





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

Mônica Santin

**OS REFLEXOS, SIMBÓLICOS E IMAGÉTICOS, DO ESPELHO DE
HÉRACLES EM NÓS: as (res)significações afloradas da
(auto)reflexão sobre as trajetórias de formação docente**

**Santa Maria, RS
2017**

Mônica Santin

**OS REFLEXOS, SIMBÓLICOS E IMAGÉTICOS, DO ESPELHO DE HÉRACLES
EM NÓS: as (res)significações afloradas da (auto)reflexão sobre as trajetórias
de formação docente**

Tese apresentada à banca examinadora e ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

**Santa Maria, RS
2017**

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

Santin, Mônica

Os reflexos, simbólicos e imagéticos, do espelho de Hércules em nós: as (res)significações afloradas da (auto)reflexão sobre as trajetórias de formação docente / Mônica Santin.- 2017.

275 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Mito 2. Trajetória 3. Narrativas orais e (auto)biográficas 4. (Auto)formação docente I. Cunha, Jorge Luiz da II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Mônica Santin. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

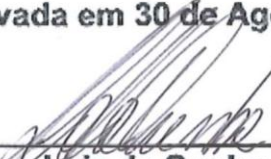
E-mail: monicafilos@yahoo.com.br

Mônica Santin

**OS REFLEXOS, SIMBÓLICOS E IMAGÉTICOS, DO ESPELHO DE
HÉRACLES EM NÓS: as (res)significações afloradas da
(auto)reflexão sobre as trajetórias de formação docente**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 2: Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

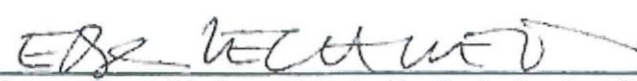
Aprovada em 30 de Agosto de 2017:



Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Ane Carine Meurer, Dra. (UFSM)



Elsa Lechner, Dra. (Universidade de Coimbra) - Videoconferência



Luiz Gilberto Kronbauer, Dr. (UFSM)



Valdir Pretto, Dr. (UNIFRA)

Santa Maria, RS
2017

Sobre dedicatória e dedicação

Nada mais justo e, também, simbólico, do que uma dedicatória para abrir um trabalho que, na soma das partes, remonta à dedicação com a minha profissionalidade. Pelas escrituras de mim, alcancei as buscas intelectuais almeçadas, desde o início do caminho. Mas, aonde iniciou este caminho de dedicação? Quem me ensinou sobre dedicação? Eu sempre volto a ela. Ela está nas origens. É um espelho mãe, pelo qual eu olho quando preciso força para continuar. À Maria Antônia Severo Santin (in memoriam).

SOBRE AGRADECIMENTOS E GRATIDÃO

A palavra gratidão é uma palavra humilde, não necessita exposição, mas sentimento e verdade visceral. O momento de agradecer circunscreve, em tempo, o reconhecimento de todas as pessoas queridas, que no percurso de suas vidas, tangenciaram o meu caminho. Gratidão, aos encontros que me fizeram crescer. Gratidão, à força poderosa que nos dá vida, e que possibilita encontros e aprendizagens.

[...] **olha para fora**, e é isso sobretudo que não devia fazer agora. Ninguém pode aconselhá-lo e ajudá-lo, ninguém. **Há apenas um meio. Volte-se para si mesmo. Investigue o motivo que o impele a escrever**; comprove se ele estende as raízes até o ponto mais **profundo do seu coração**, **confesse a si mesmo se o senhor morreria caso fosse proibido de escrever**. Sobretudo isto: **pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa de sua madrugada: preciso escrever? Desenterre de si mesmo uma resposta profunda**. E, se ela for afirmativa, se o senhor for capaz de enfrentar essa pergunta grave com um forte e simples **'Preciso'**, **então construa sua vida de acordo com tal necessidade; sua vida tem de se tornar, até na hora mais indiferente e irrelevante, um sinal e um testemunho desse impulso**. Então se aproxime da natureza. [...] Por isso, **resgare-se dos temas gerais para acolher aqueles que seu próprio cotidiano lhe oferece; descreva suas tristezas e desejos, os pensamentos passageiros e a crença em alguma beleza - descreva tudo isso com sinceridade íntima, serena, paciente, e utilize, para se expressar, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de sua lembrança**. Caso o seu cotidiano lhe pareça pobre, não reclame dele, reclame de si mesmo, **diga para si mesmo que não é poeta o bastante para evocar suas riquezas**; pois para o criador não há nenhuma pobreza e nenhum ambiente pobre, insignificante. Mesmo que estivesse em uma prisão, cujos muros não permitissem que nenhum dos ruídos do mundo chegasse a seus ouvidos [...] **não teria sempre a sua infância, essa riqueza preciosa, régia, esse tesouro das recordações?** Volte para ela a atenção. **Procure trazer à tona as sensações submersas desse passado tão vasto; sua personalidade ganhará firmeza, sua solidão se ampliará** e se tornará uma habitação a meia-luz, da qual passa longe o burburinho dos outros. **E se, desse ato de se voltar para dentro de si, desse aprofundamento em seu próprio mundo**, resultarem versos, [...] não pensará em perguntar a alguém se são bons versos. Também não tentará despertar o interesse de revistas por tais trabalhos, pois verá neles seu querido patrimônio natural, um pedaço e uma voz de sua vida (RILKE, 2009, p.24-26). (Grifo nosso).

RESUMO

OS REFLEXOS, SIMBÓLICOS E IMAGÉTICOS, DO ESPELHO DE HÉRACLES EM NÓS: as (res)significações afloradas da (auto)reflexão sobre as trajetórias de formação docente

AUTORA: Mônica Santin
ORIENTADOR: Jorge Luiz Cunha

O presente estudo é apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Configura-se como uma Tese de doutorado em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa LP2-Práticas Escolares e Políticas Públicas. Das reflexões propostas pelo grupo CLIO, registrado no CNPQ, sobre a temática: educação e memória, relatos orais e autobiográficos, aflora o interesse desta pesquisa. A investigação buscou compreender o processo (auto)formativo, as significações dos diferentes momentos da trajetória de formação docente, mediante as transfigurações imagéticas e simbólicas dos seis primeiros trabalhos de Hércules. Frente à inquietação, o objetivo geral é buscar a compreensão sobre o processo (auto)formativo, as significações dos diferentes momentos da trajetória docente (desde a escolha pelo curso de licenciatura até a formação continuada), frente às transfigurações imagéticas e simbólicas dos seis primeiros trabalhos de Hércules. Os objetivos específicos são: descrever os encaminhamentos metodológicos e os procedimentos utilizados para a proposta investigativa; enunciar os conceitos e as características das narrativas mitológicas bem como sua influência na constituição das representações individuais e coletivas; e, refletir sobre as relações, imagéticas e simbólicas, existentes entre a primeira série dos trabalhos míticos de Hércules e o processo (auto) formativo construído na trajetória de formação desde a escolha profissional à formação continuada. Com esse intuito, o trabalho foi organizado em oito capítulos. O primeiro capítulo apresentou os encaminhamentos metodológicos que contemplaram a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliado ao método da história oral, na categoria (auto)biográfica. O segundo capítulo conceituou o caráter imagético, simbólico, educativo e reflexivo das narrativas míticas. E, nos seis capítulos seguintes, foram discutidos os temas relacionados à formação docente, a partir de três dimensões: a narrativa mítica da primeira série dos trabalhos de Hércules; as memórias autobiográficas, e os dados, oriundos de seis pesquisas brasileiras publicadas no SCIELO-Scientific Electronic Library Online. Em relação às considerações finais, a compreensão do processo (auto)formativo encaminha a possibilidade de um exercício para a formação contínua, intrínseco à busca da (auto)reflexão sobre a ação, no exercício da docência.

Palavras-chave: Mito. Trajetória. Narrativas orais e (auto)biográficas. (Auto)formação docente.

RESUMEN

LOS REFLEJOS, DE LOS SÍMBOLOS E IMAGEN, DEL ESPEJO DE HERACLES EM NOSOTROS: las (re) significaciones afloradas frente a la (auto) reflexión sobre las trayectorias de formación docente

AUTORA: MÔNICA SANTIN
ORIENTADOR: JORGE LUIZ CUNHA

La presente tesis doctoral es presentada al Programa de Post-graduación en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM) y está vinculada a la línea de investigación LP2 – Prácticas Escolares y Políticas Públicas. El interés por la presente investigación afloró tras conocer las reflexiones propuestas por el grupo CLIO, registrado en el CNPQ, sobre el tema: educación y memoria, relatos orales y autobiográficos. El trabajo procuró comprender el proceso de (auto) formación y los significados de los diferentes momentos de la formación docente a través de las transformaciones imaginético y simbólicas de los seis primeros trabajos de Heracles. Frente a la inquietud, el objetivo general de esta tesis doctoral es comprender el proceso de (auto) formación y los significados de los diferentes momentos de la trayectoria docente (desde la elección del curso de licenciatura hasta la formación continuada) frente a las transformaciones imaginético y simbólicas de los seis primeros trabajos de Heracles. Los objetivos específicos son: describir las guías metodológicas y los procedimientos utilizados para la propuesta investigativa; enunciar los conceptos y las características de las narrativas mitológicas así como su influencia sobre la formación de las representaciones individuales y colectivas; y, reflexionar sobre las relaciones, imaginético y simbólicas, existentes entre la primera serie de los trabajos míticos de Heracles y el proceso de (auto) formación construido en la trayectoria de formación desde la elección profesional hasta la formación continuada. Con esa intención este trabajo está estructurado en ocho capítulos. El primer capítulo presenta las guías metodológicas que contemplaran el enfoque cualitativo, bibliográfico, junto al método de la historia oral, en la categoría (auto)biográfica. El segundo capítulo determina el carácter imaginético, simbólico, educativo y reflexivo de las narrativas míticas. Los seis siguientes capítulos presentan la discusión sobre los temas relacionados a la formación docente a partir de tres facetas: la narrativa mítica de la primera serie de los trabajos de Heracles; las memorias autobiográficas y los datos presentados en seis investigaciones brasileñas publicadas en SCIELO-Scientific Eletronic Library Online. Sobre las consideraciones finales la comprensión del proceso de (auto) formación remete a la posibilidad de un ejercicio para la formación continuada, intrínseco hacia la búsqueda de la (auto)reflexión sobre la acción, en el ejercicio de la docencia.

Palabras-clave: Mito. Trayectoria. Narrativas orales y (auto)biográficas. (Auto)formación docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Organograma 1 - Conceitos teóricos sobre a estrutura investigativa da tese	37
Figura 2 –	Critérios para a escolha das pesquisas	41
Figura 3 –	Hércules - Réplica grega de uma estátua de bronze de Lisipo.....	46
Figura 4 –	Museu do Louvre	60
Figura 5 –	Hércules estrangulando o leão de Neméia, mosaico romano da Lúria (Espanha	67
Figura 6 –	Hércules vence e mata o Leão de Neméia. Bandeja de prata. Biblioteca Nacional de Paris	70
Figura 7 –	Destaque em amarelo da localização de Micenas e Peloponeso- Mapa do Mundo Helênico	71
Figura 8 –	Organograma com base nas referências de Brandão	72
Figura 9 –	Representação, sob a forma de escultura, da apropriação simbólica cabeça da fera pelo herói	73
Figura 10 –	Organograma com base nas referências de Brandão	74
Figura 11 –	Resumo dos simbolismos e imagens.....	77
Figura 12 –	Maria Antônia Severo (Rosário do Sul) e Ernesto Santin (Rosário do Sul)	79
Figura 13 –	Meu primeiro ano de vida	81
Figura 14 –	Fotografia que registra a época pré-escolar	82
Figura 15 –	Primeiro aniversário de meu filho	83
Figura 16 –	Organograma com base nos dados memoriais encontrados em Santos.....	87
Figura 17 –	Hércules matando a Hidra de Lerna, François Joseph Bosio, Museu do Louvre.....	91
Figura 18 –	Simbologia e imagem arquetípica do hidra.....	96
Figura 19 –	Interpretação simbólica e psicológica de Paul Diel, na obra Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque.....	96
Figura 20 –	Simbologia e imagem arquetípica do pântano.....	97
Figura 21 –	Simbologia e imagem arquetípica do cortar/cortes.....	97
Figura 22 –	Simbologia e imagem arquetípica do sangue	98
Figura 23 –	Linha Aurora, Bairro Demoliner	102
Figura 24 –	Espaços/tempos, cenários do relato autobiográfico	103
Figura 25 –	Organograma: obra de arte, intitulada “Mulher em frente ao espelho”, de PICASSO, encontrada em enciclopédia livre	106
Figura 26 –	Temas aflorados das narrativas acadêmicas em relação ao processo de adaptação ao curso universitário.....	107
Figura 27 –	Temas/sujeitos/dados sobre o processo de adaptação.....	107
Figura 28 –	Categorias temáticas	109
Figura 29 –	Hércules e o Javali de Erimato, estátua em bronze de Louis Tuailon.....	115
Figura 30 –	Hércules- O Javali de Erimanto e Euristeu	119
Figura 31 –	Simbolismos da Imagem Javali	119
Figura 32 –	Simbolismo da imagem cabeça de javali	120
Figura 33 –	Imagem pele de javali	121

Figura 34 –	Resumo dos simbolismos e imagens que podem ser transfigurados através da narrativa do terceiro trabalho de Hércules “Javali de Erimanto”, e afiguram à constituição da docência no enfrentamento dos desafios	121
Figura 35 –	Correlação entre o terceiro trabalho do herói e o terceiro passo na trajetória docente.....	122
Figura 36 –	Arquétipo simbólico do terceiro trabalho de Hércules “Javali de Erimato” e a constituição da docência.....	124
Figura 37 –	Hércules traz o javali de Erimanto a Euristeu, ânfora ática	125
Figura 38 –	Mapa de parte da cidade de Erechim que localiza os três espaços formativos que faziam parte da rotina diária	127
Figura 39 –	Primeiro Seminário em que participei.....	129
Figura 40 –	Práticas de Estágios Supervisionados: unidocência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas no Ensino Médio	130
Figura 41 –	Diagrama sobre as estudantes	132
Figura 42 –	Hércules e a Corça Cerinia. Fonte em bronze romana, século I a.C.	143
Figura 43 –	Afresco de Adolf Schmidt, séc. XIX.....	146
Figura 44 –	Narração do quarto trabalho em que “Hércules apodera-se da Corça de pés de bronze”. Vaso grego	147
Figura 45 –	Organograma: Simbologia e imagem arquetípica presente na passagem do ano.....	148
Figura 46 –	Organograma: Simbologia e imagem dos cornos de ouro e, pés de bronze	149
Figura 47 –	Organograma: Simbolismo e imagens da deusa Hera.....	150
Figura 48 –	Saberes encontrados em Pimenta e, as dimensões da formação inicial	151
Figura 49 –	Interpretação simbólica e imagética dos metais dos cornos e pés da Corça de Cerinia	152
Figura 50 –	Resumo dos simbolismos e imagens que podem ser transfigurados através da narrativa do quarto trabalho de Hércules “Corça de Cerinia”, e afiguram-se à conclusão do curso de licenciatura	153
Figura 51 –	Saberes, oriundos da formação intelectual	154
Figura 52 –	Hércules e a Corça, estátua em bronze de Giambologna.....	157
Figura 53 –	Categoria dos aspectos negativos da Formação Específica.....	164
Figura 54 –	Os Pássaros do Lago Estínfalo	183
Figura 55 –	Estábulos de Augias.....	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 4 O LEÃO DE NEMÉIA: a escolha pelo curso de licenciatura	27
Quadro 2 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 5 A “HIDRA DE LERNA”: processo de adaptação do acadêmico no curso de formação inicial.....	28
Quadro 3 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 6 O “JAVALI DE ERIMANTO”: os desafios acadêmicos vivenciados nos cursos de licenciatura.....	29
Quadro 4 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 7 A “CORÇA DE CERINIA”: a conclusão da formação inicial	29
Quadro 5 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 8 AS “AVES DO LAGO DE ESTÍNFALO”: o período inicial do trabalho profissional docente	30
Quadro 6 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 9 OS “ESTÁBULOS DE AUGIAS”: em busca da formação continuada.....	31
Quadro 7 – Desafios vivenciados, linearmente, em minha trajetória de formação .	43
Quadro 8 – Título das pesquisas, ano de publicação e autores	43
Quadro 9 – Primeiro ciclo dos trabalhos de Hércules.....	44
Quadro 10 – Articulação para entendimento global da proposta metodológica.....	45
Quadro 11 – Resumo dos simbolismos e imagens que podem ser transfigurados através da narrativa do segundo trabalho de Hércules “Hidra de Lerna”, e afiguram-se ao processo de adaptação do acadêmico no curso de licenciatura.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	PASSOS QUE (RES)SIGNIFICAM O CAMINHO: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO DE TESE	37
2.1	NARRATIVAS EM TRÊS TEMPOS E TRÊS DIMENSÕES: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	40
3	SOBRE OS ESPELHOS: O CARÁTER IMAGÉTICO, SIMBÓLICO, EDUCATIVO E REFLEXIVO DAS NARRATIVAS MÍTICAS	51
3.1	O CARÁTER IMAGÉTICO DAS NARRATIVAS MÍTICAS: ENGRAMAS, ARQUÉTIPOS, CATEGORIAS HERDADAS E SELF.....	53
3.2	O CARÁTER SIMBÓLICO DAS NARRATIVAS MÍTICAS: SELF CULTURAL, INCONSCIENTE, CONSCIENTE, INCONSCIENTE COLETIVO, CONSCIÊNCIA COLETIVA	55
3.3	NARRATIVAS MÍTICAS E AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: COMO AS HISTÓRIAS SE ENCONTRAM?.....	57
3.4	COMO UM ESPELHO REFLETE O OUTRO? A PRIMEIRA SÉRIE DOS TRABALHOS DE HÉRACLES.....	59
4	O “LEÃO DE NEMÉIA”: A ESCOLHA PELO CURSO DE LICENCIATURA	69
4.1	O PRIMEIRO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS.....	70
4.2	A ESCOLHA DO CURSO DE LICENCIATURA: A PRIMEIRA COMBATIVIDADE VITORIOSA NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE	76
4.3	MEMÓRIAS SOBRE O ENFRENTAMENTO DO “LEÃO DE NEMÉIA”.....	78
4.4	COMO OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA ENFRENTARAM O “LEÃO DE NEMÉIA”?.....	86
5	A “HIDRA DE LERNA”: PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DO ACADÊMICO NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL	93
5.1	O SEGUNDO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS	94
5.2	DOMINAÇÃO E SUBLIMAÇÃO DO “EU”: O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DO ACADÊMICO NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL	98
5.3	MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE O DOMÍNIO DA “HIDRA DE LERNA”.....	101
5.4	COMO OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E QUÍMICA DOMINARAM A “HIDRA DE LERNA”?.....	105
5.4.1	Sentimento, vontade e saber	108
5.4.2	Expectativa e construção da autonomia	110
5.4.3	Adaptação ou estratégia de fuga?	112
6	O “JAVALI DE ERIMANTO”: OS DESAFIOS ACADÊMICOS VIVENCIADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA	117
6.1	O TERCEIRO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS	118
6.2	O poder espiritual em contraposição ao poder temporal: a constituição da docência no enfrentamento dos desafios	122

6.3	MEMÓRIAS SOBRE O ENFRENTAMENTO DO “JAVALI DE ERIMANTO”	126
6.4	COMO AS ACADÊMICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DOMINARAM O “JAVALI DE ERIMANTO”?	131
6.4.1	A transmutação de desafios em saberes: constituição acadêmica da Estudante A	132
6.4.2	Os desafios do tempo e a insatisfação: constituição da Estudante B	136
6.4.3	Desafio da insatisfação em prol do título: constituição da Estudante C	139
7	A “CORÇA DE CERINIA”: A CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO INICIAL	145
7.1	O QUARTO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS	146
7.2	QUALIDADE DO ESPÍRITO: A CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA	151
7.3	MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A CAPTURA DA “CORÇA DE CERINIA”	158
7.4	COMO OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA CAPTURARAM A “CORÇA DE CERINIA”?	161
7.4.1	Formação Específica: aspectos positivos e negativos encontrados nos dados do estudo	164
7.4.2	Formação Pedagógica: aspectos positivos e negativos encontrados nos dados do estudo	172
8	AS “AVES DO LAGO DE ESTÍNFALO”: O PERÍODO INICIAL DO TRABALHO PROFISSIONAL DOCENTE	185
8.1	O QUINTO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS	186
8.2	VENCER A ESTAGNAÇÃO: O PERÍODO INICIAL DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	192
8.2.1	A estagnação: os desafios da atuação profissional do recém-formado em espaços educativos	193
8.2.2	A sublimação: as possibilidades da atuação profissional do recém-formado em espaços educativos	196
8.3	MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE O ENFRENTAMENTO DAS “AVES DO LAGO ESTÍNFALO”	200
8.4	COMO AS PEDAGOGAS ENFRENTARAM AS “AVES DO LAGO ESTÍNFALO”	203
8.4.1	As dificuldades e desafios do recém-licenciado	205
8.4.2	Sentimentos e possibilidades de atuação do recém-licenciado	214
9	OS “ESTÁBULOS DE AUGIAS”: EM BUSCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	223
9.1	O SEXTO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS	224
9.2	ENFRENTAR O INCONSCIENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA	229
9.3	MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A LIMPEZA DOS “ESTÁBULOS DE AUGIAS”	232
9.4	COMO AS DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS LIMPARAM OS “ESTÁBULOS DE AUGIAS”	238
9.4.1	Olhar para si: reflexões docentes sobre as possibilidades profissionais encontradas na continuidade da formação	240

9.4.2 Olhar para além de si: reflexões docentes sobre os aspectos problemáticos/desafiadores que circundam os processos de formação continuada.....	246
(IN)CONCLUSÕES.....	255
REFERÊNCIAS.....	271

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), configura-se como requisito para a aprovação no Curso de Doutorado em Educação. E, para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

A Tese intitulada - **OS REFLEXOS, SIMBÓLICOS E IMAGÉTICOS, DO ESPELHO DE HÉRACLES EM NÓS: as (res)significações afloradas da (auto)reflexão sobre as trajetórias de formação docente** - foi desenvolvida partindo das discussões da Linha de Pesquisa LP2- Práticas Escolares e Políticas Públicas, abordando a temática de pesquisa: educação e memória, relatos orais e autobiográficos.

A proposta investigativa originou-se a partir da reflexão sobre a constituição dos saberes docentes, da trajetória de formação inicial à continuada, em relação à (res)significação de suas práticas mediante o exercício da docência. **O interesse em relação às experiências docentes** emergiu das vivências, enquanto professora universitária **e orientadora de práticas de Estágios Supervisionados**, no curso de Pedagogia. Vivências, estas, como as realizadas no período em que fui substituta no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), da UFSM, no período entre o ano de 2010 até o ano de 2012. **Sendo que esse interesse se fortaleceu com as experiências docentes ainda hoje vividas**, em outra instituição de ensino superior, onde atuo desde o primeiro semestre de 2012, até o presente momento.

Em relação ao período dos estágios supervisionados obrigatórios, realizados nos cursos de formação inicial, é importante ressaltar que eles são geradores de reflexões e (des)construções relevantes para a formação dos professores, visto que provocam a (re)construção dos saberes docentes apreendidos no âmbito dos cursos, frente às realidades dos contextos educacionais. No entanto, geram, também, o enfrentamento dos profissionais ante possíveis lacunas existentes entre os fundamentos teóricos e aplicabilidade prática. Sendo que é possível observar que tais lacunas se configuram como contradições, de onde emergem elementos investigativos surgidos entre os saberes teóricos e as práticas escolares, reafirmando ou minimizando o compromisso e as possíveis contribuições educativas, do professor em formação, em relação às realidades educacionais.

A investigação mobilizada por este contexto é fundamental e apresenta consonância com a justificativa do Projeto Político Pedagógico (PPP), do curso de Pedagogia da UFSM. Pois, no fragmento do documento, apresentado a seguir, é possível perceber a importância da construção dos saberes, partindo dos referenciais teóricos estudados no curso, bem como as possibilidades de outros saberes que emergem das práticas docentes realizadas nos contextos educativos.

[...] **propostas de formação mais condizentes** com as necessidades acadêmicas e ao mesmo tempo **desencadeia práticas investigativas desde a formação inicial**. Considera-se, assim, o ir e vir entre os **saberes disciplinares, os saberes da prática educativa; entre os saberes da Universidade e os saberes da Escola, e a reflexão** sobre eles, como focos importantes do trabalho a ser desencadeado neste **momento da formação profissional** (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2005, p. 1) (Grifo nosso).

O trecho do Projeto Político Pedagógico converge às reflexões que são desencadeadas na prática educativa e, sobre estas, **rememoro que nos registros acadêmicos sobre a atuação nos estágios supervisionados**, evidenciados e documentados nos trabalhos dos períodos, **há reflexões sobre a fragmentação entre a teórica e a prática**.

Também foi possível intrigar-se com alguns conflitos evidenciados pelos acadêmicos nos relatos orais, registros, relatórios e Trabalhos Finais de Graduação (TFG), que **apontam dados sobre a fragmentação entre os fundamentos teóricos da educação e as possibilidades práticas para o processo de educar**. É possível que os conflitos evidenciados no cotidiano escolar se concretizam pelo enfrentamento docente, ao longo de sua trajetória de formação com a cultura constituída historicamente no sistema educacional e enraizada nas práticas escolares. **Cultura, que se desdobra das demandas e ideologias vigentes na sociedade**.

A **reflexão sobre os processos formativos tem ancoragem na Linha de Pesquisa 2: Práticas Escolares e Políticas Públicas** é justificada, pois o tema abrange os **processos formativos iniciais do docente**, previstos como objetivos da rede MEC/SEB, no qual se destacam os saberes docentes pedagógicos para o desenvolvimento da formação docente, a partir de um processo de

[...] **formação em que a autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação**; contribuir com a **qualificação da ação docente** no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; **contribuir**

com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica [...] e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2005, p. 34) (Grifo nosso).

Os estudos sobre os **saberes docentes** tratam a respeito dos **processos de formação que constituem a profissionalização** e merecem uma atenção especial, visto que a **atuação educativa tem repercussão nas práticas e na formação da cidadania dos sujeitos**. Essa compreensão, elucidada a partir dos movimentos exercidos pelos docentes, nos cenários educativos, por intermédio de um conjunto de experiências teórico-práticas vivenciadas **desde a formação inicial até a atuação profissional**, encontra barreiras na cultura instituída historicamente nos contextos.

Mobilizada pelas reflexões afloradas frente ao exercício da docência, enquanto formadora de professores, de diferentes cursos de licenciaturas, a **justificativa** desta pesquisa se relaciona à investigação **dos momentos/etapas** do processo formativo, **desde a escolha do curso de licenciatura até a formação continuada, no exercício profissional. As possibilidades** potenciais, desta pesquisa, são contributivas, geradoras e mobilizadoras **para reflexões dos sujeitos**: acadêmicos em processo de formação inicial e continuada; professores, com formações nas diversas áreas das licenciaturas que atuam nas diferentes etapas do primeiro nível escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio); comunidades educativas e, principalmente, **docentes, formadores de professores**.

Por essa razão, **no problema de pesquisa**, buscou-se investigar: como compreender o processo (auto)formativo, as significações dos diferentes momentos da trajetória de formação docente, frente às transfigurações imagéticas e simbólicas dos seis primeiros trabalhos de Hércules?

Mediante a problemática, **o objetivo geral é**: buscar a compreensão sobre o processo (auto)formativo, as significações dos diferentes momentos da trajetória docente (desde a escolha pelo curso de licenciatura até a formação continuada), frente às transfigurações imagéticas e simbólicas dos seis primeiros trabalhos de Hércules. Tendo essa intenção, pontuam-se os **objetivos específicos**:

- **descrever os encaminhamentos metodológicos e os procedimentos utilizados** para a proposta investigativa;

- **enunciar os conceitos** e as características das **narrativas mitológicas**, bem como sua influência na constituição das representações individuais e coletivas;

- **refletir** sobre as relações, **imagéticas e simbólicas**, existentes entre a **primeira série dos trabalhos míticos de Hércules**, e o processo **(auto) formativo** construído na trajetória de formação desde **a escolha profissional à formação continuada**.

As intenções foram balizadoras para a sistematização da pesquisa. A ordem e sequência das temáticas remonta à disposição dos temas em nove partes, a primeira introdutória assomada a oito capítulos, subsequentemente, coordenados e anunciados, conforme o sumário.

O segundo **capítulo de tese**, foi nomeado - **PASSOS QUE (RES)SIGNIFICAM O CAMINHO: encaminhamentos metodológicos para a investigação de tese**, e trata de aclarar a metodologia. O estudo prioriza a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliado ao método de história oral na categoria (auto)biográfica. Para fundamentar, teoricamente a temáticas, foram abordadas as seguintes referências: Araújo (2003); Benjamin (1987); Bock, Furtado e Teixeira, (2009); Bueno (1998); Ferreira (2010); Meihy (2005); Silva e Menezes (2001); e Vasconcelos (2000).

Este capítulo conta com um item, denominado - **Narrativas em três tempos e três dimensões**: os procedimentos metodológicos da pesquisa -, que esclarece a tessitura entre a fonte de dados, os momentos (auto)biográficos da trajetória de formação, e a relação com as narrativas mitológicas sobre a primeira série de trabalhos de Hércules à luz de Brandão (1886, 1987b).

No **terceiro capítulo**, denominado - **SOBRE OS ESPELHOS: o caráter imagético, simbólico, educativo e reflexivo das narrativas míticas** -, foram enunciados os conceitos sobre os mitos. As narrativas orais guardam princípios culturais sobre as compreensões em relação aos fenômenos humanos construídos, historicamente, e intrínsecos na instância do inconsciente coletivo.

Para compreender estes conceitos, a teoria analítica, concebida por Jung, foi entrelaçada às obras de: Abraham (1987); Brandão (1986, 1987a, 1987b); Hacquard (1996); Jung (1978, 1980, 2001); Sharp (1997); Trevisan e Rossato (2005). **As tramas discursivas estão dispostas ao longo das quatro partes que integram este capítulo. Sendo estas, intituladas: (1ª) O caráter imagético das narrativas míticas: Engramas, Arquétipos, Categorias Herdadas e Self; (2ª) O caráter simbólico das narrativas míticas: Self Cultural, Inconsciente, Consciente, Inconsciente**

Coletivo, Consciência Coletiva; **(3ª)** Narrativas míticas e as narrativas de formação docente: como as histórias se encontram? **(4ª)** Como um espelho reflete o outro? A primeira série dos trabalhos de Hércules.

Os próximos capítulos compõem, em conjunto, a sessão nomeada - **ESPELHAMENTO DA PRIMEIRA SÉRIE DE TRABALHOS DE HÉRACLES: o diário simbólico e imagético das trajetórias de formação docente**. No agrupamento das reflexões, **as narrativas míticas**, através do caráter imagético e simbólico presente na primeira série de trabalhos narrados no mito de Hércules, **foram contexturadas às narrativas autobiográficas que tratam sobre a (auto)formação docente e aos dados dos sujeitos, partícipes da pesquisa**.

Na prossecução, são apresentados **seis quadros**, sendo **cada um referente a um capítulo**. O intuito da forma de apresentação é clarear a organização da discussão e apresentar: a aprendizagem realizada pelo herói em cada trabalho; a relação do feito heroico com o momento/etapa da trajetória de formação; o título, autor e ano da pesquisa, que foi a fonte dos dados para a discussão temática; o número de sujeitos envolvidos no estudo; e os autores que fundamentaram a discussão.

O **quarto capítulo**, intitulado -**O LEÃO DE NEMÉIA: a escolha pelo curso de licenciatura** -, foi organizado em **quatro partes**, nomeadas: **(1ª)** O primeiro trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas; **(2ª)** A escolha do curso de licenciatura: a primeira combatividade vitoriosa na trajetória de formação docente; **(3ª)** Memórias sobre o enfrentamento do Leão de Neméia; **(4ª)** Como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática enfrentaram o “Leão de Neméia”? O quadro subsequente articula as discussões presentes neste capítulo.

Quadro 1 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 4 O LEÃO DE NEMÉIA: a escolha pelo curso de licenciatura

APRENDIZAGEM DO HERÓI	ETAPA DA TRAJETÓRIA DOCENTE	AUTOR/ ANO/ TÍTULO DA PESQUISA	Nº Sujeitos	AUTORES UTILIZADOS PARA FUNDAMENTAR AS DISCUSSÕES
Insígnia do combate vitorioso	Escolha do curso de licenciatura	Santos (2013): “QUE LEVA ALGUÉM A QUERER SER PROFESSOR? Em blogs e no Facebook, narrativas de professores em formação inicial contam sobre as escolhas pela profissão”	05 alunos	Bohoslavsky (1977), Brandão (1986, 1987a, 1987b), Freire (2001), Jung (2002), Melucci (1992), Passegi e Silva (2010), Pouzadoux (2001), Rosemberg (1982), Santos (2013), Shor & Freire (1986), Souza Neto (2005) e, Tardif & Lessard (2005).

O **quinto capítulo**, nomeado - **A “HIDRA DE LERNA”**: processo de adaptação do acadêmico no curso de formação inicial -, apresenta uma estrutura de quatro partes. A saber: **(1ª)** O segundo trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas; **(2ª)** Dominação e sublimação do “Eu”: o processo de adaptação do acadêmico no curso de formação inicial; **(3ª)** Memórias autobiográficas sobre o domínio da “Hidra de Lerna”; **(4ª)** Como os acadêmicos do curso de licenciatura em matemática e química dominaram a “Hidra de Lerna”? Sendo esta subdividida em três: **(a)** Sentimento, vontade e saber; **(b)** Expectativa e construção da autonomia; e **(c)** Adaptação ou estratégia de fuga? O quadro, na sequência, suscita as reflexões presentes neste capítulo.

Quadro 2 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 5 A “HIDRA DE LERNA”: processo de adaptação do acadêmico no curso de formação inicial

APRENDIZAGEM DO HERÓI	ETAPA DA TRAJETÓRIA DOCENTE	AUTOR/ ANO/ TÍTULO DA PESQUISA	Nº Sujeitos	AUTORES UTILIZADOS PARA FUNDAMENTAR AS DISCUSSÕES
Dominação e sublimação do Eu	Processo de adaptação no curso de formação inicial	Teixeira et al. (2008). “Adaptação à universidade em jovens calouros”	03 alunos	Brandão (1986, 1987a, 1987b); Houaiss (2008); Jung & Wilhelm (2001); Marques (2003); Pouzadoux (2001); Snyders (1995) e Teixeira et al. (2008).

O **sexto capítulo**, intitulado - **O “JAVALI DE ERIMANTO”**: os desafios acadêmicos vivenciados nos cursos de licenciatura -, está dividido em quatro partes. Estas partes são: **(1ª)** O terceiro trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas; **(2ª)** O poder espiritual em contraposição ao poder temporal: a constituição da docência no enfrentamento dos desafios; **(3ª)** Memórias sobre o enfrentamento do “Javali de Erimanto”? **(4ª)** Como as acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia dominaram o Javali de Erimanto? Sendo a quarta parte subdividida em três: **(a)** A transmutação de desafios em saberes: constituição acadêmica da Estudante A; **(b)** Os desafios do tempo e a insatisfação: constituição da Estudante B; e **(c)** Desafio da insatisfação em prol do título: constituição da Estudante C. No quadro, a seguir, é possível observar as relações presentes neste capítulo.

Quadro 3 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 6 O “JAVALI DE ERIMANTO”: os desafios acadêmicos vivenciados nos cursos de licenciatura

APRENDIZAGEM DO HERÓI	ETAPA DA TRAJETÓRIA DOCENTE	AUTOR/ ANO/ TÍTULO DA PESQUISA	Nº Sujeitos	AUTORES UTILIZADOS PARA FUNDAMENTAR AS DISCUSSÕES
Poder espiritual sobre o temporal	Vivências no curso de licenciatura que constituem à docência	Sacramento (2012). “JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E TRABALHO: POR ENTRE RELATOS E TESES”	03 alunos	Brandão (1986, 1987a, 1987b); CNE (2002); Freire (2001); Houaiss (2008); Jung & Wilhelm (2001); Pimenta (2004, 2005); Pimenta e, Lima (2004); Pouzadoux (2001); Sacramento (2012); Snyders (1995) e, Tardif (2002).

O sétimo capítulo, nomeado - A “CORÇA DE CERINIA”: a conclusão da formação inicial -, é formado pelas quatro partes seguintes: (1ª) O quarto trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas; (2ª) Qualidade do Espírito: a conclusão do curso de licenciatura; (3ª) Memórias autobiográficas sobre a captura da “Corça de Cerinia”; e (4ª) Como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Química capturaram a Corça de Cerinia? Sendo a última, organizada em dois momentos: (a) Formação Específica: aspectos positivos e negativos encontrados nos dados do estudo; e (b) Formação Pedagógica: aspectos positivos e negativos encontrados nos dados do estudo. O organograma posterior ilustra os conceitos, dados e discussões presentes neste capítulo.

Quadro 4 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 7 A “CORÇA DE CERINIA”: a conclusão da formação inicial

APRENDIZAGEM DO HERÓI	ETAPA DA TRAJETÓRIA DOCENTE	AUTOR/ ANO/ TÍTULO DA PESQUISA	Nº Sujeitos	AUTORES UTILIZADOS PARA FUNDAMENTAR AS DISCUSSÕES
Conquistar a qualidade do Espírito	Conclusão do curso de licenciatura	Silva e Oliveira, apud Nardi (2009). “Formação Inicial de Professores de Química: formação específica e, pedagógica”	03 turmas	Borges (2011); Brandão (1986, 1987a, 1987b); Freire (1996); Freire (2000); Jung (2000a, 2000b); Morosini (2000); Pimenta (2005a, 2005b, 2005c); Pouzadoux (2001); Sampaio (2011); Silveira e Oliveira, (apud NARDI, 2009); Snyders (1995); Sousa (2008); Tardif (2002); e Zabalza (2006).

O oitavo capítulo, intitulado - AS “AVES DO LAGO DE ESTÍNFALO”: o período inicial do trabalho profissional docente -, é constituído de quatro partes, descritas como: (1ª) O quinto trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas; (2ª) Vencer a estagnação: o período inicial de atuação profissional

docente, subdividido em **(a)** A estagnação: os desafios da atuação profissional do recém-formado em espaços educativos, e **(b)** A sublimação: as possibilidades da atuação profissional do recém-formado em espaços educativos; **(3ª)** Memórias autobiográficas sobre o enfrentamento das “Aves do Lago Estínfalo”; **(4ª)** Como as pedagogas enfrentaram as “Aves do Lago Estínfalo”, tecendo discussões de pontos, **(a)** As dificuldades e desafios do recém-licenciado, e **(b)** Sentimentos e possibilidades de atuação do recém-licenciado. A tabela, na sequência, aclara a organização realizada neste capítulo.

Quadro 5 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 8 AS “AVES DO LAGO DE ESTÍNFALO”: o período inicial do trabalho profissional docente

APRENDIZAGEM DO HERÓI	ETAPA DA TRAJETÓRIA DOCENTE	AUTOR/ ANO/ TÍTULO DA PESQUISA	Nº Sujeitos	AUTORES UTILIZADOS PARA FUNDAMENTAR AS DISCUSSÕES
Vencer estagnação	a Atuação dos recém-licenciados em espaços educativos	Ciríaco e Costa (2016) “Da Formação Inicial ao ingresso na Carreira Docente”	15 docentes	Brandão (1986, 1987b); Ciríaco e Costa (2016); Fullan e Hargreaves (2000); Gómez (2001); Hargreaves (1998); Huberman (1995); Jung (2000a, 2000b); Perrenoud (2001); Pimenta (2005c); Pouzadoux (2001); Santos (2003); Tardif (2002).

O nono capítulo, nomeado - **OS “ESTÁBULOS DE AUGIAS”**: em busca da **formação continuada**-, está construído a partir de quatro partes: **(1ª)** O sexto trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas; **(2ª)** Enfrentar o inconsciente: a formação continuada; **(3ª)** Memórias autobiográficas sobre a limpeza dos “Estábulos de Augias”; **(4ª)** Como as docentes da área de ciências limpam os “Estábulos Augias”, sendo que está subdividida nos momentos **(a)** Olhar para si: reflexões docentes sobre as possibilidades profissionais encontradas na continuidade da formação, e **(b)** Olhar para além de si: reflexões docentes sobre os aspectos problemáticos/desafiadores que circundam os processos de formação continuada. O quadro subsecutivo explica a articulação constituída neste capítulo.

Quadro 6 – Articulador das discussões presentes no capítulo - 9 OS “ESTÁBULOS DE AUGIAS”: em busca da formação continuada

APRENDIZAGEM DO HERÓI	ETAPA DA TRAJETÓRIA DOCENTE	AUTOR/ ANO/ TÍTULO DA PESQUISA	Nº Sujeitos	AUTORES UTILIZADOS PARA FUNDAMENTAR AS DISCUSSÕES
Enfrentar o inconsciente	A formação continuada, no exercício da profissão docente	Silva (2011) “Formação continuada dos professores: visando à própria experiência para uma nova perspectiva”	14 Docentes	Brandão (1987a, 1987b); Brasil (2001); Freire (1996); Jung (1980, 2000a, 2000b); Júnior (2012); Nascimento (2003); Pimenta (2005d); Pouzadoux (2001); Silva (2011); Snyders (1995); Tardif e Lessard (2005).

Após finalizar os estudos alvitados nos capítulos, a problemática de investigação é retomada na sessão intitulada - **(IN)CONCLUSÕES**. Nesta sessão, são retomados os entendimentos sobre o processo (auto)formativo, as (res)significações dos diferentes momentos da trajetória de formação docente, frente às transfigurações imagéticas e simbólicas evidenciadas nos seis primeiros trabalhos de Hércules.

Na última sessão do estudo, são listados as obras, revistas, documentos e pesquisas que cunharam bibliograficamente as reflexões, argumentações e questionamentos. Esta parte apresenta o conjunto de **REFERÊNCIAS**, e encerra o trabalho de Tese.

CAMINHO

Era um caminho que de tão velho, minha filha,
já nem mais sabia aonde ia...
Era um caminho
velhinho, perdido...
Não havia traços
de passos no dia
em que por acaso o descobri:
pedras e urzes iam cobrindo tudo.
O caminho agonizava, morria
sozinho...
Eu vi...
Porque são os passos que fazem os caminhos!
(Mário Quintana).



2 PASSOS QUE (RES)SIGNIFICAM O CAMINHO: encaminhamentos metodológicos para a investigação de tese

A escrita em uma boa prosa tem três graus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil em que ela é tecida (BENJAMIN, 1987, p. 27).

Com o intuito de realizar os encaminhamentos metodológicos, o estudo presente na pesquisa desta tese foi desenvolvido a partir de três estruturas fundamentais à investigação. A saber, a **abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliado ao método de história oral, na categoria (auto)biográfica**. O quadro, subsequente, apresenta um organograma sobre os conceitos teóricos e estruturais dos encaminhamentos da investigação.

Figura 1 – Organograma 1 - Conceitos teóricos sobre a estrutura investigativa da tese



A escolha conceitual ancora-se na **Linha de Pesquisa 2 - Práticas Escolares e Políticas Públicas, na temática: Educação e memória, relatos orais e autobiográficos**. Nesse sentido, o desenho metodológico pode apontar possibilidades à reflexão fundamentada, qualitativa. Pois, com a vivificação das narrativas, espera-se **desvelar os reflexos da trajetória inicial e continuada sobre a formação docente**. E, sobretudo, **ampliar a compreensão sobre o trabalho do professor, através das experiências obtidas na prática que**

constituem os saberes docentes, e a (res)significação da cultura escolar frente à formação permanente.

As contribuições da abordagem qualitativa, para a investigação proposta, são pertinentes, pois se considera que há uma conexão viva, ou seja,

[...] um **vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito** que não podem ser traduzidos em números. A **interpretação do fenômeno e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa**. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. [...] **O processo e seu significado são os focos principais de abordagem** (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20) (Grifo nosso).

Os aspectos conceituais sobre a abordagem qualitativa garantem que o caminho da pesquisa possa ser orientado pela **busca da relação existente entre o mundo real (espaços educativos) e o mundo subjetivo dos sujeitos (partícipes da pesquisa)**, tendo em vista compreender e vivificar o **processo de formação dos sujeitos**.

O **cunho** que norteará e dará consistência à pesquisa **tem caráter bibliográfico**, por possibilitar o uso “[...] de fontes ou documentos escritos originais ou primários (ARAÚJO, 2003, p. 29)”. E, em acordo com este conceito, foi possível: copilar os dados de pesquisas publicadas no território nacional; destacar os documentos que rezam a lei sobre a formação inicial e continuada; bem como registrar as referências teóricas propostas nos capítulos que tratam do entorno do problema de investigação. E, por estas razões, o **cunho** propiciou a utilização **de fontes bibliográficas pertinentes** para fundamentar e argumentar as ideias emergentes ao longo do estudo.

Para construir, (res) significar e levantar dados em relação ao problema que desencadeou este estudo, optou-se pelo método de história oral, na categoria (auto)biográfica, por viabilizar a (re)visitação do meu passado, sendo esse tempo considerado uma fonte abundante de novos e singulares entendimentos. O método possibilitou, a mim, um papel dual e interessante de pesquisadora e investigadora da própria prática. O processo de **olhar a si mesmo** ajudou-me a compreender o momento formativo em que me encontro, pela (res)significação de um presente à luz do entendimento de um passado; **vejo, pois, como tempo contínuo**.

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, **garante sentido social à vida de depoentes leitores, que passam a entender a seqüência histórica e se sentir parte do contexto** em que vivem (MEIHY, 2005, p. 19) (Grifo nosso).

Considerar os registros dos sujeitos sobre a sua **história de vida é garantir o sentimento de pertencimento, bem como fortalecer a participação deles nos contextos em que vivem**, sendo essa a grande contribuição do método às escritas educacionais. Dessa maneira, a **história oral produz fontes de consulta com o intuito de compreender acontecimentos à luz de rememoração dos sujeitos envolvidos, propiciando o resgate da memória (res)significada**, mesmo que revestida de um sentido particular, único.

Retornar à memória é um exercício conscientizador e educador, na medida em que, ao pensar sobre as vivências, seja possível que os educadores (res)signifiquem-nas. E, inclusive, que eles exercitem a habilidade de projetar a partir de si mesmos, salvaguardando a coerência necessária para viver o presente e pensar no futuro. Assim, “[...] diferentemente do saudosismo, de um projeto gratuito ao passado, **esse resgate se faz projeto de um futuro diferente** (VASCONCELOS, 2000, p. 11)” (Grifo nosso).

Frente aos conceitos que fundamentam a escolha metodológica, o processo de rememorar surgiu como proposta para desvelar os dados autobiográficos de minha trajetória formativa. É necessário explicitar que, através do método, foi possível desencadear um entendimento investigativo com agudez, no que diz respeito ao alcance e às limitações presentes na constituição da trajetória formativa que me constitui.

Como formadora de professores, esta compreensão repercutirá nas práticas docentes que realizo e propiciará processos reflexivos e (auto)formativos. **Busquei, imersa neste processo (auto)formativo, qualificar as mediações teóricas e práticas que realizo, nos diferentes cursos de licenciatura, na instituição de ensino superior onde trabalho.** Esta perspectiva, que parte do investimento em meu processo (auto)formativo, estrutura-se na concepção de que **ao rememorar,**

[...] os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, **imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras** (BUENO, 1998, p. 15) (Grifo nosso).

Com o caminho metodológico, buscou-se aproximar o objeto de estudo (vivências pertinentes da trajetória) à intenção investigativa, fundamentada teoricamente. Isso pode **contribuir e enfatizar os processos reflexivos e**

formativos, na medida em que realizei as escritas das narrativas autobiográficas. No entanto, para que o processo de rememoração não fosse unilateral, enriqueci a reflexão dialogando com os dados, dos sujeitos partícipes, encontrados em seis pesquisas, **disponíveis na revista SCIELO - Scientific Electronic Library Online -**, publicadas no período entre o ano de 2008 e 2016.

O intuito de apresentar os dados presentes nas pesquisas foi pensar nas minhas experiências, mas, ainda, aprofundar, transpor, **buscar e compreender** as diferenças e semelhanças das vivências de outros educadores, que também construíram trajetórias singulares. Com essa proposta **busco elementos que apontem como esses sujeitos vivenciaram os desafios cotidianos que estão presentes nos contextos das práticas pedagógicas.**

2.1 NARRATIVAS EM TRÊS TEMPOS E TRÊS DIMENSÕES: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



Nesse texto, propõe-se apresentar a articulação para o entendimento global da proposta metodológica. A proposta foca na **narração, vista como experiência de partilha de dados**, que se quer compreender, **transcender a vivência individual** das práticas docentes, vislumbrando possibilidades teóricas e práticas para compreender **a formação docente** de uma forma mais abrangente. “Então, a doce odalisca se sobressalta, arrebatada para si a primeira coisa que lhe cai nas mãos ... nossa caixa craniana, envolve-se nela e assim, quase irreconhecível, foge de nós em direção às pessoas (BENJAMIN, 1987, p. 61)”.

Acredito que mergulhar em si mesmo é um exercício válido e corajoso, mas pode perder a validade se, em algum momento, nesse mergulho, não

encontrarmos outras pessoas com diferentes olhares, **interlocutores**, que nos **ajudem a despertar e enxergar elementos que passaram despercebidos por nós**. “É bruscamente, como com um golpe, que ela quer ser afugentada de seu mergulho em si mesma e despertada num susto [...] (BENJAMIN, 1987, p. 60)”.

Sobre a interlocução, é importante clarificar como aconteceu a seleção dos trabalhos, bem como os cuidados com o encaminhamento da coleta de dados. Partindo **das vivências, realizadas por mim, afloram seis etapas advindas de momentos diferentes da trajetória de formação**.

As seis etapas, são as **seis categorias temáticas** que configuram o foco investigativo desta Tese. Em consonância com as categorias, busquei **sessenta pesquisas**, ou seja, dez para cada tema. Os estudos foram lidos, analisados e selecionados a partir da presença de elementos importante à investigação. **Os critérios de seleção foram:**

Figura 2 – Critérios para a escolha das pesquisas

Critérios para seleção das pesquisas
- similitude entre o objetivo geral da pesquisa e o objeto da discussão na categoria temática;
- abrangência numérica de sujeitos presentes na pesquisa (quanto maior o número de participantes melhor);
- estudo realizado por pesquisadores (docente e acadêmicos) ligados à universidades públicas: estaduais ou federais;
- dados contendo a apresentação de aspectos positivos e negativos em relação a categoria temática;
-diversidade em relação aos cursos de licenciatura pesquisados (se buscou abranger a maior número, de cursos de licenciatura, possível).

Dos critérios, foram escolhidas seis pesquisas que atenderam o interesse investigativo, sendo esses estudos oriundos de instituições de ensino superior federais e estaduais do território nacional, **disponíveis na revista eletrônica online SCIELO**. Depois da seleção **das seis pesquisas**, buscou-se relacionar **as categorias memoriais às narrativas de tradição oral, do mito grego sobre os feitos heroicos de Hércules**. Assim, o entrelaçamento, dos dados memoriais e dos oriundos da pesquisa sobre as trajetórias da formação docente são apresentados

através da ilustração, de caráter imagético e simbólico, dos trabalhos narrados no mito.

Desta relação, constituíram-se **seis capítulos do diário**, presentes na fundamentação teórica desta Tese, que entrelaçam as narrativas sobre: os feitos de Hércules no primeiro ciclo de trabalhos; as lembranças autobiográficas sobre as experiências de cada etapa, e as reflexões, à luz dos dados encontrados nas pesquisas, dos seis momentos vivenciados pelos participantes.

Novamente, o método **de história oral** mostra-se como o meio mais adequado à investigação da pesquisa. Visto que, nesta Tese, construiu-se uma narrativa, em que a definição “[...] **perpassa pela definição de um método utilizado para recapitular experiências passadas**, por meio do qual se estabelece uma relação entre uma série de sentenças e uma série de acontecimentos (FERREIRA, 2010, p. 192)” (Grifo nosso).

Para a pesquisa, a contribuição das narrativas de histórias se dá pelo fato de que são uma “[...] atividade com **forte carga de sociabilidade**, uma vez que **experiências individuais são compartilhadas e tornadas públicas** para com um grupo. O **contar ou narrar histórias não é uma atividade monológica**; é, sim, uma **atividade dialógica** [...] (FERREIRA, 2010, p. 192)” (Grifo nosso). Ao perpassar o método, a narrativa **possibilitou**, nesta Tese, **um diálogo entre narradores de tempos diferentes, em três dimensões**.

Em relação a **primeira dimensão, propôs-se o exercício (auto)biográfico**, como **um meio de refletir sobre a própria trajetória docente**, a partir da narração reflexiva, vivificada pela oportunidade de formação continuada, e pela atuação duplicada: enquanto **pesquisadora**, e como **sujeito de pesquisa**. Lembrar, por ser um exercício reflexivo, onde o

[...] **passado e o futuro sempre estão no presente, enquanto base constitutiva e enquanto projeto**. Por exemplo, todos nós temos uma história pessoal e nos tornamos pouco compreensíveis se não recorrermos a ela e à nossa perspectiva de futuro para entendermos quem somos e por que somos de determinada forma (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 31) (Grifo nosso).

Nessa condição, percebi, em minha formação, desafios iniciais e intermediários, desde a escola do curso até a formação continuada, que me levaram a propor um caminho de pesquisa em relação à trajetória. Esse caminho se deu linearmente no enfrentamento de situações descritas no quadro a seguir.

Quadro 7 – Desafios vivenciados, linearmente, em minha trajetória de formação

Ordem dos momentos	Nomes dos momentos e desafios
1º momento	Escolha do curso de licenciatura.
2º momento	Processo de adaptação no curso de formação inicial.
3º momento	Vivências na licenciatura que constituem à docência.
4º momento	Conclusão do curso de licenciatura.
5º momento	Atuação dos recém-licenciados em espaços educativos.
6º momento	A formação continuada no exercício da profissão docente.

Na segunda dimensão, fez-se a contextura da reflexão social sobre a **profissão docente**, pois o uso de dados, de pesquisas publicadas, possibilitou um diálogo com outros sujeitos que narraram suas **vivências** sobre experiências parecidas, no entanto, com significados singulares. **A compreensão à luz de outros olhares**, ou seja, a percepção de professores de diferentes regiões, culturas, licenciaturas e trajetórias **foi fundamental para se perceber o panorama existente no território nacional em relação à trajetória de profissão docente**. A próxima tabela apresenta os títulos das pesquisas, os autores e o ano em que foram publicadas.

Quadro 8 – Título das pesquisas, ano de publicação e autores

Santos (2013): “QUE LEVA ALGUÉM A QUERER SER PROFESSOR? Em blogs e no Facebook, narrativas de professores em formação inicial contam sobre as escolhas pela profissão”.
Teixeira et al. (2008). “Adaptação à universidade em jovens calouros”
Sacramento (2012). “JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E TRABALHO: POR ENTRE RELATOS E TESES”
Silva e Oliveira, apud Nardi (2009). “Formação Inicial de Professores de Química: formação específica e pedagógica”
Ciríaco e Costa (2016). “Da Formação Inicial ao ingresso na Carreira Docente”
Silva (2011). “Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva”

E, a terceira dimensão, narrou os trabalhos míticos de Hércules, **escolhidos** por serem narrativas de tradição oral, originadas no período pré-socrático. Estas tradições orais **representam a complexidade cultural da época**; isto é, os entendimentos dos pensadores, repletos de sentidos, significados simbólicos e imagéticos interpretados pelo mitólogo Brandão (1986, 1987a, 1987b), **sobre as etapas/trajetória do ser em busca do crescimento, afiguradas pela imagem arquetípica do herói e seus feitos**.

Em relação a terceira dimensão, explicitada anteriormente, **a escolha pela narrativa mítica que apresenta os trabalhos de Hércules se deu, pois, na elucidação de Brandão (1986): em cada um dos doze trabalhos, o personagem mítico construiu um novo aprendizado que lhe capacitou para o próximo, constituindo assim uma trajetória de crescimento.**

Em acordo com o mesmo autor, os “[...] **mitógrafos da época helenística montaram um catálogo dos Doze Trabalhos em duas séries de seis** (BRANDÃO, 1987b, p. 98)” (Grifo nosso). É fundamental esclarecer que as escritas de Tese foram ilustradas a partir da **primeira série** de trabalhos que ocorreram em Peloponeso. A relação entre os trabalhos e as aprendizagens construídos pelo herói, **segundo o mesmo autor**, ocorreram linearmente, na sequência da narrativa mítica, da seguinte forma:

Quadro 9 - Primeiro ciclo dos trabalhos de Hércules

Ordem dos trabalhos	Nomes dos trabalhos	Enfrentamento e aprendizagem
1º trabalho	LEÃO DE NEMÉIA	Lutou contra o LEÃO DE NEMÉIA e internalizou a capacidade de combater vitoriosamente.
2º trabalho	HIDRA DE LERNA	Enfrentou a HIDRA DE LERNA e conseguiu sublimar e dominar suas vaidades.
3º trabalho	JAVALI DE ERIMATO	Combateu o JAVALI DE ERIMATO e descobriu ser capaz de conquistar o poder temporal.
4º trabalho	CORÇA DE CERINA	Caçou a CORÇA DE CERINA e entendeu como qualificar o espírito.
5º trabalho	AVES DO LAGO ESTINFALO	Extinguir as AVES DO LAGO ESTINFALO e aprendeu a vencer a estagnação.
6º trabalho	ESTÁBULOS DE AUGIAS	Limpou os ESTÁBULOS DE ÁUGIAS e se desafiou a enfrentar o inconsciente.

Quadro que apresenta o primeiro ciclo dos trabalhos de Hércules, em relação às aprendizagens construídas pelo herói, linearmente, na sequência da narrativa mítica.

Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987b).

Tendo em vista o entendimento global da proposta metodológica, segue, a seguir, o Quadro 1, que articula **as três dimensões da narrativa**, através das relações entre: as interlocuções dos trabalhos descritos no mito; as aprendizagens construídas por Hércules, em cada trabalho, descritos em Brandão (1986); as categorias da trajetória docente (memórias autobiográficas e dados encontrados nas pesquisas publicadas), e os autores utilizados para fundamentar as discussões emergente em cada categoria.

Quadro 10 – Articulação para entendimento global da proposta metodológica

TRABALHOS DE HÉRACLES	APRENDIZAGEM DO HERÓI	ETAPAS DA TRAJETÓRIA DOCENTE	AUTOR/ ANO/ TÍTULO DA PESQUISA	Nº Sujeitos	AUTORES UTILIZADOS PARA FUNDAMENTAR AS DISCUSSÕES
1º: LEÃO DE NEMÉIA	Insignia do combate vitorioso	Escolha do curso de licenciatura	Santos (2013): “QUE LEVA ALGUÉM A QUERER SER PROFESSOR? Em blogs e no Facebook, narrativas de professores em formação inicial contam sobre as escolhas pela profissão”	05 alunos	Bohoslavsky (1977), Brandão (1986, 1987a, 1987b), Freire (2001), Jung (2002), Melucci (1992), Passegi e Silva (2010), Pouzadoux (2001), Rosemberg (1982), Santos (2013), Shor & Freire (1986), Souza Neto (2005) e, Tardif & Lessard (2005).
2º: HIDRA DE LERNA	Dominação e sublimação do Eu	Processo de adaptação no curso de formação inicial	Teixeira et al. (2008). “Adaptação à universidade em jovens calouros”	03 alunos	Brandão (1986, 1987a, 1987b); Houaiss (2008); Jung & Wilhelm (2001); Marques (2003); Pouzadoux (2001); Snyders (1995) e; Teixeira et al. (2008).
3º: JAVALI DE ERIMATO	Poder espiritual sobre o temporal	Vivências no curso de licenciatura que constituem à docência	Sacramento (2012). “JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E TRABALHO: POR ENTRE RELATOS E TESES”	03 alunos	Brandão (1986, 1987a, 1987b); CNE (2002); Freire (2001); Houaiss (2008); Jung & Wilhelm (2001); Pimenta (2004, 2005); Pimenta e, Lima (2004); Pouzadoux (2001); Sacramento (2012); Snyders (1995) e, Tardif (2002).
4º: CORÇA DE CERINA	Conquistar a qualidade do Espírito	Conclusão do curso de licenciatura	Silva e Oliveira, apud Nardi (2009). “Formação Inicial de Professores de Química: formação específica e pedagógica”	03 turmas	Borges (2011); Brandão (1986, 1987a, 1987b); Freire (1996); Freire (2000); Jung (2000a, 2000b); Morosini (2000); Pimenta (2005a, 2005b, 2005c); Pouzadoux (2001); Sampaio (2011); Silveira e Oliveira, (apud NARDI, 2009); Snyders (1995); Sousa (2008); Tardif (2002); e Zabalza (2006).
5º: AVES DO LAGO ESTINFALO	Vencer a estagnação	Atuação dos recém-licenciados em espaços educativos	Ciriaco e Costa (2016) “Da Formação Inicial ao ingresso na Carreira Docente”	15 docentes	Brandão (1986, 1987b); Ciriaco e Costa (2016); Fullan e Hargreaves (2000); Gómez (2001); Hargreaves (1998); Huberman (1995); Jung (2000a, 2000b); Perrenoud (2001); Pimenta (2005c); Pouzadoux (2001); Santos (2003); Tardif (2002).
6º: ESTÁBULOS DE AUGIAS	Enfrentar o inconsciente	A formação continuada, no exercício da profissão docente	Silva (2011) “Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva”	14 docentes	Brandão (1987a, 1987b); Brasil (2001); Freire (1996); Jung (1980, 2000a, 2000b); Júnior (2012); Nascimento (2003); Pimenta (2005d); Pouzadoux (2001); Silva (2011); Snyders (1995); Tardif e Lessard (2005).

Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986).

Brandão (1986) afirma que **o mito de Hércules, em conjunto, apresenta uma narrativa em que o personagem, ao enfrentar os desafios presentes em sua trajetória, construiu um caminho de autoconhecimento que se constituiu, simbolicamente, pela soma das experiências vivenciadas.** Levando-se em conta a trajetória mítica do herói, os simbolismos presentes na narrativa têm coerência com a intenção metodológica apresentada nesta pesquisa. Ela é validada, pois os elementos presentes no mito de Hércules, pela visão do mesmo autor, circundam a trajetória de formação que é a temática presente na problematização proposta para a investigação, vislumbrando uma relação simbólica e imagética entre a trajetória do personagem mítico e as memórias impressas nas trajetórias individuais.

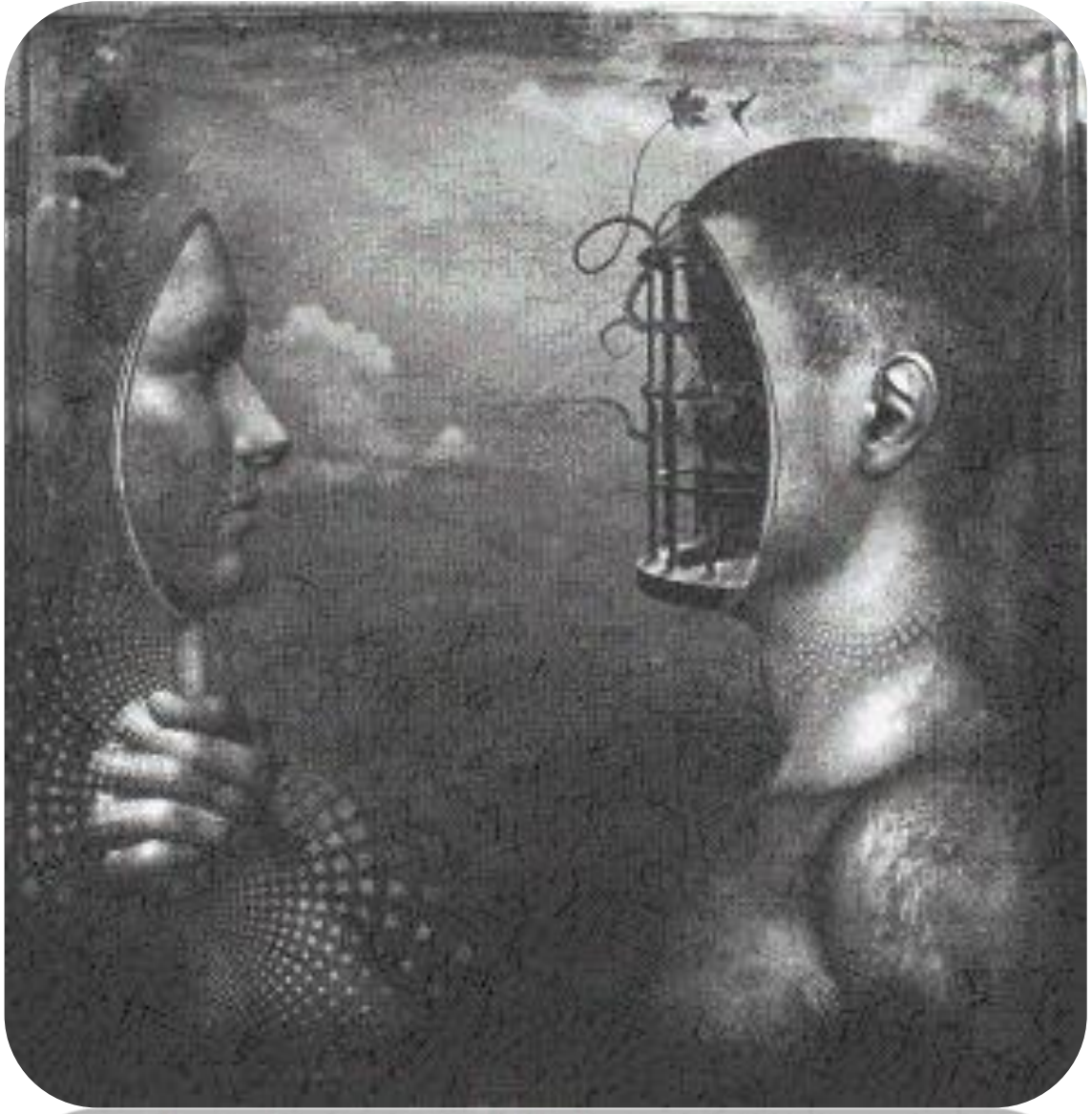
Figura 3 – Hércules - Réplica grega de uma estátua de bronze de Lisipo



Do século IV a.C. Mármore do século II a.C., Museu Nacional de Nápoles.
Fonte: Brandão (1987b, p. 360).

Para tanto, no próximo capítulo, serão abordados os aspectos que **elucidam a relevância do caráter imagético e simbólico dos mitos, como narrativas orais que organizam a cultura dos grupos sociais.** Essas narrativas apresentam um caráter utilitário importante, no que diz respeito ao entendimento da construção cultural individual e coletiva.

