros do CIPA já realizados, anunciando também o VII CIPA a ser realizado em Cuiabá em 2016: Porto Alegre, 2004; Salvador, 2006; Natal, 2008; São Paulo, 2010; Porto Alegre, 2012 e Rio de Janeiro, 2014. Em 2008, no III CIPA, é fundada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica - BIOGRAPH, demarcando o caminho de constituição do campo brasileiro de pesquisa (auto) biográfica em diálogo com os movimentos internacionais. Catani (2014) recorda a produção e publicações do CIPA.

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

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

linguagem do cotidiano e nas pesquisas e saberes voltados para esse domínio ou produzidos no âmbito do campo científico (CATANI, 2014, p.27).

Para Souza; Abrahão (2006), esse tipo de pesquisa, implica nas revitalizações das trajetórias pessoais e profissionais em diferentes contextos, considerando relatos, orais ou escritos, recolhidos mediante entrevista narrativa, diários pessoais, etc., objetivando “compreender uma vida ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (p.137).

Os autores nos auxiliam a compreender a importância das [res] significações das aprendizagens assimiladas e/ou apropriadas ao longo da vida pelos educadores, podendo ser a todo o momento colhidas como memórias de experiências [res] significadas sobre as quais novos conhecimentos podem ser construídos.

Em trabalhos que envolvem memória o pesquisador precisa ser

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

A pesquisa (auto) biográfica implica numa perspectiva epistemológica que inclui autobiografias, biografias, narrativas, história oral, diários entre outros, trabalhando e significando o seu tríplice aspecto: “como fenômeno no ato de narrar-se, como método de investigação e, como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores” (ABRAHÃO, 2006, p.191).

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

Maria Helena Abrahão (2004) analisa que ao trabalhar com metodologia e fontes de natureza (auto) biográfica, adota conscientemente uma tradição em pesquisa que reconhece “a realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e inter-relacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento” (p. 202). Este tipo de pesquisa parte da história autorreferente, nas quais o sujeito desvela-se para si, ao mesmo tempo em que revela para os

demais as suas trajetórias de vida/profissão abrindo possibilidades de inúmeros significados e [res] significações, construções e reconstruções de sua subjetividade.

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

A autora supracitada discute elementos que nos fazem compreender que ao adotarmos a pesquisa (auto) biográfica, desde o início, estaremos trabalhando com emoções e intuições, mais do que com dados mensuráveis a rigor. As subjetividades desvelam-se e permitem que se empreendam os esforços de generalização analítica, notadamente com relação às dimensões de formação, profissionalização e construção identitária do professor, como pessoa/profissional.

Quanto às narrativas, Bauer; Gaskell (2015), enfatizam que por meio delas as pessoas lembram o que aconteceu, sequenciam a experiência em uma lógica subjetiva, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. A experiência humana sempre pode ser expressa por meio de uma narrativa.

Para Abrahão (2004), a pesquisa (auto) biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto) biográfica significa utilizar-se do exercício da memória, como condição *sine qua non*. A memória é elemento chave do trabalho com pesquisa (auto) biográfica, em geral: histórias de vida, biografias, autobiografias, diários, memoriais. A pesquisa (auto) biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da memorização, por excelência. Esta é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é a componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repetidamente ouvimos sobre a necessidade de educar para a vida com criatividade, mas será que as instituições educativas possibilitam espaços e oportunidades de criação e reconstrução do conhecimento e de novas práticas pedagógicas? A imprevisibilidade, o surpreendente e o inesperado ocupam lugar nos espaços educativos? Os cursos de graduação contemplam nos seus currículos a visão de formação de professores críticos reflexivos, sensíveis que promovam a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade que reinventem as suas práticas para trabalhar colaborativamente e cooperativamente? Estas são algumas exigências do professor na atual sociedade, contribuindo não apenas com a formação de seus educandos, mas com a sua própria formação mediante autoconhecimento e autotransformação.

