

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO**

**DOS SABERES PESSOAIS À VISIBILIDADE DE UMA
PEDAGOGIA SIMBÓLICA**

**Lúcia Maria Vaz Peres
Tese de Doutorado em
Educação, como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor.
Profª Orientadora
Drª Marisa Faermann Eizirik**

**Porto Alegre R/S
1999**

7371.124
19320
1999

269357

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre, BR-RS

P438d Peres, Lúcia Maria Vaz

Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica /
Lúcia Maria Vaz Peres. – Porto Alegre : UFRGS, 2000.
f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2000.

1.Professor. 2.Identidade. 3.Imaginário. 4.Símbolo. 5.Representação.
I.Título.

CDU : 371.124

Bibliotecária Maria Amália Penna de Moraes Ferlini – CRB-10/449

DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO – NA – PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, Porto Alegre, BR-RS

P438d Peres, Lúcia Maria Vaz

Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica./Lúcia Maria V. Peres. – Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1999. 167f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Trajetórias de professores. 3 Representação 4. Imaginário. 5. Símbolos 6. Pedagogia Simbólica. 7. Bachelard, Gaston. 8. Durand, Gilbert. I.t.

CDD 370.15

RESUMO

Este trabalho problematiza o Ser-professor, relacionando-o a questões relativas ao imaginário, ao símbolo, às representações e aos arquétipos - conceitos prioritariamente ancorados nas leituras do antropólogo Gilbert Durand e do filósofo e epistemólogo Gaston Bachelard.

O estudo tem origem nas trajetórias biográficas de 9 professoras e 1 professor que atuam na rede de ensino da Região Sul do Estado do Rio Grande do Sul. A investigação foi desenvolvida no período compreendido entre 1997 e 1998.

Fundamentada em Durand, construo, nesta tese, o que denominei metodologia de convergências, a qual busca estabelecer relações entre as diferentes modalidades de coleta de dados utilizados no trabalho de campo: entrevistas com os sujeitos e análise de suas poesias, relatos escritos e produções visuais.

Através das narrativas autobiográficas, tento visualizar os saberes pessoais dos sujeitos, bem como o que os levou a Ser-professor. Percebo que diferentes universos se mesclam, intersignificam-se e afetam-se neste processo. Em suas trajetórias, emergem mitos e símbolos tecedores de uma complexidade de significações e representações. Como uma espécie de tessitura simbólica, tramo conceitos a partir de diferentes ordens de saberes que convergem na produção do sentido do fazer-se professor. Denomino estas diferentes ordens de saberes de Pedagogia Simbólica, o que significa pensar num tipo de conhecimento submerso num imaginário, com múltiplas camadas, que se apresenta através de palavras, alegorias e fragmentos que “nomeiam” uma face do saber geralmente intocado.

ABSTRACT

This thesis deals with the process of Being-a-teacher, relating it to concepts such as imaginary, symbol, representations and archetypes - derived mainly from the readings of the anthropologist Gilbert Durand and the philosopher and epistemologist Gaston Bachelard.

The study was developed from the biographical trajectories of 9 female and 1 male teachers who work in the educational network of the Southern Region of the State of Rio Grande do Sul. It was carried out during the years of 1997 and 1998.

Based on Durand, I build, in this thesis, what I have named methodology of convergences, which is aimed at establishing relationships between the different data collection techniques used during the fieldwork: interviews with the subjects and analysis of their poetry, written accounts, and visual productions.

Starting from the autobiographical accounts, I try to visualize the personal knowledge carried by the subjects, as well as the reasons for their Being-a-teacher. I notice that different universes mingle, intersignify, and affect each other during this process. Myths and symbols emerge from the path followed by the subjects and weave a complex of meanings and representations. As a kind of symbolic fabric, I build concepts, from different orders of knowledge. Such concepts meet to produce meaning for the act of becoming a teacher. I call these different orders of knowledge Symbolic Pedagogy, which calls for a type of content that is submerged in a multiple layered imaginary that presents itself through words, alegories and fragments that "name" a generally hidden and untouched face of knowledge.

DEDICATÓRIA

À minha filha Samara que cresceu junto com este trabalho e fez reviver em mim, a certeza de que um mundo de invisibilidades nos afeta, sobretudo, me iniciou na arte de lidar com o tempo, com a paciência e com o compartilhar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Nei Peres e Maria Isabel Vaz Peres, pelos diferentes caminhos acessados e pelo continente nos dias insuportáveis.

À Ana Luiza C. da Rocha, pelas chaves certas, na hora certa, que desprendidamente me foi mostrando ao longo deste percurso.

Giovani e Rosária, também amigos, além de desemperrarem a máquina do meu pensar...

Aos "muitos outros" anônimos, que entre sombras e luzes inspiraram e sopraram minhas criações.

À Capes pelo apoio financeiro e científico.

À minha querida orientadora Marisa, que me pegou pela mão me ajudando a abrir e a destrancar portas.

Aos meus amigos, amigas e colegas -- como expressar o que vocês representaram? Abraços... Sorrisos... Olhares... Luzes... Gestos fortes e intensos, que me fizeram e me fazem melhor.

Aos professores, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e pela confiança.

Ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS, docentes e funcionários.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PAISAGEM PRIMEIRA	13
1 GÊNESE E TRAJETÓRIA DO OBJETO DE PESQUISA	13
A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORA/PESQUISADORA	23
SÍMBOLO, IMAGINÁRIO E PEDAGOGIA – FERRAMENTAS CONCEITUAIS	28
CONVERGÊNCIAS DO SÍMBOLO E DO IMAGINÁRIO COMO FIOS QUE TECEM AS REPRESENTAÇÕES	34
UMA METODOLOGIA DE CONVERGÊNCIAS	40
PAISAGEM SEGUNDA	46
2 DESENHANDO O EMPÍRICO COMO CAMPO DE POUSO	46
COMO TUDO COMEÇOU?	46
PROFESSORAS E PROFESSOR: PESSOAS, SUJEITOS QUE COMIGO DESENHAM ESTA PAISAGEM	48
CAMPO DE POUSO: DO PRIMEIRO ENSAIO AO RETORNO EMPÍRICO E SEUS ENTORNOS	52
PAISAGEM TERCEIRA	63
3 MOVIMENTOS DA TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA	63
ELAS POR ELAS E ELE POR ELE MESMO: MOMENTOS DE UMA HISTÓRIA INDIVIDUAL DAS NARRATIVAS AOS NÚCLEOS ORGANIZADORES DE IMAGENS: CONVERGÊNCIAS DE SENTIDOS	97
CONSTELAÇÕES DE SÍMBOLOS: TRAJETOS E REPRESENTAÇÕES	113
TRAJETÓRIAS E IMAGINÁRIOS: O SABER DESTES PROFESSORES	122
A CULTURA DA “INTERIORIDADE”	128
A IDENTIDADE IDEM E IPSE NO FAZER-SE PROFESSOR	132
PAISAGEM QUARTA	146
DOS SABERES PESSOAIS À VISIBILIDADE DE UMA PEDAGOGIA SIMBÓLICA	146

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 159

ANEXO 164

RELATÓRIO DE VISITA 165

LISTA DE FIGURAS

<i>Produção 1 --Uma árvore.....</i>	<i>55</i>
<i>Produção 2.....</i>	<i>56</i>
<i>Foto 1.....</i>	<i>59</i>
<i>Foto 2.....</i>	<i>59</i>
<i>Foto 3.....</i>	<i>61</i>
<i>Foto 4.....</i>	<i>61</i>
<i>Imagem 1 – Imagem do Si-mesmo.....</i>	<i>103</i>
<i>Imagem 2 – Deméter.....</i>	<i>104</i>
<i>Imagem 3 -- Perséfone.....</i>	<i>104</i>
<i>Imagem 4 -- fogo.....</i>	<i>107</i>
<i>Imagem 5 –livro/conhecimento.....</i>	<i>107</i>
<i>Imagem 6 -- Narciso.....</i>	<i>109</i>
<i>Imagem 7 – Prometeu e Apolo: Homem luz.....</i>	<i>112</i>
<i>Produção 3 -- Lídia.....</i>	<i>115</i>
<i>Produção 4 -- Helena.....</i>	<i>116</i>
<i>Produção 5 -- Maria.....</i>	<i>117</i>
<i>Produção 7 -- Ani.....</i>	<i>119</i>
<i>Produção 9 -- Ailec.....</i>	<i>121</i>

INTRODUÇÃO

Ao longo desta tese refiro-me a diferentes paisagens constitutivas dos espaços de meu exercício reflexivo, como uma espécie de desenho que representa o terreno sobre o qual ele foi sendo gestado, trabalhado, re-trabalhado e complexificado.

Paisagem das minhas indagações, do meu olhar assustado, das incertezas, dos medos de verbos que transformam pessoas em objetos. Adentrei por terrenos obscuros na busca de um saber sobre **o que nos faz professores**, movida pelo impulso ao inusitado e à curiosidade que geralmente provoca o descaminho daquele que conhece, e não a sedimentação de um saber já legitimado¹.

Ao contrário, na busca de um saber não legitimado, fui acompanhada de um fogo que arde, desassossega e desencaminha, me autodesafiando para construir esta problemática teórica. Solitária em minhas dores, experimento sentimentos de estar dentro e não pertencer a esse dentro... como sentia e dizia Guimarães Rosa, *navegando no fluxo, a arte da margem...* Tanto meu nadar quanto minha escrita, ao longo desta tese, sofreram a pressão das margens que me incitavam a ultrapassá-la para adentrar nestes fluxos.

A direção dessa busca me impelia a um conhecimento que permitisse “visualizar” diferentes matizes sobre o professor - novos sentidos para esta “velha” figura. Assim, adentrei em trajetos simbólicos e imaginários presentes na narrativa de dez professores, sendo nove mulheres e um homem. Tessituras reflexivas que serão explicitadas ao longo dos capítulos, mescladas por um coro de vozes, as quais comportam uma “dinâmica simbólica ampliada”. Vozes que soam através dos 10 sujeitos pesquisados, dos autores interlocutores e da minha própria voz expressa na escrita. Textos, contextos, símbolos, imagens e mitos gravitam neste universo. Ao revelá-los, me afetam, se afetam, produzem-se e se reproduzem.

Trajetórias singulares que resgato, nomeio, narro. Entendendo-as como caminhos e trajetos por eles trilhados, que me possibilitaram visualizar os percursos em

¹ EIZIRIK, Marisa. *Psicologia: Percursos e metamorfoses*, 1996.

movimento advindos das intimações da vida destas pessoas “tornadas” professores: o que os motivou e o que os motiva, do movimento que fizeram e fazem... Trajetórias que tem voz própria. Transitando pela Pedagogia, Psicologia, Antropologia (via imaginário, símbolos e mitos), bem como, tangenciando em certos momentos a Filosofia e a Física, trabalho o constructo de uma Pedagogia Simbólica, que advém da busca de convergências e conexões de um “universo simbólico”. Simbólico que, em grego significa *syμβάλλειν*, o sentido de lançar (*bállein*) as coisas de tal forma que elas permaneçam juntas (*syn*), buscando conexões². Esta Pedagogia traz à luz a temporalidade interior e a dramática social destas pessoas. Em suas narrativas autobiográficas carregadas de imagens, de símbolos e de mitos coletivos, falam de Si-mesmos e de “muitos outros” como partes desse si, parafraseando Paul Ricoeur³

A riqueza das narrativas destes aprendizes professores se reflete através da emergência de lembranças que inscrevem um novo olhar, mostrando que o familiar nem sempre é conhecido. Como no dito de Bachelard, é preciso duvidar das certezas do imediato. O mais familiar pode ser o mais rico do desconhecido.

Esta tese divide-se em quatro partes onde são trabalhados os terrenos que abrangem a GRANDE PAISAGEM sobre a qual se desenvolvem **os saberes pessoais em direção à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica.**

Na paisagem primeira, mostro a gênese e a trajetória do objeto desta pesquisa desde minha construção como professora/pesquisadora, onde apresento as ferramentas conceituais norteadoras da metodologia desta investigação.

A paisagem segunda, se constitui na apresentação do trabalho realizado com os professores...Campo de pouso e plataforma de lançamento para as análises que se seguirão.

Na terceira, apresento os movimentos da trajetória pedagógica dos sujeitos; através de suas narrativas busco *os núcleos organizadores* de imagens, de símbolos e

² IMBERT, Francis. *Imaginário e simbólico no campo educativo: a questão do indivíduo*, 1994.

³ RICOEUR, Paul. *O Si-mesmo com um outro*, 1991.

mitos através das constelações e convergências destes na trajetória narrada; o diálogo com os autores se torna mais denso.

Por último a paisagem quarta, **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica**, onde busco a convergência do meu diálogo com os autores, com as narrativas dos sujeitos e com os diferentes sentidos que emergem. Assim, as concepções de vida e os saberes pessoais destes professores mesclam um universo pedagógico com diferentes sentidos e lógicas a partir das ferramentas do imaginário como representações desta Pedagogia Simbólica.

PAISAGEM PRIMEIRA

Os olhos perguntam: se toda matéria, convertida em fogo móvel e ligeiro, eleva-se às alturas do céu, “por que você, que um tão grande fogo de amor atormenta, não é levado, rápido como o vento, de um só elã até o sol”?. O coração responde: “Louco é aquele que, fora das aparências, nada conhece e que, pela razão, recusa-se a acreditar: o fogo que está em mim não pode alçar pleno voô, nem pode ver esse desmesurado incêndio, porque acima dele estende-se o oceano de olhos e o infinito não pode ultrapassar o infinito”.

Adauto Novaes

O que em mim sente está pensando

Fernando Pessoa

1 GÊNESE E TRAJETÓRIA DO OBJETO DE PESQUISA

Olhos observaram e inúmeras vezes entoaram a mesma pergunta que agora, meus olhos e meu pensamento desassossegado, a faz novamente: *quem somos?, de onde viemos?, para onde vamos?* Este é um ato que ontologicamente tem pedido esclarecimentos, ora sobre o mundo, ora sobre si mesmo; indagando-se a si próprio. Estas questões são complexas, por isso jamais respondidas, mesmo assim, parece que o Homem necessita alimentar frágeis certezas... Também eu as alimento, quando sou arrebatada pelo sentimento de que um “mundo subterrâneo” nos move!

Foi pensando assim que construí esta pesquisa, a partir da pergunta sobre **o que nos faz professores?**, sobretudo, escolhi a abordagem durandiana e bachelardina, que me ajudaram a trabalhar acerca do “universo” que co-habita no Imaginário Humano.

Penso que o “mundo subterrâneo” ao qual me refiro, é parte da complexidade que fomenta o Imaginário Cultural do Ser-humano, prenhe de símbolos e de significações, muitas vezes desconhecidos devido a suas múltiplas camadas e dimensões⁴.

Incansavelmente rondamos e rasteamos a origem, a verdade e a *epistème* das coisas através do conhecimento, dos diferentes saberes, em diferentes tempos e espaços. Assim também nos construímos e “marcamos” nossa relação no mundo, bem como, experienciamos nossa subjetividade que *pari passu* se apropria do que está fora e dentro de nós mesmos, como novos objetos de conhecimento. Por isso, o fora e o dentro compõem a complexidade de viver e estar no mundo. Perguntar e responder pressupõem a apreensão e a análise de um conhecimento imediato (por meio da percepção, do julgamento, da memória ou da imaginação) de um objeto relativamente simples, que por sua presença à consciência nos impulsiona sempre para fora e para frente de nós próprios. Nesse sentido, meu desejo de saber retoma às perguntas daqueles que em outros tempos, espaços e épocas fizeram: *quem somos?, de onde viemos?, para onde vamos?*

Certamente teríamos diferentes modos e autores para respondê-las, mas num primeiro momento prefiro pensá-la a partir do que Gaston Bachelard⁵ anuncia: *a lógica é levada a ligar-se a todas as teorias novas que estudam os novos objetos dinamizados*. Portanto, o perguntar e o responder devem ter como focos principais, a possibilidade de “aportar” um universo de teorias que estejam preocupadas com o estudo do movimento de *novos objetos dinamizados*. Ou seja, que respeite o movimento e as forças que emergem, tanto da vontade de saber como da atividade social. Objetos concentrados de novas energias, exercendo forças de vários e diferentes modos sempre transformáveis umas nas outras.

Através do percurso das construções humanas na direção do saber temos notícias das suas diferentes formas, bem como, dos processos de exclusão a que algumas foram submetidas. Por exemplo, a Ciência do Renascimento tinha como mensagem inaugural e essencial, o messianismo do conhecimento da alma como o caminho para a salvação. Quando “espiamos” os clássicos percebemos claramente que seu confronto com a

⁴ TEVES, Nilda. *Imaginário Social e Educação*, 1992.

⁵ BACHELARD, Gaston. *A Filosofia do não*, 1978, p. 67.

intolerância religiosa não se deu pelo fato de eles serem cientistas e materialistas, como muitos, depois do século XVIII, quiseram fazer crer. Para gênios como Leibnitz, Galileu, Copérnico e Newton, era natural enraizarem suas descobertas numa orbe mística. Para eles Ciência e mística não eram incompatíveis. Quanto mais complexidade descobriam no Universo, maior percepção tinham do mistério e da infinita grandeza de Deus. Podemos dizer mesmo que, devido à sua criatividade científica, esses gênios viviam em exaltação mística, pela revelação cada vez maior que lhes era feita da abrangência das leis universais. Os escritos de Copérnico, Galileu, Newton e Leibnitz expressam claramente que eles viviam em êxtase místico pela revelação grandiosa do Universo, de Deus como “verdade” que concebiam e transmitiam.

Pode-se retomar como exemplo disso a Idade Média. Havia forças opostas no sentido de extinguir a criação do novo. Sobre isso, o exemplo da Inquisição é fértil: quanto mais a comunidade científica desenvolvia métodos de pesquisa e de demonstração buscando o Saber no altar transcendente e na direção da verdade cósmica, mais a Inquisição desmandava. Através da igreja condenou a bruxaria e a feitiçaria. Foi, também, a época da disciplinarização dos métodos considerados heréticos, em que foi excluído, através do Papado, toda a temática relativa a transcendência e a mística sobre: **quem é o Homem? De onde ele vem? Para onde ele vai? Onde está o cosmos? Como o Homem se relaciona com este cosmos?**

Talvez por isso, Durand⁶ se refira ao aniquilamento do Homem da tradição pela *épistème* contemporânea, quando trabalha esse ponto relativo a esse período da história do pensamento ocidental. Para ele este aniquilamento acontece pelos *modelos psicológicos, sociológicos e lingüísticos*, os quais sacrificaram em demasia a história, a gênese e a forma, com definições puramente culturalistas e etnocêntricas.

De certo modo, inspirada pelos estudos de Gilbert Durand, desenvolvo minhas indagações nesta tese na busca de saber qual o **“mundo subterrâneo” que sustenta a opção do Ser⁷-professor? Quais símbolos constituíram seu imaginário?**

⁶ DURAND, Gilbert. *Science de l'homme et Tradition*, 1979.

⁷ Toda vez que me referir ao Ser (com “S”) no decorrer deste trabalho é por afinizar-me com a proposta durandiana, quando afirma o campo da imaginação intimamente articulado à idéia de humanidade enquanto constituição do homem como Homem. Na dimensão filosófica, ao atribuir sentido no mundo, através de seu processo de imaginação e criação, o homem começa a fazer parte do Patrimônio da

Essas questões se produzem na inserção dos meus estudos durandinos e bachelardianos, os quais acenam para Ser-humano como produtor de sentido, onde “sempre” buscou alternativas para **com e no** mundo significar o novo no velho. Para os autores, isso acontece exatamente por este Homem estar imerso numa esfera arquetipológica ou ancestral da imaginação humana. Desta imaginação que produz significação e atribui sentido simbólico acerca de tudo o que nos cerca. Assim, ele é por natureza produzido e produtor de sentido, cuja exegese está numa raiz de camadas muito profundas.

Por outro lado, estas questões que me inquietam, também estão relacionadas à minha trajetória de vida, pessoal e profissional. Lembro bem de minha experiência de 1ª série. Mesclava-se o mistério com o lúdico, as letras no quadro negro com a “letras” do meu imaginário infantil. Esta experiência fez emergir, em mim, uma significação da escola e da aprendizagem como sendo constitutivas de um lugar onde é possível aprender através de diferentes caminhos. Foi se instituindo a influência dos símbolos, do imaginário, das conexões invisíveis, como matéria-prima das questões que me inquietam.

Como “formadora” de professores, especialmente após meu mestrado, instalou-se em mim uma necessidade de construir um trabalho diferente das pesquisas, realizadas aqui no Brasil sobre formação docente.

Uma das primeiras referências, para esta tese, foram os trabalhos organizados e produzidos pela ANFOPE (Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação), através do texto de Brzenzinski⁸. Nele a autora reflete o movimento nacional que discute a formação docente, no período de 1980 à 1992, o qual foi no sentido da reformulação dos cursos, a partir de uma concepção de educador com uma sólida formação científica, técnica e política.

Humanidade (Durand 1989). Daí que o espírito humano subsume-se numa perspectiva ontológica do Ser, numa anterioridade que é constitutiva da essência e não da existência. Nesse sentido, o Ser-Homem está além do “sujeito datado”.

⁸ BRZENZINSKI, Iria. *Trajetoira do Movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992)*, 1992.

Buscando outras referências bibliográficas acerca de pesquisas sobre professores e sua formação, encontrei temas que tangenciam meu objeto, os quais recaem nos *saberes da experiência*. Estes saberes estão sendo pesquisados por autores de outros países como António Nóvoa (Portugal), Maurice Tardif e Clermont Gauthier (Canadá), Phillippe Perrenoud (França). Discutem a temática numa perspectiva mais sociológica, cuja preocupação assenta-se nos saberes docentes, no sentido de identificar os constituintes da identidade profissional e definir as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério.

Brevemente aponto aqui, algumas reflexões produzidas por estes autores. O texto de Nóvoa, *Formação de professores e Profissão Docente*⁹ parte do ponto de vista histórico para analisar a construção da profissão docente em Portugal. Também situa a formação dos professores na “encruzilhada” do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, fornecendo elementos para a leitura do conjunto da obra.

Nesta coletânea, o trabalho de Donald A. Schön, *Formar professores como profissionais reflexivos*¹⁰, situa-se no campo da reflexividade do professor em sua prática. Texto em que Schön faz uma síntese genérica acerca de suas teorias na formação dos professores, tratando da questão a partir de três perguntas. Eu me detive somente em duas, por considerar que gravitam em torno do que estou pensando. A saber:

*Que tipo de conhecimento e de saber fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?; Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?*¹¹

Para o autor, essa questão refere-se a um conflito entre o conhecimento profissional e uma nova epistemologia da prática profissional, ou seja, entre o *saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos*. Ele ressalta que sua idéia não tem nada de novo, pois elas podem ser encontradas nas obras de escritores como Léon

⁹ In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua Formação*, 1995 (a).

¹⁰ Op. cit., p.77-91.

¹¹ In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua Formação* 1995 (a), p.80.

Tolstói, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, mesmo que por caminhos diferentes. O que me chama a atenção no trabalho de Schön, é a reflexividade do professor frente à sua própria ação, implicando desdobramentos, para mim, importantíssimos porque dizem respeito às representações múltiplas que decolam a partir desse questionamento. Salienta, o autor, que ao mesmo tempo que a racionalidade técnica está ressurgindo, simultaneamente, estamos mais conscientes de suas inadequações, *não só no ensino, mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos neste conflito de epistemologias, pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios*¹² (grifos meus)

Nesta tese, procuro usar esta capacidade humana e criativa, utilizando-me dos dados empíricos e dos constructos teóricos a fim de fazer uma reflexão para outras questões inerentes à formação docente, às quais António Nóvoa¹³, enfatiza a necessidade. Especialmente, trabalhando a promoção da autonomia do professorado e a posse, pelo docente, de seus próprios processos formativos. O referido autor, em outra coletânea¹⁴, também salienta a necessidade de considerar o conceito de *reflexividade crítica* e assumir que *ninguém forma ninguém*. Nesse sentido, o componente fundamental na formação do professor é o trabalho de reflexão sobre o percurso de vida, onde acena uma *nova epistemologia da formação*¹⁵.

Uma abordagem interessante é feita por Kenneth M Zeichner¹⁶, *Tendências da Pesquisa sobre Formação de Professores nos Estados Unidos*, onde relata que nos últimos quinze anos houve uma mudança paradigmática na pesquisa que trata deste assunto, naquele país. Antes havia uma dependência exclusiva dos estudos positivistas experimentais, atualmente há um crescimento substancial na utilização de métodos de pesquisa naturalistas ou interpretativos, como a *etnografia e a investigação narrativa*.

¹² Ibidem, p.91.

¹³ NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*, 1995b, p. 15-33.

¹⁴ In: NÓVOA, António. *Vida de Professores*, 1992, p.116.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Professor da Universidade de Wisconsin, Madison, Estados Unidos. Este trabalho está publicado na revista da ANPED (1998), p. 76-87, a qual traz três artigos/trabalhos sobre professores que discutem, basicamente a formação e a profissionalização docente.

Tardif (1991)¹⁷ questiona-se acerca dos saberes do professor, a partir da problematização de questões supostamente respondidas, quando em determinada época defendia-se o saber do professor pela via única dos saberes pedagógicos. Para ele, essa questão nos remete a relações complexas, quando traz a reflexão sobre os *saberes da experiência vivida* em seu amplo espectro. Refere-se que todo saber, mesmo o “novo”, inscreve-se em uma duração que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Fala de um *saber plural*, uma vez que eles advém de uma amálgama *entre os saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência*¹⁸. Estes saberes são incorporados à *vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e saber ser*¹⁹. Os *saberes experienciais* estão ligados às aprendizagens oriundas da própria experiência, quer se trate de um momento único ou de uma experiência vivida repetidas vezes. Encontra-se no domínio do particular e do privado, da experiência pessoal, relativo a uma jurisprudência privada composta por truques, macetes, maneiras de fazer, estratégias etc., que não são conhecidos nem testados publicamente, mas que podem ter sido testadas pelo professor e permanecido na esfera privada, o que não significa que elas não estejam expostas a equívocos. O que limita o saber experiencial, é o fato de que ele é feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

De acordo com Clermont Gauthier²⁰, a preocupação com os saberes não é uma problemática que só agora começa a ser alvo das investigações. Desde o começo do século, pesquisadores têm desenvolvido projetos que buscam tornar o ensino mais eficiente. Porém, descrever e analisar a prática docente, a partir de estudos realizados em sala de aula, é uma prática mais recente entre os pesquisadores tanto da Europa quanto da América.

Outro autor que trata dos *saberes da experiência*, é Philippe Perrenoud²¹. Enfatiza que não se pode opor o *saber da experiência* ao *saber sábio*, primeiro, porque o saber sábio sempre se funda sobre alguma forma de experiência, mesmo se tratando de uma experiência distante da vida cotidiana.

¹⁷ TARDIF, Maurice et al. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: **Teoria e Educação**, p.215-233, 1991.

¹⁸ Op. cit. p 216

¹⁹ Ibidem, p.218

²⁰ GAUTHIER, Clermont *Por uma teoria da Pedagogia. pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, 1998.

A “renovação” na formação docente é proposta por Ferrer²², a partir da construção de conhecimentos que contemplem um caráter dialético e multidimensional. O trabalho desta autora é direcionado às didáticas, porém ele auxilia minhas reflexões a medida em que reafirma a necessidade de pensarmos uma formação pedagógica e, sobretudo, um olhar que ultrapasse a leitura e a aplicação de didáticas curriculares reducionistas. Para a autora urge buscar formas pedagógicas alternativas que não se paralitem por dicotomias do tipo individual/social, interno/externo, processo/produto, razão/emoção, prática/reflexão, mito/ciência, verdade/falsidade. Ela fala na didática mítico-narrativa de Egan K, o qual trabalha um enfoque didático possibilitando formas de compreensão mágicas, míticas, narrativas, fantásticas e imaginativas infantis onde a criança representa e re-apresenta a realidade. Penso que esta abordagem pode ser igualmente legítima no mundo adulto. Estas reflexões conduzem às premissas trabalhadas nessa investigação, ou seja, na trajetória e na prática dos sujeitos desta pesquisa, que embora tragam questões “conhecidas” ou mesmo de “senso-comum”, são experiências de vida, sobretudo, por refletirem saberes que me permitiram “visualizar” aspectos simbólicos entretecidos a suas trajetórias pessoais e profissionais. Como no dizer de Ferrer (op. cit) *La cronologia del aprendizaje es la cronologia de la vida, de una jornada, de un recorrido, de una vivencia*²³.

Dos autores elencados nesta revisão, sublinho as abordagens teóricas de Donald Schön acerca da *reflexividade do professor* como elemento fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua; os *saberes experienciais* apontados por Tardif e Perrenoud; os trabalhos de Nóvoa reivindicando uma *nova epistemologia da formação* apontando para a pessoa do professor. Ao optar pelos **saberes da experiência e da trajetória pessoal** pela via do imaginário e dos símbolos, sem dúvida utilizo estas abordagens como fundamento para uma reflexão acerca da Formação de Professores, neste trabalho.

²¹ PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. 1993.

²² FERRER, Virginia Cerveró. *Enseñanza y aprendizaje de los sujetos desde las Didácticas de la Situación*. (Tese de livre docência), Universidade de Barcelona, 1997.

²³ FERRER, Virginia Cerveró. *Enseñanza y aprendizaje de los sujetos desde las Didácticas de la Situación*. (Tese de livre docência), Universidade de Barcelona, p. 263, 1997.

No Brasil, parece-me que poucas são as pesquisas que se referem ao imaginário e ao simbólico na educação, especialmente no que tange o professor. Na linha do Imaginário, contamos com as pesquisas realizadas no LISE (Laboratório do Imaginário Social e Educação, UFRJ, Rio de Janeiro) e com o grupo do NESPE (Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação, UFRGS, Porto Alegre), coordenado pela Prof^a Marisa Faermann Eizirik, que orientou as pesquisas de Valeska Oliveira (1994) e Denise Comerlato (1998). Também, temos os trabalhos do GEEMPA em Porto Alegre, através da Dr^a Ana Luiza Carvalho da Rocha, antropóloga e pesquisadora. O referencial importante neste campo de pesquisa, são os trabalhos desenvolvidos na França através dos estudos de Francis Imbert²⁴ de Bruno Duborgel²⁵ e de Marcel Postic²⁶.

Estas pesquisas francesas apresentam um filão de reflexões onde ressaltam professores e alunos como produtos e produtores de um processo relacional. Processo que comporta aspectos objetivos e subjetivos, em parte relacionando à cognição, noutra parte às complexidades das representações imaginais. De certo modo, estas questões também são discutidas nas referidas pesquisas brasileiras.

Porém, meu desejo movimenta-se no sentido de compreender o fazer pedagógico na “ordem” das coisas humanas, buscando outros sentidos para pensar o professor e, assim, pensar o Ser-humano no mundo, tendo como fio principal a Pedagogia. Não se trata de reunir, por uma operação intencional a “funcionalidade” do Imaginário na esfera pedagógica. Trata-se, sobretudo, de estar sensível às leituras emanadas desta abordagem para refletir sobre a formação pedagógica.

Neste sentido, esta revisão bibliográfica reafirma para mim, o vasto campo de experiências visíveis e invisíveis presentes na situação pedagógica decorrentes do imaginário do Ser-professor e de suas representações, o que considero ter sido amplamente ignorado no estudo e na formação de professores, nos períodos anteriores a década de 80.

²⁴ IMBERT, Francis. *Pour une Praxis Pédagogique*. 1985.

²⁵ DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et Pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, 1989.

²⁶ POSTIC, Marcel. *O Imaginário na Relação Pedagógica*, 1993.

Segundo Nóvoa²⁷ há um redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação a partir da obra de Ada Abraham – *O professor é uma pessoa* publicada em 1984. Desde então os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou mesmo o desenvolvimento pessoal dos professores passou a fazer parte da literatura, das pesquisas e das práticas acadêmicas. Na base de todas elas está presente a questão da Subjetividade, com diferentes enfoques, como articuladora de novas formulações teóricas e conceituais.

Exemplo disto são, algumas das pesquisas atuais que enfocam a história de vida de professores, como as de Pierre Dominicé²⁸, Nóvoa²⁹ e Ivor Goodson³⁰, que apontam para a questão da *Subjetividade no âmbito da Sociologia*, têm chamado a atenção para a falta de uma *teoria da formação de adultos*, considerando que há uma lacuna que dificulta a elaboração de uma teoria que possa pensar a educação de adultos e a formação continuada de professores fora da perspectiva de “*progresso*” ou de “*desenvolvimento*”. Para este trabalho, parece fundamental compreender que o adulto professor carrega consigo, simultaneamente, uma visão *retrospectiva e prospectiva*³¹.

Penso que esse estudo sobre os saberes da experiência na trajetória pessoal, constituem a trajetória profissional, bem como, colaboram na construção e transformação de “novos” saberes. O professor não se torna professor somente nos cursos de habilitação. Este processo parece iniciar muito antes, nos primórdios de sua escolarização, através de interações, que como matrizes potenciais, encaminham o percurso profissional docente.

A partir destas inquietações fiz alguns ensaios, antes de começar esta pesquisa, com meus alunos do curso regular de Pedagogia, da UFPeL e, também com docentes da

²⁷ In: NÓVOA, António. *Vida de Professores*, 1992, p. 11-30.

²⁸ DOMINICÉ, Pierre. *O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais (1988a) e O que a vida lhes ensinou (1988b)* In: NÓVOA, António e FINGER, Martins (org) *O Método autobiográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da saúde, departamento de Recursos Humanos da saúde/ Centro de Formação e aperfeiçoamento Profissional, 1988, P.51-61 (a) e P.131-153 (b).

²⁹ NÓVOA, António. *A Formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus*. In: NÓVOA, António e FINGER, Martins (org) *O Método autobiográfico e a Formação*. Lisboa: ministério da saúde, departamento de Recursos Humanos da saúde/ Centro de Formação e aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107-129. Também, em seu trabalho *Os professores e as histórias de Vida* In: *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

³⁰ GOODSON, Ivor. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional* In: NÓVOA, António. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992, P. 63-78.

³¹ NÓVOA, António. *Vida de Professores*, 1992

rede municipal de Caxias do Sul, onde prestei assessoria de 1993 a 1996. Nestas instâncias trabalhei modalidades que os sensibilizassem, buscando na “clandestinidade” das imagens, das poesias, dos textos e de contextos que circundavam o grupo, um “novo” modo para compreender o que os fazia buscar a profissão docente, bem como, possibilitar a visualização de outras matrizes potenciais presentes na profissão de professor.

Apostei em prática docente, com alunas do referido curso, a fim de que os conteúdos transitassem entre os planos que advinham dos conteúdos lógicos e sensíveis, a partir do material trazido pelo grupo. O objetivo principal era adentrar nos sentidos de aprender e de ensinar como processo relacional, alertando para outros conhecimentos que nos movem. Esse interesse surgiu, sobretudo, por estar consciente do quanto estamos imersos em uma cultura elevada pelo culto da verdade e dos processos racionais, afastando constantemente a imagem que advém da percepção e dos conteúdos de difícil mensuração.

Penso que não raras vezes, como professores, nos perdemos em conteúdos e explicações lógicas e por demais matematizáveis, esquecendo-nos do aspecto subjetivo que atravessa a construção do conhecimento e a apreensão do real. Portanto, a gênese dessa pesquisa, surge do desassossego que o Ser-professor me provoca. Penso que é preciso instaurar sentidos e olhares no campo pedagógico, tendo em vista que ele compõe uma complexidade de experiências visíveis e invisíveis.

Isto implica em uma “renovação” no olhar para a formação docente, a partir da construção de conhecimentos que contemplem a multidimensionalidade do ato pedagógico. E assim, possam ser resgatadas as manifestações dos saberes da experiência e da trajetória pessoal, via imaginário e suas representações.

A construção da professora/pesquisadora

Lidando com a diversidade, fui professora em uma escola especial para deficientes mentais, ao mesmo tempo em que atuava com crianças de uma pré-escola

particular. O que me fez ser aprendiz de professora foi não aceitar os limites do pronto e do acabado. Fosse frente aos psicodiagnósticos dos meus alunos limítrofes, deficientes leves ou moderados, ou à orientação de trabalhos didáticos que tolhessem a criatividade dos alunos de 2 e 3 anos de idade.

Este primeiro ensaio de **aprendiz de professora** (de 1977 a 1983) teve momentos de grandes descobertas pessoais e profissionais, que de alguma forma mobilizou minhas reflexões futuras. Nesse período fazia minha formação pedagógica, concomitante com a docência, referida acima. Portanto, algo movia-se em mim, para que fosse me tornando professora. Neste primeiro ensaio, gostava muito de experimentar novas modalidades e estratégias, para melhor me relacionar com os alunos e seus pais.

Em 1989 ingressei na Universidade Federal de Pelotas, onde tive a oportunidade de coordenar um projeto pedagógico para meninos de rua (de 1990 a 1992). Teoricamente habilitada, mas sem qualquer contato com essa realidade que me esperava, conviver com a “dureza” da vida destes 36 meninos e meninas, fizeram de mim uma profissional mais atenta às complexidades da realidade das pessoas. Aprendi a ler o cotidiano que nos rodeia, a ler a vida, diria Paulo Freire, redimensionando a “verdade” das teorias estudadas. Instaurou-se o desejo de pesquisar, de querer saber mais. Naquele momento, o meu desassossego traduzia-se na pergunta: por que estas crianças não aprendem na escola regular, e aqui elas aprendem?

Ao ingressar no mestrado (UFRGS, 1992/94), realizei uma pesquisa cujo foco principal foi o estudo de crianças que apresentavam “problemas de aprendizagem”, em classes sociais diferentes, a partir de outros referenciais teóricos, os quais se distanciavam das etiologias e das respostas simples. Inspirada em René Barbier, experimentei uma *escuta sensível*, tendo como instrumento de pesquisa as cartas de Tarô de Marselha, utilizando como suportes teóricos principais Carl Gustav Jung e Jean Piaget. Os principais resultados de minha dissertação -- *A produção de significação dos problemas de aprendizagem: para além da autoria do saber do outro* mostravam a complexidade da realidade das crianças que “não-aprendem”, uma vez que a lógica da verificação não comporta essa “grandeza”. Salientava, então, que os processos

formadores das estruturas do conhecimento, são permeados de projeções subjetivas, tanto de quem ensina – *refletores educacionais* – quanto de quem aprende³².

Experimentei, e ainda hoje experimento, a temporalidade de minhas aprendizagens efêmeras. Reflexões e inquietações que se desdobram no tempo do meu pensar e do meu fazer pessoal e profissional que se me apresentam como uma busca permanente num tempo fugaz. Muitos ensaios, atalhos e picadas em busca de melhores respostas. A dissertação de mestrado, foi uma destas picadas que me incitou à coragem para arriscar, buscar um outro olhar e outras possibilidades para “adentrar” em questões tão familiares e, paradoxalmente, tão estranhas a mim.