Os mitos nos permitem ver a nós mesmos de uma maneira mais ampla. É-nos, por vezes, difícil enxergarmos que somos caros, que temos tantos tropeços na nossa caminhada de vida. No entanto, é tão enriquecedor tomar consciência de toda a beleza que existe dentro de nós. [...] Os mitos são verdades arquetípicas, universais, tocam profundamente o indivíduo. O mito é uma das grandes vias que pessoas como o Prof. Junito Brandão escolheram para conduzir à Individuação, ao encontro de si mesmo. Dra. Paula Pantoja Boechat - Psiquiatra, RJ - in (BRANDÃO, 1987a, p. 382).



3 SOBRE OS ESPELHOS: o caráter imagético, simbólico, educativo e reflexivo das narrativas míticas

Toda e qualquer **produção humana [...] tem por trás de si a contribuição de inúmeros homens, que, num tempo anterior ao presente, fizeram indagações, realizaram descobertas [...] desenvolveram ideias [...].** Compreender, em profundidade, algo que compõe o nosso mundo, significa recuperar sua história (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 31) (Grifo nosso).

O mito é uma narrativa sobre as representações coletivas, **construído por diversas gerações. Antes de serem narradas, as histórias míticas estavam imersas no nível do inconsciente coletivo.** Este conceito tem por base as argumentações, em acordo com a teoria analítica, **descrita por Jung (1978).** Essa teoria é a base das fundamentações das obras do mitólogo Brandão (1986, 1987a, 1987b) e, por esta razão, ambos os autores são utilizados, amplamente, na fundamentação desta Tese.

Através das imagens e simbologias, implícitas nas **narrações míticas, eram explicitados os entendimentos**, de grupos culturais, acerca do cotidiano e das aprendizagens oriundas das experiências da vida. Com o intuito de explicar suas compreensões, os grupos **narravam contos trágicos e fabulosos**, com protagonistas heroicos e divinais, transmitindo oralmente suas concepções sobre temas importantes em relação aos fenômenos da natureza, à origem do homem e do mundo, entre outros. Os mitos “[...] são em regra geral **ensinamentos tribais**, transmitidos de geração em geração, através de **relatos orais** (BRANDÃO, 1987b, p. 147)”.

As **narrativas míticas**, ao serem comunicadas de uma geração a outra, **tornaram-se significativas para o homem**, por apresentam possibilidades para se entender a complexidade emergente do real e do tempo histórico. Em acordo com o mitólogo, por serem atávicas, **os mitos** são uma forma de expressão sobre “[...] o mundo e a realidade humana, mas cuja essência é efetivamente uma **representação coletiva**, que chegou até nós, **através de várias gerações.** E, na medida em que pretende explicar o mundo e o homem, isto é, a complexidade do real, o **mito** não pode ser lógico [...] (BRANDÃO, 1986, p. 36)” (Grifo nosso).

Por não seguirem as regras da lógica, as histórias míticas são uma representação **subjetiva e**

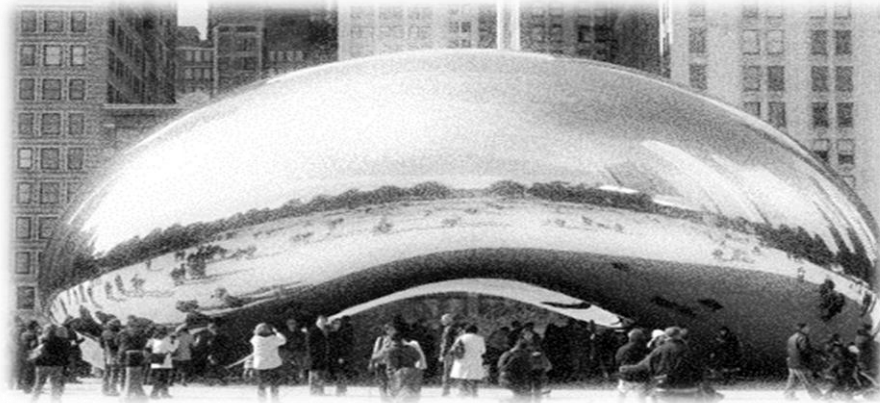
[...] **coletiva**, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo. Mito é, por conseguinte, a parole, a palavra 'revelada', o dito. O mito é sentido e vivido antes de ser inteligido e formulado. **Mito é a palavra, a imagem, o gesto, que circunscreve o acontecimento** no coração do homem, emotivo como uma criança, **antes de fixar-se como narrativa**. E, como afirma Roland Barthes, o **mito não pode**, conseqüentemente, **'ser um objeto**, um conceito ou uma ideia: **ele é um modo de significação**, uma forma' (BRANDÃO, 1986, p. 36) (Grifo nosso).

Os mitos, enquanto narrações, **representam as compreensões coletivas**, presentes na subjetividade humana, e **se afiguram a imagens e símbolos**. Por esta razão, a via interpretativa busca traduzir o **caráter imagético e simbólico**, presentes nestas tradições orais, **tendo em vista compreender os significados que, ainda hoje, carregamos**, coadunados, **individualmente e coletivamente**, em nossa constituição cultural.

Tendo em vista estas compreensões, as discussões propostas neste capítulo foram construídas à luz, principalmente, da teoria analítica concebida por Jung, bem como pelas obras de: Abraham (1987); Brandão (1986, 1987a, 1987b); Hacquard (1996); Jung (1978, 1980, 2001); Sharp (1997); Trevisan e Rossato (2005). Essas referências apresentam-se nas quatro partes deste capítulo, a saber:

- na primeira, apresenta-se o caráter imagético das narrativas míticas, conceituando os **engramas, arquétipos, categorias herdadas e Self**;
- a segunda traduz o caráter simbólico das narrativas míticas, traçando referências sobre os conceitos em relação **ao Self Cultural, Inconsciente, Consciente, Inconsciente Coletivo, Consciência Coletiva**;
- em relação a terceira parte, **buscou-se justificar o encontro entre as narrativas míticas e as narrativas de formação docente; e,**
- na quarta parte, contexturam-se aproximações entre a **narrativa mítica dos seis primeiros feitos** que constituem a primeira série de trabalhos heroicos de Hércules, e **as narrativas da trajetória de formação docente**. Com esta relação se pretendeu introduzir a ideia que, posteriormente, será desenvolvida, de **espelhamento entre as trajetórias**.

3.1 O CARÁTER IMAGÉTICO DAS NARRATIVAS MÍTICAS: ENGRAMAS, ARQUÉTIPOS, CATEGORIAS HERDADAS E SELF



O caráter imagético dos mitos, para Jung (1978), são **representações** dos conteúdos arcaicos, e estabelecerem relações significantes às alegorias mitológicas, partilhadas, entendidas e internalizadas ao longo da construção da história da humanidade, pelos sujeitos históricos. Estas **representações**, implícitas nas imagens míticas, foram nomeadas de **engramas**, pelo autor, no ano de 1919. O conjunto desses **engramas** é denominado **arquétipo** (as formas do instinto) que, segundo o autor, refletem os impulsos biológicos do homem.

O **arquétipo** delinea traços, permanentes e mnêmicos (memoriais), resultantes da solidificação de processos parecidos, que decorreram ao longo da evolução humana. E, por conseguinte, podem ser encontrados em todas as culturas, nas diferentes épocas. Assim, o **arquétipo é transfigurado por**

[...] **todos os símbolos existentes numa cultura e atuantes nas suas instituições são marcos do grande caminho da humanidade das trevas para a luz, do inconsciente para o consciente.** Estes símbolos são as crenças, os costumes, as leis, as obras de arte, o conhecimento científico, os esportes, as festas, todas as atividades, enfim, que formam a identidade cultural (BRANDÃO, 1986, p. 9) (Grifo nosso).

Jung (1978) aclara **os arquétipos** como os princípios básicos do **inconsciente coletivo**. Ou seja, uma predisposição imaginária da psique, que suscita imagens coletivas de significância biológica e histórica, sob a forma de **categorias herdadas**.

[...] **o inconsciente contém**, não só componentes de ordem pessoal, mas também impessoal, **coletiva, sob a forma de categorias herdadas ou arquétipos**. Já propus a hipótese de que **o inconsciente, em seus níveis**

mais profundos, possui conteúdos coletivos em estado relativamente ativo, por isso **o designei inconsciente coletivo** (JUNG, 1978, p. 127) (Grifo nosso).

Jung (1978) designa, ainda, **categorias herdadas**, como a síntese do conjunto de experiências constituídas historicamente nos grupos sociais, e enraizadas nos mecanismos de funcionamento instintivo humano. Dessa forma, as categorias funcionam como **padrões arquetípicos** que permanecem válidos, até o momento em que um forte acontecimento ou uma conjunção de fatores os remodelem.

As imagens que formam os padrões arquetípicos, descritas na teoria junguiana, **são precedentes**, na mesma medida, **da percepção e da memória**; associadas, formam a **trama de ideias e sentimentos** que constituem a **unidade reguladora do “self”**, **principalmente nas relações sociais**. “O Self não só é o centro, mas também a circunferência inteira que abraça a consciência e o inconsciente; é o centro desta totalidade, da mesma maneira que o ego é o centro de consciência (JUNG, apud SHARP, 1997, p. 142)”.

A unidade reguladora do “self”, segundo Jung (1978), **é composta de imagens modificáveis**, e isto significa que o EU é uma mistura entre **as imagens sensoriais e mnemônicas, em relação a um momento específico**. Sendo que o processo de internalização e/ou modificação das imagens acontece em três etapas, a saber:

❖ primeira etapa: as **novas percepções** chegam ao indivíduo através de **imagens**;

❖ segunda etapa: no interior do indivíduo, **estas imagens são comparadas** às que foram anteriormente memorizadas; e,

❖ terceira etapa: **as imagens são agrupadas** de acordo com o sentido predominante para o EU.

A imagem, para Jung (1978), é condição necessária para o pensamento consciente. Pois, quando o indivíduo se depara com ela, são despertadas as representações internalizadas (**os arquétipos**) em seu inconsciente, que passam a ser reconhecidas pela psique, tornando-as conscientes. Além do caráter imagético, é fundamental a compreensão sobre as características do caráter simbólico, esclarecidas no próximo item deste capítulo.

3.2 O CARÁTER SIMBÓLICO DAS NARRATIVAS MÍTICAS: SELF CULTURAL, INCONSCIENTE, CONSCIENTE, INCONSCIENTE COLETIVO, CONSCIÊNCIA COLETIVA



Os **arquétipos**, enquanto representações imagéticas sociais, **guardam os símbolos**, implícitos, porém validados pelos grupos em relação a determinados conceitos culturais. Enquanto representação, evidenciam e fortalecem os **símbolos emergentes da cultura**, internalizados pelos sujeitos, que influenciam suas atitudes individuais e coletivas, nas instituições sociais.

A teoria junguiana ajuda-nos a compreender a **função do inconsciente**, enquanto **instância psíquica individual**, como **depósito das imagens e símbolos** construídos **coletivamente** pela humanidade (**inconsciente coletivo**), responsável pela geração e abastecimento do consciente. O **inconsciente** do sujeito é **influenciado** pelos **conteúdos armazenados no inconsciente coletivo** que **abastece o consciente** do sujeito. Frente a essa relação de reciprocidade, dessa maneira, a teoria junguiana

[...] demonstrou fartamente que **o Inconsciente não é somente a origem da Consciência, mas, também, a sua fonte permanente de reabastecimento**. Da mesma forma que a noite permite às plantas prepararem-se para cada novo dia e o sono descansa e reabastece o corpo, assim, também, **o Inconsciente renova a Consciência** (BRANDÃO, 1986, p. 10) (Grifo nosso).

Os arquétipos, além de depositários, revigoram os “[...] **símbolos tradicionais no funcionamento do Self Cultural**, o principal produto é a **formação e a manutenção da identidade de um povo** (BRANDÃO, 1986, p. 10)” (Grifo nosso). Por isso, as reflexões interpretativas sobre os **símbolos**, válidos para um determinado grupo, podem mobilizar o entendimento sobre como **se constitui a formação da identidade cultural, consciência individual e inconsciente coletivo desses sujeitos**.

A contiguidade **dinâmica entre as imagens do inconsciente coletivo com o consciente** (individual) gera a **(res)significação da imagem**, e constitui **um conjunto de símbolos denominados de Self cultural de um grupo**. Pois, é na “[...] interação do Consciente com o **Inconsciente Coletivo, através dos símbolos**, que forma, então, um relacionamento dinâmico, extraordinariamente criativo, cujo todo podemos **denominar de Self Cultural** (BRANDÃO, 1986, p. 10)” (Grifo nosso).

Os **mitos são importantes para a compreensão da consciência coletiva por serem histórias que** narram, a partir de um conjunto de imagens transmutadas em símbolos, como se dá a constituição do **Self Cultural** que identifica e caracteriza os grupos. Portanto, o entendimento sobre sua influência possibilita interpretar as **construções culturais presentes nos grupos**, tendo como origem as imagens simbólicas arquetípicas internalizadas no inconsciente humano, **denominadas de Consciência Coletiva**.

A grande utilidade dos mitos, por conseguinte, está não só no ensinamento dos caminhos que percorrem a **Consciência Coletiva** de uma determinada cultura durante sua formação, mas também na **delineação do mapa do tesouro cultural através do qual a Consciência Coletiva** pode, a qualquer momento, voltar para realimentar-se e continuar se expandindo (BRANDÃO, 1986, p. 10) (Grifo nosso).

É por meio da **Consciência Coletiva** que, em acordo com Brandão (1986), **os períodos em que as crises se instauram são os mais propícios ao surgimento das imagens do inconsciente coletivo**. Pois, o sujeito, provido de um EU singular, é formado pelo coletivo de imagens associadas pelo significado.

Portanto, **os mitos são excelentes fontes de consulta frente a problemáticas presentes no cotidiano**, na medida em que narraram de forma trágica, através de imagens e símbolos, as atitudes humanas nas relações sociais. E, talvez, sejam também, fontes de consulta, imagéticas e simbólicas, para se pensar sobre a trajetória da profissão docente.

3.3 NARRATIVAS MÍTICAS E AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: COMO AS HISTÓRIAS SE ENCONTRAM?

O mito grego é de uma riqueza muito grande. Não foi acidentalmente que Freud construiu grande parte de sua teoria psicanalítica no mito de Édipo, nem é por acaso que todos nós nos identificamos com este mito. **Ao longo de nossas vidas passamos por várias etapas neste processo de crescimento, de maturação psicológica ou de individuação** (segundo Jung) (BRANDÃO, 1987a, p. 382) (Grifo nosso).



O entendimento sobre os **arquétipos mitológicos**, presentes no **inconsciente coletivo**, contribui para a expansão da consciência coletiva de um determinado grupo. Como seres somos, produtores em conjunto, construtores culturais nos grupos em que vivemos. E, a partir desse fundamento, a teoria junguiana, vista por Brandão (1986), utiliza as **narrativas míticas para mapear** os elementos presentes na cultura, amplificando e propagando a consciência coletiva.

As **narrativas míticas são modelos**, representativos, de conceitos coletivos que fazem composição à estância subjetiva e individual. Isso significa que um “[...] objeto ou um ato não se tornam reais, a não ser na medida em que **repetem um arquétipo**. Assim, a realidade adquire-se exclusivamente pela **repetição ou participação**; tudo que não possui um **modelo exemplar é vazio de sentido**, isto é, **carece de realidade** (BRANDÃO, 1986, p. 40)” (Grifo nosso).

Em razão disso, **as narrativas são educativas**, por carregarem em si **um conjunto** de imagens mitológicas (**arquétipos** ou **categorias herdadas**) **composto**, historicamente, **durante o processo de evolução** da consciência humana. A característica educativa dos “[...] mitos nos permitem **ver a nós mesmos** de uma maneira **mais ampla** (BRANDÃO, 1987a, p. 382)” (Grifo nosso).

Do esforço para **ampliar a visão**, questiona-se: **Quais são nossos grupos? Qual é nossa profissão? Qual é o nosso ofício? Que locais nos pertencem? A que locais pertencemos?** Frente às inquietudes, afloram algumas apreciações. Somos pessoas, e essa condição leva-nos a pertencer a vários grupos, dentre eles, ao que agrega os sujeitos pertencentes ao espaço profissional. Nosso ofício é aprender no exercício do ensinar, e ensinar no exercício do aprender. Os locais educativos pertencem-nos, da mesma maneira que pertencemos a eles. **Mas, quem somos nós, os docentes?**

Em Abraham (1987), encontram-se possibilidades para compreender quem somos, por meio das crises de identidade docente. A autora faz uso da narrativa mitológica **-O Labirinto do Minotauro-** para explicar **os enfrentamentos que o docente** realiza ao longo **de sua trajetória de vida**.

Este mito narra o percurso de Teseu para destruir o monstro que ameaçava a vida de diferentes pessoas. Para Abraham (1987), os simbolismos revelam: os enfrentamentos docentes na **dimensão pessoal** (o personagem Teseu) e **profissional** (os feitos heroicos); o processo constante de conflitos presentes nos **contextos educativos** (na figura do Minotauro), bem como as marcas expressas na maneira de ser do docente, que afloram na **trajetória** (o percurso dentro do labirinto); representam os enfrentamentos. E, as experiências, que marcam a trajetória do docente, influenciam nas transformações pelas quais ele passa **na dimensão pessoal e profissional**.

As ideias de Abraham (1987), que propõem a reflexão sobre as crises de identidade docente, por intermédio da narrativa mítica, **convieram como estro, nesta Tese**. **Ao se ler a narrativa sobre os trabalhos de Hércules**, ficou claro que, metaforicamente, assim como **no percurso de Teseu no labirinto**, e “[...] em outros ritos da mesma espécie, passava-se por uma série de experiências que levavam o indivíduo às origens do ser [...]”. **O iniciado torna-se outro**” (BRANDÃO, 1986, p. 54) (Grifo nosso). Ou seja, frente às problemáticas e no enfrentamento delas, o indivíduo passa por um processo que o transforma.

Dialogando com a teoria junguiana, os arquétipos mitológicos imagéticos da instância do inconsciente coletivo (representados no mito pelo enfrentamento das dificuldades), quando (res)significados, pela via dos símbolos, geram a ampliação da instância consciente (representada no mito pelo transpor das dificuldades), bem como pela transformação do homem comum em herói. Assim, “[...] o processo mesmo constitui outra categoria de arquétipos que poderíamos chamar de arquétipos de transformação [...], **situações típicas, lugares, meios, caminhos, etc., simbolizando cada qual um tipo de transformação**” (JUNG, 2001, p. 46) (Grifo nosso).

A imagem arquetípica do herói, **que passa por uma transformação na busca da realização dos trabalhos**, foi primordial para se investir nos estudos desta narrativa. Pois, “**Héracles [...] desabrocha, cresce, avança, ama e morre**, e nós podemos **sentir todo o seu percurso vivencial e individual**, integrado numa determinada **conjuntura. Podemos sentir a História. A História daquele tempo e a história do herói individual**” (HACQUARD, 1996, p. 3) (Grifo nosso).

As características do herói, mediante aos feitos do primeiro ciclo (primeiro ao sexto trabalho), afiguraram-se **ao caminho de crescimento percorrido na trajetória docente**. Assim, no próximo item, esclarecem-se os **simbolismos, as imagens arquetípicas, presentes na narrativa sobre o primeiro ciclo dos trabalhos de Héracles, e seus reflexos sobre a trajetória docente**.

3.4 COMO UM ESPELHO REFLETE O OUTRO? A PRIMEIRA SÉRIE DOS TRABALHOS DE HÉRACLES

Verdadeiramente, aquele que olha o espelho [...] vê em primeiro lugar sua própria imagem. Quem caminha em direção a si mesmo corre o risco do encontro consigo mesmo. O espelho não lisonjeia, mostrando fielmente o que quer que nele se olhe [...]. **Esta é a primeira prova de coragem no caminho interior, uma prova que basta para afugentar a maioria, pois o encontro consigo mesmo pertence às coisas desagradáveis que evitamos, enquanto pudermos projetar o negativo à nossa volta** (JUNG, 2001, p. 29-30) (Grifo nosso).

Figura 4 – Museu do Louvre



Departamento de Antiguidades gregas, etruscas e romanas: Hércules (Ânfora- Século IV aC) arte clássica grega.

Fonte Disponível em: Página virtual do Museu do Louvre¹.

As narrativas míticas são histórias construídas **a partir do gênero trágico**, evidenciado pelas imagens e símbolos presentes nas narrações. A característica catastrófica destas histórias é educativa, pois **pelo exagero ou pela ausência**, provocam um entendimento sobre as ações e os problemas humanos. Nesse sentido, a

[...] **tragédia causa no espectador a purgação, a purificação ou a catarse dos sentimentos** de piedade e medo (que são dois extremos do comportamento moderado), através do choque dos extremos pelas imagens representadas. Quando um dos lados rompe o equilíbrio das forças contrárias, cumpre-se a 'força do destino', que é onde **o trágico busca compreender a existência da desmedida no mundo humano**. É por isso que elas foram aproveitadas pelo estado grego como **instrumento educativo** [...] (TREVISAN; ROSSATO, 2005, p. 268-269) (Grifo nosso).

Crete nesta ideia, buscou-se, na complexidade sobre o real, **os elementos impressos na narrativa mítica sobre os trabalhos de Hércules**. Uma vez que os feitos ficcionais do herói podem **apontar possibilidades interpretativas e reflexivas** sobre os significados impressos na trajetória de formação docente: desde a escolha pelo curso de licenciatura até a formação continuada, no exercício profissional.

Sobre a narrativa, é fundamental explicitar o significado do simbólico nome do personagem principal: **"Héra + Kléos, 'a glória de Hera' [...]"** (BRANDÃO, 1987b,

¹ Disponível em: http://www.louvre.fr/moteur-de-recherche-oeuvres?f_search_art =H%C3%A9raclès. Acesso em: 31 jul. 2015.

p. 116) (Grifo nosso). Mas, por que o nome deste personagem faz menção à magnificência da esposa de Zeus? O nome do herói confirma a tragicidade, enquanto característica, das narrativas míticas. Isso, porque Hércules foi vítima da ira da deusa Hera. Sobre o personagem recaíram as culpas da conturbada relação que ela mantinha com Zeus.

Como legítima esposa do pai dos deuses e dos homens, Hera é a protetora das esposas, do amor legítimo. A deusa, no entanto, sempre foi retratada como ciumenta, vingativa e violenta. Continuamente irritada contra o marido, por suas infidelidades, moveu perseguição tenaz contra suas amantes e filhos adúlteros. **Hércules foi uma de suas vítimas prediletas. Foi ela a responsável pela imposição ao herói dos célebres Doze Trabalhos** (BRANDÃO, 1986, p. 281) (Grifo nosso).

A origem da imposição dos trabalhos a Hércules foi divina. No entanto, no plano terreno, **os doze trabalhos foram “[...] as provas a que o rei de Argos, o covarde Euristeu, submeteu seu primo Hércules”** (BRANDÃO, 1987b, p. 97) (Grifo nosso). As provações do herói-deus dos Helenos, consoante com o mesmo autor, configuraram um caminho **dividido em duas séries de seis**. A referência, nesta pesquisa, segue o entendimento em que os

[...] mitógrafos da época helenística montaram um catálogo dos Doze Trabalhos **em duas séries de seis. Os seis primeiros tiveram por palco o Peloponeso** e os seis outros se realizaram em partes diversas do mundo então conhecido, de Creta ao Hades. Advirta-se, porém, que há muitas variantes, não apenas em relação à ordem dos trabalhos, mas igualmente no que tange ao número dos mesmos. Apolodoro, por exemplo, só admitia dez (BRANDÃO, 1987b, p. 103) (Grifo nosso).

Para a investigação, proposta na Tese, optou-se por elucidar **a primeira série dos trabalhos do herói**. Pois, segundo Brandão (1987b), **os seis primeiros trabalhos configuram** a trajetória do herói das trevas à luz. O mesmo autor afirma que a “[...] cada trabalho o grande herói vai se aperfeiçoando e se encontrando [...]” (BRANDÃO, 1987b, p. 104). Assim, o arquétipo do herói frente aos trabalhos, em nossas reflexões, simboliza e afigura **o percurso do herói na busca pelo conhecimento**.

Para alcançar o entendimento sobre o **caráter imagético e simbólico**, implícito **na primeira série dos seis trabalhos do herói**, abriu-se “[...] uma janela a todos os ventos; presta-se a todas as interpretações. Decifrar o mito é, pois, decifrar-se” (BRANDÃO, 1986, p. 36). E, a escolha por esta narrativa mitológica propõe a tessitura de possibilidades vislumbradas a partir das trajetórias de formação docente.

Acredita-se que as **contribuições dos aspectos imagéticos e simbólicos, implícitos nos trabalhos do herói, possam ampliar o entendimento sobre as possibilidades formativas, emergentes dos registros autobiográficas e dos dados sobre as trajetórias de outros sujeitos.** Frente a este princípio, as reflexões pessoais foram pensadas à luz das **experiências de outros educadores que registraram vivências, caminhos, tempos, espaços e desafios de suas trajetórias.**

Para tanto, as narrações são tecidas **em um tempo circular e único,** resultante da **soma do tempo passado** (narrativa mítica de tradição oral), do **tempo presente** (dados dos sujeitos de pesquisa e das narrativas autobiográficas), e do tempo futuro (entendimento do problema que originou esta investigação). Sobre esse tempo, o **movimento é**

[...] outro nome para significar domínio. 'Psicologicamente, a **circulação seria o ato de 'mover-se em círculo em torno de si mesmo', de modo que todos os lados da personalidade sejam envolvidos.** Os polos de luz e de sombra entram no movimento circular [...]. O movimento circular também tem o significado moral da vivificação de todas as forças luminosas e obscuras da natureza humana, arrastando com elas todos os pares de opostos psicológicos, quaisquer que sejam (JUNG, 1980, p. 33-34) (Grifo nosso).

Por intermédio dos tempos, momentos e espaços, cenários do roteiro que comunicaram a narrativa do herói, fez-se um movimento em torno do entendimento da temática. Para tanto, **(re)visitei memórias autobiográficas e conheci parte dos percursos das trajetória de outros sujeitos,** num tempo, onde o movimento circular, descrito por Jung (1980), levou-me **a focalizar o passado,** não como fonte de recordações nostálgicas, mas como tempo que aponta verossimilhanças. Mediante a (re)visitação, compreendeu-se a docência como uma **profissão que se move pela busca.**

Mas que busca é essa? Essa busca trata de compreender **o processo (auto)formativo, as significações dos diferentes momentos da trajetória docente** (desde a escolha pelo curso de licenciatura até a formação continuada), **frente às transfigurações imagéticas e simbólicas dos seis primeiros trabalhos de Héracles.** Por isso, os próximos capítulos narram esta busca através das imagens, símbolos e significados que o espelho do herói reflete em nós, os docentes.

Saber orientar-se em uma cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Esta arte aprendi tardiamente; ela tornou real os sonhos cujos hábitos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios. Não, não os primeiros, pois houve antes um labirinto que sobreviveu a eles [...]. Desde logo percebi que havia algum significado nesse, pois aquela esplanada ampla e banal por nada deixava transparecer que aqui e ali, isolada em alguns passos da avenida dos coches e carros de aluguel, dormitava a parte mais notável do parque. Disto recebera um sinal já muito cedo. Aqui mesmo ou perto ... em cuja proximidade compreendi pela primeira vez, e para nunca mais esquecer, o que só mais tarde me coube como palavra: Amor. Mais tarde descobri novos rincões; sobre outros aprendi coisas novas [...] entre os querubins e as pomonas, que então me observavam, preferia agora os primeiros, aqueles empoeirados, da estirpe de guardiões de umbrais, que protegem nossos passos pela vida afora e dentro de casa. Pois sabiam ser pacientes. E, para eles, era indiferente aguardar um estrangeiro, o retorno dos deuses ou uma criança [...]. Sob o seu signo, o antigo Oeste se transformou na Antiguidade, da qual sopravam, ao encontro dos navegantes, os ventos que faziam deslizar seus barcos com os pomos das Hespérides para atracar na ponte de Hércules. **E, novamente, como na minha infância, a Hidra e o Leão de Neméia ocuparam seus lugares no deserto ao redor [...]** (BENJAMIN, 1987, p. 73-75).

Espelhamento da primeira série de trabalhos de Héracles: o diário simbólico e imagético das trajetórias de formação docente



Fonte: Museu da PUC-RS (2007).

Figura 5 – Hércules estrangulando o leão de Neméia, mosaico romano da Liria (Espanha)



Fonte: Enciclopédia livre² (2015).

² Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Le%C3%A3o_da_Nemeia. Acesso em: 31 jul. 2015.

4 O “LEÃO DE NEMÉIA”: a escolha pelo curso de licenciatura

O objetivo, deste texto, é refletir sobre as relações imagéticas e simbólicas existentes entre o primeiro trabalho mítico de Hércules, nomeado “**Leão de Neméia**”, e o primeiro passo na trajetória de formação docente: **a escolha da formação inicial pelo curso de licenciatura no Brasil**. Nesse sentido, as discussões deste capítulo foram organizadas em três partes.

Na primeira parte, intitulada - **O primeiro trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas** -, foram tecidas as interpretações simbólicas e imagéticas do primeiro trabalho, através dos símbolos principais, apresentados em Brandão (1986, 1987a, 1987b): leão (1), cabeça da fera (2) e couro invulnerável (3). Sendo que tais simbolismos foram associados ao primeiro momento na trajetória de formação: **as razões da escolha do curso de licenciatura**.

O segundo item, nomeado – **A escolha do curso de licenciatura: a primeira combatividade vitoriosa na trajetória de formação docente** –, apresenta as transfigurações, de caráter imagético e simbólico, contidas no primeiro trabalho do herói em relação à escolha do curso de licenciatura, de onde aflora a imagem:

- **do leão (1)**: o cruzamento contraditório que a metáfora aponta: de um lado a importância social da profissão e, do outro, a desvalorização social do trabalho docente;
- **da cabeça do monstro (2)**: os estudos intelectuais que são realizados quando o sujeito escolhe fazer um curso de formação inicial nas licenciaturas; e,
- **do couro invulnerável (3)**: a escolha em fazer um curso universitário, no Brasil, simbolizando uma insígnia de individualização e distinção do sujeito em relação aos demais.

A terceira parte nomeada – **Memórias sobre o enfrentamento do “Leão de Neméia”** -, apresenta uma escrita memorial, com minudências poéticas, sobre as recordações que tenho em relação ao período em que escolhi realizar um curso de licenciatura. Além das recordações, que apresentam tessituras de dados memoriais autobiográficos, emergentes da trajetória docente, na quarta parte, denominada- **Como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática enfrentaram o “Leão de Neméia”?** -, apresento os dados contidos na pesquisa de Santos (2013), professora universitária.

As reflexões apresentadas neste capítulo são fundamentadas e refletidas à luz de: Bohoslavsky (1977), Brandão (1986, 1987a, 1987b), Freire (2001), Jung (2002), Melucci (1992), Passegi e Silva (2010), Pouzadoux (2001), Rosemberg (1982), Santos (2013), Snyders (1995); Shor e Freire (1986), Souza Neto (2005), e Tardif e Lessard (2005).

4.1 O PRIMEIRO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS

Figura 6 – Héracles vence e mata o Leão de Neméia. Bandeja de prata. Biblioteca Nacional de Paris



Fonte: Brandão (1987b, p. 361).

O rei de **Micenas**, Euristeu, mandou Héracles a **Neméia**, cidade de Argólida, localizada na região do **Peleponeso**, para dar início aos trabalhos. Conforme o mitólogo,

(Neméia) é da mesma família etimológica que o verbo (némein) 'distribuir', 'repartir', donde atribuir a um rebanho a parte da pastagem para onde o conduz o pastor, daí fazer pastar, conduzir ao pastoreio, e que o substantivo (nomós), pastagem, bosque, daí (nomádes), os nômades, os que conduziam seus rebanhos de um lugar para outro, para fazê-los pastar. O latim tem nemus, 'bosque sagrado', cujo sentido inicial deve ter sido clareira, onde se celebrava um culto (BRANDÃO, 1986, p. 254).

Figura 7 – Destaque em amarelo da localização de Micenas e Peloponeso- Mapa do Mundo Helênico



Fonte: Brandão (1987b, p. 02).

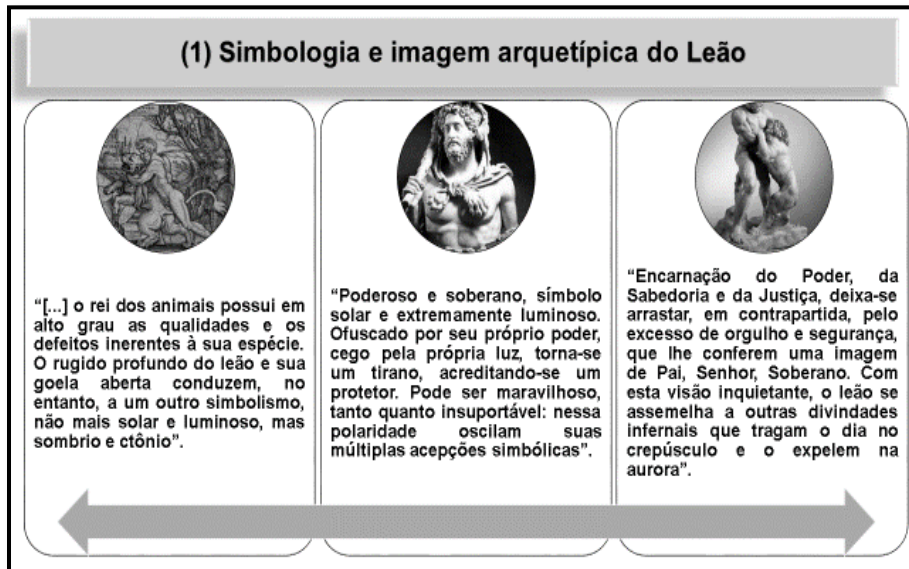
Em Neméia, Hércules enfrentou seu primeiro desafio:

Pois bem, em Neméia, cidade da Argólida, havia um *bosque*, onde Hércules matou o terrível leão. Também o **Leão** de Neméia teria sido criado pela vingativa Hera ou à mesma emprestado pela deusa Lua Selene, com a finalidade de impor a Hércules mais uma tarefa árdua e penosa. Escondido num bosque, nas proximidades de Neméia, o monstro devastava toda a região, devorando-lhe os habitantes e os rebanhos. Como o animal se entocasse numa caverna com duas saídas, era difícil aproximar-se dele. O herói atacou-o a flechadas, mas inutilmente, pois seu **couro era invulnerável**. Fechando uma das saídas, o filho de Zeus o tonteou com um golpe de clava e, agarrando-o com seus braços possantes, o sufocou. Arrancou-lhe a pele, com ela cobriu os ombros, tornando-os também invulneráveis. Da **cabeça do monstro** Hércules fez um capacete. [...] Mas, antes que o mesmo fosse consumado, o filho de Alcmena apareceu revestido com a pele do Leão (BRANDÃO, 1986, p. 255).

Com foco nos simbolismos do primeiro trabalho, à luz das referências teóricas apresentadas pelo mitólogo Brandão (1986, 1987a, 1987b), a narrativa mítica do “**Leão de Neméia**” apresenta três simbologias e imagens arquetípicas principais, importantes para a discussão neste texto: a simbologia e imagem arquetípica do **leão (1)**; a simbologia e imagem arquetípica da **cabeça do monstro (2)**, e a simbologia e imagem arquetípica do **couro invulnerável (3)**.

Em relação à simbologia e imagem arquetípica do **leão (1)**, no organograma abaixo encontram-se trechos descritos em Brandão (1986, p. 256-257), que descrevem as interpretações do mitólogo em relação ao arquétipo do leão.

Figura 8 – Organograma com base nas referências de Brandão



Fonte: Brandão (1986, p. 256-257).

Os três fragmentos teóricos, mencionados anteriormente, descritos pelo mitólogo, em comum, apresentam as qualidades duais e simbólicas da imagem arquetípica do leão: força, soberania e poder/excesso de orgulho, cego pela própria luz; sabedoria, justiça/tirania; luz, luminosidade solar/sombras, escuridão ctônica. O conceito da palavra ctônica está relacionado ao conteúdo arquetípico presente na imagem e no simbolismo das sombras e dos “[...] deuses do mundo subterrâneo, às divindades ctônicas, mas se originariam de homens célebres, que, após a morte, desceram ao Hades e aí habitam em companhia dos deuses de baixo, dos quais muito se aproximariam pelo poder e pela influência que exercem sobre os homens (BRANDÃO, 1987b, p. 16)”.

Em relação ao conteúdo arquetípico, ele “[...] sempre se expressa em primeiro lugar metaforicamente (JUNG, 2002, p. 150)”. E, portanto, a metáfora do leão, que aqui é nosso foco, é apresentada de forma dual, tendo em vista suas diferenças que podem ser vislumbradas em dois fragmentos. A saber, no primeiro, “[...] libertai-as das fauces do leão, para que as profundezas não as devorem e com elas não caiam

na escuridão (JUNG, 2002, p. 303)". E, no segundo: "[...] 'força vital de saúde' [...] (JUNG, 2002, p. 150)".

De acordo com as citações, descritas anteriormente, fica claro que a representação dual do leão, vincula-se em um primeiro plano ao alerta sobre os cuidados que o herói deve ter para não ser devorado pela fera, ou seja, no plano interpretativo não sucumbir, não cair, não esmorecer. E, em um segundo plano, a metáfora trata de vincular a fera com o rei, o sol, o poder, a luz, a clareza.

Nesse sentido, para a discussão do tema deste texto, que trata sobre a escolha da formação inicial por cursos de licenciaturas, pode-se vincular à imagem dos arquetípicos impressos na metáfora do leão, trazendo à tona a ideia de que o sistema econômico tem um peso muito grande nas escolhas dos sujeitos. E, que se ele se pautar apenas por este aspecto, jamais irá escolher realizar um curso de licenciatura. No entanto, se ele olhar/focar à luz, ao saber, que pode simbolizar as possibilidades de atuação do professor na sociedade, esta pode ser a sua escolha profissional. A natureza arquetípica dual da imagem simbólica do leão contribui com esta discussão, pois o sujeito, ao escolher por uma licenciatura, encontra-se neste mesmo cruzamento contraditório que a metáfora aponta: de um lado a importância social da profissão e, do outro, a desvalorização social do trabalho docente.

Figura 9 – Representação, sob a forma de escultura, da apropriação simbólica cabeça da fera pelo herói



Fonte: Disponível em: <https://spangenbergeric.wordpress.com/2012/12/03/bust-of-commodus-as-hercules/>. Acesso em: 20 jun. 2014.

No que diz respeito à **cabeça do monstro (2)**, o mito narra que o herói utilizou desta parte do corpo da fera para ostentar sua vitória. Segundo Brandão (1987a, p. 148), as interpretações sobre o caráter imagético e simbólico da cabeça são descritas na sequência.

Figura 10 – Organograma com base nas referências de Brandão

<p>"Homólogo, em muitas culturas, da abóbada celeste, o Rig-Veda considera esta última como formada pelo crânio do ser primordial. O culto do crânio, no entanto, acrescentam os supracitados autores, não se restringe a cabeças humanas (BRANDÃO, 1987a, p.148)".</p>	<p>"Quanto à <i>cabeça</i> ou <i>crânio</i>, é bom deixar bem claro que essa parte nobre do corpo possuía em quase todas as culturas uma importância extraordinária. A cabeça de um inimigo morto, mormente se fosse um rei, um chefe, um general ou mesmo um simples combatente que se tivesse destacado pela coragem, era oferecida como presa de honra ao chefe tribal, ao rei ou ao guerreiro que houvesse praticado a façanha de eliminar o inimigo (BRANDÃO, 1987a, p.148)".</p>
<p>(2) Simbologia e imagem arquetípica da cabeça do monstro</p>	
<p>"Entre os grandes caçadores de épocas primitivas, troféus animais desempenhavam um papel ritual relevante, porque estavam relacionados simultaneamente com a afirmação da superioridade humana, [...] o crânio se constitui no que há de imperecível no corpo humano, isto é, a <i>alma</i>. Quem se apropria de um crânio, apodera-se igualmente de sua energia vital, de seu mana (BRANDÃO, 1987a, p.148)".</p>	<p>"Sede do pensamento e, por conseguinte, do comando supremo, o crânio é o mais importante dos quatro centros (os outros três estão situados na base do esterno, no umbigo e no sexo) em que, consoante Chevalier e Gheerbrant, os Bambara sintetizam sua representação macrocômica do homem (BRANDÃO, 1987a, p.148)".</p>

Fonte: Brandão (1987a, p. 148).

Brandão (1987a) faz menção às ideias de Jung, utilizando-as para justificar grande parte de suas interpretações:

Jung nos dá uma síntese admirável da eficácia da cabeça: 'O culto do crânio' é um procedimento espalhado por toda parte. Na Melanésia e na Polinésia são principalmente os crânios dos ancestrais que estabelecem a relação com os espíritos ou servem de paládios, como acontece, por exemplo, com a cabeça de Osíris, no Egito (BRANDÃO, 1987a, p. 149).

As citações descritas no quadro, acrescidas pelas ideias junguianas citadas por Brandão (1987a), tratam da simbologia e imagem arquetípica da **cabeça do monstro**. Denotam, em bloco, de acordo com o mitólogo, sobre a ideia da utilização da cabeça do inimigo como prêmio, troféu, vitória em combate, o que representa a superioridade humana sobre a natureza. As imagens míticas arquetípicas da simbologia da cabeça, como representação, também a relacionam com: sede do pensamento, comando supremo, Ser primordial, condição macrocômica do homem, abóboda terrestre. Em nosso texto, a **cabeça do monstro** representa os estudos

intelectuais que são realizados quando o sujeito escolhe fazer um curso de formação inicial nas licenciaturas.

Como terceira análise, o mito narra que o herói se vê desafiado a enfrentar a fera de **couro invulnerável (3)**, e com ela cobre os ombros. Sobre o caráter imagético e simbólico de vestir-se com a pele do inimigo, da fera, a interpretação justifica-se na referência: “Quanto à pele, com que o herói cobriu os ombros, além da invulnerabilidade, possuía como toda a pele de determinados animais um mana, uma energia muito forte, simbolizando, deste modo ‘a insígnia da combatividade vitoriosa’ [...]” (BRANDÃO, 1987b, p. 99).

Neste trecho, a pele faz referência ao saber que empodera, pois tendo o herói tomado a pele do Leão como sua, ao vestir-se dela, toma para si sua sabedoria, fortalece-se com suas qualidades. Fato que simbolicamente transforma o personagem, pois sua pele, camada fina e delicada que envolve toda a estrutura do corpo, torna-se invulnerável, ao ser encoberta com uma pele da fera.

Dessa forma, ao vestir-se com **couro invulnerável**, o herói vivencia a primeira transformação em sua trajetória: torna-se inatacável, seguro e fortalecido, conforme o conceito imagético do arquétipo da pele de leão, que simboliza a insígnia do combate vitorioso. Sendo o conceito de insígnia uma imagem/símbolo que caracteriza o sujeito ou instituição, a fim de individualizá-lo e distingui-lo das demais: é possível que, fazer um curso universitário, no Brasil, pode ser uma insígnia de individualização e distinção do sujeito em relação aos demais?

Sobre o conceito de arquetípico,

Através do conceito de arquétipo, C. G. Jung abriu para a Psicologia a possibilidade de perceber nos mitos diferentes caminhos simbólicos para a formação da Consciência Coletiva. Nesse sentido, todos os símbolos existentes numa cultura e atuantes nas suas instituições são marcos do grande caminho da humanidade das trevas para a luz, do inconsciente para o consciente (BRANDÃO, 1986, p. 9).

Ao considerar os estudos junguianos sobre os arquétipos presentes nas narrativas míticas, é possível justificar a contribuição destes para o entendimento do caráter imagético e simbólico, presentes nos conteúdos, armazenados na Consciência Coletiva da humanidade. Dentre os conteúdos, apresentados por Jung, é possível, para enriquecer a reflexão, apontar outros símbolos fundamentais à discussão, tais quais citados no fragmento da narrativa abaixo descrita.

Quando **Hércules** se dirigia para o **covil da fera**, teve a ideia de se munir de **uma nova arma para combatê-la**. Seu primo o prevenira contra a

espessura excepcional da pele do bicho: nenhuma arma podia furá-la. **Avistando no caminho um tronco** de madeira densa, o herói o usou para fazer uma **maçã tão grande e tão larga que só ele era capaz de manejá-la** (POUZADOUX, 2001, p. 59) (Grifo nosso).

No trecho, da narrativa mítica, descrito anteriormente por POUZADOUX (2001), é possível relacionar o herói **Héracles** às pessoas que optam por fazer um curso de licenciatura, num país onde o professor enfrenta muitas dificuldades. Dificuldades estas, oriundas de um mercado de trabalho que não valoriza a educação, pois está centrado no sistema capital, na mercadoria, sendo este simbolizado no trecho que faz menção ao **covil da fera**. No entanto, em busca de **uma nova arma para combatê-la**, o docente adentra em um curso de ensino superior, apesar das dificuldades da profissão, em busca do conhecimento. Embora, **avistando no caminho um tronco**, que nos leva a pensar nas dificuldades: quais as possibilidades dos alunos que trabalham de dia estudarem à noite? Quais dificuldades enfrentam e quais as condições de estudo possuem? E, enfim, refletir sobre a **maçã tão grande e tão larga que só ele era capaz de manejá-la**, ou seja, embora encontre dificuldades, ele busca no caminho dar conta de todas as dificuldades mencionadas, pois vislumbra a construção do conhecimento, a formação docente.

4.2 A ESCOLHA DO CURSO DE LICENCIATURA: A PRIMEIRA COMBATIVIDADE VITORIOSA NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

A luta de Héracles, representada pelo herói, transfigura-se na imagem do sujeito que escolhe realizar um curso de licenciatura, herói que opta, de forma consciente ou não, pela profissão, apesar do destino certo que vislumbra combater/enfrentar e lutar com o “Leão de Neméia”, tomado como símbolo de todos os problemas que acarretam a contínua desvalorização econômica da profissão e da imagem do docente no Brasil.

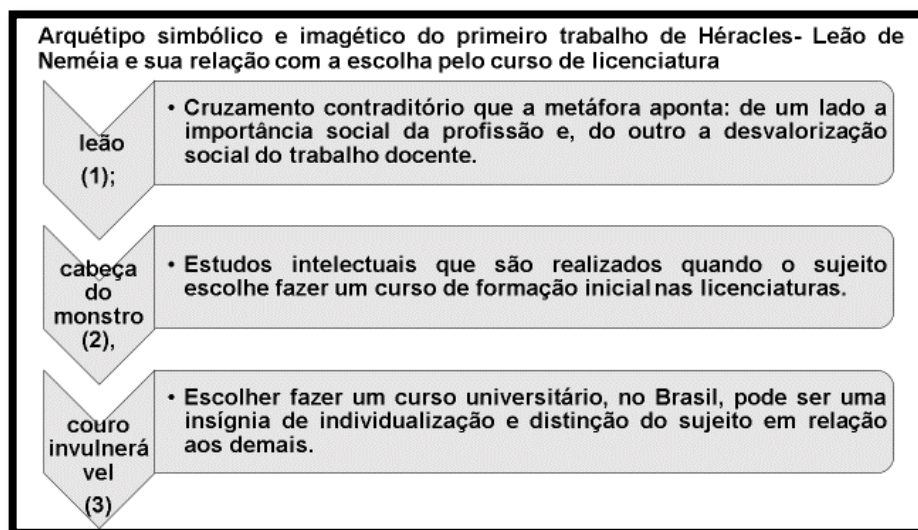
A formação tem sido utilizada como palavra de ordem nas reformas contemporâneas, a partir de concepções e princípios apresentados no contexto atual sobre formação de professores, os quais traduzem mecanismos de controle e de desvalorização da formação e da profissão em função dos interesses econômicos (PASSEGGI; SILVA, 2010, p. 158).

E, “[...] quando Héracles se dirigia para o covil da fera, teve a ideia de se munir de uma nova arma para combatê-la (POUZADOUX, 2001, p. 59)”. Esta

passagem assemelha-se ao entendimento que encontrar motivos para ser professor, no Brasil, é a primeira batalha a ser vencida na escolha do profissional em educação. A escolha pela profissão representa, pois, a primeira combatividade, a primeira batalha, já que, apesar da importância do ofício, professores não são reconhecidos e valorizados pela sociedade: não recebem salários condizentes, justos e coerentes à carga e à responsabilidade do trabalho que realizam.

Portanto, os simbolismos e imagens que podem ser transfigurados através da narrativa do primeiro trabalho de Hércules, “Leão de Neméia”, afiguram-se à escolha profissional pelos cursos de licenciatura no Brasil. As associações simbólicas que justificam a utilização da imagem do primeiro trabalho ao primeiro desafio da trajetória do docente encontram-se organizadas, de forma resumida, na tabela abaixo.

Figura 11 – Resumo dos simbolismos e imagens



Fonte: Feito nosso com base em Brandao (1986, 1987b): resumo dos simbolismos e imagens que podem ser transfigurados através da narrativa do primeiro trabalho de Hércules, “Leão de Neméia”, e afiguram-se à escolha profissional pelos cursos de licenciatura no Brasil.

Assim, a próxima discussão, remonta as razões que levam os sujeitos da pesquisa a escolherem adentrar ao campo universitário, buscando, de forma intencional, aleatória ou ocasional, uma formação inicial que o irá profissionalizar para o exercício da profissão de professor/educador/docente. Sendo que a partir das relações míticas descritas até então, o texto a seguir irá entrelaçar referenciais teóricos sobre a escolha do curso de graduação às memórias autobiográficas dos sujeitos docentes sobre este período.

Assim, permito-me, por vezes, utilizar a linguagem poética, pois desejei (re)visitar pequenos pedaços de lembranças de uma colcha de memórias afetivas, costurando-os em fundamentos teóricos, tendo em vista identificar e compreender as razões que me levaram a escolher a profissão docente. Para tanto, remonto fragmentos da minha história de vida, inicialmente apresentando lembranças sobre meus pais: sobre os ensinamentos aprendidos, suas ideias. E, num segundo momento, tecendo reflexões que circundam o tema, foco deste capítulo.

4.3 MEMÓRIAS SOBRE O ENFRENTAMENTO DO “LEÃO DE NEMÉIA”

Hoje é segunda-feira. Não sei muito bem como, mas preciso começar. As primeiras vezes são sempre fascinantes e desafiadoras, essa é uma primeira vez. **Eu nunca escrevi memórias**. Ou melhor, eu nunca tinha me dado conta de que já escrevi memórias. Sim, claro que sim, os antigos diários da adolescência. Meus diários eram lindos, eu colava papéis de carta perfumados, fotografias, bilhetes, e guardava sonhos, projetos, segredos, desenhos, desejos. Só que agora é diferente. Na época, os diários eram só meus, de mim para mim. Hoje, escrevo memórias que serão partilhadas, publicadas, lidas. Talvez, por isso, esta sensação tão singular. Quem escreveu sobre si partilha desse sentimento.

Não sei por onde começar. Dou-me conta de que estas memórias precisam iniciar **explicitando a essência do que sou**. Busco no entorno um início, e um pequeno porta-retratos **aponta um caminho**: a foto é deles. Sim, tudo começa com eles, com outros antes deles, e assim sucessivamente, numa inversão do tempo histórico. **Mas eles são a bússola do caminho, o ponto zero, ponto de partida, sempre foram, e estão aqui em mim, no que sou: a minha origem**.

Meu pai nasceu há oitenta e cinco anos atrás, na cidade de Erechim, localizada neste mesmo estado. Ele, Ernesto, era fruto de um casamento entre Maria e Santo, ambos meus avós paternos, **pequenos agricultores**, descendentes de imigrantes **italianos**. Cresceram entre seus irmãos, enfrentaram várias dificuldades financeiras e, em relação a esta questão, recordo de uma história que ouvi na infância. Meu pai contava aos risos, batendo com os punhos sobre a mesa, em jantares fartos regados a vinho, que a comida na sua infância era escassa e, por esta razão, minha avó guardava uma peça de queijo e uma de salame, no armário mais alto da casa. Quando as visitas ceavam, ela colocava sobre a mesa as peças; no entanto, havia um combinado entre os membros da família de que ninguém

cortaria as peças. E, assim, a visita intimidada, também não o fazia. Desta forma, as mesmas peças de frios eram fartamente apresentadas em muitas ocasiões, enfeitando a mesa. Na época, naquela cultura, **mesa farta** era símbolo de **status social**.

Há oitenta anos, **minha mãe** (*in memoriam*) nasceu na cidade de Rosário do Sul, localizada neste estado, do Rio Grande do Sul. Ela, **Maria**, descendia das culturas: **negra**, por parte de sua mãe Lahir, que era **doméstica**, e de imigrantes **franceses**, por parte de seu pai, José, **comerciante** em um pequeno espaço de vendas de secos e molhados. No entanto, ela foi criada pela mãe, pois seu pai não assumiu a paternidade.

Frente a estas memórias emotivas, recordo de uma história. Ela contou que, durante sua infância, a vó Lair não tinha condições de comprar roupas novas. Mas, como ela era muito vaidosa, na adolescência aprendeu a costurar, e ia às lojas, olhava as roupas, copiava os modelos e fazia os próprios trajés. E também bordava para customizar as roupas que tinha (trocar laços, cintos, enfeites, bordados ...). Dessa forma, **não repetiria os trajés** nos bailes dominicais do Clube do Comércio de Rosário do Sul que, na cultura daquela sociedade, era **status** entre as jovens da época.

Entre as experiências próprias dos jovens, aos dezoito anos de idade, minha mãe trabalhava como tipógrafa, e conheceu meu pai que, na época, prestava serviço militar em Rosário do Sul.

Figura 12 – Maria Antônia Severo (Rosário do Sul) e Ernesto Santin (Rosário do Sul)



Fonte: Acervo da Autora (1952).

Eles casaram quatro anos depois e tiveram sete filhos, no período de dezesseis anos. Porém, as histórias de vida deles influenciaram, claramente, a forma como eu e meus irmãos fomos educados. E, uma das influências mais fortes em nossa educação, no meu entendimento, tem relação com questões da vida infantil de minha mãe, da relação com o seu pai, e sobre a forma como sua mãe lidou com as dificuldades de ser mãe solteira.

Sobre estas questões, um dos meus irmãos publicou, tempos depois de sua morte, as memórias de uma conversa que teve com ela:

Disse-me ela: Meu pai, José Machado, no dia em que eu nasci, não me abençoou, e isso naquele tempo significava que não me reconhecia com filha legítima'. 'A minha mãe, tua vó Lahir, não entendeu aquela atitude e jamais compreendeu a situação. Mas com paciência, tentou contornar, e eu, de fato, comecei a crescer dentro de casa como uma criança estranha e sem o carinho do meu pai'. 'Quando eu já estava maior, fiquei sabendo que a esposa anterior de meu pai sofria de problemas mentais, e que a mesma havia tido uma filha que também não fora abençoada, o que levou a mulher a uma profunda recaída pós-parto, agravada por um banho com água fria. Sabendo disso e com a insistência na negativa dele, eu decidi buscar outro caminho ante a exposição da filha a tal indignidade'. 'Anos mais tarde, num dia de festa na Capela, tua vó Lahir fez um vestido branco lindo, com um laço vermelho, e me disse:-- Hoje tem festa na Capela e tenho certeza de que teu pai vai estar lá. Presta atenção, quando ele estiver distraído, vai ligeiro e pede a benção pra ele!' 'Na festa, ele estava conversando com um amigo estancieiro, e eu fiquei quieta pertinho deles. O homem olhou pra mim e perguntou: - De quem é essa menina tão linda!? E o meu pai respondeu: -- É a minha filha Maria Antônia! Aí eu corri, beijei a mão dele e disse: - Bênção, papai...! E pra minha alegria, ele cheio de orgulho, respondeu: - Deus te abençoe, minha filha!' (Fonte: <http://www.antunessevero.com.br/um-pedido/>).

Ao reler esta história, entendo a razão pelas quais minha mãe era uma mulher dedicada à família, bem como os inúmeros sacrifícios pelos quais passou para construir um casamento de quarenta anos com meu pai. Ela transformou a sua vida na **constituição de si**, como matriarca de uma família, onde os filhos eram reconhecidos e mantidos pelo pai. Esse era o ponto focal de sua vida, talvez como **forma de (res)significar a própria história de vida**. Ao lembrar dela, recordo a figura amada de mãe, do carinho, da amorosidade, do empenho, da força com a qual nos cuidava e nos amava. Penso que ela curava suas dores pelo amor e, as nossas, também.

Ao longo de suas vidas, meus pais preocuparam-se, de diferentes maneiras, em oferecer para nós, seus filhos, uma boa educação, infantil, fundamental, média e universitária. Em suas falas, era explícito o desejo de que estudássemos e fizemos uma formação superior, fato este que foi concretizado na vida dos seus sete filhos.

Eles entendiam que a trajetória de uma vida, economicamente estável, era assegurada pela realização de um curso superior. Também mencionavam o estudo como sendo um caminho para a felicidade. E, dessas memórias, emerge a percepção de **status** que eles nos ensinaram: **o ensino superior** como um **símbolo/insígnia** e possibilidade de reconhecimento pessoal, profissional e social.

O início da minha trajetória educativa data de 1976, ano em que nasci, na cidade de Erechim. Sou a filha mais nova e vivi uma infância muito livre, pois morava em uma cidade pequena, num bairro central, mas passava a maior parte do tempo em uma localidade situada no interior da cidade, onde as brincadeiras eram livres e, normalmente, intensificadas pelo contato com a natureza.

Figura 13 – Meu primeiro ano de vida



Registros fotográficos: foto que comemora meu primeiro ano de vida, junto à minha mãe, madrinha e irmãos, na praça da Bandeira, do município de Erechim. A primeira imagem é em frente à Prefeitura Municipal e, a segunda, o cenário é composto do Fórum e Castelinho (1977).

Fonte: Acervo da Autora.

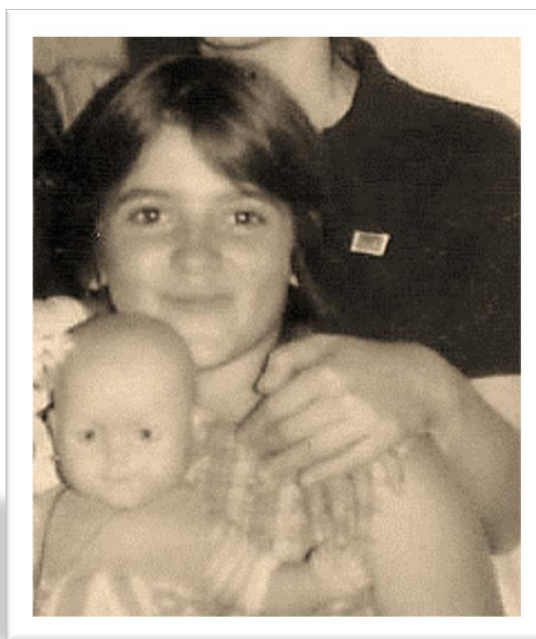
Poucas são as lembranças das brincadeiras dessa época, que não se vinculam aos quadros de escrita a giz, cadernos, desenhos, temas, aulas para as bonecas, fantasia de ser professora. Enquanto criança, recordo do pensamento infantil de um dia vir a ser professora. A escolha da minha profissional foi/é oriunda dos desejos do período da infância. “Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de ‘sonhos’ em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor” (FREIRE, 2001, p. 40).

Nesta investigação memorial, tenho o objetivo de registrar as razões que me levaram a escolher um curso de licenciatura. Para tanto, parto do fato de que ao longo de minha vida busquei compreender o meu desejo profissional. É importante esclarecer que a palavra desejo, neste memorial, está associada ao que é melhor para o ser: “[...] **os frutos da terra** convertem-se no símbolo dos **'frutos' da alma**, dos **desejos** e de sua espiritualização-sublimação” (BRANDÃO, 1987b, p. 227). Assim, a palavra desejo faz menção à força do anseio interno, relaciona-se com o que alimenta o sujeito de alegria, de felicidade e motivação, mantendo-o em movimento, e abraçando a vontade de viver.

Neste sentido, na escolha profissional é importante considerar o sentido do desejo, da liberdade sublime pela escolha profissional “[...] que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc., como quer que isso seja entendido” (BOHOSLAVSKY, 1977, p. 75).

Aos seis anos, na mesma cidade, iniciei o processo de escolarização (formal) na educação pré-escolar, em um educandário da rede franciscana, onde permaneci até o último ano do ensino fundamental. No entanto, como fui criada de forma liberta, tive dificuldades para entender a disciplina e as regras formalizadas na escola. O dito “criança terrível” aplica-se às memórias que minha família, professores e eu mesma tenho em relação à criança que fui.

Figura 14 – Fotografia que registra a época pré-escolar



Na adolescência, nos dois primeiros anos do ensino médio, realizei meus estudos em uma escola pública, na mesma cidade; e, no último ano, estudei na cidade de Florianópolis, tendo em vista a preparação para o vestibular. Seguindo meu desejo, em 1995, na cidade de Florianópolis, ingressei na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), no curso de Licenciatura em Artes Visuais, onde estudei por três anos, sendo, no entanto, a formação inconclusa. Retornei para a cidade de Erechim, e, no ano de 1999, prestei vestibular na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Na época, a escolha pelo curso de Pedagogia foi ocasional, pois era oferecida no turno da noite e, intuitiva, motivada pela experiência no curso anterior, e pela vivência da maternidade, já que meu filho tinha 8 meses. Lembro que queria compreender a Educação, pensei que fazer Pedagogia poderia me auxiliar a ser uma mãe coerente, já que eu poderia estudar e compreender, teoricamente, as fases do desenvolvimento da criança e os processos educativos: aprendizagens, aquisição dos sentidos e significados educativos da escolarização.

Figura 15 – Primeiro aniversário de meu filho



Fonte: Acervo da Autora (1999).

Recordo que não me via em outra profissão, **já que as imagens femininas e profissionais que conhecia e admirava eram as professoras.** Existe uma

sistemática “[...] **na história individual dos estudantes, as mulheres tendem a seguir cursos impregnados de conteúdos humanísticos e, [...] em profissões tipicamente femininas**” (ROSEMBERG, 1982, p. 10) (Grifo nosso). Essas mulheres habitam as memórias que tenho da infância sobre a profissão, pois eram as professoras da escola que estudava. E uma querida irmã, que cursava licenciatura em matemática, e teve um papel fundamental na minha educação, enquanto meus pais auxiliavam meu irmão que precisou de tratamento para uma doença grave, durante muitos anos na cidade de Santa Maria-RS.

Na época que iniciei os estudos, na licenciatura, não tinha muita noção sobre os enfrentamentos profissionais ou até mesmo a trajetória que iria trilhar em busca da realização profissional, pessoal e financeira. Mas, rememoro algo extremamente significativo, que é impossível esquecer e penso ter sido fundamental para o momento atual em que atuo, exercendo a docência superior no processo de término do curso de Doutorado em Educação.

Sobre esta memória na primeira semana de aula, os professores apresentaram a proposta de ensino, falaram sobre as disciplinas, que em bloco configuravam os fundamentos de **Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Metodologia Científica**. No entanto, eles falavam sobre o quanto gostavam de ser ensinantes no ensino superior e sobre a trajetória para estarem ali. Falaram sobre a experiência de trabalho, as especializações, mestrados e doutorados, e disseram que nós, acadêmicos, poderíamos um dia ocupar este mesmo lugar.

Naquela semana, uma semente foi plantada em mim e me permiti ser jardim. Lembro que fiquei deslumbrada com as possibilidades apontadas por aqueles docentes. Falaram sobre o papel da educação, a força dos educadores, as possibilidades que envolvem o educar: mobilização, mudança social, mediação do processo de ensino-aprendizagem. Utopia, lembro muito desta palavra e da ideia por trás dela: o educador precisa de utopia.

Ele precisa ser capaz de vislumbrar um mundo melhor, mais justo? É possível que possamos mobilizar as mudanças em nossa sociedade pelo ato de educar? Qual é a importância social da profissão do professor? E a mais importante de todas as perguntas:

Por que um dia nos tornamos professores? Vamos tentar responder isso voltando ao círculo inicial, para perguntar qual o papel social dessa

profissão que é ensinar aos outros aquilo que eles ainda não sabem, ou ainda não sabem que sabem, ou apenas sabem de modo assistemático, ou que temos de aprender com eles o que sabem? Ou, dizendo de outro modo, qual o lugar social dessa profissão responsável por educar os outros para serem, saberem e fazerem de maneira universal na diversidade certos procedimentos comuns a toda a humanidade? Ou ainda, para fazer a mesma indagação de outra maneira, **qual a importância dessa profissão para a sociedade em que vivo e para aquelas que virão?** (SOUZA NETO, 2005, p. 255).

Ao realizar esta reflexão, secretamente, como se fora só eu e meu baú de recordações, por alguns segundos, fecho meus olhos, sentada em frente à mesa do meu pequeno escritório em Santa Maria. Ano de 2017, e sei que em “[...] tempo algum, meditar sobre si mesmo foi uma necessidade tão imperiosa e a única coisa certa, como nesta catastrófica época contemporânea. Mas quem se questiona a si mesmo depara [...] com as barreiras do inconsciente, que contém justamente aquilo que mais importa conhecer” (JUNG, 1980, p. 4). E, inebriada por esta emoção, recordo a paisagem noturna avistada de dentro do ônibus que me levava para casa onde morava, no interior da cidade de Erechim, no bairro Demoliner, ao final da noite, perto das 23 horas, em março de 1999.

Emociono-me ao recordar, e me permito fazer este registro por tratar de escritas autobiográficas, que enquanto observava as pequenas casas, típicas do interior, placas e sinais, imaginava-me, um dia, professora universitária, uma profissional bem-sucedida, feliz, possibilitando, ao meu filho e a mim, uma vida digna. Tenho vivido grande parte dos sonhos que ousei sonhar.

Creio que as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados [...] podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional [...]. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito suas vidas (SARAMAGO, IN PASSEGGI; SILVA, 2010 p. 104).

Analisando pela primeira vez estas memórias, dou-me conta das razões que me levaram a escolher o curso: a experiência da maternidade, o fato de o curso ser noturno, possibilidade de trabalho diurno. No entanto, entre os achados de minha memória, os diálogos com os professores, suas histórias de vidas, suas trajetórias, experiências, tudo foi fundamental, pois enraizei um sonho e objetivei um caminho que delineou a minha vida: a trajetória **profissional e pessoal**.