Ao refletir sobre a formação de professores, observamos que boa parte tem a formação para transmitir conteúdos, ministrar disciplinas, etc. É visível que em seu processo formativo foi desenvolvido uma grande carga horária de conteúdos de áreas específicas e metodologias de ensino. Mas, quais as alternativas oferecidas na formação de professores diante das novas demandas da atual sociedade?

Podemos perceber a falta de algo mais nos processos de formação docente, tendo em vista os sujeitos aprendentes do Século XXI. Dentre os autores que discutem esta questão, encontra-se Arroyo (2011), destacando que “[...]” Para considerarmos a docência como *humana docência* é necessário saber ensinar/aprender sendo humanos. Então, precisamos entender que não nascemos humanos, aprendemos a ser, ao longo da vida”.

Esse é o fio que conduz às lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, remetendo ao direito básico universal de sermos plenamente humanos. Mais do que isso, é necessário encontrarmos novas proposições à formação inicial e permanente de professores. O professor do Século XXI necessita se reinventar, reconstruir as suas práticas, se autotransformar conhecer a si próprio, tornando-se partícipe da inteligência coletiva e proporcionando aos seus educandos o acesso ao conhecimento humanizador a partir de novas pedagogias que considerem e promovam as múltiplas linguagens da expressão ética e estética do humano.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Revista Educação**, Santa Maria, V. 30, N.º 02, 2005, pp. 139-156.

\_\_\_\_\_. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do Método (Auto) biográfico. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006 a, pp. 149-170.

\_\_\_\_\_. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e (áudio) visuais em pesquisas com história de vida e memoriais de formação. **Revista Educação**, Santa Maria, V. 1, N.º 1, jan. /abr., 2014 a, pp. 13-26.

\_\_\_\_\_. Fontes orais, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (auto) biográfica: palavra dada, escuta (atenta), *compreensão cênica*. O *studium* e o *punctum* possíveis. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAÚJO, M. S. **Pesquisa (auto) Biográfica: Fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014b, pp. 57-77.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autoregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15.ed. Petrópolis-RJ: ed. Vozes, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Ed. Vozes- Petrópolis-RJ 2015.

CATANI, D. B. Ficções teóricas e ficções (auto) biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In: Abrahão, M. H. M. B.; Bragança, I. F. S.; Araújo, M. S. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014, pp. 27-37.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HÜBNER, E. **Medien und Pädagogik**. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik. DRUCKtuell, Deutsch: Auflage, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. F. (Eds.). **O Método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação, 1988.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010 a.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. 2ª ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010 b.

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

LANZ, R.. **A Pedagogia Waldorf**. Caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 2013.

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

NÓVOA, A. As narrções centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, V. 17, N.º 29, pp. 17-30, jan./jun., 2008.

NÓVOA, A. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In. PERES, L.M.V.; EGGERT, E.; KUREK, D. L. (Orgs). **Essas coisas do imaginário**: diferentes abordagens sobre narrativas [auto] formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009, pp. 118-147.

QUERÊNCIA, Escola Waldorf de Ensino Fundamental. **Site Institucional**. Disponível em: <http://www.ewq.com.br/21001.html>. Acesso em 22/11/2015.

SOUZA, E. C. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In Abrahão, M. H. M. B. (Org.) **A aventura (auto) biográfica. Teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUC RS, 2004.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A – Salvador, BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Modos de narração e discurso da memória: biografização, experiências de formação. In: PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, pp. 85-101, 2008.

\_\_\_\_\_. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n.2, pp. 213-220, mai/ago, 2011 a.

\_\_\_\_\_. **Memória, (auto) biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. Diálogos cruzados sobre a pesquisa (auto) biográfica: análise compreensivo-interpretativo e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v.39, n.1, pp.39-50 jan./abr. 2014 a.

\_\_\_\_\_. Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo: discursos, poderes e fabricações de identidades. In. SOUZA, E. C.; BALASSIANO, A. L. G.; OLIVEIRA, A. M. M. (Org.). **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba, PR: Editora CRV, pp. 115-138, 2014b.

\_\_\_\_\_. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensivo-interpretativa-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014 c.

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

STEINER, R. **Minha Vida**. A narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. São Paulo: Antroposófica/FEWB, 2013.