Essa estranheza de mim para comigo, entre o que eu sinto, o que eu faço e o que outros pensam sobre o que eu digo, fazem de mim uma estrangeira. Sem dúvida, estes elementos têm sido os marcos de minha trajetória.

Concomitantemente, tenho desenvolvido estudos sobre Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Ernest Cassirer e Paul Ricoeur. Através de Jung chego em Durand, inicialmente através de sua obra *A imaginação simbólica*, com elos significantes procedentes das abordagens estudadas anteriormente.

Destas leituras e reflexões, destaco a importância de Gaston Bachelard acerca da *Filosofia do não* e de um *Novo espírito científico*, muito especialmente, de suas obras noturnas³³. Estas obras têm me ensinado que o pesquisador precisa ir além da instância cognitiva e extrapolar o meramente mensurável, buscando compreender como se constitui o regime de imagens e como a consciência humana se desenvolve.

O imaginário e os símbolos, na vida humana, são uma espécie de “malha” onde são tecidas as relações dos homens no e com o mundo; consigo próprios, com outros

³² PERES, Lucia M. V. *Significando o não-aprender*, 1996.

³³ Bachelard é um dos maiores nomes da filosofia do século XX. Nasceu na França em 1884 e morreu em 1962. Sua obra apresenta duas vertentes paralelas. Uma é a vertente do Bachelard diurno, entregue à análise de conceitos, dedicada à filosofia da descoberta científica, à investigação das consequências filosóficas da ciência nova resultante da teoria da relatividade de Einstein, da física quântica e das geometrias não-euclidianas. A outra vertente é o Bachelard noturno, voltado para a filosofia da criação artística, investigador do devaneio, desbravador do reino das imagens e à procura do poético.

homens e com as “coisas” demandadas pela cultura. Nesta perspectiva surgem as representações humanas, com suas filiações a esta ou aquela concepção.

Enquanto pessoas, estes sujeitos pesquisados soam, através das muitas vozes -- os muitos outros em si --, compondo o grande espectro das interações, como parte importante de nossas aprendizagens.

Essas vozes que soam de imediato fizeram-me lembrar do *Teatro de sombras de Ofélia*³⁴,

onde as sombras representam o destino dos homens, segundo as grandes palavras dos poetas, que os anjos também conseguem entender. E assim eles aprendem como é mesquinho e como é grandioso, como é triste e como é divertido ser homem e viver na Terra.

No teatro de Sombras, Ofélia exercia a função de lembrar os atores, soprando as falas de seus papéis e personagens para que eles não *perdessem o fio da meada*. Na ação pedagógica, o professor exerce a personagem do saber, que “sopra” conhecimentos criando e decodificando formas e conhecimentos. Formas e conhecimentos que se conformam em si e no outro (aluno).

Estas questões que advém da leitura simbólica me ajudaram a desencadear os constructos teóricos e empíricos desta pesquisa, reivindicando à simbolização uma espécie de vitrine das representações do imaginário humano.

Meu objetivo, agora, é escutar professores que atuam ou atuaram em diferentes séries de ensino, buscando em suas narrativas o sentido e as significações de Ser-professor via conexões simbólicas e imaginárias. Para tal, trabalho com os conceitos de Símbolo e Imaginário em Gilbert Durand e Ernest Cassirer.

Com Durand³⁵ aprendi que os símbolos pressupõem uma significação que converge, quase sempre, numa lógica subjacente, para além da lógica formal, mas que

³⁴ Fragmento extraído do livro de histórias de Michael Ende e Friedrich Hechelmann, intitulado *O Teatro de Sombras de Ofélia*, 1995, p.21.

também, inconscientemente classifica e seria o que deve ser assimilado e o que deve ser negligenciado. O Símbolo e o imaginário para Durand³⁶ estão relacionados a uma *fenomenologia do espírito* chamando a atenção sobre a anterioridade do símbolo tanto cronológica como ontológica. Traz em sua obra uma reflexão sobre a Pedagogia das Imagens, mostrando que a *pedagogia cientificista não é senão uma consequência da mentalidade mais profunda de desagrado com relação ao espiritual, em proveito unicamente do “ganho” material*³⁷.

Para Cassirer³⁸, o símbolo é o *elo funcional* que liga e une todas as diversas formas culturais. Segundo ele o Homem, como o conhecemos, não mais vive num universo meramente físico de fatos concretos, mas no meio de suas emoções imaginárias, em suas ilusões, fantasias e sonhos. Homens e mulheres, de tal modo se cercaram de formas lingüísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou ritos religiosos que não podem ver ou conhecer algo, exceto através da interposição do símbolo. Por isso, para o autor o Ser-humano tornou-se um *animal symbolicum*. Assim, os pensamentos humanos estão imersos num *universo simbólico*, apontando para a presença decisiva do sentido que faz com que para a consciência humana, nada mais se apresente: tudo é re-apresentado.

Resgatando as marcas de minha trajetória como aluna, e como professora/pesquisadora, acredito que é preciso manter um elo entre o mundo dos saberes tramados pelo conhecimento científico, visível e mensurável e, o mundo dos “invisíveis” ímpetus criativos e intuitivos. É necessário uni-los no sujeito do pesquisador que, afinal, é quem faz ciência no exercício de sua busca continuada para compreender a si e ao mundo. Este é o caminho pelo qual foi-se construindo a trajetória dessa pesquisa, e também pelo qual fui assumindo o exercício da construção de um espírito científico que deseja relativizar a verdade sobre quem somos e sobre quem é o professor, pois, a verdade *em si mesma é obscura em seu sentido, e sua origem está envolta em mistério*³⁹...

³⁵ DURAND, Gilbert. *Imaginação Simbólica*, 1988 e *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, 1989.

³⁶ DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas...*, 1989.

³⁷ Op. cit, p.6.

³⁸ CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem*, 1994.

³⁹ Cassirer, Ernest, *Ensaio sobre o Homem*, 1994, p. 22.

Símbolo, Imaginário e Pedagogia – ferramentas conceituais

A interpretação dos símbolos no ocidente, até o século XVIII, era ou mística ou poética. Os poetas mantinham uma ligação apenas intuitiva, alimentando metáforas. A religião, comentava os seus próprios símbolos. A magia, as heresias, em que aparecia, às vezes nitidamente a influência oriental (magia egípcia, hebraica, entre outras) permaneciam ligadas ao animismo. As questões que daí advinham, foram eclipsadas no fim do séc. XVIII, em nome de um pensamento direto, ao mesmo tempo sensorial e conceitual, repudiando-se a imagem e o sentido figurado em benefício do “sentido próprio” dado pela sensação, assim como da sintaxe correta proposta pela inteligência.

Gilbert Durand⁴⁰ com base na perspectiva subjetiva busca nas intimações culturais o processo de constituição das *estruturas do imaginário humano*, o qual denominou *ontológico*. Mostra a convergência das constelações de imagens, as semelhanças termo a termo em domínios diferentes do pensamento. Este *método de convergência e psicologismo metodológico* foi elaborado por Durand⁴¹ para organizar as Estruturas Antropológicas do Imaginário, o qual possibilita a “visualização” *dos grandes eixos dos trajetos antropológicos que os símbolos constituem*, bem como, mostra, também, as inúmeras constelações de imagens praticamente constantes, estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes, de onde se pode retirar os *mitemas*.

Orientada pela metodologia durandiana, vou em busca de uma compreensão instauradora, desde o lugar da professora pesquisadora em Educação. Procuo visualizar as constelações de imagens agrupadas em forma de núcleos organizadores de imagens, retirando das narrativas, o sentido da trajetória de sujeitos professores pela via de símbolos semelhantes, que gravitam em um torno do que os fez optar por esta profissão.

⁴⁰ Gilbert Durand é um antropólogo e Filósofo francês, ainda vivo, com aproximadamente, 74 anos. Um dos fundadores do CENTRO DE PESQUISA SOBRE O IMAGINÁRIO, localizado em Grenoble (França), na Universidade a qual ele pertenceu. Contribuiu muito na História da França por ter participado da resistência no período da guerra. Atualmente seus estudos começam ganhar maior espaço e atenção de estudiosos e pesquisadores de várias áreas de pesquisa sobre o imaginário. Durand recebeu forte influência de mestres como: Gaston Bachelard, C. G. Jung, Henry Corbin, Georges Dumézil, Lévi-Strauss, entre outros.

⁴¹ DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas...*, 1989; *A imaginação Simbólica*, 1988.

A origem dos *mitemas* está alicerçada no estruturalismo lévistraussiano onde se constituem a partir de *cadeias sintagmáticas*, ou seja, na estrutura da narrativa visível. Assim, apresentam-se como um conjunto de estruturas limitadas por suas leis, bem como, se configuram como *moldes de uma estrutura preexistente*⁴² que emergem na narrativa de um acontecimento ou de uma particularidade histórica.

Em seus estudos, Gilbert Durand se apoia em seu colega antropólogo Lévi-Strauss para avançar este constructo teórico, recenseando o sentido simbólico implícito nos trajetos do imaginário humano. Na perspectiva durandiana a compilação de narrativas míticas conhecidas ocuparia uma grande quantidade de volumes, especialmente, por saber-se que o mundo do simbolismo é infinitamente diverso em seu conteúdo. Para o autor estes volumes de mitemas

*... podem reduzir a um pequeno número de tipos simples, se forem postas em evidência por detrás da diversidade dos personagens algumas funções elementares; e os complexos, esses mitos individuais, se reduzem também a alguns tipos simples, moldes aonde vem agarrar-se a fluida multiplicidade dos casos*⁴³.

Estas funções elementares de mitos individuais, constituem os *mitemas*, oriundos da abordagem mitocrítica que evidencia, numa determinada obra, os mitos diretivos e suas transformações em cada momento cultural⁴⁴. Também, possibilita o emprego do método da crítica literária e artística, no sentido estrito ou de crítica do discurso, em sentido ampliado para compreender o caráter mítico à significação de qualquer relato. Aqui, vou usá-la no seu sentido ampliado.

Através dos estudos de Gaston Bachelard⁴⁵, especialmente, a partir da sua concepção de ciência, buscou exercitar o que ele chama de *uma pedagogia em ruptura com o conhecimento usual*⁴⁶ cuja reflexão se movimenta pelas descobertas na experiência, ancoradas em questões que me remetem à um passado longínquo, como

⁴² LÉVI-STRAUSS, *Antropologia Cultural*, 1958. p. 234

⁴³ DURAND, Gilbert, *Estruturas Antropológicas...* 1989, p.235. (grifos meus)

⁴⁴ Gilbert, Durand. *De la mitocrítica al mitoanálises: figuras mítica e aspectos de la obra*, 1993.

⁴⁵ Um dos maiores nomes da filosofia do século XX, conforme referência nota nº 33.

⁴⁶ BACHELARD, Gaston, *O Novo espírito científico*, 1968, p. 119.

forma de pensar “novas” regras aptas a descobrir novos fatos. O imediato cedendo lugar ao construído... Processo extremamente importante por ser responsável pela experiência, passada e acumulada, geradora de novos conhecimentos. Em seus devaneios noturnos acerca da imaginação e dos regimes de imagens, Bachelard mostra que a razão torna-se inadequada para compreender o movimento poético e imaginário do Ser-humano.

De certo modo, o questionamento deste tipo de razão relaciona-se com os estudos de Ernest Cassirer⁴⁷, sobre as realizações culturais do homem como *animal symbolicum*. Penso que a Pedagogia Simbólica busca uma certa ruptura com a visão do homem somente como *animal rationale*, em direção a instauração de um tipo de razão que resgate este *animal symbolicum* acenando para *uma nova dimensão de realidade*⁴⁸, como uma força de expressão que está para além do verbalismo racional.

Estas relações entre diferentes dimensões do Ser-humano, aproximaram-se dos estudos de Paul Ricoeur⁴⁹, o qual reflete que o nosso Si-mesmo está contido no outro. Penso, em “muitos outros”. Deste modo, me aproprio dos conceitos de *mesmidade* e de *ipseidade*, a fim de pensar acerca da identidade *idem* e *ipse*, no fazer-se professor, a qual se constitui na relação do EU-TU. A *mesmidade* ou identidade-*idem*, a partir do autor quer dizer a conservação do igual em si-mesmo. Nesta tese, uso-a para refletir o movimento de conservação das influências familiares na opção professor. Enquanto, a *ipseidade* tem sua origem no latim medieval *hecceitate*. Seu sentido aponta para o princípio de individuação; essência própria a cada indivíduo. Graças a esta essência se pode dizer, de cada pessoa, cada indivíduo, “é” singular, concreto, determinado no tempo e no espaço. Utilizo este conceito de Ricoeur para trabalhar o movimento que estas pessoas fizeram, em suas trajetórias, na busca de sua individuação.

⁴⁷ Filósofo do século XX que se dedica aos estudos sobre as realizações culturais da humanidade. Valendo-se de uma riqueza de dados científicos, antropológicos e históricos, Cassirer examina os esforços do homem para compreender a si mesmo e lidar com os problemas de seu universo por meio da criação e do uso dos símbolos.

⁴⁸ CASSIRER, Ernest, *Ensaio sobre o homem*, 1994, p.50.

⁴⁹ Nasceu em Valença, sudoeste da França, em 1913, e foi criado dentro de uma tradição calvinista. Desenvolveu profundo interesse pela filosofia e é uma das ricas e profundas figuras do pensamento atual. Orienta sua filosofia na direção fenomenológica, sobretudo hermenêutica. O objetivo de sua obra é interpretar o próprio homem. Sua abordagem tende a ser existencial e a limitar a sua análise no domínio da experiência.

Portanto, os referidos autores se constituem em parceiros/tecelões. Por pontos de vista similares e diferentes, mostram a exegese dos seres-humanos, bem como, me auxiliam a “descobrir” os processos simbólicos e arquetípicos, instituintes do imaginário e das representações do Ser-professor.

A fim de aprofundar algumas questões referentes à Pedagogia do Imaginário, que estou denominando de Simbólica, também utilizo as reflexões de dois autores franceses:

Imbert⁵⁰ ao se referir acerca do saber da e sobre a criança, nos fala de *un savoir qui bouge* (um saber que mexe). A partir dessa imagem, penso sobre o saber pessoal e imaginário subsumido nos trajetos destes professores, como parte integrante de seu processo.

Duborgel⁵¹, salienta que mais do que nunca o divórcio é estabelecido entre dois tipos de discursos: um oficial, escolástico e escolar, que assume a herança num corpo social universal, outro ao mesmo tempo censurado inconscientemente e ultrapassando o coração do mundo das médias, visões violentas ou idílicas de um pensamento realmente selvagem abandonado num solo não cultivado.

A partir desta reflexão de Duborgel, ratifico a certeza de que os diferentes modos de olhar por muito tempo estiveram adormecidos na pessoa do pesquisador. Eis, de onde me insurjo, mostrando que o primado da crença absoluta na “verdade” da Ciência que tudo mensura e responde, faz de nós pesquisadores pessoas “escondidas”. Assim, escondemos muito dos sonhos e das motivações. Por exemplo, a intuição era considerada a *louca da casa*⁵². A alma, a paixão que nos atravessam e entrelaçam-nos ao objeto pesquisado ficavam abafadas em nome da supremacia da racionalidade objetiva. Hoje, em se tratando da produção de conhecimentos científicos, com o resgate da subjetividade, despontam outros processos que permitem a compreensão de um Ser e de uma Ciência mais integrados.

⁵⁰ IMBERT, Francis. *Pour une Praxis Pédagogique*, 1985.

⁵¹ DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et Pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, 1989.

⁵² Em francês *la folle du logis*. Expressão usada por Nicolas de Malebranche, grande orador e filósofo metafísico francês do século XVII, ao referir-se à imaginação (CHEVALIER E GHEERBRANDT, *Dicionário de símbolos*, 1994, p. XII). Esta expressão também é enunciada por Gilbert Durand, quando se refere aos caminhos da Ciência.

Neste sentido, esta é uma tentativa de buscar outros métodos de pesquisa, com leituras mais sutis que se fazem presentes hoje no interior das disciplinas e dos fenômenos socioculturais. Tais demandas ensejam um movimento de rupturas e mudanças que se inicia nas primeiras décadas deste século e ainda hoje não cessou.

Os dramas dessa tessitura estão plenos de incertezas, mas sobretudo, desejosos de experimentá-la em direção a “certezas provisórias”. Talvez seja assim a construção do nosso próprio viver e do nosso fazer como pesquisadores: **fluxos, incertezas, mergulhos e travessias**, através do conhecimento racional e do conhecimento intuitivo. O pensamento racional, num certo sentido, é linear, concentrado e analítico, pertencendo ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar, medir e classificar. Enquanto o conhecimento intuitivo, baseia-se numa experiência direta, não intelectualizada da realidade, em decorrência de *um estado ampliado de percepção consciente*⁵³. Um não se opõe ao outro, mas se complementam.

Tendo como base a afirmação de Gilbert Durand sobre o conhecimento ocidental, penso que foram perdidas algumas chaves importantes, no que se refere ao simbolismo implícito no ato de apreender o mundo, especialmente, quando optamos por atitudes puramente interpretativas desconsiderando a modalidade mítica e sagrada como elementos importantes desse processo. Como exemplo disso temos a cultura oriental que até hoje mantém os sistemas de conhecimento baseados na manipulação de símbolos.

Observamos que é preciso percorrer diferentes trilhas em busca de outros mapeamentos e fronteiras acerca deste Ser-aprendiz no mundo em eterna construção⁵⁴. Novos mapas da aprendizagem são desenhados via estudos do imaginário e dos símbolos, os quais nos remetem a sentidos diferentes no que se refere ao ensino e à aprendizagem escolar.

⁵³ CAPRA, Fritjof, *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 1992, p. 35.

⁵⁴ PERES, Lúcia Maria Vaz. *Recortando reflexões acerca do simbólico em Durand e Jung: algumas contribuições para o estudo do imaginário*. In: **Cadernos de Educação**, FaE/UFPeL, Pelotas, nº 8, p. 117-126, jan/jun. 1997.

Percebemos que alguns projetos pedagógicos tentam, por um lado desenhar ensinamentos que possam dar conta da ciência de nosso tempo acenando para o imaginário e para trabalhos relacionados com a subjetividade... o que me faz pensar uma educação que a cada dia inventa novas razões, novas teorias, novas lógicas e novos procedimentos; uma “Filosofia do Não”, contra a razão vencida do jogo de *billard*, de causas eficientes, de evoluções lineares não caras aos clássicos ancestrais⁵⁵.

Isso, para Bruno Duborgel é patético na situação pedagógica contemporânea, é aquilo que ele deseja exorcizar⁵⁶. O autor estuda os mecanismos totalitários que bloqueiam de maneira perigosa as expressões do imaginário, mostrando que o desastre de nossos projetos pedagógicos vem desta mortal apatia provocada por uma ideologia que “infiltra o bocejo pedagógico” em uma ciência vencida. O déficit de nossa investigação científica, a rotina ronronante vem da não atualidade de uma pedagogia que não sabe tirar a lição de civilização, nem da enorme revolução científica cuja trajetória inicia em Einstein, nem tampouco da gigantesca promoção da imagem pelos processos de um vídeo sofisticado engendrado nele mesmo pelas recaídas práticas da revolução científica.

De certo modo, é a mensagem de Gaston Bachelard que Bruno Duborgel traz, por conta de uma Pedagogia de *um Novo Espírito Pedagógico*. Também, Gilbert Durand inspirado em Bachelard, mostra que símbolos estruturam a dinâmica pedagógica do imaginário humano, a partir dos regimes de imagens. Para Bachelard estas imagens podem ser históricas e literárias, mas também podem ser *imagens poéticas*. As quais podem espelhar as *figuras adormecidas no inconsciente humano*, como figuras arquetipais. Consequentemente, o símbolo estaria, invariavelmente, imerso em universos pedagógicos de significações culturais e temporais.

Inspirado na *poética do espaço* de Bachelard⁵⁷, Durand⁵⁸ pensa um dos caminhos para o estudo do imaginário via leitura de *imagens poéticas*. Nesta tese, desejo pensá-las como “picadas” que se abrem às representações deste grupo na direção de uma

⁵⁵ DUBORGEI, Bruno. *Imaginaire et Pédagogie*, 1989.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*, 1998.

⁵⁸ DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, 1989.

Pedagogia Simbólica, cuja possibilidade de expressão via *imagem poética*, repousa numa relação reflexiva.

Trata-se de aclarar novos caminhos para o campo da educação, buscando equilíbrio para as concentrações de opiniões e práticas pedagógicas de origem somente lógico racionais, onde o colégio comporta um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*, como mostra Ariés⁵⁹.

No entanto, através dos caminhos do Imaginário, parece possível se reduzir a distância entre a realidade e o desejo e, de certa forma, exercer influência no real.

Durandianamente pensando, a *imaginação humana* representa simbolicamente a *angústia humana* diante da finitude. A educação poderia ter uma função eufemizadora desta angústia, buscando no plano imaginário o resgate da função simbólica por meio de textos, contextos e imagens, a fim de que os aprendizes pudessem expressar conflitos interiores e enunciar formas de resolvê-los ou minimizá-los, como uma espécie de magia emocional.

Nesta tese, trago à luz a representação destes professores pela energia do imaginário e dos símbolos, ultrapassando o pensamento intelectualizado, pois como me ensina Bachelard⁶⁰, o mundo que se pensa não é o mundo que se vive. Nossos hábitos lógicos estão ancorados numa base aristotélica *de tal forma enraizados que não sabemos trabalhar nesta penumbra conceitual que reúne o corpuscular e o ondulatório, o pontual e o infinito*⁶¹.

Convergências do símbolo e do imaginário como fios que tecem as representações

O símbolo traz em sua matriz o signo. Estes, em sua maioria, são apenas *subterfúgios de economia remetendo a um significado que poderia estar presente ou ser*

⁵⁹ PHILIPPE. Ariés. *História social da criança e da família*, 1981. Nesta obra, o autor tece importantes reflexões sobre esse tema.

⁶⁰ BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não*, 1978 (Os Pensadores).

*verificado*⁶². Nesse sentido, são um meio de economizar as operações mentais, podendo ser escolhidos arbitrariamente. Mas, o que eu quero aqui refletir é o símbolo na perspectiva do signo que é obrigado a perder sua arbitrariedade, referindo-me aos *signos complexos*. Estes nos remetem a abstrações, especialmente relacionados a qualidades espirituais e morais dificilmente apresentadas em “carne e osso”; comportam diferentes sentidos, embora os *signos complexos* atualizados e circunscrito no contexto em que estão sendo produzidos.

Na tese durandiana existem estes dois tipos de signos: os arbitrários, puramente indicativos e os alegóricos. Esses últimos, nos remetem a uma realidade significada dificilmente apresentável. Através dos *signos alegóricos*, instaura-se a capacidade do homem atribuir sentido ao mundo via imaginação, a qual o autor chama *imaginação simbólica*.

Estes *signos alegóricos*, podem evocar algo ausente ou de difícil percepção, reconduzindo ao plano do sensível a *epifania, ou seja, a aparição do indizível, pelo e no significante*⁶³. Portanto, se pode afirmar que esta modalidade de símbolo, revela ao mesmo tempo que esconde o sentido secreto sobre o que somos e o que fazemos. *Ele é a epifania de um mistério*⁶⁴. Por isso, constitui-se na transfiguração de uma representação concreta através de um sentido abstrato.

Esse modo de conhecer, de representar, pouco “adequado” e nada objetivo, é instaurativo de um sentido que nos remete a um indizível e invisível significado. Nesse sentido, ele é *obrigado a encarnar concretamente essa adequação que lhe escapa, pelo jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação*⁶⁵.

Neste trabalho, à medida que cada uma destas 10 pessoas rememoravam sua trajetória de vida – símbolos –, “apresentava-se” diante de mim uma espécie de sensibilidade intocável, ou seja, para além da concretude imediata do que ele me diziam.

⁶¹ Ibidem, p.67-68.

⁶² DURAND, Gilbert, *Imaginação simbólica*. 1988, p. 12.

⁶³ DURAND, op. cit, p. 14-15.

⁶⁴ Ibidem, p. 15

⁶⁵ Ibidem, p.19.

Ao contrário do símbolo como *signo arbitrário*, ao perder a sua ambivalência, adentra no terreno da convencionalidade tornando-se imotivado. Portanto, o cerne das reflexões dessa tese relaciona-se com os *símbolos alegóricos*, onde a narrativa destes professores remetem à “figuras” da realidade que significam.

Estes símbolos poderiam ser trabalhados através de uma série de estudos e de autores, entretanto opto por Piaget⁶⁶, através de sua obra a *Formação do Símbolo na criança*. Primeiro, por entendê-la como contribuição fundamental no que diz respeito à gênese da simbolização humana, segundo, porque o próprio Durand refere-se ao trabalho deste autor quando trata deste assunto. Piaget mostra através de um estudo minucioso, como se dá a função do símbolo na vida humana. A construção desse processo, na criança, acontece por meio de *símbolos lúdicos: os que conduzem-se à interesses do corpo propriamente dito; os que se referem aos sentimentos familiares elementares*⁶⁷. Portanto, o ponto de partida da formação dos símbolos, na perspectiva da imanência, tem suas bases na “afetividade”, inicialmente relacionada à influência dos pais através das várias modalidades de ensinar.

Assim, começa o processo humano de atribuição de sentido e de significações em forma de espirais cada vez mais “alargadas”. Através de Cassirer⁶⁸, sabe-se que toda sua atividade consiste em criar e recriar símbolos, que de acordo com Piaget⁶⁹, acontece por equilíbrios progressivos, onde por regulações sucessivas os símbolos vão se construindo, sob a base da função simbólica, facilitando assim, a imaginação.

Durand⁷⁰ chama a atenção sobre a confusão que reina no uso de termos sobre o imaginário humano. Cito alguns: “*imagem*”, “*signo*”, “*alegoria*”, “*símbolo*”, “*emblema*”, “*parábola*”, “*mito*” “*figura*”, “*ícone*”, “*ídolo*” etc⁷¹. A tese do autor assenta-se no fato de que todos esses termos e esse estado de coisas que advém da imaginação, provém de uma carga de extrema desvalorização.

⁶⁶ PIAGET, Jean. *A Formação do símbolo na criança*, 1978. Este estudo trata da relação do Ser-humano com seus objetos de conhecimentos e suas significações simbólicas

⁶⁷ Op cit p.232.

⁶⁸ CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem*, 1994.

⁶⁹ PIAGET, Jean. *A Formação do símbolo...*, 1978.

⁷⁰ DURAND, Gilbert. *Imaginação simbólica*, 1988.

⁷¹ Ibidem, p. 11.

O imaginário é a referência última de toda a produção humana através de sua manifestação discursiva⁷². Tal manifestação sustenta o pensamento, movendo-se segundo quadros místicos e míticos. Assim, o imaginário orienta e modula o curso do homem, da sociedade e da história.

Ao apresentar-se e representar-se à consciência, o imaginário tem como ferramentas principais as imagens conhecidas pelo grupo a que pertence, pelo vivido. A imaginação traz consigo uma disposição de formar imagens de objetos percebidos ou não, até mesmo de realizar novas combinações, através da imaginação criadora. A base dessa “faculdade”, traz em si as premissas piagetianas, as quais assentam-se nas interações entre o sujeito/meio, Homem/mundo, onde são construídos sistemas simbólicos de leitura. Nestes sistemas, o ser-humano apreende e ressignifica o mundo exterior. Este caminho ou *creódos*, como diria Piaget⁷³ em sua obra *Biologia e conhecimento*, sofre inúmeras transformações; desaparece na sua “naturalidade bruta”⁷⁴ para renascer sob forma de universo simbólico. Salienta-se, que este universo simbólico não é uma representação pura e simples do universo real. Digamos, é esse mesmo universo transfigurado na elaboração que sofreu, mas real. Sem essa transformação, o homem não poderia integrar-se ao mundo, ou mais exata e simplesmente, à simbolização. Este é o fio “abstrato” de conexão frente à relação do Homem com o mundo. Desta maneira, vemos destacar-se o caráter paradoxal da função simbólica, a qual consiste em estabelecer relações “irreais” -- um modo de conhecimento que traz em si imagens imanentes de uma transcendência --, diria Durand⁷⁵, com vistas à adaptação do homem à realidade.

Conseqüentemente, símbolo e imaginário são ferramentas que distinguem o homem do animal, através da sua capacidade de orientar-se em termos simbólicos. Traço distintivo da vida humana que faz com que possamos viver *em outra dimensão da*

⁷² Conforme abordagem de DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas...*, 1989.

⁷³ PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*, 1973.

⁷⁴ PIAGET, Jean. *Problemas da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*, 1976. Observa-se isso nos níveis ou períodos pelos quais todo o ser-humano passa; do nível sensorio-motor às abstrações formais. Ressalvando, que todos estes níveis nos acompanham no decorrer de nossas futuras aprendizagens, logicamente, com estruturas e patamares elevados a uma potência superior, como nos ensina o mesmo Piaget, quando trata dos Problemas da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.

⁷⁵ DURAND, Gilbert. *Imaginação simbólica*, 1988.

*realidade, utilizando, na sua adaptação ao mundo exterior, um sistema “efetor”⁷⁶ de uma qualidade que não se acha entre os animais. São regulações necessárias, presentes no homem, para responder aos estímulos do meio, atribuir-lhes sentido e integrá-los, isto é, fazem parte das “modalidades de regulações” do organismo às necessidades do meio interior e exterior. Elas acontecem num plano simbólico, criando e recriando o mundo. Portanto, o ser-humano constrói e resignifica o universo, através da *função simbólica* expressa via linguagem.*

A linguagem, em seu amplo espectro, é o elo que inaugura uma *nova dimensão* no conjunto da vida e da realidade humana, além dos sistemas efetores e receptores presentes em toda a vida animal.

Sem o simbolismo, a vida do homem seria como a dos prisioneiros na caverna do famoso símile de Platão. A vida do homem ficaria confinada aos limites de suas necessidades biológicas e seus interesses práticos; não teria acesso ao “mundo ideal” que lhe é aberto em diferentes aspectos pela religião, pela arte, pela filosofia e pela ciência⁷⁷.

À medida que vamos nos aproximando dos animais superiores, encontramos uma nova forma de espaço que podemos chamar de *espaço perceptual*⁷⁸. Este espaço é de natureza muito complexa, contendo diferentes elementos e tipos de experiência dos sentidos. Daí o homem como *animal symbolicum*, abrindo a partir desta designação, um novo caminho para ele -- o caminho da civilização e da cultura.

Este espaço perceptual na psique humana contém uma origem potencial genética, como uma espécie de *arche grega*, onde se desenvolve um processo de simbolização. Pressuposto sobre o qual Jung⁷⁹ trabalhou e chegou à idéia do arquétipo, que posteriormente Durand⁸⁰ trabalha, sob as bases piagetianas, na perspectiva de um esquema de assimilação arquetipológico, redimensionando assim, a universalidade dos símbolos contida na teoria dos arquétipos junguianos. Por isso, a releitura de Durand

⁷⁶ CASSIRER, Ernest, *Ensaio sobre o Homem*, 1994, p.47.

⁷⁷ CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem*, 1994, p.72.

⁷⁸ *Ibidem*, p.75.

⁷⁹ JUNG, Carl Gustav. *O desenvolvimento da personalidade*, 1987.

⁸⁰ DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas do Imaginário...*1989.

acerca desse conceito, abre caminho não só para um “universo” de significações ancestrais advindas do símbolo, como também para uma direção inteiramente nova no estudo da vida e das representações humanas.

Nesse sentido, o desenvolvimento da função simbólica pode estar ancorado para além dos fatores estritamente ambientais, ou apenas genéticos, mas também, nos “potenciais genéticos” da ancestralidade do homem-no-mundo. Um misto de complexidade advindas das relações entre Homem e mundo, que nos fazem sentir toda a riqueza e mistério que contém o ato de conhecer. Conhecer aqui, quer dizer criar universo simbólico para além da concretude da realidade imediata, em cuja ausência do “real” o ser humano se integra com e no mundo.

A complexidade do conhecer, contém um amálgama ente o micro e o macro, mas sobretudo, *sou eu que faço o mundo ser para mim*. Ao construir o universo simbólico, o homem concebe a existência ao universo todo em si mesmo, onde a percepção não é uma interiorização passiva das qualidades dos objetos. Aqui se insere o terreno das representações; inscrevem-se através dos esquemas de adaptação e recriação do Ser-humano, tensionado pelas matrizes psíquicas de suas ações e o meio ambiente cósmico e social. Nesse movimento, símbolos emergem e tornam-se visíveis, repletos de estímulos, onde cada qual age sobre nossa totalidade, orgânica e não orgânica deixando marcas tipo hologramas que podem matriciar as futuras reações. Logo, todas as ações posteriores dependem da cadeia destes como um complexo conectados entre si, lembrando que a produção individual soma-se à representação do imaginário enquanto “capital cultural humano”⁸¹.

No capital cultural insere-se a linguagem, o mítico e poético como manifestações oriundas de uma mesma base, embora vindo em direções opostas. Essa é uma premissa bachelardiana⁸². A linguagem tende à mágica ou a formulação mágica, encontrando nisso as manifestações, em suas formas simbólicas completamente misturadas uma com outra.

⁸¹ Esta expressão relaciona-se, fundamentalmente, às abordagens de Durand e Cassirer referentes as fontes simbólicas e míticas como “estruturas” do imaginário humano.

⁸² Nas obras noturnas de Gaston Bachelard, onde ele vai tratar da poética das imagens, podemos encontrar ensaios sobre imaginação da matéria, do movimento, das forças e da intimidade. Neles, o autor vai

Cassirer⁸³ ressalta que na linguagem e no mito existe um mundo biológico, onde os genes ou a espécie não estão representados por um indivíduo só, mas neles vivem, atuam e interpenetram-se a vida coletiva.

No afastamento progressivo destas fontes míticas, a linguagem poética pode ser uma das possibilidades de manter o elo mágico e simbólico no conhecer e no representar humano, o qual por caminhos não lineares, pode também pode ser visualizado via mitos. De certo modo, o mito é o símbolo desenvolvido, cuja função é a busca de compreensão e sentido, de “ligação entre o Ser-humano e o sentido arcaico que o “move”. O fundamental não é o concreto em si, mas a “flexibilidade” de imagens e símbolos que coexistem no mundo “civilizado”, como afirmam Bachelard e Durand. É, de certa forma, este encontro que proponho nesta pesquisa.

Estou tentando, no meu desassossego, reencontrar as fontes mágicas presentes no ato de conhecer; quando o indivíduo busca a si mesmo na potência da imaginação simbólica. Penso, que esta recuperação possa ser uma das riquezas deste trabalho: tomar as fontes míticas e poéticas como símbolos desenvolvidos em forma de relatos, articulados através desta imaginação.

Uma metodologia de convergências

Fundamentada em Durand⁸⁴, construo neste trabalho uma metodologia de convergências, com o intuito de buscar as homologias⁸⁵ entre as narrativas autobiográficas dos professores, os mitos que emergem e gravitam nelas, as imagens e os diversos materiais por eles produzidos. Para tanto, senti necessidade de estabelecer outras relações entre estes sentidos simbólicos e outras reflexões oriundas de estudos⁸⁶ realizados ao longo de minha prática pedagógica. Assim procederei para mostrar o

mostrar a necessidade de que a ciência contemporânea esqueça o seu saber, rompa com todos os hábitos de pesquisas filosóficas, se quiser estudar os problemas propostos pela imaginação.

⁸³ CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem*, 1994.

⁸⁴ DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*, 1989.

⁸⁵ A homologia, diferente da analogia, caracteriza-se pela convergência de semanticidade que está na base de todo símbolo trazendo, assim, a materialidade de elementos semelhantes mais do que apenas uma sintaxe. Sobretudo, veremos que os símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal, porque são variações sobre um arquétipo (Durand, 1989, p.31).

⁸⁶ CHEVALIER e GHEERBRANDT. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 1994. Como exemplo, cito os estudos destes autores, apresentando uma gama de significados sobre os símbolos em diferentes culturas.

quanto o fazer-se professor e o fazer do professor constroem-se numa “teia simbólica” ou como, no dizer de Geertz⁸⁷, numa *teia de significados* cuja extensão é de difícil delimitação.

A análise dos dados empíricos é oriunda de autobiografias, através de diferentes modalidades: entrevistas individuais, trabalhos em grupo e uma oficina de fechamento. Estas modalidades foram sendo processadas a fim de deixar fluir o caráter semântico constitutivo dos símbolos e das imagens tanto “visuais” quanto poéticas, as quais matizaram as diferentes expressões dos pesquisados.

O imaginário do Ser e do fazer-se professor, neste caso, foi visualizado através da biografia no texto como individualidades que ao mesmo tempo se juntam, se afastam e se tornam coletivos dentro de um grande espectro de *ipseidades* (o que os faz diferentes) e *mesmidades* (o que os faz “iguais”).

Busco nas *pulsões arquetípicas* os *mitemas* que gravitam na trajetória deste grupo, os quais mostram o que os faz diferentes e o que os faz iguais. As pulsões arquetípicas, dizem respeito aos símbolos e as imagens que constituem o cerne e o centro da construção da vida imaginativa, “ligada” à realidade por fios imperceptíveis. Revelam os segredos do não-conhecido, conduzem às mais recônditas molas da ação, abrem caminho para o desconhecido, bem como, podem ser a expressão destes mitemas.

Realizo uma compreensão destas pulsões via mitemas, através de um recenseamento do repertório contido na narrativa e nas diferentes expressões, as quais referem-se ao conjunto de saberes e de relações que os constituíram.

Os mitemas representam os *núcleos organizadores* do imaginário que “alimentam” o Ser-professor, e nesta tese eles são uma espécie de chave de operacionalização, mostrando as homologias entre os símbolos como “teias simbólicas” consteladas.

⁸⁷ GEERTZ, Clifford. *Interpretação das Culturas*, 1989. Segundo o autor esta teia tem origem no que ele chama de *descrição densa*, a partir de tudo que há entorno do comportamento do homem. Seja *uma partícula de comportamento, um sinal de cultura e - voilà! - um gesto* (p.15-16).

Essa é a perspectiva durandiana dos mitemas⁸⁸, ou seja, ultrapassa o visível da estrutura narrativa proposta por Lévi-Strauss⁸⁹. Para Durand a “substância” dos mitemas não se encontra somente na narração autobiográfica, senão no sentido e no simbolismo que emergem dessa narração.

Nesta abordagem, o mitema tem lugar em um patamar “superior”, uma vez que o sentido vivido pelo narrador é a mola propulsora e o fundamento sobre o qual começam a decolar as *pulsões arquetípicas* dos *núcleos organizadores* do imaginário. Por um lado eles apresentam tendências permanentes, acenando para o caráter mítico de natureza estrutural – “arquetípico” no sentido junguiano --, por outro mostram tendências esquemáticas e assimiladoras no sentido durandiano – “esquemas arquetipológicos” -- os quais transmigram e carregam-se de diferentes sentidos. Estes “esquemas arquetipológicos”, enquanto *núcleos de imagens*, podem fazer emergir sentidos míticos, ou seja, mitos constelados na trajetória do imaginário humano.