4.4 COMO OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA ENFRENTARAM O “LEÃO DE NEMÉIA”?

Com o intuito de enriquecer a discussão sobre a escolha profissional pelos cursos de licenciatura no Brasil, dialogo com as memórias autobiográficas de uma professora universitária que trabalha com as disciplinas de Estágios, Didática da Matemática, entre outras, com acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática. Ela relata:

Sou professora universitária de um curso de Licenciatura em Matemática e ministro disciplinas relacionadas com a formação inicial de professores. Em minhas propostas de ensino, procuro desenvolver atividades com os alunos que os preparem para o exercício da profissão de professor e que os façam refletir sobre a prática docente (SANTOS, 2013, p. 01).

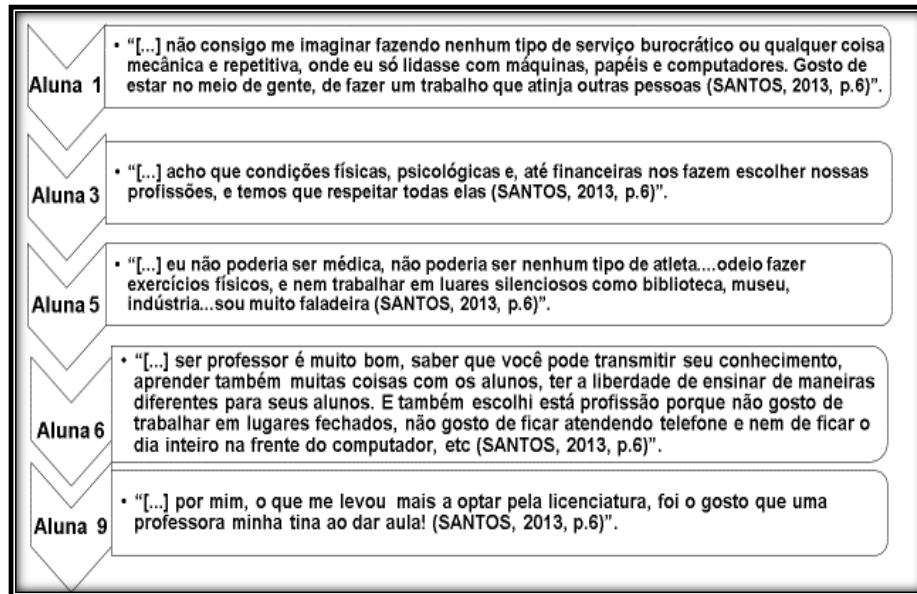
Santos (2013) registrou e publicou memórias autobiográficas que tratam sobre as razões que levam os acadêmicos a escolherem a profissão docente, no trabalho intitulado: “**QUE LEVA ALGUÉM A QUERER SER PROFESSOR?** Em blogs e no Facebook, narrativas de professores em formação inicial contam sobre as escolhas pela profissão”. Em relação à produção do texto, a autora explicita:

Separei uma narrativa de um aluno da disciplina de Estágio, postada em seu blog, e a publiquei no grupo da disciplina de Didática da Matemática, no Facebook, com o objetivo de problematizar a seguinte questão: ‘**o que leva alguém a querer ser professor?**’ Neste texto, apresento as narrativas dos alunos referentes a esta questão, registradas nos ambientes tecnológicos citados e algumas reflexões acerca do tornar-se professor (SANTOS, 2013, p. 01).

Para apresentar os dados encontrados na pesquisa da autora citada anteriormente, confeccionamos um organograma com as narrativas autobiográficas que ela descreve em relação às respostas de seus alunos, sobre a pergunta: “[...] ‘**o que leva alguém a querer ser professor?**’” (SANTOS, 2013, p. 01).

Em relação aos dados encontrados na pesquisa de Santos (2013), é possível inferir que os sujeitos participantes sinalizaram que a escolha pela profissão docente é fundamentada em diferentes questões. Estes dados podem ser verificados no organograma abaixo, que apresenta fragmentos das falas dos sujeitos encontrados na pesquisa da autora.

Figura 16 – Organograma com base nos dados memoriais encontrados em Santos



Fonte: Santos (2013, p. 06).

Em relação às **razões que levam o sujeito a escolher a profissão docente**, nos dados do trabalho investigativo de Santos (2013), foi possível perceber: as possibilidades de convivência que encontramos no cotidiano da profissão docente; realizações de práticas que tenham impacto na vida de outras pessoas; desconstruções da lógica repetição/rito/rotina (características de vários ofícios), condições intelectuais; nas condições psicológicas do sujeito (é necessário desejar ensinar e ter estrutura emocional para dar conta dos desafios do cotidiano do trabalho docente); nas condições financeiras do sujeito (é um curso que tem baixo custo, comparado a outros); nas habilidades de comunicação; capacidades e disponibilidade para o ensino e aprendizagem; possibilidades de construir um processo criativo de ensino, e experiências positivas de modelos de professores que fizeram parte de seu processo de escolarização.

Sobre **as possibilidades de convivência e habilidades de comunicação**, compreende-se que o processo escolar se fundamenta nas interações humanas entre os diversos sujeitos educativos. Esta argumentação encontra fundamentação na ideia de que

[...] a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações, a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23).

Além da convivência e comunicação, outra razão para a escolha da profissão docente **foi a possibilidade de realizar práticas que impactem/modifiquem a vida de outras pessoas**. Por ser a docência uma ocupação social, essencialmente fundamental à vida dos sujeitos,

[...] as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo, [...] na educação. O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade de trabalho, mas a 'matéria-prima' do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 19-20).

Exercer a docência impactando, positivamente, a vida das pessoas, depende de outra razão fundamental apontada pelos sujeitos. Essa trata **das possibilidades que os sujeitos visualizaram para realizar desconstruções na lógica do processo escolar: rompendo a repetição, o rito e a rotina**. Conforme os autores, nas

[...] jornadas de trabalho dos professores, um fenômeno salta aos olhos: todos os eventos cotidianos estão encaixados em ritmos e atividades relativamente uniformes, que compõem a jornada de trabalho. [...] além disso, as jornadas de trabalho são uniformes e repetitivas, formando um círculo continuamente retomado de aulas e intervalos, preparação, ensino e avaliação. [...] o trabalho da grande maioria dos professores segue esse esquema básico. [...] a cultura organizacional da escola, com suas maneiras características: campainhas, alunos em fila, deslocamentos controlados, etc. [...]. Esta organização do trabalho reproduz de modo bastante fiel o modelo usineiro e burocrático padrão que está na base do trabalho coletivo em nossas sociedades industriais avançadas (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 163-166).

Vislumbrar o rompimento destas rotinas foi uma das razões apontadas pelos sujeitos sobre a escolha da profissão docente. Aliada a esta ruptura, encontra-se outra razão que os sujeitos apontam como fundamental para a escolha da profissão, a qual trata de **descortinar um processo criativo de ensino**. Este novo olhar encontra-se reforçado pela lente que focaliza, de forma crítica, a organização mecânica, autoritária e tradicional do currículo padrão estabelecido nos espaços educativos. Já que o

[...] currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre

professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (SHOR; FREIRE, 1986, p. 52).

Aflorada pela pesquisa, encontra-se outra razão que justifica a escolha pela profissão docente. Esta, pauta-se **na dialética da possibilidade de ser capaz de ensinar a partir da disponibilidade para aprender o ofício no processo de ensino e aprendizagem, com os educandos.** Assim, o

[...] processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental, em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28).

Além da dialética, os sujeitos apontaram na pesquisa que a outra razão que os levou à escolha pela profissão docente, foi o reconhecimento em si, das condições intelectuais e psicológicas necessárias: desejar estudar e ter estrutura emocional para dar conta dos desafios do cotidiano do trabalho docente. Sobre esta razão, os docentes,

Confrontados a muitas lógicas contraditórias, os professores se dividem entre si mesmos privilegiando, então, o presente, a experiência, a vivência, a subjetividade para dar sentido a seu trabalho cotidiano [...] a realização do processo de trabalho requer diferentes combinações de tipos ou formas de trabalho[...]: trabalho emocional, trabalho elástico, trabalho invisível, trabalho complexo, trabalho feminino, trabalho flexível, trabalho interpretativo, trabalho investido, trabalho mental, trabalho moral, trabalho reflexivo (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 285).

**Aluna
3**

"[...] acho que condições físicas, psicológicas e, até **financeiras** nos fazem escolher nossas profissões, e temos que respeitar todas elas (SANTOS, 2013, p.6)".

A Aluna 3 relaciona a escolha da profissão a vários fatores, dentre eles, **às condições financeiras**. Em Borges (2011), também se encontra esta afirmativa. O autor registra em sua pesquisa que o perfil da maioria dos estudantes das licenciaturas, em universidades federais, é de trabalhadores, o que justifica a necessidade do curso ser oferecido no período da noite.

Sobre o perfil dos alunos que chegam às Licenciaturas, está claro que é uma clientela diferente da elite econômica que compõe os cursos de maior status social, tal como os alunos da Medicina [...], nas Universidades Públicas. Os que chegam aos cursos de licenciatura são alunos, na maioria, trabalhadores, ou de famílias muito carentes. Por isso, precisam conciliar trabalho e estudo, ou da ajuda de programas assistenciais, como vale-refeição, vale-transporte, moradia, dentre outros, para se manter na Universidade. Justifica-se, assim, a necessidade de os cursos serem no período noturno (BORGES, 2011, p. 10).

Bem como as experiências positivas de modelos de professores que fizeram parte de seu processo de escolarização. Ideia, tal qual, do vislumbre do

[...] sonho de identificação com um mestre, a ponto de se esperar disso até mesmo uma conversão da existência. 'Eu vinha para buscar uma maneira de viver e adotaria com entusiasmo um modelo entre os mais prestigiosos. [...] anseia por professores que a guiem para uma visão mais 'ordenada do universo, eles porão todas as coisas no seu lugar, após o que saberei, também eu, qual é o meu lugar no mundo[...] tenho necessidade da alegria, da inteligência, da luz da certeza'. Esperança, pressentimento de novo voo [...] (SNYDERS, 1995, p. 27).

Neste capítulo, foi apresentado, pois, o primeiro passo na trajetória do docente que trata da escolha pela profissão. As reflexões relacionadas a esta etapa são ilustradas, simbólica e imagetivamente, pelo **primeiro trabalho** de Hércules, - **O LEÃO DE NEMÉIA**-, por apresentar simbolismos significativos a este período. No próximo capítulo, serão apresentadas reflexões sobre o período de adaptação do acadêmico ao curso de licenciatura, sendo que este momento da trajetória será ilustrado pelos símbolos e imagens presentes na narrativa do **segundo trabalho** de Hércules, em que o herói domina **A HIDRA DE LERNA**.

Figura 17 – Hércules matando a Hidra de Lerna, François Joseph Bosio, Museu do Louvre



Fonte: Enciclopédia livre³ (2015).

³ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hidra_de_Lerna. Acesso em: 31 jul. 2015.

5 A “HIDRA DE LERNA”: processo de adaptação do acadêmico no curso de formação inicial

A intenção neste texto é de refletir sobre as relações imagéticas e simbólicas entre o segundo trabalho mítico de Hércules, nomeado “**Hidra de Lerna**”, e o **processo de adaptação do acadêmico no curso de formação inicial**. Para tanto, as reflexões presentes neste capítulo foram organizadas em três partes.

A primeira, intitulada - **O segundo trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas** -, descreve as contexturas representativas do segundo trabalho, de acordo com a interpretação evemerista, proposta em Brandão (1986, 1987a, 1987b), de onde emergem cinco simbologias e imagens arquetípicas: a **hidra (1)**; as **múltiplas cabeças (2)**, o **pântano (3)**, o **cortar/cortes (4)** e, o **sangue (5)**. Sendo estas simbologias e imagens fundamentais e centrais à discussão.

O segundo item, nomeado - **Processo de adaptação do acadêmico no curso de formação inicial: dominação e sublimação do Eu-**, espelha as transfigurações simbólicas e imagéticas entre a tenacidade do herói no processo de dominação da “**Hidra de Lerna**”, e o **processo de adaptação** que o acadêmico vivencia, no período inicial do curso de licenciatura. Sendo que a adaptação do acadêmico no ensino superior constitui e influencia a formação intelectual.

Na terceira parte, nomeada – **Memórias autobiográficas sobre o domínio da “Hidra de Lerna”** -, apresento as narrativas autobiográficas de minhas vivências, com particularidades e inspirações poéticas. As memórias apresentam dados memoriais, relevantes, sobre os primeiros semestres no curso de formação, que influenciaram o processo de adaptação à vida e ao curso de Licenciatura em Pedagogia.

E, para engrandecer as reflexões, na quarta parte apresento os dados emergentes da pesquisa intitulada - **Adaptação à universidade em jovens calouros-**, autoria de Marco Antônio Pereira Teixeira, Ana Cristina Garcia Dias, Shana Hastenpflug Wottrich e Adriano Machado Oliveira, no subitem denominado - **Como os acadêmicos das diversas licenciaturas dominaram a “Hidra de Lerna”?** Sendo que das narrativas dos sujeitos de pesquisa, oriundos dos cursos de licenciatura em química e matemática, emergem reflexões sobre o processo de adaptação e sua vinculação a: sentimento, vontade e saber, expectativa e construção da autonomia, e pertencimento, adaptação e/ou estratégia de fuga.

Para fundamentar os itens apresentados neste capítulo, as reflexões serão realizadas à luz de: Brandão (1986, 1987a, 1987b); Houaiss (2008); Jung e Wilhelm (2001); Marques (2003); Pouzadoux (2001); Snyders (1995) e Teixeira et al. (2008).

5.1 O SEGUNDO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS



M132 Athene, Herakles, the Crab, Hydra, Iolaos

Fonte: Disponível em: <https://mitologiahelenica.wordpress.com/2015/04/20/hidra-de-lerna/>. Acesso em: 05 maio 2015.

Após combater vitoriosamente o “Leão de Neméia”, o herói “[...] voltou a Tirinto para anunciar o êxito na primeira prova, foi mandado para Lerna [...]. Informado de que um bicho horrendo espalhava o pânico nos arredores, Euristeu pediu a Héracles que o livrasse da fera” (POUZADOUX, 2001, p. 59).

Esta fera, denominada “Hidra de Lerna”, com ascendência monstruosa de Posídon, apresenta parentesco com o personagem da primeira prova. Esta familiaridade é possível confirmar em Brandão (1987a).

Para contextualizar o feito do herói, no segundo trabalho, é importante saber que a

[...] **Hidra** de Lerna é um monstro gerado pela deusa Hera, para ‘provar’ o grande Héracles. Criada sobre um plátano, junto da fonte Amimone, perto do **pântano** de Lerna, na Argólida, a Hidra é figurada como uma serpente descomunal, de **muitas cabeças**, variando estas, segundo os autores, de cinco ou seis, até cem, e cujo hálito pestilento a tudo destruía: homens, colheitas e rebanhos. Para conseguir exterminar mais esse monstro, o herói contou com a ajuda preciosa de seu sobrinho Lolau, porque, à medida que Héracles ia **cortando** as cabeças da Hidra, onde houera uma, renasciam duas. Lolau pôs fogo a uma floresta vizinha, e com grandes tições ia

cauterizando as feridas, impedindo, assim, o renascimento das cabeças **cortadas**. A cabeça do meio era imortal, mas o filho de Alcmena a **cortou** assim mesmo: enterrou-a e colocou-lhe por cima um enorme rochedo. Antes de partir, Hércules embebeu suas flechas no veneno ou, segundo outros, no sangue da Hidra, envenenando-as (BRANDÃO, 1986, p. 243-244).

À luz das referências teóricas apresentadas pelo mitólogo Brandão (1986, 1987a, 1987b), é possível compreender o âmago imagético do segundo trabalho da narrativa mítica. Para o autor, a

[...] interpretação evemerista do mito é de que se trata de um rito aquático. A hidra, com as cabeças, que renasciam, seria, na realidade, o pântano de Lerna, drenado pelo herói. As cabeças seriam as nascentes, que, enquanto não fossem estancadas, tornariam inútil qualquer drenagem. A monstruosa serpente aquática, dotada de muitas cabeças, é frequentemente comparada com os deltas dos rios, com seus inúmeros braços, cheias e baixas (Brandão, 1986, p. 244).

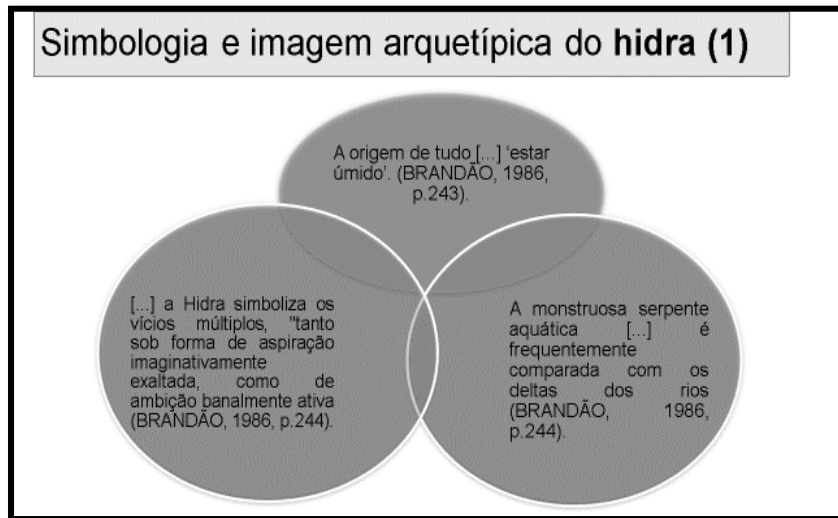


Fonte: Disponível em: <https://mitologiahelenica.wordpress.com/2015/04/20/hidra-de-lerna/>. Acesso em: 10 maio 2015.

Partindo da interpretação evemerista, a narrativa apresenta cinco simbologias e imagens arquetípicas fundamentais, sendo elas: a simbologia e imagem arquetípica da **hidra (1)**, a simbologia e imagem arquetípica das **múltiplas cabeças (2)**, a simbologia e imagem arquetípica do **pântano (3)**, a simbologia e imagem arquetípica do **cortar/cortes (4)**, a simbologia e imagem arquetípica do **sangue (5)**.

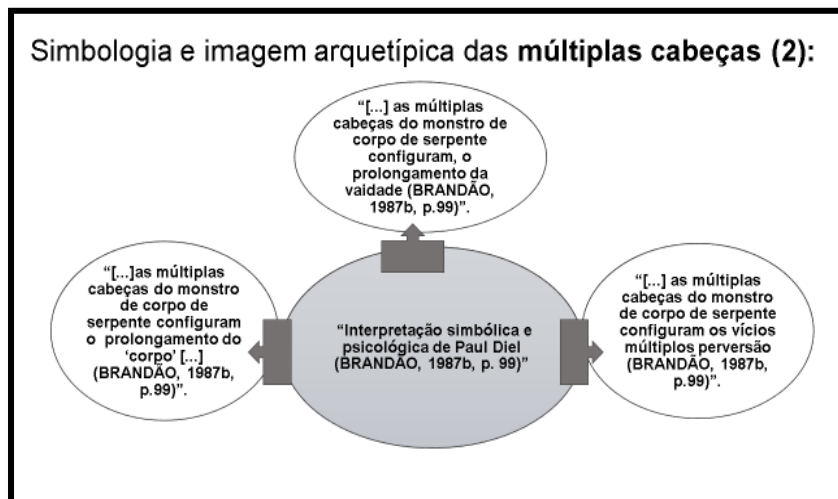
A simbologia e imagem arquetípica da **hidra (1)** encontram-se, no organograma abaixo, baseados nos fragmentos descritos em Brandão (1986, p.256-257), que descrevem as interpretações do mitólogo.

Figura 18 – Simbologia e imagem arquetípica do hidra



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986, p. 243-244).

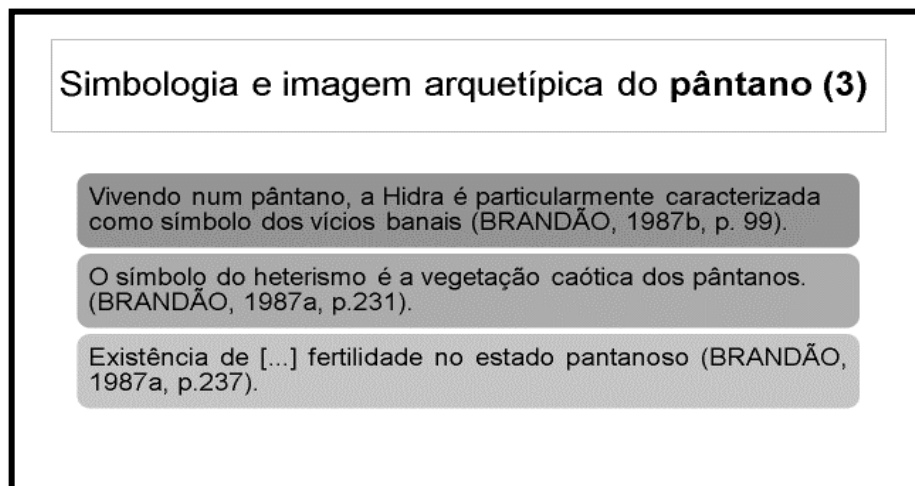
A imagem arquetípica das **múltiplas cabeças (2)**, conforme o organograma abaixo, apresenta alguns fragmentos descritos em Brandão (1987b, p. 99), que descrevem a interpretação simbólica e psicológica de Paul Diel, na obra *Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque*.

Figura 19 – Interpretação simbólica e psicológica de Paul Diel, na obra *Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque*

Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987b, p. 99).

A simbologia arquetípica do **pântano (3)** copilada, no organograma a seguir, foca em passagens descritas em Brandão (1987a, 1987b), que descrevem as interpretações imagéticas transfiguradas pela paisagem.

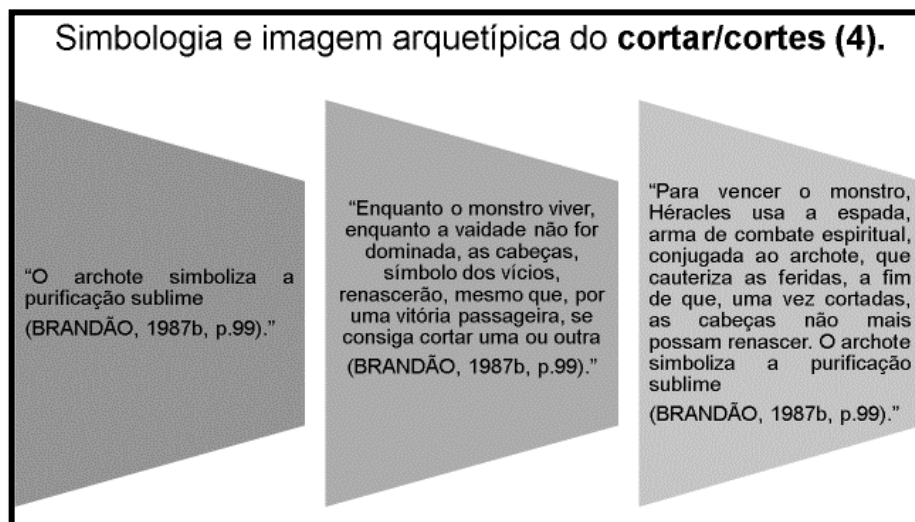
Figura 20 – Simbologia e imagem arquetípica do pântano



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987a, 1987b).

Em relação ao **cortar/corte (4)**, a simbologia e imagem arquetípica da ação expressa no próximo organograma, é construída por fragmentos descritos em Brandão (1987b, p. 99), que apresentam as interpretações do mitólogo.

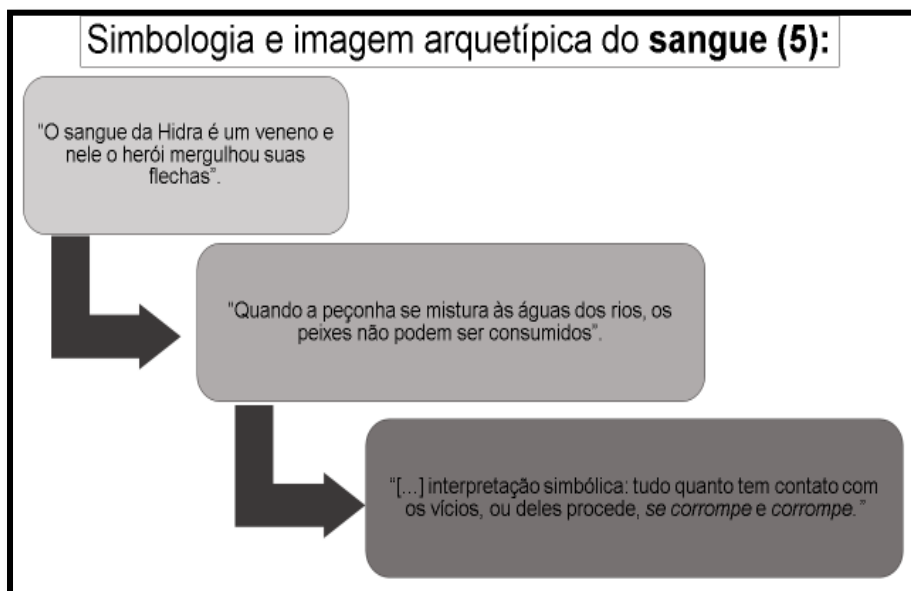
Figura 21 – Simbologia e imagem arquetípica do cortar/cortes



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987b, p. 99).

E a última simbologia e imagem arquetípica transfigura o **sangue (5)**, encontrada em Brandão (1986, p. 256-257), sobre a qual é possível descrever as interpretações, conforme organograma presente no quadro, na sequência:

Figura 22 – Simbologia e imagem arquetípica do sangue



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986, p. 243-244).

Portanto, à luz de Brandão (1986), e da elucidação dos elementos simbólicos e imagéticos, interpreta-se a segunda prova de onde emergem os elementos relacionados à sublimação e dominação das vaidades e dos vícios do corpo. Na sequência da reflexão, os cinco simbolismos e imagens arquetípicas destacados em relação ao combate da **"Hidra de Lerna"**, serão relacionados ao **processo de adaptação do acadêmico no curso formação inicial**.

5.2 DOMINAÇÃO E SUBLIMAÇÃO DO "EU": O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DO ACADÊMICO NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL

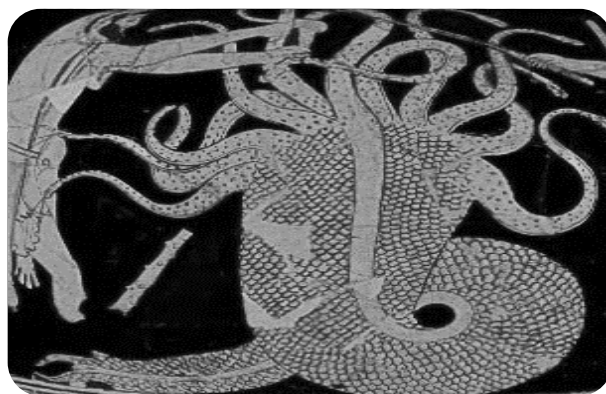
O esforço de Hércules para dominar a **"Hidra de Lerna"** representa, neste texto, o **processo de adaptação** que o sujeito precisa experienciar, principalmente, nos primeiros anos do curso, para sustentar sua formação inicial até o final. A coerência do processo adaptativo e do sentimento de pertencimento do acadêmico no ensino superior influencia, a priori, a construção do repertório de conhecimentos e a formação intelectual e, a posteriori, a aquisição dos saberes necessários à atuação profissional. Sendo que em muitos momentos, na trajetória acadêmica,

estas dimensões irão se cruzar, constituindo os conhecimentos sobre a práxis e o amadurecimento profissional.

Tendo ou não a noção consciente do caminho que terá de trilhar para chegar à conclusão de um curso superior, muitas serão as dificuldades vivenciadas pelo acadêmico. Frente a elas, apesar delas, e para dar conta delas, o processo adaptativo exige fundamentalmente a reflexão, consciente, sobre o que é prioridade na vida do acadêmico. Esta reflexão implica a capacidade de inserir, do sujeito, de (re)pensar as possibilidades sobre: (re)organizar as prioridades, tendo em vista a vida acadêmica (horários e hábitos); participação em discussões grupais e estudos para as avaliações, constituindo um processo de autonomia em relação ao próprio aprendizado; repensar tempos de lazer e convivência com família, relacionamentos, bem como compromissos sociais, entre outros.

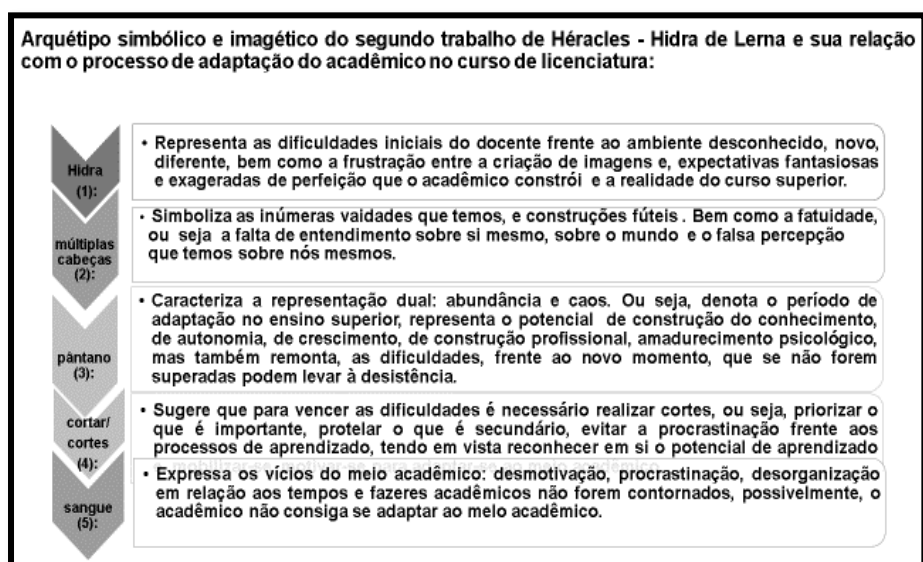
Sendo assim, este (re)pensar a vida do sujeito, em prol de novas e múltiplas demandas da formação inicial, constitui o **processo de adaptação à vida acadêmica** que é, metaforicamente, representado na narrativa mítica do segundo trabalho, conforme citação abaixo:

Nove cabeças se ergueram acima do pântano, lançando um olhar feroz para os dois homens. Hércules [...]. Enfrentou o bicho, empunhando a espada com o braço esticado para alcançar as cabeças. Cortou uma, depois outra, e ambas caíram pesadamente perto dele. Mas mal cortava uma, crescia outra no pescoço sangrento. Ele se perguntava como conseguiria aniquilar aquele monstro imortal. Quando começava a se cansar de tanto cortar cabeças, pediu ajuda a Lolau. Seu sobrinho ateou fogo nas árvores de uma floresta vizinha. Hércules cortava, e em seguida Lolau aplicava os galhos calcinados nos cortes para cauterizá-los. A carne queimada se fechava, impedindo o nascimento de outra cabeça. Mas a última, a do meio, era imortal. Mesmo depois de ser cortada e cair no chão, continuava perigosa. Hércules a enterrou bem fundo e rolou um rochedo colossal para cima do buraco (POUZADOUX, 2001, p. 59-60).



Para dominar a hidra, o herói desenvolveu a tenacidade, atenção e persistência, realizando o trabalho de cortar insistentemente as inúmeras cabeças que renasciam de forma diferente. Da mesma forma, a simbologia denota a tendência que temos aos vícios banais e a necessidade de superação, para que seja possível a adaptação ao ensino superior. Assim, os simbolismos e imagens, da narrativa do segundo trabalho de Hércules “**Hidra de Lerna**”, assemelham-se à adaptação do acadêmico no ensino superior, conforme as relações apresentadas no organograma da tabela a seguir.

Quadro 11 – Resumo dos simbolismos e imagens que podem ser transfigurados através da narrativa do segundo trabalho de Hércules “Hidra de Lerna”, e afiguram-se ao processo de adaptação do acadêmico no curso de licenciatura



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986, 1987a, 1987b).

Partindo dos simbolismos que representam a relação entre o processo de adaptação do acadêmico no ensino superior, e a narrativa mítica do segundo trabalho do herói, são tecidas as próximas reflexões. No texto, a seguir, são apresentadas as minhas memórias sobre o período de adaptação, enriquecidas pelas narrativas dos sujeitos de três sujeitos de pesquisa. Sendo que, a partir do entrelaçamento dos dados com a fundamentação teórica, emergem **os saberes sobre** este momento da trajetória docente.

Com caráter autobiográfico, a próxima reflexão apresenta narrativas, por vezes bucólicas, subjetivas, de caráter poético, por mim autorizadas, em relação aos

primeiros semestres no curso de formação. Nos escritos, evidencio as dificuldades e possibilidades que fizeram parte das vivências **do processo de adaptação à vida acadêmica no curso de licenciatura**. Um processo permeado de tempos/espacos/pessoas.

5.3 MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE O DOMÍNIO DA “HIDRA DE LERNA”

Terça-feira, de um dia lindo dentro de mim. Reservei o dia para estudar e escrever. **É difícil falar de si, na verdade, de si para si**, mas também pode ser um **processo de autoconhecimento**. Não sei como começar, mas **a luz me guia**. Sob a forma de um pequeno feixe, um raio de sol atravessa as frestas da persiana, timidamente, e se refrata, criando cores quando bate no copo de cristal que está sob a escrivaninha. Eu me distraio. **Abro a janela e avisto o pequeno jardim de inverno, dou-me conta de que preciso regar as plantas**. Mas algo em minha olhadela chama a atenção. Sobre o muro, entre as pequenas frestas, cresce vigorosamente uma planta, **ela já tentou várias vezes**. E, em todas as tentativas, foi arrancada por diferentes pessoas. Apesar de me orientarem a tirá-la de lá, eu nunca a arranquei. **Ela tem força vital, ela é persistente, ela rebrota**. E eu permito, é preciso saber entender a linguagem das vidas que falam nosso idioma. A planta se adaptou ao muro, e apesar do cimento e da precariedade de condições, ela está em busca da luz do sol.

Olhando para este cenário, neste contexto, rememoro um **tempo/espaco** passado. Tempo/espaco/passado que se faz presente, pois me constitui hoje. E, consciente de sua influência na constituição da pessoa que sou, falo do tempo/espaco e de sua presença atemporal: um passado que me presenteou e que aqui, no tempo presente, discorre sobre o ano de 1999.

Inspirada pela teoria junguiana, corroboro que

Longe de ser uma abstração, o **tempo** se apresenta como continuidade concreta, contendo qualidades e condições básicas que podem se manifestar em locais diferentes com relativa simultaneidade, num paralelismo que não se explica de forma causal; por exemplo, na ocorrência simultânea de pensamentos, símbolos ou estados psíquicos similares (JUNG; WILHELM, 2001, p. 11).

Sobre o espaco, um fato caricaturesco que faz parte do espaco/tempo cotidiano dos moradores do interior que recordo com nostalgia facciosa, é que,

apesar do inebriante cheiro de terra molhada, preferia que não chovesse de segunda-feira a sexta-feira. Pois, como era necessário caminhar um trecho a pé, da minha casa até a parada do ônibus, e a estrada em dias de chuva virava lama, de um barro vermelho que caracteriza o solo da região, criativamente, colocava sobre os calçados sacolas plásticas amarradas (método que aprendi com os vizinhos). Se conseguisse chegar até a parada de ônibus sem escorregar, retirava as sacolas, e os calçados chegavam à cidade limpos, porém molhados. O objetivo de chegar limpa ao centro seria alcançado, se não fosse o carinho dos cães encontrados pelo caminho que, por inúmeras vezes, deixavam suas marcas de patas nas calças recém-lavadas.

Figura 23 – Linha Aurora, Bairro Demoliner



Fotografia aérea da localidade onde morei, Linha Aurora, Bairro Demoliner, situado na cidade de Erechim-RS. Espaço/tempo que foi cenário da vivência descrita a seguir.
Fonte: Acervo da Autora (1990).

Traçando um paralelo entre o tempo/espaço urbano em que habito hoje; onde os cuidados que tenho pelos caminhos que trilho da minha casa à universidade são diferentes, pois são relacionados aos altos índices de violência; e o tempo/espaço destas memórias longínquas, ternas, doces e ingênuas, (re)visto-me de saudades do caminho vivido.

Em relação às experiências, nos primeiros semestres do curso, vivenciei uma experiência de adaptação aos espaços e atividades acadêmicas. Frente aos desafios, próprios da vida universitária, o maior deles foi relacionado ao **tempo**. Na época, eu morava no interior e tinha dificuldade para administrar o horário noturno do ônibus rural com os tempos do meu filho e o curso noturno, pois ainda amamentava.

Figura 24 – Espaços/tempos, cenários do relato autobiográfico



Fonte: Acervo da Autora (1999).

Estudar no turno da noite foi um enfrentamento, pois não estava acostumada a produzir intelectualmente nesse tempo. Minha rotina, típica dos moradores do interior e de mãe de criança pequena, dormir e acordar cedo, foi modificada. Retornava das aulas a casa próximo à meia-noite, e aproveitava parte da madrugada para fazer os trabalhos, estudar para as provas, cuidar de detalhes da organização da casa, amamentar e dormir. No dia seguinte, acordava cedo e retornava às sete e trinta da manhã à universidade, no centro da cidade, onde havia recentemente iniciado o trabalho como pesquisadora/bolsista de Pesquisa Institucional de Iniciação Científica (PIIC) pelo CNPQ.

Outra percepção que emerge do período de adaptação foi a dificuldade em relação às leituras dos primeiros semestres, oriundas das disciplinas de filosofia, sociologia, psicologia, história e metodologia científica, que constituíam em bloco os fundamentos da educação. Lembro-me da sensação de incompetência intelectual ao ler as palavras e ideias dos textos. Verbalizadas, pareciam conter um idioma hermético, interpretável apenas pelos mestres da academia, já que apresentavam uma linguagem própria, permeada de conceitos e significados de cada área.

Percebi que a melhor forma de lidar com as dificuldades era organizar minha vida de forma objetiva. Foi então que me apropriei **de um dos fundamentais saberes sobre o tempo**, que utilizo até hoje em minha vida: a aplicabilidade da palavra **prioridade, que** significa “[...] condição do que está em primeiro lugar, em importância, urgência e necessidade [...]” (HOUAISS, 2008, p. 604)”. E, assim, com uma vida permeada por múltiplas demandas, atendia o que se apresentava como prioritário.

Em relação à socialização, recordo o prazer e alegria e as grandes amigas e amigos que a experiência universitária me possibilitou. Pois, “[...] para muitos jovens, esses poucos anos de Universidade constituem um período crucial, e a expectativa e depois a descoberta dessa cultura, desses ensinamentos, desses colegas marcaram uma das reviravoltas decisivas de sua vida- e não raro um período de alegria (SNYDERS, 1995, p. 8)”.

Meu tênis desbotado, xadrez, companheiro de quatro anos de faculdade, fazia o caminho da sala de aula até o bloco dos fundos, sem precisar de mapas. Nas conversas de roda, regadas a café, sentadas, as cinco, em mesas brancas rabiscadas com poemas e frase de efeito, eu e minhas amigas confidenciávamos e discutíamos: histórias, dilemas, cômicos problemas de amor, dúvidas profissionais, angústias em relação ao mercado de trabalho, tristeza frente à desvalorização dos professores.

Mais intensamente talvez para o universitário que para as outras pessoas e as outras idades, pois o estudante está entre os mais inquietos dos jovens, encontrar a si mesmo implica confrontar-se com aqueles que o cercam, aqueles que contam para ele: frequentemente em seus ‘pares’ [...], que o estudante vai buscar confirmação daquilo que ele espera ser - pelo que unem os diferentes esforços para superar a não-alegria (SNYDERS, 1995, p. 42).

Era na cantina que a vida acadêmica acontecia, aliás, na época, conjecturávamos sobre isso, sonhávamos... Em nosso sonho, a universidade era um espaço para sermos felizes: “Meu sonho é que a Universidade seja vivida ao mesmo tempo, como formação profissional e como alegria presente. [...] Como as alegrias podem libertar-se das dificuldades, das não-alegrias que formam a trama mais visível da vida dos estudantes? (SNYDERS, 1995, p. 10)”.

Em nosso sonho, a universidade era como a cantina: um espaço aberto, repleto pelas diferenças entre os sujeitos, mas que valorizava e permitia a vida acontecer. Na cantina, fazíamos política, ou seja, “[...] na fronteira da faculdade, são estudantes universitários, é certo, mas em atividade política [...]’ Felizes de estar juntos [...] a generosidade de sua causa [...] o prazer da comunidade inteligente, ativa e talvez fecunda [...] um desejo de fraternidade reparadora, consoladora, redentora talvez’ (SNYDERS, 1995, p. 45)”.

Além de discutirmos filosofia, sociologia, novos métodos de ensino, partilhávamos os não entendimentos e ensinávamos o assimilado. Ali. Ali mesmo na cantina, interagíamos com colegas de outros cursos que falavam sobre o direito das

peças, a administração da vida, a contabilidade do afeto. Em suas falas, havia a presença de uma similitude acadêmica, permeada pelas diferenças entre os conhecimentos e saberes de cada área, o que tornava o ambiente rico para as múltiplas aprendizagens.

O que favorece a amizade é o fato de o ambiente apresentar uma homogeneidade certa, mitigada porém por diferenças acentuadas: 'O contato permanente com pessoas que não pensavam como você, das quais nenhuma pensava como você'. Alegria, pois, de ser membro desses grupos, muito mais vastos, mais animados, mais ricos sem dúvida em recursos do que uma classe (SNYDERS, 1995, p. 39).

A cantina era jovem, e nos permitia viver a liberdade e autonomia no processo de construção do saber.

Quero valorizar o presente do estudante universitário – que ele não seja vivido como simples passagem, muito menos como sensorialidade, enfadonha necessidade que se justificaria unicamente pela obrigação de pensar no futuro, na preparação profissional; a época da faculdade não pode ser reduzida a vários anos fazendo antessala: o estudante seria uma 'larva recém-nascida à espera do momento de metamorfosear-se em brilhante inseto de cinquenta anos?' (SNYDERS, 1995, p. 9).

Mas a cantina também era fogo, não só provia o alimento do corpo, mas mantinha viva a chama da motivação interna que alimentava a vontade de ali estar. A cantina era mãe que possibilitava o sonhar, cuidava, facilitava e mediava o pertencimento a um grupo, a um mundo. A cantina era pai que ensinava interagir: falar, ouvir e ser ouvido. Na cantina, a educação é informal. Quantas coisas aprendemos na cantina? Pena que a academia não se permita aprender com ela.

Partindo destes fragmentos memoriais, no próximo texto, são apresentadas as narrativas dos sujeitos de pesquisa, oriundos do curso de licenciatura em matemática e química. Das análises, assomam as percepções sobre o processo de adaptação: **sentimento de pertencimento, vontade e saber; expectativa e construção da autonomia, e adaptação e/ou estratégia de fuga**. Sendo estes elementos, considerados, como possibilidades para se pensar a adequação do acadêmico ao meio universitário.

5.4 COMO OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E QUÍMICA DOMINARAM A “HIDRA DE LERNA”?

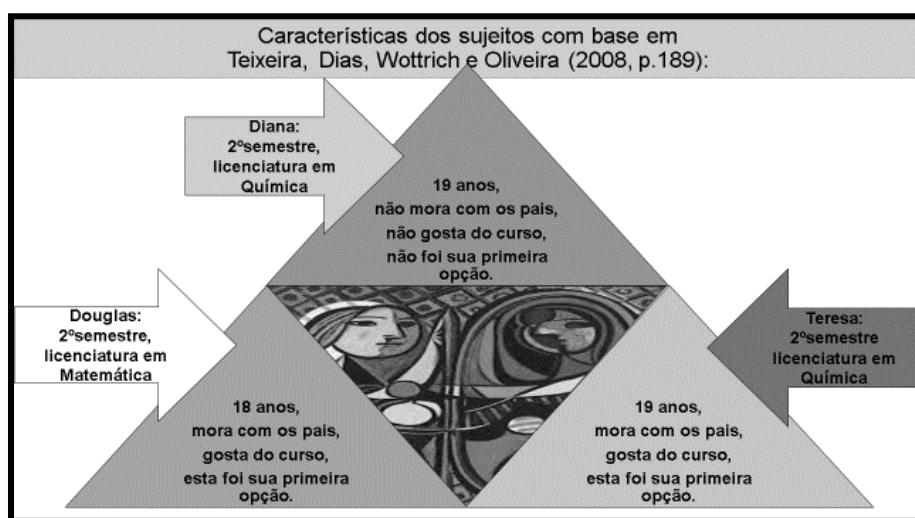
Para engrandecer as reflexões, que tratam sobre o processo de adaptação dos acadêmicos no curso de formação inicial, apresento os dados emergentes do texto intitulado - **Adaptação à universidade em jovens calouros-**, de autoria de

Teixeira et al. (2008), que discutem o primeiro ano como sendo um período fundamental na vida do acadêmico.

De acordo com os autores, o “[...] objetivo desta pesquisa foi investigar, qualitativamente, a experiência de adaptação à universidade em jovens calouros [...]” (TEIXEIRA et al., 2008, p. 185). Sendo os sujeitos participantes da pesquisa, mencionada, anteriormente, oriundos de diversos cursos de graduação, e apresentam características próprias.

No entanto, tendo em vista a proposta de tese, focarei nos dados encontrados nas entrevistas de Teresa e Diana, da licenciatura em Química, e Douglas, acadêmico da licenciatura em Matemática. Partindo dos dados selecionados, o organograma abaixo apresenta as características dos sujeitos com base na tabela-1, de Teixeira et al. (2008, p. 189).

Figura 25 – Organograma: obra de arte, intitulada “Mulher em frente ao espelho”, de PICASSO, encontrada em enciclopédia livre

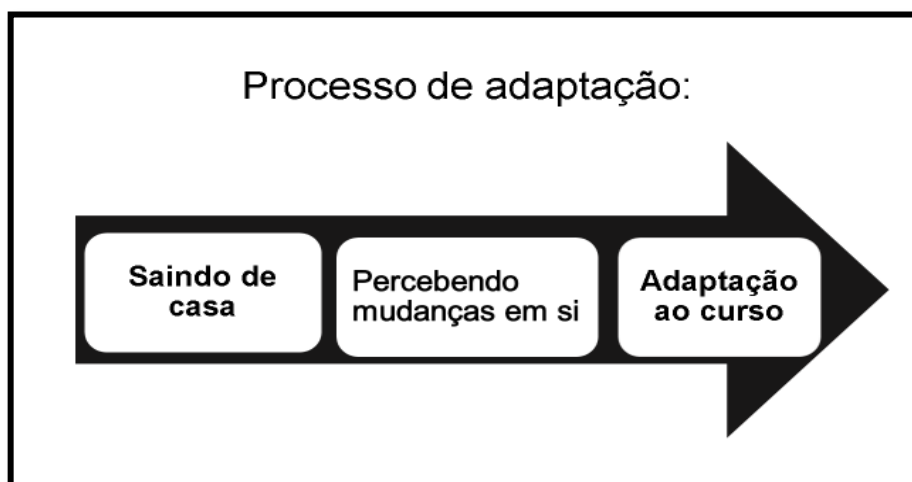


Fonte: Feito nosso, baseado em Teixeira et al. (2008, p. 189).

Os dados encontrados na pesquisa foram categorizados, e “Quatro grandes temas emergiram da análise: Saindo de casa, Ingressando na vida acadêmica, Percebendo mudanças em si mesmo e Adaptando-se ao curso” (TEIXEIRA et al., 2008, p. 185). No entanto, não houve participação de Diana, Douglas e Teresa na categoria - Tema 2: Ingressando na vida acadêmica. Mas as percepções dos três sujeitos de pesquisa foram encontradas, nas categorias: Tema 1: Saindo de casa;

Tema 3: Percebendo mudanças em si mesmo; Tema 4: Adaptando-se ao curso, conforme o organograma abaixo.

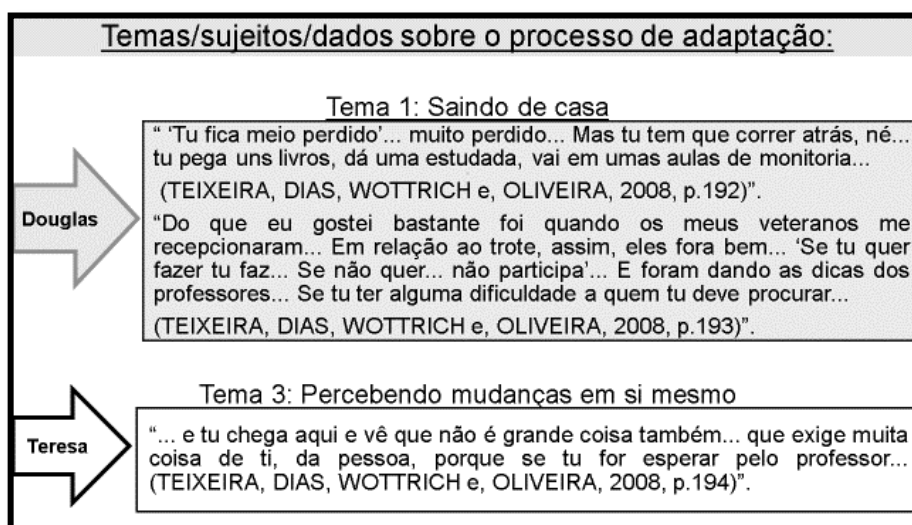
Figura 26 – Temas aflorados das narrativas acadêmicas em relação ao processo de adaptação ao curso universitário



Fonte: Feito nosso, baseado em Teixeira et al. (2008, p. 193-196).

Nos organogramas abaixo, ordenados em sequência, encontram-se dispostos três quadros que nomeiam e descrevem as narrativas dos acadêmicos, bem como o enquadramento dos conteúdos narrados nos três temas encontrados em Teixeira et al. (2008, p. 193-196):

Figura 27 – Temas/sujeitos/dados sobre o processo de adaptação



Tema 4: Adaptando-se ao curso	
Teresa	<p>"(...) o papel que cada uma [colega] tem na vida da outra é fundamental. (...) afinal tu passa parte da tua vida aqui dentro né...então é claro que a gente convive e é fundamental...(TEIXEIRA, DIAS, WOTTRICH e, OLIVEIRA, 2008, p.194)".</p>
Diana	<p>"Sinceramente... eu achei decepcionante... Eu achava que ia ser algo mais assim... tipo no segundo grau a gente não tem vontade de estudar... Eu pensei que a faculdade ia me ajudar mais, sei lá... (...) se eu quiser aprender alguma coisa... eu tenho que pegar os livros e estudar (...) Se eu quiser aprender, se eu quiser ir bem numa prova... Porque no quê depender da explicação deles [professores] na faculdade... não... não adianta muito (...) eu repeti a matéria, né... daí continua sendo o mesmo professor... e daí ele continua explicando daquele mesmo jeito, (...) ele não explica bem, sabe... Daí teve prova e eu não fui muito bem... daí eu pensei 'meu, eu tenho que estudar pro vestibular, eu tenho que sair desse curso!', que é horrível... (...) os meus colegas também estão mais ou menos que nem eu... decepcionados com a faculdade (p.195)".</p> <p>"... a gente tá longe da família... a gente se sente sozinho... e eles [amigos] substituem um pouco...(TEIXEIRA, DIAS, WOTTRICH e, OLIVEIRA, 2008, p.1996)".</p>

Fonte: Feito nosso, baseado em Teixeira et al. (2008, p. 193-196).

Da pesquisa realizada por Teixeira et al. (2008), também afloram outras categorias temáticas que, nas discussões, são concebidas como possibilidades reflexivas. Dessas categorias, **(A) sentimento, vontade e saber; (B) expectativa e construção da autonomia; (C) adaptação e/ou estratégia de fuga**, afloram as percepções sobre os dados narrados pelos sujeitos, em relação ao processo de adaptação.

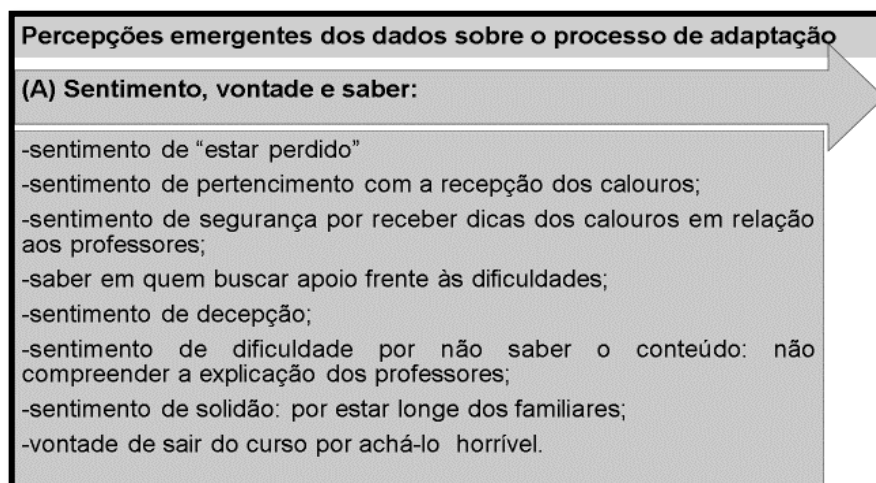
5.4.1 Sentimento, vontade e saber

A partir da leitura dos conteúdos narrativos que compõem a categoria de dados, temática - **(A) Sentimento, vontade e saber**- é possível inferir que os calouros veem:

- ❖ o papel dos veteranos no processo de adaptação como fundamental e positivo;
- ❖ o papel dos professores como insuficiente e negativo, pois não dá conta das expectativas que os calouros têm em relação ao processo de ensino.

Estas inferências foram realizadas de acordo com os dados presentes no organograma abaixo:

Figura 28 – Categorias temáticas



Categorias temáticas que se configuram como percepções emergentes dos dados sobre o processo de adaptação.

Fonte: Feito nosso, encontrados em Teixeira et al. (2008, p. 193-196).

Os veteranos, ao propiciarem o acolhimento, ajudam a fortalecer o sentimento de pertencimento e adequação dos novos estudantes em relação ao meio acadêmico. Esta afirmativa é sinalizada nos dados dos sujeitos, pois narram que, apesar do sentimento de deslocamento e de solidão, pelo afastamento do convívio familiar, a recepção promovida pelos veteranos fortaleceu o sentimento de segurança do calouro em relação às dificuldades. “[...] para muitos jovens esses poucos anos de Universidade constituem um período crucial, e a expectativa e depois a descoberta dessa cultura, desses ensinamentos, desses colegas marcaram uma das reviravoltas decisivas de sua vida - e não raro um período de alegria” (SNYDERS, 1995, p. 8).

Por outro lado, os acadêmicos, sujeitos de pesquisa, referem-se aos docentes com afastamento emocional, demandando a estes a culpabilidade pelo insucesso da aprendizagem. Sendo que, além da insuficiência dos métodos utilizados pelos professores no processo de ensino, que pode levar à desistência do recém-ingresso do curso, tal frustração pode ser gerada pelo conjunto de decepções do acadêmico em relação ao meio universitário e pelas dificuldades que sente no processo de aprendizagem dos conteúdos. O que nos leva a refletir também sobre os dados que apontam que **o papel dos professores não dá conta das expectativas** que os calouros têm. “Alguns englobam em sua expectativa, em seu sonho, todos os aspectos da vida universitária – conhecimento, **professores**[...]: ‘Abordei essa nova etapa [a Universidade] como se se tratasse de uma festa da inteligência. A

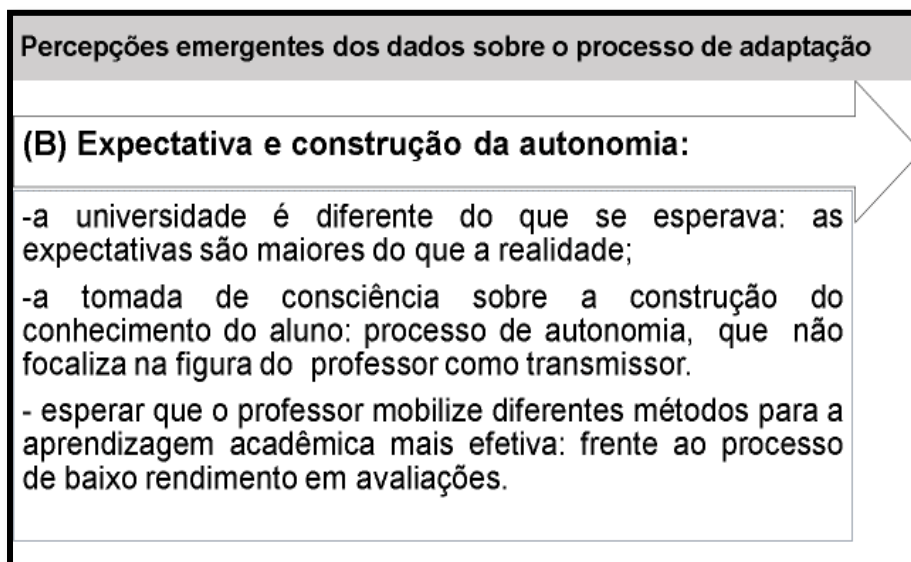
perspectiva de estudar assuntos apaixonantes com **professores competentes** me rejubilava [...]’ (SNYDERS, 1995, p. 27)”.

5.4.2 Expectativa e construção da autonomia

Da categoria temática - **(B) Expectativa e construção da autonomia**-, que apresenta os dados narrados pelos sujeitos de pesquisa sobre o tema anunciado; é presumível depreender que:

- ❖ a realidade da vivência universitária não condiz com o imaginário social que se tem sobre ela;
- ❖ ainda não (des)construíram a figura do professor como transmissor/detentor do saber, muito menos realizaram a tomada de consciência sobre a construção de um processo de aprendizagem autônomo;
- ❖ têm a expectativa de um aprendizado garantido pelo saber do professor; no entanto, frente à realidade, enfrentam a negativa pelo baixo rendimento.

Estas afirmações são realizadas em acordo com os dados presentes no organograma abaixo.



Assim, no que trata da realidade da vida universitária, os calouros se decepcionam, pois **o cotidiano não condiz com a expectativa, com o imaginário social que se tem sobre a Universidade**: “Imaginava que ia conhecer alunos brilhantes dos quais eu seria a ardorosa êmula. A Universidade, a qual ela espera aderir, a qual sonha aderir, não se limita aos trabalhos e exercícios: ‘Um lugar onde

vararia noites discutindo coisas sérias [...] onde a inteligência seria estimulada pelo movimento das ideias' (SNYDERS, 1995, p. 27)".

No entanto, o entrave em relação às expectativas que se tem da formação e da vivência acadêmica, pode ser explicado pelas problemáticas estruturais da Universitária. Apesar do reconhecimento de seu processo, do progresso que alcançou na atualidade em relação a tempos anteriores.

O que se põe em jogo aqui são essencialmente as estruturas da Universidade: para ajudar os estudantes a tirar melhor partido de si mesmos sem recorrer às 'coações escolares', uma condição necessária é [...] a renovação das estruturas universitárias, o que exigiria uma mutação qualitativa dos orçamentos, das ambições culturais da nação, da política cultural e, portanto, da política em seu conjunto. [...] Não direi que nada se fez nesse sentido; creio que a universidade de hoje assinala neste ponto certo progresso em relação a minha juventude. Não quero ignorar os efeitos positivos da 'massificação' do ensino superior - mas nem tampouco as dificuldades de funcionamento que daí resultam e o esforço enorme que seria necessário (mas não impossível) para superá-las (SNYDERS, 1995, p. 33-34).

Frente a este contexto de expectativas irreais sobre a Universidade, dos dados também aflora a decepção dos calouros em relação à necessária **(des)construção da figura do professor como detentor do saber**. Pois, o estereótipo do professor como fonte de saber é constituído por imagens que os alunos desenham dos professores que tiveram na vida escolar e desde a tenra idade.

Estas imagens são reforçadas em suas histórias escolares. Muitas vezes, até a entrada no ensino superior, nega-se a corresponsabilidade, participação e construção da autonomia na constituição dos saberes. Muitas vezes ocorre, pela ausência da inserção dos alunos em processo de pesquisa, ensinando-os a entender os conteúdos de forma delimitada, (re)produzindo-os tal qual ensinados pelo mestre. Esse processo pode levar os estudantes a construir uma crença de que o sucesso na aprendizagem é de responsabilidade única e intransferível do professor/transmissor. Rompendo com a lógica (re)produtivista inserida nos processos educativos, **a entrada à Universidade pode/deve gerar a tomada de consciência, dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, sobre a construção de um processo de aprendizagem autônomo.**

Naturalmente as alegrias e as não-alegrias, sobretudo em suas relações com a cultura, mantêm, quando se passa do colégio para a Universidade, elementos de permanência - mas sobre condições específicas: a tarefa do estudante universitário é produzir ele próprio, trabalhar para seu próprio progresso, para seu autoaperfeiçoamento, tal como o aluno do colégio, mas

de maneira mais determinada, mais consciente – e em relação muito mais próxima, de um lado, com o futuro profissional e, de outro, com o conjunto de experiências da vida, doravante ao seu alcance (SNYDERS, 1995, p. 9).

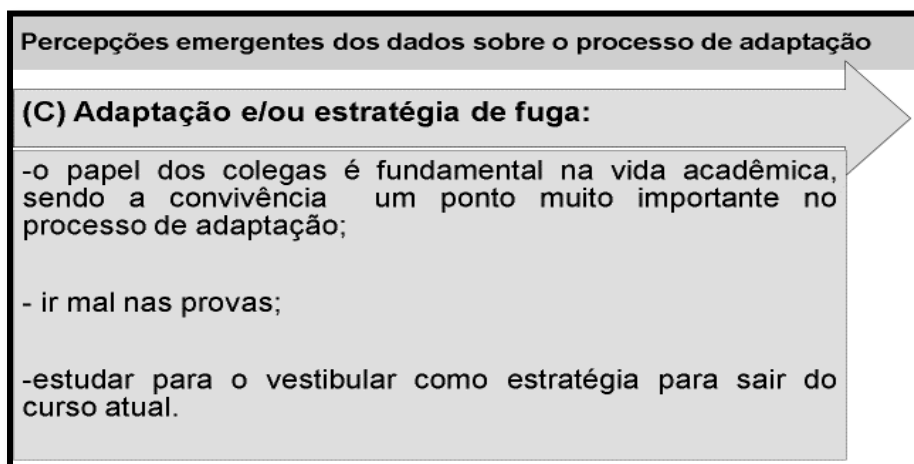
No entanto, os dados apresentam **a expectativa dos calouros de que o aprendizado seja garantido pelo saber do professor**. Sendo que o mais grave é a negação do acadêmico em relação à sua responsabilidade frente ao **baixo rendimento**. E assim, a falta de autonomia frente às dificuldades nas atividades avaliativas constituem um impeditivo no processo de adaptação do acadêmico ao meio universitário. “Esse primeiro período supõe estudantes que não vivem constantemente mergulhados no medo, no terror dos exames. Mais que isso: penso num estudante que encontra a alegria em explorar essas possibilidades culturais, sejam enfrentar as dificuldades dos exames (SNYDERS, 1995, p. 31)”.

5.4.3 Adaptação ou estratégia de fuga?

Em referência ao item - **(C) Adaptação e/ou estratégia de fuga-**, esta categoria temática apresenta os conteúdos narrados pelos sujeitos de pesquisa sobre:

- ❖ o sucesso no processo de adaptação vinculado à convivência positiva e fundamental com os colegas;
- ❖ o insucesso do processo de adaptação vinculado ao baixo rendimento nas avaliações;
- ❖ o processo de seleção do vestibular como meio de evasão do curso e migração para outro.

Estas exposições estão em concordância com o organograma a seguir.



Em relação aos dados apresentados no organograma anterior, o **sucesso no processo de adaptação tem vinculação com a convivência positiva, sendo apontada como fundamental na vida do calouro**. A partilha entre os pares propicia, além do progresso nos estudos, o fortalecimento do sentimento de pertença,

[...] a alegria da camaradagem [...] – e é nela que quero insistir agora. Em numerosos casos a universidade é o lugar de socialização, de progresso pela socialização [...]. Os vínculos com alguém que se escolheu, que você escolheu, vão ao encontro dessa alegria do ser-comum entre jovens que se acham unidos em algumas opções fundamentais, das quais precisamente a de estar seguindo os mesmos estudos, de estar descobrindo os mesmos valores no mesmo momento (SNYDERS, 1995, p. 39-41).

Os dados também apontam que a possibilidade **do insucesso do processo de adaptação** pode estar **vinculada ao baixo rendimento nas avaliações**. No entanto, em muitos casos, as dificuldades dos calouros têm raízes nas lacunas dos conhecimentos prévios, conceitos anteriores, porém básicos, construídos, de forma insuficiente, no período da educação básica. E, portanto, “[...] seria preciso ter a coragem de remontar muito mais além: os fracassos da Universidade, as escolas que se revelam impossíveis, falazes, são quase sempre a seqüela dos insucessos escolares do secundário, resultados suficientes apenas para passar nos exames finais do colégio [...] (SNYDERS, 1995, p. 34)”.

