

Catálogo na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária - CRB-10/1011

M386d Martins, Irapuã Pacheco

Da escrita acadêmica à biografia educativa da professora Maria Isabel da Cunha : interlocuções com os estudos do imaginário / Irapuã Pacheco Martins ; orientadora Lúcia Maria Vaz Peres ; co-orientador Gomercindo Ghiggi. – Pelotas, 2012.

147 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação



Tese de Doutorado

**DA ESCRITA ACADÊMICA À BIOGRAFIA EDUCATIVA
DA PROFESSORA MARIA ISABEL DA CUNHA:
interlocuções com os Estudos do Imaginário**

IRAPUÃ PACHECO MARTINS

Pelotas, 2012

IRAPUÃ PACHECO MARTINS

**DA ESCRITA ACADÊMICA À BIOGRAFIA EDUCATIVA
DA PROFESSORA MARIA ISABEL DA CUNHA:
interlocuções com os Estudos do Imaginário**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres

Co-orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas, 2012

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira – UFSM

Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperon Porto – UFPEL

Prof^a. Dr^a. Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPEL

Prof. Dr. Alexandre Vergínio Assunção - IFSUL

DEDICO O MEU ESFORÇO...

...aos meus pais, Ziláh e Potyguara, também ao meu irmão mais velho, Tabajara, os quais estão distantes de corpo, mas sempre presentes de coração. Em especial à Ziláh, minha referência de amor, de cuidado e de afeto.

...aos meus avós maternos, Castor e Zelina, estimuladores dos meus estudos ontem, hoje e sempre. Dedico especialmente este trabalho ao Vô Castor, o qual me ensinou a perceber a vida de uma maneira mais sensível.

...à minha orientadora Lúcia, a qual percebeu em mim os traços mais sutis da minha existência e me mostrou o caminho da reflexão sobre eles, no sentido de me pensar como Ser-docente aprendiz. Sempre ao meu lado, foi firme, carinhosa e estimuladora - uma Grande Mãe! Pela sua dedicação e empenho, importantes para a conclusão deste trabalho, dedico especialmente o meu esforço.

Peres, este trabalho é nosso. Muito obrigado!

AGRADEÇO...

...aos professores avaliadores deste texto Valeska Fortes de Oliveira, Tania Maria Esperon Porto, Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Alexandre Vergínio Assunção;

...à Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão pela leitura atenta e pelas contribuições relevantes relativas ao projeto da minha Tese;

...ao Professor Gomercindo Ghiggi pelas contribuições, sobretudo, pela generosidade em atenção ao meu processo;

...ao PPGE e a todos os professores que fizeram parte da minha jornada no Doutorado;

...à Ana, secretária do PPGE, pela atenção e apoio aos encaminhamentos formais que envolveram o trabalho de Tese;

...a todos os meus colegas do GEPIEM, grupo o qual vi nascer e que tenho o maior orgulho de ver crescer. Agradeço especialmente àqueles que carinhosamente se aproximaram de mim para dizer uma palavra de conforto e de estímulo, também para me ajudar diante das dificuldades;

...aos meus alunos de antes e de hoje, por alimentarem as minhas reflexões e o meu desejo de ser professor;...ao Bira, meu irmão, por reconhecer minha alma de artista fomentada pelo nosso avô me incentivando a vir potencializá-la nesta cidade, a qual aprendi a amar;

...à Mana, minha irmã querida – exemplo de mãe e de união familiar pela força que vejo nela - pelo apoio em atenção às oportunidades que foram surgindo na minha vida;

...à Alice, por me receber em casa sempre alegre e saltitante ao final dos dias de trabalho intenso, sobretudo pela companhia carinhosa;

...a todos aqueles que tem acreditado no meu esforço para alcançar os meus sonhos;

...finalmente e, especialmente, agradeço à Ângela, minha companheira, presença importante que tem compartilhado comigo as lutas que envolvem cada conquista minha/nossa.

Agradeço!

AGRADEÇO ESPECIALMENTE...

...à Professora Mabel por dividir comigo a sua belíssima história de vida e de formação profissional, exemplo de amor e de esperança refletido no seu modo de ser docente. Agradeço especialmente por ter se mostrado sempre à disposição para ajudar, carinhosamente, numa demonstração de confiança no meu desejo de pesquisa.