É importante ressaltar que em Durand⁹⁰ o esboço de racionalização do mito não se traduz em lógica formal. Se assim procedêssemos faríamos uma passagem do semântico ao semiológico, gerando um empobrecimento.

Outro aspecto importante a ser mencionado é a noção de imaginário e sua relação com o mito em Gilbert Durand. Ressalto, que não se trata aqui do mito como algo não real, ou de uma não razão. Mas de uma criação que se realiza no imaginário de infinitas formas. É preciso esclarecer que para o autor, o imaginário é tratado enquanto *noção* em oposição a palavra *conceito* pois, no meu entender, a palavra *conceito* encerra essa discussão.

O conjunto de imagens e suas relações constitui para Durand⁹¹, o *capital pensado pelo homo sapiens* o qual aparece-nos como um denominador fundamental onde convergem todas as criações do nosso pensamento. Como no dizer do antropólogo, o

⁸⁸ DURAND, Gilbert. *Imaginação Simbólica...*1988; *Estruturas Antropológicas do Imaginário...* 1989; *De la mitocrítica al la mitoanálises..*1993.

⁸⁹ LÉVI-STRAUSS *Antropologia Cultural*, s/d (orig. 1958).

⁹⁰ DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas do Imaginário...*1989.

⁹¹DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, 1989, p.18.

*imaginário está na encruzilhada antropológica que permite esclarecer uma aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra*⁹².

Trata-se importante, então, dizer que ainda que os mitos, conhecidos das sociedades arcaicas estejam “adormecidos” para o mundo urbano moderno e inconoclasta, alguns deles coexistem no mundo “civilizado”. São as convergências com esses elementos míticos que me proponho a realizar nesse estudo.

Para tal, tomo 5 mitos gregos⁹³ por entender que emergem do sentido simbólico das narrativas autobiográficas gravitando no “universo” que constitui tais trajetórias (explicitarei esse aspecto no próximo tópico). Os mitos são os seguintes: Deméter, Perséfone, Narciso, Prometeu e Apolo.

Tanto os sentidos míticos, como os simbólicos, apresentam-se como uma espécie de resgate do conhecimento *sacralizado*, o qual a partir de Durand⁹⁴, se refere ao resgate de um conhecimento indireto do mundo concernente à pluralidade da alma, do sentir Humano. O autor faz uma reflexão acerca desse tipo de conhecimento, buscando mostrar que as bases do conhecimento do Homem ocidental estão alicerçadas na unidade vazia do *cogito*; no primado do pensamento lógico como sinônimo da única via do conhecimento, em detrimento das demais modalidades do pensar humano.

Partindo desse ponto, os pigmentos modelaram-se no sentido de deixar fluir a *imaginação simbólica* carregada de definições *da ordem do vivido*, entretecido àquele tipo de conhecimento indireto do mundo; da poética e do mítico enquanto elemento fundador do pensamento simbólico. O cerne desta imaginação reside no mecanismo do símbolo, o qual é um “recondutor instaurador”.

⁹² Idem.

⁹³ Por que os mitos gregos? Esta resposta é extremamente difícil de responder uma vez que envolve, no mínimo, um conhecimento da gênese da Filosofia e da História da humanidade. Num primeiro momento, essa escolha se deu por uma certa familiaridade, pois que eles transitaram, mesmo que fragmentadamente, em minha formação. De certa maneira, o pensamento do Homem ocidental traz em suas raízes o pensamento filosófico oriundo da Grécia, o qual ainda exerce alguma influência no desenvolvimento da cultura ocidental (GLEISER, Marcelo. *A dança do Universo*, 1997). Lembremos dos poemas épicos do legendário “poeta cego” Homero, a *Ilíada* e a *Odisséia*, datados provavelmente de séc. VIII a C. Estes poemas serviam como uma espécie de vínculo lingüístico, cultural e histórico, entre vários povoados gregos, os quais forneciam uma identidade homogênea que os representava como uma civilização grega.

⁹⁴ DURAND, Gilbert. *Science de l'homme et Tradition*, 1979. O autor trata da Ciência do Homem e Tradição no terreno “ocidental”, especialmente (Cap.I).

...esse caráter de semanticidade que está na base de todo o símbolo e que faz com que a convergência se exerça sobretudo na materialidade de elementos semelhantes mais do que numa simples sintaxe (...) São esses conjuntos simbólicos, essas constelações em que as imagens vêm convergir um torno de núcleos organizadores que a arquetipologia antropológica deve esforçar-se por distinguir através de todas as manifestações humanas da imaginação⁹⁵.

O que desejo ressaltar é o valor intrínseco destas homologias, provindos do tempo vivido e, também, de um “tempo” mítico e poético, não linear⁹⁶, o qual forma uma estrutura permanente por assimilações subjetivas.

Essa dupla modalidade, ao mesmo tempo *histórica e de sentido arcaico*⁹⁷ pode refletir mitos individuais em homologia com mitos coletivos constelados, simultaneamente, no domínio da narrativa via leitura simbólica. Lévi-Strauss poderia objetar dizendo que estes domínios estão no nível da *palavra e da língua*, contendo ainda um terceiro nível que estaria no *objeto absoluto* (também de natureza lingüística). Porém, os estudos de Durand apontam para as homologias dos esquemas simbólicos constelados via sistemas míticos, onde é possível verificar certos *protocolos normativos das representações imaginárias*.

Os *núcleos organizadores* fazem parte de um código de polissemias permeados por *regimes do imaginário* (Durand 1989), os quais se dividem em dois: *regimes diurnos e regimes noturnos*. Os regimes diurnos podem ser definidos como o regime da antítese, o qual salienta a oposição entre duas idéias; embora, contenha polarizações dinâmicas. Os regimes noturnos têm o caráter de eufemizar a valoração negativa da

⁹⁵ DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, 1989, p.31.

⁹⁶ A propósito da não-linearidade do tempo, cito Mattos, Paulo André Passos de. *historia/s, narrativa/s e subjetividade: tecendo um espaço conceitual para a arte de ensinar e aprender histórias*. Pelotas: FaE/UFPel, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). O autor trabalha com a idéia de *tempo constelar*, referindo-se aos tempos: *tempo da memória, tempo da expectativa, tempo da experiência*, todos produtores de sentido à um tempo/vida presente na conexão de diferentes acontecimentos para responder a uma circunstância. Para Mattos este tempo potencializa a reflexão sobre si mesmo, entre o que éramos e o que nos tornamos...

⁹⁷ Para aprofundar esse estudo, além de Gilbert Durand, cito André Leroi-Gourhan em suas obras: *O Gesto e a Palavra 1- Técnica e Linguagem e 2- Memória e ritmos*. Lisboa: Perspectivas do Homem, edições 70.

imagens noturnas, ou seja, suavizar, sob o signo da conversão, o valor afetivo atribuído a determinadas imagens. Por exemplo, na seguinte citação:... *então que, no seio da própria noite, o espírito procura a luz e a queda se eufemiza em descida e o abismo minimiza-se em taça...*⁹⁸.

Estes regimes do imaginário estudados pelo autor se constituem das formações e dos agrupamentos de estruturas vizinhas através de núcleos organizadores do processo de significação cultural, os quais “hierarquizaram” as manifestações do homem no mundo. Neles estão agrupados diferentes mitos e símbolos. Logo, estes núcleos com seus mitemas, direcionam o curso da dinâmica social ou produção individual e passam a ser responsáveis pela representação do imaginário cultural num determinado tempo e espaço.

⁹⁸ DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas do imaginário*, 1989, p.138.

PAISAGEM SEGUNDA

A imaginação material e dinâmica nos faz viver uma adversidade provocada, uma psicologia do contra que não se contenta com a pancada, com o choque, mas que se promete a dominação sobre a própria intimidade da matéria (...) A temporalidade do contra recebe aqui eminentes inscrições.

Gaston Bachelard

2 DESENHANDO O EMPÍRICO COMO CAMPO DE POUSO

Como tudo começou?

Nesta pesquisa, diferentes universos se mesclam, intersignificam-se, afetam-se, instituem sentidos, tramando conceitos e reflexões acerca da Pedagogia. Penso poder ver o que não é visível submerso em palavras, em alegorias, em fragmentos que “nomeiam” conhecimentos, geralmente, intocados. Dizendo de outra forma, o imaginário se torna visível, apresentando algumas camadas das representações do Ser-professor.

Este estudo tem origem na autobiografia das trajetórias de 9 professoras e 1 professor. Destas 9 professoras, 2 são aposentadas, embora ainda exerçam atividades pedagógicas. A relação entre elas é a contínua busca de qualificação. Os que freqüentam o curso de Formação para professores leigos, atuam em escolas da rede pública da Região Sul, em séries iniciais, em diferentes cidades. São elas: Rio Grande, São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar, Amaral Ferrador e Caçapava do Sul (Minas do Camaquã).

Tomei contato com este grupo de 8 professores por ocasião do meu trabalho como docente⁹⁹ em um projeto¹⁰⁰ desenvolvido pela Universidade Federal de Pelotas

⁹⁹ Este trabalho foi realizado em julho de 1995, onde ministrei a disciplina de Psicologia da Educação I, no curso de formação de professores leigos, organizado pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, com o objetivo de formar docentes em serviço.

(UFPeL), através da Pró-Reitoria de Graduação juntamente com a Faculdade de Educação (FaE), com o Instituto de Letras e Artes (ILA), Instituto de Ciências Humanas (ICH) e Instituto de Física e Matemática (IFM).

Minha atuação docente foi no chamado bloco I, onde havia alunos de diferentes cursos, num total de 100. Todos iniciavam sua formação pedagógica dentro deste grande projeto, posteriormente desmembrado em quatro cursos: Pedagogia, Letras, Geografia e Matemática. Estes alunos eram professores leigos, atuantes nas redes públicas municipais e estaduais de ensino. Eram chamados leigos, porque ainda não tinham nenhuma formação pedagógica. A maioria deles, tinha segundo grau completo e atuação docente em escolas públicas da Região Sul.

Esta experiência pedagógica constituiu-se em mola propulsora das minhas indagações e inquietações sobre o professor, pendentes em minha pesquisa de mestrado. De certa forma, a interação com estes alunos/professores potencializou minhas inquietações: existe algo na prática do professor que está para além dos métodos e da técnicas, apesar de incidir nelas.

Eles já exerciam a docência com um certo tempo de prática, mas estavam, naquele momento “estudando” para então serem “reconhecidos” como profissionais, não mais como professores leigos.

Em agosto do mesmo ano (1995) ingressei no doutorado, já com estas questões me impulsionando a desenvolver uma pesquisa.

Eles não tinham formação, mas atuavam como tal. O prazer frente ao conhecimento, a vontade de saber destas pessoas, foram suscitando questões para esta pesquisa: **Que histórias contariam? O que os movia, e o que os “alimentava”, para que trocassem suas férias para fazer uma formação pedagógica? E, o que “sustentou” suas práticas até aqui?**

¹⁰⁰ Este projeto chamava-se PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES LEIGOS DAS REDES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO RS.

Foi então, que em 1997, apresentei ao grupo que cursa Pedagogia¹⁰¹ minhas intenções de pesquisa. A escolha pelo curso de Pedagogia, se deu pela familiaridade¹⁰² com a minha formação e por ser este, coordenado pela professora Siara, docente da minha unidade de ensino, Faculdade de Educação. De certa forma, facilitaria o andamento da pesquisa, bem como, poderia contribuir com algumas reflexões para o curso, ainda em processo de avaliação, como também, para o curso de Pedagogia regular, do qual sou professora.

A prática docente destes 10 professores, varia entre 4 e 27 anos. A faixa etária é de 27 e 52 anos, 9 deles saíram da zona rural para a cidade, demarcando, assim, uma relação com o cultivo da terra e com a migração do campo para a cidade¹⁰³. Viveram, trabalharam ou ainda trabalham na zona rural, sendo que os que vieram para a cidade, ainda continuam ligados a esta origem.

O levantamento dos dados ocorreu em três etapas: 1) um primeiro ensaio, para conhecimento do terreno; 2) o retorno ao campo para realizar as entrevistas autobiográficas; 3) a oficina de fechamento com o grande grupo (posteriormente serão melhor explicadas).

Professoras e professor: pessoas, sujeitos que comigo desenham esta paisagem

¹⁰¹ Este grupo de professoras compunha-se num total aproximado de 35 alunas, às quais expressei meu desejo de poder contar com voluntárias que se dispusessem a participar desse processo. Logo após minha exposição, 7 alunas/professoras se candidataram. Uma delas sugeria a participação de um colega que cursava Geografia. Este foi bastante atuante, por ocasião do trabalho no grande grupo (bloco I). O professor colega aceitou fazer parte da pesquisa.

¹⁰² Esta familiaridade me fez pensar muitas coisas... Logo souo em mim os ensinamentos de Gaston Bachelard, quando diz que o imediato tem de ceder lugar ao construído. Percebi que o familiar não se traduz em conhecimento e que sua problematização é essencial, sobre o risco deste conhecimento a ser des ou re-descoberto ficar ocultado sobre o familiar. Também, inspirada, de certa forma em Velho (1987) e em Da Matta (1981), que apontam, respectivamente, questões referentes à discussão das categorias distância social e a distância psicológica, como panos de fundo do exótico e do familiar. Assim, clareia para mim a necessidade de compreender esse meu estranhamento diante da minha própria familiaridade de ser Pedagoga.

¹⁰³ Esta particularidade me chamou atenção, especialmente, pela presença do "acaso" na formação deste grupo. Todos foram convidados, somente estes optaram. Isso reforça em mim a profundidade da idéia de Jung (1971) sobre a sincronicidade como princípio de conexões acausais, versando sobre fatos determinados pelos arquétipos, não podendo assim ser concebidos somente pela causalidade. São coincidências significativas que podem trazer uma nova dimensão à compreensão científica. Nesse caso,

As Professoras e o Professor...pessoas, sujeitos que inscrevem-se nesse espaço, narram suas trajetórias pessoais e profissionais e, junto comigo, desenham paisagens e alegorias em movimento. Instante fundador para que o desenho das diferentes paisagens fossem expressos. Identidades, trajetórias, narrativas se confundem com personagens, símbolos e imagens que gravitam nestas constelações humanas, ao longo deste trabalho.

Momento de apresentá-los¹⁰⁴! Ele: **Irne** e Elas: **Antônia, Helena, Rosa, Maria, Fátima, Ani, Isa, Lídia e Ailec.**

Irne, 40 anos, dois filhos, professor com 4 anos de magistério, no município de Amaral Ferrador. Trabalhou com séries iniciais, multiseriada e atualmente (1997), com 5ª e 6ª séries. O início de sua trajetória pessoal foi na zona rural. Trabalhava na lavoura. Ele conta que no início de sua carreira docente se assustou com a responsabilidade. A bagagem mais importante em sua trajetória pessoal, foram os ensinamentos do pai, que traduz como força, respeito e afeto. De certa forma, estes componentes foram importantíssimos na sua trajetória profissional.

Antônia¹⁰⁵, 34 anos, é professora há 6 anos e começou como unidocente na zona rural de 1ª a 5ª série, onde é até hoje, no município de Boa Vista. A cada ano era trocada de escola, por determinação da Secretaria de Educação. Filha mais moça, também oriunda de família da zona rural. Conta que foi muito complicado sair de casa. No início morava na casa de uma família, próxima da escola, onde passou por muitas dificuldades. Sua narrativa apresenta uma visão romântica e atribui muito valor ao curso que está realizando como responsável de não mais sentir-se só.

parece haver um “grande arquétipo” gravitando na origem deste grupo – a Terra como a Grande-Mãe, o rural para urbano ou o rural no urbano.

¹⁰⁴ Os nomes são pseudônimos escolhidos por eles no início da pesquisa. Ao final, fui procurada por três deles, em nome do grupo, para que eu mantivesse seus próprios nomes, expressando o desejo de tornarem-se sujeitos de suas histórias. Para eles, significava a possibilidade de sair do anonimato. Após ponderações, decidiram optar pelo pseudônimo. Outro aspecto a salientar: o critério de ordenação tanto desta apresentação quanto das narrativas (em outro capítulo), foi por uma hierarquia de menor a maior tempo na prática do magistério

¹⁰⁵ Esta professora foi afastada do curso e da carreira docente, após ter realizado a pesquisa (2º semestre de 1998). Os motivos serão explicitados através de um relatório de vista, o qual culminou no afastamento. Ver em anexo.

Helena, 35 anos, mãe de um casal de filhos, é professora há 10 anos, na zona rural do município de São Lourenço do sul, onde sempre morou. No início de sua carreira docente atuou no pré. Depois dessa primeira experiência trabalhou com 1ª e 5ª séries juntas, posteriormente 2ª e 4ª séries. Gosta muito de crianças pequenas, mas não para dar aula. Atualmente (1997), é diretora de uma escola. Função que a tem gratificado bastante. Ao longo destes 10 anos de trajetória, se pode perceber que desde o início da docência muitos questionamentos foram sendo processados entre mistos de dor e prazer

Rosa, 32 anos, é irmã gêmea de outra menina, que depois de adulta faleceu. Esta irmã marcou muito sua trajetória pessoal e de certa forma, influenciou na vida profissional. Hoje tem uma filha, cursou magistério, nível 2º grau, em Santa Vitória do Palmar, professora há 12 anos de pré a 8ª série, na mesma localidade. Sua trajetória é marcada pelo desejo de saber, plena de mudanças. A dúvida é companheira constante e sempre motiva à busca do novo.

Maria, 49 anos, é professora alfabetizadora no município de Santa Vitória do Palmar, com 10 anos de magistério. Em sua narrativa mostra que o filho foi a mola propulsora para que fosse professora, pois antes trabalhava na área da saúde por 13 anos, junto a crianças da pediatria da U.T.I. como enfermeira no hospital. Para ela a educação e a escola tem de ser um lugar de prazer e de esperança.

Fátima, 38 anos de idade, é professora há 15 anos em séries multiseriadas (de pré à 4ª série). Trabalha no interior do município de Rio Grande. Conta que desde pequena acalentava o sonho de ser professora, mas por motivos de ordem familiar começou a trabalhar como bancária. Tornou-se professora quando o município precisou de professores para a zona rural, como não era preciso ter formação, começou sua carreira docente. É mãe de dois filhos. Seu trabalho é do tipo “abre-caminhos”, tem muita necessidade de ajudar, e segundo ela, sempre se identifica com os “marginais”.

Ani, 51 anos, mãe de três filhos, 17 anos de profissão já trabalhou de 1ª a 8ª série. Começou seu trabalho no interior de Encruzilhada do Sul, foi para a cidade e atualmente (1997) retornou para a Zona rural. A professora se revela como uma pessoa que tem buscado muito ao longo de sua caminhada. Primeiro, muita doação à família, para

posteriormente, buscar sua realização profissional. Ela salienta muito a busca como elemento importante para chegar à realização completa.

Isa, 52 anos, natural de Pelotas, 25 anos de docência, professora aposentada, ainda em exercício, como substituta da FaE/UFPeL ano 96/97. Trabalhou com séries iniciais e 8ª série. De 1998 em diante começa a docência na Universidade Católica de Pelotas. Onde realiza o mestrado em Desenvolvimento Social. Coursou história na época da ditadura e a pedagogia posteriormente. Sua trajetória está marcada pela fé no outro e no que faz. Pensa ser fundamental dar condições, abrir caminhos, “empapar”, segundo suas próprias palavras, o que está próximo e abrir caminhos.

Lídia, 51 anos, é professora aposentada, 25 anos de trabalho e atualmente faz mestrado em educação, realizando um estudo sobre o **Processo De Empobrecimento Do Professor**, dos paradoxos, de processos que acenam a possibilidade de gerar novas formas de se trabalhar. Reside em Pelotas. É oriunda de uma família de 7 filhos, moravam no interior. Conviveu muito com pobreza. Sua mãe trabalhava de enfermeira e seu pai de barbeiro, e como músico à noite. Em sua vida familiar a escola é parte do cenário, pois quatro filhos são professores (três homens e ela).

Ailec, 52 anos, é professora atuante com 27 anos de magistério, trabalha em escola estadual no município de São Lourenço do Sul. Já atuou de 1ª a 6ª série, atualmente pré-escolar. Oriunda do interior, família de colonos. Desde muito cedo trabalhou duro na lavoura e na quebra de carvão. Alfabetizou-se em casa, tendo como único recurso as revistas de fotonovelas. A escola para ela era um sonho, o qual foi realizado somente aos 11 anos. Quando entrou foi bem complicado, pois ela já era uma moça. A leitura sempre foi, e ainda continua sendo, motivo de muito prazer. Sua iniciação no estudo formal foi tipo “relâmpago”, pois aos 15 anos já era professora. Ingressou direto na 2ª série, fez 2ª e 3ª série na cidade, e a 4ª série no interior. Lugar onde começou a trabalhar. Casou cedo, aos 18 anos, alfabetizou o marido com quem teve um casal de filhos.

Campo de pouso: do primeiro ensaio ao retorno empírico e seus entornos

O empírico constituiu-se nesta tese, como uma espécie de campo de pouso para que reflexões e proposições teóricas possam ser elaboradas, trabalhadas e complexificadas para além do que o objeto me diz.

1) Primeiro ensaio

Meu primeiro contato com estes sujeitos, que chamo de um “primeiro ensaio”, teve como mote principal a mostra do vídeo sobre o mito de Deméter e Perséfone¹⁰⁶. A escolha do mito foi minha, pois achava que nele continham sentidos tais como: os símbolos da criação pessoal, do desejo de ser por-si-mesmo e do caminho para a luz. Em Deméter, a mãe, o símbolo de organização, em Perséfone, a filha, a fecundidade e os diferentes ritmos das estações e ciclos de toda a existência. A vegetação que advém da Terra-Mãe está submetida, ela também, à lei das mortes e dos renascimentos. Antes de germinar e de começar a sair da terra, o grão passa meses escondido, como Perséfone, que passa 4 meses de inverno no mundo subterrâneo junto a Hades (Deus do submundo), antes de voltar para os 8 meses de primavera e de verão ao lado de sua mãe na luz do Olimpo

Portanto, trata-se das tramas e dramas das relações entre mãe e filha, da fertilidade e da colheita, das diferentes estações com seus custos e metamorfoses. Tinha como pressuposto que o campo simbólico onde se circunscrevia estes dois mitos, fariam emergir o imaginário, como *locus* pessoal e profissional destas pessoas. Então, foram pensados como uma espécie de alavanca que me possibilitasse “espiar” alguns fios da

¹⁰⁶ Estes mitos foram gravados de um programa sobre mitologia Grega, exibido na GNT em 1997. Sucintamente, consiste no seguinte: Deméter (Céres) é filha de Cronus e Rhea. Deusa da fertilidade, deusa maternal da terra, Terra-Mãe, cujo culto remonta à mais remota Antigüidade, e se reveste dos maiores mistérios. Ela é assediada por Zeus e dá a luz a Perséfone, filha única, raptada por Hades. Tudo aconteceu quando Perséfone foi colher uma flor, o narciso (símbolo da criação pessoal, do desejo de ser por-si-mesmo); ao colhê-la a terra se abriu e apareceu Hades. Senhor dos infernos que, encantado com a jovem, raptou-a para seu reinado no submundo. Assim Perséfone se tornou rainha dos infernos. Desolada, Deméter percorreu toda a terra durante nove dias e nove noites, procurando pela filha. Recusou-se obstinadamente a voltar para o Olimpo, enquanto a filha não fosse devolvida. Acolhida pelo rei de Elêusis (cidade a dez quilômetros de Atenas), Deméter ofereceu ao filho do rei, Triptólemo, em agradecimento, um grão de trigo e ensinou-lhe a arte das sementeiras, da lavoura e das colheitas. Ele foi seu o primeiro iniciado. Mas a terra definhou e as colheitas secaram. Zeus, então, obrigou Hades a restituir Perséfone. Hades obedeceu, mas conseguiu antes introduzir na boca da jovem uma semente de romã (símbolo da fecundidade), e isto determinou o retorno anual de Perséfone, durante quatro meses, para junto de seus esposo. Quando Perséfone encontrou-se com a mãe, a terra, milagrosamente atapetou-se de verde.

tessitura da rede simbólica, que eu estava tentando tecer para visualizar a possibilidade da existência do “mundo subterrâneo” ao qual me referi.

Este mito se afirma como o símbolo dos desejos terrestres justificados, que encontram satisfação graças ao esforço engenhoso do servidor, o qual, cultivando a terra, permanece assim mesmo acessível ao apelo do espírito. E, todavia, Deméter a fecundadora maternal e espiritual não se iguala ao espírito de Hera, esposa de Zeus. Neste sentido, ela não é a luz, **mas o caminho para a luz ou o farol que ilumina esse caminho.**

Perséfone, a deusa da fecundidade que *dá alimento como uma mãe (Platão) ou segundo a tradição de Zeus e de Estige, a ninfa do rio infernal*¹⁰⁷. Seu simbolismo reúne essas duas lendas, pois Perséfone passava três estações na terra e uma no inferno. Ela simboliza a alternância das estações. Por quatro meses ela se transforma na companheira de Hades (deus dos infernos ou submundo), seu tio, seu raptor e seu marido. Sua prisioneira também, pois ele a havia feito comer uma semente de romã; romper com o jejum obrigatório nos infernos era algo que a condenava para todo o sempre.

Entrar em contato com essa história, através do vídeo, suscitou no grupo uma necessidade de explicar racionalmente os sentimentos experienciados por eles frente aos elementos advindos do mito. Momento em que diziam, após eu ter pedido que se manifestassem livremente sobre os efeitos deste neles: *não entendi nada (...) como não sei nada sobre mitologia (...) que difícil de compreender (...) o que queres afinal?*

Esse foi um primeiro movimento de “estranhamento” e de confusão, pois eles queriam explicá-lo e interpretá-lo, utilizando a mesma lógica de pensamento que geralmente usavam; explicações e interpretações lineares. Embora, reiteradamente tivesse me referido que gostaria que pudessem expressar sentimentos, expressando a ressonância do mito neles.

¹⁰⁷ CHEVALIER e GHEERBRANT. *Dicionário de Símbolos*, 1994, p.713.

Um pensamento me acompanha desde o início desta pesquisa: uma das vias de compreensão do “mais” humano que habita em nós, advém dos ecos simbólicos de nosso sentir. Portanto, nesta primeira etapa, desejava “visualizar” a expressão dos movimentos simbólicos destes professores frente a este mito. Alguns símbolos emergiram muito fortemente, através de desenhos, poesias e escrita livre. O que me permitiu visualizar o professor como:

- ⇒ fecundador da terra para propiciar a colheita no aprendizado do aluno;
- ⇒ único responsável pelo crescimento do saber no aluno;
- ⇒ alguém que não espera o tempo para que o aluno possa fecundar-se;
- ⇒ o mediador entre o bem e o mal, o certo e o errado, o dia e a noite;
- ⇒ um ser em conflito;
- ⇒ tendo a chave para a fertilidade.

2) Retorno ao campo¹⁰⁸

Tudo recomeçou assim: mês de janeiro de 1998, dias de sol quente lá fora, dias de vendaval e chuvas dentro de nós. Momentos de aprendizagens, de escuta, de emoções, e de lembranças, Elas e Ele em sala de aula eu de gravador em punho, para não perder nada... Os muitos outros, deles e meus, desconhecidos que passaram a andar comigo.

Inicialmente, retomei à modalidade usada no “primeiro ensaio” perguntando: **se vocês tivessem de se apresentar através de uma imagem, como o fariam?** Eles responderam:

¹⁰⁸ Este retorno aconteceu após minha qualificação; momento em que pude avaliar os limites do meu encaminhamento metodológico frente ao objeto de pesquisa. A partir da interlocução com a banca, tive de processar as críticas e sugestões recebidas buscando novos matizes para esta pesquisa, reconstruindo a modalidade metodológica. Uma destas críticas veio através da prof^a Ana Luiza, no sentido que eu repensasse a utilização desse mito, objetando que fora uma escolha aleatória e, dessa forma, estaria direcionando as representações simbólicas. Vertigens se processaram... Como diria Bachelard (1991, p 54), *na verdade, não é raro que toda uma vida tenha sido marcada pela vertigem de um dia*, eu digo, o decorrer deste trabalho foi marcado pela vertigem daquele dia. A sugestão da professora foi fundamental para a continuidade e qualificação desta pesquisa. Tentei incorporá-la no decorrer do processo deste trabalho. Substancialmente, tratava-se de recolher as imagens e as representações via narrativa autobiográfica, e a partir daí buscar outras relações míticas e simbólicas.

Eu, como certeza sou a árvore que abriga... (Ailec);

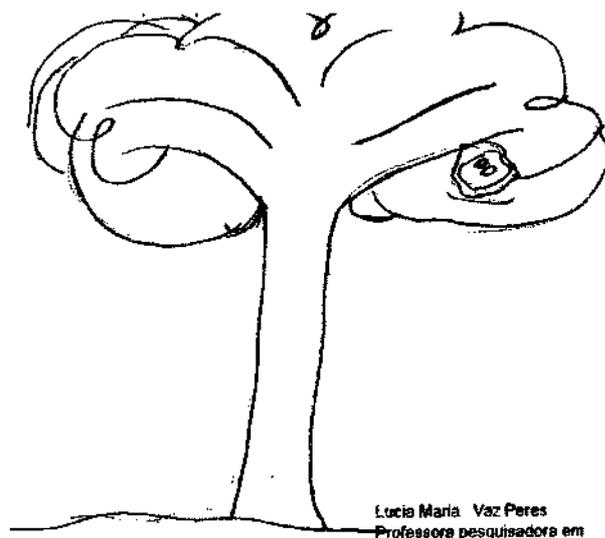
Eu seria o grande jardineiro que protegeria e zelaria pelas plantas (Irne);

Sou o caminheiro que busca eternamente (Ani);

Gosto de levar uma mensagem de esperança (Lidia).

Estes símbolos alegóricos, em forma de palavras provinham do “primeiro ensaio”, e nesta etapa ganharam força e roupagem nova.

Por exemplo, a árvore de Ailec: antes somente uma árvore, atribuindo o seguinte sentido:



Produção 1 --Uma árvore....

Afinal, todas as tardes, na sala de aula, um bando de pequenos pássaros barulhentos de mim se aproximam e fazem de meus braços os galhos que os sustentam nos momentos de dificuldades. Sou uma árvore como tu: forte, firme, enraizada. E como tu, estou só, não fossem os pássaros que utilizam meus braços para encontrar apoio. Por tudo isso, te digo, árvore: amiga: espelho-me na tua fortaleza para suportar as

tempestades de inverno e continuar abrigando a vida dos pequeninos para que um dia, como eu, eles também possam entender o destino da árvore e do homem irmanados pela solidão e pela solidariedade¹⁰⁹.

Depois esta árvore:

*Esta árvore representa
minha trajetória de vida,
minhas encapadas, conflitos
e conquistas.*



Entrevistas autobiográficas

Nesta segunda etapa, ao invés de levar um estímulo desencadeador de suas falas/expressões, investi na narrativa de suas trajetórias respondendo a pergunta: **o que te levou a ser professora (r)? Como te tornaste professora (r)?¹¹⁰**. Momento em que não interferi, elas e ele foram ordenando suas narrativas, a partir da lógica de tempo e das significações vividas.

A partir desta pergunta estes sujeitos passaram a habitar minha casa com suas vozes e com suas narrativas... ouvir, re-ouvir, retirar das fitas; refletir e tentar traduzir estas experiências e trajetórias utilizando-me das ferramentas teóricas.

¹⁰⁹ Este fragmento de narrativa foi retirado do primeiro ensaio de campo, quando pedi para que eles falassem sobre o sentido do desenho feito.

A partir da análise e rastreamento deste relato autobiográfico, retiro os elementos simbólicos, a fim de buscar as convergências dos *núcleos de imagens*, onde percebo as homologias com os mitos gregos referidos.

Nesse sentido, a autobiografia constituiu-se num dos fios da metodologia dessa pesquisa, para através dela tentar traduzir as narrativas, fazer análises, buscando nas linhas e nas entrelinhas os símbolos que representam o imaginário fomentador do ser-professor. Imaginário este, também tecido pelo fio da semântica mítica concebida no universo das configurações simbólicas e das práticas.

Retornei ainda para algumas entrevistas individuais num segundo momento, a fim de melhor explorar as questões do objeto de pesquisa, e pontuar questões focais, que não haviam aparecido na narrativa. Por exemplo: **como te mantiveste professora(r)? Que mudanças, migrações e ascensões houveram?**

Em suas narrativas, Elas e Ele falam por si mesmos juntamente com os muitos outros que os constituíram. Buscando construir a melhor tradução sobre o que diziam, soava em mim, estas muitas vozes me perguntando qual seria a melhor forma de continuar minha caminhada com estas pessoas, sem perder de vista a minha questão inicial – **o que os fez professores?**

A imagem que aparece em suas narrativas parece refletir a força dos primórdios das primeiras interações, tanto familiares quanto escolares. De certa forma, elas vão constituindo “matrizes potenciais” do percurso profissional destes docentes. O que se me afigura como pressupostos simbólicos fundadores do imaginário a ser resgatado e trabalhado na formação docente. Como por exemplo, neste trecho da trajetória de Ailec

...aprendi a ler com a minha irmã mais velha, lendo fotonovelas (...)
a escola para mim era um sonho (...) quando entrei a
diretora não acreditava que eu havia sido alfabetizada assim.
Fiz um teste e entrei direto na 2ª série (...) passei a ensinar um

¹¹⁰ Estas narrativas estão no capítulo/paisagem segunda: **Elas e Ele falando por si**, onde relatam a trajetória pessoal até a docência.

vizinho. Lembro que ele aprendeu rapidinho e eu vibrava (...) tive muitos desencantos quando entrei no magistério, eu sabia que para ser professor não precisava ser uma super mulher, como pareciam querer que nós fossemos.

Pela *retrospecção e prospecção*¹¹¹, estes sujeitos trouxeram o percurso de suas vidas, bem como, acenaram na direção de um projeto profissional.

3) Oficina de fechamento

A fim de “concluir” a pesquisa, no final de janeiro 1998, nós fomos rumo à Lagoa dos Patos, em São Lourenço do Sul¹¹², este local foi escolhido a convite de uma das professoras, por ser agradável. O grupo achou uma ótima idéia, uma vez que estaríamos em um espaço diferente, oportunizando assim, um convívio e um encontro singular.

Esta oficina foi realizada com o intuito de socializar e retomar, no grupo¹¹³, o sentido de suas narrativas Eu, equipada com minhas indagações e expectativas, câmara de vídeo e máquina fotográfica tentando registrar tudo...O que aconteceria agora?

O local do trabalho foi em uma escola de pesca, tipo técnica, a beira da Lagoa dos Patos, muito acolhedora. Teve a duração de 6 horas, das 9 horas às 17 horas. O calor era intenso, mas apesar disso o trabalho se desenvolveu num clima muito gostoso e amistoso, ao mesmo tempo profundo e mobilizador. A medida em que uma pessoa falava, as outras interagiam tornando-se parceiros da trajetória do outro.

¹¹¹ NÓVOA, António (org.). *Vida de Professores*, 1992.

¹¹² Fomos levadas em uma Kombi da Universidade Federal de Pelotas.

¹¹³ Neste dia, faltaram duas pessoas: o professor do curso geografia e uma das professoras aposentadas, por motivos alheios a própria vontade. Posteriormente, retomei o trabalho com os dois.



Foto 1



Foto 2

Como na expressão gestual desta 1ª foto, ao falar de si para o outro, começavam a expor sua intimidade. Instaurava-se, assim uma “cumplicidade” entre quem falava e quem ouvia, como no exemplo da 2ª foto mostrando o acolhimento do grupo que atentamente ouvia ... Laços foram sendo “amarrados”, nossos eus estavam entretecidos pelo Saber umas das outras¹¹⁴. O grupo foi se fazendo como grupo, tudo foi fluindo, foi acontecendo, foi se processando...

Este trabalho teve sete momentos. a) o reconhecimento do ambiente; b) uma fala livre sobre os sentimentos que emergiram após a entrevista individual, momento em que pode haver perguntas e interações entre eles e eu; c) algumas pontuações feitas por mim sobre elementos contidos nas entrevistas; d) manipulação de diferentes materiais, como: os mitos gregos e 7 figuras alegóricas¹¹⁵ com momento livre para manuseio e expressão; e) socialização das produções; f) avaliação sobre a participação nessa pesquisa; g) encerramento e confraternização.

Mitos e alegorias foram oferecidos ao grupo a fim de que pudessem entrar em contato com estas expressões e, quiçá expressar novas questões. Especialmente, por

¹¹⁴ Neste trecho de escrita me refiro mais ao gênero feminino porque o professor não participou da oficina.

¹¹⁵ Inspirada, em parte pelo trabalho do psicólogo francês DURAND, Yves. *L'exploration de L'imaginaire: introduction à la modélisation des univers mythiques*, 1988. Ele elaborou um instrumento experimental chamado AT-9, com nove estímulos visuais, a partir da sistematização do trabalho de Gilbert Durand.

considerar que, numa escala de complexidade constituem-se numa espécie de “materialização” dos trajetos e dos saberes destes docentes.

Os mitos contêm algumas significações simbólicas importantes, que de certo modo, estão presentes nas narrativas¹¹⁶. Vejamos: Deméter¹¹⁷ como mulher-mãe luta desenfreadamente pela filha e pelo cultivo da terra; Perséfone representa a mulher-filha da luz e das trevas, tornando-se guardiã dos segredos e mistérios de seu sombrio domínio; Prometeu desafia as leis de Zeus para dar o fogo dos deuses aos homens¹¹⁸; Apolo é o senhor da profecia, da música e do conhecimento¹¹⁹; Narciso apaixonou-se pelo próprio reflexo na água¹²⁰.

As alegorias (imagens) oferecidas, foram pensadas considerando os **agrupamentos simbólicos** contidos nestes mitos.

A oficina de fechamento “amarrou” todas as etapas e modalidades anteriores, contemplando as outras formas de expressão, como a poesia, o desenho e a escrita livre que foram fluindo ao longo do trabalho. Todas estas expressões, de certa forma, convergiram encaminhando as possíveis respostas para a minha pergunta inicial: **O que os fez professores?**

¹¹⁶ Posteriormente, serão relacionadas as homologias simbólicas entre as narrativas com o sentido presente nestes mitos.

¹¹⁷ Ver nota nº 105, onde são contados os mitos de Deméter e Perséfone.