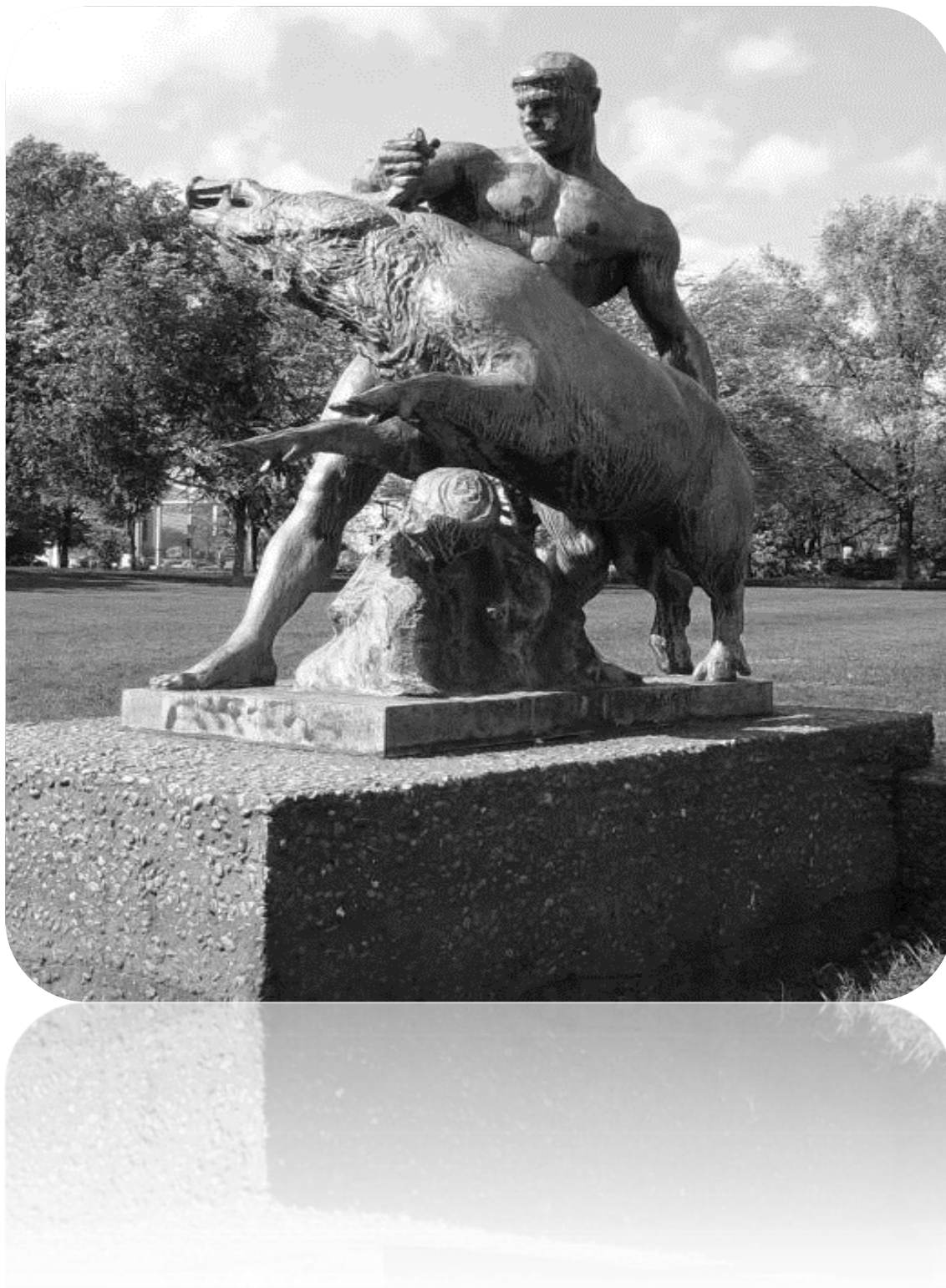
No entanto, a desmotivação e frustração em relação ao curso de licenciatura, conforme sugerem os dados, podem estar vinculadas também ao desejo do acadêmico de realizar outro curso. E, assim, a preparação para uma nova **seleção do vestibular** pode ser a confirmação de que a licenciatura não era a primeira opção do acadêmico. No entanto, é necessário a compreensão de que qualquer curso, que se suponha formativo, exige do calouro tempo de estudo para a construção da aprendizagem autônoma. E, “[...]diria eu todo o seu tempo – ou pelo menos todo o seu tempo de estudo. A profissão do estudante de nível superior é uma profissão de tempo integral (SNYDERS, 1995, p. 34)”.

Os resultados extraídos da pesquisa de Teixeira et al. (2008) corroboram com o entendimento sobre o período de adaptação do acadêmico à Universidade, esclarecendo os desafios vivenciados pelos jovens. Partindo da pesquisa, é possível aprender a importância e a corresponsabilidade da comunidade acadêmica no fortalecimento do sentimento de pertença do calouro. Este é um saber a todos os educadores envolvidos na Universidade, pois trabalhar com os jovens, dialogar com

eles sobre os enfrentamentos dos primeiros semestres, pode corroborar com o fortalecimento de seu sentimento de pertença e construção de seu processo de autonomia.

Assim, este capítulo apresentou o segundo passo na trajetória do docente, que trata do domínio das dificuldades do período da adaptação. Sendo que as reflexões foram relacionadas ao segundo trabalho de Hércules, a - **“HIDRA DE LERNA”** -, por apresentar simbolismos significativos ao processo de adaptação do acadêmico no curso formação inicial. Na sequência das discussões, serão tecidas reflexões que tratam de entender de que forma os acadêmicos, frente aos desafios próprios das licenciaturas, constituem-se docentes. Sendo que a partir da ilustração imagética e simbólica da narrativa do **terceiro trabalho**, denominada – **“JAVALI DE ERIMANTO”** -, serão tecidas reflexões, principalmente, sobre as vivências de estágio, por serem uma possibilidade de compreender o potencial da formação docente, partindo, ainda, do exercício da reflexão sobre a prática.

Figura 29 – Hércules e o Javali de Erimato, estátua em bronze de Louis Tuailon



Fonte: Berlin (1904).

6 O “JAVALI DE ERIMANTO”: os desafios acadêmicos vivenciados nos cursos de licenciatura

Neste capítulo, a intenção investigativa é compreender a correspondência existente entre as imagens e símbolos do terceiro trabalho mítico de Hércules, nomeado - **“Javali de Erimanto”** -, e os desafios da vida acadêmica do estudante de licenciatura, sendo o período dos Estágios Supervisionados, um dos principais. Tendo em vista a investigação proposta, a discussão foi organizada em três momentos.

A primeira discussão versa sobre - O terceiro trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas -, e trata sobre as tessituras representadas no terceiro trabalho do herói, de acordo com a interpretação e concepções do mitólogo Brandão (1986, 1987a, 1987b), de onde emergem simbologias e imagens arquetípicas: o javali **(1)**, **cabeça de javali (2)**, pele de javali **(3)**, sendo as representações e ilustrações à discussão.

O segundo texto, nomeado – **O poder espiritual em contraposição ao poder temporal: a constituição da docência no enfrentamento dos desafios-** apresenta as transfigurações simbólicas e imagéticas entre o domínio/confrontação do herói com o **“Javali de Erimanto”**, e **o enfrentamento dos desafios vivenciados no período de formação inicial.**

Na terceira parte, intitulada – **Memórias autobiográficas sobre o domínio do “Javali de Erimanto”** -, apresento as memórias, narradas de forma autobiográficas, das vivências com particularidades e inspirações poéticas. Sendo que delas afloram elementos sobre os primeiros semestres no curso de formação, que influenciaram a constituição da docência,

E, para engrandecer as reflexões, apresento, na quarta parte, os dados sobre a pesquisa intitulada - **JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E TRABALHO: POR ENTRE RELATOS E TESES-**, escrita por Hellen Rejane dos Santos Sacramento (2012), no item nomeado: **Como as acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia dominaram o “Javali de Erimanto”?**

Para tanto, as discussões apresentadas neste capítulo são fundamentadas nas seguintes referências: Brandão (1986, 1987a, 1987b); CNE (2002); Fontana (2000); Freire (2001); Houaiss (2008); Jung e Wilhelm (2001); Marques (2003); Pimenta (2004, 2005a); Pimenta e Lima (2004); Pouzadoux (2001); Sacramento (2012); Snyders (1995) e Tardif (2002).

6.1 O TERCEIRO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS

O heroísmo de Hércules, nas duas primeiras provas, surpreendeu Euristeu, o rei de Argos. Mas o impeliu a desafiar o herói para a próximo trabalho: "Pois bem, você venceu as duas primeiras provas. Mas isso é só o começo, porque outros trabalhos mais difíceis o esperam" (POUZADOUX, 2001, p. 60).

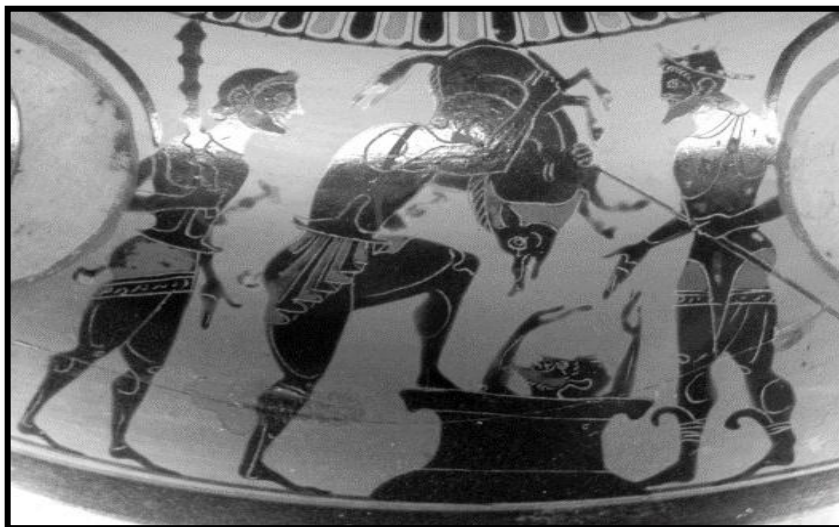
E Euristeu o enviou para a região de Arcádia para que ele cumprisse o terceiro trabalho em sua trajetória heroica. Na região, o herói seguiu rumo à Erimanto, pois em uma montanha escura da região "[...] se escondia um monstruoso **javali**, que Hércules deveria trazer vivo ao rei de Argos [...]" (BRANDÃO, 1987b, p. 100).

No entanto, diferentemente das duas primeiras provas, deu-se conta de que não tinha planos de como enfrentar o "**Javali de Erimato**", e foi, então, que se pôs a planejar para alcançar o objetivo esperado. Para traçar uma estratégia, era necessário descobrir elementos sobre as defesas do animal. E assim utilizou a observação do ambiente natural, verificando os menores indícios de interação da fera com o meio, para compreender suas características, conforme o trecho:

A caminho, Hércules se perguntava como iria fazer para neutralizar o **javali** sem matá-lo. Os aldeões o tinham avisado: as defesas dele eram tão afiadas, que podiam lhe arrancar o braço com uma só dentada. Enquanto procurava um modo de surpreendê-lo, descobriu as primeiras pegadas do bicho à margem de um riacho. Seu peso devia ser considerável, porque os cascos tinham penetrado profundamente na lama. Observando os arredores, viu outros sinais da passagem recente do animal. Os troncos das árvores estavam lacerados por suas temíveis defesas. Atento aos menores indícios, o herói continuou caminhando, até o momento em que as pegadas cessaram, à beira de um campo coberto de neve (POUZADOUX, 2001, p. 60-61).

Logo que Hércules chegou ao local aonde se escondia o monstruoso javali, ouviu um ronco surdo que vinha de trás das rochas e, utilizando-se do efeito surpresa, emitiu gritos espantosos que afugentaram o animal para fora do esconderijo em direção à "[...] neve espessa. Alguns metros bastaram para cansá-lo; a neve logo chegou à altura do seu pescoço, e ele ficou imóvel. Hércules não teve a menor dificuldade. Amarrou-o, botou-o nos ombros [...]" (POUZADOUX, 2001, p. 61).

Figura 30 – Hércules- O Javali de Erimanto e Euristeu



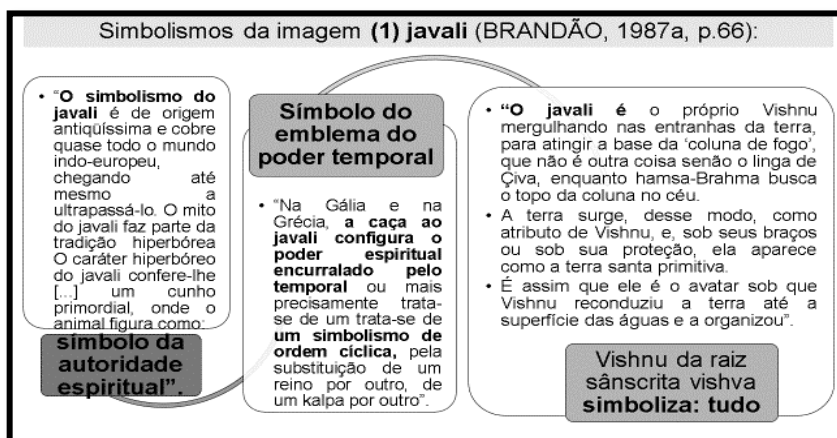
Hércules - O Javali de Erimanto e Euristeu.-em ânfora ática de figuras negras, do pintor de Andócides. Paris.

Fonte: Museu do Louvre (2017).

Da narrativa, buscam-se **as imagens e simbologias arquetípicas** do terceiro trabalho de Hércules, nomeado - “**Javali de Erimanto**” -, com o intuito de relacionar aos **desafios enfrentados** pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura. Em vista disso, apresento as interpretações do mitólogo Brandão (1986, 1987a, 1987b), pois o autor evidencia três imagens: **javali (1), cabeça de javali (2) e pele de javali (3)**. Sendo suas respectivas representações simbólicas apresentadas na sequência.

Em relação à imagem do **javali (1)**, Brandão (1987a, p. 66) apresenta os simbolismos, conforme organograma abaixo.

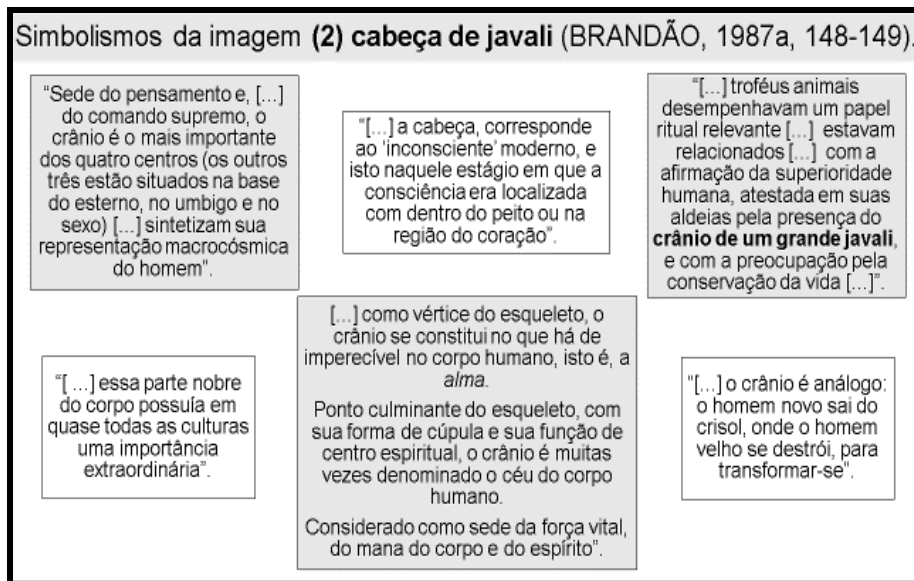
Figura 31 – Simbolismos da Imagem Javali



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987a, p. 66).

O segundo elemento simbólico, presente na narrativa sobre o terceiro trabalho de Hércules, trata da imagem **(2)**: “Quanto à disputa pela **cabeça do javali**, a coisa é ainda mais séria, sobretudo levando-se em conta [...] sua rica simbologia” (Brandão, 1987a, p. 66). Partindo da sinalização do mitólogo, as interpretações, abaixo articuladas, são apresentadas no organograma subsequente.

Figura 32 – Simbolismo da imagem cabeça de javali



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987a, p. 148-149).

O autor, citado anteriormente, ao interpretar os símbolos da imagem arquetípica da cabeça, faz menção às referências apresentadas na psicologia analítica junguiana para desvelar que,

Jung nos dá uma síntese admirável da eficácia da cabeça: ‘O culto do **crânio** é um procedimento espalhado por toda parte. Na Melanésia e na Polinésia são principalmente **os crânios dos ancestrais** que **estabelecem a relação com os espíritos ou servem de paládios**, como acontece, por exemplo, com a cabeça de Osíris, no Egito. O crânio desempenha também papel considerável entre as relíquias dos santos. (...) **A cabeça, e partes dela (como o cérebro), são usadas como alimento de eficácia mágica ou como meio de aumentar a fertilidade dos campos [...]**’ (BRANDÃO, 1987a, p. 149).

A terceira imagem da narrativa, do terceiro trabalho do herói, trata da **pele de javali (3)**. Em Brandão (1986, 1987a, 1987b), foram realizadas buscas no que concerne aos simbolismos associados à reverência dos personagens míticos à pele.

Conforme organograma, subsecutivo, é possível compreender os símbolos da pele e suas associações.

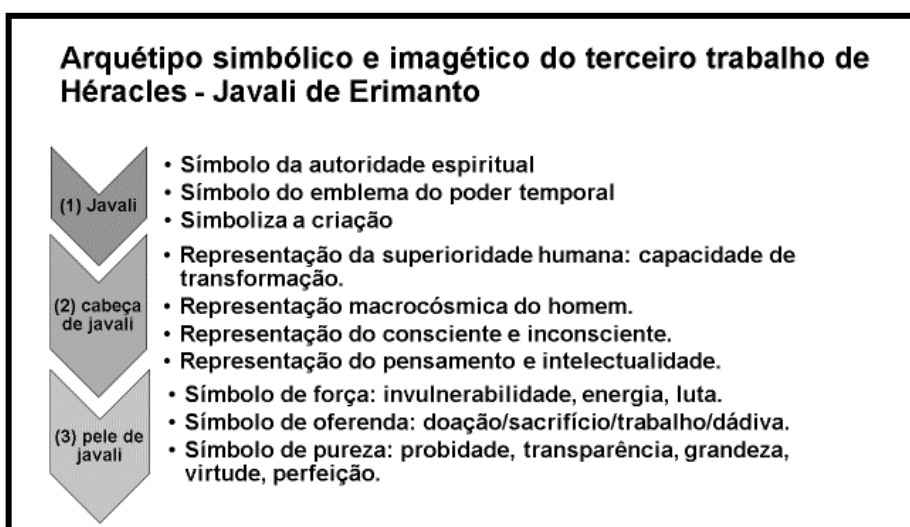
Figura 33– Imagem pele de javali

Imagem (3) pele de javali:					
<p>Símbolo de oferenda:</p> <p>"[...] caçada vitoriosa ao javali [...], à sua vontade de ofertar a pele do animal [...]" (BRANDÃO, 1987a, p. 65)".</p>					
<p>Símbolo de pureza:</p> <table border="1"> <tr> <td>"As sacerdotisas são facilmente reconhecíveis [...] e pela indumentária: confeccionada de pele (BRANDÃO, 1986, p.57)".</td> <td>"As peles fazem certamente parte da vestimenta litúrgica de sacerdotes (BRANDÃO 1986 p. 54)".</td> <td>"Em alguns casos [...] o consulente deveria fazer um sacrifício e depois dormir sobre a pele da vítima (BRANDÃO, 1987b, p.48)".</td> </tr> </table>			"As sacerdotisas são facilmente reconhecíveis [...] e pela indumentária: confeccionada de pele (BRANDÃO, 1986, p.57)".	"As peles fazem certamente parte da vestimenta litúrgica de sacerdotes (BRANDÃO 1986 p. 54)".	"Em alguns casos [...] o consulente deveria fazer um sacrifício e depois dormir sobre a pele da vítima (BRANDÃO, 1987b, p.48)".
"As sacerdotisas são facilmente reconhecíveis [...] e pela indumentária: confeccionada de pele (BRANDÃO, 1986, p.57)".	"As peles fazem certamente parte da vestimenta litúrgica de sacerdotes (BRANDÃO 1986 p. 54)".	"Em alguns casos [...] o consulente deveria fazer um sacrifício e depois dormir sobre a pele da vítima (BRANDÃO, 1987b, p.48)".			
<p>Símbolo de força:</p> <table border="1"> <tr> <td>"Foi ela quem o aconselhou a cobrir com a pele [...] o escudo (BRANDÃO, 1986, p.201)".</td> <td>"Atená escorchoou a Palas e se serviu da pele do mesmo, como uma couraça, até o fim da luta (BRANDÃO, 1986, p.211-212)".</td> </tr> </table>			"Foi ela quem o aconselhou a cobrir com a pele [...] o escudo (BRANDÃO, 1986, p.201)".	"Atená escorchoou a Palas e se serviu da pele do mesmo, como uma couraça, até o fim da luta (BRANDÃO, 1986, p.211-212)".	
"Foi ela quem o aconselhou a cobrir com a pele [...] o escudo (BRANDÃO, 1986, p.201)".	"Atená escorchoou a Palas e se serviu da pele do mesmo, como uma couraça, até o fim da luta (BRANDÃO, 1986, p.211-212)".				
<p>"[...] couro do javali [...]. O couro de determinados animais, [...], tem um extraordinário poder de proteção, mercê do mana que possui. Essa energia é transmitida a quem se cobre com a pele mágica, tornando-o portador, não raro, invulnerável (BRANDÃO, 1987a,66)". "[...] pele, que era invulnerável (BRANDÃO, 1986, p.332)".</p>					

Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986, 1987a, 1987b).

Partindo dos fragmentos, no tocante das imagens do terceiro trabalho de Hércules, a interpretação, em sua integralidade consolidada em **torno da narrativa do "Javali de Erimanto"**, apresenta as simbologias, conforme o quadro abaixo.

Figura 34 – Resumo dos simbolismos e imagens que podem ser transfigurados através da narrativa do terceiro trabalho de Hércules "Javali de Erimanto", e afiguram à constituição da docência no enfrentamento dos desafios



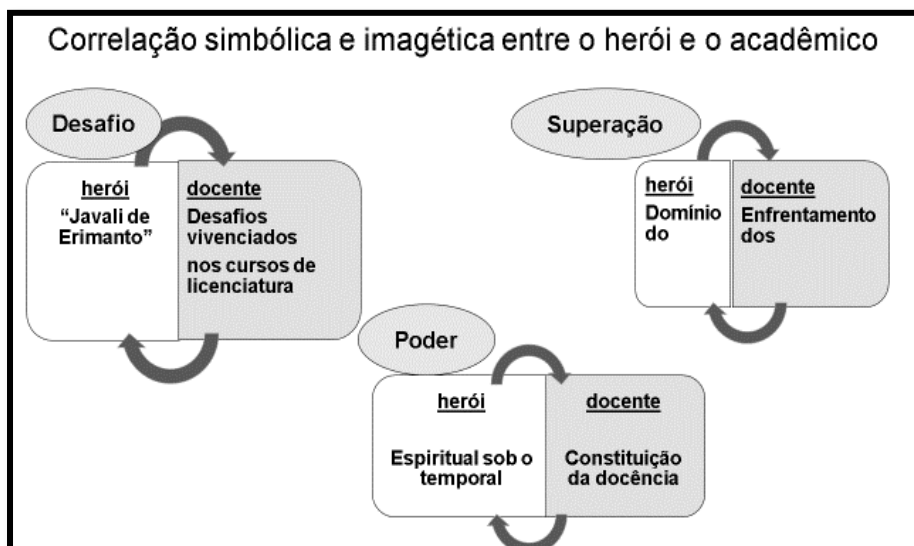
Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986, 1987a, 1987b).

E, neste íterim, vitorioso, por dominar o **Javali de Erimanto**, “Héracles, apoderando-se do **símbolo do poder espiritual**, escala mais um degrau no rito iniciático” (BRANDÃO, 1987b, p. 100). Estas simbologias, no próximo item, serão relacionadas aos enfrentamentos acadêmicos presentes na trajetória da constituição da docente.

6.2 O poder espiritual em contraposição ao poder temporal: a constituição da docência no enfrentamento dos desafios

Conforme a narrativa do terceiro trabalho, é possível inferir que o **empoderamento espiritual de Héracles** em contraposição ao **poder temporal** foi conquistado com o **domínio do “Javali de Erimanto”**. De forma correlacionada, as imagens do feito heroico simbolizam a vida do acadêmico e remetem à discussão sobre a **constituição da docência no enfrentamento dos desafios vivenciados nos cursos de licenciatura**. Esta correlação simbólica e imagética entre o herói e o acadêmico pode ser elucidada no diagrama abaixo.

Figura 35 – Correlação entre o terceiro trabalho do herói e o terceiro passo na trajetória docente



Fonte: Feito nosso.

Partindo do diagrama, depreendemos os simbolismos para compreender as relações entre as sentenças que tratam do **poder: espiritual/temporal** e a **constituição da docência**, para averiguar os conceitos desses termos. Os

conceitos das palavras que tratam de narrar a aquisição do **poder** do herói, (**espiritual** em contraposição ao **temporal**), quando em paralelo à vida acadêmica, simbolizam a **constituição da docência na vivência dos desafios temporais presentes no cotidiano dos cursos de licenciatura**. Como fonte, o dicionário possibilita encontrar os sinônimos que ampliam a definição dos vocábulos, por buscar, nesse léxico, apurar os conceitos das palavras e os próximos entendimentos.

Sendo os desafios momentos passageiros, de caráter “**Temporal:** [...] 2 temporário, passageiro [...], 3 [...] mundano [...]” (HOUAISS, 2008, p. 721), o enfrentamento de situações-problemas nos cursos de licenciatura requer um esforço que é vivido de forma, necessariamente, solitária pelo do acadêmico. Principalmente, porque entre o enfrentamento dos desafios e o processo de superação, há uma estrada interna para um “[...] nostálgico **paraíso perdido**, onde se localizaria a Ilha dos Bem-Aventurados. [...] o **poder espiritual, em contraposição** ao urso, **símbolo do poder temporal**. [...] a **simbólica do javali estaria relacionada com o retiro solitário** [...]” (BRANDÃO, 1987b, p. 100).

Mesmo que acompanhados por colegas, professores amigos e familiares, os acadêmicos vão enfrentar, nos cursos de licenciatura, alguns **desafios solitários**. No cotidiano da vida universitária, tais dificuldades exigirão, para serem ultrapassadas, um movimento interno (motivação) em direção à precisão, ao rigor, à autenticidade, à fidedignidade, à veracidade, à objetividade, ao dinamismo, ao esforço e à disposição. Visto que “Só o **espírito** originário e o verdadeiro ser **vencem o tempo e espaço**” (JUNG; WILHELM, 2001, p. 89).

Os desafios acadêmicos, quando **vencidos**, tornam-se passageiros. E, neste processo de superação permanente, ampliam-se as experiências, mudam-se os pensamentos, constroem-se novos significados sobre a **constituição do ser docente**. Estes novos sentidos, na narrativa, são representados pelo poder “**Espiritual** [...] 1 Relativo à parte imaterial do ser humano; [...] 3 mente, pensamento; 4 traço, característica, índole [...]; 5 sentido, significado” (HOUAISS, 2008, p. 311).

Além do importante simbolismo apresentado pelo processo de aquisição do **poder espiritual** na vivência dos desafios **temporais**, a narrativa do terceiro trabalho aponta imagens arquetípicas fundamentais à **constituição da docência**.
Sendo elas:

- ❖ Características docentes;

- ❖ A intelectualidade do professor;
- ❖ Possibilidades para dar conta dos desafios da docência.

Neste sentido, no quadro subsequente, os temas são apresentados.

Figura 36 – Arquétipo simbólico do terceiro trabalho de Hércules “Javali de Erimato” e a constituição da docência



Fonte: Feito nosso.

Os desafios oriundos desses três temas, constituintes da docência, são vivenciados nos cursos de licenciatura. Do enfrentamento, acumulam-se experiências e aprendizados fundamentais para o acadêmico em período de licenciamento, pois dão sentido às aprendizagens teóricas. As experiências vividas nos estágios, neste texto, poderiam ser a tradução da simbologia da exigência de Euristeu no terceiro trabalho, em que o rei, diferentemente das duas provas anteriores, quer que o Javali seja entregue vivo.

A ilustração simbólica está contida no trecho que narra a recepção do rei frente à chegada de Hércules a “[...] Tirinto. Ao vê-lo chegar, Euristeu, assustado, pulou dentro de um grande **vaso**, que era mantido perto do seu trono para que ele se escondesse em caso de perigo. Tinha tanto medo do animal como do herói, cuja força derrotava os piores monstros” (POUZADOUX, 2001, p. 61). O **javali vivo** representa o momento de **enfrentar e conhecer a vida docente**, construir saberes partindo da **possibilidade de aplicabilidade dos referenciais teóricos. E, nesse**

sentido, o javali não poderia ser morto, apesar de assustador, pois representa a vivacidade emblemática dos processos educativos.

O momento de **entrega do javali** pode ser relacionado ao momento de **levar à academia** os registros das vivências, para que lá sejam discutidas e (res)significadas à luz de referenciais. E, dessa forma, da vida, dos estágios, da realidade escolar surgem os **problemas investigativos** que mobilizam a pesquisa. E, por serem reflexivos, transitam na mão e na contramão dos referenciais teóricos, fato que descreve o medo de Euristeu e o faz esconder-se no vaso de barro, em conformidade com a ilustração abaixo.

Figura 37 – Hércules traz o javali de Erimanto a Euristeu, ânfora ática



Fonte: Datada do século VI a.C. Enciclopédia livre⁴.

Em Brandão (1986), pensou-se no simbolismo e no caráter imagético, presente na terceira prova, que trata do - Javali de Erimanto - que capacitou o herói a conquistar o poder do imaterial em contrapartida ao poder temporal. As imagens arquetípicas descritas nesta narração apresentam simbolismos que espelham a **constituição da docência no enfrentamento dos desafios da formação inicial.**

No texto, a seguir, são apresentadas as minhas memórias sobre os enfrentamentos e desafios vivenciados no período de licenciatura, enriquecidas

⁴ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Javali_de_Erimanto. Acesso em: 31 jul. 2015.

pelas narrativas dos sujeitos de pesquisa. Da articulação dos dados com a fundamentação teórica, assomam-se as possibilidades de superação.

6.3 MEMÓRIAS SOBRE O ENFRENTAMENTO DO “JAVALI DE ERIMANTO”

Noite escura, já é tarde, é **quarta-feira**, estou cansada, mas em **busca** da escrita que transvase os **guardados** de minha subjetividade. Talvez uma xícara de café possa ajudar, talvez arejar seja uma **possibilidade** de encontro com a **inspiração**. Meu mundo, nesse instante, parece apequenado, resumido a uma parede branca apática e a um frio computador de luzes artificiais. Abro a janela que fica sobre a escrivaninha e, num instante, meu mundo se amplia.

Sobre os blocos de anotações, que **guardam** pequenos recados que escrevo para mim mesma e não posso esquecer, vejo os blocos de concreto acinzentados. Acima de todos os blocos, os de papel e de cimento, na **escuridão** da minha noite, uma esperança, de brilho tímido, aponta longínqua. E, a imagem da “[...] **lua**, iluminou-lhe o percurso e a **noite**” (BRANDÃO, 1986, p. 162).

Enquanto o **tempo** passa, eu fico apreciando sua grandeza. **Agora** já é madrugada, as luzes do prédio ao lado foram apagadas, e o palco é todo dela que brilha, **inspiradora**, no céu. E eu, sentada em meu camarote, forrado de **letras** e ornamentado de **poesia**, deleito-me e registro toda a beleza do momento. “Enquanto os homens dormem, ela fica de olhos abertos, bebendo os raios da lua, sua **inspiradora**” (BRANDÃO, 1987a, p. 32).

O encanto está prestes a terminar, graças ao movimento rodopiante que ela faz no céu. Mas, a mensagem é clara, e eu entendo sua anunciação. Silenciosamente, ela, que é de fases, diz à natureza que **é tempo** de crescer. E o crescimento não está desvinculado da transformação. “A lua, que está sempre **em mutação**, assemelha-se ao que se passa na terra com os seres humanos” (BRANDÃO, 1987, p. 73).

E o empoderamento da lua em mim se fez arte, e a arte é meu mestre. E seu “[...] poder terrível manifesta-se particularmente à noite, à luz bruxuleante da Lua, com a qual se identifica” (BRANDÃO, 1986, p. 274). Sua maestria ensinou-me que existem possibilidades de **aprendizagens** ao redor: apesar da noite, a janela aberta revela a luz no horizonte.

Além das distâncias geográficas, as **dificuldades básicas** da formação inicial, oriundas do aspecto **temporal/espacial**, estavam relacionadas à conciliação da agenda para realizar as atividades dentro dos horários, nos espaços em que atuava e me constituía docente, da seguinte forma:

- ❖ no período matutino (7h às 11h30min): práticas de Estágio Supervisionado e atividade como bolsista no Projeto Institucional de Iniciação Científica (PIIC-CNPQ);

- ❖ no período vespertino (13h às 17h): atividades profissionais em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental;

- ❖ no período noturno (18h10min às 23h): aulas do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Pela multiplicidade das demandas e tarefas, entendi a preciosidade do tempo. E, de alguma forma, extraí aprendizados frente às **dificuldades básicas**. Compreendi que era necessário ser ágil, conforme encontramos na narração do terceiro trabalho, em que Euristeu, ao enviar o herói para enfrentar o **Javali de Erimanto**, orienta: “**Não há tempo a perder!**” (POUZADOUX, 2001, p. 60).

Potencializava as duas horas e meia por dia que passava dentro do ônibus, durante os deslocamentos, transformando-as em possibilidade de viver e usufruir pequenos prazeres e realizar algumas tarefas. E assim metamorfoseava o ônibus em um **espaço de tempo para o possível**: um lugar de conversar com os colegas, de planejar aulas, fazer lista de compras, ouvir música, ler, refletir, me alimentar...

Eu preenchia de vida e objetividade os intervalos que tinha durante o dia, entre os turnos. Aproveitava o **tempo** do almoço para pagar contas, visitar amigos e, seguidamente, no final da tarde fazia compras no mercado em frente à Universidade. Depositava as **mercadorias** no fundo da mesma sala de aula em que discutia, à luz de autores, a diferença entre **produto/educação**; **mercado/espço** educativo e **objetos/** pessoas.

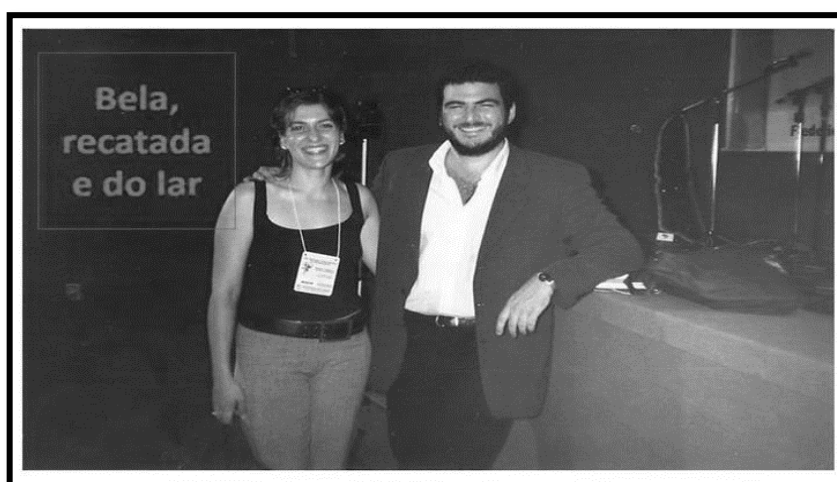
Das discussões, rememoro as oriundas da disciplina de Sociologia da Educação, que foram fundamentais na minha formação e estruturam a quem sou/**estou, profissionalmente**. Líamos livros, debatíamos de forma rigorosa, principalmente, sobre a contribuição de Freire para a humanização da Pedagogia. E assim fui me **constituindo**. “[...] Não nasci, marcado para ser um professor assim. **Vim me tornando** desta forma no corpo das **tramas**, na **reflexão sobre a ação**, na **observação atenta** a outras práticas ou à prática de outros **sujeitos**, na **leitura** persistente, **crítica**, de **textos teóricos** [...]” (FREIRE, 2001, p. 41).

A professora que ministrava essa disciplina recorria às nossas experiências educacionais, da infância à adolescência, para mediar reflexões a respeito da **forma** como fomos escolarizados. O foco das discussões era mobilizar um processo reflexivo e saberes à formação pedagógica. Bem como, entender a necessidade do rompimento dos paradigmas tradicionais, perpetuados pelo **sistema econômico e reproduzidos na escola**, que de fato atendem às exigências do **mercado**: preparação de sujeitos acríticos, para o trabalho braçal.

Não somos apenas professoras, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memórias de sentidos diversos. Nós, professoras, somos mulheres, numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas e 'tias', 'rainhas do lar', companheiras. Somos brancas, não-brancas, quase brancas, embranquecidas numa sociedade vincada pelo racismo. Aprendemos cantando que somos pobres ou ricas, de "ma-ré-de-si", numa sociedade dilacerada pelas desigualdades, em que nossa condição de assalariadas, ainda que nos agregue a muitos outros trabalhadores, é vivida, mesmo entre nós, de modo desigual, implicando grandes diferenças: moramos diferente, vestimos diferente, estudamos em escolas diferentes, ensinamos em condições diferentes a crianças também diferentes (FONTANA, 2000, p. 105).

Esses estudos provocaram inquietações. Frente a elas, busquei respostas no projeto de pesquisa do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC-URI), em que atuei como aluna bolsista. A temática, por ser de suma importância, foi aprofundada no primeiro congresso que participei, vinculado ao projeto.

Figura 39 – Primeiro Seminário em que participei



Ocasão em que conheci as revolucionárias ideias de Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto sobre as relações entre Educação e Neoliberalismo.

Fonte: Acervo da Autora (2000).

Os referenciais teóricos apreendidos no curso de licenciatura delinearam os substanciais traços da **constituição da docência**. No entanto, foi necessária a (re)visitação destes referenciais no período das práticas dos estágios. Pois, este processo de (res)significação aflora do “[...] confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 2005a, p. 19).

Figura 40 – Práticas de Estágios Supervisionados: unidocência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas no Ensino Médio



Fonte: Acervo da Autora (2000).

Ao rememorar estas aprendizagens realizadas no período inicial, percebo que desfrutei das possibilidades de constituir-me na **transposição de desafios** oriundos dos/nos **tempos/espacos**. No entanto, foi o (re)conhecimento do potencial, para transpor os desafios temporais/espaciais, que me apoderaram da **imaterialidade** que representa a construção dos saberes, a aquisição dos conhecimentos.

Feliz por essas percepções. Faço uma pausa nas escritas, sem deixá-las de fato, e retorno ao tempo presente. Olho para fora. Já não vejo mais a lua de antes, mas uma escuridão bordada de pequenas estrelas que me teletransporta à época da faculdade. No final da noite, retornava a casa, com o ônibus dos estudantes, carregada de **materiais** e constituída de **imaterialidade**. E foi assim que aprendi a sobreviver a este tempo, aos **desafios** e ao enfrentamento do “**Javali de Erimanto**”

no meu cotidiano: sem feri-lo, mas enfrentando-o, assim como se faz na vida, **transpondo as dificuldades oriundas da temporalidade para dar continuidade às histórias de vida.**

Na discussão, a seguir, foram vislumbradas as possibilidades formativas/constitutivas da docência mediante os desafios presentes na trajetória da formação inicial, sob a forma, principalmente, **dos estágios.** Período ao mesmo tempo fundamental e desafiador, pois, em muitos casos, representa as primeiras oportunidades do acadêmico de, em contato com a prática, construir as relações entre os conceitos teóricos aprendidos e as possibilidades de aplicabilidade em contextos educativos.

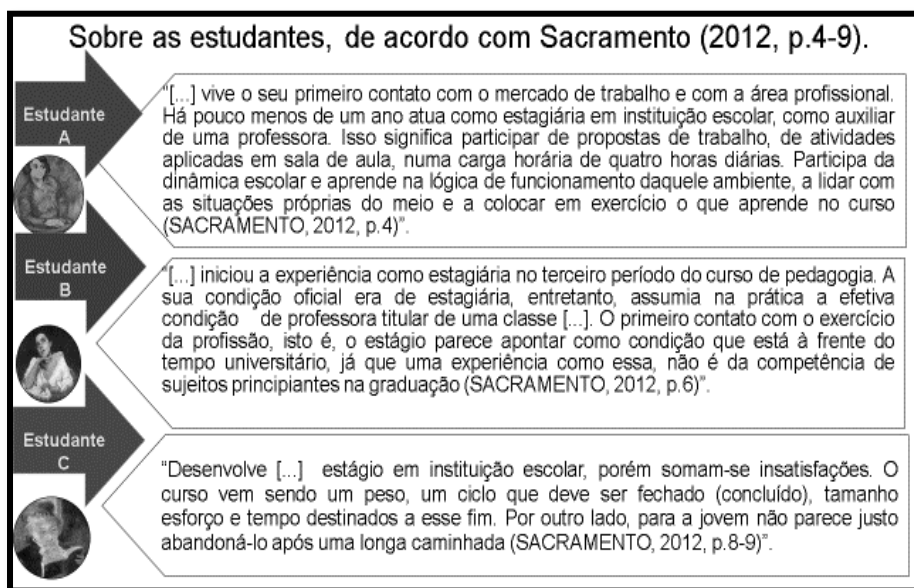
6.4 COMO AS ACADÊMICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DOMINARAM O “JAVALI DE ERIMANTO”?

Com o intuito de enriquecer as discussões que versam sobre a **transposição das dificuldades, oriundas da temporalidade, na constituição da docência,** discorro sobre os dados decorrentes da pesquisa intitulada – **JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E TRABALHO: POR ENTRE RELATOS E TESES-**, escrita por Hellen Rejane dos Santos Sacramento (2012). Tais dados apontam a relação entre a constituição da docência e os desafios vividos na formação de três acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa supracitada apresenta como objetivo: “[...] investigar o significado da formação universitária e do trabalho para jovens acadêmicas que atuam ou não na mesma área de formação, observando o que muda na percepção dos sujeitos quando existe, ou não, pontos de aproximação entre a atividade profissional e a graduação em Pedagogia” (SACRAMENTO, 2012, p. 1).

Para tanto, a **Estudante A, Estudante B e Estudante C,** nomeadas dessa forma na pesquisa, relatam suas vivências docentes no processo de formação inicial. De acordo com Sacramento (2012, p. 4-9), o diagrama abaixo (feito nosso), contextualiza as primeiras inserções em ambientes educativos.

Figura 41 – Diagrama sobre as estudantes



Fonte: Feito nosso, de acordo com Sacramento (2012, p. 4-9).

Partindo da pesquisa realizada por Sacramento (2012), é possível categorizar temas que, nesta reflexão, serão tomados como possibilidade para se pensar os desafios vivenciados pelas acadêmicas e fazem parte da constituição da docência. Os quadros comparados apontam diferenças e singularidades abruptas entre as vivências de cada uma das estudantes no curso de formação. Pois, dessas particularidades, afloram elementos sobre os desafios vivenciados no processo de formação docente.

6.4.1 A transmutação de desafios em saberes: constituição acadêmica da Estudante A

Em conformidade com a pesquisa da autora Sacramento (2012), os dados foram organizados em temas. O diagrama abaixo apresenta as temáticas encontradas na entrevista da **Estudante A**:



Imagem central: Obra de arte – A estudante russa; artista: Anita Malfatti, 1915, Pós-impressionismo. Fonte: Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=177>. Acesso em: 03 abr. 2017.

São organizados, na sequência, os dados em torno destas categorias e suas consecutivas discussões. As categorias temáticas (feito nosso), **diferentes atuações/ser profissional, tempo/práxis e estágios**, foram construídas a partir das entrevistas das acadêmicas, encontradas em Sacramento (2012).

Em relação à categoria temática que discute - **tempo e práxis** -, os dados emergentes da entrevista da **Estudante A** apresentam a reflexão da acadêmica sobre a constituição da docência como uma relação indissociável entre o tempo e a práxis.

Sobre o tempo e a práxis:

- “Estudar e trabalhar não despontam como um “peso” para a estudante, ecoam como atividades que precisam ser bem administradas e que exigem a otimização do tempo. Significa comprometer boa parte desse tempo dedicando-se à formação e resulta como importante aposta para qualificar-se [...]”.
- ‘O tempo todo eu reflito sobre o que aprendo aqui, como posso colocar em prática esse feedback entre universidade e prática’.
- ‘Eu consigo fazer as coisas sem atrasar. Tudo divididinho... Então, é aproveitar bem o tempo. Todo tempo é importante’ (SACRAMENTO, 2012, p.4-5)”.

Fonte: Feito nosso: diagrama sobre as estudantes, de acordo com Sacramento (2012, p. 4-5).

A estudante não fragmenta o tempo vivido dentro da Universidade, ou o tempo de aprender das construções e entendimentos adquiridos no tempo em que realiza as práticas pedagógicas. De acordo com os dados encontrados na tabela supracitada, a **Estudante A** aponta a possibilidade da constituição de docência na medida em que não dissocia a teoria da prática, mas realizando o exercício reflexivo sobre os vínculos entre esses espaços de aprendizagem em tempo integral.

É possível que essa composição indissociável entre a teoria e a prática se constitua como desafio/saber importante na formação profissional dos acadêmicos das diversas licenciaturas. Pois, muitas vezes, na prática, “[...] percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho [...]” (PIMENTA 2004, p. 127).

A segunda categoria temática trata dos dados sobre o **estágio**. A partir dos dados, percebe-se que a estudante aponta o período dos quatro Estágios, em que vivenciou à docência, como fundamentais à formação e futura atuação profissional. No diagrama abaixo, encontram-se as narrações da **Estudante A** sobre o tema.

Sobre o Estágio:

- “O estágio mais que trabalho é elemento formativo, já que desenvolve atividades ligadas ao desenvolvimento profissional:
- ‘O ideal é que a gente estudasse e se a universidade pudesse unir mais teoria e prática dentro do curso seria fantástico porque acaba que fica muito dissociado (...) você fazer quatro estágios no final do curso. Acho que o estágio deveria ser desde que a gente entra. Mesmo que não fosse em sala de aula. Mas, tivesse contato com a escola’.
- ‘Eu acho que vou ser melhor profissional por ter passado por um estágio antes de sair de sala de aula’ (SACRAMENTO, 2012, p.4-5)”.

Fonte: Feito nosso: diagrama sobre as estudantes, de acordo com Sacramento (2012, p. 4-5).

Por entender que o contato com espaços educativos é importante para a formação docente, a estudante diz entender que as práticas de Estágio poderiam ser realizadas desde o início do curso. Entende que o contato com os espaços poderia fortalecer ainda mais a constituição da docência. Assim, o estágio, para os acadêmicos, é um processo onde se “[...]encontram possibilidades para ressignificar suas identidades profissionais [...]” (PIMENTA 2004, p. 127).

Além da contribuição das práticas de Estágio à formação docente, a **Estudante A** aponta outro fator como constituinte da docência, aqui nomeada como categoria temática, que trata das **diferentes atuações** vivenciadas no curso de Pedagogia, que formam o **ser profissional**. No próximo diagrama, com base em Sacramento (2012), é possível vislumbrar os relatos em que ela relaciona as experiências de diferentes atuações ao processo de profissionalização.

Sobre as diferentes atuações/ser profissional:

- “Sabe que o investimento em formação desde a graduação configura-se como importante passo na construção de um alicerce profissional. A saber, a combinação dos elementos:
- ‘A experiência PIBIC, a monitoria, o estágio, as sete disciplinas em que está matriculada, conspiram positivamente ao redor de um universo: a formação.
- ‘Um bom profissional é aquele que reflete sobre a sua prática... No caso do professor é refletir sobre a sua prática, o que está fazendo errado, se auto-avaliar’.
- ‘A pessoa tem que se sentir estimulada a querer se qualificar cada vez mais”. Visto desse modo, as experiências proporcionadas pelo ambiente universitário e o próprio campo de atuação (estágio) são elementos formadores’ (SACRAMENTO, 2012, p.5-6)”.

Fonte: Feito nosso: diagrama sobre as estudantes, de acordo com Sacramento (2012, p. 5-6).

Em relação aos dados, fica claro que a estudante vincula a formação profissional aos saberes construídos nos diferentes espaços de aprendizagem, vinculados ao curso: PIBIC, monitoria, estágio, disciplinas. Sobre estes saberes, “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os [...] disciplinares, curriculares, profissionais [...] e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 33). Ela relaciona também a importância da reflexão e autoavaliação como possibilidade formativa, além de reiterar a importância da vontade do acadêmico em se qualificar. Segundo ela, este estímulo faz com que as experiências vividas na universidade se constituam em elementos formadores.

Portanto, frente aos dados presentes nas categorias temáticas, é possível inferir que a **Estudante A**: transmutou os **desafios**, frente às diferentes atividades do curso, **em saberes; fez da reflexão sobre a práxis um exercício acadêmico e profissionalizante**; potencializou a formação e constituição da docência pelo desejo de aprender.

6.4.2 Os desafios do tempo e a insatisfação: constituição da Estudante B

De acordo com Sacramento (2012), o diagrama, a seguir, apresenta dois conjuntos de temáticas encontradas na entrevista da **Estudante B**.



Imagem central: Obra de arte –Moça com livro; artista: José Ferraz de Almeida Júnior, s/d.
Fonte: Feito nosso: diagrama sobre as estudantes, de acordo com Sacramento (2012, p. 6-7).
Disponível em: http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=364. Acesso em: 08 maio 2017.

Os dados, encontrados em Sacramento (2012), estão ordenados na sequência e, a partir das categorias que configuram os temas, serão fundamentados à luz de referências teóricas. Das categorias temáticas (feito nosso) afloram as discussões sobre: **tempo/desafio/insatisfação e trabalho/atividades**.

No que diz respeito ao tema **tempo/desafio e insatisfação**, os dados sobre a **Estudante B** apontam que o estágio pode se configurar um desafio, essencialmente, **relacionado ao tempo**. Pois, o acadêmico, em início do curso, não tem saberes experienciais e teóricos necessários à prática docente.

Tempo/desafio

- “[...] o primeiro contato com o exercício da profissão, isto é, o estágio parece apontar como **condição que está à frente do tempo** universitário, já que uma experiência como essa, não é da competência de sujeitos principiantes na graduação, a julgar pelo comentário da jovem:
- ‘Eu queria desistir do curso (...). Eu caí de pára-quadras numa sala de aula de terceiro ano, como professora. Veio a diretora e disse: - pronto, comece! (rsrs). Fui para a sala assim (...). Nos dois primeiros meses eu pensei em desistir, não queria mais ser professora. Queria sair do estágio, queria sair da UFS. Não queria mais saber de nada’ (SACRAMENTO, 2012, p.6)”.

Insatisfação

- “[...] **insatisfação que aquela experiência suscitava: ter que atender as expectativas da instituição de trabalho e de saber lidar com a nova situação de “professora” em concordância com aprendizagens decorrentes da (pouca) vivência no curso. O fato de inserir-se numa escola atuando como profissional foge de suas apreciações:**
- ‘Também escola particular tem muita exigência. A diretora em cima também querendo que eu fizesse coisas que eu não queria. E que eu não estava aprendendo aqui. Tipo assim: aqui eu estava aprendendo que a tabuada não é legal (...). Todo dia tinha que: duas vezes duas, duas vezes quatro’ (SACRAMENTO, 2012, p.6-7)”.

Fonte: Feito nosso: diagramas sobre as estudantes, de acordo com Sacramento (2012, p. 6-7).

Sobre esta questão, a falta de construção teórica e experiencial dos acadêmicos, inseridos precocemente em contextos educativos, pode levá-los ao sentimento de insatisfação e desistência, de acordo com os registros que compõem a tabela anterior.

Quando a vivência em espaços educativos não ocorre de forma prematura “[...] o estágio [...] para alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vividas no decorrer do curso [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 102). No entanto, a regência prematura, característica da falta de saberes, pode representar para o acadêmico um desafio impossível de ser superado. E, em muitos casos, ele desenvolve o sentimento de incompetência e inabilidade para o exercício da profissão, quando na verdade ainda não construiu os saberes teóricos necessário à prática.

A inserção imatura de um estudante de licenciatura em sala de aula não potencializa seu processo de formação inicial. O acadêmico precisa construir uma base teórica e se apropriar de princípios metodológicos e didáticos para o exercício

da docência. Pois, “[...] o estágio não se faz por si. Envolve as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores” (PIMENTA, 2004, p. 56).

No quadro abaixo, que categoriza **(feito nosso) o trabalho e as atividades acadêmicas**, estão os relatos da **Estudante B** sobre a temática. Os dados, encontrados em Sacramento (2012), podem ser conferidos no diagrama abaixo.

Trabalho e atividades acadêmicas:

- “[...] o trabalho está em primeiro plano em casos que atividades acadêmicas chocam-se com os horários do estágio [...]. A estudante comenta que procura evitar saídas nos horários de estágio, [...] para participar de eventos ocorridos na universidade, [...] acaba abrindo mão de um direito [...] pelo novo estatuto do estagiário e que dá primazia aos estudos [...]. Na dinâmica do mercado, os direitos se esvaecem. Entendendo essa lógica e valendo-se da hipótese de que dispor de mão de obra não é um problema, a jovem prefere assegurar o seu espaço, respeitando as regras da instituição [...].
- ‘Acontece assim: Quando eu vejo o evento eu já procuro o horário. Tarde e noite eu vou. Agora quando é pela manhã eu não vou. Mesmo que eu goste demais do tema eu vejo que já não dá’ (SACRAMENTO, 2012, p.7)”.

Fonte: Feito nosso: diagrama sobre as estudantes, de acordo com Sacramento (2012, p. 7).

Sobre o conteúdo dos dados, apontam as dificuldades da acadêmica para conciliar as atividades universitárias, sob a forma de evento (congresso, seminário, palestra, roda de conversa, oficina, etc.), os quais são possibilidades de aprendizagem com o âmbito do estágio e do trabalho. Em convergência com a lei, atentamos para o

[...] Art. 12, da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 17 de janeiro de 2002, resolve:

[...] Art. 1º

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo [...]:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso [...] (CNE, 2002, p. 9).

Conforme a lei, a mudança institui que a carga destinada às atividades práticas totalizem 800 horas, sendo divididas ao longo do curso, igualmente, em práticas e Estágios, a partir da metade dos cursos. Esta mudança significa um

aumento considerável na disponibilidade do acadêmico às atividades do contra-turno. Visto que existem alguns cursos, por exemplo, a Licenciatura em Pedagogia, em que grande parte das práticas de ensino são feitas no diurno; a atuação é um desafio, pois o campo de práticas não é oferecido à noite. E esta situação acaba por configurar, na vida acadêmica, o desafio de conciliar, com dificuldade, o trabalho em um turno, o estágio em outro e as atividades acadêmicas no noturno. Este fato é descrito pela **Estudante B** como desafio/impeditivo em relação à participação das formações em eventos.

6.4.3 Desafio da insatisfação em prol do título: constituição da Estudante C

Em conformidade com a pesquisa da autora Sacramento (2012), os dados foram organizados em temas. Desta forma, o diagrama abaixo, apresenta a temática encontrada na entrevista da **Estudante C**.

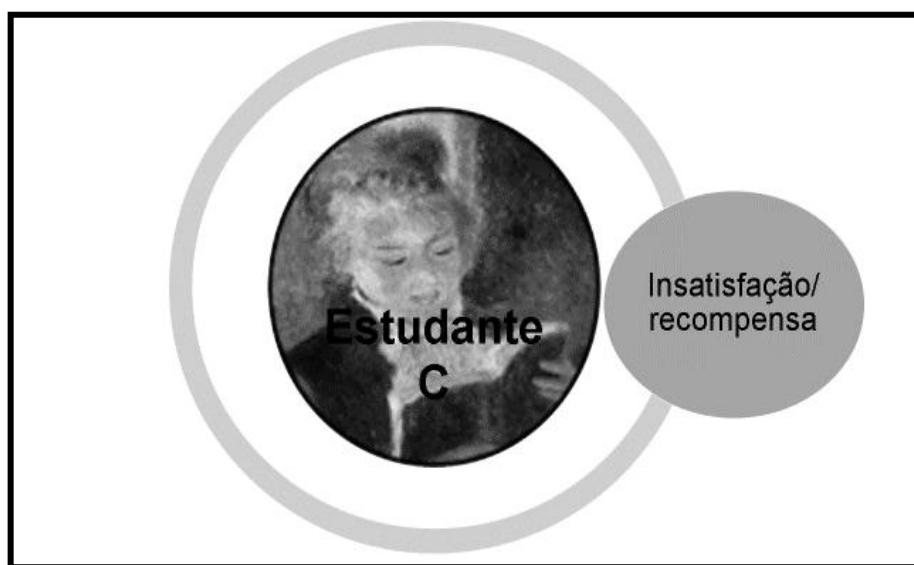


Imagem central: Obra de arte – A leitora; artista: Pierre-Auguste Renoir. Impressionismo, 1874-1876. Localização: Musée d'Orsay.

Fonte: Feito nosso: diagrama sobre as estudantes, de acordo com Sacramento (2012, p. 9). Disponível em: <http://culture-jym.over-blog.fr/article-auguste-renoir-sur-le-sentier-1872-57108709.html>. Acesso em: 04 maio 2017.

Os dados em relação à entrevista da **Estudante C** foram organizados e serão discutidos partindo da categoria temática (feito nosso), denominada **insatisfação e recompensa**. Para tanto, no quadro abaixo, estão os dados da entrevistada, encontrados em Sacramento (2012).

Insatisfação/recompensa:

- “O diploma passa a ser uma recompensa, mesmo que se carregue o peso da insatisfação:
- ‘Eu quero terminar o curso de Pedagogia para, infelizmente, ter o meu título (...). Já para procurar outra coisa’.
- **Para a jovem a experiência de estágio funciona como aparato de sustentação no curso pelo estímulo financeiro:**
- ‘Fundamental é que eu recebesse um incentivo (rsrs) e eu não precisasse trabalhar em outro local por mais que tenha sido uma área afim’ (SACRAMENTO, 2012, p.9)”.

Fonte: Feito nosso: diagrama sobre as estudantes, de acordo com Sacramento (2012, p. 9).

Dos dados desponta, em primeiro plano, o **desafio** de superar a **insatisfação** em relação ao curso, por um lado e, em prol do desejo pelo diploma de ensino superior, de outro. Sendo o título (diploma), neste contexto, entendido como a compensação pelo descontentamento, fato que revela o dissabor em relação à constituição e atuação docente.

Inúmeras vezes os acadêmicos; oriundos dos mais diversos contextos universitários, agravam o seu descontentamento, a priori pessoal, pois, no processo de formação inicial, ocorre a perda de sentido em relação ao fato de que às “[...] licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade, que as considera incapazes de produzirem o próprio saber [...] como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente” (Marques, 2003, p. 172).

Além desse desafio, também aflora a emergência pelo término do curso para procurar outro trabalho, tendo em visto os **desafios próprios do mecanismo de sustentação econômica**. E, sobre este desafio, a questão e argumentação, contidas na citação a seguir, apontam elementos reflexivos sobre as angústias acadêmicas em relação ao futuro.

Mas quem ousa falar de abonos de estudos, os quais evitariam para o conjunto de estudantes a necessidade de justapor duas profissões-com o risco de mau desempenho duplo? Isto supõe uma sociedade que tenha em elevadas conta a extensão dos estudos superiores [...] e um mercado de trabalho que ofereça carreiras suficientemente enriquecedoras para justificar, também deste ponto de vista, o tempo passado na Universidade (SNYDERS, 1995, p. 35).

Os resultados, extraídos da pesquisa de Sacramento (2012), corroboram com o entendimento sobre os **desafios** que o acadêmico enfrenta durante o curso de licenciatura. Partindo da pesquisa, é possível apreender sobre a importância da realização de práticas de estágio que possam significar as discussões tratadas na acadêmica, bem como a constituição da docência no processo de formulação de saberes, a partir da reflexão sobre a indissociável relação entre a teoria e prática pedagógica presentes. Esta é, pois, uma reflexão fundamental e consistente à formação do licenciado.

Também foi possível entender que alguns sentimentos, que denotam a frustração do acadêmico, são **desafios** decorrentes, principalmente das limitações encontradas na relação entre o tempo das múltiplas tarefas do estudante (estágio, faculdade, trabalho) e sua vontade de participar da vida acadêmica de forma mais efetiva, limitada, ainda, pelas condições econômicas.

Nestas reflexões, relacionadas ao **terceiro trabalho** de Hércules, - **JAVALI DE ERIMANTO** -, foi possível vislumbrar alguns elementos significativos à constituição da docência. E, para tanto, no próximo capítulo, serão apresentadas as preocupações do acadêmico que termina o curso, com o futuro. Esta temática será ilustrada, então, pelos símbolos e imagens presentes na narrativa que descreve o **quarto trabalho** de Hércules, nomeado - **CORÇA DE CERINIA**.

Figura 42 – Hércules e a Corça Cerínia. Fonte em bronze romana, século I a.C.



Fonte: Enciclopédia livre⁵ (2015).

⁵ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cor%C3%A7a_de_Cerineia. Acesso em: 31 jul. 2015.

7 A “CORÇA DE CERINIA”: a conclusão da formação inicial

O objetivo, neste capítulo, é refletir sobre as relações imagéticas e simbólicas existentes entre o quarto trabalho mítico de Hércules, nomeado “**Corça de Cerinia**”, e a conclusão do curso de licenciatura. Assim, as reflexões foram organizadas em quatro partes.

A primeira, intitulada - **O quarto trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas** -, descreve as contexturas representativas do quarto trabalho, de acordo com a interpretação proposta por Brandão (1986, 1987a, 1987b), de onde emergem três simbologias e imagens arquetípicas: a **passagem do ano** (as quatro estações) **(1)**; os **cornos de ouro e pés de bronze (2)** e a **Hera, deusa** protetora do amor legítimo e do himeneu **(3)**. Sendo que estas simbologias e imagens são, também, fundamentais às discussões posteriores.

O segundo item, nomeado - **Qualidade do Espírito: a conclusão do curso de licenciatura** -, estampa as transfigurações simbólicas e imagéticas relacionadas à discussão sobre as **dimensões da formação inicial do licenciando: formação intelectual, formação estética da profissão e humana**. Tais formações são representadas pelos simbolismos da narrativa: o tempo narrativa de 4 estações, a captura do animal sagrado e o papel da deusa Hera. Sendo que, em bloco, configura a finalização da trajetória do curso.

Na terceira parte, nomeada – **Memórias autobiográficas sobre a captura da “Corça de Cerinia”** -, apresento as narrativas autobiográficas de minhas vivências, de forma poética e simbólica. As memórias apresentam imagens relacionadas ao período de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Na quarta parte, intitulada - **Como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Química capturaram a Corça de Cerinia?**, apresento os resultados da pesquisa que originou o estudo - **“FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA E PEDAGÓGICA”**-, de autoria dos pesquisadores Camila Silveira da Silva e Luiz Antonio Andrade de Oliveira, encontrado em Nardi (2009). Sendo esse estudo fundamental, pois engrandece as reflexões sobre a formação inicial, apresentando os aspectos positivos e negativos, de acordo com a avaliação dos licenciandos em relação à formação específica e pedagógica.

As reflexões e dados apresentados neste capítulo serão fundamentadas à luz de: Borges (2011); Brandão (1986, 1987a, 1987b); Freire (1996); Freire (2000); Jung (2000a, 2000b); Morosini (2000); Pimenta (2005a, 2005b, 2005c); Pouzadoux (2001); Sampaio (2011); Silveira e Oliveira, (apud NARDI, 2009); Snyders (1995); Sousa (2008); Tardif (2002) e Zabalza (2006).

7.1 O QUARTO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS

Figura 43 – Afresco de Adolf Schmidt, séc. XIX



Fonte: Disponível em: <http://mitographos.blogspot.com.br/2015/10/hercules-os-doze-trabalhos-corcada.html>. Acesso em: 03 abr. 2016.

Após a captura, estratégica, narrada no feito sobre o **terceiro trabalho** de Hércules - “**O JAVALI DE ERIMANTO**” -, o herói foi desafiado a capturar uma nova fera viva. Porém, diferentemente das anteriores, essa trazia a marca do sagrado nos **pés de bronze e nos chifres de ouro**, o que a tornava a imortal “[...] **Corça de Cerínia**, [...] uma das cinco que Ártemis encontrou no monte Liceu. Quatro, a deusa as atrelou em seu carro, e a quinta, a poderosa Hera a conduziu para o monte Cerínia, com o fito de servir a seus intentos contra Hércules” (BRANDÃO, 1987b, p. 100).

Assim, no **trabalho**, o herói foi impelido a dar conta dessa fera que se

[...] movia com tal rapidez que escapava facilmente aos perseguidores. [...] Héracles, é claro, tinha que levá-la viva para o rei. A caçada durou **um ano inteiro**. Ele enfrentou as borrascas do **outono** nas planícies ventosas, percorreu as encostas cobertas de **neve** das colinas da Arcádia, respirou o aroma dos **lilases** nos vales. Continuava perseguindo a corça quando o calor do **verão** a forçou a reduzir a velocidade. Aproveitando o frescor de um bosque, ela parou para descansar. O herói infatigável se aproximou então em silêncio e a envolveu com uma rede, capturando-a. Com a preciosa carga nos ombros, voltou mais calmamente para Tirinto (POUZADOUX, 2001, p. 62).

A narrativa apresenta, de forma geral, a temática sobre a construção da **paciência e perseverança**, enquanto processo, que leva à superação das dificuldades enfrentadas pelo herói. Esta clareza é explicitada, no trecho que narra o fim da terceira prova e prevê a provação pela qual o personagem irá passar para capturar a **Corça de Cerínia**: “Depois de ter revelado sua bravura e força, iria dar prova da sua **paciência**” (POUZADOUX, 2001, p. 62).

Figura 44 – Narração do quarto trabalho em que “Héracles apodera-se da Corça de pés de bronze”. Vaso grego

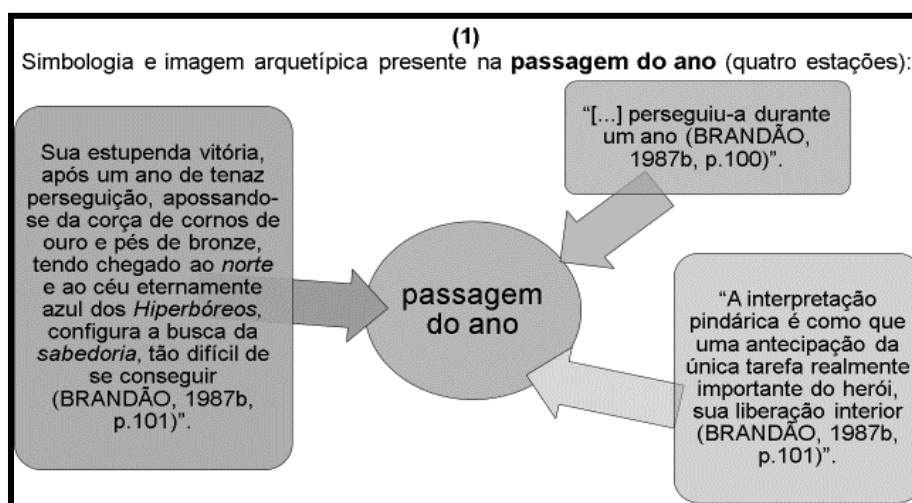


Fonte: Vaso grego. Museu do Louvre, Brandão (1987b, p. 362).

Tendo como cerne o quarto trabalho de Héracles, à luz de Brandão (1987b), os principais símbolos e imagens arquetípicas importantes para a discussão neste texto são: a simbologia e imagem arquetípica, presentes na **passagem do ano** (as quatro estações) **(1)**; a simbologia e imagem arquetípica dos **cornos de ouro e pés de bronze (2)**, e a simbologia e imagem arquetípica de **Hera, deusa** protetora do amor legítimo e do himeneu **(3)**.

A **simbologia e imagem arquetípica presentes na passagem do ano (quatro estações) (1)**, no organograma abaixo, apresenta alguns trechos descritos em Brandão (1987b, p. 100-101), que apontam as interpretações sobre este arquétipo de **transformação da natureza, tenacidade, sabedoria e liberação interior**.

