

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Juliana Breunig

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TRILHA COMPLEXA ENTRE
IMAGEM, VIVÊNCIA E AUTORREFLEXÃO**

Santa Cruz do Sul
2016

Juliana Breunig

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TRILHA COMPLEXA ENTRE
IMAGEM, VIVÊNCIA E AUTORREFLEXÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr^a. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Santa Cruz do Sul
2016

B846d Breunig, Juliana

Docência na educação infantil: uma trilha complexa entre imagem, vivência e autorreflexão / Juliana Breunig. – 2016.

80 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

Orientadora: Dr^a. Ana Luisa Teixeira de Menezes.

1. Professores - Formação. 2. Educação de crianças. I. Menezes, Ana Luisa Teixeira de. II. Título.

CDD: 370.71

Bibliotecária responsável: Edi Focking CRB 10/1197

Juliana Breunig

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma trilha complexa entre imagem, vivência e autorreflexão**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Dr.^a Ana Luisa Teixeira de Menezes
Professora Orientadora – UNISC

Dr.^a Sandra Regina Simonis Richter
Professora Examinadora – UNISC

Dr. James Ferreira Moura Júnior
Professor Examinador – UNILAB

Santa Cruz do Sul
2016

*Aos meus amores Duda e Théo
e às professoras que inspiraram meus começos*



“E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente sente que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente entende que nunca está sozinho, por mais pense estar. É tão bonito quando a gente pisa firme nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos, é tão bonito quando a gente vai a vida nos caminhos onde bate bem mais forte o coração!”. (Gonzaguinha)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que convivem comigo e que me fazem melhor a cada dia. Agradeço também aos que por um motivo ou outro deixaram de fazer parte da minha vida, mas que certamente contribuíram para que esse momento acontecesse e que eu pudesse alcançar mais este sonho.

Agradeço aos meus pais que sempre me proporcionaram tudo àquilo de melhor que puderam me apoiando desde sempre e que hoje demonstram grande orgulho em ver a professora que me tornei, visto que eles pertencem a uma geração que não teve muita chance de estudar.

Agradeço a compreensão dos meus amados filhos Eduarda e Théo por tantas horas de lazer que trocamos por leituras, pesquisa e escrita.

Agradeço a minha irmã Cristiane pelo apoio incondicional, por nossa cumplicidade e amizade.

Agradeço minha orientadora Ana Luisa Teixeira de Menezes pela paciência e dedicação com que me orientou durante a feitura desta dissertação.

Agradeço a todas as educadoras que trilharam comigo essa trilha complexa, dialogando com sua deusa interior e refletindo sobre a prática docente. Em especial à minha amiga Eliana que apoiou desde o início o tema deste trabalho abrindo-me as portas da EMEI Linha Santa Cruz.

RESUMO

No contexto histórico da formação de professores a dimensão subjetiva e simbólica do educador não é vista nem explorada. Privilegia-se o conhecimento técnico em razão do conhecimento de si. Constatando esta lacuna, esta pesquisa pretende compreender os processos simbólicos na docência de professoras da educação infantil.. Essa articulação, entre docência e simbolização é pensada como uma trilha complexa a partir de minha vivência como aluna, das educadoras e a relação vivida com as imagens, trazendo o pensamento complexo de Morin, o qual destaca uma concepção de ciência que admite a incerteza, a diversidade e a complexidade do mundo e do ser humano. A partir dos arquétipos das deusas gregas como amplificação simbólica apresento uma leitura reflexiva associada às escritas autobiográficas e descrevo as vivências junto às educadoras da Emei Linha Santa Cruz. A metodologia adotada parte da concepção de Penna (2013) do paradigma junguiano que aponta para uma perspectiva simbólica do conhecimento em que o campo de investigação do método junguiano é o símbolo que permite a apreensão e compreensão da realidade psíquica, integrando consciente e inconsciente. Verificou-se com esta pesquisa que as educadoras necessitam adentrar em aspectos simbólicos de suas autobiografias possibilitando uma maior autorreflexão das práticas docentes. Ressalta-se ainda, a importância de coraçonar a educação e as práticas do professor a partir da abordagem autorreflexiva e vivencial.

Palavras-chave: Vivência, autorreflexão, docência de professores.

ABSTRACT

In the historical perspective of the teacher training, the subjective and symbolic dimension of the educator is not considered. The technical knowledge takes privilege from the self-knowledge. Emphasizing this aspect, this research intends to understand the symbolical proceedings in the preschool teacher education. This articulation between teaching and symbolization is planned such as a complex path from my own live as a student, with the teachers and the relation I had with the pictures, bringing Morin's complex thoughts, which points out a conception of science that acknowledges the doubt, the diversity and the complexity of the word and the human being. From the archetype of the greek goddesses as a symbolic amplification I present an interpretation associated with autobiographical writings and describe my existence along with the EMEI Linha Santa Cruz's educators. The adopted methodology is from the perspective of understanding that the field of research of the Jungian method is the integrating the conscious and the unconscious. With this research we can observe that the educators need to consider the symbolic aspects of their own autobiography to a better reflection of the teaching practices. It still emphasizes the importance of "coraçonar" the education and the teacher's practice from the self-reflective and experimental approach.

Keywords: existence, auto-reflection, teacher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A MINHA TRILHA DE FORMAÇÃO	13
3	A COMPLEXIDADE DA TRILHA: DILTHEY, JUNG E MORIN:	24
3.1	Autorreflexão diltheyana: o ponto de partida.....	27
3.2	Vivência: a experiência de ti mesmo.....	31
3.3	Jung e o inconsciente	32
3.4	Morin: complexidade	35
4	TRILHANDO CAMINHOS DA DOCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	37
4.1	Infância e educação infantil.....	46
5	A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS SUBJETIVOS COMO UM ATO DE CORAÇONAR A EPISTEME E A EDUCAÇÃO.....	50
6	O SÍMBOLO E A VIVÊNCIA COMO CAMINHO DE CONHECIMENTO ...	61
6.1	Deméter: o amor incondicional	65
6.2	Hera: o poder na escola.....	66
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

Como trilhamos o caminho da docência? Conforme defende James Hillman (1997) em sua teoria da semente de carvalho, cada pessoa necessita encontrar em sua vida o seu poder de autorrealização, não como algo estático e determinante, mas como um potencial para um diálogo com seus arquétipos e com o mundo das imagens. Este trabalho deseja ir ao encalce de pistas que evidenciem essa força que move o ser humano a realizar seu destino, no percurso das professoras na educação infantil.

Minha ligação com a educação infantil me direciona às educadoras da infância para tentar compreender as imagens que elas carregam desde a infância e que influenciam seu fazer docente.

Meu objetivo é colaborar na discussão que vem desde a década de oitenta sobre formação de professores sob o viés da subjetividade, apresentando um referencial teórico que sustenta a importância da autoria na vida das professoras num processo de autorreflexão em direção ao conhecimento de si, fundamental no relacionamento com o outro e com o mundo.

A formação docente é um processo complexo, que jamais chega ao fim. Ela parte da concepção de que a relação com o outro e a natureza é dinâmica e a partir disso é que podemos captar seus movimentos. Neste sentido, destaco a importância de dialogar com Jung e Dilthey, enquanto estudiosos da subjetividade humana para pensar o quanto a subjetividade pode colaborar nos processos educativos na formação docente.

Pretendo aqui sinalizar algumas pistas que encontrei no decorrer da minha pesquisa sobre a prática docente a partir da escrita de autobiografias e dos encontros dialógicos realizados com as professoras. Abordarei o assunto pensando numa trilha complexa, onde parto rumo ao desconhecido para compreender como se dá o caminho da formação de professores. Vários aspectos podem interferir no decorrer de uma trilha: cansaço, sede, fome, medo, dentre outras surpresas e me valendo desta metáfora intuir que ao longo desta trilha muitos serão os desafios a serem percebidos.

Propus-me a estudar um referencial teórico que me possibilitasse refletir primeiramente sobre a minha trajetória de formação, da qual muitas imagens

significativas foram tecendo a minha forma de ensinar, de me relacionar, de enxergar o meu aluno e de compartilhar o conhecimento.

Fui à busca de histórias de vida de educadoras da infância por acreditar e defender que na base da educação é fundamental encontrarmos educadores conscientes do seu papel e a partir delas encontrar imagens que sustentam esse fazer docente.

Portanto, inicio esta dissertação com “*a minha trilha de formação*” apresentando minha autobiografia baseada em vivências e imagens desde minha infância.

No capítulo seguinte “*A complexidade da trilha: Dilthey, Jung e Morin*” esboço a necessidade de pensar um sujeito complexo alicerçado na vida, incluindo a dimensão subjetiva. A aproximação entre estes autores destaca o desejo de superação do pensamento ancorado na soberania da razão. Ainda, exponho ser a autorreflexão diltheyana a condição primeira para a tomada de consciência de si e de suas criações.

Recorro ao conceito de vivência de Dilthey que serve de base para a compreensão dos fatos históricos, sociais e espirituais para acentuar a importância da mesma no processo de formação docente. Este conceito implica uma nova forma de relacionamento humano como o conhecimento, conexão com a energia vital e uma corporeidade amorosa que pulsa a partir de um mundo instintivo e pré-reflexivo.

Destaco as ideias de Jung e Boechat sobre mitologia e inconsciente, abordando de forma sucinta os conceitos de arquétipo, inconsciente pessoal e coletivo. Por fim, adentro o pensamento complexo de Morin que é o movimento que busca superar a separação do inseparável no sentido que avancemos para uma compreensão de ciência e conhecimento integrada ao cotidiano.

No capítulo “*Trilhando caminhos da docência: algumas considerações*” eu apresento uma síntese reflexiva dos aspectos históricos e teóricos da formação de professores no contexto brasileiro. Sigo na trilha dialogando com António Nóvoa (2016) sobre o educador que necessitamos para o presente-futuro. Encerro este capítulo pensando com Gatti (2014) Kishimoto (2005) a formação docente na educação infantil.

No capítulo “*Infância e Educação Infantil*” desenvolvo ideias iniciais sobre a infância e a formação de seus educadores, bem como destaco as mudanças percebidas após a Constituição de 1988.

No capítulo “*A prática docente na educação infantil e os processos subjetivos como um ato de coraçonar a episteme e a educação*” adentro os territórios subjetivos na formação docente destacando que a aprendizagem da docência nesta perspectiva se dá primeiramente pelo autoconhecimento. Abordo ainda o conceito “coraçonar” de Patricio Guerrero (2010) que remete a possibilidade de associação do coração e da razão, ampliando a discussão em torno da necessidade do “sentirpensar”.

No capítulo “O símbolo e a vivência como caminho de conhecimento” eu descrevo o caminho metodológico da pesquisa a partir do método junguiano descrito por Penna (2013) que se concentra no processo amplificatório produzindo uma compreensão objetiva do material simbólico, estabelecendo conexões simbólicas com a esfera arquetípica da psique. O objeto de investigação nesta perspectiva é o símbolo, demarcado neste trabalho pela amplificação dos arquétipos das deusas gregas. Ainda, discorro sobre Deméter e Hera, como arquétipos da maternidade e do poder, respectivamente, presentes nas autobiografias de duas educadoras em especial.

No capítulo “*Considerações finais*” eu sintetizo os caminhos da pesquisa e as dificuldades encontradas, destaco a importância das vivências e da autorreflexão como potencializadoras de um fazer docente comprometido com a educação.

2 A MINHA TRILHA DE FORMAÇÃO

Desde o princípio, eu tinha um sentido de destino, como se minha vida tivesse sido designada para mim pelo destino, e devesse ser preenchida. Isso me dava uma segurança interior e, embora eu nunca tivesse podido prová-lo a mim mesmo, isso se provou para mim. Eu não tinha essa certeza; mas ela me possuía (JUNG apud BARCELLOS, 1991, p. 15).



IMAGEM 1: CAMINHO (A MINHA TRILHA) PARA A EMEF DOM BOSCO

As fantasias da minha infância já anunciavam a professora que eu seria. Já estava lá minha vocação para a docência. A imaginação agiu como mestra deste percurso. “No início da vida, a pessoa e o daimon parecem uma coisa só, a criança absorvida pelo gênio, uma confusão que é compreensível, uma vez que os outros poderes da criança são tão poucos e os do daimon, tantos” (HILLMAN, 1997, p. 40).

Buscando em minha história de vida as marcas do meu daimon pessoal encontro ainda na primeira infância as nuances desse chamado. Reunir os amigos da vizinhança nos fundos de casa onde riscava a parede com carvão me era motivador. Gostava de ensinar o que aprendia. No meu imaginário a professora exercia um papel central.

Ser professora faz parte do meu destino. Parafraseando Jung (1996, p. 19) “a minha vida é a história de um inconsciente que se realizou”. Hillmann (1987) aborda a imaginação como mestra que orienta para a vocação. Este mesmo autor chama atenção para a importância de “prestar atenção na infância a fim de captar os primeiros sinais do daimon em ação, entender suas intenções e não bloqueá-lo” (HILLMANN, 1997, p.18).

Hillman (1987, p. 18, p.30) define daimon como “o portador do seu destino” um chamado “que se dá de maneiras curiosas, que diferem de pessoa para pessoa”. O autor desafia-nos a pensar que cada pessoa já nasce como uma vocação que a define. A partir, do percurso de minha dissertação é que reencontro uma autorreflexão sobre meu caminhar e meu encontro com minhas imagens e símbolos que me faziam suportar tantos caminhos que tive que fazer quando era criança.

No verão do ano de 1986, deu-se meu primeiro contato com a escola. Tenho a lembrança do medo e insegurança que senti nos primeiros dias. Porém aos poucos esses sentimentos foram sendo abrandados pela amorosidade e paciência da professora Margarete. Abriu-se um mundo novo para mim, até então completamente desconhecido. Imagens marcantes deste período: o caderno enfeitado da professora, a letra desenhada no quadro, às primeiras letras.

Essas imagens me capturavam para outro mundo e me acompanham até hoje. Cada início letivo o meu caderno de planejamento era enfeitado com esmero me fazendo recordar aqueles cadernos que tanto admirava. Lembro-me de chegar em casa naquela época e escrever quantas vezes fosse necessário aquelas letras para que ficassem parecidas com a caligrafia da professora.

Estudava em uma escola de periferia onde o encantamento pelo aprender seguidamente era quebrado pelos conflitos. Olhar estranhamente para algum colega já poderia ser motivo de briga. Na época eu não entendia, mas possivelmente eram reações advindas de famílias desestruturadas. Alguns destes colegas agressivos não prosseguiram nos estudos e constituíram-se em situações de exclusão e de violência

Passados os anos iniciais, uma nova etapa marcante: quando entrei na 5ª série fiquei muito decepcionada com a fragmentação das aulas, com o ensino tradicional, a demasia de conteúdos e a metodologia que centralizava a memorização, em detrimento das relações e da estética e poética. Acabara-se o encanto das aulas, a beleza dos cadernos das professoras. Fui desgostando da

escola. Por sorte, naquele mesmo ano, mudamos para o interior. Meus pais matricularam-me numa pequena escola multisseriada.

O contato com essa outra realidade me fez perceber o quanto a simplicidade, a afetividade, e as vivências que tive em meio à natureza foram motores em minha formação. Essas lembranças, imagens habitam meu imaginário e me direcionam para a experiência que vivo hoje. Tive nesta escola meu primeiro contato com a docência. Como era aluna do último nível eu ajudava a professora a passar as lições no quadro da outra sala onde estudavam as crianças dos primeiros anos. Acabava logo minha lição e como tinha uma letra bonita quase sempre era escolhida para ajudá-la. Sentia-me realizada com esta tarefa.

Quando refazia o trajeto para a escola onde estudei na 5ª série, por alguns instantes parei o carro e fotografei o caminho. Todos os dias eu caminhava mais de três quilômetros para chegar até escola. A imagem é bastante simbólica, assemelhando-se a uma trilha. Se considerar a minha trilha de formação, sempre soube o que me esperava ao final dela, uma escola maravilhosa, pequenina, acolhedora e com uma professora afetuosa (o meu ideal de educação). E com essa metáfora, desejo explicitar que às vezes o caminho foi solitário, como o era na época de criança, longo, com alguns obstáculos, mas necessitava ser retomado todos os dias (autorreflexão) com alegria para tornar a caminhada mais leve.



IMAGEM 2 EMEF DOM BOSCO – ACERVO PARTICULAR

Dias (2011, p. 38) aponta que “não se pode pensar em formar professores, sem considerar suas imagens-lembranças, enquanto repertório para formação”. A mesma autora cita Peres para compreendermos a memória como eco do passado passível de produzir sentidos:

Compreender a memória como eco do passado passível de recriar imagens na busca de soluções e ressignificações, mostra que ela não tem tempo cronológico, mas o tempo da necessidade de restabelecer sentidos e significações (PERES, 2010, p. 82 apud DIAS, 2011, p. 38).

Fora um período difícil, pois não tínhamos luz elétrica nem água encanada na casa em que fomos morar. A distância da escola também era uma adversidade. Mas apesar das dificuldades guardo ótimas lembranças da escola. Moramos neste local pouco tempo, o necessário para meus pais juntarem dinheiro do aluguel da outra casa.

No ano seguinte voltamos novamente para nossa casa na cidade. Tive que voltar para aquela escola que já não mais me agradava. Meus pais perceberam meu descontentamento e resolveram matricular-me numa escola do interior próxima a casa da minha madrinha. Era distante da minha casa, necessitava acordar cedo e pegar ônibus.

Nas minhas lembranças deste período está o meu contato com a terra. Minhas colegas eram filhas de agricultores e, seguidamente, visitava-as e participava da rotina da roça. Ir à lavoura de carroça, colher morangos, sortir fumo. Até hoje recordo saudosa do ritual pós-lavoura: lavar as mãos sujas de terra e tomar café no final da tarde com todos reunidos à mesa, pão caseiro, melado, nata; uma combinação perfeita de sabores.

Concluí o ensino fundamental nesta escola. Apesar do ensino tradicional tenho boas lembranças desta etapa. Quando ingressei no ensino médio o desejo de ser professora fora trocado pela vontade de trabalhar. Aos 15 anos fui contratada para trabalhar durante o dia numa loja que vendia enxovais. Nesta época, eu cursava o técnico em Contabilidade à noite.