¹¹⁸ Prometeu, o Titã que desafiou as leis de Zeus, roubou o fogo (conhecimento) dos deuses para dá-lo aos homens e, assim, teve de arcar com as conseqüências e com os castigos de Zeus. O nome Prometeu significava previsão e o Titã tinha o dom da profecia. Na mitologia, Prometeu era considerado o criador da raça humana, ele amava-a profundamente. Teria ele amassado argila com água ou com suas lágrimas e feito o homem. Ultrajado pelo roubo, Zeus amaldiçoou a humanidade com uma inundação, talvez por medo, pois com o domínio do fogo (conhecimento) os homens poderiam tentar se tornar iguais aos deuses. Ao final desta trama mítica Zeus concede a imortalidade a Prometeu, ao qual a humanidade agradece e ergue altares em seu louvor.

¹¹⁹ Apolo era inimigo da escuridão e tinha o poder de extinguir a culpa daqueles que se manchavam com crimes de sangue, livrando-os do remorso. Deus-sol Apolo, o cavaleiro do Olimpo e senhor da profecia, da música e do conhecimento. Chamava-se, também Febo, que significa o brilhante. Mas, nele habitava dois regimes arquetípicos, uma vez que, seu oráculo falava duas línguas e era muito vago. Assim suas flechas podiam não apenas acertar monstros perigosos, mas também os homens. Por isso era considerado o Deus da morte súbita, e ao mesmo tempo, o curandeiro que aliviava as dores e as doenças. Esse processo foi sendo aprimorado por Apolo até tornar-se o veículo da antevisão e da premonição.

¹²⁰ Essa capacidade é sentida pelo jovem e belo Narciso, filho do deus-rio Céfiso e de uma ninfa, que se apaixonou pelo próprio reflexo na água ao inclinar-se para beber água num riacho de águas claras e puras, jamais tocadas por ninguém. Apaixonado por sua própria imagem e não conseguindo suportar a agonia daquele amor impossível, acabou por matar-se afogado em sua própria imagem. Nesse lugar brotou uma flor que se chamou Narciso.

A seguir mostro duas fotos que mostram fragmentos deste trabalho em grupo e também algumas produções elaboradas no último momento desta coleta de dados.



Foto 3

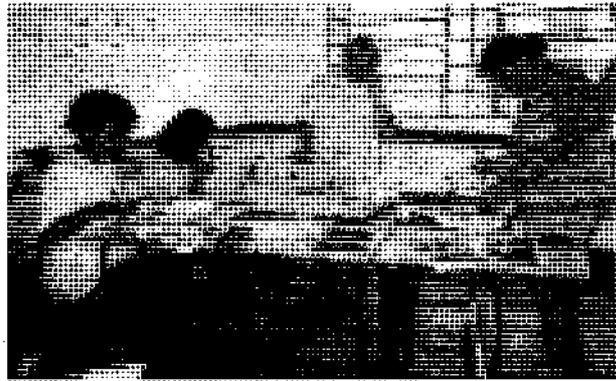


Foto 4

A fim de melhor clarificar, saliento que *os núcleos de imagens possibilitaram reconstruir o conjunto a partir do fragmento, de frases curtas ou enunciados que desencadearam um campo simbólico de sentidos, das significações e das representações* referentes ao Ser e ao fazer-se professor. Sentidos, significações e representações, que acenam um outro ponto de vista na formação docente.

Esse processo de análise aconteceu a partir de diferentes modalidades, tempos e espaços, constituindo-se em 3 grandes passos metodológicos. A saber:

- 1) retirei das narrativas de cada uma destas 10 pessoas, repetições significativas -- *núcleos simbólicos organizadores*;
- 2) destaquei as grandes unidades simbólicas, os mitemas, que emergiram na narrativa destes professores;
- 3) tracei homologias entre estas unidades simbólicas, os mitos gregos (já referidos), as alegorias e as produções dos sujeitos

Estas diferentes modalidades apresentam um grande espectro simbólico de sentidos e de significações, refletindo representações contidas em elementos que sem dúvida compõem o grande espectro do imaginário pedagógico. Por exemplo, tenho me deparado com discursos de alunos e de professores referindo-se a estes últimos, como **semeadores e luzes** de um futuro melhor. Nesta pesquisa a professora Isa se pergunta:

Por que somos como somos quando professores? Qual a nossa busca? Não será semear a luz em nossos alunos? Luz no sentido de clarear o mundo em que vivem... Assim, penso e digo como Bachelard, que símbolos universais “dormem no inconsciente humano”.

Quando no decorrer das nossas observações, tivermos de mencionar a relação de uma imagem poética nova com um arquétipo adormecido no inconsciente, será necessário compreendermos que essa relação não é propriamente causal¹²¹.

Portanto, essas representações e lembranças oriundas do empírico, constituíram-se em um campo de pouso e plataforma de vôo na direção de alguns conhecimentos expressos ao longo desta tese. Os sujeitos em suas narrativas revelaram a tensão constante a que somos submetidos, entre rupturas e continuidades, entre migrações e ascensões, entre o estar sendo sujeito e objeto de seu próprio viver no mundo.

¹²¹ BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 1998, p.183.

PAISAGEM TERCEIRA

Quem escuta as coisas sabe bem que elas vão falar demasiado forte ou demasiado suavemente. É preciso empenhar-se em ouvi-las (...) A imaginação é um sonoplasta, deve amplificar ou abafar. Depois que a imaginação se torna senhora das correspondências dinâmicas, as imagens falam realmente.

Gaston Bachelard, 1998

3 MOVIMENTOS DA TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA

Elas por Elas e Ele Por Ele mesmo: momentos de uma história individual

Elas e Ele contam como se tornaram professores! Num daqueles momentos em que nos deparamos com a grande encruzilhada de nossas vidas; hora de reorientar a caminhada em direção a novos rumos, novos territórios – magistério. De um lado a morte de uma antiga forma de vida, a lida com a terra-mãe. De outro a escuridão do desconhecido, mas a sedução por um futuro melhor – Ser-professor! Começaram o plantio, o trabalho nessa nova terra. Eram lidas muito difíceis, exigências se processavam, à medida em que o tempo passava. Demanda de novos aprendizados. Elas e Ele continuavam... Uma possível saída para suas inquietações; nova tomada de posição... momento de buscar neles, os lampejos criativos gerados pela insatisfação de terem se tornado professores “por acaso”. Ou estagnavam ou atravessavam o limite de seus si-mesmos. Uma porta e uma chave ... Novos conhecimentos, através do curso de formação pedagógica.

A narrativa autobiográfica destas 9 professoras e deste professor se deu a partir da pergunta feita por mim (Lúcia): **Como gostarias de te apresentar? Por que escolheste ser professora (r)?**¹²²

¹²² A partir destas duas questões Elas e Ele relatam sua história e outras perguntas foram sendo construídas.

A seguir, após a colagem de alguns fragmentos de suas falas no primeiro momento da pesquisa, Elas e Ele falam sobre suas trajetórias

Professor, jardineiro que ao assumir sua área de cultivo procura trabalhar o solo carinhosamente para que assim, as plantas desenvolvam-se saudáveis. O educador, não é diferente, pois, quando assume uma turma nova, é como cultivar um espécime raro, sem receita para tratos e cultivos porque cabe a cada profissional de educação descobrir práticas adequadas aos tratos e cultivos da referida espécie, possibilitando com isso, que se perca o mínimo de sementes cultivadas, os alunos. Sementes, que certamente serão as novas plantas responsáveis por novos frutos e sementes, ou seja, cidadãos responsáveis e governantes de futuras gerações. A ti, educador, que desempenhas tão relevante papel na organização e formação de futuras comunidades, dedico esta.

Irne. Trabalhei com séries iniciais, multiseriada e atualmente, com 5ª e 6ª séries.

Acho que o meu ingresso como professor foi por acaso. Quando adolescente (aos 18/19 anos) me convidaram, por ser das proximidades, para dar aulas, pois achavam que eu podia ser professor. Assumi aquelas duas turmas de currículo, com 28 alunos. Depois de 2 anos, me dei conta que um dia aquelas pessoas que estariam sob minha responsabilidade, iriam caminhar de acordo com a minha orientação. Decidi largar tudo.

Surgiu, a possibilidade de trabalhar numa multinacional. Trabalhei lá por 12 anos como orientador agrícola. Foi lá que comecei a perceber como se davam as relações de patrão/empregado. Acho que por isso sou assim essa

pessoa crítica. Em setembro 1990/1991, acabei me desligando dessa empresa pois a minha formação (criação) não me permitia aceitar certas coisas naquela relação do produtor com os compradores. Era muita exploração. Era um jogo enganoso e violento. Fiquei amigo das pessoas e não consegui mais fazer esse jogo. Me desliguei. E com o ginásio o que eu ia fazer? Nesse meio tempo voltei a fazer o 2º grau e trabalhar na lavoura.

Aos 32 anos plantava fumo e estudava à noite. Surgiu em 1993 um concurso no Município para ser professor, já havia terminado o 2ª grau. A exigência não era muita. Aquela escolinha lá onde eu havia estudado de 1ª a 5ª série e depois sido professor, estava precisando de gente. Fiz concurso e fui classificado para trabalhar com crianças de 1ª e 2ª série, sem didática nenhuma. Comecei a brincar e conversar com aquelas crianças. Acho que eu mais brincava de ser professor do que realmente era. Começaram a acompanhar o meu trabalho e me convidaram para assumir uma outra escola, no turno da tarde que estava tendo problema. Eram 4 turmas, de 1ª a 4ª séries.

Ocorreu uma mudança de secretário, eu era muito amigo dele, e ele me pediu que largasse uma das escolas e assumisse a secretaria. Já é o terceiro secretário e eu continuo ainda lá. Não sei porque, mas coincide que sou sempre amigo dos secretários.

Ingressei neste curso em 1995 e uma das exigências em 1997 é que assumíssemos uma turma por área. Assumi uma escola, onde estou agora, e o atual secretário, a partir de julho, me convidou para assumir a direção. De alguma forma ainda estou vinculado a SME. Já como professor e como diretor, estou tentando levar algumas idéias que tenho aprendido na faculdade. Para mim não é tão difícil porque não tenho uma longa trajetória de conhecimentos, e assim tudo é novidade.

Logo que cheguei na escola comecei a observar o espaço e o que podia ser feito. Tinha uma área disponível, é um meio agrícola. Então, logo montei um pequeno projeto que estou tentando implantar. Em 1996 designei uma área para um bosque nativo, onde os alunos de todas as séries participariam. Estamos com um projeto de construção de um pomar; inclusive a EMBRAPA já se comprometeu com algumas mudas e a Secretaria da Agricultura, com uma encerra de frangos e uma de bois. A horta que antes era pequena hoje sustenta a merenda da escola.

Também tive minhas quedas na política (depois que saí da multinacional). Comprei muitos atritos. Fundei em março o PTB no meu município e acompanhava os debates da câmara. Percebi que os partidos, em geral, fazem um jogo de boicotar as idéias contrárias. Não fui feliz... Fomos enganados. Prefiro não falar muito sobre isso, não quero mais essa carreira, até porque descobri que dar aula é uma carreira importante.

Me emocionei muito quando vi meus alunos aprenderem a ler. Isso até parece uma coisa meio mágica.

Depois deste curso tenho pedido, a cada bimestre, uma avaliação do meu trabalho. E isso me enriquece muito. Uma coisa me surpreendeu muito e a todos nós do quadro de professores da escola: um aluno de 7ª série pediu a palavra, estava com duas folhas de papel na mão. Dentre muitas coisas ele disse: *ser professor não é só ensinar, mas também é ser companheiro e amigo e ajudar a gente quando é preciso*. Pedia para o secretário não mexer no quadro da escola. Aí ele revelou a riqueza e o valor da nossa profissão.

Eu nunca precisei chamar atenção, puxar a orelha do meu aluno, nunca deixei de castigo. Antes, no início da minha vida profissional, observava um tio meu que também era professor. Ele ao contrário, vivia chamando a atenção dos alunos, colocando de castigo e, mesmo assim a turma nunca parava quieta. Eu sempre consegui tudo com meus alunos. Ainda hoje me

pego olhando para eles, para aqueles jovens na minha frente. E aí? O que eu procuro fazer? Trazer para eles as minhas experiências, mostrar como é o mundo, como são as relações. Sempre baseado numa coisa afetiva. Nada é por acaso, uma coisa empurra para a outra. Nunca estamos aptos, e os avanços estão aí. Não podemos ser passivos (isso me incomoda muito). Não somos prontos. Eu lembro da minha professora da 1ª série que era muito rude; a da 2ª série que não servia nem para limpar a sala; a da 3ª série que me marcou muito porque me mostrou que não deve haver discriminação por parte do professor; a da 4ª série não me deixou grandes lembranças. Depois da 5ª série fomos morar num lugarejo, depois de viajar 11 km por 1 ano, de bicicleta, subindo e descendo lombas, o pai comprou uma casa para nós.

Meus pais me ensinaram a valorizar o afeto. Depois de mim vieram os gêmeos... Tem alguma coisa que nós trazemos de berço... Acho que essa minha simplicidade... Lembro de uma história que eu nunca esqueci: um viajante jogou umas balas para nós, eu peguei e juntei para entregar para ele, foi quando disse: é para vocês. Lembro que eu joguei tudo de novo para que pegássemos. Lembro disso até hoje. Eu não sou de guardar rancor... pensei e falo. Eu fico brabo com uma pessoa mas procuro ser prático e dar 50% para cada um.

O pai foi um cara assim. Eu levava na bagagem a força e o afeto que eles me deram. Quando casei eu tinha 1500 e gastei 1100, fui morar com meus sogros por 12 anos.

Tudo isso me ajudou a chegar até aqui, e sou muito grato à minha família.

Quando escolhemos uma profissão devemos dar tudo de si, pois está ali em nossas mãos um broto que está nascendo para a vida. Uma pequena semente que precisa ser regada.

Antônia. Trabalho de 1ª a 5ª série num distrito de Camaquã.

Meu ingresso no magistério foi através de um convite de uma vizinha lá de casa. Eu não queria sair de casa, eu sou uma pessoa que gosto muito de ficar em casa, não queria sair de perto da família.

Aí eu pensei e resolvi fazer, mais não foi muito fácil. Comecei então a dar aula, só que não foi fácil. Fiz Magistério no 2º Grau em 1993, mas mesmo assim, foi difícil. Aí eu comecei a me atualizar mais porque eu me sentia parada, eu não conseguia andar para frente, era uma insegurança, uma falta de material concreto. Quando eu dava aula, sempre ficava com medo, não conseguia mudar minhas aulas, eu queria fazer diferente, mas ficava só no pensamento, não conseguia agir. Falando a verdade, eu acho que o nosso trabalho não é valorizado como ele deveria ser. Alguém que é importante e que subiu na vida tem que agradecer ao professor, todos nós somos importantes, todo nós passamos por uma sala de aula, seja melhor, seja pior, todo mundo passou, eu acho que tem que ter uma coisa melhor, acho que tem que melhorar e agora esse curso me abriu outros rumos.

Eu mudei meu jeito de dar aula. Não é mais aquela aula de encher o quadro e o caderno, mas sim uma conversa dentro da aula. Com isso, eu sei que está melhorando bastante, porque os alunos estão mais criativos e pesquisam as coisas que eu peço para eles pesquisarem em casa, inclusive coisas sobre o livrinho da comunidade. No início eu achei que eles não iam fazer no fim de semana mas quando cheguei em aula as perguntas haviam sido respondidas. Hoje eles são mais participativos, questionam os pais e tiram foto. Agora no início do ano (1998) eu vou começar um novo trabalho

que inclui mais criatividade, com mais trabalhos maravilhosos e os pais trabalham na pesquisa.

Eu me sinto bem como professora. Os alunos estão sempre fazendo tanta coisa por mim, me dão carinho, me beijam e a qualquer hora do dia eles me abraçam, assim, eu sinto que eles tem um grande amor por mim e eu por eles.

*Trabalhar é preciso
acreditar no que se faz, necessário.
Mas necessário também é
ver os frutos crescerem
e produzirem novos frutos.
Se isto não ocorrer
corre-se o risco
de também morrer.*

Helena. Atuei no pré, 1^a, 2^a e 4^a séries. Atualmente, sou diretora de uma escola municipal do Município de São Lourenço do Sul.

Na verdade eu não escolhi ser professora, eu mais ou menos fui levada a ser. Meu irmão mais moço que era muito ligado a mim, me convenceu que o magistério era uma profissão para mulheres e que eu ia deixar de ser uma "carga" para os pais. Me dizia que o magistério era um campo que sempre teria emprego. Fui contra vontade. Fiz o magistério, fiquei um ano parada e em seguida comecei a trabalhar com pré-escola (2 anos). Foi uma vivência terrível, faltava experiência, não sabia muito como fazer. Até hoje eu fiquei com aquela coisa... Na escola atual consegui fazer um pré-escolar, como diretora. Gosto muito de crianças pequenas, mas não para dar aula.

Depois dessa primeira experiência, trabalhei com 1ª e 5ª série juntas. Fui demitida sem saber o porquê. Estava grávida, fiquei dois anos sem trabalho. Eles disseram que não tinham alunos suficientes na escola. Quando retornei estava grávida de novo. Saí grávida e voltei grávida. Foi quando comecei a me achar. Nesse meio tempo mudou a administração do município, foi então que conheci a Dona M., e aprendi a lidar com o interacionismo. Comecei a sentir gosto pela coisa. A partir daí comecei a descobrir um novo jeito de ensinar, descobri o aluno de forma diferente. Fora os dois anos de pré, eu me mantive mais na parte administrativa, na parte de controle burocrático da vida do aluno. Depois fui diretora e depois supervisora. Agora sou professora e diretora. Hoje eu não saberia viver sem fazer o que eu faço. Adoro o que eu faço. Isso tem me ajudado bastante na orientação das minhas colegas.

O lado bom de ser professora é ver que tu podes fazer alguma coisa, poder ouvir no final do ano o aluno dizer: *pô professora valeu!* Relatou uma experiência com um aluno difícil, onde se descobriram mais. O aluno fez um texto que se chamou: *quem vê cara não vê coração*, aonde ele diz que naquele dia que ele me conheceu como pessoa e não só como professora e diretora, pude dar uma virada de 180° graus na maneira como me via. Esse é o lado bom da coisa...

Meus pais nunca fizeram nenhuma objeção sobre minha profissão. Mas fico pensando como deve ser gratificante para um pai e uma mãe eles verem o sucesso do filho. Teve uma formatura lá no colégio que meu ego subiu... Naquela noite eu não conseguia dormir. Estava além daquilo ali... As pessoas reconheceram o meu trabalho. Não é totalmente em vão aquilo que a gente faz.

A mudança através da Dona M. foi assim: ela me chamou, sem me conhecer, para trabalhar uma nova perspectiva e ajudar alguns dias na

secretaria. Ela me impôs a mudança, mas foi bom. Aprendi que vale a pena tu investires. Até então além de eu não gostar, eu não queria gostar... Acho que as primeiras experiências me marcaram muito negativamente. Eu estava ali porque tinha que cumprir aquela função.

Depois da dona M., este curso de Pedagogia foi fundamental na minha caminhada. Tanto que as outras colegas chegam e perguntam: como é que tu consegues? O que tu fazes? De alguma forma estão depositando mais confiança em mim e estão buscando um jeito novo de trabalhar.

Tive uma professora que tinha um filho na aula e exigia muito dele. Dava reguada, puxava orelha, fiquei com muito medo de ser professora da minha filha. Claro que eu não vou fazer isso, mas tenho medo de exigir muito dela.

Naquela época eu era muito tradicional embora eu nem pensasse nisso. Hoje vejo que a criança, que o aluno tem um lógica própria, traz um conhecimento. Quanto aos modelos, eles são importantes porque eles ficam. Os modelos tradicionais me davam segurança. Após dona M., não deixei de ser autoridade mas, por exemplo, mudei meu jeito de chamar a atenção do aluno. Hoje faço refletir, antes eu só criticava os atos dos alunos, não os fazia pensar. Pergunto: Por que tu fizestes isso?, enquanto antes eu dizia: Que coisa feia o que fizestes?

Eu sempre fui muito responsável, isso aprendi com meu pai. Hoje minha responsabilidade frente a minha profissão é ver o quanto tenho ainda para aprender. Isso te mexe muito. Antes não sofria, hoje sofro. Busquei o outro lado do aluno. Eu não preciso saber mais do que ele. O interacionismo gera angústia? Sim, mas é uma angústia que te faz pensar sobre tua postura, e sobre a necessidade de construir mais. esse é o caminho - da dor e do prazer juntos.

Por isso eu me sentia como sol e nuvem, como na primeira vez que eu te falei. Hoje eu sou muito transparente, antes, não. Isso me faz mais feliz!

As nuvens representam o que eu sinto como professora, às vezes parece que estou chovendo sempre no mesmo lugar, as coisas não mudam, não vejo saída para a educação, me sinto só para mudar. Comecei então a ler livros que pudessem auxiliar minhas atitudes como docente e reformar minhas idéias quando estas estivessem servindo como um meio de crescimento cultural.

Rosa. Adoro dar aula, especialmente, nas séries iniciais. Comecei a trabalhar com 18 anos, me formei no magistério por livre e espontânea vontade, mas as pessoas da família achavam que era um serviço mais próprio para mulher, mas não foi por isso que eu resolvi ser professora. Sempre estive em função das crianças. Eu ajudava numa creche particular da escola (particular/religiosa) São Carlos, para filhos de funcionários. Era as irmãs que cuidavam. Fiz amizade com uma irmã (religiosa) e pude ajudá-la indo à escola em algumas tardes. Eu ia para lá e quando tinha alguma coisa para fazer eu fazia. Só isso! As freiras começaram a falar comigo sobre ser freira, me indicaram um monte de coisa. Não era nada disso que eu queria, o que realmente eu queria era só trabalhar com as crianças. Sempre fiquei em função disso, acho que por isso eu queria fazer magistério. Eu não podia ir me oferecer para trabalhar gratuitamente em nenhuma escola. Aí eu fui ficando por ali, fazendo o que elas queriam e me orientavam.

Me formei em magistério e continuei fazer trabalhar no interior com uma 3ª série de 30 alunos (aos 18 anos). Fazendo meu estágio, no qual, fui aprovada e continuei trabalhando.

No ano seguinte trabalhei com uma 1ª série à tarde e com uma pré-escola pela manhã, sem orientação nenhuma (trabalhei 2 anos). Fazer o que com a pré-escola? Fazer rodinha por quê? Conversava muito com professores que tinham trabalhado com pré-escola. Comecei a buscar, mas o que me induziu realmente, a mudar, foi a perspectiva de que na educação as coisas não melhorarão se os responsáveis por ela não tomarem uma atitude, senão assumirem um compromisso. Quando me formei professora pelo curso do magistério, estava certa de que havia feito um preparo e que estava apta a iniciar a minha carreira de professora; havia aprendido muito, porém sabia que teria muito a aprender

Encontrei umas fichas na escola, que falavam que o aluno tinha saído do pré no nível silábico, que a professora que trabalhava há 50 anos tinha descoberto isso. Me perguntei: O que é isso? Vou saber o que é? Que me adianta pegar isso para trabalhar na 1ª série, se eu nada sei sobre meu aluno? Comecei a procurar alguém que soubesse um pouco mais e também material para séries iniciais. Fui me informando, me informando... Buscava tudo conversando e lendo também. Lia alguns capítulos, os que me interessavam.

Fui para a cidade e comecei com a pré-escola e a área (história da 4ª a 8ª série). No trabalho por área foi um problema, porque eu trabalhava com dramatização e nunca dava tempo para terminar. Foi isso que eu não gostei, embora todos dissessem que eu não ia mais deixar a área depois que eu entrasse. O problema era o tempo de ensino, faltava convívio, pois quando a gente ia começar a atividade, terminava a aula e tinha de deixar para o outro dia. Eu não gostava. Não que não valesse a pena trabalhar com eles desse jeito ainda, mas não dava do jeito que eu estava me propondo a trabalhar. Disse: "Não é aqui o meu lugar! Vou trabalhar só com o currículo, posso passar a tarde inteira na aula e trabalhar do meu jeito". Voltei para o

pré. Queria uma 1ª e um pré. Até consegui um lugar, bem longe da cidade. Comecei a descobrir coisas.

Eu sempre dizia para meu marido, um dia vou voltar a estudar. Resolvi fazê-lo e não me arrependo. Estava ainda trabalhando com uma 1ª série. Fiquei gostando mais ainda. Comecei a mudar tudo, o que eu vinha buscando e tentando fazer e não dava certo, faltava teoria. Antes do início do curso pensei em desistir de ser professora. Cheguei em casa e falei para o meu marido que não queria mais ser professora. Mas como disse ele: estudastes tanto para isso e querias tanto esse curso? Era o que eu queria, mas não do jeito que eu estava fazendo, enchendo o quadro de coisas e esperando que todo mundo copiasse. Estava cheia de fazer a mesma coisa. Houve um momento em que eu comecei a perceber que podia ser diferente, mas eu não sabia como fazer. Como eu ia chegar na escola e dizer que não era mais assim? Fundamentada em que eu ia propor o diferente?

Já no início do curso eu compreendi porque eu estava sentindo tudo aquilo e como poderia mudar (ultrapassar as formalidades). Me faltava conhecimento. Felizmente eu estava numa escola onde a diretora era bem compreensiva (embora tenha só magistério), mas ela também acreditava num jeito diferente... Apostou em mim, em uma proposta mais aberta e aí tudo começou a deslanchar.

No ano seguinte fui trabalhar na periferia, na Vila do Riacho. Fiquei só com 1ª série à tarde onde eu pedi licença pra diretora, para no turno da manhã ajudar uns alunos que estavam com problemas sérios. Fiz esse trabalho por vontade própria. Tipo reforço e ajuda emocional. Doze deles viviam em situação de profunda pobreza e desestruturação familiar. Estas situações vivenciadas de agressividade, eram dramáticas, quase atrapalhou o restante da turma que vivia outra situação. Assim, separei a aula em dois grupos, para não chamar muita atenção. Então, realizei esse trabalho,

também com os outros que não precisavam. Foi um trabalho vinculado a vida deles, nada a ver com a escola. Nunca registrei nada, mas foi importante pra eles. Por exemplo, o Tiago (repetente e agressivo) passou de ano e melhorou bastante. Eu não sabia muito o que realmente eu estava fazendo. Assumia uma postura e ia em frente.

Desde pequena eu gostava de ensinar. Eu era gêmea com outra menina que tinha desrritmia e me deixaram muito de lado. A mãe sempre dizia que ela era doentinha, embora aos 6 anos ela não tivesse mais nada. Minha função era protegê-la. Ela também fez o magistério, em 6 anos. Depois desistiu da carreira e foi trabalhar de secretária na escola em que eu era diretora.

Ela morreu no ano passado. Quase enlouqueci ... Até que eu conheci um lado que eu não conhecia. Quando reiniciei o curso descobri, também pelo pai e pela mãe que eu era eu e ela era ela. Mas entre o que ela estava passando e a nossa vontade de tê-la, compreendemos que foi melhor para ela, que ela fosse (morresse).

Hoje tenho certeza que quero ser professora. O trabalho lá foi um sucesso. Meu marido me pergunta: "se eu acertasse na loto o que tu queria ser?" Respondo imediatamente: professora com certeza! Aonde não sei.

Eu sou uma pessoa muito resolvida. Eu sempre consigo tudo o que eu quero. Enfrento as dificuldades e seguro as barras das separações e mortes. Sou separada desde que a D. tinha dois anos, o pai era alcoólatra. Hoje o filho deste meu segundo marido mora conosco, como se fosse realmente irmão da minha filha.

O ser deixada de lado, em função da minha irmã, durante muito tempo foi ruim para mim. Achava que meus pais agradavam ela mais do que a mim. Depois que eu fiquei mais madura e me tornei mãe, eu compreendi. Quando éramos pequenas eu usava ela prá agredir a mãe, do tipo fazer ela carregar

a sacola do mercado. No entanto, quando outras pessoas faziam isso com ela eu a defendia.

Fui uma aluna "indisciplinada" aos olhos dos meus professores, enquanto a Meri era super quieta. Até hoje sou assim, questionadora, alegre e inquieta.

Me incomoda os alunos que não participam, dou liberdade, não fico pressionando, mas oportunizo o máximo, a participarem. Faço de tudo na sala de aula para não ter um aluno como a minha irmã. Acho que muitos professores não souberam valorizá-la a partir do que ela podia.

Eu não pretendo parar aqui... Pretendo ser uma psicopedagogia. Preciso ajudar os outros e penso que esta formação me dará condições, pois tenho bastante experiência pedagógica e gosto de ensinar de forma diferente.

Lembrai-vos que a semente, lançada em qualquer lugar sendo fértil ou não, a esperança virá, um dia desabrochar.

Maria. Trabalhei na área da saúde durante 13 anos, a maior parte do tempo eu trabalhei com crianças em uma sala de Pediatria da U.T.I., era enfermeira no hospital. Eu fiz curso de atendente, aí fiquei trabalhando no hospital. Quando eu perdi meus pais tive que trabalhar. Casei e quando meu marido foi transferido para Santa Vitória, eu fui trabalhar lá também, mas não como enfermeira. Nessa época fiquei em casa, pois meu filho estava na idade de ir para a Escola, porém esta ficava muito distante, e eu terminava ficando na Escola até a hora de voltar. Fazia os trabalhos junto com as crianças e as professoras começavam a ver que eu gostava de ficar lá, naquele meio até a hora de sair, às 5 horas. De certa forma, estas crianças, especialmente o meu filho, me motivaram à voltar a estudar. As professoras

desta escola, também me incentivaram. Então, depois de 12 anos parada, fui tirar o magistério e comecei a trabalhar.

Não tinha me despertado ainda ser professora, mas eu me lembro da minha infância, morava na campanha e lá eu comecei a estudar, então quando a professora saía da aula deixava as maiores cuidando os menores. Lembro que eu me portava como se fosse uma professora, era a maior. Era lá na ilha, passando a colônia Z3, em Pelotas. Tinha umas janelas grandes, então a gente levantava a janela que ficava segura por aqueles pauzinhos, porque não tinha aquelas borboletinhas. Agora quando nós, as colegas do curso conversamos, brinco dizendo que no meu tempo não era palmatória, mas era o pauzinho da janela.

Me realizei quando os alunos e os pais reconheceram meu trabalho. O mais gratificante é reconhecer que a gente fez um bom trabalho e que eles participaram com a gente.

Não é somente por causa dos elogios, mas porque há diálogo entre nós. Porque têm professores lá que não escutam nem os pais, nem os alunos, elas acham que assim é melhor. Não querendo desprezá-las, eu sempre acho mais, pois o trabalho da professora tem de ser reconhecido pelo bom trabalho que faz. Os meus pais e alunos, fizeram uma avaliação, que eu trouxe até o seminário aqui do curso. Os professores e colegas ficaram assim, não porque é sobre a minha pessoa, mas porque trata sobre o trabalho pedagógico feito por mim. Entendes?

Nessa época que nós estamos com o pagamento atrasado e sem receber o 13º salário, se tu vais pensar na situação, o que eles estão fazendo com os professores, quando os pais te tratam sem o devido valor. Mesmo assim estamos na luta. Eu acho que é isso aí que faz a gente ser professor, porque se a gente vai pensar nas nossas condições...? Eu acho importante que os pais participem, colaborem com o professor.

Nunca tive dificuldade com a família, ao contrário eu sempre tive a ajuda dos pais.

Atualmente venho desenvolvendo meu trabalho com maior segurança e conhecimento, mas não sou de ler muito. Mas, pensando bem, foi o meu filho quem me incentivou a fazer o magistério.

Ao semear uma sementinha espera-se da planta um crescimento e uma colheita com bons frutos; assim como na escola semeamos e esperamos tornarem-se cidadãos críticos e criativos.

Fátima. Comecei trabalhando em turmas multiseriadas (de pré a 4ª série) e, atualmente por opção, retornei ao trabalho na zona rural.

Ser professora foi um sonho de infância, desde criança eu brincava com as bonecas de professora, chegava do colégio descansava um pouquinho, almoçava e ia brincar com as bonecas, porque eu sou filha única. Eu conversava com as bonecas, eu era professora das bonecas, brincava de ser professora. Aí depois a minha mãe teve doente e eu tive que trabalhar para ajudar em casa, éramos só nós as duas quando o pai foi embora. Arrumei um emprego no hospital, depois trabalhei no banco, mas não estava satisfeita, embora tivesse de me adaptar ao serviço, pois precisava. Mas sempre sentia falta das conversas com as crianças, quando trabalhava no hospital. Eu me encontrei mesmo quando precisavam de professora na Zona Rural, não era necessário ter magistério. Entrei naquele tempo do contrato aberto e contrato fechado, 1981/1982. Em maio de 1982, fui contratada em caráter de "contrato aberto", eu tinha somente contabilidade. Depois de muito tempo como professora, uns 10 anos, em 1991, surgiu na Secretaria o curso de Magistério para professores leigos que não tinham habilitação, aí eu fiz

as matérias de adaptação, Estrutura e Funcionamento, Psicologia e Didática, porque as outras eu já havia feito; o que eu deveria fazer eram as específicas, então eu fiz Magistério. O curso foi muito bom, principalmente Matemática e a parte de Metodologia de ensino. Esta disciplina foi ótima, porque a gente já sabia trabalhar, mas não tinha informação.

Trabalhei sempre em Rio Grande e na Zona Rural na Palma perto do Taim, mas era um lugar de difícil acesso e por isso eu tinha que ficar na Escola. Hoje já tem um ônibus 3 vezes por dia que facilita a vida das outras colegas na hora de voltar para a casa. E aí me senti realizada, nunca tive problemas com a comunidade, nem naquela Escola que eu trabalhei o ano passado e que enfrentava mil problemas com a Direção mas, com a Comunidade, não. Depois que eu saí daqui do curso em julho de 1997, não deu mais certo, elas pegaram do meu pé, não estava dando certo, não me sentia bem, mudei de escola, fui para a zona rural.

Minha mãe adoeceu e ficou numa cadeira de rodas, nesta época eu já tinha a 8ª série e o curso que tinha a noite era contabilidade, aí eu fiz. De dia eu trabalhava, cuidava ela porque ela sofreu uma fratura, não caminhou mais, eu era a única filha, as irmãs dela até que ajudavam, mas sabes como é... Trabalhei 4 anos. Dois anos eu trabalhei no Bradesco, aí a mãe faleceu e nós morávamos para fora. O pai alugou um apartamento para nós no centro, eu continuava trabalhando no Banco e estudando à noite.

Quando fui trabalhar como professora, me senti assim realizada, eram uns alunos pequenininhos. Eu fui substituir uma professora que estava de licença gestante. Trabalhei 14 anos na Zona Rural, voltei para a periferia não me adaptei, meu negócio é Zona Rural.

Eu comecei sem habilitação, quer dizer que eu me baseei no que eu aprendi há 20 anos atrás.

Quando era menor eu estudava numa espécie de internato passava o dia no Colégio e de noite vinha para casa. Eu tinha trauma de régua, aquelas régua grandes de madeira, acho que não existe mais. Pois bem, eu errava a tabuada e a irmã dava uns reguaços em cima da mesa. Eu tinha medo que ela me batesse. Eu estudava em Colégio de Freiras semi-interno até a 4ª. série, eu acho que elas são muito rígidas. Por exemplo, toda manhã tinha de tomar todo o café, comer todo o pão com doce, embora tu não quisesse. Até hoje eu não posso com pão com doce na hora do café. Eu passava o dia lá, tomava café da manhã, almoçava, tomava café da tarde. Eu era muito magrinha, pequenininha, era enjoada para comer. Eu também trabalhava para a Escola. A comida era boa, mas aquele café com pão com doce... Lá fiquei 4 anos.

Hoje estou realizada com a minha profissão. Gosto muito de ajudar as pessoas.

Podemos comparar toda criança a uma flor em botão e, a nós como educadores cabe a responsabilidade de fazê-la desabrochar para a vida. Que o despertar e o aprender sejam as sementes lançadas a cada um para que mais tarde possam lembrar-nos como alguém que passou em suas vidas e deixou marcas positivas.

Ani. Já trabalhei de 1ª a 8ª série e atualmente retornei para a zona rural para ficar mais próxima da minha casa.

Sempre gostei de estudar, e sempre admirei a carreira do magistério. Minhas professoras sempre foram pessoas que marcaram muito a minha vida. Estudei até a primeira série ginásial e depois parei pois meus pais

moravam no interior e naquela época não era fácil ficar fora de casa para estudar, os pais não permitiam. Isto aconteceu em 1958.

Quando comecei a sentir mais dificuldades, resolvi a voltar a estudar e, em 1976 retornei à escola. Conversei com os professores, todos eram amigos, sempre fui muito bem relacionada. Fiz minha matrícula, passei por uma prova de seleção e fui classificada para a 7ª série, meus filhos estudavam no turno diurno e eu no noturno.

Em 1978, ingressei no curso de magistério, em uma turma de 28 alunas, todas as minhas colegas eram jovens de 17 a 20 anos de idade, eram alegres, descontraídas (comportamento típico da idade) e eu com meus 32 anos sentia-me muito bem entre elas.

Procuro sempre ajudar os outros e realizar meu trabalho com responsabilidade. Procuro passar aos outros aquilo em que acredito. "Tempo é questão de preferência" e "o ambiente é a gente que faz".

O que me levou mesmo foi a necessidade de auxílio para meus filhas, eu tinha parado de estudar fazia tempo e elas também estudaram lá fora até a 4ª série, depois quando a gente se mudou para a cidade, para elas estudarem até a 5ª série e elas estudaram. A mais velha passou para a 6ª série e já no fim da 5ª série eu comecei a sentir dificuldade para ajudá-la, aí eu comecei a estudar para poder acompanhar o processo dela e, também me atualizar. Eu tinha feito até a 1ª série do ginásio naquele tempo, entre 1956, 1957. Já estava em 1975, quando eu voltei, e fiz um teste lá na escola.

Acho que foi uma coisa muito boa eu ter feito o magistério, porque eu sou uma pessoa muito humana e eu já tenho tido oportunidade de trabalhar com crianças com problemas de comportamento. Nunca me esqueço sabe eu fiz estágio, eu comecei lá na Escola da cidade, aí quando eu estava na Escola normal, que nós estávamos reunindo as turmas, no início do ano, uma supervisora me chamou e disse: "Olha, vou te mandar para o Barão, porque

tu já és uma pessoa mais madura. Vais ter uma 4ª série, eles não têm professor, então tu vais ficar sozinha". Eu não queria assumir uma turma sem ter a professora responsável, como é que eu vou estagiar se não tem ninguém lá para me orientar?, perguntei à supervisora.

Aí fui para lá e assumi aquela turma. Me deram a ficha completa dos alunos repetentes, sendo que um deles tinha 2 anos na 4ª série. Diziam: "ele incomoda, é uma criatura horrível". Eu já fiquei com medo, mas pensei o Espírito Santo vai me iluminar, de algum jeito eu vou conquistar esse guri. Ele se chamava Fernando e era sempre agressivo, brigava e se botava nos outros. Aquelas coisas dentro da sala de aula... quando eu via ele estava grudado com um. Era do tipo daqueles que se levantava, saía e batia a porta.