A compreensão que se tem hoje, entendendo o conhecimento como autobiográfico, nos indica que são as imersões nos ambientes e nos contextos que realmente nos formam. E essa não é uma condição. Essa foi uma das principais aprendizagens que fiz durante minha trajetória profissional; diferente da idéia construída anteriormente, quando se pensava na formação como uma construção individual.

A formação de professores se constituiu num conjunto, num processo coletivo que repercute as condições sociais mais amplas. Nem sempre valorizamos essa dimensão da nossa profissão, incluindo a possibilidade de estarmos juntos, de encontrar pessoas, partilhar experiências e fazer amigos. Essa condição do trabalho que envolve a dimensão coletiva se coloca em direção contrária à idéia, tantas vezes acalentada, de que a profissão docente se aproximasse das profissões liberais. Quando se convive com os profissionais liberais se percebe o quanto é solitária sua condição profissional, com importantes impactos na sua formação.

Tenho dito em várias ocasiões, que sei cada vez menos fazer palestras e mais me sinto estimulada a contar histórias, pois não consigo falar de um determinado assunto sem fazer relações com a história. A história de que falo foi por mim vivida, pela geração que me acompanhou nessa trajetória. Todas as minhas compreensões vêm da relação que acontece entre a experiência, o conhecimento, a intuição e a investigação. Foram dessa forma se construindo, em processo, sem definir claramente limites e fronteiras.

Maria Isabel da Cunha

RESUMO

MARTINS, Irapuã Pacheco. **Da escrita acadêmica à biografia educativa da Professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os estudos do imaginário**. 2012. 147f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este trabalho refere-se a minha Tese de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Cultura escrita: linguagens e aprendizagens, e é intitulado “Da escrita acadêmica à biografia educativa da Professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os estudos do Imaginário”. A presente pesquisa tem como objeto de estudo a biografia educativa demarcando a relação entre biografia e escrita no sentido de evidenciar as relações entre a vida e a obra, para encontrar as imagens fundadoras e seu conteúdo mítico-simbólico como potencialidades da constituição do modo de ser docente da referida professora. Para isso, a pesquisa teve como parâmetro norteador, três objetivos com base nos Estudos do Imaginário para sua posterior análise: a) escavar, nos registros escritos da Professora Mabel (em especial a tese datada de 1988), indícios das imagens fundadoras do modo de ser docente; b) buscar, desde a identificação de núcleos simbólicos, a presença de mitemas subsumidos no documento da tese; c) tematizar e analisar os mitemas, cotejando seus desdobramentos em outras produções acadêmicas posteriores. Dessa maneira, encontrei quatro mitemas relacionados ao **professor singular-plural, professor aprendiz de si, professor-projeto e professor balseiro**. Esses revelam conteúdos simbólicos que estão subsumidos na escrita analisada, desembocando na imagem fundadora representada pela Grande-Mãe, que se mostra associada ao mistério da força vital cíclica em traços míticos que remetem à Deméter.

Palavras-chave: Escrita (auto)formadora. Imaginário. Biografia educativa. Educação.

ABSTRACT

MARTINS, Irapuã Pacheco. **From academic writing to the educational biography of Maria Isabel da Cunha: dialogues with the imaginary studies**. 2012. 147 pages. Doctoral dissertation. Post-Graduation Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This work relates to my doctoral dissertation which was developed in the Post-Graduation Program in Education of Federal University of Pelotas in the search line of Writing culture: languages and learning, and it is entitled "From academic writing to the educational biography of Maria Isabel da Cunha: dialogues with the imaginary studies." The present research has as object study the educational biography demarcating the relationship between biography and writing in order to reveal the relationship between life and work, to find founders images and its contents as constitution power of the mode of teaching of the referred professor. For this, the research had as guide parameter three objectives based on the Imaginary Studies for subsequent analysis: a) digging in the written records of Professor Mabel, (especially the doctoral dissertation dated of 1988), evidence of the founders of the way of being a professor; b) seek, from the indication of symbolic cores, the presence of mythemes subsumed in the documented Thesis; c) to discuss and analyze mythemes, comparing its development in other subsequent academic productions. Thus, I found four mythemes related to singular-plural professor, learning professor, project-professor and ferryman-professor. These reveal symbolic contents that are subsumed in the analyzed writings, resulting in the founding image represented by the Great Mother, which appears associated with the cyclical life force mystery in mythic traits that refer to Deméter.