Durante dois anos conciliei trabalho e estudo. Porém ao final do 2º ano do Ensino Médio conversei com minha mãe sobre o meu desejo de ser professora. Ela foi uma grande incentivadora e parceira deste sonho. Enfrentei novos desafios. Estudar em outro município. Levantar cedo. Adaptar-se ao sistema do colégio de freiras. O ingresso no magistério foi um trecho fundamental da minha trilha de

formação. O estudo das didáticas, o estágio de um semestre contribuíram com minha formação.

Em 1999 me formei. Nesta época eu casei e tive minha primeira filha. Acabei me afastando da docência por alguns anos. Mesmo não exercendo minha profissão trabalhei com decoração de festas infantis o que me aproximava das crianças de alguma maneira. O ingresso na graduação se deu em dois momentos, em 2002 no curso de Ciências Biológicas e 2006 no curso Normal Superior – Séries Iniciais. Minha separação na metade do curso de biologia me obrigou a trancar a faculdade e buscar algo mais acessível.

Minha primeira experiência profissional foi em 2005 numa escola da periferia de Santa Cruz do Sul. Revivi naquele lugar velhos traumas da infância. Violência, alunos rebeldes, falta de recursos. Naquele ano trabalhei com as séries finais do ensino fundamental ministrando aulas de ciências, uma experiência que me ajudou a perceber estar cursando algo que não me realizava enquanto professora. Abandonei então o curso de biologia.

Gostava de trabalhar com os pequenos. No ano seguinte prestei concurso para professora de educação infantil do meu município, sendo nomeada em 2008 para assumir uma vaga numa EMEI da periferia. Gostava de planejar aulas dinâmicas integrando afeto, ludicidade e aprendizagem. Um ano depois fui convidada a integrar a equipe diretiva da escola, atividade que desempenhei até o final de 2011.

Decidi voltar para a sala de aula e tive a oportunidade de trabalhar numa escola do interior de Santa Cruz do Sul. Esta experiência reavivou minhas memórias daquele período que estudei na zona rural. São realidades muito distintas e o trabalho realizado nesta escola me fazem ter a sensação de pertencimento, de realização profissional.

Em 2014 ingressei no mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul. Pela primeira vez tive contato com uma formação voltada para o humano, para a sua subjetividade. Pude perceber que existe uma grande lacuna entre o que é aprendido na graduação e na prática diária do professor.

Atualmente estou fora da sala de aula, compartilhando da experiência de estar na gestão de uma escola. Constato diariamente que o processo educativo está profundamente atravessado pela formação subjetiva do professor. O conhecimento técnico, sem dúvida, é muito importante, mas é preciso mais. Incomoda-me ver que

vivemos na escola o paradigma da fragmentação e que muitas vezes as coisas não fazem sentido. Tenho buscado um norte para a docência e acredito que podemos ampliar nosso horizonte voltando nosso olhar para os aspectos subjetivos, tão ignorados pelo racionalismo cientificista.

Tal anseio me aproximou das leituras de Peres (2009, p.10) que aborda uma pedagogia que traz à luz conhecimentos menos formais, como o conhecimento de si. Destaca a Pedagogia Simbólica enquanto ruptura com o conhecimento usual; “ela acena para projetos e movimentos advindos dos efeitos de um trajeto temporal que contempla inúmeras interações da existência humana, sejam elas formais ou não”.

Para esta autora, a Pedagogia Simbólica “se elaboraria a partir de resíduos oriundos dos sinais jamais percebidos e ouvidos que o pedagógico tradicional não cessa de imobilizar, em relação ao Ser e ao Saber”. (PERES, 1999, p. 144).

Nos fragmentos da minha história de vida encontro muitos lugares e barreiras que tive de ultrapassar para me tornar a professora que sou hoje. Dias (2011) aponta a formação docente como um processo complexo que se produz ao longo de uma história de vida. A mesma autora referencia as palavras de Dominicé para pensarmos o processo de formação:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas (DOMINICÉ, 1988 apud DIAS, 2011, p. 38).

Conforme Peres (2011, p. 73) é imprescindível um constante pensar sobre si mesmo e argumenta que “na medida em que o sujeito se pensa, muitos aspectos do vivido podem vir à tona para contribuir com o processo de formação posterior”. Para esta autora a biografia educativa possibilita ao sujeito atribuir sentido ao vivido de acordo com suas experiências refletidas.

Inúmeras vivências possibilitaram uma mediação entre a imagem de professora e o significado da docência para mim. Dilthey (1987) nos fala da imagem idealizada como uma força imanente que motiva o agir humano sendo a mesma acionada pelo nosso sentimento de vida, o que nos é vital.

A fantasia é, assim nós vimos, tecida conjuntamente com todo o nexo psíquico. [...] Desejos, temores, sonhos do futuro transcendem a realidade;

todo agir é determinado por uma imagem de algo, que ainda não é: os ideais da vida caminham na frente do homem, isto é, pela Humanidade adentro e conduzem-na ao encontro de fins elevados (AMARAL apud DILTHEY, 1987, p. 36).

Outro princípio importante, da teoria de Dilthey é a autorreflexão¹ e esta é exposta “em uma posição de superioridade em relação à teoria do conhecimento” (AMARAL, 1987, p.74). Podemos pensar uma teoria que mantém conexão permanente com o vivido. Este autor pondera que a vida em sua totalidade é o fundamento de todo o conhecer e a consciência dela é a grande pressuposição do conhecimento.

Analisando o meu percurso até aqui percebo que podemos nos desviar por algum tempo deste chamado “daimon pessoal” ou a realização de si mesmo “imagem idealizada”, mas inevitavelmente iremos nos deparar em algum momento com a necessidade de buscarmos a realização de nossa vida, num processo contínuo, de simbolização, de autorreflexão.

Valendo-me de Peres (1999) que aborda o conceito de “matriciamento” como “conteúdos existenciais que se tornam motores de buscas e projetos de vida” (JOSSO apud PERES, 2011, p.66) penso que na trilha da formação docente muitas imagens potencializam algo já latente.

Vinte anos após meu ingresso na 1^a série, no momento da escrita dessa dissertação, volto a minha primeira escola. Estava à procura de imagens ainda presentes no meu imaginário. Tive acesso aos cadernos de chamada dos anos de 1986 e 1987 e a um caderno da secretaria sobre fatos que aconteciam diariamente na escola naquele mesmo período. Anotações em forma de poesia.

Tive a sensação de estar voltando no tempo. Aquelas pessoas descritas no diário fazem parte da minha história, das minhas lembranças. Emocionei-me ao ler dois trechos que descreviam os dias de chuva: um arroio próximo transbordava impedindo-nos de atravessar a ponte e chegar até a escola.

¹ Pode se chamar de autorreflexão essa análise de todo o conteúdo e nexos dos fatos da consciência, que possibilita um fundamento do nexos das ciências, autorreflexão em oposição à teoria do conhecimento. Pois a autorreflexão encontra no nexos dos fatos da consciência tanto a base para o agir quanto para o pensar (AMARAL apud DILTHEY, 1987, p. 75).

28/08/86

Ana arrasada, pois não quer magoar ninguém, mas frente as promessas feitas e diante do que os olhos veem nestes dias de chuva, crianças atoladas na água para chegar à escola é impossível ficar inerte. Algo precisa ser feito mesmo que isso fira os brios políticos de nossos governantes. É isso aí Dona Ana Vamos em frente enquanto estamos aqui, enquanto temos coragem e forças para assumir tudo o quanto fazemos em benefício de nossos alunos.

17/09/86

Ana chega na escola e se desespera como as crianças passam no arroio com a água até os joelhos pois os bueiros estão entupidos e água vem por cima, é horrível entrar ano e sair ano e a gente presenciar essas cenas. Tomada então de grande espírito comunitário, se decide e sai em busca de ajuda. Para não ir só levou consigo a supervisora e pretendiam ir até a secretaria de obras e também na Gazeta”.

Imagens provocam imagens. E ao ler os trechos recordei do meu querido pai. Em dias de chuva forte ele fazia a minha travessia e demais crianças. Era o meu herói e de muitos colegas também. Impressionou-me a ternura nas palavras, o comprometimento com a escrita. Não souberam me informar quem escrevia o diário. Somente dois deles foram encontrados e datam dos anos de 1985 e 1986.

Nos álbuns de fotografias mais lembranças, imagens carregadas de sentidos. Numa das fotografias várias crianças correndo; chamou minha atenção o grupo que brincava de roda. Não me identifiquei na foto visualmente, mas no meu imaginário eu estava lá rodeada pelos colegas na minha brincadeira favorita.



IMAGEM 3: ACERVO FOTOGRÁFICO DA E.E.E.F. NOSSA SENHORA DE FÁTIMA

Como já descrevi anteriormente a realidade nesta escola não era fácil. Éramos crianças carentes, mas a afetividade e ternura das professoras e da equipe diretiva não faltavam e são evidenciados nos seguintes trechos do diário:

27/08/86...

Pedro deve estar com algum problema sério em casa, pois anda aprontando na escola novamente.

08/10/86

Ana, à tarde, leva a menina Carla a um fotógrafo para fazer uma carteirinha com a qual ela poderá obter consulta médica e tratamento através da LBA, pois a mesma não tem direito ao INPS.

04/11/86

Sara e Iara, num bate papo muito amigo na sala da Mara ficam sabendo de coisas inacreditáveis que se passa nas famílias desses nossos pobres aluninhos.

04/11/86

Ruth ficou na escola na hora do meio dia e quando chegamos às 13:15 horas estava apavorada de tudo o que vivenciou nestes momentos pois desde às 11:30 horas já tem alunos. Enquanto houver profissionais assim dedicados e que sabem assumir a causa que abraçaram, haverá também diretores e vices que se realizam dentro do seu trabalho. Pois acreditamos que o bom funcionamento de uma escola depende quase que em sua totalidade dos elementos que nela atuam. Obrigado professoras por tanto despreendimento e por terem dado aos nossos alunos essa oportunidade.

08/11/86...

Sara dá banho em cinco aluninhos da professora Mara.

Trindade (2011, p.112) aborda a afetividade como facilitadora do ensino e aprendizagem e em sua visão a “afetividade é representada pela relação de carinho que se tem pelas pessoas e, também, pode ser representada pelo modo como as pessoas são afetadas pelas coisas do mundo, seja ele interno e/ou externo”. Essa mesma autora referenda Pimenta (1999) para pensar como se compõem as imagens do fazer docente:

a construção do ser professor inicia antes de nos inserirmos num processo formal de ensino, temos representações do que seja um professor, uma escola, uma aula e essas imagens compõem os saberes que serão utilizados na atuação profissional (PIMENTA, 1999, p. 262 apud TRINDADE, 2011, p. 115).

Oliveira (2011, p. 126) ao abordar a narrativa de si como forma de adentrar em territórios existenciais e “de posse dos materiais produzidos pelas narrativas, é possível questionar as marcas e os modelos, tanto de docentes quanto de práticas educativas, registrados e reelaborados pela memória”. A mesma autora reforça:

As histórias da nossa infância e dos processos de escolarização são revisitados no sentido de referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos, estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e como nos constituímos no que somos e para as possibilidades autopoieticas que nos singularizam (ou não) como pessoas e professores (OLIVEIRA, 2011, p. 126).

Na medida em que atribuo sentidos a essas imagens elas se tornam símbolos. Jung (2008, p. 122) nos diz que “quando existe apenas a imagem, ela equivale a uma descrição de pouca importância. Mas quando carregada de emoção, a imagem ganha numinosidade (ou energia psíquica) e torna-se dinâmica, acarretando várias consequências”.



IMAGEM 4: ACERVO FOTOGRÁFICO DA E.E.E.F. NOSSA SENHORA DE FÁTIMA

Importante destacar que os símbolos podem aparecer em todos os tipos de manifestações psíquicas. Em atos e situações simbólicas, pensamentos e sentimentos simbólicos. “Quando nos esforçamos para compreender os símbolos, confrontamo-nos não só com o próprio símbolo, mas com a totalidade do indivíduo que o produziu” (JUNG, 2008, 115).

Zanella (2011) enfatiza que cada sujeito ao narrar sua história de vida lembra, reflete, analisa e (re) significa suas vivências, ainda, citando Delory-Momberger (2008, p.56) “o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas

que eles fazem de si [...] a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

Cristina D’Ávila (2009, p. 54) se junta a essa discussão teórica considerando que nas histórias de vida são narradas as trajetórias de escolarização. “A aprendizagem da docência, nessa perspectiva, se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta.”

Essa mesma autora cita Nóvoa (1992) que afirma o processo identitário ser sustentado por três AAA: adesão, ação, autoconsciência. Por adesão este autor pontua ser necessário aderir princípios e valores na carreira docente. O agir, a melhor maneira de ensinar e levar adiante os projetos pedagógicos são orientados pela ação. E por fim a autoconsciência tão necessária, pois nada pode ser decidido, sem reflexão sobre o fazer.

Nas abordagens (auto) biográficas a questão do saber experiencial ganha relevo especial, principalmente se considerarmos que o adulto, de modo geral, só retém, para si e em si, saberes ligados à sua identidade, ao seu modo particular de ser e agir. É muito importante, portanto, que os professores tomem consciência dos saberes dos quais são portadores, ressignificando-os, pois, do ponto de vista conceptual (D’ÁVILA, 2009, p. 57).

A importância dos estudos autobiográficos se revela como possibilidade concreta para pensarmos uma nova ciência do homem. “Os elementos concretos, materiais ou simbólicos que povoam nossa autobiografia são extremamente reveladores de nosso ser e existência, tanto do ponto de vista da pessoa (indivíduo) quanto das comunidades” (D’ÁVILA, 2009, p. 58).

3 A COMPLEXIDADE DA TRILHA: DILTHEY, JUNG E MORIN

Início com uma breve apresentação dos autores no sentido de situá-los no contexto histórico. Edgar Morin é um importante teórico do pensamento complexo. Nasceu em Paris, no dia 08 de julho de 1921. Em sua trajetória de vida pode ser destacada sua formação multidisciplinar abrangendo as áreas da Sociologia, Direito, História e Geografia. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos.

Morin insere seu pensamento na inseparabilidade entre o sujeito que conhece e o mundo a conhecer. A complexidade para este autor é o esforço de articulação de todos os aspectos do ser humano enquanto ele um ser biológico, social, cultural, psíquico e espiritual. Para este autor a vida é multidimensional.

Carl Gustav Jung nasceu na Suíça, em julho de 1875. Foi considerado um dos pioneiros na investigação do inconsciente. Jung ao longo de sua vida propôs uma abordagem dos fenômenos psicológicos com vistas a sua prática clínica como psiquiatra e ao seu próprio processo de individuação.

Jung é considerado o precursor da Psicologia Analítica. Morreu em 1961 em Zurique nos deixando um legado para os estudos da subjetividade humana. Jung “encontrou forte resistência nos círculos acadêmicos ao longo do último século” mesmo com seu esforço de assegurar um cunho científico à sua obra (PENNA, 2013, p. 16).

Dilthey foi um filósofo alemão que viveu entre 1833 a 1911. Lecionou História da Filosofia em Berlim. Convém destacar que foi um pensador decisivo na transição dos séculos XIX e XX. Fundamentou as ciências do espírito em oposição às ciências da razão. Este autor pensava que o homem através da sua consciência poderia vivenciar a experiência de si mesmo e do mundo externo.

Apesar de sua obra sinalizar para o homem enquanto totalidade viva, sua relação com o mundo histórico, para a importância da consciência reflexiva, ainda é um pensador pouco pesquisado no Brasil. Assim, sua filosofia de vida, nas palavras de Di Napoli (2000) é o pensamento sobre o enigma do mundo e da vida, é reflexão no sentido teórico e prático, é crítica da metafísica, é um distanciar-se das coisas.

Camargo (2007) destaca os pensamentos de Jung e Morin como possibilidade de reflexão crítica pois apontam “para a emergência de uma nova ontologia, de uma nova concepção do ser, que implica propostas que convergem,

complementando-se, a caminho da superação do sujeito dissociado da modernidade” (CAMARGO, 2007, p. 23).

Em ambos os autores o pensamento deve ser situado no âmbito da vida. “Significa que o pensar e o conhecer devem ser encarados não como a razão que se debruça sobre a vida, da qual se aparta para poder conhecê-la, e sim como aspectos da própria vida, que se observa e se apreende a si mesma” (CAMARGO, 2007, p. 91).

Morin (2005) destaca que a complexidade se impõe como impossibilidade de simplificação e, que ela surge “lá onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, lá onde o sujeito observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação, lá onde as antinomias fazem divagar o curso das racionalizações.” (MORIN, 2005, p.456).

Desponta uma concepção de ciência menos idealizada e mais realizável, que admite a incerteza, a diversidade e a complexidade do mundo e do ser humano. Essa concepção compreende o assim chamado paradigma da complexidade (PENNA, 2013, p. 49).

A concepção de sujeito complexo alicerçado na vida. Trata-se da condição do sujeito humano como “totalidade biopsicossocial”², um conceito que traduz a impossibilidade de cisões entre homem e natureza, consciente e inconsciente, cultura e natureza.

Nesta visão, a identidade do sujeito complexo é tecida no âmbito da multiplicidade, ela é una e múltipla.

“Emerge como um indivíduo único no e através do mundo e do outro, constituindo-se como ser-relacional. Não é só consciência, transsparencia, razão, ego, mas é também seu inconsciente, carregando em si uma subjetividade plena de afetos antagônicos, conflitos entre múltiplas personalidades e fantasias (MORIN, 2003b apud CAMARGO, 2007, p. 55).

Na identidade do sujeito complexo deve ser considerada a relação entre consciente e inconsciente. “A consciência ignora, com frequência, o fato de ser co-pilata por forças inconscientes, as quais ignoram a natureza e a existência da consciência” (MORIN apud CAMARGO, 2007, p. 54).

² “Constitui a primeira marca da qualidade do sujeito complexo que o enraíza na natureza, na espécie (como ser biológico) e na sociedade (como ser sociocultural)”. (CAMARGO, 2007, p. 50).

Penna (2013) destaca a teoria junguiana como possibilidade de ampliar a noção do pensamento estritamente racional e intencional para a esfera da irracionalidade, ou seja, a “formulação de um tipo de pensamento movido por razões inconscientes – responsável pela atividade da fantasia, manifestando-se de modo produtivo e criativo” (PENNA, 2013, p.105).