Eu sempre gostei de trabalhar com adolescentes. Eles surpreendem a gente, às vezes tem uma cabecinha bem avoadinha, não saí nada, e a gente vai conversar com eles ou quando pede para escrever alguma coisa, eles escrevem maravilhas. Eu acho que o trabalho do professor é, sobretudo valorizar o processo do aluno.

Quando eu morava na cidade eu trabalhei na Escola Técnica com Ensino Religioso, faltava professor, pois não havia pagamento dos salários e foi lá que eu aprendi a lidar com adolescente.

Minha busca foi por causa da família, o meu aprendizado retorna para a família. A família é muito importante. Quando trabalho com os meus alunos pequenos, eu vejo que eles têm problemas, e não consigo ajudar porque a família não deixa. Quero dizer, a gente faz a nossa parte, procura envolvê-lo na atividade, e não consegue saber que há algo que a família não está ajudando.

A cada dia tenho mais certeza que a busca e o tempo são senhores de nossos aprendizados. Acho que a gente só aprende isso com a maturidade.

Por que somos como somos quando professores? Qual a nossa busca? Não será semear a luz em nossos alunos? Luz no sentido de clarear o mundo em que vivem para melhor entendê-lo (o mundo) e melhor viver nele! Não estaremos também na luta, na defesa da fertilidade do sentir, do pensar e do agir de "todos" os alunos que passam por nós.

Isa. Trabalhei com séries iniciais, 8^a série e também em cargos de chefia.

Inicialmente eu não quis ser professora, parece até contraditório. Meu curso de 2^o grau não é o antigo normal, que as gurias da minha idade faziam, como era comum. Eu fiz o agrotécnico e fiz o 2^o grau de economia doméstica. Foi muito bom. Aproveitei e aproveitei até hoje. Tenho a impressão que hoje eles sabem mais do que nós, até porque não nos deixavam pensar e não tínhamos decisões tão consistentes, era tudo um pouco nebuloso. A gente ia fazendo as coisas (16/17 anos). Saíndo de lá, a maioria das colegas foram fazer ciências domésticas. Não era isso que eu queria, porque o campo de trabalho era bastante restrito. Teria que ir para outro lugar. Fui fazer o curso de história. Enquanto eu estava no curso de história eu fui trabalhar no Município como professora da merenda escolar. Porque eu tinha feito o curso de técnica domésticas e eu queria trabalhar. Havia uma quadro na prefeitura que se chamava de substitutas, quando alguém entrava em licença por alguma coisa. Me inscrevi. Não tínhamos direito a férias, ganhávamos somente quando trabalhávamos. No início era assim. Mas eu acabei trabalhando o ano inteiro e passei a ganhar férias. Passei a ser responsável pela merenda escolar em algumas escolas. Depois de 3 anos de trabalho nessas escolas, fui convidada para ser supervisora da

merenda escolar aqui na SME (1964-1967), aonde eu aprendi muito, embora naquela concepção antiga. Quando eu entrei não era SME, era Diretoria de Ensino, de tão antigo. Depois em 1972 é que passou a ser SME, eu passei a trabalhar em outra equipe por já ter me formado no curso de História. Atendíamos a Zona Rural, um trabalho muito rico. Depois disso eu fiquei com a chefia do Serviço Técnico Pedagógico durante muito tempo. Eu trabalhei de 67 a 80 na SME. Saí quando o Fábio nasceu. O Fernando com 4 anos e o bebê (Fábio).

Paralelamente comecei a trabalhar no estado como professora, no Dom João Braga, logo fiquei de coordenadora dos professores de História e de coordenadora pedagógica.. E por isso é que eu fiz Pedagogia. Eu estava envolvida, simultaneamente. Eu trabalhava na SME e no Estado como coordenadora pedagógica. E como eu trabalhava nesse órgão educacional fiz especialização planejamento educacional. As coisas foram acontecendo e surgindo as necessidades. Também, trabalhei no São José. Eu amei trabalhar lá... . Eu tive sorte de trabalhar em lugares de muito aprendizado, muito bons.

Em 80 já tinha terminado a Pedagogia e já tinha feito a especialização em planejamento educacional. Saí do São José por questões de salário. Naquela época o Estado era mais rendoso. Saí com uma dor porque eu gostava muito de trabalhar lá. A gente tinha uma certa liberdade de fazer as coisas. Em 80 tinha feito um propósito de só trabalhar 20hs no estado. Me exonerei do município com 17 anos. Fiz essa bobagem. Resultado, nunca trabalhei só as 20hs. Fui fazendo bico, substituí na Católica, na Federal. A minha vida é marcada por substituições e opções. Elas vão surgindo e vou fazendo só pelo coração. Tanto que me aposentei somente pelo estado com 20 hs, com R\$ 337,00.

Uma das coisas que antes eu achava negativa, agora não, foi a forma como me relatei afetivamente com os alunos, que acabei levando para os cargos de chefia. E não dava certo. As pessoas precisam de chefe autoritário e rígidos e eu não sabia ser. Cheguei na delegacia de Ensino, como chefe, pensando em fazer reuniões pedagógicas, sessões de estudo e acabei me envolvendo com questões burocráticas e eu não sei fazer isto. Uma das coisas que foi frustrante foi ter sido chefe. Por isso eu me aposentei, não era isso que eu queria. Trabalhei três anos e saí correndo...

Eu vejo o professor como alguém que vai trabalhar junto com o grupo, e não sobre o grupo, claro que é alguém que tem de deter maiores informações, que além das informações deve organizar o trabalho de tal forma que traga muitas informações para aquele grupo. Não pode ser um trabalho linear planejado somente por ele. É alguém que vai provocar a vontade de aprender no grupo. E não é. Eu pensava que o chefe ia coordenar um grupo de adultos, escolhidos para tal função. Eu gosto é de sala de aula.

Então esse meu retorno... Eu saí desgostosa. Eu achei maravilhoso estar só em casa, com a família, enfim. Mas depois, pela premência financeira, porque o meu marido também se aposentou e imaginou que o que ele ia fazer daria certo e não deu, tive de voltar a trabalhar. Enquanto estive em casa acompanhei a vida escolar dos adolescentes, amigos dos meus filhos. Quase que diariamente eu convivia com eles. Estive rodeada de jovens, uns chamavam os outros, para ajudá-los nos estudos, recuperações. Por isso eu me candidatei a fazer parte do conselho escolar da escola aonde eles estavam. Eu nunca estive totalmente fora da vida escolar. Me aposentei em 1990.

A partir de 1993, comecei a procurar trabalho por causa do dinheiro. Para reorganizar o meu currículo foi um horror. Saí batendo em todas as escolas particulares e não consegui nada. Fiz concurso no Estado de novo,

não me chamaram. Nesse meio tempo li o edital da Federal. Foi o único lugar que me acolheram. No primeiro dia que fui me inscrever eu ia entrar e não tive coragem, passei e fiz uma volta na quadra. Depois de 5 anos parada como é que eu vou ter coragem de me inscrever para trabalhar na Faculdade de Educação? Como não tinha conseguido nada, voltei lá. Passei na primeira parte e fui chamada para a entrevista, fiquei muito surpresa, pois durante toda a minha trajetória profissional nunca tinha me submetido a uma entrevista.

Nos outros empregos eu me inscrevia e me chamaram. Alguém indicava. A não ser um concurso de estado.

Nessa entrevista eu me utilizei muito da minha experiência com os jovens e coloquei a minha realidade a eles.

E a proposta pedagógica que eu apontei foi proporcionar uma metodologia que se pudesse fazer relações do conteúdo com aquilo que viviam.

Eu comecei História na época da ditadura. Nos ensinaram de forma linear e fatural, sem relações. Isso eu trazia como experiência negativa. A minha pedagogia foi muito tecnicista. Agora que eu comecei... O que eu aprendi na Federal, foi riquíssimo, ouvindo os professores nas reuniões. Eu não me animava a falar.

No final do ano me convidaram para paraninfa, sofri tanto porque não me imaginava capaz de fazer aquele discurso. Agora eu percebo o destaque. Na época eu não curti eu sofri. Agora eu coloquei isso no meu memorial para cursar o mestrado na Católica em Desenvolvimento Social. Eu me envolvo muito com as coisas e por isso, não consigo fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Quando eu vou me acordar as coisas já passaram.

Acho que esse Mestrado vai me abrir uma campo mais abrangente para olhar esse fenômeno da educação, como sempre dois dias antes eu achava que eu não ia fazer. Uma amiga me deu muita força.

Quando saí da Federal fiquei desempregada e fiz concurso na Católica e estou em estágio probatório. Participei, nesse ano que passou, de um grupo de estudos, GEAPE, onde eu não abria a boca no início. Me perguntava o por que teriam me convidado.

Sempre me surpreendi com minhas ascensões... Uma amiga me disse: *"Isa eu acho tão interessante, tu não aspiras as coisas e elas chegam para ti e eu que quero tanto, elas não chegam"*.

Nessas minhas palestras e trabalhos por aí, uma das professoras participantes me disse que tinha gostado muito do meu trabalho por eu ser uma teórica-prática. Eu achei o máximo. E eu acho que esse é um caminho, jamais eu fico somente no nível da teoria, sempre relaciono com a prática, com aquilo que elas já fazem. Por que fazem o que estão fazendo?

A aposentadoria me levou a apaixonar-me pela avaliação, através dos jovens, por ver o que os professores fazem com os alunos. No mestrado peguei a linha de políticas sociais, no sentido de provocar a Católica à uma proposta de avaliação continuada na formação de professores, tomando como foco a avaliação escolar. Não sei bem ainda, mas é uma idéia que desejo trabalhar. Além de atrapalhar, o aluno emperra o desenvolvimento social.

Precisa um acordar para que os profissionais de educação busquem uma nova concepção do processo educativo, tendo foco o processo avaliativo, uma vez que ele emperra o desenvolvimento social. Agora outro desafio, o mestrado.

Nós como profissionais da educação, não devemos ser um rio reto e perigoso, mas devemos ser como os afluentes que vão empapando por onde passa.

Meu filho que está na faculdade me fez pensar e me influenciou para a escolha da temática na área do mestrado. Como nós profissionais da educação podemos empapar, proporcionar o desenvolvimento social? A minha intenção é marcar as minhas alunas com isso. Devemos ter sempre em mente que nossos alunos podem aprender. E aqueles que não podem devem ser ajudados. É preciso abrir os caminhos para eles... Exercício da cidadania.

As últimas escolhas têm origem nos meus filhos: os jovens adolescentes, através do Fábio me fizeram refletir sobre avaliação, o Fernando, o mais velho com reflexões sobre as questões sociais. Sem dúvida eles foram os responsáveis.

Eu digo para as minhas alunas: Nós temos de viver para fazer o impossível. O possível todo mundo faz. Na avaliação existem verdadeiras indecências pedagógicas.

No início do magistério eu nada refletia, fazia porque tinha de fazer. O professor não se preocupa se aluno saí mal ou bem. A culpa sempre é do outro lado... Causas do insucesso.

Minha hipótese é porque não há um trabalho nos cursos de formação de professores mais exaustivo sobre a concepção filosófica da educação, conseqüentemente da avaliação.

Eu sempre ficava encantada com as professoras da Zona rural, elas apostavam no sucesso dos alunos, coisa difícil nas escolas de 1º e 2º graus, o aluno mais parece inimigo. Parece que na universidade é diferente, também querem o sucesso.

Eu assumo a carga de tudo, o erro deles é sempre remetido a mim mesmo. Fui a filha mais velha e era muito exigida pelo meu pai. A mãe era

artista e muito sensível. Cantava muito. Nos nossos aniversários apresentávamos cantos e apresentações. O Fábio, dos 7 netos, foi o único que aprendeu piano. Toda a família tem uma veia artística. Só eu que não.

Minha mãe sempre fez o processo dela, apesar do pai ser muito rígido. Ela ia a igreja. Fazia coisas assistemáticas. Esse foi seu legado para nós. De alguma forma, eu também vivo essa "inquietação" da minha mãe, de não ficar parada e acomodada. Vê só, com toda minha trajetória resolvi, agora, fazer mestrado. Acho que é isso.

... Uma menina, não tinha mais que 12 anos, falou ao microfone de mão com sua professora, dizendo que apoiava os professores em greve em nome dos alunos da escola. O gesto da professora, me passou o símbolo da educação... Uma mão segurando uma possibilidade, uma chance para a educação... Este encontro me traz de novo a esperança de lutar por um projeto... Vivemos de solidão, da nossa fala que não chega aos ouvidos surdos. Cantamos ainda canções de esperança, com novas letras, outras alegorias, coreografias; e construímos história, apesar dos enganos no caminho. Apesar de tudo ...somos.

Lidia. No momento estou aposentada, ainda não parei... Atualmente voltei a estudar, faço Mestrado em Educação. Trabalhei muito e ainda continuo a acreditar que a educação ainda é possível neste país.

Na verdade não sei se eu escolhi ser professora. Em 1967 pós-golpe militar, com a profusão de cursos superiores, eu pensei em ser médica pediatra. Ai eu acabei fazendo Letras por influência de amigas. Fiz o clássico em Cachoeira. Eu não fiz o Magistério porque eu não queria ser

professora de criança pequena. Mas, sempre gostei de Português, Inglês, Francês... Também porque lia todas as coisas que apareciam: livros, jornais, revistas, aos 14 anos li a Divina Comédia, de Dante Alighieri. Clássicos da literatura brasileira e francesa. No curso clássico líamos alguns clássicos de literatura no original. Exemplo: Robinson Crusóé, em inglês. Na 2ª série, enquanto os colegas faziam os temas da aula, eu, já pronta, lia Disney atrás da classe.

Fiz vestibular para Filosofia Ciências e Letras em Cachoeira porque eu adorava línguas. Mas o meu destino era o magistério. Minha escolha foi um pouco em função do meu grupo de amizades. A minha mãe que falava muito bem de ser professora. Os meus irmãos todos os que saíram do seminário tornaram-se professores também. Enfim, aquele conjunto de vivências me indicou o magistério. Eu simplesmente me apaixonei pela sala de aula.

Na verdade eu já havia dado algumas aulinhas de religião pois eu era sempre muito crente. No 2º ano de faculdade comecei a lecionar Francês. Depois que o Inglês tomou conta, eu fiz opção de lecionar Português.

A primeiríssima experiência foi com religião, como catequista. Em escola também, embora em caráter voluntário. Trabalhava com adolescentes.

Meu sonho de ser pediatra, era tipo um sonho de criança, embora nunca quisesse ter dado aula para crianças.

Eu fui sendo feita, fui me fazendo, fui me tornando professora pelas vivências, pelos espaços, pelas oportunidades.

No final da minha carreira (89/90/91) eu trabalhei com religião, nas folgas das professoras. Nas series iniciais, só não quis dar para a 1ª série. Acabei aceitando, não só para colaborar, mas sempre quis fazer essa experiência. Era as únicas séries que eu não tinha entrado. Meu trabalho sempre foi de 5ª a 8ª série. Este trabalho foi nas 2ª e 3ª séries. Foi bem

interessante! Domínio de classe nenhum. As crianças caminhavam pela aula, ficavam bem a vontade mas quando eu pedia para pararem para fazer a prece, elas paravam. Contávamos estórias, dramatizávamos, era muito bom. Eu me descobri e descobri minha criatividade, meu lado artista. Com os jovens eu era uma pessoa normal. Penso que falava mais a linguagem deles, fazia debates. Com as crianças eu não tinha tanta paciência. Aí comecei a me perguntar por que será que eu não quis fazer o curso normal, uma vez que meu grupo de colegas, 90% delas fizeram. Nunca tive uma resposta para isso. Talvez, o meu temperamento... Nunca fui muito expansiva. Eu acho que o magistério exigia isso. Era tímida, eu não tinha jeito para os pequenos. Eu achava que tinha de ser alguém especial. Tinha de contar estórias...

A imagem de minha mãe professora... Não cheguei a conviver com ela na sala de aula, nasci depois. Mas ela falava com muito gosto, muito amor por crianças, teve oito filhos. Ela não transava muito o lúdico. O pai é que fazia isso. A mãe contava muita estória, nos protegia do pai. Ele era muito lúdico e brincalhão, mas também nos dava o limite. Era ele que nos batia, a mãe protegia (pegava dos braços do pai quando ele dava de cinta).

Eu me identifico com minha mãe... O estudo, a leitura, a timidez, a seriedade.

Eu tinha um jeito para fazer as crianças pararem para conversar com Jesus... Eu sabia fazer isso, no final eu consegui, embora saísse muito cansada da aula.

Quando eu fiz essa experiência eu dava 5 aulas por dia de Língua Portuguesa mais estas turmas de crianças. Desgastava muita energia.

Em 1969 o sindicato entrou na minha vida. Ao mesmo tempo em que eu trabalhava na escola de freiras, também trabalhava no Estado. Lá na escola particular uma colega me convidou para fazer uma campanha para novos sócios do CPERS. Comecei fazendo visitas em escolas. Comecei a conviver no

processo de sindicato. Particpei dos debates do plano de carreira, esse que está sendo extinto.

Quando eu vim para Pelotas não tinha sindicato. Ajudei a formar o núcleo. Penso que sempre tive uma tendência de participar de grupos, de exercitar a solidariedade e a luta. O Val, aquele irmão que eu tinha mais afinidade, assinava as revistas (pós-golpe), do jornal das ligas camponesas do Partido Comunista. Através dele, das conversas com meu irmão, fui me fazendo, foi entendendo a minha posição no mundo e na sociedade. E, no clássico, tinham dois professores nessa linha de movimentos sociais, embora não podiam falar muito. Tinha um grupo, meio subversivo, que coordenava a catequese, que me convidaram a participar. Eram de esquerda. Tudo isso me despertou para algo que eu já vinha trazendo da minha infância. Eu participava de um círculo operário, acompanhava aqueles homens, rudes ao mesmo tempo que puros e festivos, discutirem sobre a necessidade de organização do trabalho deles, do sindicato, para ser fortes. Parece que eram mais responsáveis com o projeto do que os sindicalistas de agora. Hoje é diferente.

Talvez essa origem de me reconhecer nesse movimento de professores e ser professora, tem um pouco a origem lá. Lembro-me, jogávamos bola no pátio, vôlei, enquanto os homens, meio rudes, falavam (em 1952, época de Getúlio). Hoje se fala em solidariedade, mas não se é tão solidário assim... As pessoas eram mais simples. Com esse lado tecnológico, mudou.

O que me marca na minha infância, apesar de ter sido boa no aspecto do convívio pessoal e lúdico, foi a pobreza. Nós éramos muito pobres. Minha mãe trabalhava de enfermeira e meu pai de barbeiro e como músico a noite.

Eu não tive pré. Gostaria muito de ter feito o jardim da infância, meus irmãos mais velhos fizeram. Eles falavam tão bem que eu queria ter feito. Não havia condições na minha época, era longe.

A nossa vida começou a melhorar um pouco quando nossos irmãos começaram a trabalhar. Tenho verdadeira lição de solidariedade com eles. Foi uma coisa muito bonita. Enquanto cada um pode, estava dando condições para que um irmão ou irmã estudasse...

Eu tenho uma certa paixão, acho que é isso, por São João Batista, primeiro pela ternura da história. A relação da mãe dele com Maria, o anúncio. Ele me comove, me identifico com ele.

"Ele era um homem que ficou pregando no deserto". Comia gafanhotos, (aquela linguagem bíblica, meio fantástica). Para mim, esta passagem tem uma conotação de anúncio, de vida, de um novo rumo... Do tipo, olha, alguém vem, tu estás seguro porque alguém vem. O Messias vai chegar. Ele não é um elemento de passagem. Ele anuncia a passagem de um mundo pagão para um mundo cristão. Depois então ele é perseguido por Salomé, cortam a cabeça dele.

Ele foi um anúncio. Anunciar... num momento forte... Ele é uma figura muito forte: convicto, sério, não é fanático é extremamente delicado ao mesmo tempo que é forte. Tem a ver um pouquinho comigo...

O velho testamento me chama mais do que o novo. Me atrai mais. Outra passagem que me chama é a liderança de Moisés, a caminhada no deserto. Eu trabalhava muito com as crianças essa passagem - preparou os caminhos também... A passagem no mar vermelho. A história das mulheres na Bíblia já me chamou a atenção.

No momento me dei um tempo para a questão sindical, agora me dedico a discussão sobre educação. Entrei nessa comissão e disputei vaga para o Congresso Estadual do CPERS e fui surpreendentemente acolhida pelos colegas na assembleia. Esse é um pouco o movimento que vou fazendo, mesmo aposentada.

... árvore amiga: espelho-me na tua fortaleza para suportar as tempestades de inverno e continuar abrigando a vida dos pequeninos para que um dia, como eu, eles também possam entender o destino da árvore e do homem irmanados pela solidão e pela solidariedade.

Ailec. Trabalho em uma escola estadual no município de São Lourenço do Sul. Já atuei de 1ª a 6ª série, atualmente trabalho com pré-escolar. Gosto de escrever contos e já tive vários premiados.

Eu entrei para a escola realmente muito tarde, entrei com 11 anos. Fui alfabetizada em casa. A escola para mim era um sonho... Ficava fantasiando. Todo mundo falava e eu imaginava... Aquilo que tu não tens é maravilhoso. Quando entrei foi bem complicado, um fiasco. Chorei muito, me sentia ameaçada diante dos alunos mais rebeldes. Entrei direto na 2ª série, fiz 2ª e 3ª série na cidade, daí minha família mudou para o interior e eu fiz 4ª.

Somos oito irmãos, nos criamos seis. Depois da 4ª série, fiquei trabalhando em casa, na lavoura, serviços mais complicados - queimar carvão... Tudo o que era difícil.

No ano seguinte voltei para a escola como ouvinte, para revisar a matéria de 5ª série, e fazer a prova. Em março eu fiz o teste e passei a lecionar. Foi assim relâmpago: fiz 2ª, 3ª e 4ª série, a 5ª série fiz de outubro em diante e fui ser professora. Não havia professor no interior e eu me dispus a lecionar e ir para a colônia. Foi muito complicado. Assumi uma turma de 1ª a 5ª série, com 43 alunos. Tinha 15 anos, sem base nenhuma; muitos alunos da minha idade. Preparava 5 planos. Passava a noite trabalhando, até altas horas da noite. Sem base nenhuma. Eu tentava passar para eles o que eu tinha aprendido. Aí sim, comecei a trabalhar e a fazer cursinhos e pegar

a parte pedagógica. Até aqui eu fazia o que os meus professores tinham feito e eu sentia que era. Trabalhei 2 anos nesta escolinha multiseriada, já com 18 anos e me casei. Fiquei um tempo sem trabalhar, a prefeitura não me deu escola onde fui morar. Tinha de me adaptar a trabalhar de acordo com o lugar de serviço de meu marido.

Fui sempre fazendo cursinhos. Só voltei a estudar aos 21 anos. Já havia crescido muito, busquei muito sozinha. Eu me alfabetizei praticamente sozinha, com a ajuda da minha irmã e o livro era a fotonovela. Inclusive, eu me debato muito quando falam que a gente tem de selecionar muito as leituras das crianças. Ai eu fico pensando que quando aprendi a ler não havia muitos livros e revistas na minha casa. O único recurso que nós tínhamos era a fotonovelas. Quando minha mãe foi me matricular, a diretora xingou a minha mãe por deixado eu ler fotonovela. Só que foi através dela que eu pude ler.

Quando entrei no curso de magistério, me decepcionei muito, pois pensava que o professor deveria ser uma pessoa infalível. Me senti muito frustrada. Eu não conseguia aceitar que o professor deveria resolver tudo. Pensei até em desistir. O aluno ideal, o professor ideal; na prática nada era assim. Foi muito difícil.

Mas o que me fez ser professora foi o fato de eu gostar de ensinar os outros, desde minha irmã até os vizinhos. Eu queria que aprendessem. Sempre me pediam para eu ajudar. Lá na minha zona tinha um menino bem pretinho, chamado Pelé, que eu alfabetizei... O que me levou realmente foi me afastar dos serviços pesados da lavoura e do carvão. Aos 14 anos estava eu e a minha irmã em casa. Parece que o meu pai escolheu o caminho mais complicado dos trabalhos na Zona rural para me testar. Ou tu ficas aí ou segue o teu caminho, dizia meu pai. Mas ele não gostou muito quando fui embora. Quando saía de casa ficava 2 semanas sem retornar. Foi difícil.

Hoje não é tanto, apesar do salário. Comigo foi tudo rápido e precoce ao mesmo tempo. Custei a começar. Casei cedo e fiquei 23 anos casada, não que o casamento estivesse bem. Saí do jugo do pai para o do marido. É muito difícil ser livre depois de ser acostumada a ser cativa.

Para mim, ser professora significa ter sede de conhecer e de ajudar os outros, e principalmente, ver os outros aprenderem o que se ensina.

Agora vou entrar numa parte muito interessante. Quando eu namorei o meu marido ele não sabia ler. Casamos e eu o alfabetizei. Nos primeiros tempos foi maravilhoso. Descobrir a leitura e o prazer de ensinar. Eu queria que ele lesse mais. Enquanto eu estava casada eu tinha dificuldade de ler, pois meu marido se incomodava com o tempo que eu usava para isso.

A entrada neste curso significou poder cuidar mais de mim. No início eu me sentia mais motivada, agora não. A coisa está mais direcionada para a Pedagogia, coisas que a gente já sabe. No início, fiquei entusiasmada com o estudo sobre a dialética das contradições. Acho que agora estou criando uma resistência. Por exemplo, o seminário de práticas inovadoras... acho que ele nem é tão inovador. Há 10 anos estou nessa caminhada do construtivismo e as colegas falam como se estivessem descobrindo... Elas se incomodaram comigo e diziam que não iriam mais falar quando eu estivesse presente. É difícil exercer a liberdade... Ser diferente dos outros.

Meus pais, hoje, moram no fundo da minha casa. E cada vez que eu chego com um conto premiado meu pai chora copiosamente, já nem sei se eu digo para ele. Está muito velhinho.

Eu ensinei como aprendi com meus professores. Com meu 1ª grupo de alunos eu usava muito livro texto, e grupos, sem muita idéia do como. Lembro que antes de mim, naquela escolinha, tinha um professor de origem militar que tinha reprovado muito. Comigo foi ao contrário. Sempre fui muito exigente, quero que eles aprendam, mas minha base está no afeto.

Gosto de ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem. No momento em que a criança te aceita, tu consegues tudo.

Atualmente, trabalho com uma pré-escola. Tenho dificuldade de me relacionar com os adolescentes. Reconheço minha preferência por menores.

Comecei com o construtivismo por exigência da secretaria. Uma vez uma supervisora me disse que ao invés de dar as palavras soltas para as crianças, que eu fizesse um texto mais complexo e desse para eles lerem. Eu resisti porque não compreendi, ela não me convenceu. Fiz, e comecei a estudar a Emília Ferrero (psicogênese e também da Ester Grossi). Uma diretora do Estado me estimulou a estudar e apresentar aos professores no início do ano. Combinamos em dezembro e li tudo em janeiro e fevereiro. Lia, relia, voltava e assinalava. Em março eu disse a ela: quero ver se é verdade o que elas dizem aqui. Fiz os testes e comprovou. Hoje estou convencida (Daí fui convertida de fato). É muito importante estudar.

A Dona M. me chamou para a secretaria para passar isso para os professores. Isso me incomodou, já estava quase me aposentando. Na prática ela era muito autoritária, eu falo e ela revida, mas a admiro muito.

Hoje tenho aprendido muito com o curso. Alguns professores, com suas teorias me fazem pensar muito e isso tem me ajudado bastante. Paralelamente, tenho me dedicado a escrever contos. Isso me dá imenso prazer.

Das narrativas aos núcleos organizadores de imagens: convergências de sentidos

A seguir mostro como foi sendo processada a vida pedagógica destas pessoas, bem como, através das frases curtas, retiradas por repetições significativas, demarco os núcleos de imagens presentes nos trajetos que as (o) levaram à profissão de

professora(r). Também, os sentidos e símbolos que gravitam no grupo, traçando relações entre os diferentes materiais utilizados para esta convergência metodológica.

Na verdade eu não escolhi ser professora(r)...

Meu ingresso como professor foi por acaso

Comecei sem habilitação, sem base nenhuma...

Minha busca foi por causa da família, o meu aprendizado retorna para a família...

O que me levou a Ser-professora mesmo foi a necessidade...

... desejava me afastar dos serviços pesados da lavoura e do carvão.

Apesar deles não “optarem”, pressionados pela necessidade de mudança e subsidiado pelos saberes pessoais, foram se fazendo professores.

Nestas frases repetidas, emerge o *sentido simbólico* da **busca de um caminho**, que passa a ser um dos grandes núcleos de sentido, constelado na trajetória destes professores. Como uma espécie de fio simbólico, estas constelações tecem a malha dos mitemas. Simbolicamente, o trajeto empreendido articula-se à emergência de um novo rumo para suas vidas; uma “nova terra” chamada **magistério**.

Para eles, essa “nova terra” simbolizava uma terra estrangeira, uma vez que todos entraram neste território como hóspedes recentes, até percorrermos de um extremo ao outro na busca de reconhecerem o caminho trilhado e, assim construir uma certa territorialidade.

Ao que tudo indica, essa “nova terra” os recebeu bem, pois nela começaram a plantar frutos e colhê-los a longo prazo. Na linguagem dos símbolos, a Terra *opõe-se ao céu como princípio passivo ao princípio ativo: o aspecto feminino ao aspecto masculino da manifestação; a obscuridade à luz...*¹²³. Portanto, a terra, na linguagem

¹²³ CHEVALIER, Jean e GHEERBRANDT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*, 1994, p. 878.

dos símbolos, é uma “substância” universal de caráter primitivo oferecendo-se à produção a todos os seres que a partir dela desejarem crescer. Como princípio arquetípico da fecundidade e da regeneração, identifica-se com a mãe. *Dá à luz todos os seres, alimenta-os, depois recebe novamente deles o germe fecundo*¹²⁴.

Isso aponta para os diferentes regimes presentes no imaginário e no movimento simbólico destes “**professores por acaso**” aos “**professores por formação**”, onde podemos perceber a Terra como um grande *núcleo organizador*.

Em torno dos saberes da experiência pessoal -- do ser e do fazer-ser-professor, gravita o sentido destas narrativas, nas quais aparece a **imagem da mãe, do semeador, do mestre e do guia**. Portanto, em torno da Terra como núcleo simbólico, gravitam os seguintes mitemas: **professora/mãe, professor/semeador e professor/mestre/guia**.

... como professora me senti assim realizada, era uns alunos pequenininhos bem pequenininhos (Fátima).

o professor tem de dar guarida à ignorância do aluno mostrando ao aluno que o conhecimento pode ser aproveitado para o futuro (Antônia).

Ser professora quer dizer, ter sede de conhecer e de ajudar os outros, especialmente, ver os outros aprenderem o que eu ensino (Ailec).

...quando os pais reconhecem o teu valor, o valor do teu trabalho e discutem com outras mães, com outros professores, dizendo que dá certo porque elas vivenciaram, então tu te

¹²⁴ Ibidem, p.878-879.

fortifica. Acho que não tem coisa mais gratificante! É isso aí que faz a gente ser professor (Maria).

Vivemos de solidão, da nossa fala que não chega aos ouvidos surdos. Cantamos ainda canções de esperança, com novas letras, outras alegorias, coreografias; e construimos história, apesar dos enganos no caminho. Apesar de tudo ... somos (Lídia).

Esse é o caminho da dor e do prazer Juntos. Produzir novos frutos no outro e em mim. De vez em quando é preciso colher, senão a gente morre (...) O desejo de todo professor deve ser fazer os frutos crescerem. Quando isso não acontece, frustra muito (Helena).

Nós como profissionais da educação, não devemos ser um rio reto e perigoso, mas devemos ser como os afluentes que vão empapando por onde passa. Eu digo para as minhas alunas: Nós temos de viver para fazer o impossível. O possível todo mundo faz! (Isa).

A minha busca desesperada foi no sentido de despertar nos nossos alunos a vontade de crescer e ir em busca dessa luz (conhecimento). Sempre gostei de estudar, e sempre admirei a carreira do magistério, minhas professoras sempre foram pessoas que marcaram muito a minha vida (Ani).

Me emociono muito quando vejo meus alunos aprender a ler. Isso até parece uma coisa meio mágica. (...) O que eu procuro fazer? Trazer para eles as minhas experiências, como é o mundo, como são as relações (Irne).

Faço de tudo na sala de aula para não ter um aluno como a minha irmã. Acho que muitos professores não souberam valorizá-la a partir do que ela podia (Rosa).

Nestas menores unidades simbólicas (mitemas) recolhi uma combinatória de situações, de personagens e de cenários que evidenciam os mitos diretivos de suas experiências, possibilitando-me uma leitura simbólica a partir da mitocrítica de Durand¹²⁵. Estas menores unidades simbólicas retiradas das narrativas, autorizam-me a pensar e a dizer que elas refletem mitos pessoais em homologia com os mitos coletivos, os 5 mitos gregos citados. Entremeados, desde meu ponto de vista, emergem tais homologias como modalidade de auscultamento do sentido/razão da aventura humana.

Nesse sentido, respaldada pela metodologia durandiana, retrabalho os mitos de Deméter, Perséfone, Narciso, Prometeu e Apolo, buscando no passado aquilo que de certa maneira nos move e de certo modo, os moveu. A fim de enriquecer o nosso presente, tornamos uma experiência contável como parte dos rastros de nós próprios.

Em **Helena, Ani e Fátima**, encontro a materialidade de alguns elementos semelhantes com os mitos de Deméter e Perséfone; símbolos constelados acerca de um mesmo tema arquetipal, e aqui no mitema da **professora/mãe e semeadora** que tudo dá, mas também espera. Como dizem

... é o caminho da dor e do prazer. Juntos. Produzir novos frutos no outro e em mim. De vez em quando é preciso colher, senão a gente morre (...) minha busca desesperada foi no

¹²⁵ DURAND, Gilbert. *De la mitocrítica al mitoanálises: figuras mítica e aspectos de la obra*, 1993.

sentido de despertar nos nossos alunos a vontade de crescer e ir em busca dessa luz (conhecimento) (...) como professora me senti assim realizada, era uns alunos pequenininhos bem pequenininhos.

No mito de Deméter, constatamos a simbologia da Mãe Terra soberana da natureza e protetora das criaturas jovens e indefesas. Diz-se que Deméter ensinou aos homens as artes de arar, plantar e colher e às mulheres, como moer o trigo e fazer o pão. Com a perda de sua filha Perséfone, enfurecida Deméter ordenou que o mundo pereceria por falta de alimentos. Assim, Perséfone se tornou a rainha das trevas, ao mesmo tempo filha da Mãe Terra Deméter e guardiã dos segredos dos mortos por ter comido a romã (fruta das trevas) oferecida por Hades.

Como no primeiro ensaio desta pesquisa, emergiram sentidos da professora como alguém que semeia o conhecimento para que ele frutifique depois. Nesse processo, mesclam-se dor e prazer juntos na busca e na necessidade de colher os frutos semeados, mesmo sabendo que eles podem não vir no tempo desejado pelo semeador; que é preciso alguns acordos e negociações entre qual melhor tipo de semeadura, com o tempo de cada aluno para que o florescimento aconteça.

Em Deméter percebemos sua tristeza e descontentamento diante da perda de sua filha Perséfone, o que a fez ordenar a esterilidade da terra e o perecimento do mundo por falta de alimentos. Somente, depois do acordo entre Hades o raptor de Perséfone, a filha retorna a terra para que novamente ela se torne fértil; tudo floresça e frutifique. Assim, durante nove meses do ano, Perséfone viveria com sua mãe, devendo retornar para o marido nos outros três meses do ano. Ocasão em que as flores desapareciam, as folhas caíam e a terra nada produzia.

As figuras¹²⁶ abaixo, foram escolhidas por mim e levadas no dia da oficina de encerramento, como também os mitos, para que o grupo pudesse entrar em contato com estas alegorias e, quiçá expressar novas questões ou mesmo reforçar os núcleos de

¹²⁶ As 7 imagens presentes neste trabalho foram pesquisadas na internet:
<http://www.images.openlink.com.br>, (02/10/97). Os nomes foram dados por mim.

imagens trazidos anteriormente. Tanto os mitos quanto as figuras foram pensadas considerando os **agrupamentos simbólicos** contidos na narrativa destes professores, conforme já anunciei.

Meu intuito foi dispor de diferentes materiais, para possibilitar e mostrar as convergências simbólicas presentes no imaginário como manifestação discursiva e expressiva: Narrativas, poesias, mitos coletivos, alegorias, produções escritas e “visuais”.

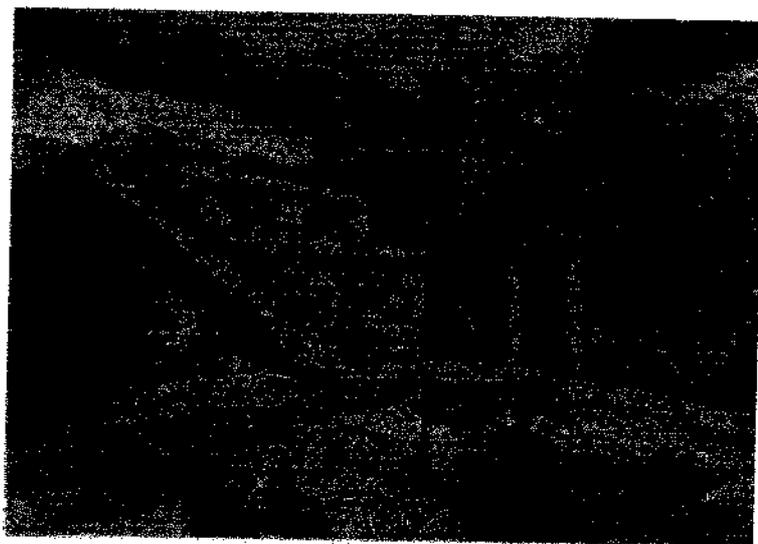


Imagem 1 -- Imagem do Si-mesmo

Esta primeira alegoria diz respeito ao movimento que fizeram, a entrada em seus si-mesmos, ao falarem de suas trajetórias. Ela representa a entrada neste “mundo subterrâneo”, ao qual me referi anteriormente.

A próxima figura nos remete à alegoria presente nessa terra fértil de um campo florido. Entre as flores, uma figura feminina caminha com um bouquet de flores na mão, como se tivesse colhido-as neste lugar. Os símbolos principais, são: o feminino, a fertilidade da terra e a colheita.

E, ao seu lado, um fundo escuro realça a figura de uma jovem mulher, cuja alegoria remete ao sentido trazido pelo mito de Perséfone, imersa no submundo das

trevas torna-se rainha dos infernos. Traz consigo, os símbolos da luz e da sombra, como partes da composição e do sentido deste símbolo alegórico.