Figura 45 – Organograma: Simbologia e imagem arquetípica presente na passagem do ano



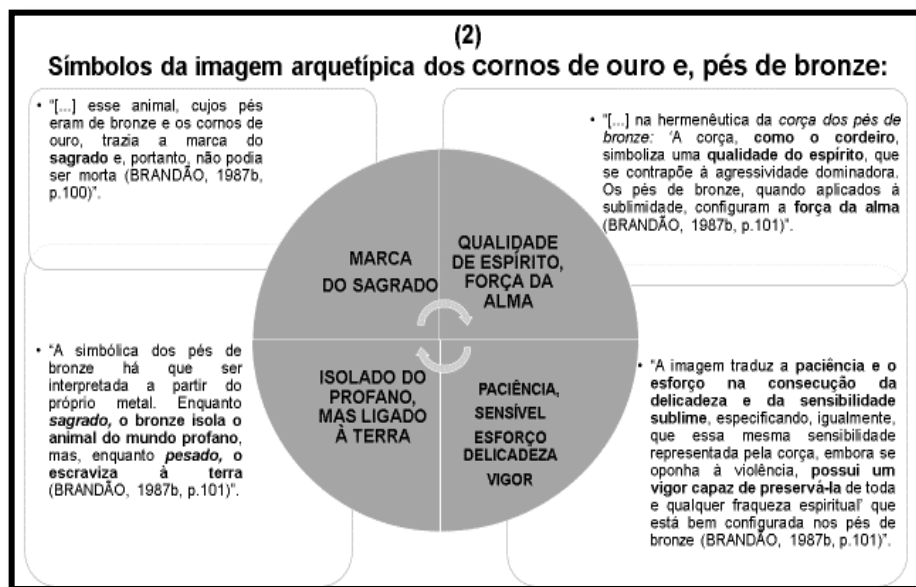
Fonte: Feito nosso, baseado nas referências de Brandão, vol. III (1987b, p. 100-101).

É importante ponderar que na narrativa do quarto trabalho, a passagem de tempo é medida pela transformação da natureza, ou seja, **as estações do ano**. Isto é evidente na descrição sobre os cenários por onde o herói transitou até capturar a corça. Consoante com o trecho da narrativa, ele passou por “[...] borrascas do **outono** nas planícies ventosas, [...] encostas cobertas de **neve** das colinas da Arcádia [...] o aroma dos **lilases** nos vales [...] o calor do **verão** [...]” (POUZADOUX, 2001, p. 62).

A **passagem do tempo**, que marca o transcorrer de **um ano**, nas narrativas mitológicas, está associada às transformações da natureza. Pois, a medida de tempo em horas (do dia) é uma convenção posterior à época, pré-socrática, em que os mitos foram narrados. Assim, sobre a ideia mitológica de estações, “[...] de Zeus e Têmis nasceram as Horas, as estações. Foi por um abuso de tradução do latim *Horae* que as estações se tornaram horas. Só muito tardiamente é que as Horas passaram a personificar as horas do dia” (BRANDÃO, 1987a, p. 33).

Brandão (1987b) descreveu, também, as interpretações mitológicas dos **símbolos presentes na imagem arquetípica dos cornos de ouro e pés de bronze (2)**. Tais representações, explícitas no diagrama subsequente, representam o arquétipo de **sagrado, qualidade do espírito, paciência, esforço, delicadeza, sensibilidade sublime e vigor**.

Figura 46 – Organograma: Simbologia e imagem dos cornos de ouro e, pés de bronze



Fonte: Feito nosso, baseado nas referências de Brandão, vol. III (1987b, p. 100-101).

Em relação à interpretação simbólica dos **cornos de ouro**, é importante esclarecer que, para interpretar uma imagem, é necessário verificar sua totalidade metafórica e, portanto, o metal nobre, o ouro, significa a transmutação, a mudança e o sagrado. Pois, a “[...] consciência foi sempre descrita em termos derivados de fenômenos luminosos, a meu ver não seria despropositado admitir que [...] correspondem a diminutos fenômenos da consciência” (JUNG, 2000a, p. 70).

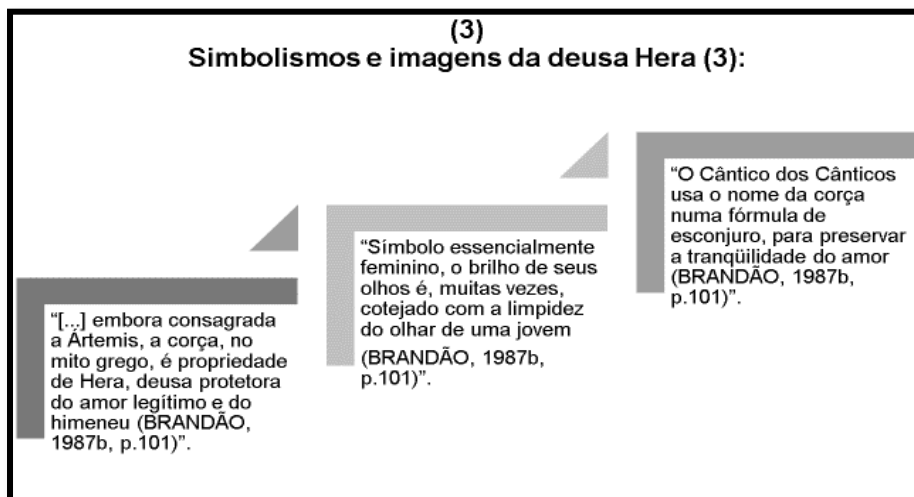
No tocante à simbólica representação dos **cornos de ouro**, comprovam que o “[...] poder atribuído aos cornos não é apenas de **ordem temporal**. Os chifres do carneiro são de **caráter solar** [...]. Evocam os sortilégios da **força vital**, da **criação periódica**, da **vida inexaurível** [...], vindo assim a simbolizar, analogicamente, a majestade e os obséquios do **poder real**” (JUNG, 2000a, p. 70).

Conforme nos diz o mitólogo a respeito das ideias interpretativas junguiana, “Jung, com a perspicácia que lhe é peculiar, percebeu uma outra ambivalência no

simbolismo dos cornos: [...] na formação da personalidade, o ser humano se assume integralmente, chegando à **maturidade** e à **harmonia interior** [...]" (BRANDÃO, 1986, p. 264).

O terceiro arquétipo, analisado pelo mitólogo, **trata dos simbolismos e imagens da deusa Hera (3)**. A origem do nome da deusa Hera tem a "[...] mesma família etimológica de [...] (Héros)- herói, [...] Hera significaria a **Protetora**, a **Guardiã**. A base seria o indo-europe, da raiz ser-‘guardar’, donde o latim seruäre, ‘conservar, **velar** sobre’" (BRANDÃO, 1986, p. 279). Dessas primeiras análises etimológicas, outras se assomam, partindo de Brandão (1987b), e estão impressas no diagrama subsecutivo.

Figura 47 – Organograma: Simbolismo e imagens da deusa Hera



Fonte: Feito nosso, baseado nas referências de Brandão, vol. III (1987b, p. 101).

Dessarte, ao diagrama predecessor, em bloco, as simbologias em torno da imagem da deusa ilustram **o feminino, o compromisso, o amor e o enlace**. Além do fato em que a deusa "[...] Hera personifica certos **atributos morais**, como o **poder, a justiça, a bondade**" (BRANDÃO, 1986, p. 283).

E, portanto, com assente nas interpretações das três principais imagens arquetípicas, contidas na narrativa do quarto trabalho do herói, é possível correlacioná-las ao momento em que o acadêmico, após longo período de estudos, conclui o curso de licenciatura. Pois, o "[...] processo simbólico é uma vivência na imagem e da imagem" (JUNG, 2000b, p. 46). Sendo que este paralelismo, proposto pela teoria junguiana, é apresentado no próximo texto.

7.2 QUALIDADE DO ESPÍRITO: A CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA

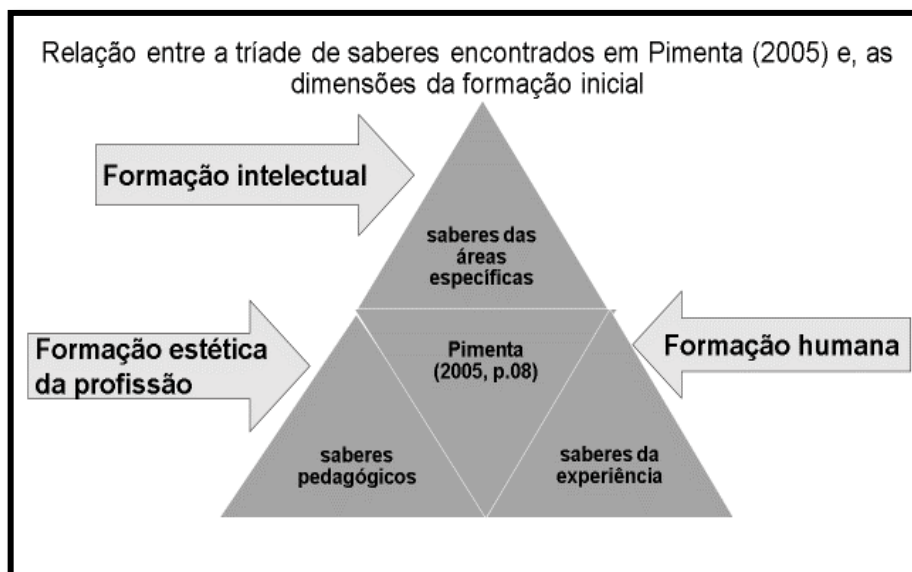
A caçada incansável de Hércules à corça, narrada no quarto trabalho, converte-se metaforicamente, neste texto, **na imagem do acadêmico que chegou ao final do curso de licenciatura**. Ao vencer as etapas do curso, ao licenciado é **conferido o grau que o habilita à docência**.

Isto posto, o feito de Hércules em busca da **qualidade de espírito** representa, nestas reflexões, o processo de metamorfose por que passa o acadêmico, no período da **construção de sua profissionalização**. Estas mudanças ocorrem em relação às dimensões da formação inicial **que, no texto desta tese, são denominadas como intelectual, humana e estética da profissão**, e de onde afloram os **diferentes saberes** adquiridos pelo acadêmico ao longo do curso.

Apesar das diferentes interpelações teóricas que podem conceituar os saberes docentes, optou-se por iniciar a discussão do tema a partir da “[...] tríade: **saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência**. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de [...] constituírem e transformarem seus saberes-fazerem docentes” (PIMENTA, 2005a, p. 8).

As relações entre as dimensões nomeadas nesta Tese e tríade de saberes, citadas em Pimenta (2005a), apresentam a correspondência explicitada no esquema subsecutivo.

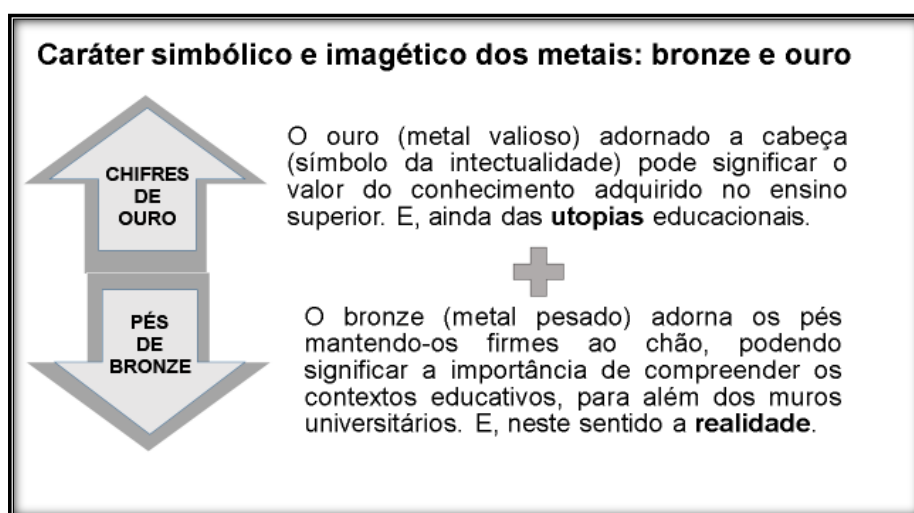
Figura 48 – Saberes encontrados em Pimenta e, as dimensões da formação inicial



Fonte: Feito nosso, baseado em Pimenta (2005a).

A tríade de saberes assomadas as três dimensões da formação são, em conjunto, representadas nos simbolismos figurados na narrativa em que Hércules caça a “**Corça de Cerinia**”. As vivências processuais, cíclicas e periódicas do acadêmico, no curso de formação inicial, revelam várias similitudes, em relação à aquisição de saberes e à formação docente. Sendo essa formação e construção de saberes, necessariamente, oriunda da intelectualidade do formando, das utopias educativas e da compreensão sobre a realidade dos contextos escolares, conforme esquema abaixo.

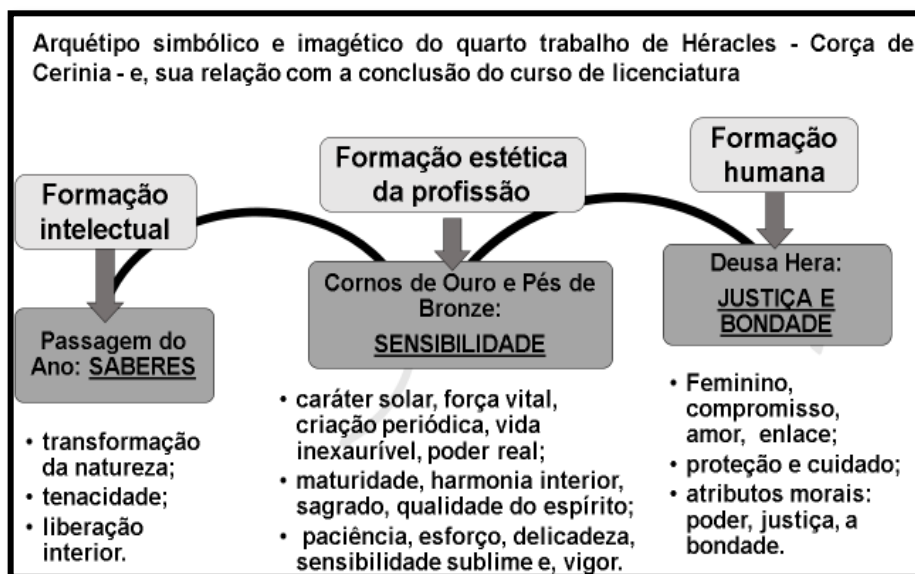
Figura 49 – Interpretação simbólica e imagética dos metais dos cornos e pés da Corça de Cerinia



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986).

Estas associações simbólicas exemplificam a formação acadêmica em suas dimensões **intelectual, humana e estética profissional**. E a aplicabilidade metafórica da imagem do **quarto trabalho** é desvelada pelo período final do curso, evidenciadas no esquema, pospositivo, feito em conformidade com Brandão (1986, 1987a, 1987b).

Figura 50 – Resumo dos simbolismos e imagens que podem ser transfigurados através da narrativa do quarto trabalho de Hércules “Corça de Cerínia”, e afiguram-se à conclusão do curso de licenciatura

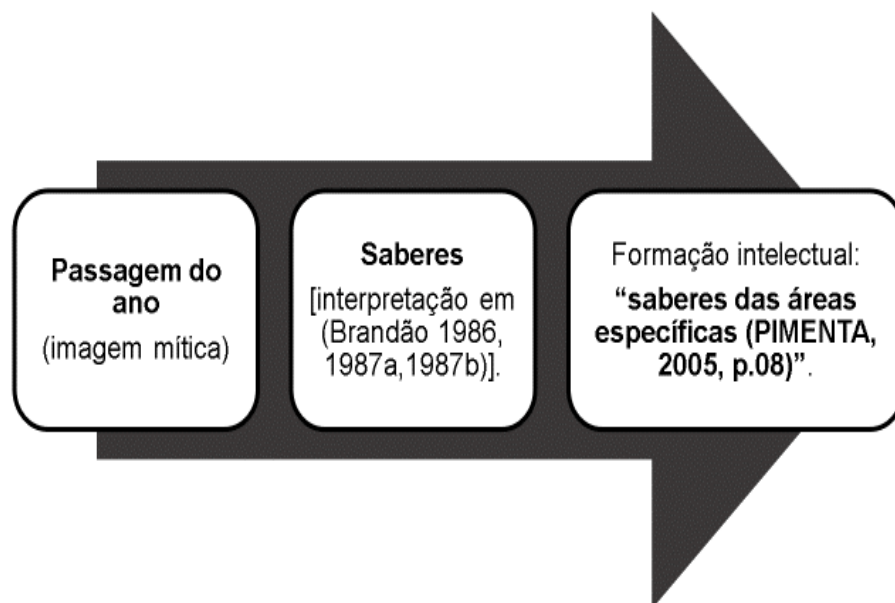


Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986, 1987a, 1987b).

Os arquétipos simbólicos e imagéticos, em relação à **passagem do ano**, **cornos de ouro e pés de bronze** e à **deusa Hera**, afloram da narrativa e representam temáticas fundamentais sobre a formação inicial docente. Estas simbologias são importantes por representarem, consecutivamente, os saberes adquiridos nas três dimensões da formação intelectual.

A partir da simbólica **passagem do tempo (imagem mítica)**, descrita em Brandão (1986, 1987a, 1987b), realizaram-se as reflexões sobre os **saberes**, oriundos da **formação intelectual**, presumidamente indispensáveis à constituição do licenciado. Estas ideias são representadas no diagrama abaixo.

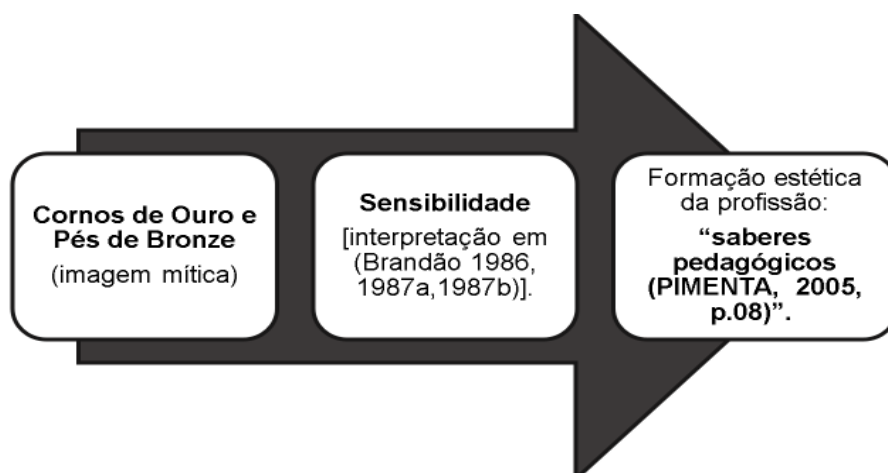
Figura 51 – Saberes, oriundos da formação intelectual



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986; 1987a; 1987b) e Pimenta (2005a, p. 08).

Em bloco, estes símbolos levam-nos a refletir sobre a construção dos **saberes no período de formação inicial, na dimensão intelectual**. Pois, o acadêmico, tal qual o herói, que viaja até o norte para caçar a corça, percorre uma trajetória em busca de sua formação, ao longo de vários anos, desenvolvendo em si atitudes de tenacidade e persistência que o levam, em tese, à construção de alguns conceitos fundamentais ao exercício do ofício profissional. Os **saberes da formação profissional**, para Tardif (2002), são construídos no período de formação inicial e/ou continuada, oriundos de um repertório de saberes baseados nas ciências e na erudição, apreendidos pelos docentes durante o processo de formação.

Da imagem dos **Cornos de Ouro e Pés de Bronze**, descrita em Brandão (1986, 1987a, 1987b), sucedeu-se às considerações sobre a **sensibilidade** enquanto **saber pedagógico** básico à **formação estética da profissão**. Esta argumentação é consoante à questão em que a “[...] **sensibilidade** [...] problematiza e toca o educador, aponta para a **dimensão estética de sua prática** que, por isso mesmo, pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência” (FREIRE, 1996, p. 7). O próximo desenho esclarece esta proposição.



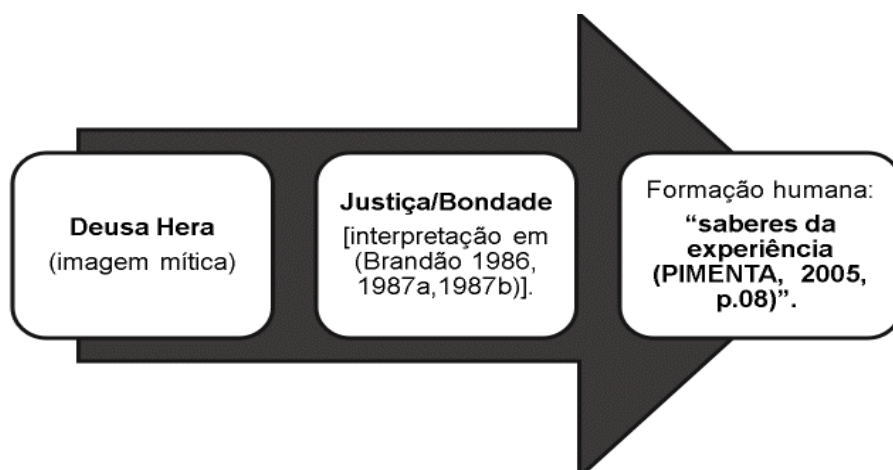
Fonte: Feito nosso: com base em Brandão (1986; 1987a; 1987b) e Pimenta (2005a, p.08).

Os **saberes pedagógicos** não negam a sensibilidade, ao contrário, essencialmente fazem parte da formação. Pois, “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da **sensibilidade** [...]” (FREIRE, 1996, p. 20).

Considera-se que o **ensino (saber-fazer)** está implicado de múltiplas relações que dependem da capacidade empática, originada pela **sensibilidade do docente**. Assim, Tardif (2002) afirma que o conjunto dos **saberes da formação profissional** e dos **conhecimentos pedagógicos** são relacionados às **técnicas e métodos** de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente, que repercutem nas práticas docentes dos professores ao longo do seu processo de formação.

Além da formação intelectual (**ciência**), formação estética (**técnica**), há a **dimensão da formação humana**. Sendo esta compreendida como fundamental, pois “[...] sem certas qualidades ou virtudes como [...] respeito aos outros, [...] disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à **justiça**, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com **ciência e técnica**” (FREIRE, 1996, p. 45).

Neste íterim, os achados imagéticos e simbólicos, em Brandão (1986, 1987a, 1987b), traduzem ideias sobre a **deusa Hera, relacionadas à justiça e à bondade**. Estes ganhados, representados no próximo diagrama, são **os saberes** integrantes da **formação humana**, teoricamente substancial à constituição do licenciado.



Fonte: Feito nosso: com base em Brandão (1986; 1987a; 1987b) e Pimenta (2005a, p. 08).

No conjunto, a análise do quadro predecessor trata da importância da **justiça e bondade**, enquanto elementos constitutivos da dimensão **da formação humana**, imprescindível à prática da profissão docente. Sendo que esta dimensão é construída no cotidiano e com base nos **saberes da experiência**.

A **formação humana** presume em relação ao “[...] ser que [...] se torna consciente do seu estar no mundo [...] que dê exemplos de máxima grandeza moral, de transbordante **bondade**” (FREIRE, 2000, p. 51). Dito isso, a **bondade** é um dos valores da **formação humana docente**, que pode ser construída no processo de aprendizagem dos saberes **experenciais**, aflorada do cotidiano da trajetória de **formação profissional**.

Nas afirmativas do autor, sobre a composição da dimensão humana, encontra-se, também, esta interpelação: “Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da **boniteza** da **presença humana** no mundo, a serviço da seriedade e rigorosidade ética, da **justiça**, da firmeza de caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade” (FREIRE, 2000, p. 18).

Figura 52 – Hércules e a Corça, estátua em bronze de Giambologna



Hércules e a Corça, estátua em bronze de Giambologna.

Fonte: Disponível em: <http://mitographos.blogspot.com.br/2015/10/hercules-os-doze-trabalhos-corca-da.html>. Acesso em: 02 mar. 2016.

Em acordo com o mitólogo Brandão (1986, 1987a, 1987b), o arquétipo da narrativa do quarto trabalho de Hércules - **“Corça de Cerínia”** - apresenta três imagens fundamentais: a passagem do ano (quatro estações); os pés de bronze e cornos de ouro, e a deusa Hera. Em conjunto, as imagens simbolizam o feito do herói e sua honraria: caçou pacientemente, capturou a corça e alcançou **a qualidade do espírito**.

E estas imagens arquetípicas, sobre a **formação inicial**, a partir das aprendizagens acadêmicas em relação à compreensão da realidade dos contextos educacionais, evocam, consecutivamente, a tríade de saberes-fazeres docentes, descritos em Pimenta (2005a), em relação às áreas específicas, campos pedagógicos e experienciais. Estes **saberes são fundamentais para a formação** das dimensões intelectual, estética da profissão e humana do docente, conforme Tardif (2002), em relação à técnica e método, e Freire (1996, 2000), no que trata da sensibilidade, justiça e bondade.

Portanto, na próxima discussão, apresento os dados autobiográficos do período em que concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia. Apresento o cenário do tempo presente, em que realizo as escritas, para recordar os saberes/dúvidas/incertezas e as interpelações das dimensões formativas e dos saberes de minha profissionalização.

7.3 MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A CAPTURA DA “CORÇA DE CERINIA”

Hoje é **quinta-feira**, o dia está começando para muitos, mas terminando para mim. Passaram-se doze horas de escritas desde as 22 horas de ontem; os olhos estão cansados: “ossos do ofício”; **aproveito os dias e o tempo que tenho para mergulhar nas escritas da Tese**. Não consigo escrever por poucas horas, preciso de muitas, consecutivas, para organizar as escritas. Faço-as no final de semana, com calma, no meu mundo: meu espaço de estudo.

Aqui não há ruídos, mas sons: a música e a minha voz que lê, fazendo companhia, à escrita do texto. Ao som de - “As **quatro Estações**” -, de Vivaldi, minha voz incorpora-se à melodiosa e sincrônica métrica, e o texto ganha vida e ritmo, acolhendo, com justa medida, o cenário. Há **natureza e vida** entre as paredes frias, apesar do **álgido clima** de **outono**.

Todos os acontecimentos mítologizados da **natureza**, tais como o **verão** e o **inverno**, as fases da lua, as **estações chuvosas**, etc, não são, de modo algum, alegorias destas experiências objetivas, mas sim, **expressões simbólicas** do drama interno e inconsciente **da alma**, que a consciência humana consegue apreender através de projeção - isto é, **espelhadas nos fenômenos da natureza**. A projeção é tão radical que foram necessários vários milênios de civilização para desligá-la de algum modo de seu objeto exterior (JUNG, 2000b, p. 17).

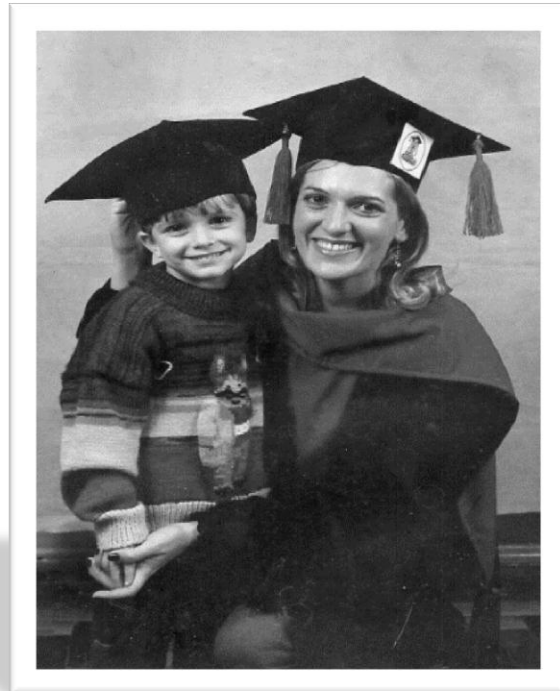
O local onde escrevo é acolhedor e **espelha o verão** do universo reflexivo de minhas ideias e memórias. A música estonteante faz dupla com a **primeira** no vaso de acetinadas violetas-azuladas, e ambos movimentam, poeticamente, meus pensamentos. Um tímido **raio de sol** nascente ilumina, por detrás da pequena **árvore** de fícus, o parapeito da janela emoldurada por uma família de gatos (nascidos na churrasqueira), que buscam o calor dourado do astro-rei. Esta é a imagem da beleza singela que a alma conseguiu fotografar.

Olho para o canto da tela do computador e lembro que é manhã de domingo, do dia das mães. Vou ao quarto de meu filho para lhe dar um abraço e agradecer pela mãe que ele ajudou a criar, mas encontro-o dormindo. Já não é mais pequeno, como fora outrora. Passaram-se muitos anos, aprecio por instantes a criação e volto às escritas.

Atravesso o corredor, que separa os quartos, e vejo sobre a prateleira de madeira um porta-retrato. O **inconsciente** é mesmo consistente. Sobre o

inconsciente, “[...] Janet e Freud não teriam elaborado teorias nas quais o inconsciente fosse derivado principalmente de fontes conscientes, se tivessem descoberto vestígios de uma personalidade independente, ou de uma vontade autônoma nas manifestações do inconsciente” (JUNG, 2000b, p. 257).

No porta-retrato, uma foto; parte dos registros para o quadro de formatura. Na imagem, ambos, eu e meu filho de toga, pois ele fez questão de usá-la. Gosto muito deste registro, além de dizer muito sobre nossa **forma de ser família**, marca **o término de minha formação inicial** e o término da formação dele em nível pré-escolar.



Fonte: Acervo da autora (2002).

Este registro fotográfico é uma amável lembrança do final do curso. Após uma jornada de quatro anos e meio, a formação inicial chegou ao fim. No entanto, para chegar à formatura, foi preciso um longo período, paciência e muitas estações. Espreitando a caça, - **“Corça de Cerínia”** -, **metamorfoseada na aquisição dos saberes e na construção das dimensões da formação, o quarto trabalho de Hércules** é a metáfora da **conclusão da formação inicial**. “Os mitos são revelações originárias da alma **pré-consciente**, pronunciamentos involuntários acerca do acontecimento anímico inconsciente e nada menos do que alegorias” (JUNG, 2000b, p. 148).

No período de formatura, eu atuava, há três anos e meio, como professora de filosofia para crianças de quatro a onze anos de idade, na mesma instituição em que estudei no período da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esta relação de reciprocidade formativa entre eu e a instituição em que estudei, e na qual trabalhava na época da formação inicial do curso de pedagogia, remete-me à ideia de que “[...] quem forma, se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 67).

Apesar de atuar como docente, e não ter passado pela angústia que muitos recém-formados enfrentam ao concorrer por uma vaga de trabalho em sua área de formação inicial, os últimos meses que antecederam a formatura foram reflexivos. Rememoro as incertezas e as dúvidas da época: o que farei depois da formatura? Pretendo dar continuidade aos estudos? Em que área poderei dar continuidade à minha formação? Que caminhos profissionais devo seguir? Que utopias educacionais construí? Consegui construir os saberes necessários para ser uma profissional?

Sobre esta última questão, lembro o primeiro livro que comprei na graduação, e guardo até hoje: - **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente-**, de Freire (1996). Sobre a mesma época, recordo a angústia pedagógica: quais os saberes são necessários à atuação docente? E sobre esta questão, corroboro com os estudos reflexivos do mesmo autor, sobre os saberes, pois tratam de apontar contribuições através de uma vasta e específica lista de saberes, organizados em três grupos: “Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento; e Ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p. 6).

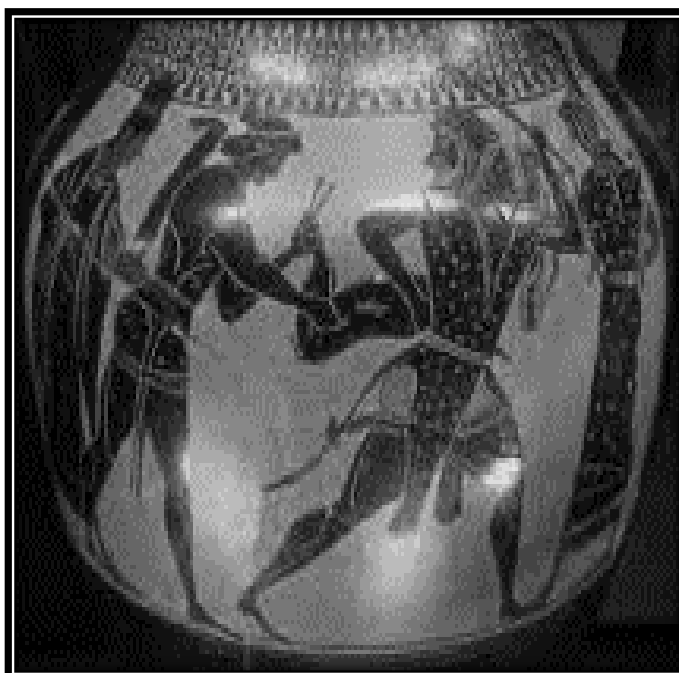
Percebo o quanto o interesse do passado se faz presente no **tempo presente**: o primeiro interesse **intelectual** de minha trajetória de **formação foram os saberes docentes**. E, hoje, em relação aos questionamentos, compreendo que a (res)significação dos saberes teóricos é um processo contínuo, em espiral, mobilizado pelos saberes da prática. Essa sucessão é importante para a formação e atuação intervencionista do docente. Tal argumento, tem conformidade na afirmativa de que

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais,

organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2005b, p. 26).

Em relação aos primeiros tempos de atuação profissional, sabe-se que o docente vivencia um cotidiano pedagógico dinâmico de interações e experiências. E, que neste cotidiano, ocorre o processo de construção dos saberes. No entanto, este processo é mobilizado pelas problemáticas de sua prática e mediados pelas potencialidades emergentes de sua formação. E, por esta razão, o próximo texto irá apresentar uma pesquisa com base em relatos de acadêmicos licenciados em Química. Dos dados contidos no estudo, afloram os aspectos positivos de sua formação.

7.4 COMO OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA CAPTURARAM A “CORÇA DE CERINIA”?



O objetivo nesta discussão é ampliar as possibilidades reflexivas sobre o **período de conclusão de formação** dos licenciandos. É necessário compreender como o processo formativo ocorre, as potencialidades e fragilidades da formação inicial, pois deste período decorre a atuação profissional do licenciado. Esta proposta é fundamental por tratar de vislumbrar o fortalecimento e as mudanças necessárias às Universidades, enquanto instituições formadoras.

Melhorar a formação docente implica **instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras**, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não **bastam mudanças superficiais**. Faz-se necessária uma **revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial** de professores, tais como: a **organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos** para que respondam às necessidades da atuação do professor, **os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 12) (Grifo nosso).

Por se ter esta intenção, neste texto, apresentam-se os resultados da pesquisa que originou o estudo - **“FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: FORMAÇÃO ESPECÍFICA E PEDAGÓGICA”** -, de autoria dos pesquisadores Camila Silveira da Silva e Luiz Antonio Andrade de Oliveira, encontrado em Nardi (2009). Os dados desta **pesquisa** trazem à tona o processo de formação inicial de formandos, oriundos de três turmas de Licenciatura em Química.

Dos dados, emerge o tema central deste estudo, que enfatiza “[...] as questões que dizem respeito à formação pedagógica e à formação específica em Química” (SILVEIRA; OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p. 48). A reflexão sobre **a formação pedagógica e específica é, para os autores**, um processo desperto, mas não findo na graduação. Mas, não exime deste período, as contingências formativas necessárias à atuação docente. Da pesquisa, extrai-se o trecho em aquiescência à afirmativa:

Compreendemos que a **formação** do professor é um **processo contínuo** e que não se inicia, e muito menos se finda, em um curso de graduação, tal como as licenciaturas. Mas acreditamos que os **cursos de Licenciatura** podem **proporcionar ações formativas** de grande relevância para **a formação do profissional** professor (SILVEIRA; OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p. 45) (Grifo nosso).

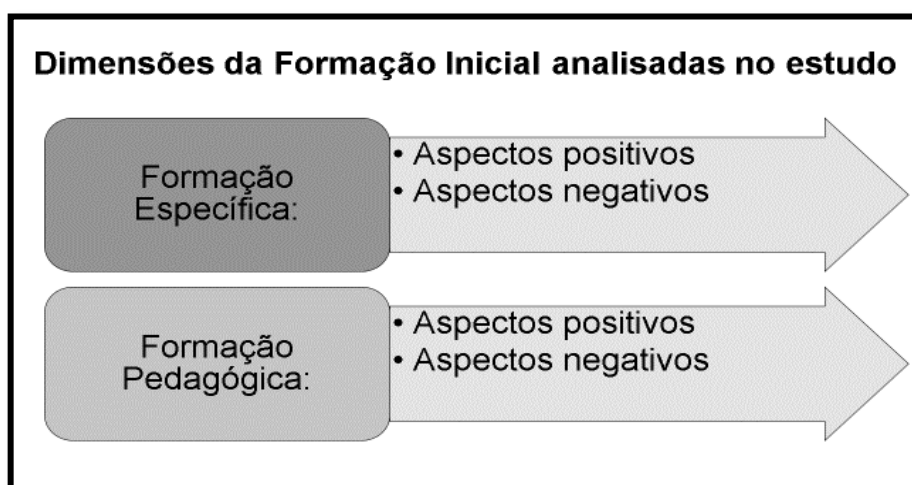
O interesse de pesquisa é oriundo da observação de um problema do contexto de uma universidade pública, em relação às **práticas formativas** realizadas nos cursos de licenciatura, que “[...] parece ser comum em outros contextos também” (SILVEIRA; OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p. 48). Para os mesmos autores, esse revés origina-se pelo **excesso de valor dado à pesquisa nas áreas tradicionais** da Química, **relegando a formação docente e a pesquisa em ensino**.

Este é um problema acadêmico, de ordem pedagógica e legal, por se tratar da insuficiência dos processos de ensino em relação às garantias legisladas. No

documento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientam, entre outras, a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, há referência sobre a **formação docente** na articulação das esferas do **ensino, pesquisa e extensão**. Em conformidade com os termos da DCN,

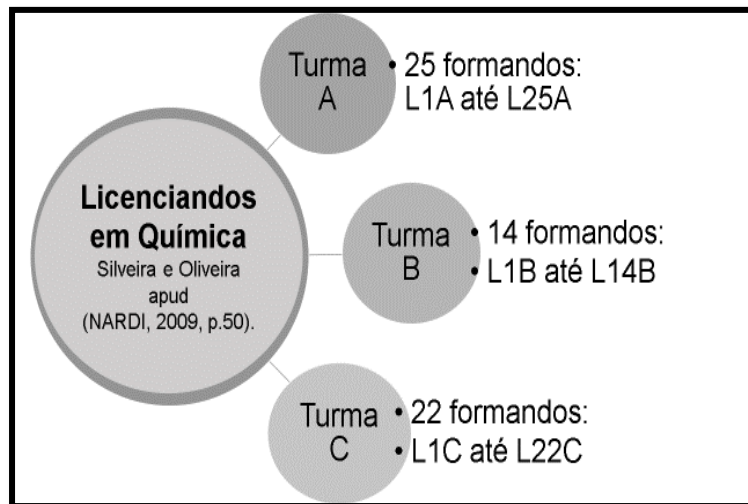
Art. 4º - A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, **deverá contemplar**, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre **ensino, pesquisa e extensão** para garantir efetivo padrão de **qualidade acadêmica na formação** oferecida, em consonância com **o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 5) (Grifo nosso).

Este estudo centra nas discussões da problemática do processo de formação inicial focado nas áreas tradicionais da Química, que se sobrepõe à formação docente e à pesquisa em ensino. Deste, afloram os dados que apontam os **aspectos positivos e negativos sobre as dimensões da formação específica e pedagógica** dos formandos, conforme diagrama posterior.



Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira, apud Nardi (2009, p. 50).

É importante esclarecer que, nos quadros presentes nos próximos itens, os sujeitos são diferenciados da seguinte forma: a letra **L** é comum a todos e significa **Licenciando**, e os **números** designam os **diferentes sujeitos** que compõem as **turmas** determinadas pelas letras **ABC**. Esta configuração é esclarecida no esquema subsequente.



Sujeitos de pesquisa, licenciandos em Química

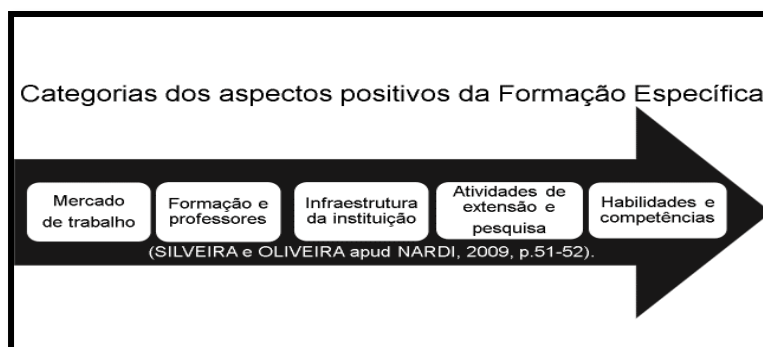
Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira, apud Fonte: Nardi (2009, p. 50).

7.4.1 Formação Específica: aspectos positivos e negativos encontrados nos dados do estudo

A pesquisa, realizada nas turmas A, B e C, apresenta os aspectos positivos e negativos da **formação específica**, no que diz respeito à construção de saberes e conhecimentos da área de Química. Dos dados, emergem categorias encontradas, concomitantemente, dentre os aspectos positivos e negativos.

De acordo com dados, narrados pelos licenciandos, sujeitos de pesquisa, foram encontradas **cinco categorias de aspectos positivos**, nomeadas no estudo, de acordo com o diagrama apresentado na sequência.

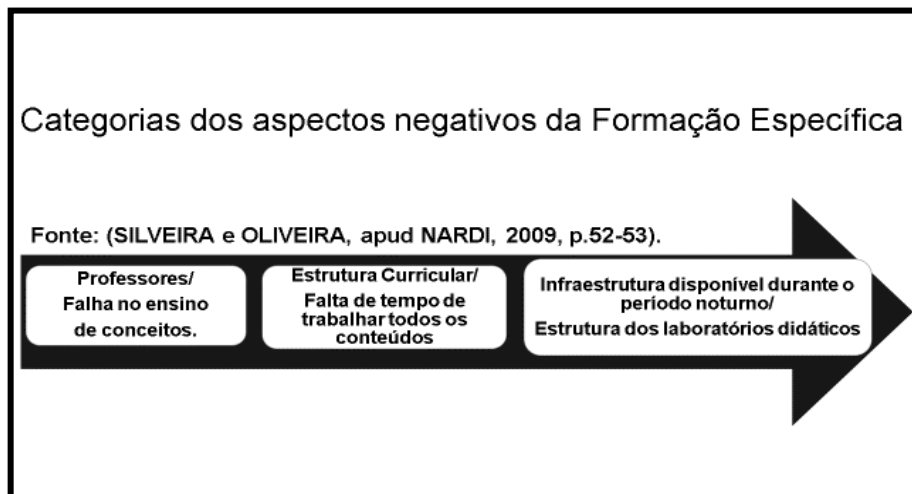
Figura 53 – Categoria dos aspectos negativos da Formação Específica



Categorias temáticas

Fonte: Feito nosso, de acordo com os dados encontrados na pesquisa de Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 51-52).

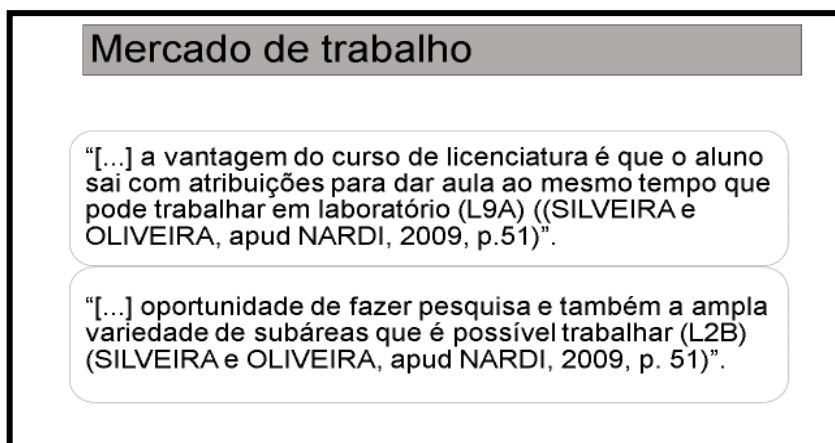
Além destas categorias que revelam os aspectos positivos, assomam outras três que apontam os **aspectos negativos sobre a formação específica** no curso de licenciatura. O organograma, na sequência, revela os pontos mal avaliados pelos sujeitos de pesquisa.



Categorias temáticas

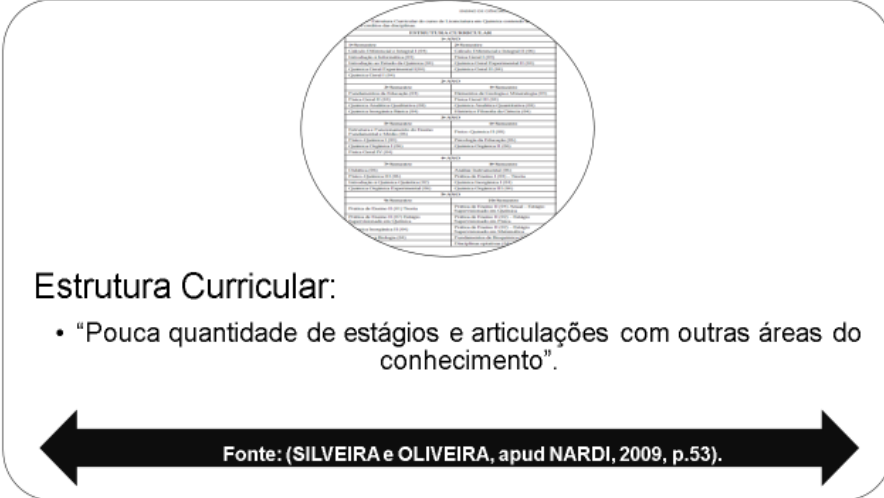
Fonte: Feito nosso, de acordo com os dados encontrados na pesquisa de Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 51-52).

Em relação ao **mercado de trabalho**, os formandos destacam como **positivo** o fato de que a licenciatura possibilitou a pesquisa e a prática nas áreas específicas e docentes. Estas experiências são formativas e importantes para a **atuação em diferentes contextos**, tanto em espaços educativos, quanto nos que exigem o conhecimento específico da área. Esse fato amplia as oportunidades profissionais, de acordo com os dados descritos abaixo.



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 51).

No caso do **mercado de trabalho**, esta categoria está associada, também, aos aspectos negativos, pois se vincula aos problemas oriundos da **estrutura curricular**. De acordo com os dados, os licenciandos consideram como **ponto negativo de sua formação específica** o tempo para estágios, insuficiente e sem vínculos com outras áreas do conhecimento, conforme dados contidos no quadro abaixo.



Estrutura Curricular:

- “Pouca quantidade de estágios e articulações com outras áreas do conhecimento”.

Fonte: (SILVEIRA e OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p.53).

Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 53).

No currículo dos cursos de licenciatura se veem problemas, tais como: “[...] a falta de articulação entre teoria e prática; a falta de flexibilização curricular; o enfoque formativo dado à formação do bacharel ou pesquisador e não a do professor, [...] dificultando a construção do conhecimento [...]” (BORGES, 2001, p. 14).

Outro **aspecto positivo**, destacado pelos sujeitos de pesquisa, foi o reconhecimento da **excelência dos professores e da formação**, com destaque em três áreas específicas da Química. Sendo os dados da pesquisa sobre este item, descritos na íntegra, no quadro a seguir.

Formação e professores

“[...] formação excelente, com excelentes professores (L13B) (SILVEIRA e OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p.51)”.

“[...] sólida formação em química básica, orgânica e analítica” (L4C) (SILVEIRA e OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p.51)”.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 51).

Os dados, descritos acima, são referentes aos licenciandos **L13B e L4C**, pertencentes a turmas diferentes. Ambos avaliam, de **forma positiva**, a **formação dos professores e a própria**, com destaque aos saberes das áreas de conhecimento, construídos em três áreas específicas da Química. “Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe) [...]” (PIMENTA, 2005c, p. 71).

Os **professores** aparecem, concomitantemente, nas duas categorias avaliativas. A atuação é também avaliada como um **aspecto negativo na formação específica dos licenciandos**. A partir da tabela, a seguir, é possível compreender os argumentos avaliativos dos sujeitos.



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 52).

Os dados revelam que os acadêmicos interpretam os **interesses** dos **docentes**, partícipes de sua formação, como **vinculados mais às pesquisas próprias do que ao processo de ensino**. Para eles, as práticas dos seus formadores denotam a **falta de preocupação didática, descomprometimento** com os alunos e com as aulas. A este respeito, é relevante inferir que **a pesquisa pode ser um meio de ensino para interligar os sujeitos**, e não é um divisor, conforme afirma a autora:

O processo de pesquisa interliga pessoas, instituições e comunidade. Como a universidade é um serviço público, porque responde às necessidades da comunidade, e como a produção do conhecimento tem significado social, a pesquisa é um dos serviços da universidade. O segundo ponto selecionado do trabalho anteriormente citado se refere à priorização do ensino. Buscando apoio em algumas reflexões, a autora argumenta que a verdade é a causa primeira e original da universidade. A pesquisa, mesmo sendo principal, é causa segunda, porque nasce da verdade. Não é finalidade, mas meio, atividade organizada em busca da verdade e do conhecimento. Já o ensino, causa segunda, porque decorre da investigação, seria a prioridade da universidade (MOROSINI, 2000, p. 67).

A ideia da autora é verificada, pois os licenciados em Química destacam como **ponto positivo**, em sua **formação específica**, a **participação em atividades de extensão universitária e iniciação científica**. Os dados, a respeito dessa avaliação, estão contidos, integralmente, no diagrama a seguir.

Atividades de extensão e pesquisa

Nessa categoria, os licenciandos atribuíram à participação em atividades de extensão universitária e de iniciação científica os aspectos positivos de sua formação em Química (SILVEIRA e OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p.52)".

A experiência em laboratórios, na organização de eventos científicos e o contato com diferentes linhas de pesquisa acadêmica contribuíram de modo positivo para a formação específica desses licenciandos (SILVEIRA e OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p.52)".

Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 52).

Os dados, explicitados no quadro acima, reafirmam a pesquisa enquanto método de ensino. Pois, é evidente que o

[...] aluno fica feliz quando se lhe abre o domínio da pesquisa: [...]chegar a uma expressão pessoal; ao mesmo tempo tomar consciência da própria individualidade, afirmá-la, empregá-la; seus próprios critérios, suas maneiras de pensar e de sentir: refletir sobre uma dada questão é ao mesmo tempo refletir sobre si mesmo, investigar a si mesmo e começar a descobrir a si mesmo. Primícias da originalidade, ora de um indivíduo, ora de um grupo criativo. Esta pode ser a ocasião de uma comunidade entre professores e alunos, através das diferenças de idades e níveis de formação; não raro se abrirá assim uma via entre a instituição cultural e o mundo (SNYDERS, 1995, p. 123).

Os licenciandos sinalizaram, neste aspecto, que as experiências laboratoriais de organização de eventos e **proximidade com pesquisas diferentes, foram relevantes à formação inicial específica**. “Dentro das fronteiras da Universidade, é a pesquisa pessoal e a formação na pesquisa que constituem o caminho para a originalidade - e esta é a marca própria do ensino superior, é o seu ensino” (SNYDERS, 1995, p. 122).


A **infraestrutura da instituição** foi avaliada como aspecto positivo por contribuir à **formação específica**. A ênfase é dada aos espaços físicos da universidade que compõem as áreas tecnológicas, como os **laboratórios** e a **biblioteca**. Dados, estes, descritos na próxima imagem.

Infraestrutura da instituição
“[...] boa estrutura da biblioteca e laboratórios” (L18A) (SILVEIRA e OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p. 52)”.
“[...] boa estrutura da universidade, principalmente nas áreas tecnológicas (L7B) (SILVEIRA e OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p.52)”.
“[...] espaço físico muito bom (L1C) (SILVEIRA e OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p. 52)”.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 52).

Os sujeitos **L18 A**, **L7B** e **L1C**, oriundos das turmas participantes da pesquisa, avaliaram a **infraestrutura como um aspecto positivo de sua formação específica**. Esta avaliação também é presente no imaginário social: “O maior sonho na minha vida era entrar na Universidade [...]; para ser aluno [da] federal é privilégio para poucos, devido ao alto nível de ensino, concorrência, infraestrutura” (SAMPAIO, 2011, p. 234).

No entanto, a **infraestrutura** aparece, concomitantemente, entre os **aspectos positivos e negativos da formação**, conforme quadro subsequente:



Infraestrutura Noturna e estrutura de laboratórios didáticos

- “Funcionamento do xérox”, biblioteca, seção de graduação”

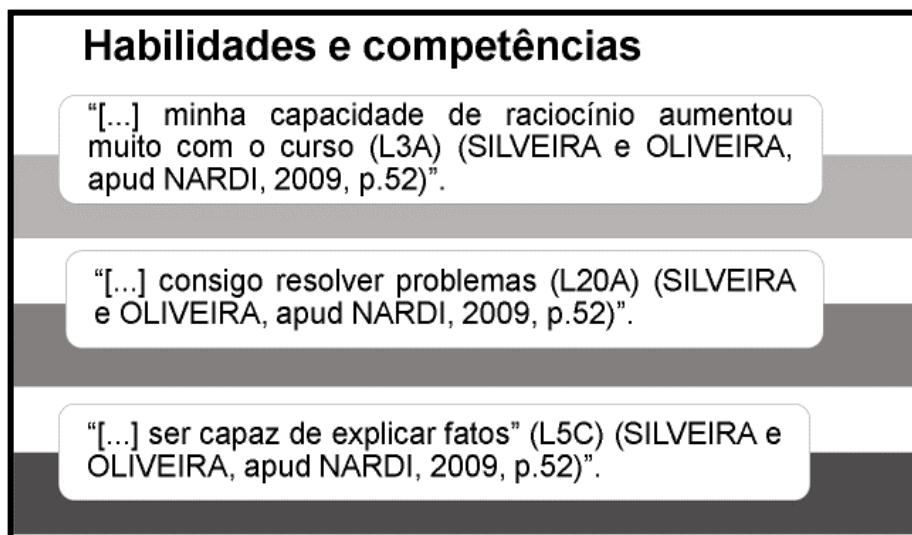
← Fonte: (SILVEIRA e OLIVEIRA, apud NARDI, 2009, p.53). →

Fonte: Feito nosso, Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 53).

Este problema, apresentado na pesquisa de Silveira e Oliveira (apud NARDI, 2009), pode ter relação com o processo de expansão universitária, já que a infraestrutura das universidades tem sido sinalizada como um ponto fraco da expansão. Essa afirmativa é encontrada na pesquisa que investigou a expansão em **universidades públicas federais do Triângulo Mineiro e a formação inicial de professores**. Deste estudo, aflora:

Dos pontos fracos do processo de expansão, o mais apontado pelos professores foi a falta de infraestrutura e o improvisado. Faltam salas de aula, mobiliário, biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais, dentre outros. Essa carência de recursos, sem dúvida, afeta a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, da qualidade de ensino (BORGES, 2011, p. 10).

Outro **aspecto positivo sobre a formação específica** destacado pelos licenciandos em Química, é a construção de **habilidade e competência** de raciocínio; **habilidade e competência** de resolução de problemas, e **habilidade e competência** para explicação de fatos. Estes dados encontram-se nos relatos descritos no organograma abaixo.



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 52).

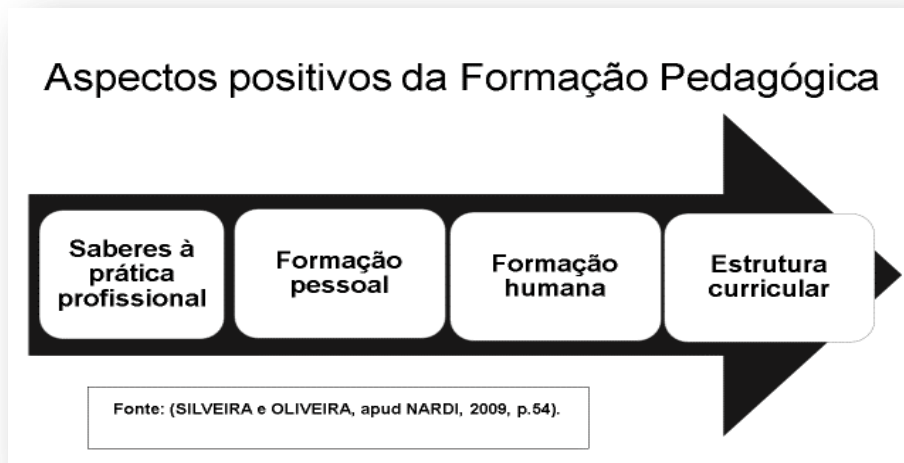
As construções; reconhecidas como habilidades de raciocínio, resolução de problemas e explicação de fatos são competências necessárias à formação específica do licenciando, nas esferas pessoal e profissional. Estas habilidades serão empregues nas práticas do cotidiano da vida e da escola, para explicar contextos e compreendê-los, bem como mediar e resolver problemas. É a “[...]”

‘competência’ como o construtor molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade” (ZABALZA, 2006, p. 70).

Além da **formação específica**, a pesquisa de Silveira e Oliveira (apud NARDI, 2009), apresenta a avaliação dos licenciandos em relação à formação pedagógica realizada no curso de Química. Nesse ínterim, o próximo texto apresenta os aspectos positivos e negativos da **formação** inicial em relação à dimensão **pedagógica**.

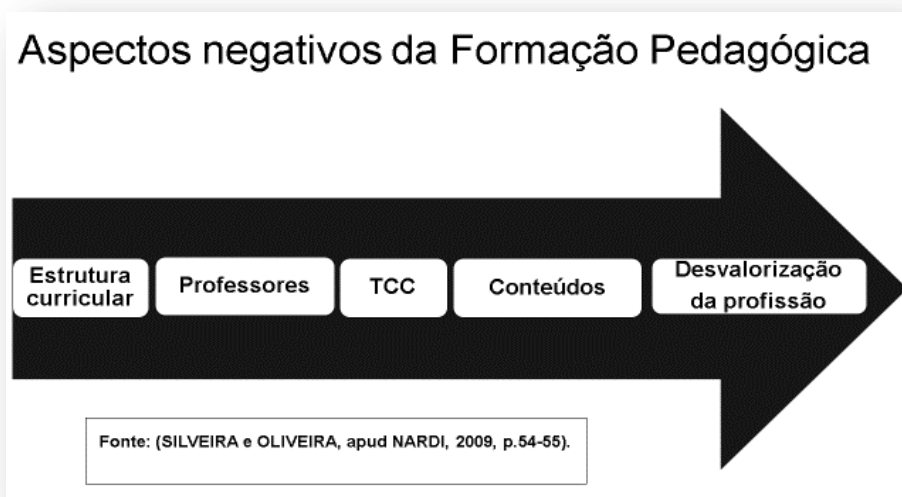
7.4.2 Formação Pedagógica: aspectos positivos e negativos encontrados nos dados do estudo

Dentre os **aspectos positivos** do processo da **formação docente**, os licenciandos em Química relataram como ponto positivo a **estrutura curricular** do curso de formação inicial, bem como a formação **pedagógica humana, pessoal e profissional**, de acordo com o quadro abaixo:



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 54).

Também foram pontuados os **aspectos negativos** presentes na **formação pedagógica**, sinalizados pelos sujeitos de pesquisa, como: **desvalorização da profissão** (pela instituição e professores formadores); a insuficiência de **conteúdos**, a falta do Trabalho de Conclusão de Curso (**TCC**), atuação dos **professores e a estrutura curricular**. É possível observar no organograma abaixo tais aspectos.



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 54).

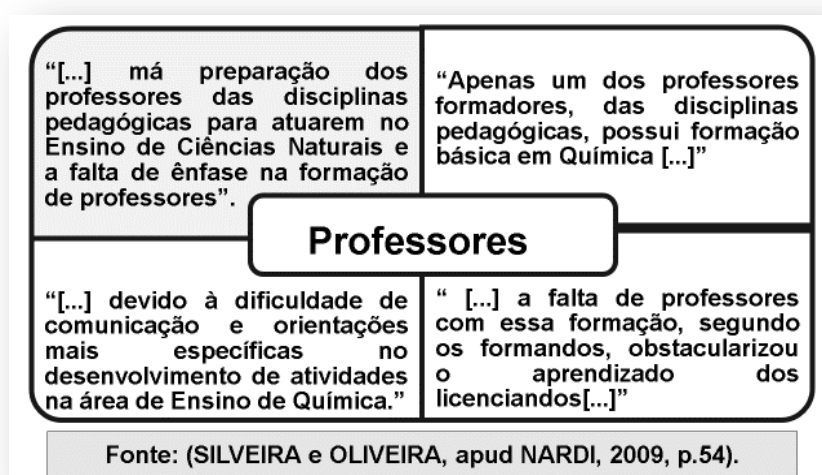
A estrutura curricular e o papel dos professores são os temas avaliados, simultaneamente, pelos licenciados, **como aspectos positivos e negativos da formação pedagógica**. Isso pode ocorrer, pois, em ambos os temas, interligados no cotidiano das universidades. Pois, nas

[...] entrevistas com os professores/formadores, a maioria acredita na qualidade de seus cursos e trabalho. Entretanto, também enxerga limitações e soluções para melhorar os cursos. É consciente das limitações e acredita que elas devem ser sanadas. Em relação a limitações da qualidade aponta para: a falta de articulação entre teoria e prática; a falta de flexibilização curricular; o enfoque formativo dado à formação do bacharel ou pesquisador e não a do professor; as salas superlotadas, dificultando a construção do conhecimento com aulas mais dinâmicas, dentre outros (BORGES, 2011, p. 14).

Os **aspectos negativos** denotam a **carência de infraestrutura e, em decorrência, problemas no ensino**. Sendo que, ambos, podem estar relacionados às problemáticas da expansão universitária do Brasil.

De acordo com os dados, aflorados de outra pesquisa que investigou o processo **de expansão das universidades públicas federais do Triângulo Mineiro e a formação inicial de professores, os pontos fracos deste processo estão ligados à** “[...] - carência de infraestrutura; número insuficiente de docentes devido à política de sucateamento da profissão docente em nível superior, e a precarização do ensino por flexibilizar demasiadamente questões pedagógicas em favor de questões políticas e econômicas” (BORGES, 2011, p. 06).

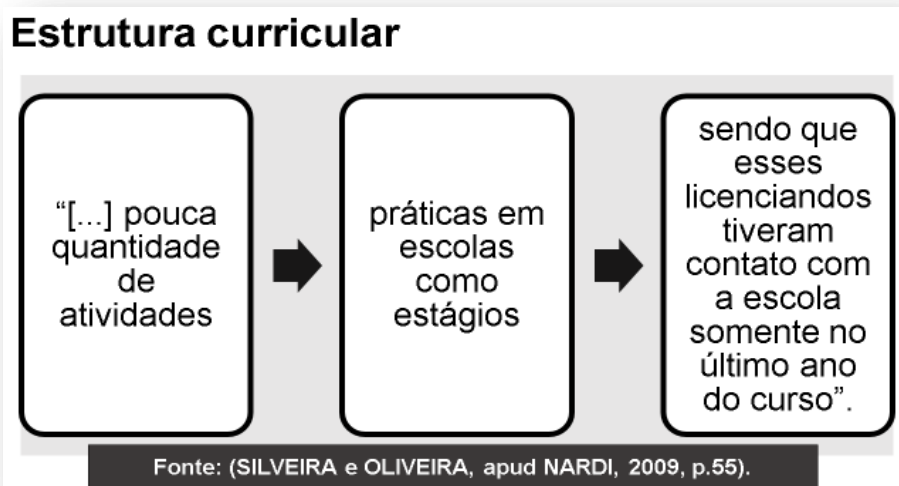
Sobre os **aspectos positivos e negativos**, em “[...] relação à formação pedagógica, encontramos que os professores estão sempre presentes em quaisquer das reflexões dos licenciandos em Química; eles aparecerem contribuindo tanto positivamente quanto negativamente” (SILVEIRA; OLIVEIRA apud NARDI, 2009, p. 54). Portanto, os dados revelam, conforme o quadro na sequência, que os licenciandos não consideram eficaz a sua formação pedagógica.



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 54).

Os dados revelam as **defasagens do processo de formação pedagógica**. Contudo, é importante sinalizar, sem a intenção de eximir a responsabilidade do docente, que não cabe **apenas** a ele a reponsabilidade sobre as mazelas do processo de formação. Visto que, o “[...] futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar de saberes pedagógicos” (PIMENTA, 1998, p. 26). As ideias do autor nos levam a pensar que, ao sair da Universidade, o licenciando poderá ter um repertório de saberes da **formação específica**. No entanto, os saberes da **formação pedagógica** serão construídos, de fato, nas vivências, pois são oriundos da práxis.

A **estrutura curricular** foi avaliada pelos sujeitos da pesquisa como **ponto negativo e positivo da formação pedagógica**. A **avaliação negativa** é decorrente da insuficiência de atividades, práticas escolares e estágios, sendo essas, tardiamente, oferecidas no final do curso, conforme diagrama posterior.

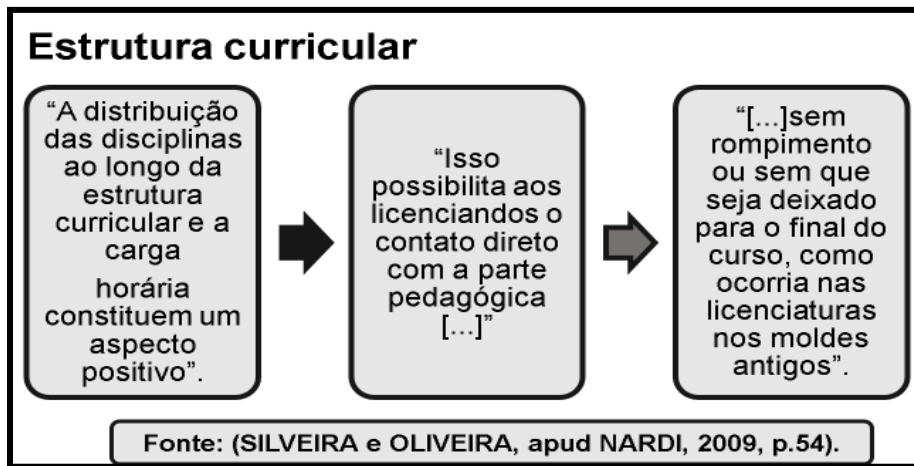


Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 55).