A atividade inconsciente se manifesta simbolicamente [...]. Os símbolos devem ser tratados de um modo que seja possível traduzi-los em termos compreensíveis para a consciência na qual emergem. Essa segunda forma de pensar, Jung (vol.5) vai defini-la como pensamento simbólico, que flui por imagens em sucessão de analogias e metáforas, enquanto o pensamento dirigido e adaptivo é sequencial e conceitual, fluindo por palavras (PENNA, 2013, p. 105).

O paradigma da complexidade é o movimento que busca superar a separação do inseparável, recompor a ideia da fragmentação e redutor da história moderna, no sentido que avancemos para uma compreensão de ciência e conhecimento integrada ao cotidiano, e que não separa as partes e o todo, numa visão de aniquilação entre elas, mas de complementariedade.

Nesta percepção, ao trabalharmos com educação e com pesquisa, surge uma problematização da relação entre o pensamento, intuição, sentimento e sensação desenvolvida por Jung (1991). Conforme o autor, o homem moderno perdeu o contato com seus instintos em virtude do processo cultural racionalizador. “Afastou-se não só da natureza exterior, que se tornou objeto de sua dominação, como também da natureza dentro de si mesmo: sua base biológico-instintiva que constitui a psique generalizada, comum a todos os homens e mulheres”. (CAMARGO, 2007, p. 64).

Nesta trilha complexa dialogo com a visão de humano de Dilthey, que assinala não ser ele apenas racional mas um sujeito que sente, deseja e vivencia a relação parte-todo. Aproprio-me do pensamento complexo de Morin para seguir procurando a religação necessária das diversas formas de conhecimento. Por fim, amparo-me nas ideias de Jung que em sua teoria propõe recuperar o papel do inconsciente no processo do pensar e do conhecer.

Percebo a aproximação entre Dilthey, Morin e Jung na medida em que ambos desejam superar o pensamento ancorado na soberania da razão. Ao incluir a dimensão subjetiva estes autores apontam para uma “nova cultura inserida no movimento da vida como potência criativa onde convivem , em tensão vital, o

racional com o irracional, o caos, o sujeito e o mundo que está ao mesmo tempo fora e dentro dele” (CAMARGO, 2007, p. 136).

3.1 autorreflexão diltheyana: o ponto de partida

Demarcada a complexidade da trilha, a autorreflexão torna-se o ponto de partida dela. “Captar as piscadelas marotas do destino é um ato de reflexão” (HILLMAN, 1997, p. 208). Esta pesquisa buscou provocar nas educadoras participantes a refletirem sobre os caminhos (imagens) que as conduziram para a função docente através da escrita de autobiografias partindo da autorreflexão.

Amaral (1987) aponta que Dilthey chegou a atribuir o nome “autorreflexão epistemológica” a tentativa de analisar criticamente as condições do conhecimento histórico.

O conhecimento do todo da realidade histórico-social, ao encontro do qual nós nos sentimos empurrados por ser o problema mais geral e último das ciências do espírito, realiza-se sucessivamente em um nexos de verdades que se apoiam na autorreflexão epistemológica, nexos no qual as teorias particulares da realidade social se erguem sobre a teoria do homem (DILTHEY apud AMARAL, 1987, p. 70).

A filosofia de vida de Dilthey é baseada na experiência vivida. Cabe aqui destacar a vivência como experiência em seu estado primordial podendo possibilitar a conexão entre espírito e tempo. Vivência é um caminho de compreensão que integra as dimensões internas e externas, subjetiva e objetivas. Vivência é desenvolvida nessa concepção como uma conexão com a energia vital, numa compreensão que o pensamento surge da vida. E isto inclui a relação com a natureza, com o corpo, com o psíquico, com a história social. A autorreflexão é um convite para integrar o pensamento à energia vital, privilegiando essa dimensão como fonte original do viver e do pensar.

Desta disposição de querer compreender a vida por si mesma nasceu o impulso condutor do meu pensamento. Era para mim uma exigência penetrar sempre mais profundamente no mundo histórico como que para auscultar-lhe a alma e permitir ao impulso fisiológico encontrar nessa realidade (histórica) a sua razão de ser, fundamentar a sua validade, assegurar a objetividade de seu conhecimento (DILTHEY apud AMARAL, 1987, p. 60).

O conceito de vida é central na filosofia de Dilthey, enquanto crítico do racionalismo defendeu uma relação complexa entre as ciências naturais e as humanas. Para este autor, o enigma da vida não pode ser explicado e com isso amplia sua teoria da compreensão, valorizando a intuição da individualidade.

Para o autor, a palavra compreensão vai além e tem o poder de trazer à tona aspectos que ultrapassam a caracterização do humano, numa visão antropocêntrica. Neste sentido, a hermenêutica exposta pelo autor torna-se uma chave que ajuda a interpretar e a compreender os movimentos da vida.

Na visão junguiana, “compreender implica a mobilização de todo o nosso ser, de todas as nossas aptidões, e não apenas do pensamento”. (CAMARGO, 2007, p. 122). Fica evidente que não é possível querer compreender o mundo apenas por conceitos e explicações abstratas.

Camargo ao trazer os pensamentos de Jung e Morin e suas implicações na educação destaca que Morin (1999) considera que “a compreensão implica a utilização das aptidões para o concreto, o analógico, para as apropriações globais, para a percepção de conexões, para a empatia (projeções identificatórias) e para o pleno emprego da subjetividade do sujeito que quer compreender”. (CAMARGO, 2007, p. 123).

Compreender não é a conquista do objeto, a apreensão que esgota todo o seu significado, mas colocar-se ao redor de algo ou alguém, dar voltas em torno de algo ou alguém, rodear, abraçar, mobilizando todo o conjunto dos focos de subjetivação, o que supõe a capacidade de fantasiar. A fantasia criadora seria a possibilidade por excelência da mobilização de todas as aptidões humanas (JUNG, 1982 apud CAMARGO, 2007, p. 123).

Estes três autores convergem que a compreensão vai além dos conceitos, necessita trazer à tona aspectos da subjetividade muitas vezes deixados de lado e pensados como insignificantes no processo. Acredito que nesta construção há um descortinarmento da soberania da razão para enxergarmos outras possibilidades de conhecer a si, aos outros, ao mundo ao redor.

Neste sentido, o pensamento de Dilthey exposto por Di Napoli (2000) acentua que “nós só podemos compreender a experiência da vida, quando dispusermos de uma capacidade a mais que o pensar; isto é, quando tivermos a fantasia”. (DI NAPOLI, 2000, p. 61). Segundo esse mesmo autor, a disciplina do pensamento torna a força da fantasia cada vez mais fraca.

Conforme Franco (2012, p.23) “a palavra compreensão tem este poder de trazer à tona também esta dimensão que excede que ultrapassa que vai além do que caracteriza o humano”. Este mesmo autor pontua que para Dilthey a compreensão central que evidencia a complexidade do espírito humano é a que coloca a vida e a experiência vivida como fundamentais num processo de humanização, tomando a experiência vivida como elemento central.

A filosofia da vida se transforma em hermenêutica da vida na medida em que procura compreender a vida na sua totalidade na relação do eu com o outro. A vida é parte e é todo. Enquanto parte, é um momento vivido, ao qual nossa atenção pode ser dirigida. Enquanto todo é totalidade vivida alcançada por um nexu significativo (DI NAPOLI, 2000, p.12).

Di Napoli (2000,5 p.57) considera que a filosofia de vida Diltheyana é resultado da reflexão sobre o fazer do homem. “Por essa razão, sua psicologia filosófica compreensiva faz sentido como fundamento para os processos de conhecer as coisas do mundo externo e interno, como para compreender ou julgar moralmente os comportamentos ou o agir humano”.

Como estudioso das ciências do espírito, Dilthey propôs uma forma de conhecimento alternativo ao conhecimento positivista, evidenciando que o homem não é mero sujeito cognoscente, mas também um sujeito com sentimentos e vontades.

Cabe salientar que os sentimentos para Dilthey “permitem ultrapassar os limites do eu, porque através deles, tornamo-nos conscientes dos valores das coisas fora de nós”. (DI NAPOLI, 2000, p. 124). Sem eles, não seria possível apreender a nossa individualidade e muito menos a dos outros. Pode se destacar ainda, que os sentimentos segundo esses autores são importantes para a compreensão.

Dilthey diz que os sentimentos, união das propriedades da alma, são portadores de lembranças de fases ou facetas positivas ou negativas da vida, por isso estão associados ao prazer ou dor, sensação agradável ou desagradável. Quando o pensamento capta o estado afetivo, surge uma intuição de bem ou mal e dessa o conceito de valor moral (DI NAPOLI, 2000, p. 73).

Para Dilthey, o agir humano é motivado por uma força imanente, ou seja, uma imagem idealizada que é acionada pelo nosso sentimento de vida e que atua como um motor a impulsionar os nossos desejos. Dilthey apud Amaral (1987, p.32) se refere a “imagem idealizada como primeiro fator do verdadeiro ato da vontade”.

A imagem idealizada pode ser pensada como as dimensões dialógicas da vida que vão provocando um nexos entre o que emerge da vida e o que cada um como ser singular, vai sendo provocado nas produções de sentidos frente ao seu vivido. É poder pensar uma reflexão que emerge da imagem, que não passa necessariamente pela vontade consciente ou pelo pensamento.

O princípio da autorreflexão “encontra-se totalmente amparado pela força uniforme que dirige teleologicamente a vida, permitindo a quem o pratica cumprir de modo autêntico o seu destino de manifestar, exteriorizar a energia absoluta que lhe é imanente” (AMARAL, 1987, p. 135).

Furlanetto (2003, p. 23) expõe que não basta só fazer, mas pensar o que se faz e sobre o que se faz. “Refletir não é um exercício linear, envolve além da razão a nossa emoção; articula conteúdos inconscientes – criativos e defensivos – que ora nos possibilitam, ora nos dificultam os movimentos de ampliação de consciência”. Consciência para Dilthey se constitui “no próprio viver do homem como o fluir de um rio que é pouco a pouco organizado pelo eu” (DI NAPOLI, 2000, p. 80). Consciência de si ou autoconsciência é a chave para conhecer, ela compõe o ponto de partida de sua alma com o mundo.

Portanto, parece-me razoável percorrer esses caminhos que nos levam à docência por vias subjetivas destacando um tipo especial de experiência proposta por Dilthey, a intuitiva. “A subjetividade humana está se organizando a partir de outras maneiras de se perceber, de perceber o real e, também, de aprender” (FURLANETTO, 2003, p. 13).

Esse diálogo com o mundo psíquico evidenciado por Dilthey assegura a importância “de um conhecimento vivencial, quer dizer, a possibilidade de valorizar e realçar a vivência como experiência cognoscitiva original, tomando seu apoio sólido não na razão, mas na intuição e no sentimento” (PINHO, 2014, p. 92).

Cabe destacar ainda, que “a vida não é um constructo teórico, mas expressa-se para o homem na vivência” (DI NAPOLI, 2000, p. 91). O conhecer resulta do compreender a partir da vivência, a qual se baseia “no roçar de uma alma na outra, de uma potência viva para outra” (MISCH apud DI NAPOLI, 2000, p. 73).

3.2 Vivência: a experiência de ti mesmo

A vivência é para Dilthey uma experiência plena e não mutilada da realidade, possibilita uma conexão com a energia vital. Ela se opõe ao conceito de representação, na medida em que a realidade é mais do que o representado, ela se confunde com a vida; é a própria vida. “A vivência constitui o próprio critério vivo responsável pela triagem dos fatos da consciência” (AMARAL, 1987, p.42).

Segundo Cavalcante e Góis (2015) a definição de Dilthey para vivência é apresentada como “instante vivido de um mundo vivido” sendo ela o núcleo do viver e da existência humana, plena de sensações, sensibilidade e emoções-sentimentos.

A vivência, aqui referida, não pode ser confundida com experiência. “Ela surge da intensificação sensível e amorosa do corpo, de uma relação íntima corpo-mundo, uma corporeidade amorosa pulsando a partir de um mundo instintivo, pré-reflexivo, orgânico e relacional” (CAVALCANTE e GÓIS, 2015, p. 177).

O conceito implica o viver a cada instante. A afirmativa leva a refletir sobre o conceito de Toro (1991) que diz ser a vivência o “instante vivido com grande intensidade por um indivíduo e que envolve, além de processos subjetivos, a sinestesia, as funções viscerais e emocionais” (TORO, 1991 apud CAVALCANTE e GÓIS, 2015, p. 176).

Di Napoli (2000, p. 146) refere o que dá sentido às vivências é a autoconsciência e no “fluir da consciência, num pequeno momento do tempo presente, efetua-se uma síntese para a frente e para trás”. Por se dar na consciência essa síntese denomina-se autoconsciência.

A autoconsciência, vista na sua ligação com a unidade da consciência, apreendida na sua relação com a vontade, compõe o mais profundo ponto de partida de sua alma com o mundo: olhando assim, ela [a autoconsciência] é a chave do mundo para conhecê-lo (GS XIX, p.152 apud Di Napoli, 2000, p. 88).

De sua análise sobre a consciência e autoconsciência, Di Napoli (2000) a partir das ideias de Dilthey enfatiza que a interiorização possibilita a autoconsciência. Esta é determinada através da consciência e da vontade. A consciência do mundo e a consciência do eu são somente possíveis no decorrer da vida; elas não pertencem a nenhum âmbito racional intelectualmente reduzido. Ainda, sua teoria da consciência distingue-se tanto do Positivismo como do

Empirismo, como também do idealismo transcendental. Aponta Di Napoli (2000, p. 101) que “seu conceito de consciência não é nem puramente uma função fisiológica do sujeito, nem o de um sujeito transcendental”.

Ao vivenciar ocorre a possibilidade para deslindarmos o nexos psíquico entre o que pensamos, sentimos e queremos. Segundo Amaral apud Pinho (2014, p.88) “no conceito de vivência enquanto apreensão integrada e unificada do psiquismo, o sentimento funciona como um elo mediador entre o pensamento e a ação, potencializando a interação e a coesão das funções psíquicas, assim como a unidade do sentimento de si”:

vivência parece ser o verdadeiro ponto médio entre o geral e o individual, o universal e o singular, o ideal e o real, uma vez que, por constituição, ela carrega em si uma consciência eficaz e por isso consoladora e protetora de sua origem extra-individual, isto é, da esfera das coisas comuns a que pertence e que em certo sentido também lhe pertence. Se esse fundo comum também lhe pertence é porque os indivíduos, na singularidade de suas vivências, co-experimentam valores, objetivos, expressões, significados, crenças e, assim atuando, como que co-participam da criação ou construção desse todo a que pertencem e que, assim sendo, lhes pertence também (AMARAL, 1987, p. 47)

3.3 Jung e o inconsciente

“Para a razão o fato de mitologizar é uma especulação estéril, enquanto que para o coração e a sensibilidade esta atividade é vital e salutar confere à existência um brilho ao qual não se queria renunciar”.

(JUNG, 1978: 261 apud BOECHAT, 2009, p. 17).

Segundo Boechat (2009) a mitologia é sempre uma expressão básica da alma humana e auxilia o indivíduo a entender o cosmos e a natureza à sua volta, Boechat (2009, p. 22) cita Jung (1978) para enfatizar que “cada pessoa deveria descobrir o seu mito pessoal para compreender seu papel no mundo e seu destino”.

Jung (1996, p. 53) destaca que o “mito é o degrau intermediário inevitável entre o inconsciente e o consciente”. Nossa vida ultrapassa os limites da nossa consciência e, sem nos darmos conta, a vida do inconsciente acompanha nossa existência.

A doutrinação e o racionalismo, segundo Jung (1996) são doenças do nosso tempo. O mesmo autor salienta que “os homens, hoje, se identificam apenas com a

consciência e imaginam ser apenas aquilo que conhecem de si próprios” (JUNG, 1996, 28).

Quanto maior for o predomínio da razão crítica, tanto mais nossa vida se empobrecerá; e quanto mais formos aptos a tornar consciente o que é mito, tanto maior será a quantidade de vida que integraremos. (JUNG, 1996, p. 34).

Boechat (2009) ressalta que o mito na teoria da psicologia Junguiana tem papel fundamental. Jung iniciou sua carreira médica trabalhando com esquizofrênicos e nos delírios destes descobriu os mitologemas, núcleos de mitos, que apontavam para uma origem comum, coletiva, ou seja, propiciaram a Jung a percepção do inconsciente coletivo.

Jung também fez do mito um instrumento central de conhecimento, desde cedo, quando percebeu grande quantidade de material mitológico emergindo de seus pacientes psicóticos. Com o constructo teórico do inconsciente coletivo e seus arquétipos, procurou ver nos mitos porta-vozes essenciais das imagens arquetípicas. (BOECHAT, 2009, p. 143).

Convém destacar a ideia de inconsciente para Jung: “O inconsciente, em vista de sua extensão indeterminável, poderia talvez ser comparado ao mar, e o consciente seria apenas uma ilha que se erguesse sobre o mar”. (JUNG, 1986, p. 55). Para Jung (1991, p. 426) o inconsciente é um conceito que abrange todos os conteúdos que não são conscientes. Pode-se distinguir um inconsciente pessoal “que engloba todas as aquisições da existência pessoal: o esquecido, o reprimido, o subliminarmente percebido, pensado e sentido”. Jung (1991, p. 46) chamou de inconsciente coletivo “as conexões mitológicas, os motivos e imagens que podem nascer de novo a qualquer tempo e lugar”.

Brandão (1986) compreende o inconsciente coletivo sendo a herança das vivências de gerações anteriores. Desse modo, “o inconsciente coletivo expressaria a identidade de todos os homens, seja qual for a época e o lugar onde tenham vivido”. (BRANDÃO, 1986, p. 37).

Boechat (2009) indica que Jung percebeu a incidência dos mitologemas no delírio dos esquizofrênicos, formulando a partir daí sua hipótese do inconsciente coletivo. Aqui cabe ressaltar outro conceito importante na teoria junguiana: os arquétipos. “Jung entende os arquétipos como as estruturas básicas do inconsciente

coletivo, comum a toda a humanidade. Os arquétipos não são perceptíveis em si próprios”. (BOECHAT, 2009, p. 45).