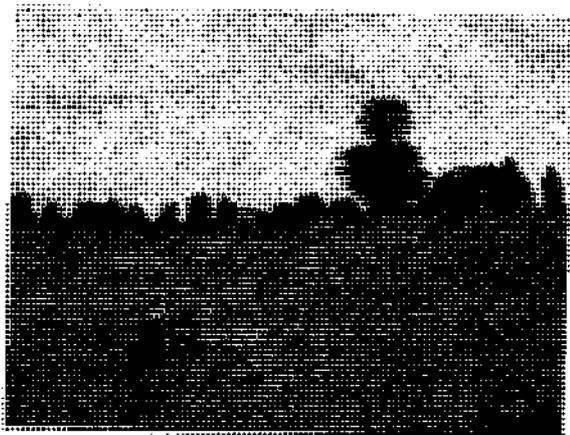


Imagem 2 – Deméter

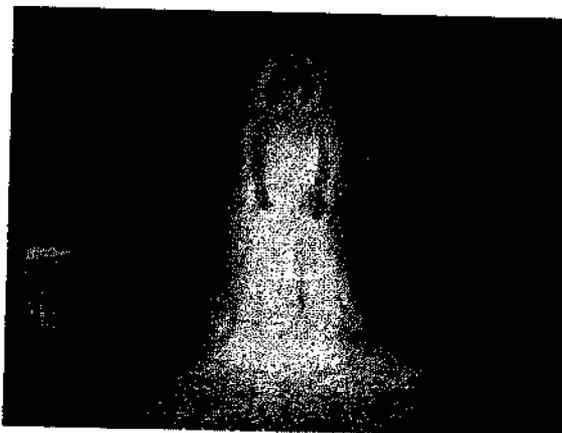


Imagem 3 -- Perséfone

Ambas alegorias, campo florido e jovem moça, convergem para o sentido simbólico presente tanto em Deméter quanto em Perséfone, uma vez que aqui são trabalhados como complementares.

Um dos **núcleos de sentido** que fazem parte da trajetória deste grupo é a **migração do rural para o urbano**. Este movimento ocupa um lugar supremo na narrativa autobiográfica desses professores. Por exemplo, Ailec tornou-se professora para se ***afastar dos serviços pesados da lavoura e do carvão***. Helena foi convencida pelo irmão mais moço, muito ligado a ela, que a fez pensar que era uma saída, pois o ***magistério é uma profissão para mulheres e assim eu ia deixar de ser uma "carga" para meus pais***. O que me faz inferir que esse movimento consistiu-se em uma busca de vida, de motivações que as orientassem na direção de novos projetos, de saber e de ser diferente da modalidade familiar. Transformando assim, os modelos internalizados da trajetória pessoal, da família que vivia da lida do campo e se satisfazia com isso.

Essa mudança implicou no desafio de si-mesmos, especialmente, das leis que regiam suas trajetórias pessoais. Percebemos aqui outra homologia com os mitos de Prometeu e de Apolo. Ambos, nos remetem ao desafio que o Ser-humano empreende para conquistar o “proibido” – o fogo dos deuses, ofertado aos humanos e mortais --. Este é o conhecimento que em forma de fogo, simbolicamente nos remete à paixão e à exaltação criadora.

Interessante ressaltar que os inumeráveis ritos de iniciação pelo fogo, em geral ritos de passagem, são oriundos de culturas agrárias. Assim, simbolizam os incêndios dos campos que se revestem de outras roupagens: da morte ao renascimento. O fogo, assim lido passa a ser o *motor da regeneração periódica*¹²⁷. Para Durand¹²⁸, pode ser encontrado no fogo duas constelações psíquicas, dependerá da maneira como for obtido, isto é, pode ser por meio da percussão ou da fricção. Pela percussão assemelha-se ao relâmpago e à flecha passando a ter o valor de **purificação e de iluminação**, enquanto pela fricção assemelha-se ao fogo sexual. Um aspecto importante é que o fogo *marca a etapa mais importante da intelectualização do cosmo, e afasta o homem cada vez mais da condição animal. Ao prolongar o símbolo nessa direção, o fogo seria o Deus vivente e pensante...*¹²⁹. Podemos ver esse simbolismo no mito de Prometeu.

Ailec ressignifica este mito expressando-se

Promet-EU

O mito de Prometeu nos fala da ousadia de alguém que rouba algo que era exclusividade dos deuses e o distribuiu entre pessoas comuns. De uma certa maneira, é isso o que o professor faz ao levar conhecimento (próprio dos deuses?!!) para repartir entre os mortais. Pela sua ousadia, Prometeu foi castigado, ficando imobilizado e tendo o fígado devorado por uma águia durante 30 anos, pois que sem órgão se reconstituía sempre.

¹²⁷ CHEVALIER E GHEERBRANDT. *Dicionário de Símbolos...*, 1994, p. 441.

¹²⁸ DURAND, Gilbert. *As estruturas Antropológicas*, 1989.

¹²⁹ CHEVALIER e GHEERBRANDT. *Dicionário de Símbolo ...* 1994, p. 442.

Acredito que o professor também é castigado pela sua ousadia ao repartir o conhecimento (dom?) entre os alunos. Às vezes, me sinto responsável por esse aluno, pelo que ele irá fazer com esse conhecimento que eu ousei ajudá-lo a (re)descobrir. Mas, apesar deste castigo, meu "fígado" se refaz sempre e eu continuo a minha tarefa e, conseqüentemente, o meu castigo. Eu ousei "roubar" para mim esse fogo (conhecimento) e, pior ainda, ousei também iluminar outros com o produto do meu roubo. Sou, por isso, duplamente "culpada". E nisso reside a razão de viver sempre tal como o fígado de Promet-EU.

Esse movimento aparece no mitema do professor/mestre/guia quando, por exemplo, a professora **Fátima** expressa a necessidade de apresentar o "fogo" ao seus alunos da zona rural: **Eles precisam sair daquela toca**, não é porque a gente está aqui fora que vai deixar de passear com eles. Agora em fevereiro vou fazer uma excursão para Sapucaia... Ou na importância do reconhecimento dos pais, segundo a professora **Maria**: ***Eu acho eu me realizei é quando os alunos, os pais reconhecem meu trabalho...***

Também, na necessidade de transformar, de auferir ao outro um lugar diferenciado, ou de equivalência com outras escolas "modelos", como no desejo do professor **Irne** após ter descoberto o "fogo" do conhecimento.

Já como professor e como diretor, estou tentando levar algumas idéias daqui do curso. Para mim não é tão difícil, porque não tenho uma longa trajetória de conhecimentos. Logo montei um projetinho, a minha maneira, (...) Quero candidatar a escola para uma escola agrícola. Lá não tem.

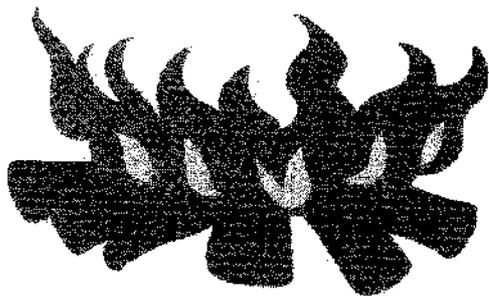


Imagem 4 -- fogo

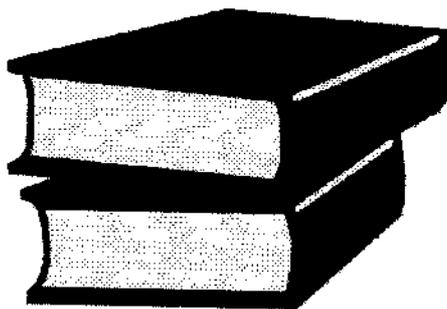


Imagem 5 –livro/conhecimento

Estas duas figuras, fogo e livro, a partir dos saberes aqui expostos, apresentam homologias, tanto com o mito de Prometeu como com o de Apolo, cujos símbolos gravitam em torno do fogo como necessidade de saber. Fogo que nos arrasa, mas também, nos transforma. Dizia Bachelard¹³⁰ *Cumpre-nos, pois, mostrar a luz recíproca que vai constantemente dos conhecimentos objetivos e sociais aos conhecimentos subjetivos e pessoais...*

Rosa relaciona o mito de Apolo à sua vida de professora

Faço uma relação muito grande do que tenho sido como professora nestes últimos anos, como o mito de Apolo. Ele era considerado Deus da morte súbita e ao mesmo tempo, curandeiro que alivia as dores e doenças. O que fiz então até acordar para uma nova proposta de trabalho? Será que não "matei" subitamente alguém, enquanto pensei em desistir do que buscava? E agora nesta luta desesperada em busca de coisas inovadoras, para melhorar minha prática pedagógica, conseqüentemente a "luta" com meus alunos para que desenvolvam um espírito de criticidade. Será que não estou sendo também a "curandeira" que alivia "dores" e "doenças"? Isto tudo é muito profundo, pois de repente ver-se assim é uma

responsabilidade muito mais do que pensar: "não sei nada e nada posso fazer".

No depoimento da professora **Ani**, observo outra homologia com este mito quando relata a história de um menino muito agressivo que viu o pai ser morto, o qual a professora ajudou a tirar da "escuridão" quando estimulou ele a falar. Ela narra:

...conversei bastante com ele (...) A partir daquele dia, aí ele me convidou para ir na casa dele. Chegando lá, olhei aquelas pessoas sofridas, mas super legal para conversar, para aquela mãe que acreditava nos filhos (...) o que eu quero dizer é que crianças bem rebeldes passavam por mim e se transformavam. Acho que eu tenho o dom de acalmar eles...

Ao "olharem" sua trajetória pessoal os professores refletem a presença do elemento água. Ao mesmo tempo em que refletem a própria imagem, refletem a marca mais íntima e mais profunda que habita em cada um deles. Neste ponto, me reporto ao Mito de Narciso, especialmente quando a professora Antônia¹³¹, estimulada tanto pelo mito como pela imagem que o "representa", expressa.

¹³⁰ BACHELARD, Gaston. *A Psicanálise do fogo*, 1998, p. 15.

¹³¹ Por ocasião da oficina, esta professora diz ter se identificado mais com o este mito.



Imagem 6 -- Narciso

Nós educadores devemos chegar em frente a um riacho e refletir bem a nossa imagem, como pessoas que levam os alunos a descobrir seu ideal de vida. Sou um ser que andava anteriormente num caminho de águas paradas, quando num belo dia o caminho iluminou-se, transformando-se num caminho de luz. Luz essa que não tem fim. Pois, o mais importante no ser-humano não é ser bonito por fora, mas maravilhoso por dentro.

Antônia parece querer dizer que ela como professora necessita refletir sua imagem, e assim perceber o quão inacabada está. É preciso então, terminá-la. É preciso *descobrir seu ideal de vida*. Acima de tudo, a partir da expressão desta professora, podemos pensar que ao “olharmos” nossa própria imagem na fonte viva, não somente em espelhos de vidro, adentramos em um processo de *sublimação por um ideal* como dizia Bachelard (1998)¹³².

Esse mito nos acena diferentes regimes do imaginário para pensá-lo. Dele, geralmente, advém interpretações moralizantes, tendo como emblemas principais a vaidade, o egocentrismo e o amor consigo próprio. Note-se, no entanto, que o Ser-

¹³² BACHELARD, Gaston. *A água e os Sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria*, 1998b.

humano representado por Narciso, morre por sua própria imagem. A flor de Narciso nasce! Esta flor cresce na primavera, em lugares úmidos: *o que a liga aos símbolos sazonais e, por conseguinte, da fecundidade*¹³³. Nativa no Mediterrâneo, de folhas longas e estreitas, flores grandes, alvas, perfumadas e solitárias, simboliza o *entorpecimento da morte, mas uma morte que não é talvez um sono*¹³⁴.

Aqui, nesta tese desejo pensá-lo através da sua polarização positiva, ou seja da positividade do espelhamento do si-mesmo, da paixão e do fogo que deve mover o professor como condição para gostar do outro ou do que faz. Eizirik¹³⁵ acena para essa questão de forma muito interessante, quando diz:

Dentro do debate atual sobre o narcisismo, ou a sociedade narcisista, aparece o entendimento de que o narcisista não é somente aquele “que tem excessivo amor por si mesmo”, mas também pode ser alguém demasiado frágil para suportar a diferença...

Também, o filósofo e poeta noturno, Gaston Bachelard¹³⁶ ajuda através de seu estudo, mostrando que a água também serve de espelho, mas de um espelho aberto sobre as profundezas do eu: o reflexo do eu, que aí se mira, trai uma tendência à idealização.

*Narciso vai, pois, a fonte secreta, no fundo dos bosques. Só ali ele sente que é naturalmente duplo; estende os braços, mergulha as mãos na direção da sua própria imagem, fala à sua própria voz. Eco não é uma ninfa distante. Ela vive na cavidade da fonte. Eco está incessantemente com Narciso. Ela é ele. Tem a voz dele. Tem seu rosto (...) Diante das águas, Narciso tem a revelação de sua identidade e de sua dualidade (...) a revelação, sobretudo, de sua realidade e de sua idealidade (sic)*¹³⁷.

¹³³ CHEVALIER e GHEERBRANDT, *Dicionário de símbolos*, 1994, p. 629.

¹³⁴ Idem.

¹³⁵ EIZIRIK, Marisa. *Paradigmas da Subjetividade Contemporânea*, In: **Educação, Subjetividade e Poder**, 1994, p. 24.

¹³⁶ BACHELARD, Gaston. *A água e os Sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria*, 1998.

¹³⁷ Ibidem, p.25.

Nesta obra, o autor insiste neste papel de Narciso idealizador, daí que se me afigura tanto mais necessário mostrar o regime noturno deste mito, trazendo a eufemização de sua valoração negativa. Salienta que a psicanálise clássica subestima o papel dessa idealização. Ele mostra que nem sempre o narcisismo é neurotizante, ao contrário, pode ser a sublimação por um ideal e não somente a negação de um desejo. Assim, este mito desempenha um *papel positivo na obra estética e, por transposições rápidas, na obra literária (...) não se apresenta em todos os casos como uma sublimação contra instintos*¹³⁸.

Nesse sentido, o narcisismo nem sempre será neurótico (embora tenha potencial para ser), com esses elementos, somados ao simbolismo impresso nos versos do poeta Paul Valéry, Bachelard¹³⁹ descobre um *narcisismo cósmico* quando diz que junto com Narciso, a floresta e o céu também se miram na água. Portanto, ele não está mais sozinho, o universo se reflete com Narciso, envolvendo e animando sua alma. Diz o filósofo: *o mundo refletido é a conquista da calma*¹⁴⁰.

O pensamento mítico e o *crescimento do mito é, pois, contínuo em oposição a sua estrutura, que permanece descontínua*¹⁴¹. O que me permite afirmar: o descontínuo pertencente à corrente simbólica produz efeitos a partir de uma “propriedade indutora”. Propriedade que se pode edificar através de técnicas e materiais variados, por exemplo a reflexão do vivido pelo vivente -- da ação à narração -- em patamares que desembocam num pensamento refletido e convergente. Em outras palavras, a narrativa destas pessoas são exemplo disto: elas não se encerram somente no vivido, mas é possível abstrair os sentidos e as pulsões arquetípicas que gravitam em torno desse vivido.

Um dos sentidos que gravita fortemente é **o elemento luz**. Ele aparece **como um esquema arquetipológico do Ser-professor**. Tanto na gênese da escola (colégio)¹⁴²,

¹³⁸ Idem. Essa idealização pode estar ligada a **uma esperança**, de uma tal fragilidade que pode desaparecer com um sopro como nos versos do poeta Paul Valéry (na obra citada p.26), estudioso desse mito. **Narcisse: O menor suspiro que eu exalasse viria arrebatá-lo e que eu adorava sobre a água dourada e azul e céus e florestas e rosa da onda (grifos meus)**.

¹³⁹ Ibidem, p.27.

¹⁴⁰ Idem.

¹⁴¹ LÉVI-STRAUSS, *Antropologia Cultural*. 1958, p.265.

¹⁴² ARIÉS, philipe. *História social da criança e da família*, 1981.

quanto nas narrativas, quanto nos mitos gregos coletivos, este elemento aparece compondo assim parte dos *núcleos de imagens*.

Em Deméter percebemos o caminho entre a luz e sombra, em Narciso, a luz é auxiliar do espelho que reflete-o, Prometeu rouba a o fogo (luz) dos Deuses, Apolo era inimigo da escuridão... Seja pela luz do conhecimento, seja luz do caminho, tais constelações em torno da luz mostram os grandes núcleos do imaginário do fazer pedagógico onde estes professores apresentam-se como semeadores e luzes de um futuro melhor.



Imagem 7 – Prometeu e Apolo: Homem luz

Esta figura representa a alegoria e o sentido da luz expressa nas narrativas, nucleando assim, um dos esquemas arquetipológicos deste grupo. Se por um lado esse iluminar pode ser “lido” pejorativamente ou misticamente, aqui prefiro pensá-lo como um regime noturno na esfera educacional, ou seja, eufemizando a valoração negativa desta imagem. Com isso, desejo neutralizar a oposição entre duas idéias, bom/ruim, certo/errado. Sobretudo, mostrar a importância de que o professor possa ser luz, primeiro para si-próprio, via busca de competência, de reconhecimento e de ética para com o seu fazer, para somente depois, efetivamente ser luz para seu aluno. Portanto, a

partir destas convergências advindas da corrente simbólica, penso que o **esquema arquetipológico em torno da luz pode ser representativo de uma nova “forma” de visibilizar este símbolo no imaginário pedagógico.**

Nesse sentido, a corrente simbólica pode constituir-se na capacidade do Ser-humano produzir sentido no mundo, e assim, adaptar-se e recriá-lo.

Constelações de símbolos: trajetos e representações

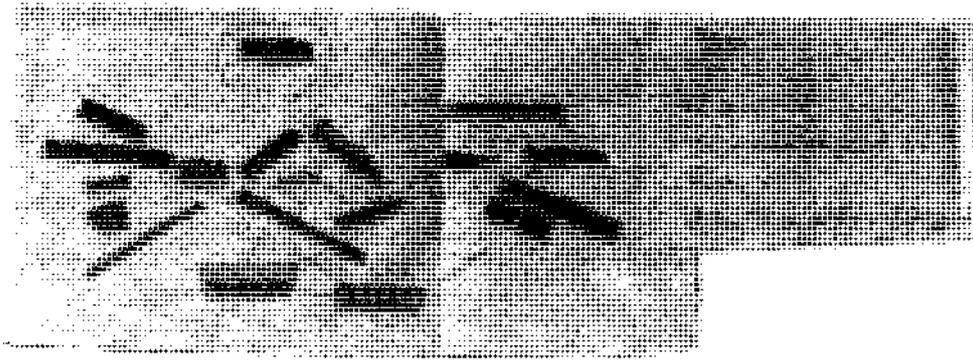
Na busca do “micro” ponto, novamente trago recortes de fragmentos das narrativas reunidas num mesmo bloco juntamente com as produções “visuais”. Estas, de certo modo, sintetizam a expressão sobre suas trajetórias demarcando constelações e representações de seus saberes. Através de uma voz uníssona expressam.

Meu ingresso como professor foi por acaso, não queria ser professora, embora meu destino fosse magistério. Estavam precisando de gente, fiz concurso e fui classificado. Na verdade eu não escolhi, mas reconheço que sempre admirei a carreira do magistério; as professoras sempre marcaram muito a minha vida. Assim, comecei sem base nenhuma; trabalhei a partir do que eu aprendi; sentimentos variavam e, ainda variam, entre insegurança e realização. A realização do nosso trabalho, vem com o reconhecimento, nos fazendo ser melhores. Nosso ofício é formar pessoas para um futuro melhor, lembrando que, como profissionais da educação, devemos ser como os afluentes de um rio, empapando por onde passa.

Este recorte revela **uma disposição de fatos, de imagens e de símbolos, de constelações** processados para além da **ampla coleção de informações**. A exemplo, das hermenêuticas instaurativas¹⁴³, advém do sentido profundo que move a trajetória de cada pessoa **no e com** o mundo.

¹⁴³ Ver as obras de DURAND, Gilbert: 1979, 1988 1989.

Em suas produções a instauração deste sentido, torna-se mais visível; expressam visualmente, aquilo que ao longo deste trabalho teorizei e marquei como símbolos e imagens fundantes do Imaginário dos **saberes pessoais**, que estão na base destas **trajetórias pedagógicas**.



Produção 3 -- Lídia

Esta produção visual traz três palavras/símbolos importantes: **vida** como núcleo central, **trabalho** e **guerra**. Sou arrebatada, por Lídia... Entro em seu fluxo de sentimentos, através da constelação dos símbolos que ela expressa como uma composição constelar de palavras, de imagens e de sentidos.... Entre eles destaco a **vida**.

Ao final da sua produção, ela expressa:

Agora

O que muda?

Há alguma coisa... no vazio

Mas a luta está presente

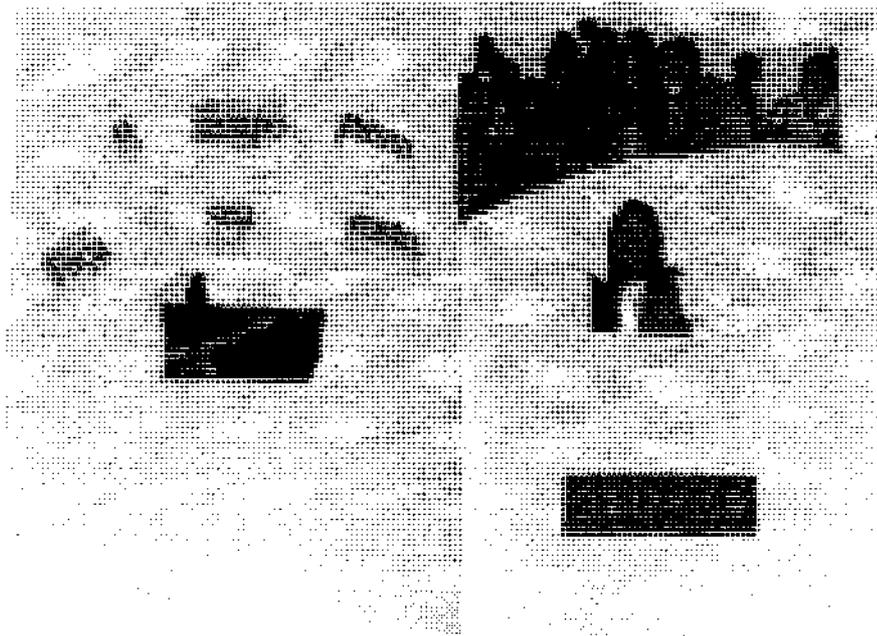
Ainda

A luz ainda se faz.



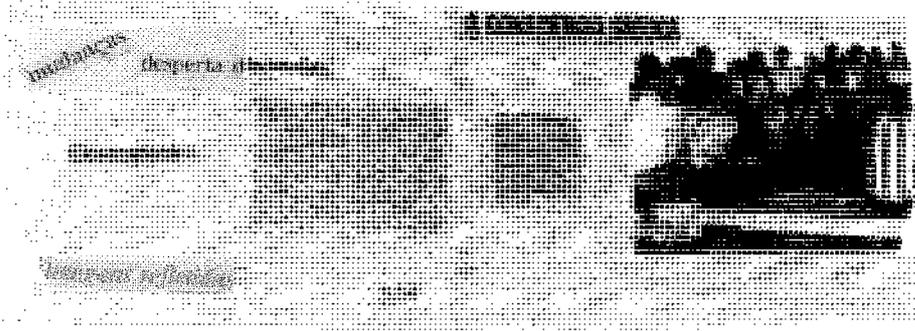
Produção 4 -- Helena

Helena faz uma linha divisória onde separa seu trabalho em duas partes: acima, apresenta símbolos ligados a **água e a terra** nas imagens, de um cardume de peixes e uma mulher nua coberta de barro deitada sobre a areia da praia; abaixo traz símbolos de **choque** e de **busca**, culminando numa paisagem verde onde expressa: O caminho, A caminhada, A colheita e A plantação, novamente. Os símbolos principais são **água e terra** em torno da idéia de movimento, de mudança.



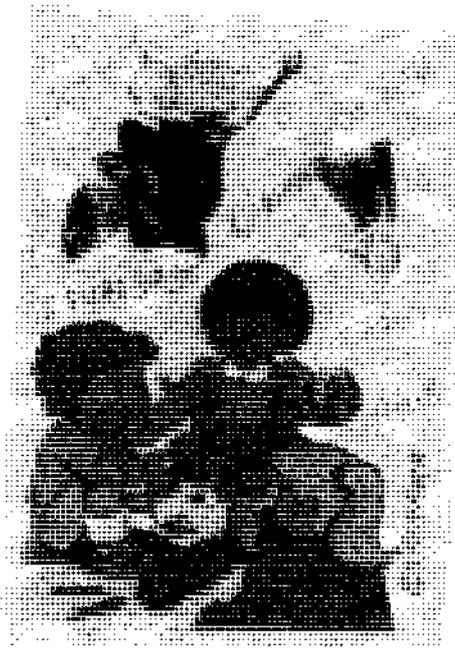
Produção 5 -- Maria

Maria faz em seu trabalho uma linha divisória. A esquerda, uma mulher com os pés descalços sobre uma pedra, olha uma estrada que se bifurca numa encruzilhada, espaço onde faz uma colagem que diz: **o tempo passa, faça seu rosto**. A direita, um grupo de pessoas e o rosto de uma mulher, que para ela representa **mais vida**. O núcleo central deste trabalho, aponta à necessidade de uma marca de si mesmo, da necessidade de se ter **um rosto**, que para Maria significa **ter e estar viva**.



Produção 6 -- Fátima

Fátima mostra a imagem de um grupo de jovens, reunidos em círculo parecendo estar realizando um reunião. A partir desta imagem, ela traz a idéia de **consciência crítica**, a qual parece traduzir-se por **mudanças, despertar discussões, desempenho, imagens refletidas e justiça.**



Produção 7 -- Ani

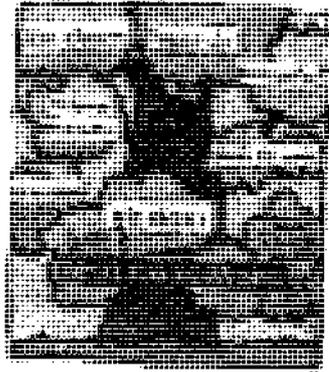
Ani apresenta, em uma mesma imagem, crianças brincando, rosas brancas e um ramalhete de trigo. Nesta mescla de alegorias, salienta palavras e sentidos, como: justiça, amor, igualdade, liberdade, esperança, paz, amor, fartura. Este conjunto nos remete a símbolos ligados à **esperança e à pureza**



Produção 8 -- Rosa

Dois bebês, representando quem aprende, são mostrados por Rosa, para refletir o sentido da sua trajetória na educação. Num primeiro momento, faz uma colagem onde mostra (a esquerda), uma mão cheia de pílulas sendo colocadas na cabeça de um bebê, com o seguinte enunciado acima: **não cura a educação** imagem que Rosa faz um X. De certo modo, “proíbe” a educação que concebe o aluno como “*tabula rasa*”, passivo frente ao conhecimento. Na seqüência, mostra outro bebê olhando para uma direção, como se estivesse descobrindo e apreendendo o mundo, onde ela enuncia: **cura a educação, cheio de vida, questionamento, curiosidade e criatividade**. Aqui, ela parece propor uma educação que prima pela descoberta e pela construção. Estes símbolos me remetem a uma **educação onde pulsa a vida**.

*Nesta árvore represento
meu trajecto de vida,
muitas encaixas, conflitos
e conquistas.*



Produção 9 -- Ailec

Ailec nesta imagem da árvore, expressa ao mesmo tempo que sintetiza toda a sua trajetória. Em seus ramos brotam frutos em forma de palavras, alguns deles: **Em algum lugar do passado, a vingança do patinho feio, meus 15 anos, certo e errado.** No tronco: **mãe mística, meu lugar no mundo.** O símbolo principal é a **árvore**, que tudo acolhe e, que desde o início deste trabalho a ela (árvore), Ailec vem se referindo.

Assim, com um grau maior de complexidade, temos a representação humana como intelectualização do mundo, cuja capacidade é tornar presente; re-apresentar à consciência e atribuir sentido às interações vividas pelo Ser-humano. Estas manifestações podem ser consideradas como mensagens provenientes de *um fundo arcaico de sentido* (Durand, 1989), de uma “linguagem esquecida”, porém comum à humanidade porque baseada em fenômenos *eternos no tempo* que transitam entre o consciente e o inconsciente.

Símbolos como os **da água, da terra, do choque, do caminho/busca, da criança, do amor**, nos remetem a sentidos e manifestações arcaicas e ao mesmo tempo temporais. Por exemplo, estas produções “visuais”, constituem-se em elementos simbólicos desencadeadores do imaginário deste grupo.

O **caminho** e a **busca**, na temporalidade destes sentidos e trajetórias, expressam a angústia e a finitude que a vida no campo representava. Nas suas expressões, essa angústia simbolicamente traduzia-se como uma “morte intelectual” uma vez que lá não teriam outras oportunidades a não ser continuar fazendo o que os pais vinham fazendo. Daí a **busca** que fez com que essas pessoas se dirigissem à cidade, onde inicialmente por motivações, criaram imagens em busca de um projeto de vida. Imagens que triunfam, revelando esquemas primários fundamentais, tal como dizia Thomas Hobbes: *o homem faz tudo para que seja olhado*. Essa é uma aspiração universal na vida de homens e mulheres em sociedade -- ser importante para o outro --, como também na vida destes professores.

Ser professora (r), aqui, pode ser traduzido pelo depoimento de Ailec *ter sede de conhecer e de ajudar os outros, especialmente, ver os outros aprenderem o que eu ensino*.

Trajетórias e Imaginários: o Saber destes professores

Os Saberes destes professores mostram que, por assimilações subjetivas, foram encadeando em suas trajetórias, os símbolos às suas motivações. Estes símbolos são

uma espécie de guia mediador entre o vivido e desejado, os quais fazem parte das motivações para a profissão de professor.

Nestas trajetórias presentifica-se uma memória do coletivo deste grupo onde expressam pulsões arquetípicas constelados numa atmosfera de busca, de migrações e de “morte” simbólica. “Morte” que acontece na migração do campo para a cidade, na metamorfose do saber pessoal e familiar no saber de si, culminando no saber profissional.

O que me possibilita pensar que o saber do fazer-ser-professor teve como mola propulsora, a ordem das motivações que os fez migrar da “terra mãe” para a “terra magistério”. Ou seja, esta feitura professor está, fundamentalmente, embasada num conjunto de fatores sociais, psicológicos (conscientes ou inconscientes) e afetivos, como partes do imaginário. Este, concebido e tramado pelas demandas cósmicas, psíquicas e sociais, onde o Ser-humano cria e re-cria, permanentemente, modos de ser e representar o mundo.

O imaginário enquadrado pelo espírito científico pode permanecer um imaginário impetuoso, em cuja estrada é difícil de seguir. Mas, como ensina Bachelard¹⁴⁴, é necessário considerar essa matéria como uma *potência maior da natureza humana*. Nesse sentido, a imaginação como parte deste imaginário humano que evoca, produz e “reproduz” imagens e objetos, tem capacidade realizante.

Segundo Barbier¹⁴⁵ a história do conceito de imaginário, em seu processo de elaboração pode ser distinguida em três fases desde a antiguidade grega: *uma fase de sucessão; uma fase de subversão; e uma fase contemporânea de autorização*¹⁴⁶. Para ele o fim do século XX abre a era da autorização na qual se assiste a um *reequilíbrio da atualização e da potencialização dos pólos do imaginário e do real/racional*¹⁴⁷.

Sem dúvida, foi preciso ter conhecido a fase da exclusão, para poder chegar a esta fase da autorização. Para o referido autor, a partir da lógica da bipolaridade antagônica

¹⁴⁴ BACHELARD, Gaston. *A poética do Espaço*, 1998a, p.18

¹⁴⁵ BARBIER, René. *Sobre o imaginário* In: **Em Aberto**, ano 14, n.61, jan/mar. 1994, p-15-23.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p 16.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 18.

de S. Lupasco (1970), *entramos numa fase chamada de “estado T” onde uma semi-
atualização e uma semipotencialização imaginária -- real-racional tendem para um
equilíbrio*¹⁴⁸.

Assim concebido, também, para Durand¹⁴⁹, sobretudo ele é composto de um
*conjunto das imagens e das relações de imagens que constituem o capital do homo
sapiens*¹⁵⁰.

“Lendo-o” no âmbito das narrativas autobiográficas, o imaginário aparece como
“fonte” de criação radical de formas/figuras/símbolos, tanto psíquicos quanto cósmicos
e sociais. O qual se exprime no representar/narrar destes professores, via motivações
que encerram o lugar social do professor, através das imagens de valorização, de
prestígio e de *status social*. Por exemplo, nas narrativas de Maria e Helena,
respectivamente: *quando os alunos e os pais reconhecem teu trabalho, é muito
gratificante, teve uma formatura lá no colégio que meu ego subiu (...) A noite
eu não conseguia dormir. As pessoas reconheceram o meu trabalho.*

O imaginário, no âmbito da trajetória social, refere-se à possibilidade que cada um
deles foi capaz de construir: o tão sonhado desejo, sair do campo em busca de novas
possibilidades de viver. A saída do campo para a cidade se deu em função desse desejo:
para ter um novo estilo de vida, de ser e de estar no mundo, exigia que abandonassem o
trabalho com a terra: *Eu queria me afastar dos serviços pesados da lavoura e
do carvão* (Ailec).

No âmbito das narrativas míticas e simbólicas, emergem símbolos e mitos da
ordem dos padrões de comportamento, das crenças e das instituições, a partir de onde
“retiro” os mitemas (já trabalhados) “enraizados” na idéia da **professora/mãe, do
professor/semeador e do professor/mestre/guia.**

¹⁴⁸ Idem

¹⁴⁹ DURAND, Gaston. *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, 1989.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 29.

Sejam as trajetórias no âmbito autobiográfico, social ou mítico e simbólico, o imaginário destes professores, está permeado por *constrangimentos*¹⁵¹ religiosos, de um professor que busca, sofre, mas “salva” e é luz. Ele advém da pessoa do professor como sendo alguém com “poder” e “força” maior, os quais lhe autoriza a ser o que é e a fazer o que faz. Acreditam que suas intervenções pedagógicas possibilitam uma melhor formação, ou seja, a partir deles o aluno será melhor, bem como, inspiram-se em comportamentos messiânicos.

Sabe-se que o messianismo na educação não contém nenhuma descoberta, porém “leio-o” a partir do simbolismo durandiano e bachelardiano, os quais me remetem para além de um juízo de valor sociológico ou psicológico, mas trabalhados pela via dos *regimes do imaginário humano*, onde a razão é atravessada por movimentos de outra ordem¹⁵².

De um lado, o movimento destes regimes apresenta-se como o *regime da antítese*¹⁵³, expresso pelo regime diurno, de outro pela *eufemização* à valorização negativa das imagens noturnas. Trata de suavizar, sob o signo da conversão, o valor afetivo atribuído a determinadas imagens. Sobre esse regime construo a minha reflexão para mostrar o movimento deste arquétipo na experiência interior que motivou estes professores a se fazerem professores. No início, apenas motivações da **professora-mãe**, que se metamorfoseia no filão simbólico que os conduz à urdidura de um professor que busca uma melhor formação, quando optam pela qualificação pedagógica e, assim constroem expectativas.

A apropriação do saber dos muitos outros que co-habitavam nestas trajetórias possibilitam o confronto com as sombras como partes da obra do aprendiz de professor. Parecem terem sido elas, responsáveis pela tessitura destes professores, fossem eles da esfera familiar, profissional ou social.

¹⁵¹ Expressão durandiana ao referir-se às demandas e interferências, presentes no imaginário humano.

¹⁵² Ao longo deste trabalho, os movimentos deste regimes e suas “razões” já foram explicados.

¹⁵³ DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, 1989, p.49.

O reconhecimento “destes outros”, inevitavelmente os levou ao conhecimento de Si-mesmos, não mais como um fragmento de Si-próprios, mas como parte das muitas interações que constituíram o saber destes professores.

Como por exemplo, na narrativa de Helena quando fala de suas dores e das suas sombras no processo de sua construção.

Considero neste final de curso, que a trajetória foi dolorosa, cansativa, porém gratificante. Aprendi muito, em todos os sentidos: trabalhando em grupos, respeitando os colegas, discutindo com os professores, ampliando as teorias. Concordando ou discordando, despertei cada vez mais a criticidade (...) Também aprendi que não é possível parar, é preciso arriscar mudanças, buscar saídas e alternativas, não deixar de ser competente, criativo e ético. Se assim não for, serei apenas um mero professor (...) é necessário, mesmo sofrendo, que eu busque alternativas e continue lutando por uma escola mais competente e, assim, por um mundo melhor.

Ailec reflete a estranheza com a linguagem acadêmica, e afirma a necessidade da vigilância do professor frente ao mundo em transformação.

O curso era um sonho para mim. Ele me serviu para que eu prestasse mais atenção nos meus limites, nos limites do que eu sei ou penso que sei. Daqui para frente estarei mais atenta às respostas que me auxiliem a desempenhar de forma consciente minha tarefa de educadora. Na primeira aula me senti um peixe fora d'água. A linguagem acadêmica era muito complicada para mim. As palavras soavam estranhas aos meus ouvidos. A partir

daí, comecei a me questionar e a entender algumas coisas que antes estavam difusas para mim.

Irne diz ao concluir o seu curso que ele continua ele, uma vez que a sua essência não foi alterada. De certa forma, ele reflete a sacralidade do conhecimento que vem de uma outra ordem.

O curso me deu e ainda está me dando outra visão, uma nova maneira para que eu possa ajudar a minha comunidade. Porém, o meu Ser, os ensinamentos simples aprendidos com meu Pai: o trabalho, a ética, o respeito e a justiça, como forma de ver o mundo, não foram em nada mexido pela teoria. Fiz o curso não para ter mais matéria, mais dinheiro, ao contrário do meu irmão que valoriza muito isso e apesar de entendê-lo, para mim, tem algo que é mais importante. Para mim estar em paz comigo e com o que eu faço é fundamental.

Assim eles apresentam os trajetos e o imaginário que foram fomentadores de seus saberes, mostrando o quanto o caminho foi se fazendo; a busca ainda incompleta, mas já experienciada. Percorreram espaços, conheceram novos horizontes, mas eles têm consciência que há muito caminho a percorrer. Algo parece ter mudado, o que hoje os impulsiona não mais é da ordem das motivações, pois no processo atual demonstram expectativas, têm projetos e parecem ter consciência da função social e profissional, aspecto que parecia adormecido. Como nesse agradecimento feito aos professores¹⁵⁴, ao final do curso, mostrando o movimento interno constitutivo de suas vidas de professores.