Key-Words: (Self) forming writing. Imaginary. Educational biography. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases por anos de carreira	31
Figura 2 – Marca do GEPIEM	33
Figura 3 – Classificação isotópica das imagens.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PRIMEIRA PARTE - Motores propulsores.....	17
1. AUTO-ESCUITA: O SIGNIFICADO DA TESE EM MIM	18
1.1 Um instante para contar o início	21
1.2 Meus trajetos pensados e aproximações com o objeto de estudo	26
2. CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DE TESE	30
2.1 O GEPIEM como <i>locus</i> da reflexão sobre a relação imaginário e biografia.....	31
2.2 Movimento seguinte: encontro com a Professora Mabel	34
2.3 A Professora Mabel por ela mesma	38
SEGUNDA PARTE - Campos Teóricos.....	46
3. CAMPO DO BIOGRÁFICO: O VIVIDO EM ATOS NARRATIVOS.....	47
3.1 Das leituras de si à experiência formadora: campo para pensar e potencializar o imaginário	49
4. CAMPO DO IMAGINÁRIO: DOS CONCEITOS OPERADORES À CULTURA DAS IMAGENS SIMBÓLICAS.....	52
4.1 A evolução dos conceitos em Gilbert Durand	54
4.2 O simbolismo no biográfico: da “formabilidade” à “pedagogia do imaginário”	66
TERCEIRA PARTE - O Empírico.....	71
5. A ESCAVAÇÃO: MOVIMENTO TEÓRICO- METODOLÓGICO	72
5.1 Plano de escavação: metodologia	78
5.2. Operação de escavação: constituição da grelha de leitura simbólica	84
5.2.1 A tese da protagonista sobre o “bom professor”: o que me diz o documento...85	
5.2.2 Apresentação dos mitemas: dos núcleos simbólicos à tematização	88
5.2.2.1 Professor singular-plural.....	89
5.2.2.2 Professor aprendiz de si	92
5.2.2.3 Professor-projeto	97
5.2.2.4 Professor balseiro.....	101
5.2.3 Desdobramentos da tese da protagonista.....	105

5.3 Da grelha simbólica ao traço mítico	120
QUARTA PARTE - A Tese	130
6. ENTÃO, MINHA TESE!.....	131
6.1. Da escrita acadêmica à biografia educativa da professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os Estudos do imaginário.....	131
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

Este texto introdutório tem como propósito apresentar o estudo desenvolvido referente à minha Tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, que detém o seguinte título: Da escrita acadêmica à biografia educativa da Professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os Estudos do Imaginário.

O objeto do presente estudo é a problematização das relações entre o vivido, o escrito e o pensado em parte da escrita acadêmica da protagonista. O foco inicial da análise foi sua tese de doutoramento, datada de 1988, com o intuito de encontrar imagens fundadoras e seus conteúdos mítico-simbólicos, os quais potencializaram e vêm potencializando a constituição do modo de ser docente da professora.

O trabalho partiu do pressuposto de que em toda escrita estão subsumidas representações e símbolos que formam um conjunto de imagens, que de acordo com Josso (2004), são consideradas “imagens fundadoras”. Portanto, o presente estudo buscou na “biografia educativa” (DELORY-MOMBERGER, 2008) da Professora Maria Isabel da Cunha a revelação de imagens fundadoras do seu modo de ser docente, caracterizando, assim o objetivo geral deste estudo.

As referidas imagens foram problematizadas a partir de temas simbólicos, ou “mitemas”, segundo Gilbert Durand (1988), os quais levaram aos componentes mítico-simbólicos da escrita analisada, dando a visibilizar o traço mítico que marca e norteia a trajetória da protagonista.

A opção por trabalhar na biografia educativa da Professora Mabel, circunscrita em sua tese, deu-se, em primeiro lugar, pela admiração pessoal, e em segundo lugar, em reconhecimento pela sua história docente, refletida na relevância do seu trabalho na área da educação. Além disso, o trabalho representou a possibilidade de ampliação da relação entre os Estudos do imaginário e os Estudos (auto) biográficos, sobretudo no nosso Grupo de pesquisa - o GEPIEM.