“O comportamento humano segue padrões que podem ser compreendidos de forma mais ou menos nítida pelos chamados arquétipos. Todos os seres humanos, independentemente de raça ou origem cultural, possuem os mesmos arquétipos, estruturas básicas da mente humana, os conteúdos do inconsciente coletivo como o chamou Jung”. (BOECHAT, 2009, p. 56)

Segundo Brandão (1986) a partir o conceito de arquétipo abriu-se para a psicologia a possibilidade de perceber nos mitos diferentes caminhos simbólicos. “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).

O mesmo autor ressalta que “talvez se pudesse definir mito, dentro do conceito de Carl Gustav Jung, como a conscientização dos arquétipos do inconsciente coletivo, quer dizer, um elo entre o consciente e o inconsciente coletivo, bem como as formas através das quais o inconsciente se manifesta”. (BRANDÃO, 1986, p. 37).

A problemática básica do Oráculo de Delfos – conhece-te a ti mesmo – encontra uma via de resposta nos mitos. Quem sou eu, qual é o meu caminho profissional, e outras questões básicas do existir não encontram resposta simples pelo lado meramente racional (BOECHAT, 2009, p. 21).

Boechat (2009, p. 26) assinala que Jung postulou duas maneiras de pensar, “uma consciente, linear, adaptativa que serviria às funções do ego, de adaptação à realidade e a outra, denominada pensamento circular, mitológico e que ocorreria ao sonhar, ao fantasiar” e que o pensamento simbólico pode ser considerado a junção destas duas formas.

Os arquétipos segundo esse autor, “representam a tendência presente em todos para produzir as mesmas imagens, quando o indivíduo está submetido às experiências semelhantes” (BOECHAT, 2009, p. 196). Os arquétipos por si só não podem ser percebidos, somente suas representações; as imagens arquetípicas.

3.4 Morin: complexidade

“Não se trata de destruir, mas religar.”

Edgar Morin

O pensamento complexo defendido por Morin (2015) aborda a necessidade de religar conhecimentos dispersos e ultrapassar a causalidade linear. O autor chama atenção para um mal-entendido referente à palavra complexo, sendo compreendida como algo confuso ou de difícil descrição. Para Morin (2015, p. 118) “pensamento complexo é o que visa ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade de pensar com um pensamento organizador: que separa e que religa”.

Segundo Morin (2015) a partir do pensamento complexo é possível reestabelecer o diálogo entre as culturas científica e humanística. O autor destaca que é necessário aprender a aprender, ou seja, aprender ao mesmo tempo separando e religando, analisando e sintetizando. Isto significa dizer, não ser possível considerar os objetos como coisas fechadas em si, e sim como sistemas que se comunicam entre si e com o meio circundante.

“Um modo de pensar como esse requer a integração do observador em sua observação, ou seja, o autoexame, a autoanálise, a autocrítica”. (MORIN, 2015, p. 129). Em sua obra mais recente, Morin (2015) trata do ensinar a viver, que presume ensinar a enfrentar as incertezas e os riscos. Trata ainda, da necessidade de “detectar as carências e lacunas de nosso ensino atual a fim de enfrentar problemas vitais como os do erro, da ilusão, da parcialidade, da compreensão humana, das incertezas com que toda existência humana se depara”. (MORIN, 2015, p. 9).

Morin (2015) defende que ensinar a viver não é apenas ensinar a ler, escrever e calcular, ou seja, não se concentra apenas em saberes quantitativos. “O que é necessário ensinar e aprender é exatamente isso saber se distanciar, saber se objetivar, saber se aceitar, saber meditar, refletir”. (MORIN, 2015, p. 39).

Morin (2015) sinaliza para a necessidade de uma reforma do pensamento e, por conseguinte da educação tendo o “bem viver” como finalidade. Aponta que é possível e desejável superar o paradigma da fragmentação, apostando na transdisciplinaridade.

Para esta mudança no pensamento, Morin (2015) destaca ser necessário formar-se uma atitude mental ligada a Ecologia, Ciências da Terra e à Cosmologia. “Essa ciência restabelece a relação radical (com as raízes) da relação natureza/cultura, humanidade/animalidade, que se encontra disjunta na civilização judaico-cristã”. (MORIN, 2015, p. 130).

Este mesmo autor chama atenção para a nossa condição humana ausente dos programas de ensino. “O que é humano está dispersado/compartimentalizado em todas as disciplinas das Ciências Humanas” (MORIN, 2015, p. 139). Estuda-se o cérebro na Biologia, a mente na Psicologia, enquanto a Física estuda do que somos feitos (átomos, moléculas, partículas).

Deve-se reconhecer a complexidade humana, considerando sua condição simultânea: ele é biológico, psíquico, cultural, social e histórico segundo Morin (2015).

É essa unidade complexa da natureza que se encontra completamente desintegrada no ensino disciplinar, e que torna impossível aprender o que significa ser humano. É necessário restaurá-la, de modo que cada indivíduo, onde quer que esteja, tenha conhecimento e consciência de sua identidade singular e, ao mesmo tempo, de sua identidade comum com todos os outros seres humanos. (MORIN, 2015, p. 140).

4 TRILHANDO CAMINHOS DA DOCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desde Comênius no século XVII, a formação de professores já era apregoada. “O primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres” (DUARTE, 1986 apud SAVIANI, 2009, p.143).

Após a Revolução Francesa, a instrução popular começa a ser considerada e a partir disso inicia-se o processo de criação de Escolas Normais como instituições para preparar professores. “A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção e instalada em Paris em 1795” (SAVIANI, 2009, p. 143).

No Brasil, a preocupação com a formação de professores emerge após a independência e por seguinte a preocupação com a instrução popular. Saviani (2009) descreve alguns períodos da história da formação de professores no Brasil apontando a Lei das Escolas das Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827 como manifestação explícita com a questão da formação.

[...] deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias (SAVIANI, 2009, p. 144).

Quando a instrução primária é colocada sob a responsabilidade das províncias em 1834 são criadas as Escolas Normais nos moldes dos países europeus. “A província do Rio de Janeiro sai à frente instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do País” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com vistas à preparação de professores para as escolas primárias, predominava nestas a preocupação com o domínio dos conhecimentos. “Os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”. O autor aponta a reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890 como necessidade de expandir o padrão das Escolas Normais, baseando-se no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009, p.144).

Outra reforma foi instituída pelo decreto nº 3.810 de 19 de março de 1932 e pretendia erradicar o que Anísio Teixeira considerava o vício das constituições das Escolas Normais. “Pretendendo ser ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de

cultura profissional falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. (VIDAL, 2001 apud SAVIANI, 2009, p. 145). Neste momento deu-se a organização dos Institutos de educação.

A Escola Normal foi transformada em Escola de Professores e seu currículo previa as seguintes disciplinas: “1) biologia educacional; 2) sociologia da educação; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem; c) prática de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 146).

No período de 1939 a 1971 deu-se a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura. Sobre essa base organizavam-se também os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Segundo Saviani (2009):

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (SAVIANI, 2009, p. 146).

Saviani (2009) explica o “esquema 3+1” resultado do decreto 1.190 de 04 de abril de 1939 o qual se referia à organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, referência no país. “Três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os “cursos de matérias” na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146).

O campo educacional sofreu mudanças após o golpe militar de 1964. “Em decorrência a lei nº 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio alterando sua denominação para primeiro e segundo grau” (SAVIANI, 2009, p. 147). A escola normal fora substituída pela habilitação específica de Magistério.

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

Segundo o autor a partir de 1980 um movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura adotou o princípio da “docência como a base da

identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003 apud SAVIANI, 2009, p. 148). Nesta perspectiva, os cursos de Pedagogia passaram a ter como atribuição a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do 1º grau.

Com a nova LDB promulgada em dezembro de 1996 foram introduzidos os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativa ao curso de Pedagogia e licenciatura. Conforme Saviani (2009):

a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221 apud SAVIANI, 2009, p.148).

Esse esboço histórico revela que ao longo dos últimos dois séculos sucessíveis mudanças foram introduzidas no processo de formação de professores revelando um quadro de descontinuidade. “A questão pedagógica de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Pensando a formação de professores na atualidade, irei trazer as contribuições de António Nóvoa (2016) e Paulo Freire (2002) que abordam os saberes necessários á prática da docência.

Nóvoa (2016) redefiniu sete disposições necessárias ao educador do presente a partir da obra de Edgar Morin “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”, refletindo acerca das escolhas para a docência, a partir da ideia de disposições.

A primeira disposição destacada por ele remete a importância de nos conhecermos (autoconsciência) e de ter consciência dos limites da profissão docente. Na sua visão todo curso de formação de professores deveria incluir a dimensão autoreflexiva em seu currículo. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Outra perspectiva, anunciada na segunda disposição, refere-se à partilha de conhecimentos pertinentes da profissão. O autor destaca a importância da reflexão sobre a prática com os outros destacando que esta sem reflexão, não forma

ninguém. Paulo Freire (2002) corrobora essa ideia: é “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 22).

Há um déficit de práticas na formação. E atenção: e também de reflexão dessas práticas. Citando John Dewey, o que é essencial é a reflexão sobre as práticas. E Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra – ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um professor virou-se para ele e disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?”. Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo (NÓVOA, 2007, p.16)

A terceira disponibilidade trata da importância em “desenvolver uma pedagogia com humanidade dentro”, que para Nóvoa (2016) significa a capacidade de educar humanos por humanos para o bem da humanidade. Essa disposição implica o diálogo, a relação e a convivência com o outro e que não há pedagogia sem emoção e diálogo (FREIRE, 2002).

O autor acima citado destaca que a prática educativa é afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico. “É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 2002, p.90).

Nóvoa (2016) destaca que o diálogo é uma construção pedagógica no interior da escola, não é simplesmente sentar-se a uma mesa e falar, implica na compreensão da dimensão humana que nos leva, sobretudo a não termos preconceitos em relações as crianças, destacando que elas não são nem anjos ou demônios, são pessoas e isto já não é pouco. A ideia de que são apenas pessoas nos obriga a entrar nessa relação humana que faz da escola um lugar de democracia e de humanidade.

A condição humana descrita por Morin (2015) não é contemplada nos programas de ensino por estar dispersada/compartimentalizada em todas as disciplinas. “O ser humano é simultaneamente biológico, psíquico, cultural, social,

histórico. É essa unidade complexa da natureza que se encontra completamente desintegrada no ensino disciplinar, e que torna impossível aprender o que significa ser humano” (MORIN, 2015, p. 140).

A história humana inscreve-se na grande narrativa da hominização, que se inscreve na grande narrativa da vida, que se inscreve na gigantesca narrativa do universo. A história do universo está contida em todos nós e prosseguimos com ela em uma nova escala de realidade (MORIN, 2015, p. 154).

Se não formos capazes de organizar a escola do ponto de vista democrático, de organizar nossa pedagogia para esta compreensão humana não valerá a pena termos uma retórica da democracia, da cidadania, da humanidade, diz Nóvoa (2016). Porque as crianças não aprendem a retórica, elas aprendem aquilo que nós fazemos no dia a dia do nosso trabalho. É preciso instaurar esse esforço de coerência nos professores do presente.

Morin (2015) esclarece que a compreensão humana requer abertura para o outro, empatia e simpatia. “Os obstáculos para a compreensão humana são enormes: não é apenas a indiferença, mas, sobretudo, o egocentrismo, autojustificação, o autoengano, a mentira pra si mesmo, que prejudica o outro” (MORIN, 2015, p. 76).

Nóvoa (2016) evidencia a necessidade de “construir um currículo da inteligência do mundo”. Para isso, destaca que devemos perceber que o mundo é um só e por isso nosso ensino há de ser no futuro presente cada vez mais um currículo de temas e problemas e não apenas um currículo vertical de disciplinas. Esse currículo precisa estar centrado na ideia de que é preciso estudar e pesquisar que não se trata de um conhecimento pronto, dado a priori, mas de algo vivo e dinâmico que se procura e se descobre.

Não é tarefa fácil pensar um currículo diferente do vertical ainda existente nos dias hoje. Fomos educados por ele e transpô-lo requer coragem e criatividade. Inovar enquanto professor requer ainda autoconhecimento e aceitação das críticas (dos pais e colegas professores). Não raras vezes presenciei comentários maldosos acerca de colegas que tentaram algo diferente em suas aulas.

A quinta disposição se refere a “organizar o trabalho docente com criação”, que segundo Nóvoa (2016) trata do sentido da criatividade do educador em lidar com a imprevisibilidade, com a incerteza. Sair do quadro, do nosso quadro mental e

sair também do quadro físico (quadro negro). Mais do que nunca o trabalho criativo do professor é absolutamente decisivo.

“Ouvir novas vozes e celebrar novos vínculos” foi a sexta disposição apresentada pelo autor. Há mais educação para além da escola, afirmou ele. No século XX foi preciso trazer toda educação para dentro da escola, hoje ela vai libertar-se dela e vai ter novas responsabilidades sociais. O que significa dizer, a percepção de uma capilaridade educativa, onde seja possível intervir em espaços mais amplos, presenciais e a distância através das mais diversas tecnologias.

Por último falou da sétima disposição necessária ao educador do presente, a “capacidade de assumir o compromisso com a educação de todos”. Pontuou que já não basta todos estarem dentro da escola, é necessária que ela seja para todos atendendo as necessidades de cada criança e sua individualidade. Uma escola com todos, onde haja participação e democracia. E uma escola por todos, onde seja possível a contribuição de cada um.

O que permeia tudo isso, é a ética. E ética não é uma retórica, é uma prática, um compromisso concreto. Algumas vezes, a transformamos numa doutrina que tentamos transmitir aos outros, aponta Nóvoa (2016). Tais reflexões me ajudam a pensar e acreditar numa formação de professores que possibilite ao educador conhecer-se e refletir com os outros a prática cotidiana e com isso transformá-la. Busco a partir deste trabalho de pesquisa evidenciar essa necessidade.

Kishimoto (2005) analisa a formação do professor(a) de Educação Infantil tendo como base 12 cursos de Pedagogia da rede privada no Brasil no período de 1998 a 2001. A autora questiona a falta de especificidade da formação docente nesta etapa destacando que passado quinze anos o tema da formação do professor de educação infantil ainda apresenta lacunas.

A formação básica do educador chega a ser ocupada 70% por disciplinas de formação geral. Importante destacar, que “não focam seus saberes, às questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia” (MACNAUGHTON, 2000 apud KISHIMOTO, 2005, p. 183). A autora abordou a ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche, bem como a falta de discussões acerca as teorias da docência como campo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Em seu estudo, Kishimoto (2005) destacou que na carga horária total dos cursos de Pedagogia pesquisados somente 10% a 16% correspondem a formação

específica para a educação infantil. Sabemos serem insuficientes tais índices, uma vez que esta etapa é à base da educação.

Sendo a infância um espaço de tempo privilegiado de expressão da criança, a escassez de conteúdos sobre as linguagens expressivas nos cursos de formação “resulta na incapacidade dos professores de fazer emergir a cultura infantil” (KISHIMOTO, 2005, p. 185). Nessa concepção, não basta dotar as escolas de livros sobre pintores, de materiais de artes se falta o essencial: a formação do professor para potencializar a expressão da criança. Afirma a autora que faltam pedagogias que deem voz às crianças.

Destaca a autora que “a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos (as) professores (as), pode alterar significativamente o cotidiano infantil” e a fragmentação entre o discurso e a prática (KISHIMOTO, 2005, p. 186).

Outro dado preocupante é a carência de carga horária destinada para as atividades práticas. Em todos os cursos pesquisados não se notou mais que 10% para estas atividades, mostrando o caráter teórico dos cursos. “Além do pouco tempo de atividades práticas, o locus da formação inicial continua, ainda, centrado nos cursos de formação, desconsiderando as unidades infantis” (KISHIMOTO, 2005, p. 186).

Kishimoto (2005) destacou a formação do professor-pesquisador. Discorre sobre a necessidade que este tenha uma visão de criança ativa, procurando seu bem-estar definindo suas práticas pedagógicas a partir da cultura infantil, tornando-se um professor reflexivo capaz de inovar em seu cotidiano.

Bernadete Angelina Gatti (2014, p. 252) é uma das principais referências matemática de formação de professores no país, segundo a revista cadernos Cenpec (v.4, n2, 2014) . Trarei algumas contribuições da autora acerca do tema para pensar a questão na atualidade.

Justifica que a forma como se deu a institucionalização dos cursos de licenciatura nos anos 1930 “sob a égide da visão cientificista do século XIX, que fragmenta a ciência” (GATTI, 2014, p.252) as mesmas já nasceram fragmentadas.

Gatti (2014, p. 252) pontua que para o então primário existiam professores, advindos das Escolas Normais. A falta era sentida no ensino secundário. A saída foi agregar um ano de disciplinas ao bacharelado, “como adendo, e esse formato está até hoje na representação das universidades e faculdades que formam professores” .

Seus estudos mostram que poucos currículos dos cursos de Pedagogia no país contemplam a educação infantil como deveriam. Os mesmos se detêm, na maioria, ao ensino da história da criança e história da infância. Falta um currículo que atenda as especificidades dos bebês, da creche no geral e de como trabalhar com as crianças da pré-escola.

Concordo com a autora quando diz que a formação do professor primário nas Escolas Normais, em nível médio, corria relativamente bem, pois os mesmos davam os fundamentos e práticas para o seu trabalho. Como professora de educação infantil com formação em magistério, percebo o quanto aprendíamos em tal curso. O estágio supervisionado era de um semestre e acompanhado pela professora supervisora. Tínhamos os instrumentos e a prática como aliada.

Atualmente percebo diversas lacunas quando recebo um estudante de licenciatura para estagiar em nossa escola. Sentem-se perdidos. Alguns reproduzem aquele velho modelo em que foram ensinados. Sem falar no tempo destinado ao estágio, insuficiente na minha visão.