Quatro anos é muito ou pouco tempo, dependendo do ponto de vista em que nos encontremos. Para nós, foi muito tempo se

¹⁵⁴ Essa reflexão/agradecimento foi escrita por Ailec, em nome dos alunos do Programa, para ser entregue a todos os professores presentes no jantar de confraternização, ao final do curso.

levamos em conta tudo o que tivemos que abrir mão em função deste Curso. Porém, podemos dizer que, contraditoriamente, foi pouco tempo para conviver com pessoas que tanto têm para nos enriquecer e nos ajudar em nossa caminhada. Obrigada, Mestre(a), por tudo de bom que houve neste nosso pequeno/intenso convívio.

A cultura da “interioridade”

O tempo vivido nem sempre é passível de ser contado, definido ... Entre o tempo vivido e o tempo contado escavavam-se dimensões complexas no espaço-tempo da interioridade destas pessoas.

Ao pesquisar e optar pela abordagem autobiográfica, neste trabalho de tese, não supunha o valor heurístico que ela traria e quanto me permitiria refletir, também utilizando-me das minhas experiências como professora.

As potencialidades do diálogo levaram-me necessariamente a uma reflexão entre duas realidades: a individual e a sociocultural (coletiva). Isso suscitou uma tomada de consciência de co-habitações de sentidos múltiplos num mesmo vivido, ou seja, um si-mesmo habitado por muitos outros; outros desconhecidos neles e fora deles.

O que reflete-se numa dinâmica de interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões da vida destes professores e, provavelmente, de tantos outros com quem já interagi: padrões de comportamento regidos por crenças, valores e costumes. Nessas dimensões foi possível identificar as continuidades e as rupturas, as sincronicidades no tempo e no espaço, as migrações de interesses e os quadros de referência presentes nos vários espaços do vivido delas e dele.

Ao tratar da cultura da “interioridade”, me circunscrevo, de certa forma, nos limites dos conceitos antropológicos e sociológicos, zelando sobre o que Rocha¹⁵⁵ assinala

Particularmente, receio que o uso instrumental e acrítico de modos de conceituações do que seja Cultura, oriundo da Antropologia, venha associado à disseminação de uma debilidade epistemológica no campo das práticas educacionais, que se traduz, na maioria das vezes na desconceitualização de aparatos conceituais...

Essa afirmação da autora chama a atenção para o uso inadequado, acrítico e débil do conceito de cultura no campo educacional, o qual me remete a vigilância no seu uso. Por outro lado, subsidiada pelas leituras de antropólogos como Gilbert Durand, Gilberto Velho, Ernest Cassirer e Clifford Geertz, bem como, discussões com a própria autora, penso ser possível recriá-lo neste “universo”, sem com isso desconceitualizá-lo

A **cultura da interioridade** nasce da teorização acerca da “substância” simbólica do pensamento e do sentimento dos sujeitos desta pesquisa. Sendo assim, insere-se numa reflexão de cunho simbólico e pedagógico sobre os saberes da experiência pessoal presentes na formação destes profissionais.

Nesse sentido, utilizo a Antropologia como um dos andaimes para a compreensão deste conceito, que de certo modo, está inscrito tanto na emergência dos dados empíricos, quanto na reflexão que ele suscita. Portanto, o uso da terminologia – Cultura da “interioridade” – expressa, em parte minha criação reflexiva como professora e pesquisadora, que deseja demarcar alguns aspectos presentes na formação destes professores.

Esta abordagem expressa o modo dinâmico das interações que foram tecendo as experiências de Ailec, Ani, Antônia, Helena, Lídia, Maria, Rosa, Isa e Irne. Apreendi o movimento da “interioridade” deste grupo, à luz do sentido simbólico. **Sentido que parece gravitar** numa constelação de múltiplas facetas: **a expectativa de um professor**

¹⁵⁵ ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. *Antropologia e doutrinas pedagógicas: quando os devorados somos nós*, In: GROSSI, Ester Pilar (org.). **Celebração do Conhecimento na aprendizagem**, 1995, p.84.

Messias; de um professor **que deve acalentar ou fomentar a esperança de dias melhores**, de um futuro próspero. Constelações fundantes de um imaginário escolar, que se institui mediante complexos culturais de sistemas simbólicos articulados à representações míticas, as quais refletem a escola como uma “rede social e mítica”¹⁵⁶.

Sabe-se que a escola é fomentadora de representações, porém nem sempre acolhe os símbolos ali gerados. Embora vivos eles circulam por outros caminhos que o fazer escolar não apenas desconhece, mas resiste a defrontar-se com eles. Como sugerem Eizirik e Teves¹⁵⁷ *ao que parece, a experiência de estar vivo circula por outros caminhos que a escola não apenas desconhece, mas resiste.*

Resistência que tem suas raízes na depreciação do imaginário, cuja concepção pauta-se na imaginação como “senhora do erro e da falsidade”, na perspectiva sartriana. Esta é uma das formas de extinguir e frear a entrada de uma leitura semântica na escola, que certamente, faria a mediação entre um sujeito lógico, que deve aprender conteúdos de forma linear, e a instauração de um novo sentido para esse aprender via um sujeito sensível.

Consequentemente, o sentido simbólico da “interioridade”, evidencia os matizes de cada uma destas pessoas mobilizadas pelo conjunto de crenças, valores, conhecimentos e “energias”, que aos poucos foram colorindo o espectro de diálogos e contextos de seus si-mesmos.

Os valores, as vivências e as significações destes profissionais compõem um amálgama de símbolos presentes desde os saberes pessoais à construção profissional, cujo princípio está enraizado na necessidade de construir caminhos para que pudessem perceber seus próprios movimentos na direção do mais-saber.

Em meio a arte de narrar suas trajetórias plenas de simbolismo, interpretavam, mesmo que difusamente, o sentido das próprias palavras. E, assim, se apresentavam e

¹⁵⁶ Com isso, quero dizer que a escola faz parte de um entrelaçamento de fios, formando uma espécie de malha de relações. Esta malha abrange, tanto significações e representações simbólicas referente à forças de aspectos da condição humana, como de representações de fatos ou personagens presentes na narrativa dos tempos fabulosos ou heróicos.

representavam o que se passava no âmago, no mais íntimo de suas individualidades. Como uma dramaturgia da vida interior e social, expressa no modo de fazer-se professor, da narrativa às produções escritas, poéticas e “visuais”. Sejam quais forem os sistemas de interpretações, eles ajudam a perceber algumas “camadas” da realidade humana, nesta investigação, de algumas “camadas” da interioridade e das representações do Ser-professor.

Deste modo, trazem à tona a função simbolizadora da imaginação, mesmo utilizando-se de outras ferramentas comuns a “verdade científica”, sem dúvida, expressando a verdade de certas percepções revelando o valor simbólico que lhe manifesta o sentido e a interioridade do imediato e conhecido.

O saber de si-mesmos, operou-se através de polifonias e polissemias; vozes e sentidos que compunham a orbe de um conhecimento indireto, o qual traz a prenhez do vivido co-habitado por diferentes matizares de uma mesma “rede” de códigos culturais enraizados no tempo.

Logo, a cultura da “interioridade” está imersa num campo simbólico que jorra das profundezas do humano. Através dos psicanalistas¹⁵⁷ esta “realidade” foi reabilitada, no Ocidente, como uma espécie de interpretação de uma “linguagem esquecida” – a linguagem dos processos míticos e simbólicos perpassando a cultura e assim, a subjetividade humana.

Percebe-se esta modalidade de conhecer do homem datado em épocas remotas, quando o *Homem da Tradição*¹⁵⁹ estava conectado com o cosmos e os símbolos que daí advinham como lições e respostas. Ou seja, de um conhecimento indireto do mundo defendido pelo autor¹⁶⁰. Nos dias atuais, com a modernidade, esse conhecimento acerca do si-mesmo e do mundo, ainda são assimilados e acomodados (no sentido piagetiano), na adaptação do *animal symbolicum* com e no mundo.

¹⁵⁷ EIZIRIK, Marisa e TEVES, Nilda. *Educação e Imaginário Social: Revendo a Escola* In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 5-14, jan/mar. 1994, p. 12.

¹⁵⁸ Como por exemplo, Freud e depois Jung. Este último adentrando em caminhos do sagrado, da ancestralidade como tributários do desenvolvimento do inconsciente da humanidade, que chamou de *inconsciente coletivo, dinamizadores dos arquétipos*.

¹⁵⁹ DURAND, Gilbert. *Science de l'homme et Tradition*, 1979.

¹⁶⁰ Para aprofundar esse tema ler a obra citada acima.

Sobretudo, a cultura que estou refletindo, ancora-se tanto nos pressupostos apontados por Cassirer¹⁶¹ quanto em Geertz¹⁶². Ambos me apoiam para pensá-la como um constructo tecido nas “veias” de *uma ciência interpretativa, à procura do significado*¹⁶³.

Penso que o mundo da cultura humana não é um mero agregado de fatos dispersos e separados, mas compõem um todo orgânico. Por isso, defendo a cultura da “interioridade” no Ser e no fazer do Ser-professor, via *identidade narrativa*¹⁶⁴, redescobrimo assim, a autenticidade do sentido mediante um vigoroso esforço hermenêutico. É preciso duvidar das aparências; mais do que isso, é preciso duvidar da própria consciência e linguagem direta, restaurando o sentido da linguagem simbólica, indireta e mítica expressa através dos *mitemas*. Nesse sentido, a *identidade narrativa* traz em si o sentido da força de uma ação que busca outros sentidos e interpretações.

Por esse caminho, desvelamos a intimidade humana como *locus* privilegiado para a reflexão acerca de uma “cultura da interioridade”, resultante de todo um processo interno à cultura -- os símbolos que nela “vivem” e “revivem” -- como uma espécie de elaboração posterior; uma sofisticação surgida em um contexto determinado através da palavra.

A Identidade idem e ipse no fazer-se professor

Os estudos de Paul Ricoeur¹⁶⁵, me auxiliam a pensar a identidade deste grupo, em seu processo de **fazer-se professor**, cuja construção pode ser tributária e refletora do *ego cogito*. Pode-se perceber o culto do eu, o qual me remete a uma espécie de *egologia*

¹⁶¹ CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o Homem*, 1994. Especialmente, quando analisa as principais formas simbólicas do empreendimento humano para compreender a si mesmo.

¹⁶² GEERTZ, Clifford. *A interpretação de culturas*, 1989. Nesta obra, o autor trabalha o conceito de cultura na perspectiva semiótica, acreditando como Max Weber, que o **homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu**.

¹⁶³ Op. cit., p. 15.

¹⁶⁴ RICOEUR, Paul. *O Si-mesmo como um outro*, 1991

¹⁶⁵ RICOEUR, Paul. *O Si-mesmo como um outro*, 1991.

*como complemento próprio da intersubjetividade*¹⁶⁶. Para o autor a filosofia do sujeito tende a desaparecer, uma vez que não é mais possível tomar como válida a reflexão do sujeito sobre si mesmo. Sobretudo, não é possível sustentar a posição do sujeito como um ato original e fundador.

O assinalamento do sujeito “eu”, remete à todas as *filosofias do sujeito* como equivalentes das *filosofias do cogito*, colocando o “eu” em uma posição de força e de fraqueza. Quero dizer, a grandeza de uma supõe a grandeza da outra como partes do complexo sistema humano: dualidade entre corpo (visível) e espírito (invisível), em que virtudes e fraquezas decorrem desse estado, bem como, das intimações periódicas do tempo, engendrando-nos a cada momento.

Para além de toda e qualquer argumentação teórica, o que desejo refletir nestas argumentações, é a necessidade de repensar o *cogito cartesiano*. De certo modo, ele induz a um narcisismo confuso que faz com que cada pessoa se acredite tal como é. A *filosofia do sujeito* recebe então essa retificação crítica ricoeuriana, mostrando que o sujeito está posto no Ser em nível pulsional. Tentando ser mais clara, há uma prioridade do eu existo sobre eu penso.

Esta reapropriação do Si-mesmo pode se dar pela via da *filosofia reflexiva*, onde a *identidade narrativa* é tecida na malha dos símbolos e representações que co-habitam o viver humano. Trata-se de um modo de ser e estar no mundo que precede o nosso pensar sobre nós mesmos. Poder-se-ia dizer que **muitos outros nos constituem**, seja num tempo do aqui e do agora, seja num tempo arcaico que se “eterniza”.

Estou lindando, eu sei, com um conceito tão importante quanto complexo – identidade *ipse e idem* – questionando as certezas de uma identidade fixa do eu sou o que penso ser. Saio assim, do circuito da identidade como marca para pensá-la que **SÓ SE É, SENDO.**

¹⁶⁶ Ibidem.

Abre-se assim, espaço para duvidar e, também para “colisões de algumas certezas, que segundo Eizirik¹⁶⁷. *foram acalentadas por muito tempo, especialmente depois do cogito cartesiano: duvidando metodicamente de tudo, só posso afirmar aquilo que pode ser medido, verificado através de comprovação numérica.*

Isso me ensina, e me faz pensar que esse “eu” que duvida desancorado de todas as indicações temporais, não se reconhece como “si-mesmo”, a não ser pela vontade de encontrar aquilo de que duvida, com efeito, as coisas não são tais como elas parecem ser.

Nesse sentido, parece que a identidade do **fazer-se professor** foi sendo construída na medida em que se reconhecia nos muitos outros que os constituíram, sejam eles temporais, arcaicos ou simbólicos. O Eu-professor (deles) foi se fazendo quando passava por estas experiências.

Trata-se portanto, de considerar a identidade profissional deste grupo na direção de um projeto individual e coletivo. Um projeto que se definiu e ainda continua definindo a coexistência humana, o **sentido** à própria história vivida e desejada como realização de um amanhã a ser construído na interação com os outros (os diferentes). Acima de tudo, uma coexistência que está fundada num manancial de símbolos, sentidos e mitos – de sermos um e um outro. Pessoas, personagens do *si-mesmo como um outro*; reflexo do mim-mesmo no outro¹⁶⁸.

Incorporo aqui, ao mesmo tempo que ressignifico os estudos de Ricoeur¹⁶⁹, sabendo que identidade tem ocupado diferentes espaços acadêmicos, em geral tratados separadamente. Estudos na área das Ciências Humanas apontam inúmeras e complexas perspectivas para este constructo teórico.

¹⁶⁷ EIZIRIK, Marisa Faermann, *Texto elaborado para a disciplina de Psicologia e Epistemologia – PPGPSI/30/03/98*, (mimeo), p.3.

¹⁶⁸ PLACER, Fernando Gonzáles. *Identidad, Diferencia e Indiferencia: el sí mismo como obstáculo*. Barcelona, 1997. O autor disserta sobre a desconstrução de uma identidade fixa, a partir das relações de poder e institucionais que nos fizeram “acreditar” em categorias fixas de análise. Tais como: quem é a criança, o louco, o estrangeiro, o selvagem a terceira idade... Para Placer, *são construcciones sociales, esto es, producciones colectivas, fracturas y figuras históricamente emergentes, concebidas, dadas a luz, con una mirada torpe...*(p.119).

¹⁶⁹ RICOEUR, Paul. *O Si-mesmo como um outro*, 1991.

Por exemplo, o uso do conceito de identidade perpassa os discursos da psicologia, principalmente, da sociologia, da educação, da antropologia, entre outros. Sua utilização é corrente em espaços segmentados como os da “identidade sexual”, “identidade de gênero”, “identidade étnica”, “identidade nacional”, “identidade profissional”, entre outros. Todos com teorizações, sofisticações e atravessamentos notáveis originados na realidade destes diferentes segmentos.

Retornaria à complexa e ontológica pergunta: *Quem sou eu? Quem é você? Quem somos nós?* São perguntas feitas quotidianamente, a nós e aos outros. A cada momento histórico vivido pela soma das trajetórias de cada pessoa, esta pergunta foi e ainda hoje é complexa. Logo, foge de uma resposta pontual, supondo um jogo de espelhos...

Espelhos, nunca se fez de vós uma descrição com a certeza do que realmente sois em vossa essência. Interstícios do tempo, sois como crivos; perde-se em vós a sala vazia, e pareceis amplos como os bosques ao anoitecer. Sobre vossa impenetrabilidade, a aranha parece um gamo de dezesseis chifres. Por vezes estais repletos de pinturas, algumas das quais parecem ter-vos penetrado, enquanto às outras timidamente mandais que sigam adiante; a mais bela entretanto permanecerá até que, afinal, em suas discretas pupilas, se instale o narciso claro e liberto¹⁷⁰.

Certamente, nossa (s) identidade (s) permeia(m) e é (são) permeadas pelo modo de estar no mundo advindos das relações pessoais, afetivas, profissionais e das relações sociais em geral. Ou seja, somos “puro” movimento; como seres psicossociais concretos nos relacionamos a partir de ferramentas, construídas para ver e sentir as coisas que nos cercam. Somos seres em movimento, constantemente construindo e reavaliando valores, crenças e atitudes. Portanto, nunca estamos totalmente “acabados”.

Ao se referir à sociedade moderna, mais especificamente ao Sujeito Touraine¹⁷¹, traz a questão do dualismo da modernidade: *racionalização e subjetivação*¹⁷², exemplificando esse dualismo na figura emblemática de Descartes. Segundo ele,

¹⁷⁰ RAINER Maria Rilke (soneto II/2).

¹⁷¹ TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*, 1994, p.218.

¹⁷² Idem.

Descartes por um lado aponta para a modernidade, por outro, traz a herança de um pensamento cristão. Daí, uma questão se coloca: *o pensamento moderno não é aquele que cessa de se fechar no já vivido, ou a participação mística ou poética no mundo do sagrado, para tornar-se científico e técnico, interrogando-se sobre o por quê?*¹⁷³.

Parece-me que o autor quer alertar sobre o quanto a modernidade, e com ela a idéia sobre o sujeito e sua identidade, definiu-se como *o contrário de uma construção cultural*, em prol da *entrada na idade da razão*¹⁷⁴.

Como nos ensina Lídia, a propósito das dúvidas sobre quem é. Depois de pensar saber quem é e o que quer; depois de uma vida dedicada a docência; hoje aposentada se surpreende com suas próprias inquietações e descobertas sobre si-mesma.

Poucas vezes entrei neste labirinto.

Foi fácil de sair.

Será que entrei num labirinto?

*Que encontros ficaram, que parte sobrou destes fios
entrelaçados?*

*Entre laços mais da cor-de-rosa do que pretos, aninhei-me
fugitiva e medrosa.*

*Espertamente se encolhem as plumas, os ventos, os sinais da
aurora.*

*Já se nasce, em breve, para um pôr-do-sol*¹⁷⁵.

Podemos perceber o movimento, quase visível nesta pessoa que se revela através deste poema. Através dos estudos de Ciampa¹⁷⁶ encontro uma ressonância para pensar essa identidade “móvel”, tratada por ele, como *identidade metamorfose*. Para ele

¹⁷³ Ibidem, p.216.

¹⁷⁴ TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*, 1994, p. 216.

¹⁷⁵ Essa narrativa poética data do primeiro ensaio de pesquisa, em 10/06/97.

¹⁷⁶ CIAMPA, Antonio da C. *Identidade* In: LANE, Silvia e CODO, Wanderley **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: editora Brasiliense, 1986. Este tema é abordado pelo professor e psicólogo social, tratando-a como uma *Identidade Metamorfose* (p. 70). Desmistifica a concepção de uma

... consiste na “alterização” da minha identidade, na supressão da minha identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante em toda humanidade contida em mim pudesse se concretizar pela negação (...) do que me nega (...), de forma que eu possa – como possibilidade e tendência – representar-me (...) sempre como diferente de mim mesmo – a fim de estar sendo mais plenamente¹⁷⁷.

Ciampa¹⁷⁸ me inspira pensar a identidade do **fazer-se professor**, neste grupo como um *movimento metamorfose*, o qual faz sucumbir uma identidade profissional pressuposta. Quando na verdade a primeira certeza que daí advém é a *certeza de minha existência implicada no próprio exercício do pensamento*¹⁷⁹, e na relação com o outro (desconhecido) como si-mesmo, instaurando um duplo sentido: um desconhecido em mim e um desconhecido fora de mim. Portanto, da dúvida que pergunta e que busca, no sentido de contornar as ansiedades e motivações do espírito humano.

Certamente as dúvidas de ser ou não ser-professor, entre pulsões motivadas e desejantes, teceram os movimentos de uma identidade *ipse e idem*, “misturadas” no que os fez iguais e no que nos fez diferentes do núcleo familiar de onde saíram. Esse movimento reflete-se numa espécie de “luta” entre continuar igual, manter *mesmidade*, conservar a cristalização “intocada” para deixar entrar o novo, o diferente, o que oxigena, a *ipseidade*. Isso faz parte da natureza da pessoa na perspectiva em Mauss¹⁸⁰.

Esta perspectiva identitária, consiste basicamente na forma de pensar o si-mesmo a partir do outro desconhecido em mim e fora de mim. Mesmidade na diferença, ou seja, interações com o igual que me reflete; com o desconhecido em mim (um outro em

identidade “estática” que nos representa, por exemplo, através de um nome e de um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de cada pessoa.

¹⁷⁷ Ibidem, p.70, grifos meus.

¹⁷⁸ Op. cit.

¹⁷⁹ RICOEUR, Paul, *O Si-mesmo como um outro*, 1991, p. 17.

¹⁸⁰ Marcel Mauss é oriundo da Escola Sociológica Francesa, sobrinho de Durkheim. Juntamente com outros autores, entre eles o próprio Durkheim, Louis Dumont, depois Lévi-Strauss, tecem fios que se configuram como uma espécie de “caldeirão” mais ou menos assim: o “totemismo como regra coletiva da sociedade”. Esta parece ser uma ferramenta acerca do entendimento humano, cujo pressuposto básico reside em que os afetos são concebidos como sentimentos coletivos, surgindo assim, a noção de pessoa humana.

mim), como também com o desconhecido no outro. Assim esses movimentos e oscilações são produtores de identidades como potenciais que se moldam e se transformam instaurando modos de ser e de se manter no mundo, reconhecendo que estes modos estão perpassado por complexidades e mistérios.

Em tais complexidades e mistérios “habitam” o arcaico que coexiste em cada ser-no-mundo, à medida em que, todo Ser-humano, em algum momento de sua vida, experimenta a perplexidade do mesmo e do diferente em si próprio, ou seja, do desconhecido que “reside” consigo.

Essa contemporaneidade do arcaico no si-mesmo, assim como no outro (como si-mesmo), em primeira instância emergidas do *Cogito* ontológico¹⁸¹, rompem com a ordem das razões finitas e pragmáticas, além de instaurar um processo de tomada de consciência constante. O que significa dizer que é o atributo pelo qual o homem assume-se em relação ao mundo (e, posteriormente, em relação aos chamados estados interiores, subjetivos).

Uma alternativa parece então se abrir¹⁸². Se assim é, o *Cogito* cartesiano não é uma primeira verdade identitária, mas o *fundamento que se baseia nele próprio, incomensurável a todas as proposições, não somente empíricas mas também transcendentais*¹⁸³. Ao se basear nele próprio, ao sujeito do *cogito* (Eu Penso) passa a não ter medida comum como única grandeza.

Quando respondemos sobre quem sou eu ou sobre que é o outro, a resposta torna possível mostrar alguns matizes, meus e dele (em mim-mesmo). Ao mesmo tempo em que nos representamos (e, nos reconhecemos) podemos produzir um conhecimento mais ou menos previsível sobre quem somos... *dias que ficarão para sempre na*

¹⁸¹ Me refiro ao pensar humano, como forma de remetimento a ensinamentos da realidade vivida e pensada, amalgamado a um sentido arcaico que transcende as encruzilhadas do “penso logo existo” cartesiano. Este exercício do pensamento, através do *Cogito* ontológico, demarca a complexidade que habita em cada Ser pensante no mundo. Como nos ensina Bachelard (in: *A Filosofia do Não*, 1978), é necessário uma atitude meditativa na ação científica (p. 95), uma vez que a atitude de pensar abarca uma infinidade de possibilidades construídas no decorrer da evolução do Homem. Em cuja evolução, subsiste uma natureza (pensante) comum e inerente a todos e a cada um dos Seres.

¹⁸² Esta alternativa se inscreve na problemática do “si” a partir das mentalidades do “si”, apontado por Marcel Mauss (In: *Sociologia e Antropologia: com uma introdução à obra...*, 1974), quando mostra que a exegese do ser-humano no mundo contempla o espírito, a consciência, as idéias, e a vontade, a partir de seus personagens sociais como figuras representantes. Vide capítulos: I - O tema: a Pessoa; .II: - O “personagem” e o lugar da “pessoa”; III - A “persona” Latina.

lembrança dos adultos e de muitas crianças da época até mesmo a definir-lhes alguns traços de personalidade. (Ailec)¹⁸⁴.

Trago esse fragmento presente na memória desta pessoa, para exemplificar a gênese da nossa construção, da dramática da temporalidade com verdades e grandezas relativas. Nosso Eu-penso é tributário de fios que tecem a *ipseidade* humana, cuja teia se estende para além do Eu-penso que sou. Ele é entretecido por inúmeros fios, extrapolando o *cogito* pessoal, sobretudo, demarcando a co-existência de identidades “múltiplas” ao invés de identidade fixa. Nesse fragmento da narrativa de Ailec aparece o que Duarte¹⁸⁵ aponta em seu trabalho intitulado *Classificação e valor na reflexão sobre identidade social*, especialmente, quando fala sobre a “*individualidade*” *infra-social* (o que está abaixo das relações sociais) a “*individualidade*” “*hiper-social*” (o que está acima das relações sociais) como patamares de classificação¹⁸⁶ da identidade humana.

Neste afã de contribuir para o entendimento do nosso modo de estar e viver no mundo, o autor adentra num terreno teórico da “*função classificatória*” da identidade, a qual *tem que pressupor dois níveis de “individualidade”(...): o nível de uma “individualidade” infra-social e o nível de uma “individualidade” social, específica e finalista que chamarei de “hiper-social”*¹⁸⁷ Nesse sentido, Duarte¹⁸⁸ teoriza a questão classificatória na perspectiva da homologia, para buscar a semelhança de estrutura e de origem da identidade em indivíduos diferentes, refletindo sobre a constituição a partir das modalidades *infra e hiper-social*.

¹⁸³ RICOEUR, Paul. *O Si-mesmo como um outro*. 1991, p. 22.

¹⁸⁴ Fragmento do conto, intitulado *Frágeis Senhorios*, de sua própria autoria.

¹⁸⁵ DUARTE, Luiz Fernando Dias. *Classificação e valor na reflexão sobre identidade social* In: CARDOSO, Ruth C. L. (org.) *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, p.69-92, 1986. A teorização do autor está fundamentada nas obras de Durkeim (Formas primitivas de Classificação e Formas elementares da vida religiosa), e Mauss que derivam da polaridade “*identidade/classificação*” versus “*identidade/valor*” (p.72).

¹⁸⁶ Cabe esclarecer que Duarte é seguidor do Louis Dumont, o qual preocupa-se com as modalidade sócio-culturais da noção de indivíduo e suas implicações. A análise de Duarte está mais próxima das “*modalidades*” da identidade, do que propriamente de classificação, conforme concebem as correntes estruturalistas. Talvez por isso, use essa categoria – “*classificação*” -- entre aspas.

¹⁸⁷ DUARTE, Luis Fernando, op. cit., p.76.

¹⁸⁸ Op. cit.

Nesta análise sobre “individualidade”, apontados pelo autor, parecem estar subsumidas duas questões importantes: uma filogenética e outra ontogenética, que ele diz ser “*pré-histórica*”, *coletiva e pessoal que se qualifica pela ausência das “faculdades lógicas” e pelo desencadeamento da indistinção “afetiva”*¹⁸⁹; outra que se caracteriza pela “*individualidade*” moderna, *fruto do progresso (coletivo e pessoal) das “faculdades lógicas”*¹⁹⁰.

Estas duas dimensões ou níveis da individualidade, trabalhados por Duarte¹⁹¹ expressam um esforço representativo para, ao mesmo tempo mostrar e negar a diferença e a igualdade presentes nas pessoas (*identidade-idem*) e nos indivíduos (*identidade-ipse*). Com isso desejo ressaltar o estudo de Mauss¹⁹², quando aborda a temática sobre pessoa, permitindo pensar que na pessoa estão contidos elementos de uma *identidade-idem*, onde percebemos, por exemplo, a família como a sede elementar da vida social. Nela figuram a linguagem como fonte tanto de participação afetiva como de classificação, advindas das intimações do meio social. Assim começa o “embrião” do indivíduo, que do *idem* familiar, iniciam os primeiros contornos na direção da *ipseidade*. Mauss (op. cit.) mostra que a pessoa figura como **um personagem representante de uma narrativa**. Podemos perceber esses movimentos na trajetórias sociais destes sujeitos, no **fazer-se professor** que me remeteram a pensar a cultura da “interioridade”, a partir dos trajetos temporais destes sujeitos, onde os “valores” individuais foram sendo alterados com às intimações do meio cultural.

A identidade é substantivamente “naturalizada” pela cultura, quero dizer, quando nos referimos a ela, dizemos: identidade masculina, feminina, identidade profissional, etc. Entretanto, minhas reflexões e leituras, oriundas tanto dos dados empíricos, quanto teóricos me encaminham para uma identidade “situacional” manifestada por forças

¹⁸⁹ DUARTE, Luis Fernando, *Classificação e valor na reflexão sobre identidade social*, 1986, p.76.

¹⁹⁰ Idem.

¹⁹¹ Op. cit.

¹⁹² MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia: com uma introdução à obra de Marcel Mauss*, de CLAUDE LÉVI-STRAUSS. São Paulo, EPU, 1974. Em seus estudos sobre os índios do Noroeste Americano, mostra que as classes e as clãs, com seus totens, passam a ser constitutivas do “lugar” ocupado pelas pessoas. A partir delas (“pessoas humanas”) se compõe os gestos dos atores num drama. Estes clãs perpetuam as coisas e as almas, através dos nomes dado aos indivíduos. O que eu desejo pontuar, a partir do que o autor aponta, é a série de formas que esse conceito revestiu na vida dos homens em sociedade, segundo seus direitos, suas religiões, seus costumes, suas estruturas sociais e suas mentalidades. Acrescentaria, sua história familiar e coletiva.

passadas e presentes. Como num *tempo constelar*¹⁹³ não-linear, a identidade *ipse e idem*, apresenta-se em forma de narrativa, produzindo histórias e trajetórias na busca da continuidade de uma vida sonhada, desejada, idealizada.

Nessa perspectiva, desponta uma identidade vinculada à idéia de uma temporalidade interior balizada por um “sistema” de crenças, como no exemplo de Lídia, quando fala da sua paixão e identificação por São João Batista.

Também, na expressão poética de Ailec, como na dos outros professores, refletem-se personagens com suas histórias e imagens ultrapassando de imediato uma psicologia intelectualista que tudo pode explicar, em prol do sentido simbólico que a remete para frente e para trás. Este tipo de linguagem indireta, por um lado reflete a infância, por outro explora a vida adulta.

Menina Carvoeira

*... A menina a juntar o carvão
cobrindo com a terra os que ainda têm brasa,
colocando no saco os apagados, pensando em voltar para casa.
Respirando fuligem,
preteando a pele,
desencadeando asma.
Na mente o sonho,
ou o pesadelo,
pois, no lugar do príncipe,
só consegue imaginar um fantasma.
O fantasma da dor, da tosse
e, pior ainda, da humilhação, do preconceito*

Menina carvoeira! Saiba que o sonho é possível,

¹⁹³ MATTOS, Paulo André, *historia/s, narrativa/s e subjetividade tecendo um espaço conceitual para a*

*que a vida pode ser diferente,
que, se Deus e teu anjo ajudarem,
o milagre pode acontecer,
a oportunidade há de surgir
e, quem sabe um dia,
poeta poderás ser!*

É possível sentir a energia que pulsa como uma espécie de *mimesis*¹⁹⁴; a sobredeterminação dos símbolos autênticos. Para Ricoeur¹⁹⁵ a semântica da ação está submetida ao agir humano no subconjunto oriundo do caráter reflexivo do “si”. *Ao mesmo tempo e correlativamente, o sujeito da ação narrada começará a se igualar ao conceito mais amplo do homem agindo e sofrendo que o nosso processo analítico-hermenêutico é capaz de deduzir*¹⁹⁶.

Num primeiro momento, estes profissionais se me apresentam como personagens que ao narrar suas trajetórias recordam, passam novamente pelo coração¹⁹⁷ e revivem o “grande” drama a respeito do que os constituiu como tal – pessoas e professores, ao mesmo tempo em que se surpreendem frente à sua própria narrativa, sobre sua identidade de **fazer-se professor**. Afinal quem é esse desconhecido em mim-mesmo ou no *si-mesmo*? Essa força do “meu pai”, da “minha mãe”, do “meu irmão”, do “meu filho”, desse outro em mim?

Esse movimento *idem e ipse*, traz em sua raiz a noção de pessoa que com sua “máscara”, seus personagens e seus diferentes papéis, diz respeito a dramática familiar e coletiva¹⁹⁸ do passado e do futuro (do que eu fui o do que eu desejo ser para me diferenciar); da luta para a conquista do lugar da *ipseidade*, da diferença.

arte de ensinar e aprender histórias 1999 (dissertação de Mestrado).

¹⁹⁴ RICOEUR, Paul. *O Si-mesmo como um outro*, 1991. O autor lembra que a narrativa é a mimesis, p.30.

¹⁹⁵ Op. cit.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 30.

¹⁹⁷ GALEANO, Eduardo *O Livro dos abraços*, 1997. Inspiro-me em Galeano quando diz *que recordar vem do re(cordis) que significa passar novamente pelo coração* (p. 11).

¹⁹⁸ Família aqui concebida como refletor do macrocosmo da vida em sociedade, nesse sentido abrange muito mais do que seu conceito restrito: pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos, ou ainda, pessoas do mesmo sangue. (Aurélio Eletrônico).

Voltando ao ponto de partida, ao falarmos sobre a identidade do **fazer-se professor**, a primeira reflexão a ser feita é que ela se constituiu na vida cotidiana e na biografia individual destas pessoas, onde aparecem personagens com seus símbolos e representações. Em cujo desempenho de papéis sociais e, conseqüentemente, individuais, na constituição de um universo simbólico, é afetado por interações como redes de relações mais amplas e diversificadas¹⁹⁹. Assim, Velho²⁰⁰ trata o princípio da socialização como um processo contínuo, se estendendo na vida adulta através de vários tipos de

*...experiência existencial como casamento, carreira etc (...) a idéia de que cada indivíduo tem um conjunto de potencialidades peculiares que constituem sua marca própria e que sua história (biografia) é a atualização mais ou menos bem sucedida daquelas*²⁰¹.

Dizendo de outra forma, todos somos personagens da história que narramos, a partir daquilo que pulsa fortemente em nossas trajetórias complexas, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo. Com isso, poderia afirmar que o autor (enquanto *ipseidade*) é o próprio personagem (*mesmidade*) da história narrada.

Penso que em toda narrativa, haja uma autoria coletiva onde estão polarizados determinados *mitemas* e *arquétipos*. Nesse sentido, o “autor” seria dessa forma, um “narrador” ou um “contador” de sua própria história entrecido de símbolos e de mitos que fazem emergir o não dito sobre “quem eu sou”, sobre minha identidade.

Em um artigo sobre *Os professores e suas identidades*, Gatti (1996) discute o trabalho docente a partir da construção de uma identidade profissional²⁰², onde contempla inúmeros aspectos que participam dessa composição. A autora destaca algumas questões que permeiam o trabalho docente. Entre elas:

¹⁹⁹ VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da Sociedade*, 1981.

²⁰⁰ *Op. cit.*

²⁰¹ *Ibidem*, p.20-22.

²⁰² Enquanto esse tema acerca da identidade, “brota” da pesquisa realizada com este grupo. Portanto, não tenho a pretensão de teorizar sobre a identidade profissional, mas sobretudo refletir os dados empíricos, que para mim, refletem uma identidade em movimento.

*meio de sobrevivência e afirmação social; falta de outras oportunidades; estereótipo social da função de mulher; gratificação somente pelas crianças e pais; cristalização de crenças e valores que lhes permite viver e trabalhar*²⁰³.

Também salienta que nestas questões, esconde-se uma *identidade complexa* fundada em crenças, valores e atitudes que se refletem nas vivências de salas de aula. Demonstra uma preocupação em *não homogeneizar o que é plural*²⁰⁴.

Nas narrativas dos meus sujeitos de pesquisa, percebo essa *identidade complexa* que integra vivências e crenças sociais e coletivas em suas vidas e em seu fazer docente. A identidade dos “meus” personagens se constituem numa trama que, ao se revelar ocultam mitos e símbolos, fazendo-me pensar que somos, ao mesmo tempo, revelação e ocultação, constrangidas pelos *mitemas* que emergem na história de cada pessoa e na própria sociedade da qual essas pessoas fazem parte e interagem.

Nesse sentido, o vivido e narrado não se encerra neles mesmos, mas mostra que ao se tornarem professores por influência de outros – “um pai”, “um irmão”, “um filho” ou “um amigo”, constelaram mitos e *arquetipos*, que tem suas raízes num *sentido arcaico*²⁰⁵. Vejamos a exemplo de Ailec, quando expressa²⁰⁶ uma modalidade dessa “temporalidade arcaica” e arquetípica, através da **imagem da árvore** como símbolo instaurativo para pensar sua profissão como docente.

Meus vãos teóricos referenciados no universo desta pesquisa, mostram uma necessidade de deixar de repor uma identidade pressuposta, para ceder lugar ao *movimento e ao processo*²⁰⁷. Inverto a noção teórica e tradicional sobre identidade: de marca, registro, de fixidez, tratando-a numa perspectiva semântica (conforme enunciada no início deste capítulo)

²⁰³ GATTI, Bernadete Angelina. *Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da Heterogeneidade* In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.

²⁰⁴ *Ibidem*, p.89.

²⁰⁵ DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, 1989.

²⁰⁶ Ver p 13.

²⁰⁷ CIAMPA, Antonio da C. *Identidade* In: LANE, Silvia e CODO, Wanderley **Psicologia Social: o homem em movimento**, 1986.

A partir daí, e do material desta pesquisa, percebo que **ser ou pensar o que se é, não é aquilo sobre o qual pensamos e pensam que somos**. O que implica num movimento que **opõe e tenciona o que penso e digo ser, e o devir do outro em mim-mesmo**. Considerando o outro como parte integrante de um plural externo e interno em mim; demandas e intimações sociais e culturais em seu amplo espectro.

Deste modo, a pessoa do professor, fundada na emergência de suas motivações, fizeram emergir necessidades de um novo horizonte; necessidades que deslocaram-se para a construção de um projeto profissional através de uma busca de melhor formação. Enquanto estas pessoas estão vivendo e lutando por este projeto, estão se metamorfoseando e tencionando as forças que pulsam em sua existência: o *idem e o ipse*.