Nos dados apontados pelos sujeitos, descritos no quadro anterior, denota-se a dissociação entre a teoria e prática. Sobre essa ruptura, é significativa a reflexão metafórica proposta por Busquet (1974):

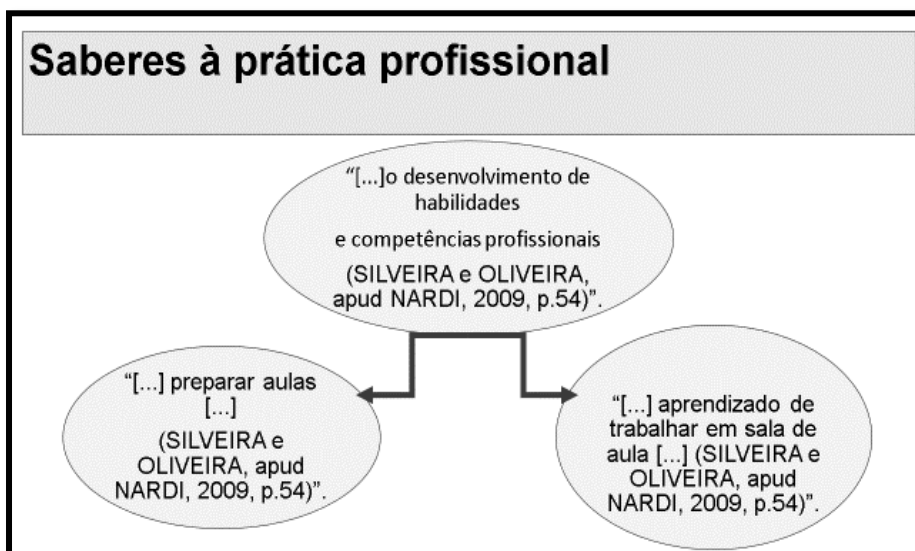
Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (BUSQUET, 1974 apud ARAGÃO, 2005, p. 13).

Em contradição à ideia anterior, a **estrutura curricular** foi avaliada como **ponto positivo** da **formação pedagógica**. Dos dados, da mesma pesquisa, emergiu o entendimento de que houve uma coerente distribuição das disciplinas, possibilitando aos acadêmicos o contato com a formação pedagógica, diferentemente do que ocorria nas licenciaturas nos moldes antigos. Estes dados são encontrados, na íntegra, no diagrama abaixo.



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 51).

Estes dados, presentes no diagrama anterior, estão encadeados com os dados presentes na **formação profissional**. Os licenciandos apontam o desenvolvimento de **habilidades e competências para o ofício**, o que constitui um **aspecto positivo**, bem como a construção dos **saberes**, ambos, constituintes da **formação pedagógica**, conforme é possível verificar no quadro subsequente.

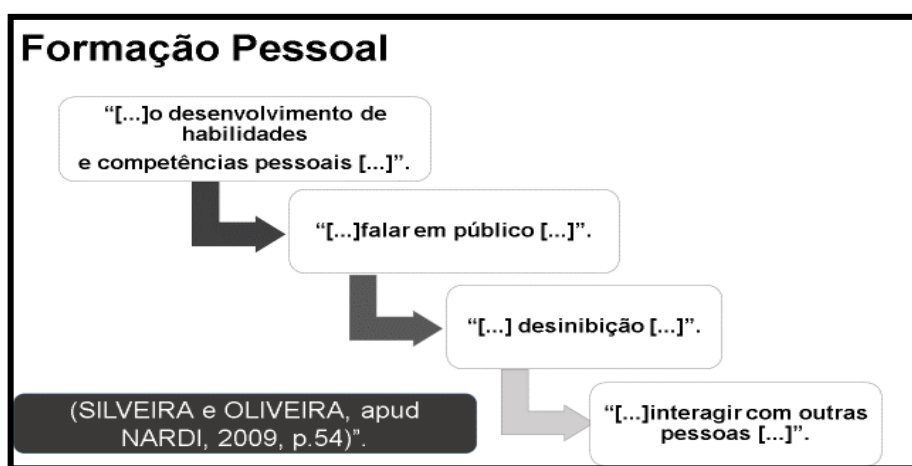


Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 54).

Os **saberes pedagógicos**, por sua vez, são importantes, pois compõem o conhecimento (teórico e prático) do licenciando. Já que “[...] ser docente, um profissional, implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e

habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência” (SOUSA, 2008, p. 66).

Aliada a estes saberes, está a **formação pessoal**, valorada ao longo do curso. Esta foi indicada como um segundo **aspecto positivo da formação pedagógica**, por propiciar, ao licenciado, habilidades pessoais que tangenciam a capacidade de interação e comunicação com outras pessoas. Isto fica evidente nos registros da pesquisa de Silveira e Oliveira (apud NARDI, 2009), descritos no quadro a seguir:



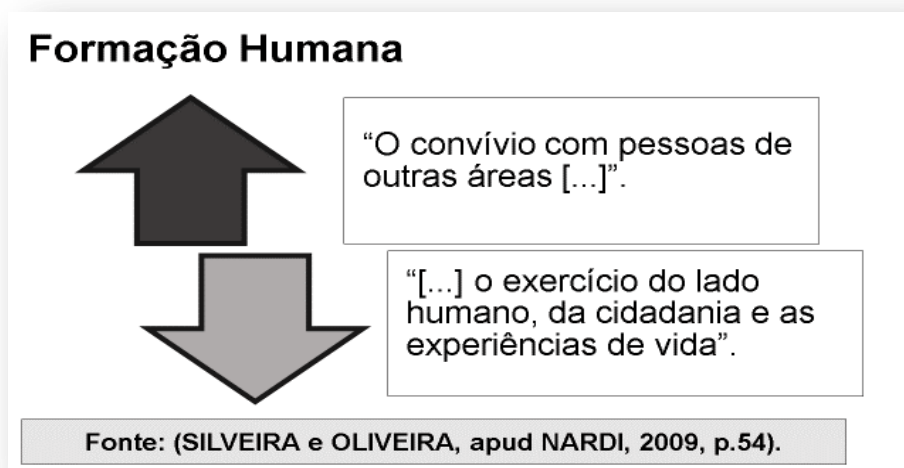
Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 54).

Em relação à **formação inicial pedagógica**, deve ser fomentada a preparação profissional, mas não como um fim em si mesma; tem que fazer sentido à vida do licenciando, ajudando-o em sua **formação pessoal**. Ou seja, o tempo vivido na formação inicial deve ser **um tempo de construção de si mesmo** e de viver e usufruir essa construção no tempo presente, conforme nos diz o autor, que escreve sobre a presença da alegria na universidade.

Meu propósito não é, em absoluto, opor uma cultura geral, desinteressada, gratuita, que encontraria seu fim em si mesma, à preparação profissional, mas sim tentar pensar uma relação válida entre o presente e o futuro do estudante na esperança de que nenhum dos dois termos seja sacrificado ao outro; a especialização profissional, nos estudos superiores, é decerto uma exigência social [...] mas pode ser também uma alegria presente (SNYDERS, 1995, p. 10).

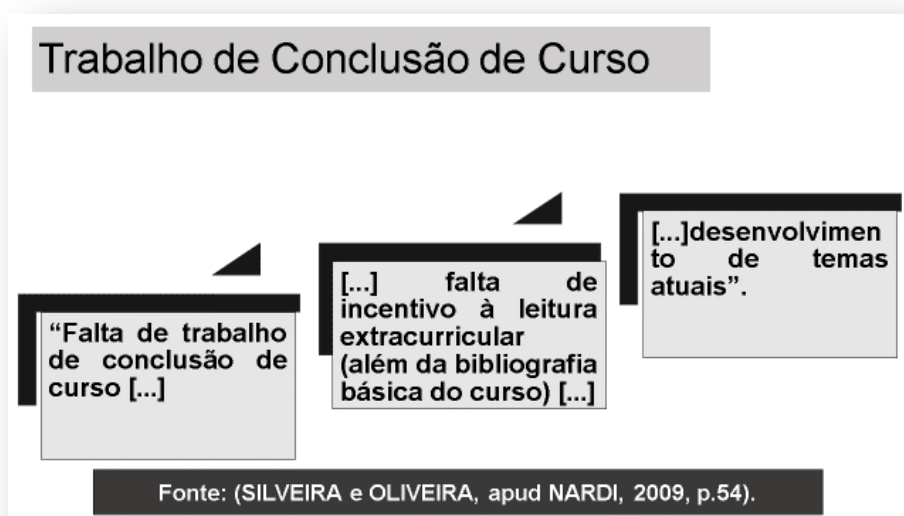
O terceiro **aspecto positivo**, destacado pelos licenciandos durante o curso, foi a **formação pedagógica vinculada à humana**. No processo de formação inicial

de professores, o “[...] ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano” (PIMENTA, 2005c, p. 71). Sendo que este aspecto é considerado positivo, pois os relatos apontam as possibilidades propiciadas nas acadêmicas em relação a **exercitar a alteridade, a cidadania e trocar experiências**. Estes dados estão contidos no próximo quadro.



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p. 54).

No entanto, o **Trabalho de Conclusão de Curso**, que representa na formação inicial o acúmulo de pesquisa, estudo e construção de autonomia investigativa, foi avaliado **como um aspecto negativo em relação à formação pedagógica**. Os licenciandos apontam que o TCC não é oferecido e, além disso, falta incentivo à leitura e à pesquisa de temas atuais. Sendo possível vislumbrar, nos dados presentes no quadro subsequente, esta avaliação.



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira (apud NARDI, 2009, p.54).

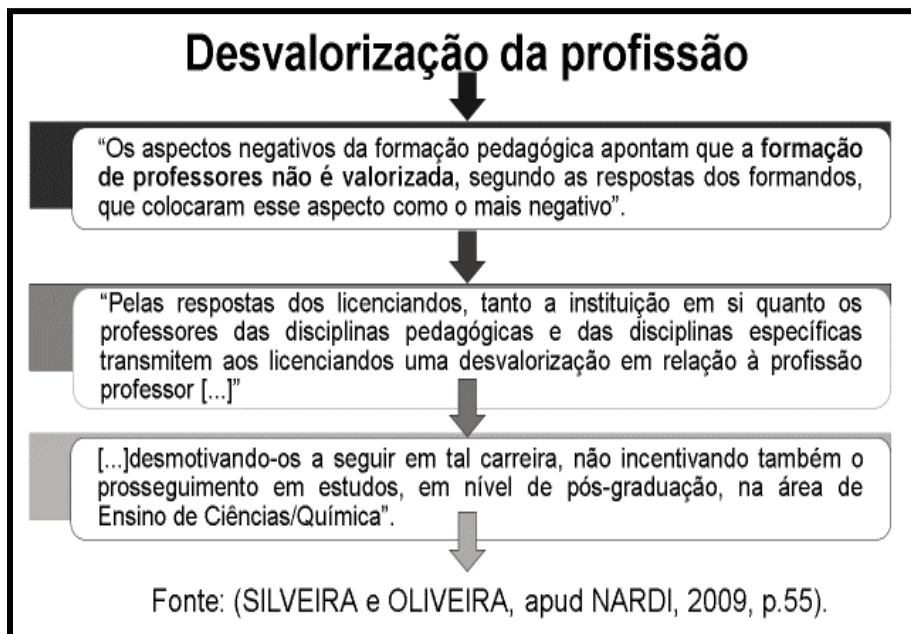
Em relação às **práticas acadêmicas no ensino superior**, considera-se que a **pesquisa** é, fundamentalmente, **um método de ensino**, ou seja, um “[...] meio, atividade organizada em busca da verdade e do conhecimento” (MOROSINI, 2000, p. 67). Frente a esta consideração, as práticas investigativas são fundamentais à constituição do licenciando na dimensão de sua formação pedagógica.

Na formação inicial, as ideias expostas pelos docentes aos acadêmicos podem ser encaradas como uma perspectiva que encaminha a novas interrogações. E, “[...] o aluno percebe assim a trajetória de um pensamento que se constrói, ele coincide com esse movimento de ‘edificação’, vai realizá-lo quase com o professor, simplesmente logo depois dele - mas por que não, pouco depois, por sua própria conta?” (SNYDERS, 1995, p. 122).

A pesquisa, enquanto meio, desencadeia a leitura. E o trabalho final é uma construção reflexiva que faz parte do processo de formação inicial. Instigar o movimento de investigação é mobilizar a alegria docente e acadêmica pela investigação. Unindo, ambos, os sujeitos, num movimento dialético entre os diferentes saberes. Nesse movimento se firma e se estabelece um processo de “[...] alegria quando os alunos têm a sensação de que, na aula, o professor assume, conserva a atitude de pesquisa, o ímpeto, a vibração da pesquisa – e os associa a ela. Ele sabe investigar, sente alegria em investigar e consegue fazer que seus alunos se unam a essa alegria” (SNYDERS, 1995, p. 122).

Além da falta de incentivo à pesquisa ter sido apontada como um **aspecto negativo da formação pedagógica**, outro ponto se une a esta categoria e trata da **desvalorização da profissão**. De acordo com os dados, a profissão não é valorizada pela **tríade formativa: instituição formadora, professores das disciplinas pedagógicas e professores das disciplinas específicas**. Esta desvalorização depõe contra a ideia que considera “[...] a alegria cultural dos estudantes [...], alegrias, na medida do possível, advindas do estudo, do conhecimento, da pesquisa e também do relacionamento com os professores” [...] (SNYDERS, 1995, p. 11).

Os licenciandos, ao terem experiências formativas permeadas pela desvalorização, podem se desmotivar a construir uma carreira profissional e a darem sequência à trajetória de profissionalização, na formação continuada, na área do Ensino. Sendo que os dados presentes, integralmente, no quadro a seguir, apontam para esses indícios.



Fonte: Feito nosso, baseado em Silveira e Oliveira apud Nardi (2009, p.55).

Em relação à **desvalorização da profissão**, certamente, este é um **ponto negativo à formação pedagógica**. Os desafios do mercado são eminentes. No entanto, no período da formação inicial, o papel da tríade formativa é mobilizar o empoderamento dos acadêmicos para que conheçam as realidades e reflitam sobre

as possibilidades de atuação nestes contextos. E, também, à tríade formativa cabe pensar sobre: “Que lugar resta para a alegria do saber? [...]” (SNYDERS, 1995, p. 25).

O processo de formação inicial não pode ser focado na ideia de que “Se se estuda, é quase sempre com os olhos [...] no exame e no risco da profissão errada” (SNYDERS, 1995, p. 25). A tríade formativa precisa incentivar a formação continuada para que os licenciandos se sintam preparados para enfrentar os desafios que, possivelmente, irão ocorrer em algum momento em suas trajetórias docentes: “[...] os fracassos; [...] conseguir-se-á um emprego? Risco de carreiras não valorizadas [...]” (SNYDERS, 1995, p. 25).

Dessa forma, à tríade formativa cabe a reflexão sobre como mediar um processo de formação pautado na práxis, mas com o intuito de que “[...] os estudantes não se deixam absorver completamente pela angústia [...]dos mercados [...] assim a Universidade pode oferecer o admirável aos estudantes, mesmo que eles estejam às voltas com a precariedade [...]” (SNYDERS, 1995, p. 11).

Nas reflexões, foram pensados os dados da pesquisa encontrados em **Silveira e Oliveira (apud NARDI 2009)**, que indicaram as percepções dos formandos/licenciandos, de três turmas do curso de Química, sobre sua formação inicial. Dos dados, despontaram os **aspectos positivos e negativos da formação específica e pedagógica**.

Neste capítulo, foi apresentado o quarto passo da trajetória do licenciando, que trata da conclusão da formação inicial. Os textos integrantes, nesta reflexão, foram ilustrados, simbólica e imageticamente, pelo **quarto trabalho** de Hércules, - **CORÇA DE CERINIA**-, por apresentar simbolismos significativos à conclusão da formação inicial. O próximo capítulo apresentará as reflexões sobre o período inicial da carreira docente, com assente nos símbolos e imagens presentes na narrativa do **quinto trabalho** de Hércules, em que o herói enxota as aves do lago Estínfalo.

Figura 54 – Os Pássaros do Lago Estínfalo



Fonte: Página virtual Teoria da Conspiração⁶.

⁶ Disponível em: <http://www.deldebbio.com.br/2014/03/10/hercules-e-os-passaros-do-lago-estinfalo/>. Acesso em: 31 jul. 2015.

8 AS “AVES DO LAGO DE ESTÍNFALO”: o período inicial do trabalho profissional docente

Neste capítulo, a intenção é refletir sobre as relações imagéticas e simbólicas existentes entre o quinto trabalho mítico de Hércules, nomeado “**Aves do Lago Estínfalo**”, e o período inicial do trabalho profissional docente. Para pensar sobre as vivências do recém-formado em espaços educativos, o texto apresenta quatro partes.

A primeira, nomeada - **O quinto trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas** -, apresenta as representações presentes na narrativa em acordo com a interpretação proposta por Brandão (1986, 1987b), de onde afloram cinco símbolos e imagens arquetípicas: nas **aves (1)**; nas **flechas (2)**; no **sangue da hidra de Lerna (3)**; na ajuda de **Atena e Hefesto (4)**, e no **lago (5)**.

O segundo item, intitulado - **Vencer a estagnação: a inserção do recém-formado em espaços educativos** -, traduz as simbólicas e imagéticas representações do quinto trabalho à atuação do recém-formado em espaços educativos. Essa tradução é evidenciada pelas características das escolas travadas e em movimento; nos vícios, constituídos na trajetória de formação inicial, refletidos no ambiente profissional; pelos aspectos positivos e negativos da formação docente, que possibilitam e desafiam a atuação profissional, e no espelhamento dos sentimentos do professor despertados frente ao ambiente escolar e aos sujeitos educativos.

A terceira parte, intitulada - **Memórias autobiográficas sobre o enfrentamento das “Aves do Lago Estínfalo”** -, narro, autobiograficamente, as lembranças sobre os sentimentos e experiências docentes, através de símbolos imagéticos memórias. Eles representam, assim, os desafios e possibilidades de atuação presentes no início de minha trajetória de atuação profissional.

Na quarta parte, intitulada - **Como as pedagogas enfrentaram as “Aves do Lago Estínfalo”** -, apresenta os resultados da pesquisa que originou o estudo - “**Da Formação Inicial ao ingresso na Carreira Docente**”-, de autoria dos pesquisadores Klinger Teodoro Ciríaco e Milaine Menezes da Costa (2016). O estudo foi relevante, pois dele afloraram os dados que enriquecem as discussões sobre a atuação profissional do recém-licenciado nos espaços educativos,

compostos pela **cultura de isolamento de escolas travadas** e pela **cultura de colaboração presente em escolas em movimento**.

Os dados e compreensões apresentados neste capítulo foram fundamentados em: Brandão (1986, 1987b); Ciríaco e Costa (2016); Fullan e Hargreaves (2000); Gómez (2001); Hargreaves (1998); Huberman (1995); Jung (2000a, 2000b); Perrenoud (2001); Pimenta (2005a, 2005c); Pouzadoux (2001); Santos (2003); Tardif (2002).

8.1 O QUINTO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS



Ânfora ática mostrando Héracles e as aves do Lago Estínfalo, ca. 540 a.C., Museu Britânico.
Fonte: Disponível em: <https://uk.pinterest.com/wuestenrose9/herakles-6/>. Acesso em: abr. 2017.

Depois de caçar, pacientemente, por um período de quatro estações, a **“Corça de Cerinia”**, obtendo êxito no **quarto trabalho**, Héracles foi desafiado a realizar um novo enfrentamento, que exigia, além da força habitual, argúcia. O “[...] quinto trabalho também lhe requereu mais astúcia do que coragem e força” (POUZADOUX, 2001, p. 62).

Euristeu desafiou o herói a enfrentar milhares de aves gigantescas que viviam, em Arcádia, numa espessa e escura floresta, próxima às margens do Lago

Estínfalo. Assim, o **quinto trabalho** consistia na incumbência de afastar as aves, evitando o revés e a destruição que provocavam na localidade. Elas,

[...] tinham encontrado refúgio num bosque e se multiplicaram tão depressa que nenhum caçador ousava penetrar entre as árvores. Os galhos vergavam ao peso desses pássaros agressivos. Elas investiam contra quem se aventurasse nas paragens e não hesitavam em atacar as plantações, devastando as colheitas, e em molestar o gado (POUZADOUX, 2001, p. 61-62).

Além de destruírem a vegetação local, estas aves “[...] eram antropófagas e ‘liquidavam os passantes com suas penas aceradas, de que se serviam como de dardos mortíferos’” (BRANDÃO, 1986, p. 102). Sendo necessário o extermínio, Hércules refletiu sobre utilizar as flechas contra a aglomeração de aves.

No entanto, mesmo sendo um exímio arqueiro, não tinha a munição necessária para exterminar milhares de aves. Na região de Estínfalo,

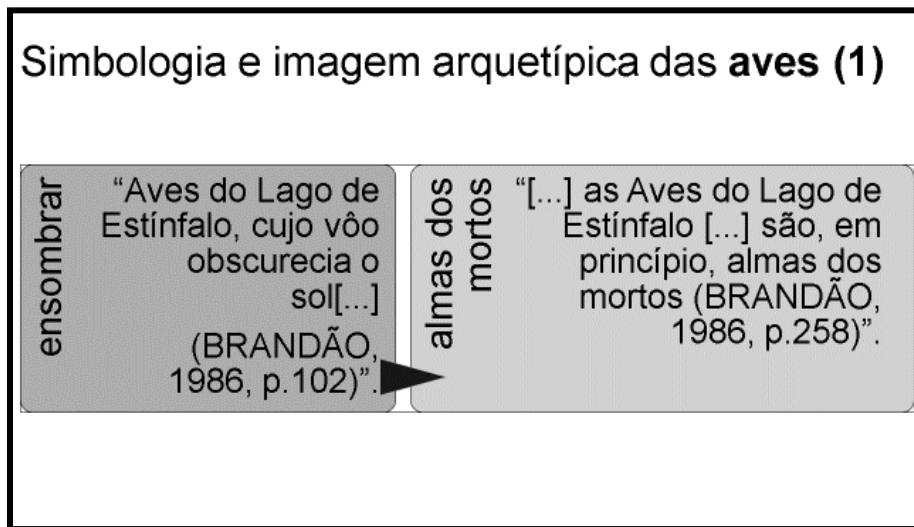
No caminho que levava ao lago, uma mulher majestosa lhe apareceu. Densos cachos louros emolduravam seu rosto, no qual brilhava um olhar verde-azulado. A doçura de seus traços contrastava fortemente com os trajes que usava. O busto estava encerrado numa couraça de ouro, um capacete com penacho cintilante lhe cobria a cabeça, e ela empunhava uma comprida lança de madeira escura. Era a deusa guerreira Atena que se encontrava diante dele. ‘Você venceu sozinho todas as outras provas’, disse ao herói. ‘Agora vou ajudá-lo. Tome este presente fabricado por Hefesto, ele vai permitir que enxote as aves’. Hércules recebeu das mãos da deusa um par de castanholas de bronze, e quando ergueu os olhos para agradecer, ela já tinha desaparecido. Prendeu os dedos no cordel de seda que ligava às duas peças do instrumento e bateu uma contra a outra (POUZADOUX, 2001, p. 61-62).

O som emanado pelas castanholas de bronze, fabricadas por Hefesto, e entregues ao herói por deusa Atena, reverberou produzindo um zunido metálico que ecoou à distância, assustando as aves. Já que a maior “[...] dificuldade consistia em fazê-las sair de seus escuros abrigos na floresta” (BRANDÃO, 1986, p. 102). E, assim, o herói se aproximou das aves e repetiu o entoar sonoro. E, então, ressoou um “[...]barulho ensurdecidor [...] as aves levantaram voo e foram mortas com flechas envenenadas com o sangue da Hidra de Lerna” (BRANDÃO, 1986, p. 102).

Frente ao **quinto trabalho** de Hércules, a “[...] vitória do filho de Alcmena é mais um triunfo sobre as ‘trevas’” (BRANDÃO, 1987b, p. 102). Portanto, os principais símbolos e imagens arquetípicas importantes para a discussão neste texto são: a simbologia e imagem arquetípica presentes na **aves (1)**; a simbologia e imagem arquetípica das **flechas (2)**; a simbologia e imagem arquetípica do **sangue da Hidra**

de Lerna (3); a simbologia e imagem arquetípica da ajuda de **Atena e Hefesto (4)**, e a simbologia e imagem arquetípica do **lago (5)**.

No que concerne à **simbologia e imagem arquetípica das aves (1)**, no organograma abaixo, apresentam-se ideias descritas pelo mitólogo Brandão (1987b, p. 102 e p. 258), que apontam as interpretações sobre este arquétipo, relativo ao **processo que ofusca e paralisa a vida**.



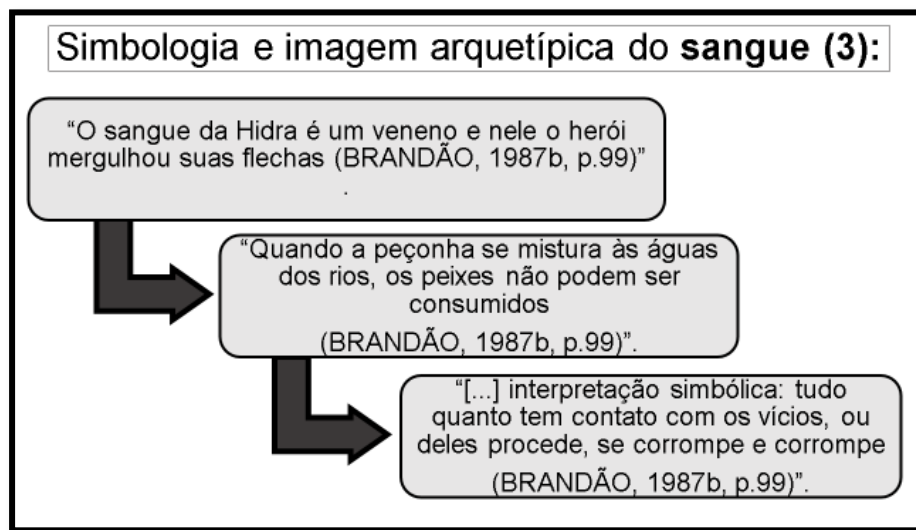
Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986).

Quanto à representação **arquetípica das flechas (2)**, o caráter imagético simboliza a **eliminação** do processo que ofusca e paralisa (pois as flechas exterminam as aves), **elevando e encaminhando a um movimento superior**. Tais interpretações foram construídas e fundamentadas em Brandão (1986), conforme conteúdo disposto no próximo diagrama.



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986).

No tocante à imagem arquetípica do **sangue (3)**, este símbolo já foi mencionado no **segundo trabalho**. O herói, após matar o mostro, embebeu as flechas no sangue da **Hidra de Lerna**, e utilizou-as para matar as **aves do Lago Estífnalo**. A representação **simbólica do sangue** está relacionada à **perpetuação dos vícios**. Estas interpretações estão em acordo com o mitólogo Brandão (1987b), e são descritas no quadro subsequente.



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987b).

Na narrativa, o herói, pela primeira vez, recebeu uma ajuda, duplamente divina. Por esta razão, se faz necessário entender a **simbologia e imagem arquetípica de Atena e Hefesto (4)**, que prestaram assistência.

Em Brandão (1986), Atena é interpretada como a **deusa guerreira**, relacionada à **vegetação, às aves**. Segundo o autor, a **deusa** está associada à **inteligência**, por ela ser filha de **Métis**, que representa a **sabedoria e prudência**, e ter nascido da **cabeça (meninges)** de seu pai, o todo poderoso **Zeus**. Essas referências estão descritas no quadro abaixo.

Simbologia e imagem arquetípica da ajuda de Atena (4)	
vegetação e aves	• "Atena, [...] associada a árvore e a serpente, como deusa da vegetação. [...] é denominada [...] de 'olhos de coruja', [...] aparece sob forma de pássaro, ave do mar, andorinha, [...] e abutre (BRANDÃO, 1986, p.133)."
guerreira	• "[...] virgem guerreira, como aparece [...] numa medalha [...] a deusa está com um enorme escudo, que lhe cobre todo o corpo, e rodeada de deuses que lhe prestam homenagem (BRANDÃO, 1986, p.133)."
Sabedoria e Prudência	• "Zeus tomou como primeira esposa a Métis (Sabedoria, Prudência), mas, grávida de Atená, o deus a engoliu, para que ela não tivesse um filho mais poderoso que o pai (BRANDÃO, 1986, p. 158)."
cabeça/ meninges	"[...] nascendo da cabeça de Zeus (BRANDÃO, 1986, p.158)." " [...]sem mãe, das meninges do deus(BRANDÃO, 1986, p.136)."
inteligência	"Atená é o outro lado de Hera no coração de Zeus. 'Atená, a deusa da inteligência, é a preferida e a mimada pelo senhor do Olimpo' (BRANDÃO, 1986, p.136)."

Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986).

Hefesto é o deus hábil das **forjas e nós**. Na interpretação encontrada em Brandão (1986, 1987b), representa aquele que **planeja (demiurgo) e sabe fazer (savoir-faire)**. Ele é dotado de **espírito artístico e sensibilidade cultural**. No entanto, **não sabe ser (savoir-êtré): é dotado de fraqueza espiritual e ânsia pela perfeição, e busca de compensação**. Em acordo com o mitólogo, sua **infelicidade** é oriunda de **problemas pessoais, compensados pelo excesso de serventia**, que o torna o mais **humilde e prestativo** dos deuses do Olimpo. As referências interpretativas estão descritas no diagrama subsequente.

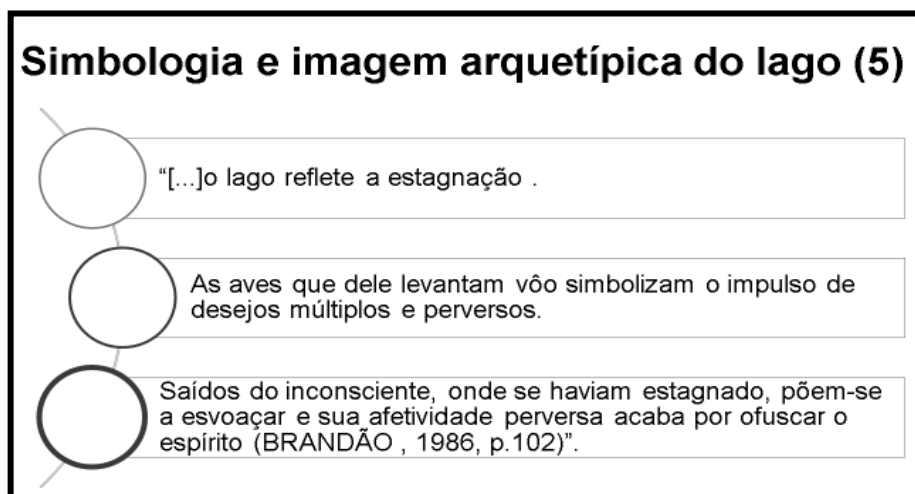
Simbologia e imagem arquetípica da ajuda de Hefesto (4)				
Forjas e nós	Infelicidades/ excesso de serventia	Espírito artístico, sensibilidade cultura	Fraqueza espiritual/ ânsia pela perfeição e compensação	Planejador, arquiteto; Saber fazer/não saber ser
"Hefesto, o deus por excelência das forjas (BRANDÃO, 1986, p.205)". "Hefesto, o deus dos nós (BRANDÃO, 1986, p.217)".	"[...] o grande problema pessoal de Hefesto, que procura compensar sua deficiência física e infelicidade conjugal com excessiva serventia. É o mais prestativo e humilde dos Olímpicos. (BRANDÃO, 1986, p.139	"[...] amor à arte, fez de ambos os protetores incontestes dos artesãos [...] a sensibilidade, a cultura e o espírito artístico ateniense se alicerçavam [...] (BRANDÃO, 1987b, p.47)".	"Hefesto, porque era deformado e coxo, revela uma dupla fraqueza espiritual [...]. Na realidade, todo o esforço, toda a habilidade e ânsia de perfeição de Hefesto visaram à busca de uma compensação. (BRANDÃO, 1987 b 56	"[...] 'demiurgo amoral transformado num apóstolo inspirado'. Hefesto cultivou o savoir-faire, mas não deu a necessária e indispensável atenção ao savoir-êtré (BRANDÃO, 1987 b, p.56)".

Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986, 1987b).

Do agrupamento dos arquétipos representados nas **imagens dos deuses Atena e Hefesto**, que ajudaram o herói, afloram diferentes **aspectos**,

categorizados como **positivos e negativos**. Os aspectos positivos remetem à simbólica relativa aos requisitos/atributos que possibilitaram a realização do **quinto trabalho**: inteligência; habilidade de planejamento; saber fazer; conhecimento da natureza, sensibilidade artística e cultural. E os aspectos negativos remetem à simbologia do **não saber ser, ou seja, dos obstáculos enfrentados pelo herói para realizar o quinto trabalho**: dificuldade pessoal, infelicidade pelo excesso de serventia, fraqueza espiritual e ânsia de perfeição pela busca de compensação.

Em relação à **imagem arquetípica do lago (5)**, representa a estagnação e os impulsos inconscientes. Essa simbologia é esclarecida, no quadro a seguir, com base em Brandão (1986).



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1986).

Ainda, em relação ao **caráter imagético e simbólico do lago**, a interpretação de Jung (2000) faz referência ao **inconsciente/subconsciente**. “A água é o símbolo mais comum do inconsciente. O lago no vale é o inconsciente que, de certo modo, fica abaixo da consciência, razão pela qual muitas vezes é chamado de ‘subconsciente’, não raro com uma conotação pejorativa de uma consciência inferior” (JUNG, 2002, p. 28). Esses **complexos psíquicos**, para o mesmo autor, são o local de onde brotam os sentimentos.

Nesse texto, foram apresentados os símbolos e imagens arquetípicas, presentes na narrativa sobre o quinto trabalho de Hércules, que foi desafiado a livrar a região de Estínfalo, sendo elas as **aves (1)**; as **flechas (2)**; o **sangue da Hidra de**

Lerna (3); a ajuda de **Atena e Hefesto (4)**, e a simbologia e imagem arquetípica do **lago (5)**. Estes símbolos e imagens arquetípicas são importantes à próxima discussão pois, em conjunto, representam **um processo de superação da estagnação**, que será relacionado aos **processos vivenciados** pelo recém-licenciado em espaços profissionais.

8.2 VENCER A ESTAGNAÇÃO: O PERÍODO INICIAL DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE



Mosaico romano em Valencia, Espanha.

Fonte: Disponível em: <http://mitographos.blogspot.com.br/2015/11/hercules-os-doze-trabalhos-as-aves-do.html>. Acesso em: 03 jan. 2015.

À luz de Brandão (1986), buscou-se compreender os elementos **imagéticos e simbólicos**, imersos na **quinta prova**. No feito, Hércules foi desafiado a flechar de forma certa as – **“Aves do Lago de Estínfalo”**. Conforme o mitólogo, supracitado, em conjunto, **os símbolos representam a sublimação da estagnação**.

A narrativa, que apresenta o trabalho do herói para livrar a região de Estínfalo das aves, simboliza, metaforicamente neste capítulo, **as vivências do docente, no período inicial da carreira profissional, frente à realidade educativa**. Os símbolos são representações desse período da trajetória do professor, e as

analogias caracterizam as experiências do recém-licenciado, conforme o quadro subsequente.

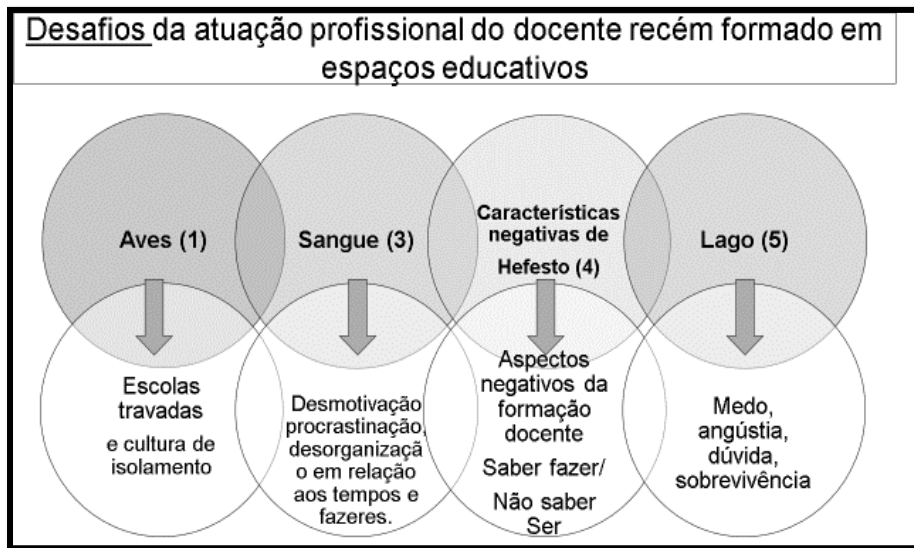
Arquétipo simbólico e imagético do quinto trabalho de Hércules – “Aves do lago Estínfalo”- e sua relação com o período inicial de atuação profissional docente	
Aves (1):	• Representam as características das escolas travadas.
flechas (2):	• Evidenciam as características das escolas em movimento.
sangue (3):	• Expressa os vícios, constituídos na trajetória de formação inicial, refletidos no ambiente profissional: desmotivação, procrastinação, desorganização em relação aos tempos e fazeres.
deuses (4):	• Figuram os aspectos positivos e negativos da formação docente que possibilitam e, desafiam a atuação profissional.
lago (5):	• Espelha sentimentos do professor despertados frente ao ambiente escolar e aos sujeitos educativos: medo, angústia, dúvida, criatividade, alegria, instintos de sobrevivência, curiosidade.

Fonte: Feito nosso: transfiguração do quinto trabalho, baseado em Brandão (1986, 1987b).

Das metáforas, vislumbradas nas imagens arquetípicas, descritas no quadro acima, emergem as interpretações. Esses entendimentos foram divididos em **desafios e possibilidades de atuação**. E, para fins de estudos, são apresentados e fundamentados nos próximos textos.

8.2.1 A estagnação: os desafios da atuação profissional do recém-formado em espaços educativos

Dentre os **desafios** encontrados pelo recém-formado no campo educativo, estão as **escolas travadas; os vícios, constituídos na trajetória de formação inicial, refletidos no ambiente profissional** (desmotivação, procrastinação, desorganização em relação aos tempos e fazeres); **os aspectos negativos da formação docente** que interferem na atuação profissional, e **o espelhamento dos sentimentos do professor**, despertados, frente ao ambiente escolar e aos sujeitos educativos (medo, angústia, dúvida). Esses desafios são relacionados às imagens arquetípicas, encontradas na narrativa do quinto trabalho de Hércules, conforme o quadro abaixo.



Fonte: Feito nosso: transfiguração do quinto trabalho, baseado em Brandão (1986, 1987b).

O primeiro desafio docente trata do **simbólico sobre as aves (1)** e se relaciona ao ambiente profissional, que possui **características de escolas travadas**. Em acordo com Fullan e Hargreaves (2001), as características dessa cultura são: falta de estímulo, ausência de apoio intelectual e dialógico entre o grupo educativo; omissão de acolhimento do grupo, e proteção de alguns sujeitos do grupo. No trabalho em grupos isolados, os docentes cooperam em prol de causas individualizadas, competindo com outros grupos e lutando por supremacia; reforçando as visões diferentes quanto à aprendizagem, aos estilos de ensinar, à disciplina e ao currículo, que provoca a comunicação insuficiente no coletivo. Para os mesmos autores, esses traços são os constituintes de uma cultura de isolamento e perpetuam a organização de pequenos subgrupos que colaboram de forma **confortável**.

A **colaboração confortável** não corrobora com os princípios da prática reflexiva sistemática que, sem referências, promove o “[...] perpetuar práticas ineficazes, tão facilmente quanto as eficazes” (HARGREAVES, 1998, p. 220). Para o autor, essas práticas problemáticas, perpetuadas no trabalho em conjunto, decorrem em função das três situações, onde os docentes colaboram apenas nos subgrupos, lutando contra outros em busca de supremacia; perpetuam práticas ineficazes, sem referências, não ancoradas nos princípios da prática reflexiva sistemática; reproduzem, pela dependência das regras burocráticas, um espaço escolar de fácil

coerção, onde os propósitos tendem a reforçar os acordos administrativos que, muitas vezes, negam os objetivos pedagógicos.

Hargreaves (1998) discorre que, da perpetuação de uma cultura instituída historicamente nos contextos educativos, de onde advém o isolamento presente na cultura conservadora das escolas travadas, emergem as problemáticas que tangenciam a construção dos saberes. Pois, os docentes têm dificuldade de compreender os processos escolares e não conseguem, enquanto grupo, vislumbrar a construção de culturas cooperativas, já que elas envolvem um processo fundamentado no entendimento e na participação solidária na escola.

Outro desafio de atuação profissional do recém-licenciado está assomado à imagem simbólica do **sangue (3)**. Esse desafio é transfigurado como os vícios/atitudes da atuação docente: **desmotivação, procrastinação, desorganização em relação aos tempos e fazeres**. Em Gómez (2001), encontram-se quatro indícios centrais, relacionados **aos vícios de atuação**, que inviabilizam a organização e a eficiência na maneira rotineira do trabalho docente. A saber: (a) as decisões cooperativas tomadas em relação a assuntos de menor importância consomem o tempo das decisões realmente importantes; (b) a confiança na memória, na tradição oral, e não no registro de forma escrita, ocasionando a falta de clareza e de certeza em torno dos fatos; (c) as frequentes confusões de papéis que tornam as tomadas de decisões demoradas, visto que ninguém é responsável de forma clara por algo, e (d) a cultura de pouco contato com as teorias e à falta de aconselhamentos e aperfeiçoamento através de estudos fora da escola. Sendo esses indícios, pois, geradores da dependência docente da escola como única fonte para sua construção enquanto profissional.

A simbólica da imagem do **lago (5)** está associada, neste texto, aos sentimentos docentes. Esses sentimentos, segundo Huberman (1995), estão relacionados à sobrevivência e fazem parte do período inicial, os três primeiros anos de atuação profissional. Nesse período, espelham-se no cotidiano das interpelações, parte da fase de transição do recém-licenciado: de estudante a professor.

Desse espelhamento, revelam-se as primeiras experiências de ser professor, geradoras de medos, angústias, e que podem colaborar para uma atuação em acordo com a **colegialidade burocrática**. Nas **escolas travadas**, a colegialidade é burocrática e perpetua a cultura do isolamento, da ansiedade, da mecanicidade no ato educativo, da mercantilização escolar e da insatisfação profissional, que tem

como denominador resultante a fragmentação dos objetivos propostos ao contexto escolar.

As **características negativas de Hefesto) (4)** se metamorfoseiam, neste texto, como um desafio da atuação profissional, pois são relativas ao **saber fazer, mas não saber ser**. Nesse ínterim, ambos os saberes, **fazer e ser**, são indissociáveis. No entanto, quando desagregados, representam um aspecto negativo da formação. Já que, “[...] a noção de ‘saber’ remete a um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 60).

Para Tardif (2002), o **saber-fazer e o saber-ser** são **saberes experienciais**, construídos no próprio exercício da atividade profissional docente frente às práticas pedagógicas escolares. E, advém da “[...] experiência individual e coletiva sob a forma de ‘habitus’ e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38). Ambos, **saber-fazer e o saber-ser** são construídos na vida cotidiana, frente às experiências obtidas nas relações estabelecidas entre os docentes e os sujeitos educativos, partícipes, nos contextos institucionais (colegas, gestores, estudantes, pais, funcionários...).

Os desafios elencados neste texto, quando unidos, caracterizam as escolas denominadas de conservadoras. A **cultura conservadora**, em Fullan e Hargreaves (2001), é definida pelo conjunto de trajetórias docentes construídas de forma reprodutivista, marcadas pelo isolamento e individualismo.

8.2.2 A sublimação: as possibilidades da atuação profissional do recém-formado em espaços educativos

Em relação às **possibilidades de atuação profissional** do recém-licenciado, em espaços educativos, são elencadas as características das **escolas em movimento; a inteligência e a colaboração; os aspectos positivos da formação docente: senso artístico, cultural e capacidade de planejamento, e a criatividade, alegria e a curiosidade epistemológica**. As possibilidades de atuação docente são relacionadas, imagetivamente, aos símbolos encontrados no percurso do quinto trabalho, conforme o quadro abaixo.



Fonte: Feito nosso: transfiguração do quinto trabalho, baseado em Brandão (1986, 1987b).

A imagem das **flechas (2)** simboliza, neste texto, as características das **escolas em movimentos**, que configuram uma **possibilidade de atuação docente**, encontrada em Fullan e Hargreaves (2000). Em seus estudos, os autores evidenciam que as escolas em movimento possuem uma cultura, essencialmente, baseada na cooperação. A percepção cultural dessas escolas é verificada na qualidade das atitudes e posturas entre as pessoas que fazem parte da instituição, e no fortalecimento do compromisso com a valorização das pertencentes ao grupo.

Nos espaços assim caracterizados, os docentes tecem trajetórias autênticas pela via do conhecimento de si, criticidade e autonomia. Essa autenticidade é viabilizada pela interação grupal e conscientização individual sobre o entendimento e o respeito à soma das singularidades que formam um grupo; a percepção sobre as dificuldades pessoais e as coletivas, bem como compreensão sobre as (im)possibilidades e desafios do cotidiano do trabalho docente.

O movimento das escolas relaciona-se à quebra do conservadorismo e, sendo esse um reflexo de um grupo de docentes que pensam em conjunto, rompem com a cultura arraigada nos espaços educativos e estabelecem novos parâmetros baseados na ação conjunta. Sendo que a “[...] cultura de colaboração não é apenas um requisito de uma organização institucional que pretende a relevância e a eficácia: é uma condição reflexiva” (GÓMEZ, 2001, p. 174).

Esta condição reflexiva **é vista como uma** das possibilidades de atuação. Sendo a reflexão em conjunto um indício de **inteligência e colaboração** que, neste texto, é associada ao símbolo da imagem de **Atena (4)**. A deusa, representante da

sabedoria, colabora, pois, com o quinto trabalho de Hércules, entregando a ele as castanholas que desentocariam as aves (imagem da estagnação).

Hargreaves (1998) indica que a vivência da cultura colaborativa, caracterizada pela partilha de experiências, fortalecimento das relações interpessoais e reflexões teóricas, tendo em vista colaborar eficientemente e analisar criticamente as práticas educativas, com o intuito de buscar alternativas para os problemas cotidianos, possa ser uma medida eficaz na prospecção em relação aos desafios futuros para o trabalho cooperativo e o desenvolvimento profissional.

Das vivências escolares, baseadas na colaboração, emergem **os saberes** necessários à profissionalização docente para a prática pedagógica, que constitui a cultura das (e nas) escolas em movimento. Os saberes são relacionados aos **aspectos positivos da formação**, figurados, imagetivamente, pelas características positivas de **Hefesto (4), que possibilitam a superação**. “Certos momentos nos sentimos como Hefesto, o coxo, o rejeitado, mas, ao mesmo tempo, aquele que tinha um lado tão criativo; e ao conhecermos as duas faces de Hefesto entendemos as possibilidades que também são nossas” (BRANDÃO, 1987a, p. 382). Uma vez que, no quinto trabalho, o deus dispôs de **seus saberes**, senso artístico, cultural e capacidade de planejamento, para forjar um instrumento (castanholas de bronze) que auxiliou Hércules no feito.

Em Pimenta (2005 a), encontra-se o conceito sobre **os saberes docentes**, relacionado ao entendimento sobre os conhecimentos construídos no período de formação inicial e continuada. Mas, (res)significados, de acordo com as reflexões sobre as **experiências culturais** impressas nos percursos formativos e profissionais do indivíduo, ao longo da trajetória docente à luz de novas referências teóricas.

Esta **experiência** mobiliza, fundamentalmente, a constituição do jeito de ser-docente e o delineamento de seu estilo profissional. Pimenta (2005) argumenta que das reflexões sobre as vivências docentes afloram **os saberes da experiência**. Pois, no trabalho pedagógico, o docente confronta-se com as teorias e práticas que mobilizam um processo reflexivo. Sendo esse processo, uma construção avaliativa sobre os resultados do trabalho profissional.

A vivência reflexiva do docente em seu trabalho, ao longo da trajetória profissional, é propulsora da constituição dos **saberes das áreas do conhecimento**. Pimenta (2005 a) explicita que o professor, reflexivo frente à prática, atualiza e (re)constrói o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e **cultural**,

para garantir que os alunos se apropriem também dos conhecimentos necessários à educação formal.

Da interlocução reflexiva, realizada na trajetória docente, frente às experiências e aos conhecimentos, são constituídos os **saberes pedagógicos**. Em Pimenta (2005 a), esses saberes são citados como fundamentais para o processo de ensino, pois são renteados pelos aspectos histórico-sociais, de onde emergem as possibilidades para a educação eficaz de estudantes que compartilham coletivamente espaços e instituições escolares.

Assim como a simbólica imagem do deus Hefesto, a simbologia da imagem do **Lago (5)** é também, **dual** e importante para essa discussão. Diz respeito aos **sentimentos de sobrevivência, criatividade, alegria e curiosidade epistemológica**, concebidos como uma possibilidade da atuação profissional do recém-formado em espaços educativos.

Conforme Huberman (1995), os **sentimentos de sobrevivência transformam-se em sentimentos de descoberta, em experiências e saberes: criatividade, alegria, curiosidade epistemológica**. O autor considera que a primeira fase na trajetória profissional docente corresponde aos três primeiros anos de trabalho, e que esse momento se configura como um período de exploração, onde o docente verifica os saberes, constrói outros, se percebe enquanto docente, experimenta a transição de aluno a professor, marcada pela sobrevivência e descoberta. Assim, é possível o entendimento sobre os saberes docentes, tornando-se fundamental para se vislumbrar a profissionalização do trabalho pedagógico, até então sem contorno.

Em bloco, o quinto trabalho de Hércules configura a morte das aves (fim do processo de paralisia) realizada através das flechas (movimento superior). Os símbolos, contidos na imagem do feito heroico, remetem à reflexão autobiográfica em relação ao período inicial da profissão. Portanto, no próximo item deste capítulo, apresento as imagens e símbolos memoriais em relação a este período de minha trajetória docente.

8.3 MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE O ENFRENTAMENTO DAS “AVES DO LAGO ESTÍNFALO”



Registro fotográfico de uma prática escolar com tratamento artístico para preservar os sujeitos educativos (crianças).

Fonte: Acevo da Autora (2014).

É **sexta-feira** e, ao final do dia, o céu está escuro e acinzentado. Dias cinzas são cenários perfeitos para reflexão. Lá fora está chovendo, vejo **raios** e ouço **trovões**. Com a sensibilidade aflorada, em virtude da escritura de si, é possível extrair desse cenário um **som musical**. Um passo de **dança risca de forma luminosa** o céu, outrora cinza e agora rosa fluorescente, e **ofusca** o olhar não habituado com a claridade extrema.

Penso na vida e sobre ela. E observo os movimentos da natureza, e as lições que imagetivamente imprimem nos cenários, nas paisagens. Percebo em mim “[...] o entusiasmo. Significa ‘trovão irrompendo da terra’, isto é, um incitamento que provém do inconsciente representado através da música e da dança. [...] o entusiasmo é a fonte do belo, mas também pode ofuscar” (JUNG, 2000b, p. 344).

A música e a dança, de fato, anunciam a estrela principal: a maleável bailarina, cristal em gotas. “É necessário que um homem desça até a água, a fim de que se produza o milagre da vivificação (da água)” (JUNG, 2000b, p. 27). E ela cai sob a forma de chuva, alimentando, dando vida.

Ela vivifica os leitos dos rios, lava a sujeira das calçadas urbanas, os prédios e as pessoas que andam desprevenidas pelas ruas. Mas ela também é origem, é

fundação, berço das primeiras formas de vida unicelular. Princípio da raça humana. Berço sobre o qual repousa o planeta água. E, por ser origem, afigura-se aos porões da mente, onde ficam os guardados antigos, sem acesso. “Psicologicamente a água significa o espírito que se tornou inconsciente” (JUNG, 2000b, p. 28).

A **natureza** e suas facetas contraditórias. Por um lado, as **imóveis** árvores **balançam**, no jardim da minha vida, **com o vento**: “[...] o pneuma, que sopra onde quer” (JUNG, 2000b, p. 28). E **os galhos** úmidos das **plantas**, bebem do céu a **chuva**, e a fina brisa de outono **perpetua a vida**.

Por outro, as tão **ágeis aves que voavam, ontem**, colorindo, dando vida e movimento ao céu índigo, desapareceram com a chuva. E, nessa metáfora, são “[...] na realidade, [...] pássaros [...] que ressaltam a natureza auxiliar das funções inconscientes” (JUNG, 2000b, p. 227).

Os pássaros aquietados permanecem **imóveis, acolhidos** em seus ninhos. Penso, à luz dos meus escritos: “[...] compreende que em ti também estão os pássaros do céu. Não te surpreendas dizermos que isso está em ti; compreende que és também um segundo pequeno mundo [...]” (JUNG, 2000b, p. 357).

Ao me ver compreender, como um segundo pequeno mundo, descubro que tudo aqui está, tudo está em mim. A **imobilidade, o movimento, o ser e o fazer**: aqui estão. A dúvida e clareza também fazem morada em mim. A dor e a alegria, cá estão. Nada aqui dentro é tão diferente do céu riscado pelo trovão; da água que cai; das folhas que balançam; do vento que sopra para diversas direções; do rosa luminoso do céu; do cinza do dia. Tudo é um encontro e, em mim, (re)encontro as aves do Lago de Estífnalo.



Registros fotográficos de práticas escolares com tratamento artístico para preservar os sujeitos educativos (crianças) (2014).

Após a formatura, rememoro as lembranças sobre as primeiras sensações da atuação profissional. Para mim, o sentimento de pertencimento a um grupo profissional envolvia a responsabilidade de atuar, a partir de saberes e fazeres oriundos do bom senso em relação ao entendimento teórico, à luz das necessidades e problemáticas presentes nas experiências do cotidiano.

No entanto, na construção da sensatez surgiram muitas dúvidas e, frente a elas, decepcionei-me, por vezes; em outras, busquei a orientação dos colegas mais experientes e dos gestores; arrisquei, sofri com os “erros” e vibrei frente aos “acertos”; observei a atuação de outros professores e, enfim, construí estratégias para lidar com os sentimentos gerados pelas dúvidas iniciais.

Além de estratégias frente à frustração, o processo de construção de saberes tornou-se mais intenso. O espaço educativo tornou-se o solo fértil para brotar os saberes didáticos e as experiências. Pois,

[...] dos **saberes didáticos** (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos **saberes da experiência** do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA, 2005c, p. 71).

Três anos se passaram e eu não me via mais como uma professora inexperiente. No entanto, ao longo do processo de amadurecimento, fui percebendo que, do espaço de trabalho em que eu atuava, emergiam problemáticas comuns a outros espaços escolares e não estavam relacionadas à escassez de materiais, instrumentais ou estrutura física da escola, mas sim aos comportamentos culturais dos profissionais de educação. Eu lembro que nas salas dos professores, em diferentes escolas e níveis, as conversas eram as mesmas e comunicadas de forma lamuriosa, em relação à carga horária e salário; aos problemas de relacionamento entre colegas; às dificuldades de diálogo com o grupo gestor, com os alunos malcomportados, além dos que não aprendiam e dos que não se adaptavam às regras.

É um fato que quando muitas pessoas se reúnem para partilhar de uma emoção comum, emerge uma alma conjunta que fica abaixo do nível de consciência de cada um. [...] identificação com o grupo é, pois, um caminho simples e mais fácil; mas a vivência grupal não vai mais fundo do que o nível em que cada um está. Algo se modifica em cada um, mas essa mudança não perdura. Pelo contrário: a pessoa depende continuamente da embriaguez da massa a fim de consolidar a vivência e poder acreditar nela (JUNG, 2002, p. 123-124).

Não se quer dizer que no cotidiano do trabalho pedagógico, esses problemas sejam inventados. Mas, quer-se chamar a atenção para o entendimento de que estamos, enquanto docentes, imersos em uma cultura de classe profissional que tem uma constituição própria e, entendê-la, é um dos caminhos para que possamos parar de lamentar, reproduzir. Essa compreensão pode ajudar a projetarem-se, quanto grupo, possibilidades e estratégias para resolver os problemas culturais que enfrentamos na classe profissional.

Com o intuito de pensar sobre a complexa trama que organiza a cultura docente, aponta-se as ideias dos autores Gómez (2001), Fullan e Hargreaves (2000). Em suas pesquisas, discutem a temática das construções docentes e sua profissionalização, bem como as relações estabelecidas com o grupo de profissionais e a perpetuação da cultura de classe no contexto educacional. Sendo que essas resultam no entrave do processo de ensino-aprendizagem, das mudanças necessárias e fundamentais.

Para enriquecer a discussão sobre a **atuação do recém-formado** em espaços educativos, o próximo texto apresenta dados oriundos de uma pesquisa que discute o tema. O estudo aponta os desafios e as possibilidades de atuação professoras iniciantes licenciadas em pedagogia. Neste subitem, intenciona-se compreender os enfrentamentos dos docentes em relação à **cultura escolar de isolamento e colaboração**, busca-se dados sobre os comportamentos culturais dos professores nas **escolas travadas e em movimento**.

8.4 COMO AS PEDAGOGAS ENFRENTARAM AS “AVES DO LAGO ESTÍNFALO”



A intenção, nesta reflexão, é compreender os desafios e as possibilidades de atuação dos recém-licenciados no contexto profissional. Esse interesse é relevante, pois dele aflora um panorama que apresenta elementos significativos sobre como aconteceu a formação inicial docente frente ao contexto educativo.

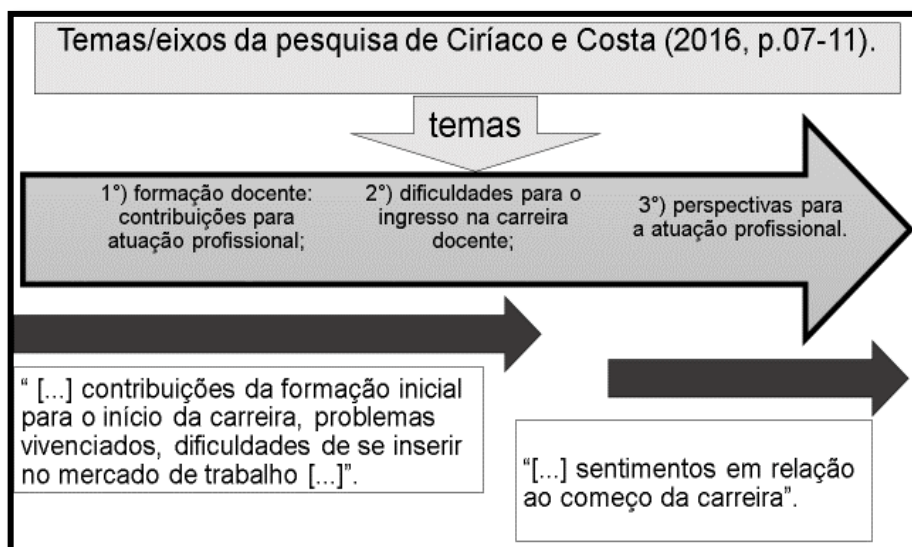
Para tanto, apresentam-se os resultados de uma pesquisa atual, sobre o panorama da atuação do recém-licenciado, registrada no estudo intitulado **-Da formação inicial ao ingresso na carreira docente-**, dos autores Ciríaco e Costa (2016). O objetivo do estudo, tal qual o interesse neste texto, é “[...] compreender as contribuições da formação inicial dos professores para os dilemas e as dificuldades enfrentadas no processo de inserção na carreira” (CIRÍACO; COSTA, 2016, p. 05).

A pesquisa, em foco, foi escolhida por apontar elementos significativos para se compreender o tema proposto neste capítulo. E complementar, ainda, as discussões propostas no capítulo anterior, que focou na formação inicial. Os dados encontrados são significativos, pois corroboram, avançam e aprofundam a reflexão sobre a formação docente no exercício profissional, em espaços educativos.

Nesse sentido, os dados que serão apresentados se deterão em aspectos que revelaram as **contribuições da formação inicial para a aquisição de competências** didático-pedagógicas e alguns **sentimentos característicos** da etapa de iniciação à docência [...]. A relevância do tema se dá pela necessidade de compreender as **dificuldades que os professores enfrentam** para entrarem no campo do trabalho docente, bem como os **limites e possibilidades de atuação** que encontram durante a busca pelo primeiro emprego na área educacional (CIRÍACO; COSTA, 2016, p. 06) (**GRIFO NOSSO**).

Em acordo com a pesquisa sobre a situação funcional das quinze professoras recém-formadas, licenciadas no curso de Pedagogia, apenas seis atuavam, na época da pesquisa, na área profissional. Entre as atuantes, cinco em espaços educativos do setor privado, e uma, em escola do setor público. As outras nove estavam em busca de uma oportunidade de emprego.

As pesquisadas responderam dezenove questões, oriundas de três temas: formação docente, dificuldades para o ingresso na carreira docente, e perspectivas para a atuação profissional. Partindo das respostas, os dados foram categorizados em dois eixos, a saber: “[...] contribuições da formação inicial para o início da carreira, problemas vivenciados, dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, e sentimentos em relação ao começo da carreira” (CIRÍACO; COSTA, 2016, p. 11).



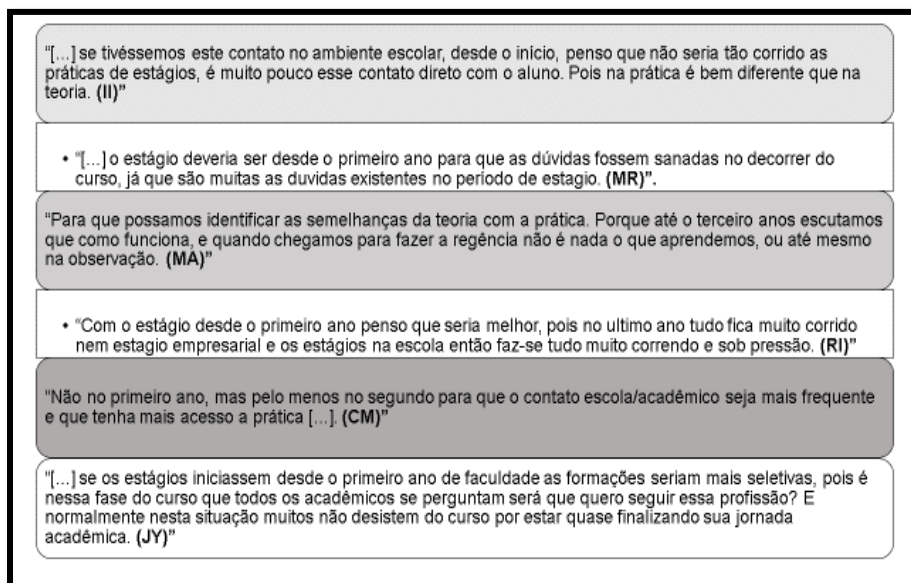
Fonte: Feito nosso, baseado em Ciríaco e Costa (2016, p. 06-11).

A organização elucidada, no diagrama anterior, é baseada no tratamento dos dados realizados pelos autores Ciríaco e Costa (2016, p. 06-11). Os eixos e temas aflorados desse estudo são discutidos à luz de referências relevantes a esta pesquisa de tese. E, portanto, nos próximos itens, deste capítulo, apresentam-se as argumentações em relação **aos primeiros sentimentos e às possibilidades de atuação do recém-licenciado, e dificuldades e desafios vivenciados pelo recém-licenciado, em espaços educativos.**

8.4.1 As dificuldades e desafios do recém-licenciado

Neste item, são abordados os aspectos relativos à pesquisa de Ciríaco e Costa (2016). As reflexões tratam sobre a **formação inicial e suas contribuições para a atuação das recém-licenciadas, frente aos problemas e dificuldades encontrados nos contextos profissionais.**

A partir do estudo, fica evidente que a **formação inicial** contribuiu para a atuação docente. Há destaque em relação à importância das experiências e aprendizagens teórico-práticas, realizadas nas disciplinas dos **Estágios Supervisionados e nas metodológicas.** Pois, segundo os depoentes, essas disciplinas propuseram a elaboração de propostas didáticas e projetos de ensino. No entanto, existem outras evidências verificadas nas narrações de seis pesquisadas, conforme quadro subsequente.



Fonte: Dados da pesquisa de Ciríaco e Costa (2016, p.13).

Do quadro de dados, descrito anteriormente, é possível abstrair a sinalização de críticas construtivas, que se configuram como contributivas em relação a **(re)pensar a forma como as disciplinas são distribuídas ao longo da grade curricular**, bem como em relação à **construção dos saberes necessários à prática docente**. O estudo aponta a necessária reflexão sobre os processos formativos iniciais, tendo em vista:

- um contato maior com o ambiente escolar;
- inserção curricular de práticas de estágios desde o primeiro semestre;
- a compreensão sobre as relações entre teoria e prática;
- a presença de mais atividades práticas ao longo do curso;
- a mediação de atividades em ambiente escolar, desde o início da formação, com o intuito de garantir uma experiência, para que o aluno, no confronto com a realidade da profissão, possa ter certeza se quer ou não essa profissão para sua vida.

Também, a partir das falas dos depoentes, é possível inferir que no processo de formação inicial não houve uma construção sólida e autônoma do licenciado em relação ao entendimento, sobre o fato de que:

- a teoria e a prática são dimensões indissociáveis da formação/ atuação docente, e que essa compreensão é construída pelo próprio sujeito a partir da reflexão;

- a formação inicial não prepara, totalmente, o profissional para as vivências do cotidiano. E que justamente as experiências desafiadoras, afloradas do cotidiano, são as contributivas ao processo formativo e desencadeadoras dos saberes docentes, fundamentais à atuação;

- não existe uma ‘maneira infalível’ de ensinar o acadêmico e de organizar a grade curricular dos cursos de licenciaturas, que garanta ao acadêmico uma preparação profissional, capaz de resolver com total destreza todos os enfrentamentos e os desafios encontrados no período dos estágios;

- afirmar que o que aprendeu, teoricamente, na formação inicial, não serve para as práticas escolares, e sinaliza a ineficácia na construção dos conhecimentos próprios da formação inicial;

- imaginar que vivenciar as práticas de estágios, desde o início do curso, pode fazer com que o período final de formação seja vivenciado com menos pressão. Ou seja, o acadêmico nega a responsabilidade sobre a pressão que, apesar dos dispositivos externos, é parte de uma dificuldade interna que sinaliza a insegurança mediante ao término do curso, e faz parte do exercício da aprendizagem e da constituição da esfera humana.