Gatti (2014, p. 257) salienta que aquela velha concepção de que “quem sabe, ensina” não se sustenta na atualidade, ter o conhecimento da área específica difere do conhecimento para o ensino. Um grande problema, segundo a autora, é que “os cursos não estão formando os professores para enfrentar a sala de aula”.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do MEC “provocou alguns cursos a se repensarem. Porque à medida que os licenciados vão para as escolas e fazem projetos com um professor supervisor e a orientação de um professor da universidade, eles passam a trazer para o curso questões da rede escolar” (GATTI, 2014, p. 257). Infelizmente esse programa promissor vem sendo discutido e redefinido pelo governo contemplando uma pequena margem de estudantes de licenciatura.

Gatti (2014, p. 262) situa a cidade de Sobral no Ceará como exemplo na atualidade no tema formação de professores. “Eles associaram a reforma curricular que pretendiam implantar com a formação de seus professores. Um professor era concursado, mas ele iria para a Escola do Professor, no período do seu estágio probatório”.

Essa formação tem uma parte teórico-cultural bastante interessante, e uma formação voltada para as práticas e para os problemas vivenciados na realidade escolar em que está atuando e ao currículo proposto. Vai sendo

avaliado na formação e as diferentes realizações têm relação com a carreira. Essa proposta tem 14, 15 anos de continuidade (GATTI, 2014, p. 262).

A autora destaca Campo Grande (MS) como outro exemplo de ação nesse sentido. Este mais dirigido a alfabetizadores dos primeiros anos. Gatti (2014, p. 262) afirma que “a formação inicial é mais do que importante, é a base”. Cita ainda, um projeto da Unicamp para criar um centro de referência dentro da universidade a fim de formar os professores e oferecer a formação continuada.

Gatti (2014, p. 266) chama nossa atenção quando atenta para a pós-graduação no país. Aponta que nesta trajetória (cerca de 40 anos) cometeram-se alguns erros. Em relação aos cursos de mestrados: “no início, todos os mestrados tinham didática para o ensino superior, além dos aprofundamentos disciplinares”. O objetivo era a formação do mestre para atuar no ensino superior. Depois, mudou-se o objetivo para formar pesquisadores.

O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. Ser pesquisador é que é chique! Na nossa sociedade, a cultura é *o professor é um zero à esquerda*. Então, acho que se nós não rompermos com este preconceito, se não dermos consistência e visibilidade às IES para a formação de professores e não retomarmos a formação de mestres (como mestres, mesmo), nunca vamos valorizar o professor, sua carreira, as atividades de ensino, os processos de aprendizagem a que todos têm direito (GATTI, 2014, p. 266).

Acrescento que muitas pesquisas não chegam à escola infelizmente. Isso ocorre principalmente porque a maioria dos pesquisadores não atua na educação básica. Não tem sentido a pesquisa educacional se ela não transforma a escola e os sujeitos envolvidos. Ela acaba restrita a academia.

A autora pontua, que é preciso melhorar as metodologias de ensino e práticas, melhorar os estágios. Um ponto interessante que a autora refere é a necessidade de termos uma reflexão radical para compreender e mudar alguma coisa. “Nós não fazemos essa reflexão radical. Ficamos alienados no cotidiano, assoberbados com defesas de interesses, de posições de ideias ou de ideologias” (GATTI, 2014, p. 270).

A partir destes textos percebe-se a urgência de romper com a concepção cientificista na formação de professores predominante até os dias de hoje. Enfatizo a necessidade do autoconhecimento, da reflexão, da ética como prática, da mudança nos currículos, de um ensino mais conectado com a vida.

Vimos que a formação docente em todos os níveis da educação carece de novos currículos, políticas públicas e programas de formação continuada. Especialmente na educação infantil, que ainda é relegada a segundo plano. Nesta etapa se contrata o maior número de estagiários e se constata que os professores na maioria das vezes são minoria dentro das escolas.

Ainda salta aos olhos a visão assistencialista dispensada a educação infantil. O município de Santa Cruz do Sul, bem como a maioria dos municípios brasileiros continua abrindo vagas em seus concursos para pessoas que não tem a formação docente para a educação infantil. Muitas vagas são preenchidas por profissionais de Ensino Médio, os quais recebem salários mais baixos e, por conseguinte são mais interessantes ao poder público.

4.1 Infância e educação infantil

O meu campo de pesquisa foi a prática docente na educação infantil. A seguir discorro sobre algumas especificidades da infância e sua docência. Ao longo dos últimos anos a educação infantil têm ganhado contornos mais específicos. Reconhecida como a primeira etapa da educação básica na LDB 9394/96 alcançou maior visibilidade e coerência a partir da constituição de 1988.

Torna-se relevante destacar algumas contribuições históricas sobre a infância. Segundo Kuhlmann Jr e Fernandes (2012, p. 23) a “história da infância se move por linhas sinuosas” em diferentes tempos e lugares. Este mesmo autor destaca o estudo de Philippe Ariès publicado em 1960 como motor de diversas pesquisas sobre a história da infância. Kuhlmann e Fernandes (2012) refere que a interpretação da obra de Ariès passou a legitimar a ausência da particularidade infantil no período medieval.

Segundo Ariès (1986) as crianças eram vistas como adultos em miniaturas nos séculos XIV, XV, XVI. O reconhecimento da infância e da importância do atendimento às crianças ocorreu de forma gradual e na medida das mudanças sociais e políticas. Este mesmo autor destacou no século XVII um novo sentimento em relação à infância: o de paparicação às crianças devido sua ingenuidade, graça

e gentileza. “Originalmente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas.” (ARIÈS, 1986, p. 158).

“O primeiro sentimento da infância caracterizado pela paparicação – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes”. (ARIÈS, 1986, p. 163).

Ariès (1986, p. 270) evidenciou que “entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais”. Este mesmo autor salientou que até o meio do século XVII considerava-se o término da primeira infância a idade de 5-6 anos, período este que o menino podia entrar para o colégio abandonando os cuidados de sua mãe ou ama.

Importante destacar que o “apego à infância e à sua particularidade não se exprime mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e de preocupação moral”. (ARIÈS, 1986, p. 162). Esta postura inspirou toda a educação até o século XX.

Kuhlmann e Fernandes (2012) enfatiza a necessidade de se considerar o processo histórico, não podendo ser ele simplificado devido sua complexidade. Pondera ainda, que as pesquisas que sucederam a publicação de Ariès trouxeram novos elementos para compreendermos a condição das crianças no passado. Em trabalho produzido conjuntamente com Rogério Fernandes, da Universidade de Lisboa, Kuhlmann e Fernandes (2012) considerou:

[o]s fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade das suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa. [...] A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira. É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos. (KUHLMANN, JR.; FERNANDES, 2004, apud KUHLMANN, 2012, p. 23).

A partir da década de oitenta é dado um novo enfoque aos discursos sobre a infância, mais especificamente na Constituição de 1988, no artigo 208, inciso IV:

Art. 208 – o dever do Estado com a educação será oferecida mediante a garantia de:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988).

Da mesma forma, a formação de professores para a educação infantil sofreu mudanças. Segundo Araújo (2005, p. 58) as primeiras instituições “funcionavam segundo os preceitos froebelianos, ligadas a movimentos românticos e religiosos”.

O início do século XX marca a preocupação com um currículo voltado para as reais necessidades da criança. Da visão assistencialista, em que o profissional necessitava apenas cuidar da criança, sem a exigência de formação específica, parte-se para a necessidade de um profissional capacitado para atuar junto à infância.

Como aponta Araújo (2005, p. 59) a formação do professor para a educação infantil, na atualidade, necessita estar pautada em conhecimentos científicos básicos além de “contemplar um processo de desenvolvimento e construção do conhecimento do próprio profissional e os seus valores e saberes culturais produzidos a partir da sua classe social”.

Segundo essa autora, a formação nos cursos de Pedagogia “permanece essencialmente limitada a uma etapa – a formação inicial – e não como uma necessidade de aprendizagem permanente, de lembrar a própria trajetória e refletir sobre a prática” (ARAÚJO, 2005, p. 61).

“O eixo principal precisa ser a reflexão crítica da prática vivenciada pelo profissional, numa caminhada que considera o ser, sentir e agir” (ARAÚJO, 2005, p. 63). Ideia que defendo nesta pesquisa e que aparece como temática central em autores da atualidade. Ainda, necessita ser exposto que a formação do professor de educação infantil não se configura com o término da graduação em Pedagogia. Nesta escrita sinalizo para a perspectiva subjetiva na formação docente, onde imagens e vivências tornam-se símbolos dotados de sentidos.

Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas EMEIs de Santa Cruz do Sul são divididos em duas categorias: atendentes de Emei e professores de educação infantil. Para o cargo de atendente é exigido o ensino médio e para professor é necessária a formação em Pedagogia. Ainda, neste município é possível encontrar grande número de estagiários nestas escolas, advindos na maioria dos

casos do ensino médio, o que possibilita uma crítica ao olhar do poder público dispensado à infância.

Ao trabalhar com as crianças muitas atendentes do quadro das Emeis deste município sentem a necessidade de buscar uma formação voltada para a infância, e muitas delas já a possuem. A ênfase que vem sendo dada a educação infantil e o reconhecimento desta como a primeira etapa da educação básica tem mostrado significativos avanços, mas ainda insuficientes perante a importância da infância.

5 A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS SUBJETIVOS COMO UM ATO DE CORAÇONAR A EPISTEME E A EDUCAÇÃO

Cuidar da educação é cuidar da germinação humana, é cuidar do amor. Não é um caminho fácil, é preciso sentir o coração da natureza e perceber a profunda e sutil realidade do desdobramento do mundo em diversidade, conexão, complexidade, autocriação e transcendência (CAVALCANTE E GÓIS, 2015).

Conforme Furlanetto (2003) os subsolos da docência sob a ótica da subjetividade começam a ser explorados. Outras maneiras de se perceber, de se relacionar e de aprender se organizam a partir dela.

Sob este viés, a autora propõe um diálogo com Jung que foi um dos grandes desbravadores do inconsciente. Para Jung (1991) além dos processos conscientes, somos movidos por processos inconscientes. “O inconsciente pessoal abriga os registros de nossas recordações pessoais; enquanto o inconsciente coletivo guarda imagens arcaicas, construídas baseadas nas vivências de nossos antepassados” (FURLANETTO, 2003, p. 28).

A autora acima citada aponta que as considerações de Jung a respeito da formação de educadores estavam além do seu tempo no final do século XIX. Este não concebia serem suficientes apenas os conhecimentos teóricos e técnicos para formar um professor. Defendia a necessidade de ampliação da consciência e do autoconhecimento.

Penna (2013, p. 50) aponta o pensamento de Jung como um novo paradigma da pós-modernidade. “As principais características do pensamento pós-moderno são: pluralidade, imprecisão, paradoxalidade, incerteza, relatividade, ênfase na polivalência do significado, e integração da individualidade na coletividade.”

A mesma autora, afirma que a concepção de conhecimento no paradigma junguiano diz respeito a um conhecimento significativo e tem por finalidade a compreensão do sentido da vida.

Para Jung, o conhecimento resulta de um processo constante de aquisições que vão se acrescentando. Cada acréscimo produz ampliação de possibilidades para explorar outras mais novas. É um processo de transformação contínuo, em que o novo se acrescenta ao velho, renova-o e impulsiona-o novamente ao desconhecido, numa espiral que se estende para cima, para baixo e para os lados, em direção à complexificação infinita, enquanto houver uma consciência ávida de conhecimento (PENNA, 2013, p. 132).

Neste sentido, há de se considerar também na formação de professores os aspectos que levam em conta os sentimentos, as intuições, os pensamentos, os dilemas, as necessidades e os anseios. “A aprendizagem da docência, nesta perspectiva, se dá, primeiramente pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações, subjetividades que o processo identitário comporta” (D’ÁVILA, 2009, p. 54).

Jung (1986) apontava que seriam requisitos desejáveis ao professor ter conhecimento do ser humano, de psicologia e experiência de vida. Este conhecimento vivencial é explorado nesta pesquisa sob o viés do autoconhecimento, que se dá por meio da reflexão de si mesmo e sua prática docente.

Outra consideração importante deste autor diz respeito a necessidade do pedagogo dar atenção especial ao seu próprio estado psíquico pois “é fato notório que as crianças tem um instinto seguro para perceber as incapacidades pessoais do educador. Elas descobrem se algo é verdadeiro ou fingido, muito mais do que estamos dispostos a admitir” (JUNG, 1986, p. 125).

Jung (1986, p. 149) atribui ao coração do educador à tarefa importante de se dirigir ao íntimo da criança e pondera que “recordamos com reconhecimento os professores competentes, mas sentimos gratidão em relação àqueles que se dirigiram ao nosso íntimo”. O autor utiliza a metáfora do crescimento da planta associando as matérias de ensino ao mineral indispensável, mas ressalta que é o calor o elemento vital que faz a planta crescer assim como a alma da criança.

Neste sentido, gostaria de refletir com o leitor sobre o conceito “coraçonar” de Patrício Guerrero (2010). Para o autor, “Coraçonar” é a possibilidade de associação do coração e a razão e ressalta que a nossa condição de humanidade está na conjunção da afetividade e da razão.

Patricio Guerrero (2010) destaca a importância das emoções e da sensibilidade na construção do sentido da existência. O autor afirma que existimos não somente porque pensamos, mas também porque sentimos. Coraçonar: uma forma de começar a “sentipensar” com o coração; com todo nosso corpo.

Patricio Guerrero Arias é músico, licenciado em Filosofia, antropólogo e docente da Universidade Politécnica Salesiana no Equador. Em seus estudos ele apresenta o conceito coraçonar como alternativa de romper com as dicotomias advindas da separação da razão com a afetividade, do masculino com o feminino,

da natureza e da cultura, ressaltando a saberes ameríndios e suas contribuições para a vida, a partir da noção de insurgências simbólicas.

“Coraçonar” para este autor é a busca da ternura para a inteligência. Ele deseja mostrar que o ocidente construiu um mundo sobre a razão, porém sem alma e sem coração. Patricio Guerrero afirma que o ser humano é um ser profundamente afetivo. Com isso, pretende dizer que se a educação deseja mudar algo o deve fazer com o coração.

Es urgente volver a tejer un entramado diferente, que nos hermane, que potencie el encuentro con los otros, con la diferencia, que reconstruya el tejido de la alteridad y potencialice toda la fuerza colectiva que tenemos y que viene desde lo más ancestral del tiempo y de procesos de lucha de resistencia e insurgencia material y simbólica de larga duración (PATRICIO GUERRERO, 2010, p.16).

Patricio Guerrero (2010) explora a poética da teoria, e defende que é preciso recuperar a sabedoria do ser. Ele destaca que hoje não sentimos a correlação com as forças primárias da vida e a relação cósmica com a existência. Afirma que a episteme nos roubou a magia e o mistério e com isso anulou nossa capacidade de intuição.

Episteme, segundo Patricio Guerrero (2010), é um conhecimento que explica a materialidade do mundo, e se sustenta na lógica de um pensamento positivista indutivo, dedutivo que tem que comprovar demonstrar, classificar o que conhece, porém o essencial é invisível aos olhos, só é visível ao coração. A episteme não dá conta de explicar o mistério da transcendência e da espiritualidade.

Patricio Guerrero (2012) diferencia sabedoria e epistemologia. Por sabedoria compreende o encontro entre a explicação, a interiorização, a compreensão. Um diálogo entre razão e coração. Está ligada ao sentido da existência. A epistemologia teoriza a vida. Constrói um saber cognitivo que explica e descreve.

La sabiduría es distinta de la epistemología, pues frente al carácter totalitario de los epistemes científicos occidentales; la saberdía ofrece un sentido totalizador, holístico, sistémico, integral e integrador del conocimiento, que no separa el corazón de la razón, así como de la acción (PATRICIO GUERRERO, 2012, p. 207).

Não se trata de negar a episteme, mas sim coraçóná-la, dar-lhe o calor da ternura para superar a frieza da razão. Segundo Patricio Guerrero (2012, p. 204) “*coraçonar las epsitemologías construídas por la academia implica nutrirlas de*

afectividade, para ponerlas a dialogar y a aprender de formas otras de conocer, de pensar y, sobretudo de sentir”.

Neste sentido, a fala do sábio guarani Karai Miri merece ser destacada, pois sintetiza a nossa fragilidade e fragmentação.

*Que es muy triste que tengamos que traducir el espíritu de la palabra para poder comprendernos...
 ...Que somos incapaces de escuchar y entender el poder del espíritu de la palabra y es por eso que nos estamos perdiendo a nosotros mismos, que estamos perdiendo nuestro propio camino y también estamos perdiendo el camino para encontrarnos con los demás, con los otros...
 ...Que es por eso, que el mundo esta enfermo, que la madre tierra hoy agoniza, pues el hombre blanco es un devorador que nunca se sacia, pues le importa más el dinero que la vi da...
 ...Que es importante que aprendamos a rezar por el bienestar del mundo; que es urgente que empecemos a curar las heridas de nuestra madre tierra, si queremos seguir tejiendo la vida...
 ...Que debemos aprender a crear, a ser nuestra propia agua, nuestro propio sol, nuestra propia tierra...
 ...Que para ello, debemos venir a aprender a caminar por nuevos caminos, para que fluya en libertad la palabra, pues la palabra es libre y fluye con el fluir del cuerpo...
 ...Que debemos aprender a ser puentes para una nueva existencia...
 ...Que es urgente reencausarnos en el camino, caminar desde el lugar de nuestra existencia, y para eso es importante conocernos, conocer nuestro propio camino, y conocer a los demás, conocer el camino de los otros; para poder ser, estar y sentir en el mundo...
 ...Que la única forma de reencausar el camino, es desde la fuerza del corazón y para ello, hay que tener siempre encendido fuego en el corazón, que no debemos dejar que nunca este fuego se apague...
 ...Que tenemos la gran responsabilidad de ser guardianes del fuego del corazón, para que esté siempre encendido, iluminando nuestros passos y caminos por la vida...
 ...Que debemos mantener siempre encendido el fuego del corazón, para que reviva el espíritu de la palabra, pues solo así podremos reencontrar nos con los demás, con los otros, pero sobre todo, podremos reencontrarnos con nosotros mismos.....Que el espíritu de la palabra, que da vida el fuego del corazón, hará posible que podamos conversar con amor y con respeto, con el espíritu de la tierra, de la naturaleza y el cosmos (KARAI MIRI apud PATRICIO GUERRERO ,2010, p.12)*

Patricio Guerrero (2010) alerta que há mais de cinco séculos estamos a transitar por caminhos que sustentam o discurso da verdade da razão. Ele propõe uma rede de diálogo com os mais diversos saberes e procura resgatar a sabedoria excluída pela academia.