Deslocamentos e tensões fazem emergir identidades, num certo sentido, pautada no desejo coletivo regulado por uma superestrutura que os impulsionou à busca do diferente – **não mais trabalho com a terra, mas com pessoas, com alunos, com o ensino**. Simbolicamente se pode dizer: continuar lançando sementes ao solo, porém em outro território (para florescer no aprendizado do aluno). Eles próprios, nas suas falas e expressões, enunciam um professor **semeador**. A matéria-prima destas identidades, acontecem por mutações, sobretudo, nos *recordis* do próprio coração da pessoa de cada um deles.

Enquanto *personagens*²⁰⁸ e entidades que compõe o mundo, estes personagens com suas expressões, suas falas ditas e não-ditas, suas produções poéticas, escritas, “visuais” e suas significações, nada mais são do que *símbolos humanos genuínos*²⁰⁹. Caracterizam-se não pela sua uniformidade, mas sobretudo, pela versatilidade e mobilidade de estar, perceber e refletir o mundo.

²⁰⁸ MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia: com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de CLAUDE LÉVI-STRAUSS*, 1974.

²⁰⁹ CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem*, 1994.

PAISAGEM QUARTA

É necessário conhecer a boa consciência do trabalho alternado das imagens e dos conceitos, duas boas consciências que são aquela do plano diurno e aquela que aceita o lado noturno da alma.

Gaston Bachelard, 1978

DOS SABERES PESSOAIS À VISIBILIDADE DE UMA PEDAGOGIA SIMBÓLICA

Aprendi com Cassirer²¹⁰ que *a razão não nos pode mostrar o caminho com clareza*²¹¹, a “verdade” e a sabedoria estão em si mesmas envoltas por brumas e mistérios, não podendo mais comportar um conhecimento usual. Por isso, busquei nas trajetórias e suas significações, uma compreensão, pela via do imaginário, acerca dos saberes pessoais matriciadores do **Ser** e do **fazer-se professor**. Aponto para uma discussão que mostra outros saberes que lhes são constitutivos, bem como, para algumas questões importantes na Formação de Professores. Estas questões tratam de dimensões anteriores aos princípios e aos métodos de ensino, que geralmente tratam de objetivos pragmáticos.

O que significa dizer que a dramática pessoal destes aprendizes de professor, faz parte da gênese que tece a teia da competência do Ser e do fazer-se professor. Esta modalidade pedagógica, parece acenar para as constelações de imagens, a qual parece-me mais sensível às brumas e aos mistérios fundantes da Formação de professores. Por sua vez, poderá sensibilizar o futuro professor frente a aprendizagem de seus alunos. Para mim, configura-se numa saída possível das amarras lineares e, muitas vezes, assépticas que permeiam as relações entre professores e alunos. Daí, uma nova “formatação” diante dos supostos saberes e não-saberes; daquilo que se nega e escamoteia; daquilo que está adormecido, pedindo para ser acordado em todos aprendizes. Porque não dizer: em todos nós, aprendizes eternos.

²¹⁰ CASSIRER, Ernest, *Ensaio sobre o homem*, 1994

²¹¹ Op. Cit, p.22.

Penso a Pedagogia Simbólica, enquanto *ruptura com o conhecimento usual*²¹², instaurando um espírito científico **por dentro de processos existenciais**. Processos e saberes que mais se aproximem de um conhecimento construído na reflexão emergente das descobertas experienciadas, da *reflexividade do professor* apontada por Schön, no início deste trabalho, em que se pergunta, *que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?*

Para mim, parece ser necessário uma modalidade que instaure novos processos frente a estes mistérios e as estas complexidades, nem sempre passíveis de mensuração. Mistérios que poderão ser “solucionados” pelas intimações constantes, atualizando nossa gênese de seres humanos fiada pela riqueza, pela sutileza, pela variedade e pela versatilidade da “natureza” humana como *animal symbolicum*.

Assim, esta pesquisa como uma das instâncias da minha prática pedagógica, aponta para uma outra modalidade de compreensão e concepção sobre o **que nos faz professores**. Abre-se um espaço de reflexão, no sentido de que o futuro professor possa **pensar-se enquanto aprendiz de si – formando/formador**. Espaço para o resgate da trajetória de sua própria aprendizagem, dos saberes pessoais com seus diferentes sentidos; espaço para olhar a prática de outros docentes em sala de aula; para a resignificação do pessoal no profissional; da leitura para as representações imaginárias e simbólicas, como parte de “conteúdos vivenciados”. E, deste modo, construir uma competência por dentro de uma reflexão diferenciada.

Faz-se necessário que os professores em formação extravasem a “totalidade” de sua imaginação e de suas representações, cujos conteúdos contemplam uma dramática simbólica e interior, para que possam também, deixar fluir em seus alunos esta espécie de composição dialogada entre textos e contextos de cada um.

Como nas reflexões propostas pelas obras de Gaston Bachelard, sinto necessidade de propostas que dem conta de um “novo espírito pedagógico”, onde o eixo poético instrui as condições do “bem sonhar”, precedidas do imaginário, *enquanto, que o eixo*

²¹² BACHELARD, Gaston. *A Filosofia do não*. 1978.

*científico nos lembra a necessidade de levar em conta pedagogicamente a bipolaridade da nossa vida psíquica*²¹³.

Há que se ultrapassar este “velho” modo de trabalho há muito *instituído* na relação de ensino e de aprendizagem, onde se pensa que professor ensina e aluno aprende fora desta dramática. Este modo funda-se num falso Self, o qual parece fazer parte de um jogo estratégico como se a única saída fosse o racional e o mensurável.

Um professor não pode ser exigido a exercer algo que nunca vivenciou, mesmo que tenha lido muitos livros sobre o assunto. Não se trata de decodificação e interpretação de teorias, mas de uma construção própria, de uma propriedade singular que advenha de suas vivências, representações e concepções.

Como nos dizia Ailec, quando falava que havia começado com o construtivismo por exigência externa, e posteriormente convencida, segundo ela, *convertida de fato*, por ter estudado e compreendido. Para a professora o importante era descobrir a leitura e o prazer de ensinar... A narrativa desta professora, acena para um ensino fundado na dúvida que quer saber, que crê no afetar-se e na descoberta do saber como objeto de prazer e de Ser. Para isso, há um longo caminho à percorrer...

Onde começa este caminho? Para este grupo parece ter sido nos seus modelos e *refletores de um saber-fazer*²¹⁴, sejam eles pais, mães ou professores. Mas, o impacto de suas práticas pedagógicas “ensaístas” veio através da memória de sua trajetória de aprendizes, onde seus professores de séries iniciais passaram a “atuar” com eles. Talvez, tenham sido a mola propulsora da necessidade de aperfeiçoamento e, assim para o ingresso no curso de Pedagogia e de Geografia, nesse momento, em busca de um projeto profissional. Isso pode aplicar-se sobre a opção pelo magistério de Lídia e de Isa., as duas professoras aposentadas que também se tornaram “professoras por acaso”.

Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica, apresentaram-se-me como um espécie de imaginário “adormecido”. O qual trouxe à luz

²¹³ DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et Pédagogie: de l'”iconoclasme scolaire à la culture des songes*, 1989.

²¹⁴ PERES, Lúcia Maria Vaz. *Significando o “Não-aprender”*, 1996.

uma Pedagogia que transita pelo caminho do mundo imaginal. Daí a visibilidade de uma **Pedagogia Simbólica** desinstalando concepções e certezas “alimentadas” por um tipo de “cultura educacional” acadêmica que prima pelo produto e pela mensuração. Nesse sentido, a Pedagogia Simbólica redimensiona o primado da fundamentação teórica, mostrando o quanto deve estar entretecido com os outros saberes que constituíram a pessoa do professor até sua formação acadêmica.

Vejam, estes profissionais tinham em média 15.1 anos de docência, sendo que 4 deles com experiência entre 4 e 10 anos, e a maioria, 6 professoras, com mais de 10 anos. Todos atuavam em diferentes séries e lugares (rurais e urbanos), mas apenas 3 tinham formação pedagógica, a nível de 2º grau. Porém, neles habitavam desejos e motivações para que fossem se fazendo ... Mesmo que estes desejos fossem difusos e que não estivessem direcionados a esse fim. De qualquer modo, parecia haver um matriciamento dos saberes pessoais e imaginários, auxiliando-os em suas ações docentes, os quais eram geradores ou criadores da futura construção do professor.

Parece-me, então que a ferramenta principal que norteou estes 15.1 anos de trabalho, foram seus “modelos de ensino”, os quais refletiam um saber-fazer, mais por conexões afetivas e imaginárias do que teóricas.

A partir das complexificações das minhas aprendizagens, especialmente, depois de adentrar neste terreno empírico e teórico, penso que a Pedagogia Simbólica nasce nos fios que tecem o processo da dramática existencial, como conteúdo inicial de cada aprendiz de professor, sejam estes modelos familiares ou sociais.

Assim, ao transitar por estes saberes, foi possível visualizá-los como vetores simbólicos polarizadores de pulsões arquetípicas, onde os mitemas **da mãe, do semeador, do mestre e do guia**, constelaram-se em suas trajetórias, com certeza refletindo-se em suas escolhas de ascensão pessoal e migrações de um “campo familiar e pessoal” para um “campo social”. Como também eles, refletem-se em suas práticas.

A **mãe, o semeador, o mestre e o guia**, estão entretecidos nas dimensões que advém das forças do imaginário do humano que atribui sentido ao mundo. Através da função simbólica, refletem-se representações com símbolos de **água, terra, trabalho,**

caminho/busca tendo a **vida** como núcleo central. Estas pessoas parecem dizer, ocultando, que o fazer-se professor está embasado na necessidade de ter um lugar, **um rosto** conquistado pelas constantes mudanças e pela esperança de uma profissão viva e criativa.

Nessa perspectiva, os sentidos, as imagens e os desejos misturam-se e “bailam” na trajetória de cada aprendiz no mundo, bem como, fundamentam o modo de apreender e de comunicar o conhecimento acumulado.

Por exemplo, ao fazermos um memorial trazemos junto com ele os vestígios, os sinais e os símbolos daquilo que nos é importante e, especialmente neste momento deixamos fluir as imagens profundas e significativas que habitam no conhecer de cada pessoa no mundo. Fonseca²¹⁵, me fez refletir profundamente a partir da escrita de si, ao rememorar sua trajetória intelectual, especialmente quando diz:

Se é verdade que ela tentava buscar a felicidade através de um modo de viver inefável, escondido sob a aparência de receptivo e convidativo, também era verdade que não conseguia mais desvencilhar-se dos fluxos provindos de seu próprio interior. Por seus poros, pelo pulsar de seu sangue, o mundo e o tempo do mundo permaneciam afetando-a (...) de um modo de existência que encara os desafios do trabalho como preciosas oportunidades de provocação e de prazer²¹⁶.

Parece-me que ao escrever a *lógica de seu percurso*, a autora chama a atenção para sutilezas fundamentais, como chaves, para se pensar esta pedagogia que estou chamando de simbólica.

Portanto, ao nos preocuparmos com os cursos de formação de professores, talvez fosse importante contemplar uma “velha” e ao mesmo tempo “nova” preocupação – redimensionar a valorização das didáticas, dos conteúdos e das teorias, como “únicos” alicerces da prática do professor. O problema parece ser, muitas vezes, o “esquecimento” dos componentes imaginais e simbólicos “calcados” na trajetória vivida pela pessoa que busca essa formação.

²¹⁵ FONSECA, Tania Mara Galli, *Lógicas de um Percurso* In: **Educação, Subjetividade e Poder**, 1998.

²¹⁶ FONSECA, Tania Mara Galli, *Op. cit.*, p 96

Nesta Pedagogia aceno para projetos e movimentos advindos dos efeitos de um trajeto temporal²¹⁷ contemplando inúmeras interações da existência humana, sejam elas formais ou não. Postic²¹⁸, reafirma essa convicção perguntando e argumentando acerca desta problemática.

Que lugar é conferido a imaginação? (...) por muito tempo nos textos e manuais escolares, a imagem não passou de auxiliar didático. M. Tardy (1966) dizia que “a pedagogia é o empreendimento que valoriza a percepção às custas da imaginação”. As imagens deviam ser observadas para fornecer um saber, e não para interpretar, e até produzir²¹⁹.

O **saber de si**, de seu mundo imaginal, passam pelas valorizações das imagens que fornecem este saber. Neste caso, foi possível através de suas autobiografias, ampliadas pela busca de convergências simbólicas. Nelas pulsam informações de si mesmos e dos “muitos outros” como partes desse si, parafraseando Paul Ricoeur²²⁰. Sejam eles da ordem do familiar ou da ordem dos sentidos arcaicos – imagens ontológicas e míticas gravitando nas trajetórias de cada um destes sujeitos pesquisados, durandianamente falando, como uma espécie de *dinamismo organizador* da temporalidade destas trajetórias.

Palavras, imagens, gestos e produções, são sem dúvida, matérias inconsistentes e móveis que reclamam por serem experimentadas em profundidade, na intimidade da substância e da força, do familiar e do desconhecido que nos co-habita.

A exemplo de Bachelard é preciso duvidar das certezas do imediato. O mais familiar pode ser o mais rico do desconhecido. A figura do professor, **em sua dimensão “simplesmente” humana**, seja pelo desafio da palavra ou por outras instâncias de

²¹⁷ Trajeto que se refere muito mais a uma dramática social da temporalidade interior que configura sua ação pedagógica.

²¹⁸ POSTIC, Marcel. *Imaginário na relação pedagógica*, 1993.

²¹⁹ POSTIC, Op cit p.24.

²²⁰ RICOEUR, Paul. *O Si-mesmo como um outro*, 1991.

expressão, provoca o si e instaura sentido, bem como, deixa fluir emoções e coordena ações.

Estes “professores por acaso” me fizeram de imediato pensar que precisamos propor um encontro com a palavra e com as representações do profissional, a fim de desencadear processos de desvelamento de si para si-mesmo. Encontrar o eco das suas significações no desejo de ser professor, e assim, poder encontrar ressonância nas teorias e nas palavras dos muitos outros que fazem e farão parte de seu ofício.

Palavra e imagens de professores!...desenquadrá-las das categorias e dos conceitos fixos. Sobretudo, ouvi-las e compreendê-las a fim de poder captar o conhecido/desconhecido que clama por confrontar-se com o estrangeiro, que geralmente, nos constitui. Trata-se de adentrar nessa bruma que mostra ocultando essa figura tão conhecida ao mesmo tempo tão enigmática – o professor.

Sem esta modalidade o professor aprendiz, inicia sua interação com o outro em si e fora de si, coordenando e refletindo sobre suas próprias ações. *Sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social*²²¹.

Essas e outras reflexões, levaram-me a refletir sobre a carência de humanismo, ainda hoje, no sistema pedagógico; no afastamento da gênese existencial do homem, que de certo modo, mantêm uma distância entre os atos humanos, seus pensamentos, suas emoções e o princípio absoluto que poderia legitimá-los. Deste modo, fazemos da vida um eterno “exílio” separado da transcendência²²².

O empirismo, como expressão da experiência objetiva, não é suficiente para explicar a coerência subjetiva, uma vez que *o maior erro contra o espírito filosófico seria precisamente o de não ter em conta esta finalidade íntima, esta dimensão*

²²¹ Maturana Humberto. *Emoções e linguagem na Educação e na Política*. 1998, p.31, traz fecundas reflexões sobre nossas emoções e nossa linguagem como importante auxílio na construção de relações humanas democráticas centradas no respeito mútuo.

²²² DURAND, Gilbert. *Science de l'homme et Tradition*, Gilbert, 1979. O autor mostra que o Homem é uma invenção recente, desfigurado pelas distorções modernas, fazendo dele um homem totalitário, pleno de ressentimentos, de recalques e de complexos. O sentido da imagem do homem (que é um símbolo e esta ligado a um "vivido") não se recupera com a pretensão de sua dissecação não vivida dos conceitos, de definições claras, de longas cadeias da razão.

*espiritual que dá vida, força e clareza a um sistema filosófico*²²³. Ao se referir às questões íntimas e espirituais da ciência, o autor está apontando à necessidade de aplicar uma *filosofia finalista e fechada a um pensamento aberto*²²⁴. Com isto quer dizer que não se faz *Filosofia da Ciência*, sem exercitar a *Filosofia do não*.

Para instaurar uma cadeia de ações em si próprio e nos outros, é preciso ir ao encontro das palavras e do sentido destas pela via das representações. De certa forma, isso está presente na narrativa destes 10 sujeitos pesquisados, quando eles dizem que o encontro com suas próprias palavras possibilitou um mergulho para dentro deles próprios e uma revisão de suas trajetórias²²⁵.

Remonto assim, uma prática pedagógica onde os sujeitos falantes fazem parte desse grande espectro relacional e transacional, acerca do que é ensinar e do que é aprender, o que está dentro está fora e vice-versa. Desse modo, escapamos do orbe dos discursos pedagógicos e psicológicos com seus métodos e interpretações prontas para a melhor “arte de ensinar”. Sem querer descartá-los, dizendo-os inválidos, estes professores demarcaram em mim, através de suas palavras narradas e desenhadas, outro fundamento sutil para o ensino e para a aprendizagem.

O aluno-professor que se cala ao aprender como ensinar, não experimenta o sujeito que habita em si, nem tampouco expressa o imaginário que pode retomar o especular, o conhecimento da criança que foi no adulto que se tornou. Encontramos uma melhor explicitação em Imbert²²⁶ quando diz:

*A un savoir sur l'enfant et sur ses Maîtres, venait se substituer un savoir de cet enfant que je fus et qui continuait à vivre en moi, un savoir également de ce maître que je me découvrais être: celui qui utilise l'enfant tel son emblème, celui qui s'en empare et s'en pare*²²⁷.

²²³ BACHELARD, Gaston. *A poética do Espaço*, 1998a, p.3.

²²⁴ Idem.

²²⁵ Por ocasião da oficina de fechamento, suas avaliações verbais e escritas, refletem que a participação na pesquisa significou um encontro com eles mesmos.

²²⁶ IMBERT, Francis. *Pour une Praxis Pédagogique*. Paris: Éditions Matrice, 1985.

²²⁷ Tradução: “A um saber sobre a criança e sobre seus mestres, vinha se substituir um saber desta criança que eu fui e que continuava a viver em mim, um saber igual ao deste mestre que eu me descobri ser: o que utiliza a criança como seu emblema, (símbolo) o que se apodera, que domina e se vangloria. (p. 348).

Face a esta reflexão, 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. O que implica recolher trajetórias e “palavras mudas”; trazer à luz os conhecimentos menos formais que a pedagogia tradicional pensa nada ter a ver, ou seja, o conhecimento de si. Como no caso destas professoras e deste professor: tanto tempo de prática e de aprendizagens, mas ainda sem a “luz” do conhecimento acadêmico.

Tomar partido pelas forças *instituintes* que existem subterraneamente, buscando uma desocultação simbólica dos hábitos *instituídos*, trazendo aqui a contribuição dos pressupostos de Castoriadis²²⁸ ao trabalhar com a *Instituição imaginária da sociedade*.

Ressalto, não é através do poder dos métodos e das técnicas que o pedagogo/professor poderá ser melhor ensinante, paralisando a instituição do imaginário e dos símbolos presentes em sua trajetória como pessoa. Com certeza estes instaurariam “novos” sentidos e “novos” percursos em sua formação.

Procurando a imagem mais próxima... Desenha-se em mim professora, imagens imaginadas de um projeto de alguns anos, que por ocasião dessa pesquisa foi se realizando... Os professores tem de ouvir-se para poder ouvir, resgatar e ressignificar, o sujeito que vive em sua trajetória de aprendiz. Essa premissa é condição sob a qual se constrói a competência do professor, no mínimo, com duplo fim: de ser sujeito autor, e conseqüentemente, melhor poder sustentar o processo de autoria do outro.

A autoria na simplicidade das vozes, palavras e dos saberes dessas pessoas, foram instituidoras desse sujeito professor. Para mim, elas constituem o salto mais imprevisto deste trabalho, uma vez que se configuram num acontecimento físico e psíquico que inscreve o sujeito do “**professor por acaso**” ao “**professor por formação**”.

Esta autoria desliga-se dos recursos habituais e prioritários de como o professor tem usado a palavra – para ensinar o outro através da linguagem comunicativa. Esse sujeito do qual estou falando, injeta mobilidade onde a estabilidade e a identidade

tendiam a se fechar resgatando o respeito por si e, conseqüentemente, o respeito pelo outro. Para além de usar a linguagem como comunicação, é através dela que o sujeito pode se encontrar via acordos e consentimentos consigo e com quem interagir. Isso pode ajudar a “escapar” do fechamento que tendia à dois pontos antagônicos: na direção de um professor sem competência ou num outro extremo, de um *refletor do saber-fazer*²²⁹ inquestionável.

Nessa inscrição de palavras e de saberes, nasce o sujeito que faz ressurgir nos professores e nos alunos, fragmentos da história da vida deslançando uma autoreflexão, fazendo com que o saber do professor se torne uma parte do saber do aluno. E assim, começam os acordos simbólicos facilitadores do ensinar e do aprender.

Estou falando de um saber potencial, precedente de suas vivências e construções imaginárias, que estava dormitando ali. Ressaltando, por um lado a necessidade de que o professor produza saber, por outro ter consciência de que este saber é co-produzido por ele e pelo aluno, bem como, por outras interações.

Estas pessoas mostraram via suas narrativas, como se processou a aprendizagem do próprio saber, cabendo a mim recolocá-los em uma constelação de sentidos sensibilidades, afetos, histórias pessoais, projetos e demandas.

A riqueza desses sentidos levaram-me a conceber a trajetória de cada uma dessas pessoas, como emergências de lembranças e de imagens, mais de um percurso do que de um lugar. Sentidos construídos e entretecidos por conteúdos que assumem uma racionalidade plural oriunda de diferentes espectros do saber. Deixando assim, fluir os símbolos e as imagens de suas trajetórias, a fim de oportunizar um deslizamento no alvo de um projeto pedagógico que assuma outras roupagens.

Isso se me afigura com uma prática pedagógica em *ruptura com o conhecimento usual*, concebida neste trabalho como um despertar do sentir, do elevar-se ou comover-se. Uma espécie de pedra angular do processo cognitivo, enquanto **arte de inscrever-se**.

²²⁸ CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição Imaginária da sociedade*, Rio de Janeiro, paz e Terra, 1982.

²²⁹ PERES, Lúcia Maria Vaz. *Significando o "não-aprender"*, 1996.

*Hoje mais do nunca, os modelos, desagregados, permitindo apontar uma colocação em forma, a educação procura reconstruir mais uma práxis do que práticas tomadas no sentido instrumental, poético do termo (...) Ao trabalho de conformização, ajuste a modelos determinados, substitui a prática de condições estruturantes do aparecimento do indivíduo: separação, diferenciação, desejos. Aqui há uma verdadeira mudança de paradigma cuja adoção me parece poder regravar a questão do lugar do educador ou, ainda, a da pessoa que o orienta*²³⁰.

Inscrever-se, articular-se num processo educativo, que está para além da perspectiva de fabricação, de professor-aluno, de meios-fins, sobretudo de uma “adoção” de um novo paradigma que possa reorientar o “lugar” do professor e o “lugar” do aluno. Novamente, na expressão de Imbert²³¹,

sublinhamos uma diferença entre verdadeiras e falsas imagens e adiantamos que as verdadeiras imagens não são outras do que aquelas que regulam e sustentam em recompensa alguns traços simbólicos, um ideal do eu...

A relação entre o grupo de sujeitos/professores pesquisados, se exprime numa estrutura segmentária, onde há uma certa ordem entre as narrativas e os símbolos, que configuram um todo do grupo. Uma composição de imagens, num imaginário onde gravitam núcleos simbólicos messiânicos, apresentando e representando o professor como “redentor” de si e do outro, recolocando assim, a questão messiânica em outra dimensão.

Tais representações, emergidas dos Saberes da experiência pessoal, destas pessoas, respondem a pergunta que elegi no início deste trabalho de tese: **o que os fez professores?** Compondo assim, uma “resposta” possível sobre a minha pergunta, a qual é visibilizada pelas convergências e pelas constelações de símbolos alegóricos. Resignificando assim, o engajamento dos princípios culturais do iconoclasmo escolar para fornecer uma efetiva prática educativa da imaginação.

²³⁰ IMBERT, Francis. *Imaginário e Simbólico no campo educativo: a questão do indivíduo*. 1994, p. 99.

²³¹ *Ibidem*, p. 97.

Ao longo deste trajeto várias foram as expressões que se juntaram ampliando, assim, as perspectivas acerca dos saberes pessoais que estão na base de uma Pedagogia Simbólica. Saberes plenos de complexidades simbólicas os quais nos remetem às raízes imaginárias e arquetípicas do fazer docente. Geralmente negados por fugir do conhecimento racional e mensurável, porém pleno de uma lógica de significações simbólicas que acenam para as inúmeras camadas que co-habitam o imaginário humano.

Desvendar esta lógica do funcionamento interno, dos axiomas simbólicos culturais e do sentido desta arquitetura do saber de si foi, de maneira geral, a proposta desta tese.

*No momento presente, com a fragmentação e a ruptura, espelho quebrado em mil pedaços, rupturas forçadas se dão em Ecos e Narcisos, na procura da imagem mais próxima, para não dizer a real, e da própria palavra, deslocada da imagem do outro; não mais a palavra – espelho, mas a palavra como trabalho simbólico de inscrição contra o magma totalitário, como poder simbólico de separação. Estamos em processo de construção*²³².

Mesmo ainda em processo de construção, este trabalho chega ao “final” através da somatória das muitas vozes traduzidas em forma de palavras. Ressaltando porém, que a primeira palavra como trabalho simbólico de inscrição, foi proferida pela minha orientadora me permitindo viagens, descaminhos, acertos e construções. Sobretudo, entre Ecos e Narcisos me ajudou a visibilizar imagens mais próximas, através da minha própria palavra.

No fluxo desta Pedagogia Simbólica posso dizer que o Ser-humano é arcaico e temporal, memória e projeto. Começando pelo arcaico.. Quando se olha o presente, é preciso perguntar: o que há atrás dele? Que percurso conduziu à este lugar? Qual o suporte simbólico para esta construção presente?

²³² EIZIRIK, Marisa Faermann. *Paradigmas da Subjetividade Contemporânea*, In: **Educação, Subjetividade e Poder**, 1994, p. 25.

Parece-me que este suporte simbólico está ancorado num tríplice movimento; um olhar para trás onde é possível repassar a própria trajetória; rever e trabalhar a autobiografia reavaliando o presente e projetando o futuro. Deste modo, trazemos **os saberes pessoais** deste grupo, os quais estão na base da profissão docente, a partir de diferentes ordens de conhecimentos submersos num imaginário do Ser-no-mundo.

Enfim, gravitam expressões que “falam” através de símbolos que moveram a trajetória destas pessoas, mescladas por universos míticos e existenciais, os quais intersignificam-se e afetam-se tecedores de uma complexidade de significações e representações.

Por exemplo, a **professora/mãe e o professor/semeador** apresentam a **busca, a semeadura e a colheita** como expressão arquetipológica, as quais presentificam-se nos mitos de Deméter e Perséfone. A primeira, como a mãe que **busca** a filha raptada, trazendo o símbolo de organização da terra submetidas às leis de “mortes” e “renascimentos”. A segunda, como filha da luz e das trevas, tornando-se guardiã dos segredos e mistérios de seu sombrio domínio, bem como, apresentando a **fecundidade e os diferentes ritmos das estações** e ciclos de toda a existência.

O **professor/mestre/guia** traz como representação a **luz** do conhecimento, luz do caminho, onde ousou pensar que estes sujeitos apresentam-se como mestres e guias onde, através deles podem refletir **as luzes de um futuro melhor**. Encontramos o símbolo luz em Prometeu, quando este rouba o fogo (luz) dos Deuses, em Apolo que era inimigo da escuridão e em Narciso como auxiliar do espelho que o reflete.

Assim, a temporalidade destes sentidos e trajetórias expressam a angústia e a finitude que a vida no campo representava, as quais simbolicamente traduzi, como a possibilidade de uma “morte intelectual”, caso estas pessoas não tivessem se dirigido à cidade. Portanto, a expressão, a criação e a recriação destas imagens, culminam na busca de um projeto profissional visibilizando-se através da Pedagogia Simbólica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).
- _____. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro –GB, 1968.
- _____. *A Filosofia do Não*. São Paulo: Abril cultural, 1978 (Os pensadores).
- _____. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: contraponto, 1996.
- _____. *A poética do espaço*. São Paulo, Martins Fontes, 1998a.
- _____. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- _____. *A Terra e os devaneios da Vontade: Ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BARBIER, René. *Sobre o imaginário* In: **Em Aberto**, Órgão de Divulgação do Ministério da Educação e do Desporto Tema: Educação e Imaginário Social: Revendo a Escola. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994, p-15-23.
- BRZENZINSKI, Iria. *Trajetória do Movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992)* In: **Tendências na Formação de Professores**, Brasília, ano 12, n.54, p.75-86, abril./jun, **Em Aberto**, 1992.
- CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição Imaginária da sociedade*, Rio de Janeiro, paz e Terra, 1982.
- COMERLATO, Denise Maria. *Os trajetos do Imaginário e a alfabetização de adultos*. Pelotas, EDUCAT, 1998.
- CIAMPA, Antonio da C. *Identidade* In: LANE, Silvia e CODO, Wanderley **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: editora Brasiliense, 1986.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANDT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

- DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução para uma antropologia social*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1981.
- DOMINICÉ, Pierre. *O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais* In: NÖVOA, António e Finger, Martins (org) *O Método autobiográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da saúde, departamento de Recursos Humanos da saúde/ Centro de Formação e aperfeiçoamento Profissional, p.51-61, 1988a.
- _____. *O que a vida lhes ensinou* In: NÖVOA, António e Finger, Martins (org) *O Método autobiográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da saúde, departamento de Recursos Humanos da saúde/ Centro de Formação e aperfeiçoamento Profissional, p.131-153, 1988b.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. *Classificação e valor na reflexão sobre identidade social* In: CARDOSO, Ruth C. L. (org.) *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, p.69-92, 1986.
- DUMONT, Louis. *Ensaio sobre o individualismo moderno: uma perspectiva antropológica sobre a ideologia moderna*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- DURAND, Gilbert. *A fé do sapateiro*. Brasília: Ed. UNB, 1995.
- _____. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Editorial Presença, 1989
- _____. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. *Science de l'homme et Tradition*, Paris, L'île Verte, 1979.
- _____. *De la mitocrítica al mitoanálises: figuras mítica e aspectos de la obra*. Barcelona: Antropos, 1993
- DURAND, Yves. *L'exploration de L'imaginaire: introduction à la modélisation des univers mythiques*. Paris: Bibliothèque de L'Imaginaire, L'espace bleu, 1988.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et Pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris: Editions Greco, 1989.
- EIZIRIK, Marisa Faermann. *Paradigmas da Subjetividade Contemporânea*, In: **Educação, Subjetividade e Poder**, v. 1 (jan/jun., 1994) Porto Alegre, p.22-26.
- _____. *Sobre a curiosidade: ensaios sobre a vontade de saber e algumas notas introdutórias ao pensamento de Bachelard* (mimeografado) Porto Alegre, PPGPSI/ 30/03/98.
- _____, TEVES, Nilda. *Educação e Imaginário Social: Revendo a Escola* In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 5-14, jan/mar. 1994.
- _____. *Paradigmas da Subjetividade Contemporânea*, In: **Educação, Subjetividade e Poder**, Porto Alegre, v. 1, p.22-26, jan/jun., 1994.

- _____. *Psicologia: Percursos e metamorfoses* In: **Revista da UCPEL**, Pelotas, vol 6, nº 1, p.71-78, Junho 1996.
- ENDE, Michael e HECHELMANN, Friedrich. *O teatro de sombras de Ofélia*. São Paulo: Ática, 1996.
- FERRER, Virginia Cerveró. *Enseñanza y aprendizaje de los sujetos desde las Didácticas de la Situación*. (Tese de livre docência), Universidade de Barcelona, p. 263, 1997.
- FONSECA Tania Mara Galli. *Lógicas de um Percurso* In: **Educação Subjetividade e Poder**, Porto Alegre, v.5, jul. p. 95-112, 1998.
- GALEANO, Eduardo *O Livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da Heterogeneidade* In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.
- GAUTHIER, Clermont *Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Rio Grande do Sul. 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação de culturas*. Rio de Janeiro: LTC - Livros técnicos e científicos, 1989.
- GLEISER, Marcelo *A dança do Universo: dos mitos de criação ao Bing-Bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GOURHAN André Leroi. *O gesto e a palavra: 1-Técnica e linguagem*. Lisboa: Edicoes 70 s/d.
- _____. *O gesto e a palavra: 2-Memória e ritmos*. Lisboa: Edicoes 70 s/d.
- IMBERT, Francis. *Pour une Praxis Pédagogique*. Paris: Éditions Matrice, 1985.
- _____. *Imaginário e Simbólico no campo educativo: a questão do indivíduo*. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, nº 61, jan/mar. p 90-106, 1994.
- JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade* Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Sincronicidade*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 5a ed.
- LASCH, Christopher. *A cultura do Narcisismo – a vida Americana numa era em declínio*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1983
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 4ª edição, s/d (1958, orig).
- MATTOS, Paulo André de. *historia/s, narrativa/s e subjetividade tecendo um espaço conceitual para a arte de ensinar e aprender histórias*. Dissertação (Mestrado em Educação)Pelotas: FaE/UFPel, 1999.

- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia: com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de CLAUDE LÉVI-STRAUSS*. São Paulo, EPU, 1974.
- NOVAES, Aduauto(org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua Formação*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995 (a).
- _____. *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995(b).
- _____. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. *Recortando reflexões acerca do simbólico em Durand e Jung: algumas contribuições para o estudo do imaginário* In: **Cadernos de Educação**, FaE/UFPeL, Pelotas, nº 8, p. 117-126, jan/jun. 1997.
- _____. *Significando o "não-aprender"*. Pelotas, EDUCAT, 1996.
- PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 3a ed.,1978.
- _____. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973..
- _____. *Problemas da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1976.
- PLACER, Fernando Gonzáles. *Identidad, Diferencia e Indiferencia: el sí mesmo como obstáculo* In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de (compiladores). **Imágenes del outro**. Barcelona, Virus Editorial, 1997.
- POSTIC, Marcel. *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1993.
- RICOEUR, Paul. *O si mesmo como um outro*. Campinas, S.P: Papyrus, 1991.
- RILKE, Rainer Maria. *Poemas e cartas a um jovem poeta*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint Ltda, s/d.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. *Antropologia e doutrinas pedagógicas: quando os devorados somos nós*. In: GROSSI, Ester Pilar (org.). **Celebração do Conhecimento na aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, p.81-88, 1995.
- SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento, 1987.
- TARDIF, Maurice et all. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente* In: **Teoria e Educação**, nº 4, Pannonica Editora Ltda, Porto Alegre, 1991, p. 215-233.
- TEVES. Nilda. *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, Faculdade de Educação, UFRJ, 1992.
- TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis. R.J. Vozes, 1994.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

ANEXO

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Programa de Formação para Professores em Serviço
Disciplina Prática de Ensino

Relatório de Visita

Município de Santana da Boa Vista

Prof^a/Aluna Antônia

Data: 20/10/1998

Em função de uma série de dúvidas do trabalho da prof^a/aluna Antônia, foi decidido em reunião de avaliação pelo grupo de professores do Bloco VII do Programa de Formação para Professores em Serviço, que pelo menos, mais um professor deveria acompanhar o orientador na observação da prática de ensino da professora/aluna citada.

Ao longo do Curso, seus trabalhos diziam pouco de sua prática, tinham pouca argumentação e eram repetitivos. Nas aulas do curso sua presença era pouco expressiva, falava pouco, sequer fazia perguntas. Como orientadora, tentei por várias vezes ouvi-la, mas suas respostas eram sempre evasivas. Os trabalhos, de modo geral, não continham equívocos maiores quanto ao conteúdo, embora sua escrita fosse sempre problemática, contento erros bastante elementares. Também, notou-se uma enorme dificuldade em colocar-se, em fazer uma reflexão sobre a própria prática. Sua trajetória mostrava que, em seis anos de magistério, a professora estava, agora, na sexta escola.

Visitas anteriores mostravam um trabalho com pouca expressão, com pouca aplicação das teoria estudadas ao longo do curso. Além disso, coincidentemente, nas ocasiões das vistas anteriores, a professora/aluna dizia-se doente e portanto impossibilitada, naqueles momentos, de fazer um planejamento das aulas para a avaliação dos seus processos.

Em função deste quadro, ficou decidido que outro professor do curso deveria acompanhar a observação das aulas para auxiliar na avaliação do seus trabalho.

Na visita à escola, no dia vinte de outubro, fui acompanhada pela professora H.D.M. e da supervisora da SME de Santana da Boa Vista. Quando chegamos na escola já tivemos a primeira surpresa frente a reação da professora que mostrou-se indignada com a supervisora da SME por não tê-la avisado da visita. Ao entrarmos na escola, que tem apenas uma sala de aula, um banheiro, uma cozinha e uma sala pequena para guardar material, fomos direto para a sala de aula e ao sentarmo-nos assistimos a professora retirar da sala uma faca que estava junto ao quadro de giz. A atitude pareceu-nos estranha porque, na verdade a professora parecia querer esconder a faca. Tudo aconteceu rapidamente e não vimos mais a tal faca.

Observamos que os alunos passaram a maior parte do tempo sem fazer nada, literalmente olhando para as paredes, deitados sobre os cadernos incompletos...produziram muito pouco ou quase nada. Como tema para as alunas da 5ª série, a professora passou um questionário do livro de história.

Quando terminou a aula procuramos conversar com a professora/aluna sobre o trabalho que vimos, mas ela não respondia nada que justificasse as suas escolhas e os seus procedimentos.

Entre estes fatores, somavam-se queixas de pais na SME sobre a relação dela com os alunos. Neste mesmo dia, a mãe de um aluno da 1ª série queixou-se de que a referida professora teria apertado o pescoço de seu filho. Tal fato deixou-nos perplexas e pedimos que a professora contasse sua versão. Num primeiro momento, disse que não era bem assim. Porém, a medida em que era mais questionada, limitou-se a dizer: *às vezes a gente perde a paciência... mas eu não vou mais fazer isso, eu gosto dos meus alunos.*

A Supervisora da SME informou-nos que a última transferência da professora tinha se dado a pedido da comunidade que não queria mais o seu trabalho porque *a professora não ensina nada.*

Nossa orientação foi de que procurasse refletir e reorganizar seu trabalho. Registramos tudo no caderno de visitas da escola. Pedi para que a professora fizesse a leitura. Ela leu, concordou e assinou.

Assim concluo o relatório.

A. H. M. B

Professora do programa