Frente às ideias afloradas dos dados, cabe pensar que as recém- licenciadas, **frente aos desafios e dificuldades integrantes** das práticas pedagógicas, **(re)constroem os conhecimentos necessários para a atuação.**

Nesse íterim, dos fundamentos sobre a “[...] epistemologia da prática profissional [...] emerge o estudo do **conjunto de saberes** utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255). O que significa que as experiências práticas, disciplinares e curriculares são originadas e (res)significadas, continuamente, no trabalho pedagógico, e possibilitam ao docente a construção de conhecimentos e saberes.

Desse processo contínuo, originam-se os conhecimentos do ofício: “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de **saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais**” (TARDIF, 2002, p. 36) (**Grifo nosso**).

Pimenta (2005a) argumenta em relação aos **saberes da experiência**, que a prática docente, reunida ao longo da trajetória profissional, mobiliza o sujeito para reflexão, submissão a análises, confrontos com as teorias e práticas, além das

avaliações de resultados. E, que essa experiência mobiliza, fundamentalmente, a constituição do jeito de ser-docente e o delineamento de seu estilo profissional.

Os **saberes da formação profissional**, para Tardif (2002), dizem respeito aos conhecimentos das ciências da educação e da cultura, presentes nos contextos da formação e das práticas pedagógicas. São **construídos no período de formação inicial e/ou continuada**, oriundos de um repertório de saberes baseados nas ciências e na erudição, apreendidos pelos docentes durante o processo de formação. Bem como, pelo conjunto dos **saberes e dos conhecimentos pedagógicos**, relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente, que repercutem nas práticas docentes dos professores ao longo do seu processo de formação.

Tardif (2002) explicita, ainda, que **os saberes disciplinares** são oriundos dos campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Além disso, são oriundos do processo de construção dos conhecimentos produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, por intermédio dos estudos científicos, sendo os contextos educativos o local de aquisição e o acesso a eles. Já, **os saberes curriculares**, para o autor, têm relação com os saberes disciplinares que advêm das **culturas** que organizam a forma como as instituições fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos. Esses saberes são ensinados pelos docentes aos estudantes sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que implicam no currículo dos contextos educativos.

Além desses saberes, é importante refletir, desde a formação inicial, sobre os conflitos existentes em espaços educativos, locais formativos e permeados de contradições. Os espaços de atuação profissional são espaços de **convivência, que possuem uma cultura própria, denominada escolar**. E, por essa razão, essa cultura precisa ser compreendida. No entanto, é difícil compreender

[...] a **cultura docente e a cultura escolar** sem atender às determinações plurais, **conscientes e inconscientes**, individuais e sociais, **racionais e sentimentais**, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas e dos comportamentos das **pessoas e dos grupos** (GÓMEZ, 2001, p. 164) (Grifo nosso).

Essa cultura é o resultante das culturas diversas, **influenciadas pelas políticas econômicas**, constituídas por pessoas e gerações diferentes, com

múltiplas experiências profissionais, entendimentos e ideais educativos também divergentes. E, a partir das relações entre as pessoas, constitui-se, em muitos casos, uma **cultura escolar caracterizada pelo isolamento docente**. Facilitando, então, a constituição de um conjunto de crenças, em relação aos espaços educativos, consideradas acríicas. Nesse conjunto de crenças, as que se encontram nos dois quadros subsequentes refletem bem isso.

“Não estou atuando, mas gostaria de estar, pois passar os quatro anos na universidade aprendendo em como lidar com os alunos a perder a timidez enfrentando os desafios de o estágio querer colocar em prática é tudo o que mais gostaria, acaba sendo frustrante saber o que fazer e não colocar em prática (SL)”.

- “[...] porém estudei quatro anos me preparando para esse ramo e hoje vejo que para conseguir trabalho na área tenho que buscar por mais conhecimento, e mesmo assim não sou reconhecida pelos que estão no poder da contratação de professores na rede municipal do meu município, pois fazem descaso com sua preparação (JQ)”.

“[...] todos que fazem uma faculdade já querem sair da sala de aula com um emprego certo, sem precisar se humilhar como já acontecia antes de ingressar em uma universidade (MA)”.

Fonte: Dados da pesquisa de Ciríaco e Costa (2016, p. 16).

“Quando me formei foi que percebi a grande diferença entre meus ideais e a realidade que me esperava, ou seja, vi que é muito difícil para quem está começando a carreira conseguir inserir-se no mercado de trabalho (JY)”.

- “Ingressei na Pedagogia porque aqui na região não tinham muitas opções, mas, também por acreditar que ao me formar teria um emprego melhor. Trabalhei muitos anos no comércio e não dava mais. Contudo, depois da colação de grau, vi outro desafio maior que era conseguir meu primeiro emprego como professora, fazer aquilo que me formei seria bom, mas é um grande desafio ingressar, estou vivendo isso hoje (RI)”.

“A dificuldade maior encontra-se quando você vai ver o piso salarial, a gente desanima de ver que estudamos tanto, tanto (...) são quatro anos de muito estudo, de formação e ganha-se pouco em relação ao que se espera por tanto esforço do professor, principalmente, aquele que está iniciando, porque tudo é mais complicado (MA)”.

Fonte: Dados da pesquisa de Ciríaco e Costa (2016, p.15).

Os quadros, recém mencionados, apresentam questões importantes sobre as percepções das acadêmicas em relação ao contexto que envolve a profissão. Considera-se de extrema relevância a **discussão dessas percepções na formação inicial**, tendo em vista a ruptura de visões romantizadas sobre a profissão. As discussões podem ampliar as possibilidades de saberes que envolvem o contexto e, por isso, é fundamental inserir na formação inicial práticas reflexivas que corroborem para que os licenciados compreendam:

- **O conceito de ideal e de real:** a partir do relato da depoente **JY**, encontrado no quadro predecessor, fica evidente que na formação inicial é importante dialogar sobre a diferença entre esses conceitos, para que o recém-formado compreenda que nos contextos profissionais eles não se apresentam de forma idêntica. Mas, que ambos são indissociáveis, pois o ideal se constrói a partir da visão crítica sobre o real, e aponta caminhos e possibilidades.

- **A formação inicial como uma escolha:** levando em conta a narração da depoente **RI**, registrado no quadro precedente, a escolha do curso foi aleatória, por ser a única opção. No entanto, é necessário construir o entendimento de que, mesmo sendo a única opção, influenciada por outras questões, não deixa de ser uma opção individual do sujeito. E o processo de realização de um curso de graduação, desde a inscrição no concurso de vestibular até a formatura, é permeado de alternativas e possibilidades.

- **A realidade da profissão:** em acordo com os depoimentos das acadêmicas **MA, SL e JQ**, encontrados nos quadros anteriores, é importante que os licenciandos entendam desde a formação inicial as possibilidades, desafios e problemáticas que envolvem as questões econômicas, próprias da profissão docente. O que não significa que devam se contentar com a desvalorização econômica, mas compreender por que e como ela aconteceu. É importante que saibam a realidade e não se deparem com ela, apenas, depois da formatura. Bem como, é fundamental que percebam a importância, as razões das reivindicações, e apoiem as lutas sindicais travadas pela classe docente.

A defesa em favor da conscientização do acadêmico sobre a realidade precisa estar alicerçada em uma instrução que o conscientize em relação ao entendimento sobre o processo histórico. Pois, da reflexão histórica afloram as compreensões sobre o processo de distanciamento entre a realidade e ideal, a falta de autonomia e a desvalorização econômica da profissão.

Neste contexto, o

[...] movimento de desenvolvimento profissional do docente durante grande parte da segunda metade do século XX, deve ser considerado um movimento positivo para a dignificação da prática docente. Assim, progressivamente, foi se fortalecendo a cobertura institucional da profissão docente. **Os processos de formação e de aperfeiçoamento adquiriram status universitário [...] até o nível de licenciatura** (GÓMEZ, 2001, p. 181) (Grifo nosso).

Este movimento de valorização profissional, segundo o mesmo autor, foi rompido a partir de 1991, tendo em vista a publicação do conteúdo da obra em 2001. “No entanto, nos últimos 10 anos, a profissão docente pode estar perdendo o que foi conquistado no último meio século. As **políticas neoliberais, pós-fordistas**, postas em andamento [...] estão conduzindo a uma clara **redefinição do trabalho docente**” (GÓMEZ, 2001, p. 182) (Grifo nosso).

O mesmo autor, citado precedentemente, ainda afirma que as políticas mundiais presentes no mercado, nos últimos 26 anos, desencadearam o **retrocesso na valorização da profissão** docente. Já que os docentes,

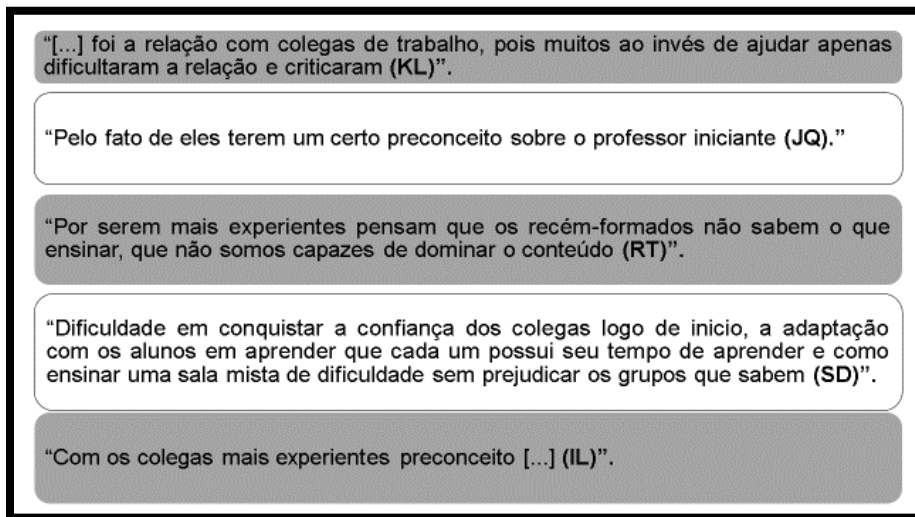
[...] se encontram próximos, em princípio, de um exercício simulado, de um **simulacro de autonomia**, no qual o espaço de **liberdade** ou sensatez é simplesmente **administrativo e não-político** (Contreras, 1997), dentro de um marco genérico de **desvalorização social e política** da atividade educativa. O desenvolvimento profissional dos docentes na atualidade deve ser analisado na complexidade de suas manifestações divergentes e, inclusive, contraditórias (GÓMEZ, 2001, p. 183) (Grifo nosso).

A falsa autonomia, falta de liberdade e substituição do caráter político do papel do professor pelo administrativo são características impostas pelas políticas econômicas, que atravessam os contextos escolares e influenciam a atuação profissional. Em consequência, ao processo de desvalorização da profissão, decorre, em bloco, a constituição de uma forma **cultural de convivência grupal dos profissionais em espaços educativos**. Em relação a essa convivência, a

[...] **cultura docente** constitui o componente privilegiado da **cultura da escola** como instituição, do que denominamos estrutura de participação social e de estrutura de tarefas acadêmicas. A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de estão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões (GÓMEZ, 2001, p. 164) (Grifo nosso).

A **cultura docente e escolar** é constituída pela forma como são estabelecidas as estruturas de participação dos sujeitos educativos e das tarefas. E,

nesse sentido, nas narrativas dos sujeitos, partícipes da pesquisa, encontradas em Ciríaco e Costa (2016), são averiguados dados em relação à **cultura docente e escolar**, conforme o quadro a seguir.



Fonte: Dados da pesquisa de Ciríaco e Costa (2016, p. 17).

A partir dos dados, encontrados anteriormente, percebe-se que os **recém-licenciados**, denominados **KL, JQ, RT, IL**, narram as **dificuldades e desafios que encontraram na atuação profissional em relação** à falta de colaboração, tolerância, confiança, e compartilhar as angústias sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino. Esses relatos caracterizam o **conservadorismo**, já que a “[...] cultura docente, fundamentalmente conservadora, adquire maior relevância quanto menor é a autonomia, independência e segurança profissional dos docentes” (GÓMEZ, 2001, p. 165).

Dos dados, revelam-se, também, o **individualismo e o isolamento** dos docentes em relação aos recém-formados e, nesse sentido, é importante compreender as suas origens. Para Fullan e Hargreaves (2000), duas das principais causas do individualismo e isolamento não são de caráter material. A primeira tem relação com o processo de início de carreira docente, que trata da experiência das avaliações e julgamentos que os docentes vivenciaram em relação ao olhar do supervisor nos primeiros dias de seu trabalho.

E a segunda, origina-se pela **cobrança que o próprio docente faz consigo mesmo**, sendo desnecessária a pressão do grupo, para exigir de si um papel social que está além das suas possibilidades reais. Essas expectativas perpassam: o

integrar alunos de educação especial; o trabalho com diversidade **étnica e cultural**; individualizar formas de ensino de acordo com as necessidades de cada integrante de sua turma; fazer papel de assistente social; conhecer a realidade de cada indivíduo de seu grupo de alunos, entre outras.

Fullan e Hargreaves (2000), para essas situações que extrapolam os limites docentes, propõem o acompanhamento das atividades por diferentes especialistas, para que os professores possam pensar em conjunto com outros profissionais sobre os conflitos do cotidiano educativo. No entanto, o trabalho em conjunto, além de propiciar novas possibilidades de pensar e dialogar sobre vários aspectos e buscar saídas consistentes para a qualificação do ensino, pode fazer emergir a contradição que **trata da problemática e do benefício do trabalho em conjunto**. Já que os autores destacam que, muitas vezes, esses diálogos entre diversos profissionais podem ser falíveis, com soluções fragmentadas e superficiais, reforçando no professor o **individualismo e o isolamento**.

A respeito da incoerência do **isolamento no trabalho em conjunto**, “limita o acesso a novas ideias e soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga [...]” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 20). Os autores afirmam que é importante construir o hábito de cooperar, apesar dos problemas do cotidiano oriundos em decorrência do espaço físico, instrumentos de trabalho e da sobrecarga; e que, especialmente, é muito difícil construir uma nova cultura, baseada na cooperação, devido às circunstâncias em que o docente se encontra. Uma vez que o isolamento é confundido com a autonomia profissional e induz o professor à construção de uma imagem própria de dono e soberano de sua sala de aula, limitando seu acesso a projetos de mudança e inovação, resultando no estresse interiorizado, falta de reconhecimento e **ausência de elogio ao êxito**.

A **carência de comunicação de experiências e a falta de apoio** cultivam a passividade e a aceitação acrítica de regras administrativas dominantes. Essa visão acarreta na anulação das diferenças, deficiência de estímulo à criatividade e enriquecimento mútuo dos docentes que, para Fullan e Hargreaves (2000), constituem as características das **escolas travadas**. Já que o processo de **isolamento**, no local de trabalho, reforça nos sujeitos educativos **distanciamento e a negligência**, causa um desperceber dos esforços positivos dos colegas. Esse processo gera uma **sensação de autossuficiência**, que produz **reações negativas**,

diante do desempenho do professor bem-sucedido, que busca o rompimento da cultura instituída e, como ideal, a construção de uma escola em movimento.

Gómez (2001) apresenta uma terceira origem para o isolamento e o individualismo presentes na cultura do grupo docente. O autor afirma que os **educadores conscientes e criativos também se refugiam no isolamento** de suas salas de aula, a fim de desenvolverem, com certa autonomia, uma forma diferente e singularizada de intervenção educativa. Com esse comportamento individualizado, buscam preservar a integridade de suas práticas, tendo como objetivo intencional não perpetuarem a cultura existente nos espaços em que atuam. Dessa forma, evitam a socialização para **preservar a identidade autônoma** e evitar choques conflitantes com o **grupo cultural**.

8.4.2 Sentimentos e possibilidades de atuação do recém-licenciado

Este texto apresenta as reflexões sobre **os sentimentos dos recém-licenciados e as possibilidades de atuação docente** em contextos profissionais. Os dados que fazem parte dessa reflexão foram encontrados no estudo de Ciríaco e Costa (2016), e estão dispostos em quadros, ao longo deste item.

Dos dados, despontam as singularidades do **cenário escolar**, um ambiente de conflitos, contradições e lutas. Nesse local, o recém-licenciado, ao se deparar com as primeiras experiências profissionais, sente várias **emoções** relacionadas **às expectativas profissionais e educativas idealizadas** em relação ao cotidiano. Essa constatação é confirmada nos dados dispostos no quadro posterior. Nele se apresentam os relatos que tratam dos **sentimentos despertados no ambiente escolar frente às primeiras experiências profissionais**.

<p>“Cada dia é uma descoberta com o ensino dos alunos, tanto professor aprende com eles e vice e versa, medo e insegurança se aquilo que está fazendo está correto, causando uma ansiedade de saber resultado do aprendizado dos alunos, e se está agradando a direção (SI)”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “[...] sobreviver no meio de pessoas que querem te derrubar. Medo e insegurança que tudo é novo te dá medo. Cansaço e vontade de desistir, pois você se sente sozinho. Muitas vezes vou-me sentir falho no processo de aprendizagem, e vem à preocupação com o que vai pensar de mim, pois nem todos os alunos de uma sala vão aprender da mesma maneira (IL).”
<p>“[...] sentimos medo e insegurança, [...], além disso, ficamos preocupados se estamos contribuindo com aprendizagem dos alunos (VL)”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “É uma mistura de sentimentos, afinal lidamos com a insegurança de se realizar um bom trabalho e se está sendo feito da maneira correta. O desânimo chega a vários momentos, porém não podemos nos deixar abater (KR)”.
<p>“Todos os sentimentos são marcados no início da carreira, mas também a cada ano acredito que esses sentimentos retornem principalmente o medo e a insegurança (MA)”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa de Ciríaco e Costa (2016, p. 18-19).

As indicações narradas pelas cinco depoentes, referenciadas pelas letras **SI**, **IL**, **VL**, **KR**, **MA**, e descritas no quadro anterior, confirmam o despertar de diversos sentimentos. O recém-licenciado, frente ao contexto de atuação, depara-se com:

- o medo e insegurança frente ao novo;
- a descoberta da aprendizagem recíproca;
- a construção da resiliência (“não se abater”);
- os sentimentos de sobrevivência;
- os sentimentos de desistência e cansaço;
- a solidão, tendo em vista colegas não colaborativos;
- a insegurança e a dúvida;
- a percepção da insuficiência profissional; e,
- o desânimo.

Todos estes sentires são relacionados ao **medo**, um sentimento básico da espécie humana, e também a um mecanismo de defesa biológico, advindo das experiências vivenciadas durante o processo de evolução das espécies. Esse mecanismo é disparado frente às situações que podem indicar algum perigo à vida do sujeito. No entanto, a “[...] lição a tirar dessa visão do **medo como ‘emoção’** é clara: se **toda emoção envolve crença**, é possível afirmar que **as formas de lidar com o medo implicam o embate com as crenças** que sustentam e dão substância às experiências de medo que nos assaltam” (SANTOS, 2003, p. 55) (Grifo nosso).

As possibilidades de lidar com a emoção, expressa pelo medo, implicam a identificação e a (res)significação em torno das crenças em relação ao espaço de atuação. Nesse sentido, os dados, contidos nas tabelas abaixo, demonstram como as recém-licenciadas **AS** e **JY** lidaram com o medo, insegurança e ansiedade. E quais as motivações, encontradas nos relatos das depoentes **KL**, **JK**, **MC** e **LC**, influenciaram o vislumbre de possibilidades de atuação.

“Com certeza uma satisfação pessoal e profissional, pois foi algo que estudei para isso e se cheguei até o fim é porque gosto realmente da profissão, é inevitável o medo e a insegurança no início mais não se sabe como receberão a sua presença e seu modo de trabalho, pois quando chegamos a algum lugar novo queremos mostrar serviço e sempre tem uma pessoa/professor antigo querendo te desanimar em suas atitudes, e com certeza o aprendizado dos alunos, pois através deles que se vê o professor (SA)”.

“No primeiro momento logo de cara foi o medo e a insegurança, não sabia como liderar uma turma nem como chamar a atenção dos alunos sobre o que estava falando, então me veio uma ansiedade que me mostrou que o método, a maneira como eu estava trabalhando não estava dando certo, nesse dia então improvisei e a partir daí muitas vezes sentei com a coordenadora da instituição e a psicóloga para me orientar de como poderia me sair bem em sala de aula (JY)”.

Fonte: Dados da pesquisa de Ciríaco e Costa (2016, p. 19).

“O que me motiva é o olhar de cada criança ao chegar todos os dias na escola, é inspirador o respeito e a admiração que muitas pessoas apesar de ser a minoria têm pela nossa profissão (KL)”.

- “O que me motiva é que dediquei 4 anos as minha vida para me preparar para isso, busquei formações que viessem ao encontro com as necessidades apresentadas para que eu possa estar preparada para ensinar (JQ)”.

“A vontade de crescer profissionalmente e provar para todos que me olharam com desprezo (MC)”.

- “A vontade de fazer do meu trabalho ferramenta importante para o desenvolvimento do ser humano (LC)”.

Fonte: Dados da pesquisa de Ciríaco e Costa (2016, p. 20).

Das narrativas, fica claro que as docentes buscaram, nos sentimentos de satisfação pessoal e profissional, na motivação, no imprevisto e na orientação com a coordenadora e psicóloga da instituição, possibilidades para atuação profissional, apesar do medo, ansiedade e insegurança. O que indica que no **enfrentamento do sentimento de sobrevivência fortaleceram o sentimento de descoberta.**

O medo alerta-nos sobre a necessidade de proteção, decorrentes do sentimento de **sobrevivência** e, posteriormente, à **descoberta**. Huberman (1995) afirma que o sentimento de **sobrevivência e descoberta** são integrantes do **ciclo de vida profissional do docente**. Para o autor, esses sentimentos afloram na **primeira fase do ciclo profissional**, que caracteriza o **período inicial de atuação**, ou seja, nos três primeiros anos da atuação pedagógica.

Huberman (1995) constata, também, que o sentimento de **sobrevivência** decorre do impacto com a realidade. Pois ela é complexa e imprevisível, e o profissional percebe o antagonismo existente entre os ideais educacionais e o contexto escolar. Para o autor, nesse período inicial de atuação, o docente também se depara com o sentimento de **descoberta**. Esse sentir é gerado pelo maravilhamento do professor iniciante, na regência de turma e na integração a um grupo profissional. As experiências relacionadas à descoberta são importantes para que o docente sustente a sua atuação frente à realidade.

Além dos sentimentos de descoberta e sobrevivência, é possível identificar que, frente à atuação profissional, as recém-formadas percebem a importância da formação continuada. Essa percepção é evidenciada em conformidade com as narrativas das depoentes **SL, IL, VL, KR, JQ, MR, CM e JY**, e descritas no quadro abaixo.

<p>"[...] na educação nunca se pode parar de estudar, há uma necessidade de se aprender para ensinar cada vez mais (SL)".</p>
<p>"[...] crescimento tanto profissional como pessoal, pois precisamos como professor estar em constante formação. Os alunos merecem o melhor de nós (IL)".</p>
<p>"Para dar continuidade em minha formação (VL)".</p>
<p>"Concluir apenas o curso não é suficiente, o professor deve continuar seus estudos durante toda a vida (KR)".</p>
<p>"[...] o professor tem que estar em constante conhecimento (JQ)".</p>
<p>"Para obter mais conhecimento [...] estar mais preparada para o mercado de trabalho [...] (MR)".</p>
<p>"Porque não se pode acomodar, sempre temos que buscar conhecimento [...] (CM)".</p>
<p>"Com certeza é muito importante dar continuidade nos estudos voltados a educação. Obter um diferencial dos professores [...] um diferencial no meu currículo me mantendo informada sobre os respectivos assuntos (JY)".</p>

Fonte: Dados da pesquisa de Ciríaco e Costa (2016, p. 21-22).

O quadro anterior revela, pois, dados que apresentam a reflexão das recém-licenciadas frente à atuação profissional nos espaços educativos. Das reflexões são manifestados os entendimentos, considerados fundamentais ao exercício da docência, em relação ao significado da continuidade nos estudos e da **cultura colaborativa, característica das escolas em movimento**. Percebe-se, então, que as depoentes reconhecem:

- a importância da continuidade de estudos e a relação intrínseca entre aprendizagem docente e o ato de ensinar;
- a necessidade do crescimento do docente na esfera profissional e pessoal;
- a magnitude de uma trajetória permeada pela busca, constante, de conhecimento;
- o entendimento de que a formação continuada pode ser uma facilitadora à inserção no mercado de trabalho;
- o processo contributivo da formação continuada à profissionalização docente.

A principal característica **das escolas em movimento e colaborativas** é o incentivo ao aperfeiçoamento, principalmente na oferta de oportunidades à **formação continuada**. Em **escolas colaborativas, em movimento**, a cultura está associada a normas e às oportunidades de aperfeiçoamento contínuo ao longo da carreira.

Pois, “[...] **colaborar** é aperfeiçoar-se, é aprender durante toda vida o ofício docente. Nas **escolas colaboradoras**, 80% dos professores responderam que sua própria aprendizagem era cumulativa e processual, e que **aprender a ensinar é uma busca de toda uma vida**” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 80). (Grifo nosso). Os autores afirmam que os partícipes **das escolas cooperativas** buscam mais qualificação e se comprometem mais com o aperfeiçoamento.

Esse **compromisso com o aperfeiçoamento** é uma característica do **profissional autônomo**, e mobiliza a reflexão pessoal e grupal em busca de novas possibilidades para qualificar a prática pedagógica. Pode-se afirmar que “[...]decidir-se em relação à própria atitude pessoal quanto ao aperfeiçoamento é tão importante quanto decidir acerca das reações coletivas” (HARGREAVES, 1998, p. 25). Dessa forma, o compromisso pessoal e autonomia docente são fundamentais para a constituição da cultura colaborativa.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que o papel das **lideranças** (gestores) é imprescindível para o desenvolvimento **de escolas cooperativas**. Já que podem

mobilizar os docentes para o **aperfeiçoamento que qualifica o diálogo, o trabalho individual e coletivo**, e aponta às possíveis soluções para as problemáticas identificadas nos espaços de atuação. **O papel das lideranças escolares**, para os mesmos autores, é fundamental na constituição cultural das escolas colaborativas. No entanto, a cooperação não exige do líder somente características sonhadoras, afetivas, carismáticas e inovadoras. Além dessas, o **gestor** precisa exercer uma liderança sutil, que fortaleça e capacite os professores a formular perguntas, discutir, trabalhar de forma individual e coletiva. Outro ponto importante é o entendimento da **liderança compartilhada e descentralizada**, exercida em diferentes lugares e níveis da escola, pelo grupo de docentes, o que configura a oportunidade de realizarem trocas internas que possibilitam vivenciar a **cultura colaborativa**.

Mediante a experiência de um ambiente profissional, **alicerçado na cultura colaborativa**, fomenta-se o fortalecimento da **criatividade, alegria, curiosidade epistemológica do docente**. Pois, os espaços educativos, **em movimento e colaborativos**, possibilitam as trocas internas entre os sujeitos pertencentes ao grupo docente.

Fullan e Hargreaves (2000) compreendem que a comunicação com o mundo exterior e com as ideias novas é prioridade na **cultura colaborativa**, presente **nas escolas em movimento**. Esses espaços promovem relações dialógicas entre os sujeitos da escola (alunos, professores, gestores, funcionários) e os colaboradores (pais, comunidade, lideranças municipais...), motivando o diálogo crítico e integrando as sugestões para realizar melhorias no processo educativo.

As **escolas que vivem a cultura colaboradora** estabelecem relações dialógicas com os pais e a comunidade do contexto escolar, o que pressupõe abertura às críticas e sugestões. Sabendo que os fatores externos influenciam no sucesso da escola, Fullan e Hargreaves (2000) indicam a relevância da participação dos sujeitos sociais no espaço escolar. Pois, a **escola cooperativa** precisa se envolver com o mundo exterior e, a partir dos contextos, pensar propostas educativas.

O presente capítulo refletiu sobre o quinto passo da trajetória docente, abordando a atuação profissional do recém-licenciado, em espaços educativos. As argumentações foram tecidas a partir da imagem do **quinto trabalho** de Hércules – “Aves do Lago Estínfalo”. Dessa narrativa, afloraram simbolismos que afiguraram as possibilidades e desafios encontrados pelo profissional nos espaços educativos,

permeados **pela cultura colaborativa das escolas em movimento, e pela cultura de isolamento presente nas escolas travadas.**

O próximo capítulo apresentará as reflexões em relação à **formação continuada.** Essa reflexão é assentada nos símbolos e imagens afigurados através da narrativa do **sexto trabalho** de Hércules, em que o herói é desafiado a **limpar os estábulos de Augias.**

Figura 55 – Estábulo de Augias



Fonte: Página virtual – Dicionário Político (Arquivo Marxista da internet)⁷.

⁷ Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/e/estabulos_augias.htm. Acesso em: 31 jul. 2015.

9 OS “ESTÁBULOS DE AUGIAS”: em busca da formação continuada

O presente capítulo apresenta o sexto trabalho de Hércules, nomeado - **“Estábulos de Augias”**. Nesse ínterim, pretende-se compreender, **através do caráter imagético e simbólico**, a narrativa mítica, através também das transfigurações relativas ao processo de formação continuada, no exercício da profissão docente. Com a intenção de refletir sobre como acontece o exercício de (auto)reflexão do profissional em espaços educativos, as reflexões foram divididas em quatro partes.

A primeira, intitulada - **O sexto trabalho de Hércules: simbolismos e imagens arquetípicas** -, apresenta as interpretações propostas por Brandão (1987b) e Pouzadoux (2001) sobre os símbolos presentes na imagem narrada no feito heroico. A interpretação é relevante às discussões e aponta: a simbologia e imagem arquetípica presentes na **estrumeira (1)**; a simbologia e imagem arquetípica das **águas dos rios Alfeu e Peneu (2)**; a simbologia e imagem arquetípica do rei **Augias (3)**; a simbologia e imagem arquetípica de **irrigar o estábulo (4)**, e a simbologia e imagem arquetípica da **fecundação dos campos (5)**.

A segunda parte, denominada – **Enfrentar o inconsciente: a formação continuada** –, contém as traduções simbólicas e imagéticas representadas no sexto trabalho em relação à formação continuada do docente, no exercício da profissão. A interpretação elucida o desejo em conhecer, (auto)reflexão sobre a ação e formação continuada; o trocar de ideias e experiências; o sugerir propostas; novos métodos e mudanças; a formação de professores; a qualificação das práticas e dos processos educativos; a falta de tempo e dinheiro, a ideia de receitas e “encaixotamento” do fazer docente, bem como a banalização da formação, o mercado de formação, a competição e a falta de continuidade.

Na terceira parte, intitulada – **Memórias autobiográficas sobre a limpeza dos “Estábulos de Augias”** –, descrevo, de forma autobiográfica, sobre as memórias em relação às primeiras experiências de reflexão sobre si. A partir dessa compreensão, sinalizo as vivências docentes que foram desencadeadoras e me mobilizaram à formação continuada em nível de especialização.

Na quarta parte, intitulada - **Como as docentes limpam os “Estábulos Augias”**, expõem-se os dados da pesquisa que originou o estudo - **“Formação continuada dos professores: visando à própria experiência para uma nova**

perspectiva” -, de autoria de Janaina da Conceição Martins Silva (2011). O estudo foi relevante, pois dele afloraram os dados que enriquecem as discussões sobre o processo de formação continuada. Este texto foi subdividido em dois momentos: no primeiro, são discutidos os temas, que tratam do olhar docente, em relação **às possibilidades profissionais encontradas na continuidade da formação**; no segundo, são apresentadas as reflexões em torno das percepções docentes, **dos aspectos problemáticos/desafiadores que circundam os processos contínuos de formação**.

Para a redação deste capítulo foram propostas reflexões com base nos referenciais teóricos dos autores decorrentes: Brandão (1987a, 1987b); Brasil (2001); Freire (1996); Jung (1980, 2000a, 2000b); Júnior (2012); Nascimento (2003); Pimenta (2005d); Pouzadoux (2001); Silva (2011); Snyders (1995); Tardif e Lessard (2005).

9.1 O SEXTO TRABALHO DE HÉRACLES: SIMBOLISMOS E IMAGENS ARQUETÍPICAS



Fonte: Disponível em: <http://mitologia.blogs.sapo.pt/heracles-ou-hercules-e-a-limpeza-dos-139312>. Acesso em: 03 abr. 2015.

Realizado o quinto trabalho, em que o herói matou as aves que habitavam a região do Lago de Estínfalo, Hércules foi designado a um feito menos prestigioso. “O

invejoso Euristeu, notando que cada prova só aumentava o prestígio do herói, decidiu submetê-lo a um **trabalho menos glorioso**. Afinal de contas, ele era seu servidor. Confiou ao primo a ingrata tarefa de **limpar os Estábulos de Augias [...]** (POUZADOUX, 2001, p. 63) (Grifo nosso).

Augias era rei em uma cidade vizinha à região do Peloponeso, **filho do deus Sol, e dono de um esplendoroso estábulo completo de deslumbrantes cavalos**. No entanto, o rei **negligenciava o patrimônio** dado por seu pai. Por **preguiça**, durante muitos anos, “[...] os excrementos dos animais tinham se acumulado nos corredores, formando montes que obstruíam as baias e quase chegavam ao teto. Os estábulos **exalavam um mau cheiro** que começava a alcançar a vizinhança (POUZADOUX, 2001, p. 63)”.

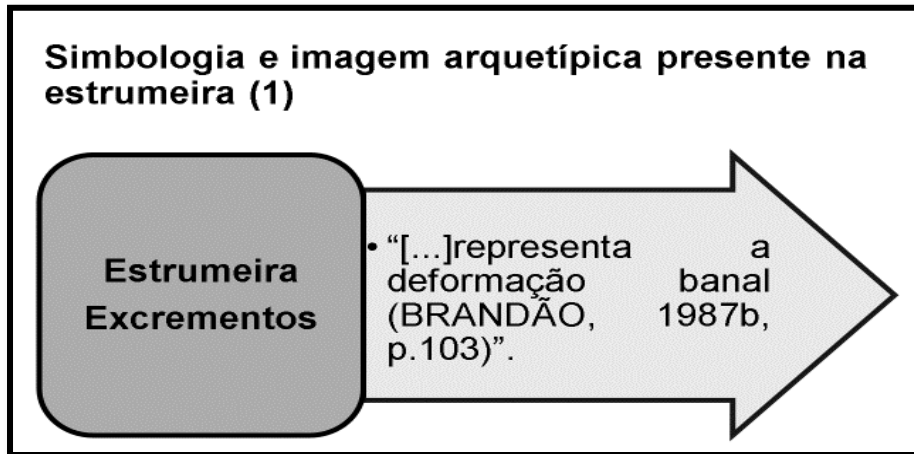
As pessoas que viviam nos arredores do reino reclamavam do fétido odor que exalava dos estábulos. Além disso, **o excremento era desperdiçado**, pois poderia ser útil à adubação da terra e à produção abundante, emergencialmente importante, à população local que vivia na miséria.

Frente a este contexto, Hércules anunciou ao rei seu objetivo: limpar os estábulos em um único dia. O rei, não confiante, desdenhou do herói por acreditar que seriam necessários mais de cinquenta homens, trabalhando mais de uma semana, para dar conta da limpeza das várias toneladas de esterco acumuladas no estábulo.

O herói não desanimou e se dirigiu ao local. Não longe dali corria o rio Alfeu. De pronto, Hércules pôs em prática a ideia que acabava de lhe ocorrer. Abriu uma vala até os **estábulos**; por sorte, o terreno era levemente inclinado nessa direção. Interrompeu o curso natural do **rio** com pedras enormes e o desviou. Tomando esse novo leito, mais estreito e em declive, as **águas** redobram sua força. Desembocaram impetuosamente nos corredores dos estábulos, que foram **limpos** num piscar de olhos. Carregado pela correnteza, o esterco se espalhou pelos **campos e fecundou a terra** (POUZADOUX, 2001, p. 64).

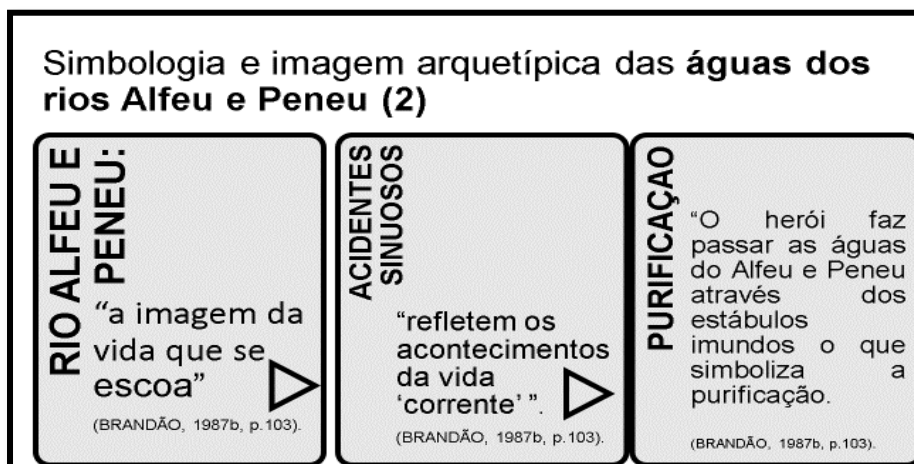
Do feito, afloram os símbolos e imagens arquetípicas relevantes às discussões propostas para este capítulo. A saber: a simbologia e imagem arquetípica presentes na **estrumeira (1)**; a simbologia e imagem arquetípica das **águas dos rios Alfeu e Peneu (2)**; a simbologia e imagem arquetípica do rei **Augias (3)**; a simbologia e imagem arquetípica de **irrigar o estábulo (4)**, e a simbologia e imagem arquetípica da **fecundação dos campos (5)**.

O símbolo, presente na imagem da **estrumeira (1)**, partindo do mitólogo, relaciona-se à mudança de forma, deturpação e vulgarização. O conteúdo tem como base a compreensão do mitólogo, presente no organograma a seguir.



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987b, p. 103).

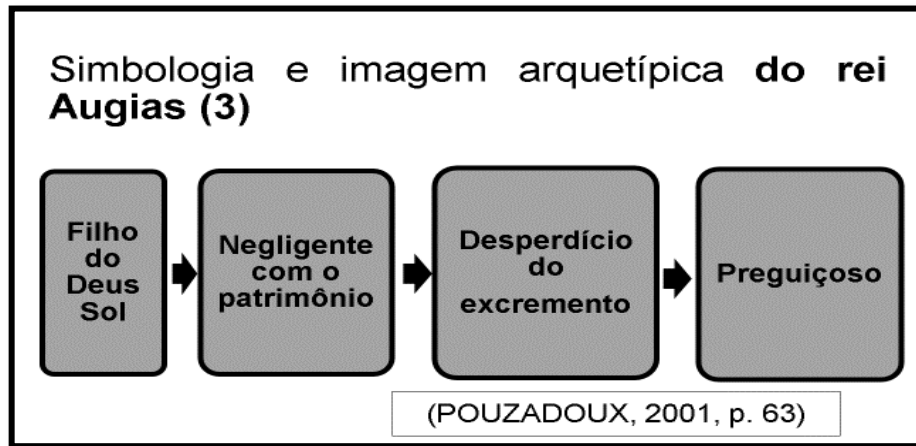
No que tange à simbologia e imagem arquetípica das **águas dos rios Alfeu e Peneu (2)**, Brandão (1987b) considera apontamentos interpretativos sobre este arquétipo. As considerações do mitólogo remetem ao processo de purificação da vida frente aos desafios, em consonância com o próximo organograma.



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987b, p. 103).

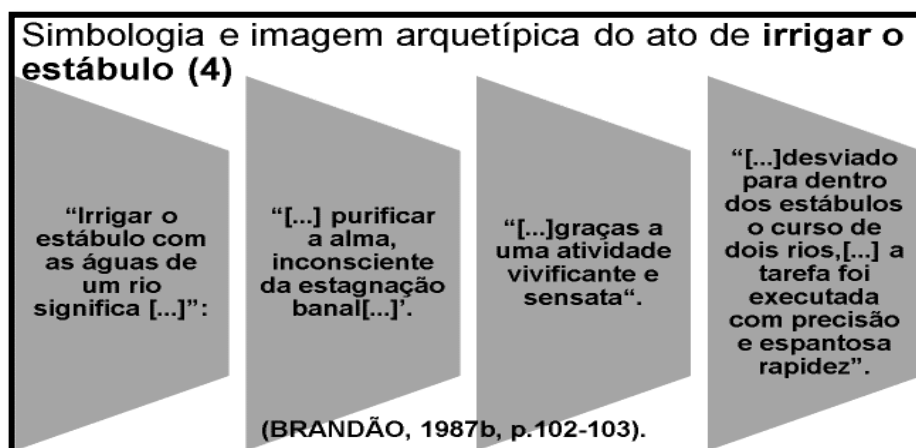
Em relação à simbologia e imagem arquetípica do rei **Augias (3)**, Pouzadoux (2001) faz menção às características do personagem. O organograma subsequente esclarece a representação arquetípica do rei, entendida como um processo de

desânimo, omissão, descuido e desregramento de um sujeito importante, com potencial, por ser filho do deus Sol, representação da luz.



Fonte: Feito nosso, baseado em Pouzadoux (2001, p. 63).

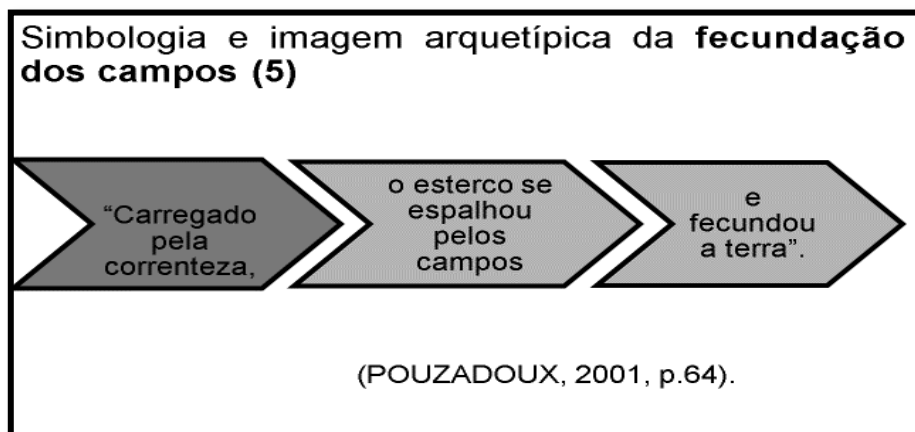
A simbólica imagem arquetípica do ato de **irrigar o estábulo (4)** é correlativa, em Brandão (1987b, p. 102-103), à mudança de um processo de paralisia, a um processo de vivacidade e sensatez. A interpretação é realizada em acordo com o mitólogo, partindo dos elementos presentes no diagrama ulterior.



Fonte: Feito nosso, baseado em Brandão (1987b, p. 102-103).

No tocante à simbologia e imagem arquetípica da **fecundação dos campos (5)**, no quadro posterior, são manifestas as descrições de Pouzadoux (2001). As ideias apontam as interpretações sobre este arquétipo relativo ao processo de

vivacidade, mobilizado pela transformação da sujeira em adubo que fecunda a terra miserável do reino do rei Augias.



Fonte: Feito nosso, baseado em Pouzadoux (2001, p. 64).

As imagens e símbolos apresentados no sexto trabalho de Hércules narram, metaforicamente, a limpeza dos estábulos do rei Augias. A partir dos escritos de Brandão (1987b) e Pouzadoux (2001), pensou-se sobre o processo em que o herói é submetido, durante a limpeza da sujeira fétida, oriunda das toneladas de esterco produzidas pelos animais, à luz das metáforas que, em conjunto, segundo “[...] Diel, [...] ‘configuram o inconsciente’” (BRANDÃO, 1987b, p. 103).

Para Brandão (1987b), ao limpar os estábulos, o herói demonstra um comportamento de mudança, desafiando-se a entender o próprio inconsciente. E, assim, ele se torna capaz de buscar a consciência, simbolizada pela purificação da sujeira através da água corrente.

Este trabalho é o **último da primeira etapa dos desafios e feitos enfrentados pelo herói**. Pois, os “[...] mitógrafos da época helenística montaram um catálogo dos Doze Trabalhos **em duas séries de seis**. Os **seis primeiros tiveram por palco o Peloponeso** [...]” (BRANDÃO, 1987b, p. 98) (Grifo nosso). Sendo a região o local de nascimento do herói. Os seis primeiros trabalhos citados, segundo Brandão (1987b), apontam a composição **dos seis primeiros desafios do primeiro caminho**, na própria terra onde Hércules vivia.

A partir da transfiguração dos símbolos e imagens, encontrados nesta narrativa, propõe-se o texto subsequente. Nele, apresentam-se as relações

simbólicas entre o sexto trabalho de Hércules e o sexto passo na trajetória docente: a formação continuada, no exercício da profissão.

9.2 ENFRENTAR O INCONSCIENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: Disponível em: <http://cidmarcus.blogspot.com.br/2014/07/a-limpeza-dos-estabulos-de-augias.html>. Acesso em: 01 jul. 2014.

O desmedido esforço empenhado por Hércules, em um dia, limpando os estábulos, consagra-se como o último desafio da primeira etapa da sua trajetória heroica. A narrativa do sexto trabalho, nessa discussão, representa simbolicamente **a formação continuada como uma possibilidade frente às dificuldades profissionais**. Dessarte, o feito de Hércules, na limpeza da estrumeira, representa **o encontro consigo mesmo, no processo de reflexão sobre a própria prática e sobre o meio escolar**.

A metáfora da narrativa pode ser associada ao reconhecimento da primordialidade do apreender, que desencadeia o desejo docente em relação à necessária continuidade na formação. É possível que **a busca pelo saber e a continuidade formativa** sejam mobilizadas pela “[...] ambição de chegar ao mais difícil: não mais os primeiros rudimentos pueris e honestos, as iniciações aproximativas, mas sim as verdadeiras ciências. **O saber é uma luta pelo saber** [...]” (SNYDERS, 1995, p. 67) (Grifo nosso).

As **lutas** sempre são travadas por razões e representadas por bandeiras. No caso da **luta pelo saber**, é coerente que o **estandarte** projete **o crescimento profissional, o fortalecimento docente e intencione** à construção de um **processo educativo mais coerente aos educandos**. Mas, é “[...] preciso ter coragem para enfrentar o duelo, e muito mais ainda para esperar levá-lo a uma conciliação, a um acordo” (SNYDERS, 1995, p. 106).

Mas afinal de contas: contra quem lutamos? Que duelo é este? Contra quem o herói mítico lutou? O desacordo foi com o Rei Augias? Sua discordância foi com os estábulos? Refutava o tempo? A objeção era com o excremento? Contra quem travamos batalhas nos espaços educativos? Lutamos contra as instituições? Contra os colegas profissionais? Refutamos os sujeitos educativos? Desdenhamos o contexto? **Que conciliações e acordos precisamos firmar?**

A partir do sexto trabalho de Hércules, vimos que a luta consistia em realizar, em um sétimo do tempo, o trabalho de cinquenta homens. O herói travou uma batalha em relação aos próprios limites. O objetivo da luta era a superação de si, **o enfrentamento do inconsciente**, em acordo com Brandão (1987b). A batalha exigiu uma postura de humildade, inteligência, destreza e objetividade. E, dignamente, o herói encaminhou a sujeira aos campos empobrecidos, fecundando-os, transformando-os.

O caráter imagético e simbólico da narrativa, neste capítulo, remete-nos aos contextos educacionais e às possibilidades de desencadear algumas **mudanças a partir do sujeito**. A transfiguração da imagem de Hércules nos faz pensar que as lutas podem ser travadas e vencidas, pelo sujeito em relação a si próprio: no reconhecimento das (in)capacidades, (im)possibilidades, na busca pelos saberes necessários à docência, pela continuidade da formação, reflexão, diálogo e na superação das práticas conservadoras.

Com o **sexto trabalho de Hércules**, é possível compreender a **importância da humildade**, do reconhecimento de quem somos e do processo de transformação de si. Porém, através dos símbolos, também percebemos um alerta: quando o sujeito não assume a própria “estrumeira”, o imundo, espelha-se no outro, nos outros, na instituição, no contexto.

O reflexo de si no outro é discutido por Jung (1986), em três momentos, a saber: ao comentar da relação entre Nietzsche e Wagner; ao discutir a descoberta da alteridade e de um personagem (sujeito da relação) que atue como bode expiatório, e a busca de um outro na relação com papel de receptáculo da **projeção de si mesmo**. As citações, a seguir, tratam de compilar essa questão.

Um homem completo, no entanto, sabe que mesmo seu mais feroz inimigo, não um só, mas um bom número deles, não chega aos pés daquele terrível adversário, ou seja, aquela "outro" que 'habita em seu seio'. Nietzsche tinha Wagner dentro de si; por isso, invejou-lhe o Parsifal (JUNG, 1986, p. 32).

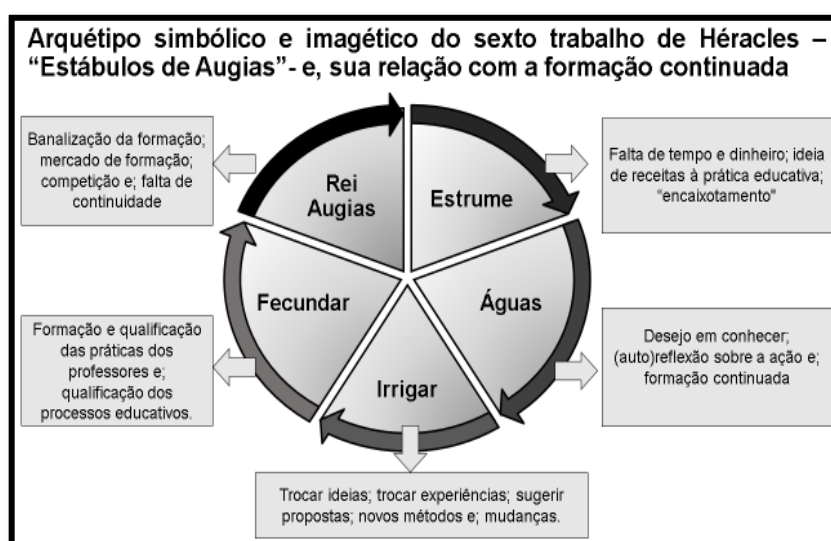
Tudo o que há de insignificante, mesquinho e covarde em nós recua diante disso e se safa, lançando mão de um bom subterfúgio: descobrimos a

nossa "alteridade" em "outrem", ou melhor, descobrimos outra pessoa que pensa, age, sente e deseja tudo aquilo que condenamos e desprezamos. Achamos o nosso bode expiatório e, satisfeitos, iniciamos o combate a ele. Daí resultam aquelas idiosincrasias crônicas, de que temos alguns exemplos na história dos costumes (JUNG, 1986, p. 58).

Não, semelhante projeção é sempre atual, quer dizer, é preciso que haja alguém, em algum lugar, que esteja recebendo a projeção desse conteúdo. Caso contrário, ela o sentiria dentro de si (JUNG, 1986, p. 81).

As dificuldades e possibilidades, oriundas do trabalho em conjunto, impedem ou facultam o exercício de práticas cooperativas nos espaços escolares; no entanto, na busca da resolução destes problemas não existem atalhos fáceis. A **contribuição das reflexões teóricas, parte do processo da formação continuada**, por reforçar no grupo docente o entendimento sobre a necessidade de uma mudança fundamental, profunda e verdadeira no trabalho colaborativo. Da compreensão sobre o panorama cultural da escola, emerge a urgência do rompimento das práticas, fragmentadas e isoladas, substituindo-as por outros comportamentos colaborativos, tendo como base a formação continuada como um exercício de (auto)reflexão possível no cotidiano da atuação docente.

À luz de Brandão (1986), o sexto trabalho, figurado pela limpeza dos - **“Estábulos de Augias”** -, simboliza o enfrentamento do inconsciente, ou seja, a conscientização sobre os elementos que até então eram inconscientes. Os principais símbolos e imagens do **sexto trabalho e sua transfiguração são transfigurados**, no quadro subsequente, tendo em vista o processo de formação continuada.



Fonte: Feito nosso: transfiguração do arquétipo de caráter imagético e simbólico do sexto trabalho de Hércules- “Estábulos de Augias” -, e sua relação com o processo de formação continuada.

O processo de conscientização, neste capítulo, é relacionado à (auto) reflexão docente sobre a ação profissional. Pois, em acordo com os principais autores descritos nos próximos textos o exercício reflexivo, configura-se, atualmente, como uma das possibilidades de formação permanente. O próximo texto apresenta as imagens e símbolos reflexivos presentes em minha trajetória de formação, a partir das memórias da época.

9.3 MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A LIMPEZA DOS “ESTÁBULOS DE AUGIAS”



Fonte: Registro imagético de uma atividade acadêmica vivenciada no período de formação continuada (2008).

Hoje é sábado, e estou feliz. Agrada-me **escrever** no **inverno**. **Registrar pensamentos nessa estação é como pintar um quadro com as cores frias do círculo cromático, em seus variados tons de púrpura, azul e verde.** “Enquanto pintamos, o quadro se desenvolve **por si mesmo** [...] **contrariando a intenção consciente.** [...] A mesma observação pode ser feita - com maior clareza - **ao escrevermos sob o ditado da imaginação ativa**” (JUNG, 2000b, p. 356) (Grifo nosso).

Tenho a expectativa de aproveitar as aprendizagens oriundas das “[...] épocas do **plantio e da colheita**: a semeadura; as precauções no **inverno** [...]” (JUNG, 1980, p. 165) (Grifo nosso). Quero sentir o clima frio, o acolhimento e o calor das palavras aquecendo a frieza natural. No entanto, as expectativas em relação às

características térmicas, esperadas em virtude da estação, não estão sendo cumpridas.

Apesar de ser **inverno**, durante o dia, os termômetros marcaram 26C°, temperatura elevada em relação às perspectivas para a época do ano. É como viver o **verão do inverno**, e aprender como as “[...] duas colheitas: no **inverno**, utilizavam as águas do céu; no **verão**, aquelas que lhes dava a terra, com a **técnica da irrigação** (Crit.114 d, 118e)” (JUNG, 1986, p. 329) (Grifo nosso).

Na mesa em que escrevo, uma garrafa de **água** se faz companhia. Se fosse uma xícara de chá, teria a mistura de sabores de um processo solitário, vivência natural de fim de ciclo. Pensei em escrever sobre os doze trabalhos de Hércules, mas, por fim, percebi que não queria ir até o fim. Por que não escrever sobre os **primeiros seis**, aprofundando os símbolos, e deixar um **sabor** de “quero mais” para uma próxima etapa? Sim, está decidido. O sabor escolhido para o caminho é de continuidade.

Os primeiros passos ao longo destes dois **caminhos** obedecem ao mesmo princípio: a **consciência** põe seus meios de expressão ao dispor do **conteúdo inconsciente**, mais do que isto, ela não pode fazer, para não desviar o **conteúdo no rumo da consciência**. Em se tratando de forma e conteúdo, a condução do processo deve ser deixada, tanto quanto possível, às ideias e associações casuais que ficam ao **sabor do inconsciente** (JUNG, 2000a, p. 14) (Grifo nosso).

Esse **verão no inverno** é a metamorfose de uma **deliciosa experiência**. Uma **comemoração** de aprendizagem, **finalização de um ciclo e início de outro**, num contínuo movimento. Dinâmica, simbolicamente, representada pela mítica “[...] **feira** denominada ‘Prokharistéria’, que se poderia traduzir por ‘agradecimentos antecipados’, tais solenidades se celebravam nos fins do **inverno**, quando começavam a brotar os **grãos** [...]” (BRANDÃO, 1987a, p. 26) (Grifo nosso).

O processo da germinação de **grãos** anuncia o encerramento de um ciclo. Mas, prenuncia, alegremente, o início de outro. Para esse novo momento, **imagino** as delícias e os desafios vindouros. Proponho-me, disponho-me. Aceito viver os **sabores e os saberes** provenientes do viver, do **pensar, da superação de si, e até mesmo do imaginário e fantástico**. Viver a natureza da psique.

Em nossa realidade, o psíquico não pode exprimir senão um efeito de terceira mão, produzido originariamente por causas físicas, uma "secreção do cérebro" ou alguma outra coisa igualmente '**saborosa**'. **Ao mesmo tempo**, atribui-se a este apêndice do **mundo material a capacidade de superar e conhecer não só os mistérios do mundo físico, mas também a si próprio**, sob a forma de '**mente**', e tudo isto sem que lhe seja reconhecida apenas como uma realidade indireta. O pensamento é "real"?

Provavelmente — segundo este modo de pensar — na medida em que se refere a algo que pode ser percebido pelos sentidos. Se não puder, será considerado "irreal", "imaginário" e "fantástico" e, deste modo, declarado como não existente (JUNG, 2000a, p. 149) (Grifo nosso).

Além da prospectiva de delícias, hoje, imaginárias e fantásticas, talvez, haja algumas batalhas, como tantas outras já travadas na **trajetória** da vida. **Será essa minha afinidade com Hércules? É possível que seja assim que enxergo a vida docente? Será esse caminho, feito de várias etapas e permeado de desafios coroados de saberes?** Hércules era progênie da relação entre um deus e uma humana. E, em sua condição humana, enfrentou dificuldades, desafios, ajudou pessoas, foi ajudado. Mas, em seu caminho de crescimento, estava em **busca**, acima de tudo, de si mesmo.

Como o personagem mítico, **em cada passo da trajetória encontrei um pouco de mim**. Especialmente, hoje, foi um dia de um encontro muito especial. A vida é repleta de surpresas. No canto direito da tela, do computador, o calendário marca uma data que, possivelmente, não irei esquecer.

Quando o herói se transfigura em cada um de nós, em todos nós? Entendo, a partir das reflexões imagéticas e simbólicas, propostas nesta tese, que nos transfiguramos quando assumimos o processo de (auto)construção de si. A disponibilidade em crescer advém de períodos da trajetória em que o sujeito

[...] sentindo-se totalmente impotente, se **volte para si mesmo, olhe para dentro** e, como tudo vacila, **busque algo que lhe dê segurança**. Muitos ainda **procuram fora de si mesmos**; uns acreditam na ilusão da vitória e do poder; outros, em tratados e decretos; outros, ainda, na destruição da ordem vigente. Mas são **poucos os que buscam dentro de si, poucos os que se perguntam se não seriam mais úteis à sociedade humana se cada qual começasse por si**, se não seria melhor, em vez de exigir dos outros, pôr à prova primeiro em sua própria pessoa, em seu foro interior, a suspensão da ordem vigente, **as leis e vitórias que apregoam em praça pública. É indispensável que em cada indivíduo se produza um desmoronamento**, uma divisão interior, que se dissolva o que existe e se faça uma renovação, **mas sem impô-la ao próximo sob o manto farisaico do amor cristão ou do senso da responsabilidade social** — ou o que quer que seja **usado para disfarçar as necessidades pessoais e inconscientes de poder. O autoconhecimento de cada indivíduo**, a volta do ser humano às suas origens, ao seu próprio ser e à sua verdade individual e social, eis o **começo da cura da cegueira que domina o mundo de hoje. O interesse pelo problema da alma humana é um sintoma dessa volta instintiva a si mesmo** (Küsnacht—Zürich, outubro de 1918) in (JUNG, 1980, p. 5) (Grifo nosso).

A (auto)reflexão sempre fez parte do caminho? “Esta pergunta pareceria evidente por si mesma, mas ela tem consequências revolucionárias de tamanho

alcance, que facilmente se compreende por que tanto o passado quanto o presente fizeram o máximo por ignorá-la” (JUNG, 2000b, p. 50). Admito que sou revolucionária. De todas as inúmeras e incansáveis perguntas que já fiz a mim mesma, essa é inédita. Sim! Um convicto sim, como resposta. A **(auto) reflexão é indissociável de minha formação, respeitando as características próprias, das fases do desenvolvimento maturacional.**

A lembrança mais remota sobre o exercício do autoconhecimento é da época dos meus cinco anos de idade, aproximadamente. Como muitas crianças, sentia **medo** de dormir. Minha mãe me acompanhava até o quarto, orientava-me que fechasse os olhos e dizia para eu pensar sobre as coisas que aconteceram durante o dia. Depois dizia para imaginar como eu gostaria que fosse o próximo dia. **Herança materna, recebida dos lábios aos ouvidos.** Ela me ensinou como **vencer o medo. Ensinou-me a enfrentar os meus “fantasmas”** através do método de **(auto)reflexão sobre a realidade** vivida e **prospecção dos desejos para o futuro.** E, no transcorrer do exercício, eu adormecia e possibilitava os sonhos.

As crianças costumam usar a interjeição **eureca** quando se dão conta de algo importante. **Eureca para o dia de hoje.** Eureca para o aqui e o agora. Eureca para esse instante presente, em que celebro o encontro com **o início da trajetória de (auto)reflexão.** “Neste ponto se inicia uma nova etapa no processo do conhecimento de si” (JUNG, 1980, p. 32).

Cada pessoa tem uma palavra. Você sabe qual é a sua? Já pensou nisso? De forma profunda ou superficial? Tem certeza de que você sabe qual é sua palavra? Você a escolheu ou a encontrou? Eu não escolhi a palavra da minha vida. Ela atravessou minha trajetória de formação, encontrou-me e me encontrei, hoje, aqui e agora. Era tão óbvio, eu estava em busca dela, e ela sempre esteve aqui dentro. Minha palavra se chama **BUSCA.** Porém, “[...] são poucos os que **buscam dentro de si [...]**” (JUNG, 1980, p. 5) (Grifo nosso).

E parto deste ponto para reconhecer as motivações remotas, desse caminho que mobiliza a nova etapa: parte descrita, parte a ser escrita. Sem perder de vista que o processo de maturidade nos ensina, **quem busca “[...] tem que encontrar dentro de si”** (JUNG, 1980, p. 67) (Grifo nosso).

Meu futuro se faz do passado. E por isso escolho rememorar. Não por nostalgia, muito embora ela seja intrínseca, mas como possibilidade de projetar. “O inconsciente está em constante atividade, e vai combinando os seus conteúdos de forma a determinar o futuro. Produz combinações subliminais prospectivas, tanto

quanto o nosso consciente; só que elas superam de longe, em finura e alcance, as combinações conscientes” (JUNG, 1980, p. 103). A **projeção tem relação com o olhar**.

O processo de **olhar exige aprendizado**. Ver pode ser natural. É possível ver sem intenção. Mas olhar é um processo refletido, pensado e acintoso. É provável, “[...] com os olhos da mente, que algumas centelhas brilham cada vez mais, dia após dia, e crescem até se tornarem uma luz tão grande, que, com o correr do tempo, se conhecerão todas as coisas que lhe são necessárias” (Theatrum chemicum, I: De speculativa philosophia, p. 275) in (JUNG, 2000a, p. 66).

Não quero parar. Quero uma perspectiva, penso no **futuro**. O futuro está desenhado, está traçado. **O futuro** é intenção, projeção, imaginação. Mas o futuro também é o si, ao dar-se conta de si, o estar em si, o buscar a si. Sedenta, pelo calor, bebo água. Meus **olhos** (des)bebem algumas gotas. Sei que imagens, paisagens, aprendizagens, lutas, vitórias, perdas e belezas estariam projetadas nas pupilas, se meus “[...] olhos pudessem pensar [...]” (JUNG, 2000a, p. 134).

Então rememoro **os cinco primeiros anos**, de atuação pedagógica, época em que meu **olhar** esteve muito focado nas práticas docentes. “Uma outra maneira de descobrir diretamente o sentido [...] consistiria talvez em voltar ao **passado** e reconstituir certas experiências pessoais anteriores” (JUNG, 2000a, p. 112).

Após esse período, comecei a olhar mais atentamente o papel das lideranças escolares. **Os olhos “[...] representam, portanto, a consciência observadora e diferenciadora”** (JUNG, 2000b, p. 434) (Grifo nosso). Tal interesse se deu, pois percebi o apoio e o incentivo que tive do grupo diretivo e administrativo da instituição em que atuava. Esse apoio era percebido por mim, nas relações interpessoais e profissionais, como também nas reuniões de professores, já que nelas sempre surgiam discussões pertinentes, aguçadas pelas lideranças escolares, sobre a importância da formação continuada para o trabalho profissional.

Apesar do apoio diretivo (direção) e administrativo (gestores financeiros), percebi, na prática docente e no convívio em grupo, as dificuldades educacionais geradas pela falta de coerência e diálogo entre o grupo gestor (coordenadores) e os professores. E, em detrimento dessas dificuldades, os professores se engajavam superficialmente nas decisões políticas que repercutiam nos planejamentos escolares.

No entanto, questionava-me: se educar é um ato político, como é que o profissional que educa pode ser alheio às questões políticas que envolvem as tomadas de decisão sobre os elementos presentes nos espaços em que atua?

As vivências da época conduziram-me a iniciar o curso de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização em coordenação pedagógica e orientação educacional, na mesma universidade em que realizei a formação inicial. E, mobilizada pelos questionamentos, oriundos do/no exercício profissional, reconheci-me pesquisadora e me pus em direção à busca. “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a **busca**, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua **formação permanente**, o **professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador**” (FREIRE, 1996, p. 14) (Grifo nosso).

Ao término das disciplinas do curso, **identifiquei-me de forma significativa** e teórica com vários estudos, mas **a disciplina acerca da docência no curso superior** chamou-me mais a atenção. E entendo que essa identificação, somada às vivências práticas, foram os elementos responsáveis pelo **convite para atuar como docente auxiliar, nas turmas 2002 e 2003, do Curso de Pedagogia** da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus de Erechim, com carga de 60 horas/aula mensais.

Trabalhei no curso de Licenciatura em Pedagogia com aproximadamente cem alunas oriundas do interior do município, que relatavam as realidades a respeito do contexto escolar e as (im)possibilidades pedagógicas. **A experiência de atuação no ensino superior, aliada ao incentivo de uma professora do curso de especialização**, que ministrava a disciplina de Psicologia, **conduziram-me de forma significativa a tomar uma importante decisão: aprofundar a pesquisa sobre o ensino de filosofia para crianças**, pois atuava como docente na área, em nível de mestrado, **na cidade de Santa Maria, e dar continuidade ao processo formativo.**

Assim como para Hércules, até aqui enfrentei desafios na minha cidade natal; daqui em diante, minha trajetória de formação continuada levou-me a outra cidade. Mas essa história será narrada em outros escritos, artigos, e em futuros desafios, na trajetória de formação continuada. E, para enriquecer as reflexões autobiográficas sobre o processo de **formação continuada**, o texto subsequente discute os dados encontrados em uma pesquisa que refletiu sobre o processo de formação continuada no exercício da profissão.