Sobre a racionalidade se ergueu um conhecimento frio, dominador e que não abriu espaço para a afetividade. Patricio Guerrero (2010) propõe romper com os discursos da verdade científica com vistas à descolonização do saber. No excerto abaixo fica mais clara a intenção do autor:

Proponemos una Red de sabidurías y Ciencias Sociales de Abya-Yala, que se proponga tejer, desde la riqueza de la diversidad y la diferencia, que sea un espacio para que todas las propuestas de los diversos actores sociales, políticos e históricos que tienen la vida como horizonte, puedan ser escuchadas, debatidas, enriquecidas; ya sea aquellas que vienen desde los marcos epistemológicos y que buscan sentipensando por sí mismos, combatir la colonialidad epistémica que enfrentamos, y puedan abrir espacios de encuentro trans, inter y anti-disciplinarios, a fin de que puedan entrar en diálogo con aquellas sabidurías que, desde la cotidianidad, buscan formas otras de sentir, de pensar, de decir, de hacer, de significar, de ser; es por lo tanto urgente que aprendamos, como dice el anciano Karai Miri desde su sabiduría, a tejer una red que nos permita... “aprender a ser puentes para una nueva existencia...” (PATRICIO GUERRERO, 2010, p.18).

Em sintonia com o pensamento de Patricio Guerrero Arias, Penna (2013) pontua que o pensamento de Jung ainda no século XIX apontava críticas à vertente materialista e racionalista que imperava na ciência, por considerá-la insuficiente e inadequada para o estudo de temas de ordem subjetiva e imaterial.

A ciência moderna, alicerçada na filosofia iluminista e racionalista, é orientada por uma mentalidade, essencialmente do tipo pensamento-sensação extrovertida. A produção do conhecimento científico é nitidamente associada ao pensamento e à percepção de um modo extrovertido. Intuição e sentimento foram aspectos bastante negligenciados pela consciência coletiva na construção do conhecimento científico, assim como a abordagem introvertida dos fenômenos. Por isso, sempre nos referimos a um *pensamento científico* ou a uma percepção científica da realidade ou dos fenômenos. Não há menção a um sentimento científico ou a uma intuição científica (PENNA, 2013, p.40).

Ainda sobre a necessidade de coraçonar a educação e as práticas educativas Merleau-Ponty (1999, p.83) destaca que “o sentir voltou a ser uma questão para nós. O empirismo o esvaziara de todo mistério, reconduzindo-o à posse de uma qualidade”.

Penna (2013) destaca a teoria junguiana como possibilidade de ampliar a noção do pensamento estritamente racional e intencional para a esfera da irracionalidade, ou seja, a “formulação de um tipo de pensamento movido por razões inconscientes – responsável pela atividade da fantasia, manifestando-se de modo produtivo e criativo” (PENNA, 2013, p.105).

A atividade inconsciente se manifesta simbolicamente [...]. Os símbolos devem ser tratados de um modo que seja possível traduzi-los em termos compreensíveis para a consciência na qual emergem. Essa segunda forma de pensar, Jung (vol.5) vai defini-la como pensamento simbólico, que flui por imagens em sucessão de analogias e metáforas, enquanto o pensamento dirigido e adaptivo é sequencial e conceitual, fluindo por palavras (PENNA, 2013, p. 105).

Camargo (2007, 123) se insere na discussão da importância do “pensar sentindo” elaborando que o homem moderno ou pensa ou sente e que lhe é difícil pensar intuindo. “Pensa apenas a partir de uma parte de si mesmo, não percebendo que esta parte é apenas um fragmento de sua totalidade humana. No seu pensar, perde-se de si mesmo e perde a multidimensionalidade do mundo”.

Cabe aqui, trazer a contribuição de Jung quanto às funções da consciência, que ele caracterizou em quatro tipos: pensamento, sentimento, sensação e intuição. Vejamos como ele as descreve resumidamente:

A psique é uma espécie de aparelho de adaptação ou orientação, constituído de certo número de diferentes funções psíquicas. Como funções básicas podemos elencar a sensação, o pensamento, o sentimento e a intuição. Sob o conceito de sensação pretendo abranger todas as percepções através dos órgãos sensoriais; o pensamento é a função do conhecimento intelectual e da formação lógica de conclusões; por sentimento entendo uma função que avalia as coisas subjetivamente e por intuição entendo a percepção por vias inconscientes ou a percepção de conteúdos inconscientes (JUNG, 1991 p.477).

Nise da Silveira ressalta que Jung “introduziu a dimensão sentimento na sua obra científica, dando a importância afetiva que impregna toda experiência vivida de verdade” (SILVEIRA, 1981, 58). Torna-se oportuno discutir o contexto da escola e da prática do professor em sala de aula em relação às funções da consciência. A exigência de um currículo previamente estruturado, dias letivos e horas aulas facilmente tomam do professor momentos de sua aula em que poderiam ser exploradas as funções sentimento, sensação e intuição. Infelizmente a função pensamento ocupa posição de destaque na educação.

Na minha experiência enquanto professora de educação infantil estou sendo provocada a pensar de forma mais profunda sobre a importância da função sentimento na educação e que o vínculo estabelecido entre professor e o aluno através da afetividade produz transformações no mesmo e no contexto.

Neste sentido, Gleizer (2005, p.35) discorre sobre afetividade na visão de Espinosa. Na relação professor e aluno o desejo pela aprendizagem é despertado por uma afecção. Para este autor, “um afeto é uma afecção que faz variar positiva ou negativamente a potência do agir”.

De fato, o professor ao afetar seu aluno de forma positiva o desperta para o aprender. Uma afecção negativa poderá bloquear essa disposição. Há de se

ressaltar, ainda, que uma afecção neutra não terá dimensão afetiva. Para sistematizar esse conceito, Gleizer (2005) cita como Espinosa compreende o afeto:

Por afeto (*affectum*) entendendo as afecções (*affections*) do corpo, pelas quais a potência do agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entevada; assim como as ideias dessas afecções. Quando por conseguinte, podemos ser a causa adequada de uma dessas afecções, por afeto entendo uma ação; nos outros uma casos, uma paixão (ESPINOSA apud GLEIZER, 2005, p. 33).

Na filosofia de Espinosa os afetos ocupam papel central. Para ele o conhecimento é alcançado por meio dos afetos. Como refere o autor, a razão não se separa da experiência afetiva. O poder de afetar ou ser afetado é definido por ele como potência.

Na minha concepção de formação de professores, a ideia da importância dos afetos na educação pode ser compreendida e aprendida na academia; porém sua prática no cotidiano escolar, a meu ver, dependerá de como o educador lida com os aspectos subjetivos relativos à sua maneira de ser. Aqui se insere a perspectiva desta pesquisa que enfoca as histórias de vida como possibilidade de autorreflexão contribuindo na formação docente. Desta forma, Peres e Assunção (2010) destacam a ideia de Mombberger (2008) sobre histórias de vida:

As histórias de vida formam para quê? As histórias de vida não formam para nada que seja da ordem de um corpo de saberes constituído, de uma competência instrumental específica, de uma prática procedimental determinada [...] elas formam para a formabilidade, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional engendrada por uma ação reflexiva com sua história... (MOMBERGER, 2008, p.99 apud PERES e ASSUNÇÃO, 2010, p.142-143).

No filme *O contador de histórias* (2009) pude refletir sobre como um professor pode afetar e mudar o destino de um aluno. No filme, um menino rebelde devido às circunstâncias da vida, tido como irrecuperável na FEBEM é visto de maneira diferente por uma pedagoga francesa.

A pedagoga francesa Margherit Duvas mudou a vida do menino pobre, agressivo, revoltado e sem expectativa de vida, na relação vivida Foi aos poucos preenchendo sua vida com amor, carinho, atenção e afeto. Ela acreditava que era possível desconstruir aquele mundo cruel em que o menino cresceu. Como

pesquisadora, Margherit viu em Roberto a possibilidade de mostrar que ninguém pode ser considerado irrecuperável.

Baseado na história real de Roberto Carlos Ramos, hoje pedagogo e mestre em literatura infantil, o filme permite uma reflexão acerca da formação de professores. O que muda a forma de olhar, ensinar e tratar um aluno? Certamente a formação acadêmica é fundamental, mas acredito que necessita de algo mais, como coraçonar a prática e a formação docente.

Segundo Dilthey, “o pedagogo não é um ditador, mas alguém que se coloca no lugar do educando, na sua alma e produz um efeito nela, para que ela se desenvolva”. “Dilthey vê uma interação entre a alma do educando e a atividade formadora do educador, que fornece uma lei para o desenvolvimento da alma do educando”. Assim, a ideia de aperfeiçoamento do educando deve estar sobreposta àquela visão do educador que simplesmente impõe seus conceitos. O sentimento para Dilthey deve vir antes do entendimento na prática do pedagogo. A formação do educador infantil não consiste em firmar postulados da razão, mas em mobilizar o corpo, o sentir e o pensamento numa potência que desperta o sentido do educador de estar com a criança.

Sobre essa base afetiva do conjunto – a estrutura – Dilthey formulou sua ética, sua poética e sua pedagogia. Somente na medida em que o homem consegue se colocar no lugar de um outro homem que passa frio ou fome na rua, no lugar de um ator de teatro durante sua representação, ou no lugar de um aluno, pode ele, respectivamente, agir eticamente, viver a fantasia da peça de teatro, ou ser um pedagogo, no sentido de Dilthey (DI NAPOLI, 2000, p. 129).

Essa reflexão remete à potência empática do ser humano, a forma de aprender que mobiliza o humano a produzir novos sentidos para a educação, considerando suas histórias de vida, mas indo além delas. Conforme afirma Arroyo (2000): “carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em muitas vivências.” (ARROYO apud FURLANETTO, 2003, p. 13). Desta forma, a formação dos educadores na medida que considera as imagens, vivências dos professores, poderia potencializar uma perspectiva mais autorreflexiva, no sentido de colaborar com novas produções de sentidos.

Conforme Furlanetto (2003, p. 15) não podemos acreditar que a formação de professores aconteça apenas nos espaços destinados a esse fim. “A maioria das práticas formativas baseia-se no fornecimento de recursos teóricos e técnicos aos professores.” A formação do educador necessita ser vista por diferentes aspectos. A formação do educador é fruto de muitos saberes.

As pesquisas no Brasil acerca da formação de professores sob o aspecto existencial são recentes. Segundo D’Ávila (2009) datam da década de 90 aos dias atuais.

As histórias de vida ou autobiografias possibilitam reflexões profundas sobre um saber existencial que interfere na maneira do professor compreender suas experiências e as do outro. “Compreender o processo identitário passa pela compreensão do seu próprio caráter intersubjetivo e relacional” (D’ÁVILA, 2009, p. 56). Peres (2011, p. 72) afirma que a partir da perspectiva da biografia educativa é possível o sujeito atribuir sentido ao vivido a partir de suas experiências refletidas. Possibilitando “formar o indivíduo a partir da consciência de si e da história de seu tempo”.

Assim, a abordagem autobiográfica tem ocupado importante espaço nas pesquisas direcionadas a formação de professores. “Essa abordagem é assumida como fenomenologia existencial, visto que visa muito mais compreender os sujeitos enquanto atores e autores de sua história a partir de suas próprias experiências, do que propriamente descrever.” (D’ÁVILA, 2009, p.54).

A produção da narrativa, segundo Oliveira (2011) nos espaços universitários e na própria escola é vista como um processo criativo em que o sujeito cria e se recria enquanto pessoa e como docente. Essa escrita de si baseia-se nas imagens, modelos, valores e processos de socialização.

Para Oliveira (2011, p. 123) a escrita é vista como um dispositivo de formação e autoformação. Consiste implicar os sujeitos como pesquisadores de si. Neste sentido, a “memória é acionada no sentido de reconstruir imagens, acontecimentos e experiências, produtoras de sentido à pessoa que se dispõe ao exercício da escrita de si”.

Enquanto educadora percebo que a escrita de si é um processo complexo. Não é fácil promover outras maneiras de pensar na escola. O ensino é fortemente

influenciado pela razão e a abertura a novas maneiras de conhecer e se constituir educadores requer insistência e motivação.

Concordo com Peres e Assunção que “essa construção de conhecimento dos sujeitos a partir de suas próprias experiências ultrapassa a priorização da interpretação de teorias e viabiliza uma construção criativa própria” (PERES e ASSUNÇÃO, 2010, p. 152). O momento é oportuno para dialogar com os educadores e convidá-los a inserirem-se neste movimento que valoriza os saberes construídos ao longo do processo educativo. Com isso, não desejo expressar que a teoria seja secundária na formação, pois acredito que ambos os saberes devem ser valorizados.

Retomando o pensamento complexo de Morin que propõe ligar o conhecimento das partes ao todo e o conhecimento do todo as partes torna-se um desafio enxergarmos para além do que somos capazes de ver. Morin (2015) propõe uma reforma do pensamento. Neste sentido, a escola é o local adequado para se ampliar o pensamento estritamente racional. Cabe destacar que o professor, enquanto formador e formando deve articular os mais diversos saberes, incluindo o conhecimento de si e autorreflexão.

Atualmente esse movimento já é percebido em algumas escolas quando estas abrem espaço para momentos de meditação, ou quando trabalham numa linha de educação biocêntrica, estas enfatizam o fortalecimento dos vínculos, promovem a inteligência afetiva.

Conceituo a educação biocêntrica a partir do pensamento de Cavalcante e Góis (2015, p. 63) que a definem como “uma educação integral e permanente, uma práxis educativa que parta, não da razão nem dos instintos, mas da potência de vida”. A vida é tomada como referência maior do viver e do aprender.

Na educação biocêntrica se reconhece a inteireza do indivíduo que é corporemente-espírito íntimo do Universo. Nela se prioriza a corporeidade vivida, integrando a ação e o afeto à inteligência, ao pensamento complexo, ao processo de conscientização e espiritualidade. Seu cotidiano educativo é ativo, expressivo, amoroso e alegre, em que o tempo desaparece no processo de aprender, no qual o mundo natural e cultural e cada pessoa ganham outros sentidos, mais instigantes, sensíveis e encantadores. Estão presentes nesse cotidiano o movimento/dança, a vivência, o diálogo, a reflexão, a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades, o reconhecimento da experiência acumulada de cada um, o fortalecimento de vínculos e a ação compartilhada e transformadora (CAVALCANTE e GÓIS, 2015, p. 64).

Gostaria de abrir um pequeno parêntese para pensar a atuação do professor em sala de aula em conformidade a uma máscara social preexistente, sobre a qual Jung formulou o conceito de persona. O professor, muitas vezes, em sala de aula desempenha um papel, da mesma forma que o ator dá vida a um personagem.

Jung (2014, p.64) esclarece que “através da persona o homem quer parecer isto ou aquilo, ou então se esconde atrás de uma máscara, ou até mesmo constrói uma persona definida, a modo de muralha protetora”. Desde a imposição da autoridade, da superioridade em relação ao saber, até a disposição dos alunos, o ensino tradicional, a avaliação tornam muitos professores repetidores de um sistema que já perdura há séculos.

Desejo aqui justificar a minha ênfase na formação subjetiva do educador, que a meu ver é a grande responsável do professor pensar sua atuação diferente daquela imposta pela persona. Desse modo, Jung (2014, p. 82) descreve a persona como um “complicado sistema de relação entre a consciência individual e a sociedade; é uma espécie de máscara destinada, por um lado, a produzir um determinado efeito sobre os outros e por outro lado ocultar a verdadeira natureza do indivíduo”.

Assim, fecho o parêntese pensando ser este um ponto interessante a se pensar na pesquisa e que por si só já poderia ser tema de outra investigação. A pretensão de defender uma formação voltada para o humano que potencializa as vivências, imagens e sentimentos pode contribuir significativamente com o processo educativo.

A pesquisa aqui delineada apresenta um campo reflexivo que dialoga com a necessidade de autorreflexão proposta por Dilthey, vista como primeira condição para a tomada de consciência de si, culminando com escritas autobiográficas de cinco educadoras da EMEI Linha Santa Cruz.

Nesta perspectiva simbólica, os saberes pessoais “matriciadores” do ser e do fazer-se professor são constituídos pelas significações dadas pelos sujeitos. O conhecimento de si é apontado por Peres e Assunção (2010) como possibilidade do sentimento e da razão estarem juntos no processo de conhecer. “Essa construção de conhecimento dos sujeitos a partir de suas próprias experiências ultrapassa a priorização da interpretação de teorias e viabiliza uma construção criativa própria” (PERES e ASSUNÇÃO, 2010, p. 152).

6 O SÍMBOLO E A VIVÊNCIA COMO CAMINHO DE CONHECIMENTO

A instituição de educação infantil, foco da pesquisa encontra-se localizada em Linha Santa Cruz no município de Santa Cruz do Sul – RS. Iniciou suas atividades em maio de 2015, sendo inaugurada oficialmente em julho do mesmo ano. Atende crianças de quatro meses a 5 anos e 11 meses. O quadro de funcionários desta escola é composto por: 07 professoras (05 delas em sala de aula e 02 na equipe diretiva), 14 atendentes, 5 serventes e 3 estagiárias educando um total de 84 crianças.

Em sua Proposta Pedagógica, a Emei Linha Santa Cruz procura:

Contemplar a criança em sua totalidade, favorecendo a construção do seu conhecimento, respeitando às suas diferenças e às suas particularidades, cumprindo assim, duas funções indissociáveis a esta etapa: a do cuidar e do educar, propiciando assim o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo, cultural e social.

Propor uma ação pedagógica consciente, com uma visão integrada do desenvolvimento da criança, com base nas concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2015).

Como filosofia, a instituição acredita que:

Educar e cuidar da criança respeitando a diversidade, o momento e a realidade peculiares da infância, proporcionando uma formação tranquila e saudável, conhecendo, identificando, desafiando-as através de atividades lúdicas e prazerosas. Buscando seu pleno desenvolvimento e a sua autonomia. E além disso estabelecer dentro da ação pedagógica, uma visão integrada do desenvolvimento da criança. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2015).