Teoricamente o presente estudo está estruturado em dois campos teóricos prioritários: o campo do biográfico e o campo do imaginário. O primeiro aborda e problematiza a ideia de “biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2008), da qual decorre a ideia de biografia educativa. A biografização é tratada pela autora referenciada como um trabalho que implica um movimento no qual o indivíduo busca reconhecer-se como ser individual no decorrer dos seus trajetos e experiências. Já o segundo campo teórico aborda a concepção de cultura do imaginário a partir dos pressupostos do Antropólogo Gilbert Durand, que privilegiam o modo como as imagens são produzidas e visibilizadas.

No que diz respeito à metodologia, o trabalho está apoiado nos estudos do imaginário, que sugerem a mitocrítica como proposta hermenêutica apropriada a esse campo, sendo entendida por Durand (1996) como um método que realça o papel do mito nas narrativas. A mitocrítica contribuiu para a revelação dos mitemas a partir da escrita pesquisada: tese e desdobramentos da tese da protagonista.

Para tratar da abordagem proposta este documento foi estruturado contemplando quatro partes. A **primeira parte: motores propulsores** tem o caráter de um preâmbulo, no qual apresento a origem e a contextualização do estudo a partir de um movimento de auto-escuta inspirado em Marie Christine Josso (2004), que reflete o significado da Tese em mim. Também na primeira parte é descrito o meu processo de construção e reflexão até o modelo teórico-metodológico que se configura. Por fim, a primeira parte apresenta a protagonista do estudo: a Professora Mabel por ela mesma.

A **segunda parte: campos teóricos** aborda o referencial já mencionado anteriormente a partir de aproximações entre o campo dos Estudos biográficos e o campo dos Estudos do Imaginário. Pela via do primeiro eixo teórico o vivido é tratado a partir de atos narrativos, nos quais a leitura de si mostra-se como experiência formadora e, por conta disso, campo para pensar o imaginário. Pela via do segundo eixo teórico é tratada a cultura do imaginário em Gilbert Durand, considerando os principais conceitos operadores vinculados à cultura das imagens simbólicas. Os conceitos de formabilidade e pedagogia do imaginário são também apresentados nesse eixo teórico para pensar o simbolismo do biográfico.

Já a **terceira parte: o empírico** está orientada para a descrição do percurso metodológico que foi constituído em atenção a minha Tese. Esse percurso, que envolve um processo de escavação na escrita da protagonista, foca a busca de

imagens fundadoras dos seus modos de ser docente num exercício de biografização com nuances mítico-simbólicas. Essa parte contempla o plano de escavação - a metodologia – e também descreve a operação de escavação que permite a constituição da grelha de leitura simbólica, segundo Durand, que leva ao traço mítico identificado a partir dos textos analisados.

E finalmente na **quarta parte: minha Tese!** retomo o título deste trabalho - Da escrita acadêmica à biografia educativa da Professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os estudos do imaginário -, tematizando a razão pela qual escrevi o presente texto. Em atenção a isso, apresento meus achados e encaminho o fim deste estudo. Retomo minhas problematizações e argumentos oriundos da pesquisa a partir da escrita acadêmica da Professora estudada e, enfim, procuro responder à questão inicial que envolve saber se o imaginário das imagens fundadoras que emergem do documento da sua tese é determinante do seu modo de ser docente.

PRIMEIRA PARTE

Motores propulsores...

Motor, o imaginário é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como catalisador, estimulador e estruturador dos limites das práticas. O imaginário é a marca digital simbólica do indivíduo ou do grupo na matéria do vivido. Como reservatório, o imaginário é essa impressão digital do ser no mundo. Como motor, é o acelerador que imprime velocidade à possibilidade de ação.

Juremir Machado da Silva

O reconhecimento de si mesmo como autor do memorial garante sua inscrição no discurso acadêmico. É pelo *ritual de confirmação* que ele assegura o seu pertencimento identitário à profissão. Seria necessário aprofundar a reflexão sobre o lugar dos rituais nesse tipo de situação, bem como sobre o reconhecimento pela instituição do texto resultante do trabalho de biografização.

Maria da Conceição Passeggi

A conquista do supérfluo produz uma excitação espiritual maior que a conquista do necessário. O homem é uma criação do desejo, não uma criação da necessidade.