9.4 COMO AS DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS LIMPARAM OS “ESTÁBULOS DE AUGIAS”

Neste texto, busca-se compreender como são mobilizados os processos de **formação continuada** e quais as possibilidades de formação contínua no exercício da profissão docente. Muitas foram as conquistas decorrentes, a partir da “[...] política de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores” (PIMENTA, 2005d, p. 529).

As orientações legais contidas no PNE asseguram a legitimidade da formação enquanto sinalizador de qualidade à educação nacional. No entanto, à luz de uma pesquisa, afloram compreensões sobre como os docentes refletem (sobre/no exercício profissional), e como **olham o processo contínuo de (auto)formação**, aos quais estão inseridos.

A **LEI Nº 010172 DE 9 DE JANEIRO DE 2001**, legitima o Plano Nacional de Educação (**PNE**) e outras deliberações. Um dos despachos importantes a esta discussão, contidos neste documento, é a sinalização, no que diz respeito à estreita relação entre **três aspectos** fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino e da educação no âmbito nacional. “A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática” (BRASIL, 2001, p. 61).

Dentre os qualificadores de ensino, sinalizados no documento, os dois primeiros tratam da **formação profissional inicial e as condições de trabalho, salário e carreira**. Sobre esses qualificadores, em acordo com a lei:

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma **realidade muitas vezes desanimadora**. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. **Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa**. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico (BRASIL, 2001, p. 61) (Grifo nosso).

Os dois qualificadores, apesar de já discutidos nos capítulos que tratam dos cinco primeiros trabalhos de Hércules, são retomados com brevidade, porque contextualizam o tema em discussão neste texto. Sendo que, o **terceiro**

qualificador do ensino, versa sobre a **formação continuada**. Segundo o documento,

É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige **profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior** (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) (BRASIL, 2001, p.61) (Grifo nosso).

Com base nos pressupostos, assegurados em lei, a **formação permanente é importante à formação docente e pode acontecer no exercício profissional.** Pois, “[...] é fundamental manter na rede de ensino e com **perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério.** Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais” (BRASIL, 2001, p. 61) (Grifo nosso).

No entanto, se quer descobrir como o processo de formação contínua acontece no exercício profissional docente. E, com este objetivo, apresentam-se os dados resultantes de uma pesquisa que originou o estudo, intitulado - **“Formação continuada dos professores: visando à própria experiência para uma nova perspectiva”** -, de autoria de Janaina da Conceição Martins Silva (2011). Sobre o contexto da pesquisa, é fundamental saber que

Perante a **complexidade que envolve a profissão** professor e a **formação continuada**, a pesquisa realizada com **14 professores** das redes **públicas e privadas** de Belo Horizonte que atuam nas séries **6ª a 9ª** considerou as perspectivas de **formação continuada** desses profissionais a partir de **suas experiências e ponto de vista** (SILVA, 2011, p. 05) (Grifo nosso).

Os dados aflorados da pesquisa, oriundos da percepção dos docentes em relação à formação continuada, foram organizados em dez temas. E, para fins de compreensão, serão organizados, neste texto, em dois itens. A saber:

❖ No primeiro item, discutem-se os temas que tratam do olhar docente, em relação **às possibilidades profissionais encontradas na continuidade da formação:**

- ✓ Requisitos mínimos para participarem na formação continuada;
- ✓ A escola como espaço da formação contínua;
- ✓ Formação continuada e desenvolvimento profissional;

- ✓ Formação continuada: visão de processo, aprender contínuo e fazer pedagógico com mais qualidade;
 - ✓ Formação continuada: reflexão e melhoria do processo de ensino/aprendizagem ou aquisição de títulos.
- ❖ O segundo item versa sobre a reflexão em torno das percepções docentes, **dos aspectos problemáticos/desafiadores que circundam os processos contínuos de formação:**
- ✓ Formação continuada: trabalho, carreira e mercado;
 - ✓ Formação continuada: busca pelos títulos e a política de progressão;
 - ✓ Dificuldades para formação continuada: tempo, recursos financeiros, descontinuidade e deslocamento;
 - ✓ Formação contínua: banalização e mercado de formação;
 - ✓ Formação contínua: “receituários” ou criação?

9.4.1 Olhar para si: reflexões docentes sobre as possibilidades profissionais encontradas na continuidade da formação

O ponto central na discussão deste item é propor, a partir dos dados da pesquisa de Silva (2011), a compreensão das (auto)reflexões docentes, que versam sobre a vinculação entre a formação continuada e a qualificação das práticas profissionais. A pesquisa registrou **o reconhecimento** dos sujeitos, denominados pelas letras B, D, I, G, F, H, **sobre as práticas de continuidade na formação como imprescindíveis ao exercício da docência.**

Os **olhares reflexivos dos professores B e D**, sobre **os requisitos mínimos para participação na formação continuada**, apontam para o fato de que o docente **veja** a necessidade de uma formação contínua. Principalmente, porque, frente à **dinâmica do mundo**, torna-se cada vez mais necessária a **renovação e mudança**. Estes olhares, reflexivos, encontram-se integralmente no quadro abaixo, em acordo com a pesquisa de Silva (2001).

Requisitos mínimos para participarem na formação continuada	
<p>“Eu acredito que para alguém dar continuidade em alguma coisa ele tem que ver a necessidade dessa continuidade. Ele tem que ver, por exemplo, que tem que ser alguém articulado. Então o pré-requisito mínimo para alguém ter uma formação continuada é ter clareza, ter a evidência de que a formação não é algo estanque, mas que ela é um processo contínuo (Professor B)”.</p>	
<p>“Há uma necessidade da formação continuada, uma vez que estamos inseridos num mundo dinâmico, onde as tecnologias se renovam a todo o momento e a falta de sintonia com tais mudanças dificulta a prática docente (Professor D)”.</p>	<p>(SILVA, 2011, p.06). (Grifo nosso).</p>

Dados, a partir do olhar dos docentes, sobre os requisitos mínimos para participação na formação continuada.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 06).

Os dados, expostos no quadro acima, sinalizam **a valia da formação continuada**, visto que, assegurada legalmente, é sancionada como um dos qualificadores do ensino, e considerada imprescindível à formação docente. Em virtude, ainda, do “[...] **avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna**. Este **Plano**, portanto, deverá dar especial atenção à **formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação**” (BRASIL, 2001, p. 64). (Grifo nosso)

A citação anterior, integrante da lei proposta em Brasil (2001), assevera, através do PNE, a formação continuada **no exercício da docência**. Esta lei provoca a reflexão sobre a (res)significação da escola enquanto local de múltiplas aprendizagens, inclusive do docente.

Em acordo com Silva (2011), conforme quadro subsequente, é possível averiguar esta ideia. O sujeito de pesquisa I refere-se ao **espaço escolar como ambiente** que, ao oportunizar a trocas de ideias, experiências e propostas **possibilita a formação contínua docente**.

A escola como espaço da formação contínua

- “Na **escola**, com certeza. Existe sempre a oportunidade de **trocar ideias** com os **colegas**, **trocar experiências** e **sugerir propostas** (Professor I)”.

(SILVA, 2001, p. 09). (Grifo nosso).

Dados, a partir do olhar dos docentes, sobre a escola como um espaço de interação que propicia a formação continuada.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 09).

Na formação continuada, **a troca de experiência entre os pares amplia o repertório de reflexões. Este fato caracteriza a profissão docente como um ofício, essencialmente, dialógico.** Mediante esta contextura, a escola passa a ser o um ambiente propício às relações, interações, debates, e o diálogo um meio para a (re)construção de conhecimentos. Ou seja, a escola é um espaço para aprender, é um local para

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, **a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.** Viver a **abertura respeitosa aos outros** e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de **abertura ao outro** como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 51) (Grifo nosso).

Os saberes são alicerçados na experiência confirmada do docente. No entanto, a “[...] **inconclusão, de que sou consciente**, atesta, **de um lado**, minha ignorância, me abre, **de outro**, o **caminho para conhecer** [...]. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura [...] a **relação dialógica** [...]” (FREIRE, 1996, p. 51).

A **relação dialógica, travada nas escolas**, na medida em que (des)constrói as certezas docentes, **é promotora da busca de conhecimento e de mudanças.** E, por esta razão, é essencial, possibilitando a formação continuada em espaços escolares, por meio da interação participativa entre os docentes. Este

encadeamento, em maior ou menor profundidade, concatena a (auto)reflexão individual e grupal.

Além de dialógica, afirma-se que a **formação continuada é processo contínuo de aprendizagem e pode qualificar o fazer pedagógico**. A verossimilidade desta afirmação de Silva (2011) encontra-se nos dados encontrados através da narrativa do sujeito de pesquisa I, presente no quadro abaixo. Ele expressa a continuidade na formação como uma **busca por atualização, visão prática, mudanças e qualificação na vida profissional**.

Formação continuada: visão de processo, aprender contínuo e fazer pedagógico com mais qualidade

“Formação continuada é a **busca** pela **atualização**, pela **visão prática** e pelas **mudanças** que possam proporcionar **melhores desempenhos** na sua **vida docente** (Professor I)”.

(SILVA, 2011, p.07). (Grifo nosso).

Dados, a partir do olhar dos docentes, sobre a formação continuada como um processo contínuo de aprendizagem e fazer pedagógico qualificado.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 07).

As **buscas**, mencionadas pelo sujeito I, são entendidas como efeito de um processo de formação continuada que viabiliza um pensar sobre a teoria e a prática. É legítimo compreender que a “[...] **reflexão crítica sobre a prática** se torna uma **exigência da relação Teoria/Prática** sem a qual a teoria pode ir virando ‘blablablá’ e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 12) (Grifo nosso).

Na fala dos **sujeitos G e F**, a **formação continuada é designada como um meio de desenvolvimento profissional**. Porém, a motivação do processo contínuo de desenvolvimento profissional para **G** é a melhora em sua prática, encontro com outras pessoas e aproximação dos alunos; enquanto que para **F**, é a compreensão e concretização de um **desejo pessoal que o leva a buscar** por conhecimentos e métodos para **ver** como o aluno aprende. Os dados de ambos, partícipes da

pesquisa, estão no quadro na sequência, em acordo com a pesquisa de Silva (2011).

Formação continuada e desenvolvimento profissional
<p>“Eu procuro melhora para ter novas técnica, uma forma melhor de dar aulas, para me aproximar mais do aluno. [...] Você vai para a sala de aula e acostuma com o jeito de dar aula e a tendência é o comodismo, se você tiver cursos, encontro com outras pessoas, ideias novas, então você não ficará parado no tempo, está sempre perpetuante (Professor G)”.</p>
<p>“Eu sou muito curioso. Embora não tenha tempo suficiente, eu gosto muito de estar atualizado e, principalmente, porque optei, gosto e acredito na educação. [...] é como um desejo pessoal mesmo. É querer melhorar para ele mesmo e para depois trazer isso para a sala de aula. Se eu busco conhecimento automaticamente eu vou trazer novos conhecimentos, novas metodologias para dentro da sala. Vou trazer novas maneiras de ver como o meu aluno aprende (Professor F)”.</p>
<p>(SILVA, 2011, p.06). (Grifo nosso).</p>

Dados, a partir do olhar dos docentes, sobre a relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 06).

Comprometidos com o desenvolvimento **profissional**, os pesquisados **buscam a formação continuada** como um meio para **desenvolverem a profissionalidade**. Este termo é relativo ao docente, que vivencia a construção profissional, como um processo de **formação permanente**. O argumento tem fundamento nas discussões sobre a diferença entre profissionalismo, profissionalização, conforme o trecho pospositivo.

O **Profissionalismo**, atrelado aos conceitos de **Profissionalização** (políticas educacionais e autonomia) e **Profissionalidade** (mudança e aperfeiçoamento docente) **bases de uma formação contínua**, contrapõe-se, simultaneamente, ao amadorismo e ao mercenarismo, uma vez que se relaciona com o compromisso que há com o projeto político democrático e a participação no projeto pedagógico. Nisso, o professor **tem como bases a dedicação, a assiduidade, o domínio da matéria e dos métodos para ensiná-la** (JÚNIOR, 2012, p. 05) (Grifo nosso).

Em concordância com Júnior (2012), a **construção da profissionalidade é verificada na estrutura da qualificação** das práticas docentes. E, por não se considerar possível a qualificação de práticas sem a reflexão sobre o processo de ensino, é que **o papel da formação continuada é muito mais mobilizar reflexões do que servir**, burocraticamente, **como um meio para aquisição de titulação**.

Em Silva (2011), esta compreensão é verificada na narração do sujeito de pesquisa **H**, em consonância com os dados apresentados no quadro ulterior.

<p>Formação continuada: reflexão e melhoria do processo de ensino/aprendizagem ou aquisição de títulos</p>
<p>“O professor tem que estar sempre estudando (sic). É uma característica da gente. Mas às vezes, os professores fazem atividades de formação continuada só por ter, para ter no seu currículo, e não porque sente necessidade. O professor tem que ter afinidade com o conteúdo e tem que aprender mais (Professor H)”.</p>
<p>(SILVA, 2011, p.07). (Grifo nosso).</p>

Dados, a partir do olhar dos docentes, que tratam da formação continuada, como possibilidade de reflexão e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, mas também como meio de aquisição de títulos.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 07).

Os títulos, conferidos aos docentes, **são os fins dos processos de formação continuada**. São importantes, contribuem com a carreira profissional e com as condições salariais. Mas, a **formação permanente** é uma **busca**, para além dos títulos, **em direção ao desejo de aprender** e representa **o meio sobre o qual o docente renova seus fazeres**.

Um avanço, a partir do **desejo**, é a **formação contínua mobilizada pelo exercício da reflexão sobre a ação**, pois “[...] permite que o professor obtenha uma impressão geral do andamento da aula” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 219). Segundo estes mesmos teóricos, a **reflexão sobre a ação visa**, de forma essencial, **ajustar o fazer** docente e **qualificar** os processos educativos.

Para os mesmos autores, **a reflexão sobre a ação é a fronteira de**

[...] uma reflexão sobre a prática de ensino, **sobre o que pode provocar o desejo de mudança ou de renovação**. Diversos professores perguntados por Lessard e Tardif (1996) mencionaram exatamente o fato de que **seus cursos de aperfeiçoamento (formação ao longo da carreira) tinham a ver com a necessidade de buscar recursos, encontrar novas ideias, refrescar suas práticas de ensino** (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 219) (Grifo nosso).

Os dados deste item apresentaram a **reflexão sobre a ação** de seis docentes partícipes da pesquisa de Silva (2011). Das reflexões, despontaram cinco temas,

vislumbrados como **possibilidades de qualificação profissional** e, à luz de referenciais teóricos, **buscou-se** compreender a **formação continuada, no exercício da profissionalidade docente**. Para complementar as reflexões, no próximo item, serão considerados os dados que tratam sobre as **vicissitudes** presentes no processo de **formação permanente**.

9.4.2 Olhar para além de si: reflexões docentes sobre os aspectos problemáticos/desafiadores que circundam os processos de formação continuada

As proposições, neste item, **buscam**, junto aos dados da pesquisa de Silva (2011), contextualizar as reflexões sobre a formação continuada, a partir, ainda, das narrações dos docentes **sobre os aspectos problemáticos e desafiadores** vivenciados **nos processos formativos**, no exercício da profissionalidade. **Em consonância a esta intenção, são apresentados os olhares dos sujeitos, nomeados pelas letras B, C, D, E, F, H e I.**

Entre os dados copilados, a partir do estudo de Silva (2011), o professor C comenta que existem muitas expectativas em relação à formação continuada. Alguns cursos focam na formação teórica, outros abordam questões práticas que corroboram com o que esperam alguns professores: encontrar “receitas” para o fazer educativo.

Em contrapartida, o mesmo depoente entende que **o ideal, na formação continuada, é despertar no docente a busca pela criação e inovação no ato pedagógico**. “Assim entendida, a **formação** constitui não só **um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação**” (PIMENTA, 2005d, p. 537) (Grifo nosso).

Os comentários do professor C estão descritos, integralmente, no quadro subsequente.

Formação contínua: “receituários”, ou criação?

“Existe um questionamento muito grande sobre as ações de formação continuada. Às vezes, você vai nesses cursos e saem muitas pessoas satisfeitas e outras não, achando que a aplicabilidade desses poderia ser mais prática, não muito teórica. Acaba que as pessoas saem com uma ideia de receitas; eu fiz um curso e eu tenho uma receita e essa receita eu vou aplicar. Aí que entra a ideia do professor criativo, pegar aquilo ali e transformar em outras situações e não simplesmente fazer o curso e do jeito que ele fez, ‘encaixotadinho’, ele vai abrir e dizer: É isso! Acabou! Mas não é. Então, eu vejo muitos cursos que trazem uma ideia muito de receita. Algumas pessoas veem os cursos e as formações continuadas como ideia meramente de estar fazendo ou faz por obrigação, outros assistem e não aprendem nada, pois já fazem isso em sala de aula e acaba não levando a sério, outros acham que aquilo é uma receita e outros fazem daquilo outras transformações. É a ideia de ser criativo, criar – ação. Eu vejo que a gente aproveita de tudo, nada se perde (Professor C)”.

(SILVA, 2001, p. 07). (Grifo nosso).

Dados, a partir do olhar dos docentes, sobre a crítica aos docentes que buscam na formação continuada receitas para o fazer educativo, e defesa em favor da criação e inovação no ato pedagógico.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 07).

Nos depoimentos dos professores, I, H, F e D, encontram-se dados sobre as **dificuldades para a realização da formação continuada**. Entre elas: a falta de tempo, poucos recursos financeiros, a descontinuidade no processo de formação.

Para os docentes D, I, e H, a falta de tempo e recursos se cruzam, pois não podem priorizar o estudo, por precisarem trabalhar, muitas vezes, em três turnos, para terem uma renda adequada à subsistência. No entanto, **a formação contínua**, em conformidade com a ideia de transformar a escola em um espaço para a reflexão e formação em exercício para os docentes, **encontra impedimentos para se efetivar**. Estes empecilhos remetem

[...] **às atitudes de resistência à mudança**, à burocratização do sistema de ensino, à estrutura hierarquizada e profundamente autoritária da escola, à fragilidade do estatuto de profissionalidade dos professores. Tanto do ponto de vista da instabilidade funcional, das precárias condições de trabalho que favorecem [...] quanto devido **aos baixos salários que obrigam os professores a, quando possível, trabalhar em outras escolas e/ou atividades** (PIMENTA, 2005d, p. 537) (Grifo nosso).

Além do exposto, a partir de Brasil (2001), entende-se que as **formações continuadas**, nesse caso, não estão sendo realizadas em acordo com a **LEI Nº 010172 DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Lei essa que garante, através do **PNE**, conforme já exposto, **a formação no exercício da docência**. A narrativa do professor F reforça **a falta de continuidade nos processos de formação**. Ele afirma que os projetos têm um tempo limitado e não há perpetuidade na formação.

Os dados, que tratam das narrações dos sujeitos I, H, F e D, estão dispostos no quadro que se apresenta na sequência.

Dificuldades para formação continuada: tempo, recursos financeiros, descontinuidade.
" Tempo e dinheiro. Se desejar estudar é preciso tempo para se dedicar e o custo é alto. Se desejar se dedicar terá que deixar de trabalhar e o dinheiro não será suficiente para suprir as necessidades. As dificuldades se somam e ficam contra você (Professor I)".
" Falta de tempo e dinheiro. Às vezes surgem cursos bons, mas você vai fazê-los e são extremamente caros. Na questão do tempo, eu trabalho de manhã e de tarde. Às vezes esses cursos são oferecidos nos fins de semana e aí você está 'morta de cansada' (Professor H)".
" A questão do tempo, duração das formações. Formação continuada não pode ter interrupção e ter segmento. Os projetos já têm um tempo pré-determinado e não tem continuidade (Professor F)".
"Primeiro é o custo desses cursos. Para profissionais do ensino público, cujos salários não condizem com a realidade da importância e seu papel social, os valores são elevados. Segundo, o tempo que não temos. Muitos trabalham em dupla ou tripla jornada (Professor D)".
(SILVA, 2001, p. 08). (Grifo nosso).

Dados sobre as dificuldades, pelo olhar dos docentes, em relação à realização da formação continuada.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 08).

Em Silva (2011), os olhares coadunados dos professores B, C e E denunciam a banalização da **formação continuada** em detrimento das exigências do **mercado de trabalho/carreira/titulação/progressão**. Nas narrativas, por considerarem o conhecimento como um bem cultural, apontam a problemática da **atualização** como uma forma de **competir no mercado de trabalho**, já que a titulação é um dos requisitos para a empregabilidade. **A preocupação com a banalização** é expressa pelo professor C, ao relatar a possibilidade de a **formação ser transformada em mercadoria**. Os dados mencionados estão registrados, integralmente, nos três quadros pospositivos.

Formação continuada: trabalho, carreira e mercado

“Eu vejo que o **conhecimento é um bem cultural** e a cada dia que passa surgem coisas novas. Surgem formas novas de veicular a informação. Portanto, eu vejo como uma necessidade de atualização, uma necessidade de **acompanhar o curso da história e também é uma questão de competitividade** sim. Porque **para se manter num determinado trabalho**, numa determinada escola, isso pressupõe que você **esteja atualizado**, que você esteja acompanhando essas mudanças. Então, eu acho que **um grau maior de formação**, ele é um dos pré-requisitos. Eu **falo de mercado de trabalho** com relação à titulação, sim. Talvez para mim, não pensaria nisso como a primeira coisa, mas em segundo plano. Pensaria em me manter informado. A informação e o conhecimento são importantes. Eu tenho **sentido essa vontade de aprender mais, de conhecer mais, de aprimorar esses conhecimentos**. Tenho que pensar no lado prático, no lado funcional das coisas e existe um mercado com várias pessoas com a mesma formação que eu. Não vou dizer que trabalham do mesmo jeito, melhor ou pior. **Um dos requisitos do mercado é a titulação** (Professor B)”.

(SILVA, 2011, p.06). (Grifo nosso).

Dados, a partir do olhar dos docentes, sobre a relação entre a formação continuada, o mercado de trabalho, carreira e titulação

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 06).

Formação contínua: banalização e mercado de formação

- “Eu acho que todas essas instituições são adequadas a oferecer **formação continuada**. No entanto, as coisas não podem se **banalizar**. Talvez se torne um **mercado e não uma formação** (Professor C)”.

(SILVA, 2001, p. 09). (Grifo nosso).

Dados extraídos do olhar dos docentes, sobre a banalização e o mercado de formação presente nos processos de formação continuada.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 09).

Formação continuada: busca pelos títulos e a política de progressão

“A **cada pós-graduação** que você faz tem tipo (sic) **um aumento no seu salário**. Mas só que eles pararam. Eu entreguei o meu diploma já tem quase um ano. Na verdade eles abriram muito o leque. Com isso, tem gente que fez pós-graduação em Cabo Frio, fazia aquele ‘negócio’ de fim de semana. Com isso eles barraram (Professor E)”.

(SILVA, 2011, p.07). (Grifo nosso).

Dados, a partir do olhar dos docentes, sobre a formação continuada como busca de títulos para progressão econômica do salário docente.

Fonte: Feito nosso, baseado em Silva (2011, p. 07).

A titulação é um comprovante que certifica a participação do sujeito em atividades de **formação continuada** e, quanto a isso, não se tem crítica alguma. A crítica, que desponta da fala dos sujeitos e com a qual se corrobora, é que a titulação, em muitos casos, é o motivo de mérito. E pela supervalorização social, torne-se mais importante do que a **aprendizagem docente em permanente formação**. **O alerta é para o risco da cultura de mercado** que suprime a importância do processo em detrimento ao valor burocrático da formação permanente.

O problema é que, conforme já mencionado, a **ênfase que o mercado de trabalho dá à titulação**, muitas vezes, faz com que **o docente busque a formação continuada, apenas como uma forma de competir**, burocraticamente, por uma oportunidade profissional. Ou seja, o mercado de trabalho impõe a busca desenfreada, descontextualizada pela atualização, como uma forma de garantir um espaço de trabalho.

A reflexão proposta neste item **busca (re)pensar**, a partir dessas problemáticas, **a formação continuada** como uma modalidade de formação permanente que possa propiciar ao docente o exercício da reflexão epistemológica. E por que se propõe essa reflexão?

Isso porque **é nosso pressuposto** que uma das modalidades mais **profícuas de formação contínua** é aquela que **toma os contextos**

escolares como objeto de análise, o que favorece a **relação teoria e prática**, uma vez que nas modalidades tradicionais de formação contínua, como cursos e treinamentos diversos, a mediação entre essas modalidades e os contextos escolares não têm sido estabelecidas, resultando num investimento mais na profissionalização do professor e menos na alteração das práticas institucionais necessárias à melhoria dos resultados da escolaridade (PIMENTA, 2005d, p. 534) (Grifo nosso).

Questionar **o mercado de formação** é emergencial. Imerso nesse contexto de urgência, não estaria a **formação continuada** desconectada dos pressupostos originais de sua existência, vinculados à **qualificação do fazer docente**? Se o objetivo da formação **é construir possibilidades educativas aos sujeitos**, imersos em processos de ensino aprendizagem, **por que a formação continuada** se encontra, muitas vezes, **desvinculada do contexto de sua necessidade**? Quais são os **significados** da formação continuada para a constituição da **profissionalidade docente**? Em quais contextos a **formação permanente** mobiliza e **qualifica o fazer docente**? De que maneira a **formação contínua** tem sido geradora de **melhorias na qualidade do ato educativo**? Qual é o **objetivo** da formação continuada?

A despeito dos **questionamentos** expostos até aqui, esclarece-se que **o intuito não é respondê-los**. O propósito é **provocar os interlocutores**, mediante os questionamentos, **em direção à reflexão que reúne** as anteriores. Nesse sentido, propõe-se **buscar** a incógnita culminante: **como tornar a formação continuada um processo significativo na trajetória de formação docente**? No tocante,

[...] se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da **reflexão sobre a prática**, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que, **na formação permanente** dos professores, **o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática**. **É pensando criticamente** a prática de ou de **ontem que se pode melhorar a próxima prática**. O próprio **discurso teórico, necessário à reflexão crítica**, tem de ser de tal modo concreto que quase se **confunda com a prática**. O seu **'distanciamento' epistemológico da prática** enquanto objeto de sua análise, deve dela **'aproximá-lo'** ao máximo (FREIRE, 1996, p. 18) (Grifo nosso).

Por isso, à luz de Freire (1996), busca-se uma orientação para entender como a **formação continuada pode ser vivida de forma significativa**. A citação do autor, como bússola, aponta para um processo (auto)reflexivo. Ou seja, um olhar, a partir da própria ação, que se inicia como uma curiosidade ingênua, que evolui para um olhar mais crítico.

Mediante essa **criticidade**, o docente **qualifica seus fazeres, progressivamente, à medida que os faz**. Enquanto educadora, em busca de respostas, a proposta do autor “[...] exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (FREIRE, 1996, p. 26).

A formação permanente, mediante a proposição, é um exercício diário e está presente no fazer docente que aprofunda a capacidade do **olhar** à prática, a partir de si, para qualificar o processo educativo dos sujeitos. Pois, “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 26).

O **olhar é refletido** no discurso **teórico e prático**, pois emerge da vida e volta a ela **(res)significada**. No exercício da **formação continuada**, é a capacidade de observação do sujeito que o afasta do objeto, oportunizando a análise e possibilitando a aproximação na medida em que compreende de forma mais profunda o real. Este olhar é um possibilitador da (auto)reflexão docente, que estrutura a formação continuada como um processo em espiral, o qual inicia com **reflexão** sobre a **ação** e evolui à **reflexão, na ação docente**.

Uma obra de arte é boa quando surge de uma necessidade. **É no modo como ela se origina que se encontra seu valor, não há nenhum outro critério.** Por isso [...], **eu não saberia dar nenhum conselho senão este: voltar-se para si mesmo e sondar as profundezas de onde vem a sua vida;** nessa fonte [...] encontrará a resposta para a questão de saber se precisa criar. Aceite-a como ela for, sem interpretá-la. [...] talvez, **depois desse mergulho em si mesmo e em sua solidão [...] tenha de renunciar** a ser um poeta (basta, como foi dito, sentir que seria possível viver sem escrever para não ter mais o direito de fazê-lo). Mesmo assim não terá sido em vão o exame de consciência que lhe peço. **Seja como for, sua vida encontrará a partir dele caminhos próprios, e que eles sejam bons, ricos e vastos é o que lhe desejo mais do que posso manifestar.** [...] Parece-me que tudo foi enfatizado da maneira apropriada; por fim, **gostaria apenas de aconselhá-lo a passar com serenidade e seriedade pelo período de seu desenvolvimento. Não há meio pior de atrapalhar esse desenvolvimento do que olhar para fora e esperar que venha de fora uma resposta para questões que apenas seu sentimento íntimo talvez possa responder, na hora mais tranquila** (RILKE, 2009, p. 24-28) (Grifo nosso).

(IN)CONCLUSÕES

Escrever para encontrar a si e para ter outros encontros. O ato de escrever, nesta pesquisa, foi mobilizado pelo desejo intelectual ao (re)encontro consigo mesmo: ler, refletir, pensar, construir, desconstruir, corrigir, revisar e escrever. Mas, também, celebra o encontro com os outros, na medida em que o espelho interno (o universo interior), durante a escrita, foi vivificado pela materialidade presente nas narrativas autobiográficas, nas interpretações, nas discussões e nas (in)conclusões.

O trabalho de Tese construído, resultante da pesquisa, possibilitou um (re)encontro com a trajetória de formação da minha profissionalidade. Esse encontro levou-me a novos olhares, através dos dados aflorados dos estudos, das novas leituras, da dedicação e dos desafios enfrentados durante os últimos quatro anos.

Quantos de nós já dedicaram um tempo de (re)encontro consigo mesmos, em busca de compreender a própria formação profissional (significados, sentidos, possibilidades, potencialidades, dificuldades)? A contribuição desta jornada (período de doutoramento) para a minha formação foi, sem dúvida alguma, a oportunidade de realizar uma pesquisa repleta de reflexões que possibilitaram a potencialização da atuação docente. Pois, ao compreender, (res)significar, e refletir sobre o processo de (auto)formação, construí conteúdos internos que, no meu entendimento, capacitam-me a mobilizar processos de formação acadêmica mais coerentes com a profissionalização e a atuação dos professores em formação.

Segura, a respeito deste entendimento, **o encontro interno que fiz**, através do processo dessas escritas, **encaminhou-me às compreensões sobre o processo (auto)formativo.** Ou seja, encontrei significações (provisórias) dos diferentes momentos da trajetória de formação docente, mediante as transfigurações imagéticas e simbólicas existentes nos seis primeiros trabalhos de Hércules.

Este encontro aconteceu pelo caminho metodológico. Nele percorri a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, coadunado ao método de história oral, na categoria (auto)biográfica. Sendo os passos metodológicos fundamentais, pois possibilitaram-me trilhar pela trajetória, em busca das compreensões sobre o processo de (auto)formação. Que passos foram esses?

No primeiro passo escolhi a abordagem qualitativa. Apesar de ser uma pesquisa composta por dados oriundos de múltiplos estudos e sujeitos, o foco sempre esteve voltado aos significados desvelados nas narrativas, sem o interesse em quantificar as percepções e, sim, valorizá-las. Em virtude disso, ao longo do estudo, os quadros e tabelas apresentam um caráter reflexivo, explicativo e não somatório, classificativo ou comparativo.

Para dar o segundo passo, priorizei o cunho teórico. Os livros e documentos ajudaram-me a compreender os dados e desvelar novas compreensões. Destaco a importância das seis pesquisas disponíveis no SCIELO. Através delas, acessei dados que narram as compreensões de vários sujeitos em formação, e formados em diferentes cursos de licenciatura. Também foi possível conhecer as realidades dos acadêmicos e dos docentes (sobre os momentos vividos em suas trajetórias formativas), a partir de diversos contextos do território nacional. A leitura teórica foi edificante para meu processo de (auto)formação, pois percebi uma melhora considerável desde a qualificação do projeto de tese até estas escritas finais. Conhecer novas palavras, sentidos, conceitos teóricos e entendimentos, ajudaram-me a ampliar a capacidade de comunicar, de maneira mais clara, o meu universo interior.

Sobre o terceiro passo, embarquei em uma aventura intelectual, pela via do método de história oral, na categoria (auto)biográfica. Desde 2010, trabalho com este método. Orientei mais de duzentos estudos, entre eles Trabalhos Finais de Estágios, TCCs, TFGs e monografias, que abordaram o método. Embora detenha a experiência como orientadora, a presente Tese foi a primeira experiência de escrita autobiográfica.

O quarto passo foi o exercício das escritas. Busquei ser fidedigna às lembranças da trajetória, mas também procurei revê-las pelo filtro potencial, e não pela via nostálgica. Espero que o leitor perceba o quanto foi prazeroso este processo. Aprendi a me libertar da escrita descritiva e ensaiar uma escrita simbólica, imagética e, por vezes, poética; mas, sobretudo, fidedigna. No processo de escrita das narrativas, resgatei as percepções impressas nas memórias, o que me levou a perceber na trajetória de (auto)formação as potencialidades e as dificuldades como uma forma de estética contida nas batalhas travadas pelo caminho.

O quinto passo representa a estética encontrada na representação, imagética e simbólica, sobre as aprendizagens contidas na primeira série dos

trabalhos de Hércules. Dos símbolos e imagens arquetípicas, presentes na narrativa mítica, delinear-se os significados sobre a constituição da trajetória de formação dos grupos de acadêmicos e docentes (sujeitos de pesquisa). Por compreender o caráter educativo das narrativas, foi possível tecer as histórias sobre os diferentes momentos. E, portanto, através da transfiguração da trajetória heroica, vivida pelo personagem Hércules, na primeira série dos feitos heroicos, compreendi as diferentes etapas: desde a escolha do curso de licenciatura até a formação continuada. As narrativas dos trabalhos do herói, em conjunto, afiguraram um caminho desafiador em busca de crescimento, aprendizagem, sabedoria e, principalmente, de construção da autonomia. A imagem arquetípica de herói simboliza a força necessária para trilhar o caminho individual e coletivo para a contextura da profissionalidade docente.

Pelo caminho, escrevi o terceiro capítulo. E, através dos espelhos, deparei-me com a primeira prova destinada a Hércules, no combate vitorioso ao “LEÃO DE NEMÉIA”, transfigurado como o primeiro combate da trajetória de (auto)formação docente: **a escolha pelo curso de licenciatura.** Do feito mítico, afloraram as imagens e símbolos contidos no Leão, na cabeça deste monstro, e em sua couraça invulnerável.

Por meio do caráter imagético e simbólico, compreendi, também, que fazer um curso universitário em nosso país, ainda é um símbolo de individualização e distinção do sujeito em relação aos demais. Porém, por mais que tenhamos, enquanto sociedade, políticas de investimento e incentivo na expansão universitária, muitas pessoas não conseguem investir em seus estudos.

A oferta de ensino à distância, por exemplo, para os cursos de Licenciatura pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), configura uma oportunidade para indivíduos estudarem, mesmo que não haja uma universidade na localidade onde vivem. Mas, quais são os riscos deste tipo de modalidade, à formação e profissionalidade docente? Por que não existe a modalidade de educação à distância para cursos de medicina, engenharias e odontologia?

A escolha por um curso de licenciatura é o primeiro combate vitorioso porque, apesar da importância social da profissão, vivemos um sistema de desvalorização social do trabalho docente. Desvalorização esta que não condiz com o investimento do sujeito nos estudos intelectuais que realiza, e com a magnitude de seu papel educativo.

E, por que um indivíduo escolhe cursar uma licenciatura mediante estes desafios? Mediante aos desafios, rememorei e dialoguei com os dados, aflorados de uma pesquisa, onde a autora investiga esta questão. Compreendi, que no processo de (auto)formação docente, escolhe-se a profissão por afinidade; se gostar do convívio com outras pessoas; poder fazer um trabalho que ajude o outro; condições físicas, psicológicas e até financeiras; gostar de falar; mediar a construção de conhecimentos, aprender com os alunos; ter a liberdade de ensinar; rememorar bons e exemplares professores que fizeram parte da vida estudantil, marcando a vida do sujeito.

No quarto capítulo, vi pelos espelhos o caminho de crescimento de Hércules, desafiado a sublimar e dominar as vaidades. E, para isso, fez incansáveis tentativas para exterminar a “HIDRA DE LERNA” e suas inúmeras cabeças, que se regeneravam a cada corte. Este feito representou o segundo desafio da trajetória docente de (auto)formação docente: o processo de adaptação no curso de formação inicial. Da narrativa sobre este trabalho, emergiram os símbolos presentes nas imagens: Hidra, pântano, cortar/cortes, sangue e múltiplas cabeças.

Através do caráter imagético e simbólico, refleti sobre a complexidade do processo de adaptação à vida universitária. Adaptação esta que exige disposição, compromisso, desprendimento e representa a sublimação das vaidades pois, no caminho (auto)formativo, o acadêmico vai enfrentar inúmeros desafios, simbolizados pelas inúmeras cabeças da “Hidra de Lerna”.

As dificuldades iniciais do acadêmico, no desconhecido ambiente universitário, são originadas pelo enfrentamento da frustração entre a criação de imagens, expectativas fantasiosas e exageradas de perfeição, que ele construiu, e que não condizem com a realidade do ensino superior. Estes empecilhos são oriundos da falta de entendimento sobre si mesmo, sobre o mundo, e a falsa percepção sobre a formação inicial.

Tais empecilhos são expressos pelos vícios do meio acadêmico: desmotivação, procrastinação, desorganização em relação aos tempos e fazeres. Se tais dificuldades não forem contornadas, possivelmente, o acadêmico não consiga se adaptar ao meio acadêmico. Para dar conta de tais dificuldades, afloradas do cotidiano universitário, é necessário realizar cortes, ou seja, priorizar o que é importante, protelar o que é secundário. Nesse sentido, evitar a procrastinação

frente aos processos de ensino é fundamental para a (auto)formação, tendo em vista reconhecer em si o potencial de aprendizagem.

O potencial (auto)formativo, no período de adaptação ao ensino superior, representa a possibilidade de adquirir o conhecimento, construir autonomia, crescer, profissionalizar-se e amadurecer psicologicamente. Mas, também remonta às dificuldades, frente ao novo momento, que, se não forem superadas, podem levar à desistência.

Com base nos dados encontrados na pesquisa e nas memórias autobiográficas, em relação ao período de adaptação do acadêmico ao meio universitário, compreendi quatro questões sobre o processo (auto)formativo:

(a) Muitos sentimentos são despertados neste período:

- sentimento de “estar perdido”;
- sentimento de pertencimento com a recepção dos calouros;
- sentimento de segurança por receber dicas dos calouros em relação aos professores;
- saber em quem buscar apoio frente às dificuldades;
- sentimento de decepção;
- sentimento de dificuldade por não saber o conteúdo: não compreender a explicação dos professores;
- sentimento de solidão: por estar longe dos familiares;
- esperar que o professor mobilize diferentes métodos para a aprendizagem acadêmica mais efetiva: frente ao processo de baixo rendimento em avaliações.

(b) Os colegas e momentos socializadores facilitam a sobrevivência ao período:

- o papel dos colegas é fundamental na vida acadêmica, sendo a convivência um ponto muito importante no processo de adaptação.

(c) Existem muitas expectativas irreais, geradoras de frustrações:

- a universidade é diferente do que esperavam;
- as expectativas são maiores do que a realidade.

(d) É primordial que os gestores universitários promovam momentos para que os acadêmicos reflitam sobre a construção da autonomia, frente ao próprio aprendizado:

- a falta de consciência sobre a construção do conhecimento do aluno: processo de autonomia, que não focaliza na figura do professor como transmissor.

Cientes da vitória e do ônus da opção profissional, muitos investem em sua (auto)formação, apesar das dificuldades. No entanto, outros tantos desistem no período inicial pelas seguintes razões: não gostar do curso; ir mal nas provas; optar por outro curso, ao perceber a falta de afinidade com o atual.

No quinto capítulo do caminho, deparei-me com a imagem do herói frente ao terceiro desafio de sua trajetória: o enfrentamento do “JAVALI DE ERIMANTO”, em busca do poder temporal e espiritual. Este desafio representou o terceiro passo na trajetória de (auto)formação, ou seja, **os desafios aflorados das vivências no curso de licenciatura que constituem a docência.** Das imagens, deste feito, afloraram os símbolos existentes: javali, pele de javali e cabeça de javali.

As imagens e símbolos ajudaram-me a pensar sobre as experiências, oriundas de três dimensões (auto)formativas, imprescindíveis ao período de formação inicial:

- 1- Constituição das características docentes: criatividade; habilidade de planejamento do tempo (aulas, momentos, atividades) e mediação das relações entre os sujeitos educativos.
- 2- Construção da intelectualidade do professor: desenvolvimento de saberes teóricos e construção do processo de ensino-aprendizagem.
- 3- Conscientização sobre os desafios da docência: lutar diariamente pela valorização da profissão; viver e mediar o desenvolvimento de valores; refletir sobre o papel da educação.

Através dos dados, provenientes da pesquisa e das memórias autobiográficas, ampliei a compreensão sobre os **desafios oriundos das vivências acadêmicas que constituem a docência.** Tomei consciência sobre o que os acadêmicos consideram fundamental, no período de formação inicial, à constituição da profissionalidade. Em relação a isso, os sete temas, descritos subsecutivamente, denotam as percepções dos licenciandos:

- 1- Sobre o tempo e a práxis:
 - acreditam que estudar e trabalhar nem sempre despontam como um “peso”, se souberem administrar e otimizar o tempo;
 - refletem sobre as possibilidades de entrelaçar as aprendizagens adquiridas no meio universitário às práticas;
 - consideram o tempo das aulas fundamental e, portanto, buscam aproveitá-lo.

- 2- Sobre o Estágio/Teoria e prática de estágio:
 - sabem que o estágio é fundamental para o desenvolvimento de sua profissionalidade;
 - entendem que no currículo do curso existe pouco tempo de prática e muito tempo de disciplinas teóricas;
 - relatam que poderiam se formar melhores profissionais se tivessem mais tempo de estágio.
- 3- Sobre as diferentes atuações/ser profissional:
 - consideram as palestras, monitorias, estágios e disciplinas, uma possibilidade formativa;
 - concebem que a participação em cursos e atividades, desde a graduação, é fundamental;
 - compreendem que os momentos de reflexão e (auto)reflexão são imprescindíveis para formação do docente;
 - querem ser estimulados, no ambiente universitário, às experiências que os qualifiquem.
- 4- Tempo/desafio:
 - sentem vontade de desistir quando se inserem em práticas de estágios, para as quais não se sentem preparados.
- 5- Insatisfação:
 - ficam insatisfeitos quando são pressionados, pelo ambiente escolar, a realizarem práticas, com as quais não concordam ou não se sentem preparados.
- 6- Trabalho e atividades acadêmicas:
 - priorizam o trabalho, pois é a dimensão financeira que possibilita a continuidade no curso e, por esta razão, deixam de participar de muitas atividades acadêmicas que consideram importantes à formação.
- 7- Insatisfação/recompensa:
 - enxergam que o diploma é uma recompensa, mesmo quando são insatisfeitos com a própria formação;
 - julgam a experiência de estágio, em muitos casos, como um meio de sustentação que faz o curso ser atrativo por possibilitar um trabalho.

A reflexão sobre as questões, supracitadas, foram enriquecedoras para mim, enquanto formadora de professores. E levarei em consideração, no exercício da

profissão, os dados aflorados neste item, com o intuito de qualificar as práticas de formação e (auto)formação profissional dos acadêmicos.

O sexto capítulo apresenta o quarto trabalho da trajetória, em que o herói caça, pacientemente, a “CORÇA DE CERINIA”, para conquistar a qualidade do espírito. O espelhamento desse feito representa, na trajetória de (auto)formação docente, o quarto momento: **o período de conclusão do curso de licenciatura.** Da narrativa emergem três imagens principais: a passagem do ano (quatro estações); os cornos de ouro e pés de bronze, e a deusa Hera.

As imagens simbolizam três dimensões da (auto)formação docente que são construídas a partir dos saberes, oriundos da formação inicial. A primeira dimensão é **a formação intelectual**, e está relacionada aos **saberes das áreas específicas.** A segunda dimensão é relativa à **formação estética da profissão**, ligada aos **saberes pedagógicos.** E a terceira dimensão é a **formação humana**, alicerçada sobre os **saberes da experiência.**

A partir dos dados encontrados, os formandos relatam os aspectos positivos e negativos sobre duas dimensões da (auto)formação: formação específica e formação pedagógica. As compreensões foram enriquecedoras, pois são oriundas de um exercício de caráter avaliativo, em relação à instituição formadora, e de caráter (auto)avaliativo, relativo à profissionalidade do formando. Portanto, cabe descrever, aqui, as compreensões em torno das dimensões (auto)formativas.

Sobre os aspectos positivos da formação específica, os formandos compreendem que:

- o curso de licenciatura possibilita trabalhar como professor e pesquisador, o que amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho;
- tiveram uma excelente formação nas áreas em que os professores eram excelentes, ou seja, os saberes dos professores influenciam a formação dos acadêmicos;
- a universidade dispõe de boa estrutura, principalmente em relação às áreas tecnológicas;
- as atividades de extensão foram fundamentais à formação, com destaque à iniciação científica e ao contato com pesquisas de outras áreas do conhecimento;
- ampliaram habilidades e competências relativas à capacidade de raciocínio, resolução de problemas e explicação de fatos.

Os aspectos negativos da formação específica para os formandos apontam:

- as falhas no ensino de conceitos, em decorrência da atuação dos professores - falta de didática, falta de comprometimento com as aulas e com os alunos, e atenção maior às pesquisas;
- os problemas na estrutura curricular – falta articulação com outras áreas do conhecimento e pouco tempo de estágio;
- a falta de tempo para trabalhar todos os conteúdos;
- os problemas na infraestrutura, disponível durante o período noturno- não funciona o “xérox”, a biblioteca está fechada, a seção de graduação não atende, e não existe estrutura eficaz nos laboratórios didáticos.

No que trata dos aspectos positivos da formação pedagógica, os formandos valorizam e reconhecem:

- a construção de saberes à prática profissional - preparar aulas, desenvolvimento de habilidades e competências profissionais;
- a contribuição do curso de licenciatura à formação pessoal- desinibição, comunicação objetiva;
- a formação humana, conviver com pessoas de outras áreas do conhecimento, construir o aspecto da cidadania e experiências de vida;
- as mudanças positivas na estrutura curricular, que aproximam os acadêmicos, desde o início do curso, às realidades profissionais.

Em relação aos aspectos negativos da formação pedagógica, os formandos explicitam:

- problemas na estrutura curricular - apesar das melhorias, ainda existem poucas horas de práticas de estágios;
- fragmentação na formação, em virtude da falta de preparação dos professores; poucos deles têm formação pedagógica e específica na área da licenciatura, o que dificulta a orientação e comunicação;
- falta de incentivo à pesquisa, a temas atuais e inexistência do Trabalho de Conclusão de Curso;
- desarticulação entre os conteúdos específicos e pedagógicos, a falta de objetivo comum entre os professores que ministram as disciplinas, e a dissociação entre a formação pedagógica e específica;

- desvalorização da profissão, pela instituição e pelos professores formadores; falta de incentivo à formação continuada - estudos, em nível de pós-graduação.

No sétimo capítulo, são apresentados os desafios vividos pelo herói no quinto trabalho, em que ele é desafiado a exterminar as “AVES DO LAGO ESTÍNFALO”. Esse feito é o triunfo, no caminho de crescimento do herói, sobre a estagnação, e representa o quinto momento na trajetória de (auto)formação, correspondente à **atuação dos recém-licenciados, em espaços educativos.**

Os principais símbolos desse trabalho são representados pelas imagens: das aves, das flechas, do sangue, dos deuses (Atena e Hefesto) e do lago. Estes símbolos transfigurados revelam as possibilidades e os desafios de atuação profissional do docente, recém-formado, em espaços educativos.

As possibilidades de atuação profissional dos recém-formados foram encontradas em espaços educativos designados como escolas em movimento. A marca cultural nesses educandários é a colaboração grupal, percebida pelas atitudes internas do coletivo, concernentes à inteligência; à colaboração; à consolidação dos aspectos positivos (construídos na formação inicial do docente); ao senso artístico, cultural e à capacidade de planejamento; à vivência de sentimentos relativos à capacidade de criar, ser feliz, ser curioso, epistemologicamente, e à sensação de sobrevivência.

Em relação aos desafios que os docentes enfrentam, reportamo-nos aos oriundos das características culturais encontradas nas escolas travadas. Estas características são: o isolamento dos docentes; a desmotivação, a procrastinação, desorganização em relação aos tempos e fazeres; o fortalecimento dos aspectos negativos da formação inicial (saber fazer/não saber ser); as vivências repletas de sentimentos como medo, angústia, dúvida e sobrevivência.

Os dados encontrados revelam que os problemas e a eficácia na formação inicial influenciam diretamente a atuação dos recém-formados em espaços educativos. Em relação às dificuldades, oriundas da formação inicial, encontradas pelos recém-licenciados, sinalizo que:

- a falta de contato com o ambiente escolar, desde o início do curso, impossibilita que as dúvidas sejam trabalhadas no decorrer do mesmo;
- é importante, durante a formação inicial, a vivência de práticas planejadas e mediadas, que oportunizem aos acadêmicos a conscientização sobre as

semelhanças entre a teoria com a prática. É bastante comum que pensem o contrário e, com isso, reforcem a ideia de fragmentação.

Além do exposto, os dados revelam as problemáticas oriundas do mercado de trabalho. Estas dificultam a inserção dos recém-licenciados em espaços educativos. Pensando nisso, compreendo que é fundamental, durante a formação, incluir reflexões sobre a realidade e os problemas oriundos da carreira frente aos espaços de trabalho; o piso salarial; o fato de que nem sempre a competência intelectual garante o reconhecimento do profissional e a sua contratação; e a compreensão de que fazer um curso superior não assegura um emprego após a formatura.

A partir dos dados, também são percebidos os problemas de inserção do recém-licenciado em espaços em que as culturas grupais caracterizam as escolas travadas, com práticas educativas conservadoras. Estas constatações foram percebidas, pois

- os colegas de trabalho dificultam a relação e criticam os recém-formados;
- existe preconceito sobre o professor iniciante;
- os experientes pensam que os recém-formados não dominam o processo de ensino aprendizagem;
- mediante este contexto, o sentimento de ansiedade, medo e insegurança acabam por influenciar negativamente as práticas dos novos professores, o que reforça a fama de incapazes;
- há muita dúvida dos recém-licenciados em relação ao processo de aprendizagem dos alunos;
- existe preocupação com o que vão pensar em relação à competência do recém-licenciado para mediar o processo de ensino.

Sobre as vivências positivas dos recém-licenciados em relação à construção da profissionalidade, são correlativas às características encontradas nos espaços educativos, nomeados de escolas em movimento, onde a cultura é colaborativa. Estas percepções são reveladas nas narrações, que confirmam:

- a satisfação pessoal e profissional, mediante a construção dos saberes realizada na formação inicial;
- a satisfação na atuação docente: pelo prazer e alegria de ensinar;
- o fortalecimento de (auto)estima, oriundo da percepção sobre a eficácia do ensino, observada na aprendizagem dos educandos;
- a busca de ajuda e o apoio dos colegas de trabalho, frente às dificuldades;

- a motivação, por despertarem nos educandos a vontade em aprender;
- o reconhecimento do crescimento profissional e pessoal;
- o respeito em relação aos sujeitos educativos; e,
- a conscientização sobre a formação, enquanto processo contínuo, tendo em vista a qualificação do ensino e aprendizagem.

No sexto trabalho, a humildade de Hércules, herói, foi posta à prova com a limpeza dos “ESTÁBULOS DE AUGIAS”, que encerra a primeira série dos desafios heroicos. As imagens presentes na narrativas são: Rei Augias, estrume, águas, irrigar e fecundar que, reunidas, simbolizam o enfrentamento do próprio inconsciente, representando o sexto momento na trajetória de (auto)formação: **a formação continuada, no exercício da docência.**

As imagens e símbolos da narrativa, quando transfigurados, representam os dados encontrados na pesquisa que apontaram as possibilidades e as dificuldades existentes no processo de formação continuada. Estes elementos estão entrelaçados à banalização da formação; mercado de formação; competição e falta de continuidade; falta de tempo e dinheiro; ideia de receitas à prática educativa; “encaixotamento; trocar ideias; trocar experiências; sugerir propostas; novos métodos; mudanças; a formação e qualificação das práticas dos professores, bem como à qualificação dos processos educativos.

Em relação aos aspectos positivos, aflorados da (auto)reflexão docente sobre a formação continuada, surgem as compreensões subsecutivas:

✓ a curiosidade epistemológica e a investigação mobilizam o docente a formar-se continuamente;

✓ todos os locais configuram possibilidades de formação. No entanto, a escola é um espaço “fértil” para a formação contínua, pois na prática afloram as possibilidades investigativas;

✓ a continuidade formativa é um exercício realizado ao longo do desenvolvimento profissional, ou seja, em todos os momentos da trajetória de (auto)formação;

✓ a construção da profissionalidade é processual, pois o aprender é contínuo e possibilita um fazer pedagógico mais qualificado;

✓ a (auto)reflexão configura-se como uma possibilidade para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem; e,

✓ a formação continuada extrapola a titulação do professor e se torna significativa, quando representa um exercício de investigação (auto)reflexiva sobre a ação, na ação.

As imagens e símbolos também espelham os dados da pesquisa, de onde aflora a (auto)reflexão docente sobre os aspectos problemáticos/desafiadores vivenciados na formação contínua. Em relação a estes desafios, as compreensões encaminham à necessidade de superação:

✓ da visão fragmentada e mercadológica, onde instituições vendem a formação contínua empacotada, enfrascada e rotulada, sob a forma de títulos e diplomas;

✓ do maquinário de produção em série de conhecimento. Principalmente em relação às exigências impostas pelo “peso” dos currículos lattes, que induzem à valorização exacerbada e doentia de produções intelectuais para garantir o trabalho e, construir uma carreira sólida de pesquisa, mesmo que distanciada das realidades e contextos de práticas escolares;

✓ da demanda unilateral pelos títulos, pois, conforme sabemos, é incentivada pelas políticas de progressão;

✓ da difícil realidade da profissão docente no Brasil. A desvalorização da profissão em nosso país é vergonhosa. Carecemos de educação, mas sacrificamos os profissionais aptos para o ofício;

✓ da carga de trabalho e o descompasso salarial. Os docentes, em sua grande maioria, trabalham muito para dar conta da defasagem salarial. Isto posto, sobra pouco tempo e faltam recursos financeiros, inviabilizando o investimento na própria formação (viagens culturais, livros, obras de arte, passeios, participação em eventos, apreciação artística e cultural - teatro, musicais, cinema), que induz à descontinuidade formativa; e,

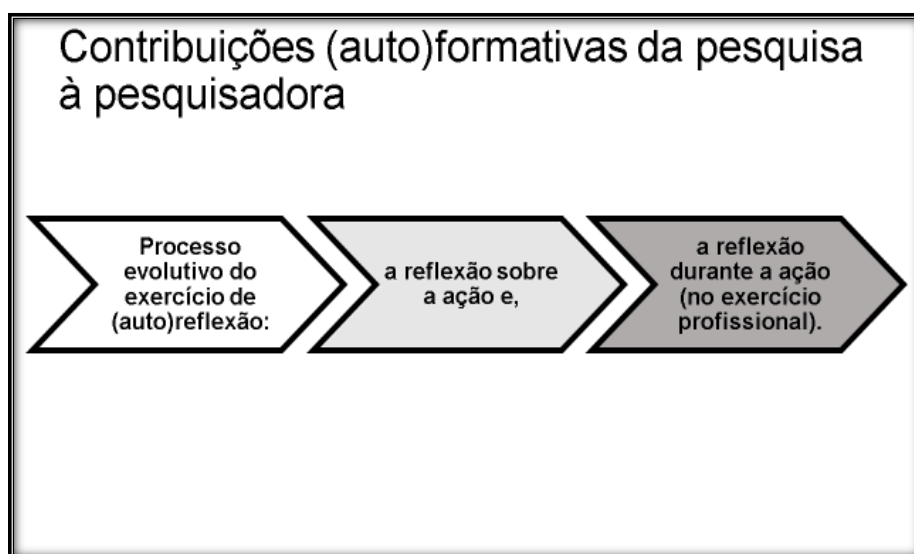
✓ da busca pela formação com a intenção de encontrar “fórmulas mágicas”, receitas, métodos para contextos educativos que são, por si só complexos, formados por pessoas e realidades singulares.

As reflexões docentes sobre as possibilidades profissionais encontradas na continuidade da formação, e sobre os aspectos problemáticos/desafiadores que circundam os processos de formação continuada, são convites para o docente olhar para si e olhar para além de si. Porque o desejo em buscar o conhecimento nasce do olhar desacomodado do educador sobre o cotidiano e as perturbações advindas dele. Entende-se por olhar

desacomodado o exercício da reflexão sobre o contexto, sobre os processos de ensino (fundamentos da prática ou em relação aos conteúdos específicos da área de atuação). Mas, compreende-se que **a (auto)reflexão sobre a ação, vai além. Pode se entender que é uma vivência** em que o **docente, no exercício de sua profissão, desenvolve um olhar capaz de ver**, a partir do contexto, **a si mesmo e aos outros**. E buscar, a partir dessa visão, possibilidades para qualificar as práticas educativas para todos os envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem.

As compreensões expostas até aqui foram instigadas pela investigação sobre o processo (auto)formativo, construído a partir das significações presentes nos diferentes momentos da trajetória de formação docente, frente às transfigurações imagéticas e simbólicas dos seis primeiros trabalhos de Hércules.

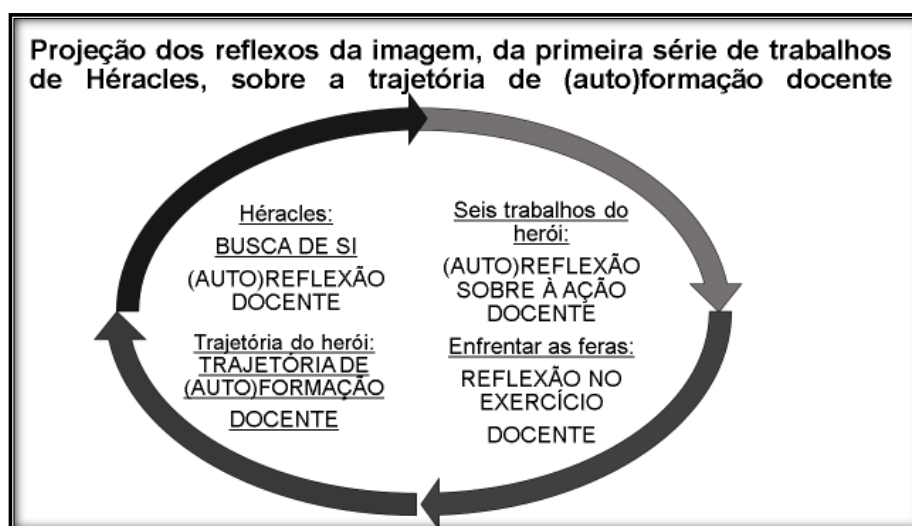
Destaco, pelo conhecimento de causa, que **a reflexão, principalmente, a partir de si mesmo, é uma possibilidade para qualificar o processo (auto)formativo. Pelos caminhos (auto)reflexivos, encontrados ao longo das escritas desta tese, realizei muitos encontros: comigo mesma, com Hércules e com os sujeitos de pesquisa (acadêmicos e docentes)**. Nesses encontros, compreendi e interpelei sobre as traduções que buscava. Mas, na mesma medida, percebi, em minha profissionalidade, o espelhamento do processo de construção (auto)formativo e evolutivo, vivenciado durante o período de doutoramento. Esse processo é traduzido na imagem abaixo, pelo esquema que remonta as contribuições (auto)formativas da pesquisa à pesquisadora.



Fonte: Feito nosso: esquema que remonta as contribuições (auto)formativas da pesquisa à pesquisadora.

Sobretudo, do encerramento desta série de feitos heroicos, **aflora a questão**: Em que estes feitos míticos se relacionam com a trajetória docente? Sobre estas questões, pensa-se que os seis enfrentamentos descritos **configuram as aprendizagens construídas: no processo da busca de si, na (auto)reflexão** e na construção de saberes oriundos do enfrentamento dos desafios presentes na trajetória de formação continuada.

Do questionamento, emerge outro: **que reflexos a imagem, da primeira série de trabalhos de Hércules, projeta sobre a trajetória de (auto)formação docente?** Esta compreensão é descrita, no quadro posterior.



Fonte: Feito nosso: quadro com projeção dos reflexos da imagem, da primeira série de trabalhos de Hércules, sobre a trajetória de (auto)formação docente.

Em relação às considerações, a compreensão do processo (auto)formativo encaminha à possibilidade de um exercício docente de formação contínua, intrínseco à busca da (auto)reflexão sobre a ação, no exercício da docência. Porém, por se priorizar a continuidade dos estudos, todos os elementos aqui propostos são (in)conclusos, provisórios e passíveis de (res)significações futuras.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ARAGÃO, R. M. R. de. Atributos de qualidade da formação de professores. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 26, p. 9-32, jun. 2005. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/639/580>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- ARAÚJO, C. B. Z. e Cols. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa Trabalhos Monográficos**. Campo Grande: Atlas, 2003.
- BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas II. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BORGES, M. C. **Projetos de expansão das universidades públicas federais do triângulo mineiro e a formação inicial de professores**. Debates em Educação - Maceió, v. 3, n. 6, ago./dez. 2011. ISSN 2175-6600. Disponível em: [file:///C:/Users/cliente/Downloads/620-2036-1- PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/620-2036-1- PB%20(1).pdf). Acesso em: 14 mar. 2016.
- BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. Petrópolis - RJ: Vozes, v. 1, 1986.
- _____. **Mitologia Grega**. Petrópolis - RJ: Vozes, v. 2, 1987a.
- _____. **Mitologia Grega**. Petrópolis - RJ: Vozes, v. 3, 1987b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar** – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Luiz Fernandes Dourado. Brasília, mai. 2005. Disponível em: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei N° 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. de. (Orgs.). **A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CIRÍACO, K. T.; COSTA, M. M. da. Da formação inicial ao ingresso na carreira docente. **Revista Formação @ Docente**. Belo Horizonte. v. 8, n. 1. jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/view/790>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 9, 4 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso: 07 jan. 2017.

FERREIRA, M. **Análise de uma narrativa tradicional oral do povo parkatêjê: pyt me kaxêr**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/13468/10564>. Acesso em: 13 set. 2016.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, Abril/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a08v2050.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA. Formação específica e pedagógica Camila Silveira da Silva, Luiz Antonio Andrade de Oliveira. In: NARDI, R. (Org.). **Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. ISBN 978-85-7983-004-4. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação: Ensaio**. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos e mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998, 308p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-59.

JUNG, C. G.; WILHELM, R. **O Segredo da Flor de Ouro**. Um livro de vida chinês, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **O Segredo da Flor de Ouro: um livro de vida chinês**. Petrópolis: Vozes, 1998.

JUNG, C. G. **Estudos sobre Psicologia Analítica**. Petrópolis: Vozes: 1978.

_____. **Psicologia do inconsciente**. Tradução de Maria Luiza Appy. Petrópolis, Vozes, Obras completas de C. G. Jung, v. 7, 1980.

_____. **A Natureza da psique**. Obras Completas de C. G. Jung. Petrópolis, RJ: Vozes, v. VIII/2, 2000a.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

JÚNIOR, F. V. de P. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **SCIENTIA**. 1 ed. Ano 01, p. 01-191, jun/nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 12 out. 2016.

MARQUES, M. O. **A Formação do Profissional de Educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONSELHO PLENO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 02 jan. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da educação básica, em cursos de nível superior**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 11dez. 2015.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p. il. tab. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2040843/mod_resource/content/1/Professor %20do%20Ensino%20Superior%20Identidade%20Docencia%20Formacao.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2040843/mod_resource/content/1/Professor%20do%20Ensino%20Superior%20Identidade%20Docencia%20Formacao.pdf). Acesso em: 03 set. 2015.

NASCIMENTO, M. da G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 69-90.

PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de Vidas, Compreensão de Itinerários e Alternativas de Formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005c.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2005d.

POUZADOUX, C. **Contos e Lendas da Mitologia Grega.** Ilustrações de Frédérick Mansot; tradução de Eduardo Brandão. — São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RILKE, R. M. 1875-1926. **Cartas a um jovem poeta/** Rainer Maria Rilke; tradução de Pedro Sússekind. - Porto Alegre. L&PM, 2009. (Coleção L&PM Pocket Plus). Disponível em: <https://rathziel.files.wordpress.com/2011/11/rainer-maria-rilke-cartas-a-um-jovem-poeta.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2017.

ROSEMBERG, F. **A educação da mulher no Brasil.** São Paulo: Global, 1982.

SACRAMENTO, H. R. dos S. **Juventude universitária e trabalho: por entre relatos e teses.** VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão-SE/ Brasil, 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_03/PDF/14.pdf. Acesso em: 13 jan. 2016.

SAMPAIO, S. M. R. (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. In: MAZONI, Í.; CUSTÓDIO, L.; SAMPAIO, S. M. R. **O bacharelado interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia: o que dizem os estudantes?** Salvador: EDUFBA, p. 229-248, 2011. ISBN 978-85-232- 1211-7. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-13.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SANTOS, L. O. dos. O medo contemporâneo: abordando suas diferentes dimensões. **Psicologia Ciência e Profissão.** v. 23, n. 2, p. 48-55, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n2/v23n2a08.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SANTOS, L. M. dos. O que leva alguém a querer ser professor? Em blogs e no Facebook, narrativas de professores em formação inicial contam sobre as escolhas pela profissão. **Revista Novas Tecnologias na Educação.** CINTED-UFRGS. v. 11, n. 3, p. 3-4, dez. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/44443/28445>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SHARP, D. **Léxico Junguiano: Um Manual de Termos e Conceitos.** 5ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 25 dez. 2014.

SILVA, J. da C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, ISSN: 1681-5653 n.º 55/3 – 15/04/11. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688207>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SNYDERS, G. **Feliz na Universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOUSA NETO, M. F. de. **O ofício, a oficina e a profissão**: reflexões sobre o lugar social do professor. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a07v2566.pdf> Acesso em: 25 abr. 2013.

SOUSA, M. G. da S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- PI**: revelações a partir de histórias de vida. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação –UFPI), 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. ISSN 2175-3539. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000100013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 mar. 2015.

TREVISAN, A.; ROSSATO, N. (Orgs.). **Filosofia e Educação**: Confluências. Santa Maria, FACOS-UFSM, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno Justificativa**. 2005. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20PEDAGOGIA%20NOTURNO/02%20JUSTIFICATIVA.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.

VASCONCELOS, G. A. N. Puxando um fio. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZABALZA, M. Á. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es: Editora Narcea, 2006, 253p.