Quanto aos ambientes da escola, a mesma conta com 04 salas de aula, banheiros (01 deles destinado a deficientes físicos, 01 para funcionários, 02 para as crianças), 01 sala para equipe diretiva, 01 cozinha com dispensa, 01 lavanderia, 01 almoxarifado, 01 refeitório, 01 saguão coberto, solários, área externa para as atividades recreativas.

Por se tratar de uma edificação recente, a escola segue os padrões exigidos para o funcionamento de uma escola de educação infantil. Porém não adequado ao clima da região sul. Esteticamente é possível destacar a pintura harmoniosa tanto externa quanto interna, o mobiliário novo e adaptado à faixa etária das crianças e a

pracinha. Percebe-se uma escola bastante acolhedora e preocupada com o bem estar de todos que nela estão inseridos.



IMAGEM 5: EMEI LINHA SANTA CRUZ

Seguindo a perspectiva metodológica do paradigma junguiano, busquei, através das imagens e autobiografias das professoras compreender a apreensão do símbolo. A partir dos arquétipos das deusas gregas, como amplificação simbólica e apresento uma leitura reflexiva associada às escritas e diálogo com as educadoras.

“A perspectiva metodológica de um paradigma concentra-se no modo como o conhecimento pode ser adquirido e nos meios pelos quais as premissas epistemológicas propostas pelo paradigma podem ser concretizadas na forma de produção de conhecimento novo e significativo” (PENNA, 2013, p. 183).

Penna (2013, p. 201) destaca o caráter hermenêutico do método no pensamento simbólico. “Ao propor a tradução dos aspectos incógnitos do símbolo para a linguagem da consciência e ao valorizar o sentido e o significado das experiências humanas”.

É preciso aprofundar o conceito de símbolo para compreender como se dá a apreensão da imagem. “A palavra símbolo – *symbolom*, em grego, e *symbolum*, em

latim – é o particípio passado do verbo grego *symbállein*, lançar com, arremessar ao mesmo tempo” (BRANDÃO, 1986 apud PENNA, 2013, p.166).

O símbolo na psicologia analítica de C.G.Jung também constitui a chave para o conhecimento, pois “sempre exprimimos através de símbolos as coisas que não conhecemos” (vol.8;366). O símbolo é a ponte epistemológica entre o conhecido e o desconhecido, é o meio através do qual a transformação do material inconsciente em material conhecido se torna viável (PENNA, 2013, p.166).

O símbolo na teoria junguiana é o fenômeno psíquico que permite o acesso ao inconsciente, ou seja, “é a forma como o inconsciente se manifesta e se expressa na consciência, o símbolo traz para a consciência conteúdos do inconsciente coletivo (arquétipo) e conteúdos do inconsciente pessoal (complexos)” (PENNA, 2013, p. 170).

Para Jung (1991, VI, p. 447), o símbolo se compõe de dados de todas as funções psíquicas, ou seja, possui um lado que fala à razão e outro inacessível a ela, constituindo-se de dados racionais e irracionais fornecidos pela percepção interna e externa. “A carga de pressentimento e de significado contida no símbolo afeta tanto o pensamento quanto o sentimento, e a plasticidade que lhe é peculiar, quando apresentada de modo perceptível aos sentidos, mexe com a sensação e a intuição.”

Ainda, para Jung (2008, p. 113) “os símbolos apontam direções diferentes daquelas que percebemos com a nossa mente consciente; e, portanto, relacionam-se com coisas inconscientes, ou apenas parcialmente conscientes”.

Descrevo um caminho metodológico a partir de vivências que propus no sentido de potencializar um espaço reflexivo e investigativo sobre processos de subjetivação, provocando questões que não fazem parte do cotidiano da escola. A primeira impressão das educadoras foi de estranheza, principalmente nos encontros em que o contato com o próprio corpo foi evidenciado.

Participaram dos encontros da pesquisa as professoras e atendentes da escola. Os mesmos constituíram uma formação continuada prevista no calendário escolar. Algumas educadoras não puderam participar, pois tinham aula no turno da noite. Em média 20 educadoras participaram por encontro.

Todas as educadoras participaram das vivências e escreveram suas autobiografias, porém selecionei apenas três escritas das professoras que foram

nomeadas por suas respectivas deusas reveladas no teste “roda das deusas”. Encontrei algumas dificuldades nesta seleção, pois as escritas careciam de reflexões mais aprofundadas. Ao refletir sobre as escritas das educadoras recorro ao pensamento de Merleau-Ponty (1999) que destaca o corpo não apenas um objeto entre outros, mas sim um objeto sensível a todos os outros. Essa dimensão do corpo pouco é explorada em formação de professores, e isso foi percebido nesta pesquisa.

Isso significa dizer que “na percepção, nós não pensamos o objeto e não nos pensamos pensando-o, nós somos para o objeto e confundem-nos com esse corpo que sabe mais do que nós sobre o mundo, sobre os motivos e os meios que se têm de fazer sua síntese” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 320).

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo; quando sai de sua dispersão, se ordena se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 312). Percebi em muitas delas a dificuldade em lidar com sensações, tocar seu corpo e o do outro, expressar sentimentos, entregar-se ao momento vivido. Os encontros aconteciam na própria escola, organizados para ser um momento de reflexão e formação continuada. Foram cinco encontros.

Como aponta Pinho (2014) a dimensão afetiva e vivencial se integram para um outro campo de possibilidade do Ser, penetrando em novas dimensões da realidade possibilitando uma nova forma de pensamento. Neste sentido, a categoria vivência “surge como um marco epistemológico distintivo e revolucionário, implicando uma nova forma de relacionamento humano com o conhecimento, considerando-a uma forma de acesso privilegiado a consciência de si, do mundo e da vida” (PINHO, 2014, p. 87).

Cavalcante e Sara Góis (2015, p. 186) apresentam a vivência pedagógica embasada no fundamento do Princípio Biocêntrico. Ela “é deflagrada pelos processos interativos pedagógicos propiciados pelo método integrativo biocêntrico, o qual favorece também outra atitude para conhecer, aprender e se desenvolver”.

A vivência biocêntrica emerge da vida instintiva, do interior ao exterior, favorecendo a expressão da identidade pessoal e as transformações vividas na relação com as condições históricas e biográficas (GÓIS, 2015).

No primeiro encontro com as educadoras foi proposta uma roda de conversa trazendo o universo das deusas gregas para pensar a questão do feminino. A pesquisa desejava compreender os processos simbólicos das professoras a partir

dos arquétipos das deusas gregas e sua relação com a prática docente. Os arquétipos das deusas me ajudaram a compreender as histórias autobiográficas, integrando com suas vivências e os símbolos que emergiam.

Para a maioria das educadoras o assunto era desconhecido, e ainda assim despertou grande interesse. Após uma breve apresentação das deusas e suas particularidades, as educadoras foram convidadas a responder um teste chamado “Roda das Deusas” que retirei do livro *A deusa interior* (WOOLGER, 2009). Para situar o leitor apresentarei de forma breve cada uma das três deusas exploradas na pesquisa. A primeira delas, *Afrodite*, expõe uma grande lição: o Amor. “Amor, como Afrodite nos ensina, é a experiência interna de uma forte conexão emocional com o outro, que nos inunda e nos dá prazer sentir.” (BALIEIRO, 2014, p. 25).

O mito grego do nascimento de Afrodite, segundo Hesíodo, aponta a deusa nascida dos órgãos genitais decepados de Ouranos, o deus do céu. Vejamos a adaptação da Teogonia para o nascimento de Afrodite por Woolger (2007, p. 120):

Na época da criação dos primeiros deuses, Gaia, a Mãe Terra e Ouranos, o Pai Celeste, haviam dado à luz muitos filhos divinos. Dentre os últimos a nascer estavam os Titãs, filhos monstruosos que odiavam o pai. De modo que Ouranos lançava-os de volta à pobre Gaia cada vez que um surgia. Finalmente, um dos filhos mais jovens, Cronos, que também odiava o pai, voltou-se contra Ouranos e castrou-o com uma foice de pedra que Gaia fizera especialmente para castigar seu cruel companheiro. Da espuma que se formou em torno do pênis decepado foi crescendo uma menina. Quando tocou terra firme, a relva brotou debaixo de seus pés. Seu nome, para os mortais, era Afrodite, que significa nascida da espuma (Adaptado da Teogonia, de Hesíodo, 176-206).

Balieiro (2014) discorre sobre Afrodite apontando que ela pode nos ensinar, a importância da beleza. “É a beleza, que pode estar presente nos pequenos detalhes do cotidiano, o que traz graça à vida. As cores, os aromas, as formas belas daquilo que nos cerca, a música e arte podem alimentar nossa alma” (BALIEIRO, 2014, p. 24).

6.1 Deméter: o amor incondicional

É na educação infantil que encontraremos muitas educadoras com o arquétipo ativado de Deméter. Facilmente identificaremos aquela educadora rodeada de crianças e com uma capacidade instintiva de cuidar e amar o outro. “O amor de Deméter é uma forma totalmente dedicada e generosa de doação e acalento que

todos nós reconhecemos, ainda que vagamente, quando dizemos carinho de mãe” (WOOLGER, 2007, p.209).

Nada ilustra melhor a noção junguiana segundo a qual os arquétipos são fontes impessoais de energia do que a mulher-Deméter. Embora esteja constantemente se doando para os filhos, para o marido e para toda amiga desgarrada que estiver perambulando pela vizinhança, ela nunca parece se cansar ou pensar em si mesma. Isto é absolutamente instintivo e despercebido nela, sem qualquer participação do ego. Se houver uma boca vazia, ela a enche; se uma criança chora, ela a acalenta, ela a conforta; se um dedo estiver machucado, ela faz um curativo. Quando se entrega dessa maneira, sua personalidade é tão individualizada quanto a da mamãe-passarinho ou da mamãe-gata para seus filhotes; a mulher Deméter é simplesmente mãe (WOOLGER, 2007, p.210).

Deméter é a deusa que nutre e acalenta “representa tudo que se relaciona com a terra e com a natureza vegetativa; para os gregos, ela era a deusa dos cereais e do mistério da semente que, ao ser plantada, transforma-se em nova vida e alimento” (WOOLGER, 2007, p.211).

Tanto Afrodite quanto Deméter, deusas regidas pelo amor, tem o potencial de trazer o diferencial para a escola. Afrodite tem o poder de exaltar o belo, incentivar a arte como alimento da alma. Deméter com sua dimensão de amor incondicional pode instaurar novas formas de relação de cuidado e afeto com o outro.

As relações estabelecidas na educação infantil naturalmente tem como base o amor e cuidado com outro. Na maioria das vezes, nosso instinto materno é aflorado quando estamos com crianças pequenas. Neste sentido, proponho pensarmos sobre o “abandono” que impomos aos nossos alunos quando estes avançam em sua trajetória escolar. O poder de Hera e a razão de Atena parecem sufocar o amor de Deméter reafirmando assim a fragmentação do ensino e a carência de emoção na escola.

6.2 Hera: o poder na escola?

Provavelmente encontraremos esse arquétipo em muitas escolas no papel da diretora. “Ela exala confiança em si mesma, tem perfeito domínio de si própria e, quase sempre dos demais.” (WOOLGER, 2007, p. 141). É aquela pessoa que parece ter nascida para mandar.

Hera na mitologia grega foi a esposa de Zeus, o mais poderoso e temível de todos os deuses. “Na Grécia, Hera que rege o casamento, foi a deusa que contou

com a maior aprovação social. Todavia, os mitos indicam que seu casamento olimpiano com Zeus nunca foi feliz.” (WOOLGER e WOOLGER, 2007, p. 121).

O arquétipo de Hera segundo Woolger (2007) só se manifesta plenamente numa mulher na segunda metade da vida, sendo que o poder cabido a ela permanecerá dormente durante os anos que ainda é jovem. Respeitabilidade social, status, poder e a instituição do casamento são ambições de Hera. Facilmente ela aparece aos demais como uma ditadora, crítica e dogmática. A energia arquetípica de Hera pode ser percebida em mulheres ligadas ao poder e o apego às tradições.

O mito segundo Woolger (2007, p. 182) “descreve vividamente como a inocente donzela Perséfone estava brincando certo dia com todas as filhas de Oceano, incluindo Atena e Ártemis, quando de repente a terra se abriu e o grande Senhor da Morte, Hades, surgiu em sua carruagem e arrastou-a, aos berros, para o mundo avernal a fim de casar-se com ela”.

A mulher Perséfone é envolvida por uma áurea de mistério e apresenta ter um elo oculto com o espírito, segundo Woolger (2007, p. 186) “compreender o significado da descida de Perséfone e a sua ligação com a esfera espiritual é particularmente urgente hoje”. Segundo os autores, o mito de Perséfone pode auxiliar as mulheres identificadas com esse arquétipo a integrar na consciência a necessidade de convocar as outras deusas para equilibrá-la e trazê-la ao chão.

Após essa breve contextualização das deusas gregas, darei sequência relatando como foi possível envolver as educadoras na minha pesquisa descrevendo cada vivência. O teste Roda das deusas aguçou o imaginário das mesmas provocando momentos de autorreflexão.

A opção pela mitologia grega com as histórias das deusas assume uma intenção de provocar um campo reflexivo com as professoras na tentativa de expressar uma identidade feminina acerca das diversas dimensões do feminino revelando aspectos antes desconhecidos à consciência. “A mitologia é uma produção coletiva anônima e espontânea de conhecimento que brota do inconsciente e constrói consciência coletiva.” (PENNA, 2013, p.28).

Segundo Diniz (2015, p. 18) “cada deusa é projeção dos arquétipos do feminino. Nossa consciência é enriquecida e ampliada pelas imagens simbólicas desses arquétipos e refletem diferentes aspectos do si mesmo”. “Várias deusas estão por trás do comportamento e da conformação psicológica da mulher” (DINIZ,

2015, p. 22). Elas nos ligam as nossas potencialidades e revelam nossa maneira de ser.

Quando fiz o teste “roda das deusas” constatei que Afrodite é a minha deusa predominante. Um símbolo que representa minha conexão com o belo e o amor. Com ela compreendi minha relação com a escola e com os outros. Minha preocupação em encantar meus alunos, os vínculos com eles estabelecidos, o gosto pela poesia, a música e a arte são elementos afrodisíacos que desde o início da minha carreira me acompanham.

“Nos idos dos séculos IX e X, os árabes compreenderam que os jardins floridos, os poetas, os músicos e a mesa atraente eram essenciais a um hospital.” (PARIS, 1994, p. 32).

Numa cultura como a nossa, que dá precedência à qualidade civilizatória de Apolo, falta à maioria dos hospitais e, frequentemente às habitações, apesar de sua sofisticação funcional, uma qualidade afrodisíaca. (PARIS, 1994, p. 32).

Na Inglaterra, por exemplo, a jardinagem parece ser a mais domesticada das paixões. Os ingleses devotam-se a essa tarefa do mesmo modo que alguém se dedica ao amor: apaixonadamente e para sempre. A jardinagem é uma das maiores expressões pela qual os britânicos evocam Afrodite sem medo ou segundas intenções. (PARIS, 1994, p. 23)

Essas sutilezas despercebidas influenciam o (des) encantamento da escola e a maneira de ensinar. O ensino fragmentado e desconectado da vida é um empecilho para cultuarmos Afrodite no ambiente escolar. Segundo Paris (1994),

Onde quer que Afrodite seja louvada, haverá lugar para o riso e os jogos, para a doçura e a paz. Inversamente, é suficiente observar os aspectos mais antiafrodisíacos da vida moderna para compreender que os locais desfavoráveis à Deusa também não são os mais favoráveis para educar crianças pequenas (PARIS, 1994, p. 33).

Afrodite com essa dimensão do amor pode desencadear um ensino com mais emoção. Byngton (1996, p. 30) citando Jung comenta que “qualquer lugar abandonado pelo amor, é logo ocupado pelo poder”. O ensino dominado pelo poder exclui a relação amorosa com o saber. “A revalorização da afetividade representa, então, a possibilidade de adentrar em realidades mais profundas do psiquismo e da cultura, que estão para além da palavra e da intelectualidade” (MENEZES e PINHO, 2014, p. 81).

No encontro seguinte, o momento inicial foi para conversarmos sobre o teste das deusas. As educadoras falaram de suas impressões, dúvidas. Um segundo momento reservou o encontro com sua deusa interior. Dispus diversas colagens em círculo, que foram constituídas por gravuras pensadas em reunir algumas características das deusas.

As educadoras foram orientadas a caminhar lentamente pelas figuras observando-as e posteriormente deveriam escolher a colagem que mais capturasse sua atenção. Foi exposto que uma mesma imagem poderia captar a atenção de mais educadoras.

Essa vivência possibilitou as educadoras refletir sobre as qualidades das deusas que vivem em todas nós. A ideia de compreender a deusa que é mais predominante em nossa vida enriquece o autoconhecimento, pode libertar de expectativas limitantes e serve para harmonizar as diversas qualidades das deusas.



IMAGEM 6: VIVÊNCIA RODA DAS DEUSAS

No terceiro encontro com as educadoras foi proposta uma vivência em Biodança. Conforme Cleusa Denz (2015, p.264) “os exercícios de Biodança, também chamados de vivências, são propostas de movimentos acompanhados, geralmente de músicas estudadas especialmente para elas”.

O objetivo da vivência em Biodança é propiciar uma imersão profunda no contato consigo, com o outro e uma vinculação maior com o universo. Segundo essa

autora, Rolando Toro (2000) acrescentar na bibliografia Biodanza (Toro) organizou os exercícios de Biodança considerando cinco linhas de vivências (afetividade, criatividade, sexualidade, transcendência e vitalidade). Um grande repertório de músicas entre elas instrumentais, orquestradas ou cantadas podem ser usadas nos exercícios. Importante ressaltar que as músicas necessitam ter elementos que auxiliem na harmonização e integração do grupo.

Por não ter curso de facilitadora em Biodança, procurei leituras que me aproximassem da vivência. Não ousei ministrar uma sessão de Biodança, mas sim, propiciar as educadoras um momento que facilitasse o vínculo natural com a vida. Pude perceber que algumas educadoras tiveram dificuldade na realização dos exercícios propostos bem como integrar-se à música, permitindo-se vivenciar e sentir a dinâmica do movimento.

Devo destacar que a abordagem voltada para a formação do humano valorizando todos os saberes, integrando razão e sentimento ainda é um processo novo para as educadoras. Pensar a formação no ambiente escolar pode contribuir significativamente com a educação, pois ao fazê-la neste local o sentimento de pertencimento, o conhecimento de si podem ser aflorados.



IMAGEM 7: VIVÊNCIA EM BIODANÇA - MÚSICA: ANDAR COM FÉ (GILBERTO GIL)

No quarto encontro a proposta foi o contato com a argila. Segundo Góis (2015, p. 258) “a argila é um deflagrador das emoções e da verdade interna de cada ser que deixa sensibilizar-se”. O contato com a argila deixou algumas educadoras apreensivas, com receio de tocar, enquanto outras logo se familiarizaram.

Esse mesmo autor ressalta que “cada vez que o indivíduo toca na argila e cria algo, está criando a si mesmo. [...] As pessoas começam a ter a sensação de que estão profundamente vivas. Neste trabalho não existe projeção, mas sim transmutação de energia. Na intimidade com a argila, muitas imagens vão surgindo”. (GÓIS, 2015, p. 259).

Dorli Signor (1996) facilitador de Biodança, escultor, filósofo, teólogo, escritor e criador do processo Argila em Biodança descreve a Biodança em Argila como uma proposta de “conexão profunda com o material primordial – argila – da qual fomos feitos, e com os potenciais criadores do ser humano” (SIGNOR, 1996 apud GÓIS, 2015, p. 259 e 260). A proposta deste autor é “colocar a mão na argila e surpreender-se com sua primeira criação”. Realmente, a vivência deflagrou sensações e sentidos nas educadoras.



IMAGEM 8: VIVÊNCIA EM ARGILA - CRIAÇÕES

As vivências aqui descritas revelam potência de vida. Cavalcante e Góis (2015, p. 120) expressam que a potência de vida “é a torrente de energia vital que vem da teia da vida, do processo natural que tudo move e une sutilmente, em uma profunda, delicada e transparente trama invisível, integrando partículas, elementares, fótons, estrelas, planetas, montanhas, vento, rios, pássaros, animais, florestas e seres humanos”.

Creio que a posição dos autores reforça que essa potência impulsiona o ser a viver com intensidade e a evoluir sentindo-se parte do todo. “Facilitar essa potência no ser humano é favorecer o ânimo, o ímpeto, a alegria de viver, a expressão da identidade pessoal” (CAVALCANTE e GÓIS, 2015, p. 121).

No encontro com a argila percebi que algumas educadoras não conseguiram se envolver na proposta. Não queriam tocar, manusear demonstrando que a cultura da escola é resistente às inovações algumas vezes. O compartilhar, dialogar com os outros e adentrar em territórios desconhecidos são desafios a serem superados. Evidencio algumas imagens e vivências que me parecem significativas retiradas das autobiografias das educadoras e a partir da epistemologia e método na obra de Jung desenvolvida por Penna (2013) pensar alguns sentidos.

Percebemos na escola muitas maneiras de ser professora. Cada uma com sua particularidade na forma de ensinar e se relacionar com seus alunos. Veremos aquela professora que deixará exaltar o poder de Hera, a sabedoria de Atena, o amor de Afrodite, o acalento de Deméter, a espiritualidade de Perséfone e o modo natural de viver de Ártemis.

Na maioria das autobiografias a imagem das primeiras professoras demonstra ter tido grande influência. Trindade chama atenção para uma premissa, que às vezes, passa despercebida por nós professores: a influência na vida dos alunos.

Somente ao ter consciência de que exercem influência na vida de seus alunos é que os professores poderão (re)pensar o modo como estão construindo a sua prática docente, tendo a possibilidade de apresentar aos alunos outra visão a respeito do ensino/aprendizagem (TRINDADE, 2011, p. 115).

Tal evidência é descrita pela educadora Deméter que narra seu apego às suas professoras pela falta do amor materno:

Pensei, pensei, pensei e cheguei à conclusão de que talvez na falta de amor e carinho, as professoras foram às primeiras figuras femininas que

demonstraram comportamento mais condizente com uma mãe. Elas davam colo, conversavam, orientavam tudo com carinho. Foi esta infância ausente de amor materno que me tornou uma pessoa com o instinto maternal muito grande, me preocupo muito com o tipo de mãe que eu sou e a profissional também, pois estamos aqui como base para a formação dessas crianças assim como aconteceu comigo. (Educadora Deméter)

A ausência do amor materno e a relação com a maternidade da educadora pode ser pensada a partir de Jung como sendo uma imagem interna atuando sobre a psique. A escrita autobiográfica da educadora revela experiências emocionais significativas.

Neste caso, o arquétipo materno demonstra um efeito negativo. Jung (2000) explica o complexo materno da filha como sendo uma hipertrofia do aspecto maternal, que em outras palavras se refere aquela mulher que sacrifica sua individualidade em razão dos filhos resultando um exagero no cuidado maternal.

Jung (2000, p. 98) aponta que o “complexo causado na filha por uma mãe deste tipo não é necessariamente um resultado da hipertrofia do instinto materno. Pelo contrário pode ocorrer que na filha haja uma extinção completa desse instinto”.

Esse sentimento de viver para os filhos pode ser resgatado em Deméter. O mito pode ser considerado um dos acessos à realidade arquetípica. Essa realidade, intuída através da emoção, torna-se subitamente clara no encontro com uma história.

Conforme já descrito no texto, no mito, Perséfone, filha de Deméter, é raptada por Hades o qual a deseja como esposa. Inconsolável, Deméter fica vagando em busca da filha até descobrir o rapto. Em virtude disso, resolve esterilizar a terra já que é a deusa da agricultura. Zeus se vê obrigado a interferir, pois a fome assola a todos e faz um trato com Hades. Perséfone deveria passar uma temporada junto à mãe, mas Hades convence Perséfone a comer um gomo de romã, obrigando desta forma seu retorno para o reino dos mortos. Uma parte com a mãe que se inicia na primavera coincidindo com a época da colheita, outro período com o rei do mundo dos mortos.

Ao ler a autobiografia da educadora Hera lembrei-me do seu resultado no teste roda das deusas: Hera. Sua escrita revelou aspectos significativos relacionados à deusa:

Fui criada em uma família totalmente diferente daquela que construí. [...] A imagem que fui criando de minha mãe durante a infância é que ela era uma pessoa fraca, fraca por deixar se humilhar inúmeras vezes. *Comecei a construir um ódio enorme do meu pai*, odiava quando ele criticava minha mãe, o que ele começou a fazer comigo também que a única certeza que eu tinha era a de que um dia seria alguém na vida e assim poderia mostrar para meu pai que eu era capaz apesar da descrença do mesmo. (Educadora Hera).

No ano seguinte, me ofereceram a vice-direção em uma escola nova no município.. Quando começamos a trabalhar percebi que minha diretora não tinha experiência e nem capacidade para estar no seu cargo e *comecei a dirigir o grupo sozinha de acordo com as minhas experiências*. A escola funcionou muito bem neste ano, consegui inspirar meu grupo e trazer os pais para a escola. E a minha diretora continuava naquela mesmice, não procurou nenhum curso para se atualizar ou apenas se informar, me deixava tomar as decisões, até preferia. Não se envolvia com nenhuma situação, preferia não ver o que estava acontecendo para não se impor. E eu acabei gostando disso, gostava de resolver as coisas e coordenar o grupo e a escola em geral. Realizo-me quando posso ter uma ideia nova e usá-la para o bem da escola como um todo. (educadora Hera).

“Hera em seu aspecto de rainha personifica o poder pessoal que cada um de nós tem de buscar e manter durante a trajetória de nossas vidas, já que ela era considerada a deusa mais poderosa do Olimpo” (DINIZ, 2015, p. 98).

A educadora Hera em sua autobiografia expõe essa disposição para liderar seu grupo.

Hoje estou na vice-direção e passo meus conhecimentos para as educadoras. Tenho estado um pouco frustrada pois não percebo tanta empolgação da parte delas. Parece-me que “não querem sujar as mãos”, até realizam um trabalho legal, se preocupam com o desenvolvimento das crianças, mas não tenho visto criatividade e nem trabalhos expostos, fazem o básico e deu. Realizamos reuniões semanais, me disponho a comprar o que precisam para realizarem seus trabalhos com as crianças, mas parece que não entendem. Este tem sido um dos meus maiores desafios no momento, fazer com que as profissionais entendam que não estão na escola só para cuidar para que a criança caia ou se machuque e sim para realizar diferentes atividades que cativem os alunos e também desenvolva diferentes habilidades” (educadora Hera)

A educadora em sua autobiografia revela um relacionamento conturbado com o pai e por isso acabou saindo cedo de casa para constituir sua própria família. “Hera sustenta uma imagem idealizada do enlace matrimonial e o procura para si com o intuito de escapar de uma situação ruim” (DINIZ, 2015, p. 95).

De acordo com a teoria junguiana, “as deusas são arquétipos, o que vale dizer, fontes derradeiras daqueles padrões emocionais de nossos pensamentos,

sentimentos, instintos e comportamentos que poderíamos chamar de femininos”. (WOOLGER, 2007, p.16).

Nos trechos abaixo, transcrevo o sentimento das educadoras que evidenciam essa construção do ser professor ainda na infância:

O meu encantamento por crianças e educação começou ainda quando criança. Eu ajudava a minha mãe a cuidar de meus irmãos menores, basicamente em tudo, e isso era muito bom, não me sentia obrigada a fazer isso, mas sim era algo prazeroso (educadora Afrodite).

Minha vontade de ser professora começou quando eu ainda era criança, achava muito bonito quando a professora coordenava o grupo e passava as lições no quadro e as respectivas explicações. Depois quando brincava com meus primos eu fazia de conta que era a professora e eles meus alunos. O que eu mais gostava era escrever as lições no quadro para eles, como não tinha quadro usávamos as paredes. *Me sentia muito importante fazendo isso* (educadora Hera).

Tenho poucas lembranças de criança...mas uma eu nunca esqueci...sempre quis ser professora, brincava com cadernos e revistas velhas...não tinha giz e nem quadro negro...escrevia em cima de uma tábua com carvão pois tive uma infância muito pobre (educadora Deméter).

A relação entre o que as educadoras responderam no teste das deusas e os aspectos arquetípicos com que lidaram com suas vivências pessoais e familiares e suas escolhas pela docência revelam aspectos sincrônicos que podem colaborar no processo de subjetivação e de produção de sentidos frente a seus contextos.

As escolhas das falas e a relação com as deusas não foi no sentido de encaixar as educadoras ou de validar o teste. Este serve apenas como um parâmetro, uma referência para um diálogo mais profundo consigo numa perspectiva educativa, de autoconhecimento, de produção imaginativa, reinventiva de si mesmo e das vivências.

Segundo Boechat (2009) do ponto de vista pessoal, “os mitos nos ajudam a fazer face às ambivalências e complexidade da vida” e ainda, relaciona sua aplicação a uma variedade de problemas entre eles, competições pelo poder, crise social e relações familiares.

Para este autor a mitologia é sempre uma expressão da alma humana, portanto é “associada de forma definitiva ao misterioso e ao que não pode ser expresso pelo discurso da consciência” (BOECHAT, 2009, p.17). Os mitos possuem

a função de responder simbolicamente e abrangente às questões da alma. Cumprem ainda, a função de atribuir sentido ao mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final desta escrita, porém não da trilha complexa, pensando que a formação docente vista a partir do viés da subjetividade pode ser melhor compreendida enquanto parte de um processo permanente e revelador da nossa potência criativa.

Os subsolos da docência sob os aspectos da subjetividade começam aos poucos a serem explorados e com isso o reconhecimento que a formação do professor não é apenas fruto do saber acadêmico, mas também fruto de experiências anteriores, sentimentos, valores e saberes intuitivos.

Percebi grande dificuldade em adentrar os caminhos subjetivos da formação docente, pois a educação segue engessada num modelo de ensino e formação. Porém a partir desta pesquisa tenho ainda mais convicção de que esse é o caminho que devemos trilhar se desejarmos formar professores conscientes e dispostos a melhorar a educação e sua prática.

Destaco ainda, que a abordagem voltada para a formação do humano valorizando todos os saberes, integrando razão e sentimento ainda é um processo novo para as educadoras. Pensar a formação no ambiente escolar pode contribuir significativamente com a educação, pois ao fazê-la neste local o sentimento de pertencimento, o conhecimento de si podem ser aflorados.

As vivências descritas na pesquisa revelam potência de vida, ou seja, ao favorecê-las no ambiente escolar elas tem a capacidade de facilitar essa potência nas educadoras, permitindo a expressão da identidade pessoal, e a partilha do conhecimento pertinente da profissão.

Ainda, ao descrever algumas imagens de minha autobiografia tive a sensação de que o tempo se encarregou de trazer lá do passado as imagens “matriciadoras” e, me mostrar que já havia vivido de certa forma o que vivo hoje. A preferência por escolas do interior, a preocupação em ser uma referência de amor, carinho, incentivo para os meus alunos.

Propus-me a estudar um referencial teórico que me possibilitasse refletir primeiramente sobre a minha trajetória de formação da qual muitas imagens significativas foram tecendo a minha forma de ensinar, de me relacionar, de enxergar o meu aluno e de compartilhar o conhecimento e evidenciar a necessidade da autorreflexão das educadoras participantes no que concerne às suas práticas e vivências.

Assim, a abordagem autorreflexiva mantém conexão permanente com o vivido. O educador ao narrar sua história de vida lembra, reflete, analisa e (re)significa suas vivências. Os autores da atualidade sobre formação de professores são unânimes ao destacar a importância do autoconhecimento e a necessidade da articulação de todos os aspectos do ser humano, rompendo com o sujeito dissociado da modernidade.

A constatação de que existimos não apenas porque pensamos, mas também porque sentimos reforça a necessidade da conjunção da afetividade e da razão. Torna-se fundamental “coraçonar” a educação, as práticas educativas instaurando novas maneiras de relacionamento com o conhecimento e com o ser.

Falar do quanto o acesso às dimensões arquetípicas podem produzir um espaço de produção de novos sentidos num campo imaginativo pode apontar como um caminho possível entre a vivência e a autorreflexão, como espaço de mediação para uma subjetivação entre o vivido e a reflexão de si-mesmo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dilthey: um conceito de vida e uma pedagogia*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares. *Revista de Educação do Cogeime*. V. 14, n. 27, dez. 2005.
- ARIAS, Patricio Guerrero. *Coraçonar el sentido de las epistemologias dominantes desde la sabidurías insurgentes para construir sentidos otros de la existencia*. *Calle14*, v. 4, n. 5, 2010.
- _____. *Coraçonar: uma antropologia comprometida com la vida*. Quito, Ecuador, 2010.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BALIEIRO, Cristina. *O legado das deusas: caminhos para a busca de uma nova identidade feminina*. São Paulo: Pólen, 2014.
- BARCELLOS, Gustavo. *Psique e imagem: estudos de psicologia arquetípica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOECHAT, Walter. *A mitopoese da psique: mito e individuação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- BYINGTON, Carlos Amadeu. *Pedagogia Simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996.
- CAMARGO, Daisy. *Jung e Morin: crítica do sujeito moderno e educação*. São Paulo: Xamã, 2007.
- CAVALCANTE, Ruth. *Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.
- D'AVILA, Cristina. *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- DENZ, Cleusa. Práticas educativas em educação biocêntrica: uso de exercícios de biodança. In: CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Educação Biocêntrica: Ciência, arte, mística, amor e transformação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e editora, 2015, p. 264-267.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Trajetórias, lugares e identidades: imagens-lembranças em processos narrativos de (auto) formação. In: PERES, M.V.; ZANELLA, A.K. *Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?* Curitiba: CRV, 2011, p. 37-52.

DI NAPOLI, Ricardo Bins. *Ética e compreensão do outro: a ética de Wilhelm Dilthey sob a perspectiva do encontro interético.* Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.

DINIZ, Lígia. *Arteterapia e as deusas: vivenciando o Olimpo.* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FRANCO, Sérgio de Gouvêa. Dilthey: a compreensão e explicação e possíveis implicações para o método clínico. São Paulo, *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v.15, n.1, pp. 14-26; 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Como nasce um professor.* São Paulo: Paulus, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. São Paulo: *Cadernoscenpec*, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014.

GLEIZER, Marcos André. *Espinosa e a afetividade humana.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

HILLMAN, James. *O código do ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal.* Rio de Janeiro, 1997.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo.* Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *O eu e o inconsciente.* Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Memórias, sonhos, reflexões.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

_____. *O desenvolvimento da personalidade.* Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Tipos psicológicos.* Petrópolis: Vozes, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. UNICAMP: Pro-posições*, v. 16, n.3, set./dez. 2005.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. *Infância: construção social e histórica.* In: Vaz, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. *Educação*

Infantil e Sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; PINHO, Ana Maria Melo de. *Arte e vivência: libertação do feminino em situação de pobreza*. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. *O método*. v. 6: Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *O educador de que necessitamos para uma cidadania planetária: Conferência Internacional Saberes para uma cidadania planetária*, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: PERES, M.V.; ZANELLA, A.K. *Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?* Curitiba: CRV, 2011, p. 123-136.

PARIS, Ginette. *Meditações Pagãs*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

PENNA, Eloísa M.D. *Epistemologia e método na obra de C. G. Jung*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2013.

PERES, Lúcia Maria Vaz. ZANELLA, Andrisa Kemel. *Escrita de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas dizem*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

PERES, Lúcia Maria Vaz. *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

PONTES, Maria do Rosário. A árvore: um arquétipo da verticalidade. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*. Porto, XV, 1998, p. 197-219.

SAIANI, Cláudio. *Jung e a Educação: Uma análise da relação professor-aluno*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, nº40, jan-dez/2009.

TRINDADE, Raquel Bastos. A afetividade como facilitadora do ensino e da aprendizagem. In: PERES, M.V.; ZANELLA, A.K. *Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?* Curitiba: CRV, 2011, p. 111-122.

VILLAÇA, Luiz. *Filme: O contador de histórias*, 2009.

WOOLGER, Jennifer Barker. *A deusa interior: um guia sobre os eternos mitos femininos que moldam nossas vidas*. São Paulo: Cultrix, 2007.