Gaston Bachelard

1. AUTO-ESCUITA: O SIGNIFICADO DA TESE EM MIM

É inspirado em Marie Christine Josso (2004) que inicio este capítulo, que tem por objetivo contextualizar este estudo a partir dos meus trajetos, em um movimento que ensaia uma aproximação do que se pode caracterizar como uma narrativa. Nas palavras da autora referenciada, a escrita, em casos como o do presente texto, pode constituir-se como “[...] um primeiro desbravar dos períodos significativos do percurso de vida de cada um e dos momentos-charneira [...]” (JOSSO, 2010, p.64). Nessa perspectiva, vale salientar que a inscrição tem necessidade não somente de um discurso sobre si, mas sobretudo de projetos de si (JOSSO, 2010) que estão intimamente relacionados ao reservatório-motor de que fala Juremir Machado da Silva (2003). Tal reservatório é importante, pois acumula as intimações que vamos vivendo e decantando ao longo da nossa experiência de formação.

Preciso assinalar que este capítulo apresenta uma autonarrativa em direção à construção do objeto de pesquisa. Assim, mais do que a descrição da origem do estudo, experimento nessa escrita um movimento reflexivo acerca das minhas vivências. Busco em uma via paralela - mas também convergente - caminhar rumo à aproximação da problematização que teci.

O caráter desta parte do texto está orientado para uma espécie de “reconstrução reapropriada” (JOSSO, 2004) decorrente da construção de narrativas biográficas, em que valores e representações que estão na trajetória formativa possibilitam ao sujeito entender suas próprias vivências que, de acordo com a autora, resultam no que ela chama de “formação existencial”. Nesse sentido, tal reconstrução constitui-se no processo formativo que me encaminhou até o presente projeto.

A contribuição de Josso é importante para pensar e fundamentar a utilização da escrita como recurso formador, desde que seja bem utilizada, de acordo com o método apropriado. Nessa perspectiva de formação está em jogo um trabalho que

consiste em apropriar-se das estratégias e dos recursos utilizados ao longo das vivências para melhor viver o movimento de “caminhar para si” (JOSSO, 2004) e para melhor consciência de um possível movimento de caminhada com outros.

Eu poderia ter começado a apresentação do estudo de outro jeito, indo direto ao ponto, ou seja, anunciando a problemática a ser tratada em torno do caso a ser investigado. No entanto, preferi garantir a minha inscrição no discurso acadêmico buscando meu reconhecimento como autor neste escrito com caráter de memorial, pois no ritual de confirmação, o memorial assegura o pertencimento identitário à profissão (PASSEGGI, 2009), e nesse caso em especial, à profissão docente.

Entendo que a minha escolha de engrenar na escrita dessa forma converge com a necessidade de aprofundamento da reflexão sobre a importância do ritual do memorial em casos como o deste texto, assim como com o reconhecimento através da escrita do trabalho de **biografização**, parafraseando Passeggi (2009).

Retomando Josso (2004), é possível considerar que o trabalho implicado na formação existencial, decorrente das narrativas biográficas, caracteriza-se pela busca da arte de viver em ligação e partilha. Nessa perspectiva, a concepção de formação coloca em evidência os referenciais que orientam a caminhada rumo ao entendimento da própria existencialidade.

A questão da existencialidade perpassa o sentido e a pertinência dos trabalhos biográficos e de seu enquadramento como projeto de investigação-formação. No caso da escrita deste texto inicial, exercito uma vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, em um movimento de aproximação de um processo que poderia chamar de metarreflexivo. Portanto, é a instauração do ato de narrar-me e de dizer de mim para mim mesmo como evocação dos acontecimentos vividos ao longo da minha vida.

Partilho do posicionamento de Josso quando afirma que a abordagem biográfica inscreve-se numa perspectiva de investigação-formação por evidenciar “[...] um caminhar para si [...]” (JOSSO, 2002, p. 44). A articulação dessa perspectiva com os movimentos empreendidos em processos como este que estou vivendo mostra-se significativa na medida em que apresenta indicativos de ações que, segundo a autora, empreendem a “[...] busca de si e de nós, a busca da felicidade, a busca de sentido e a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ [...]” (p. 66). Essas buscas podem potencializar, no sentido de estimular um mergulho investigativo e

formativo por parte do próprio sujeito através do investimento no trabalho com a narrativa de si.

Quando problematiza “[...] as buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida”, Josso (2002, p. 66) defende: “o termo ‘busca’ me parece particularmente apropriado: **uma busca muitas vezes labiríntica com o que isso implica de explorações, de retrocessos, de revisitações, de becos sem saída, de chegada a uma grande sala do Tesouro, de descobertas de uma saída que se revela ilusória, etc. [...]**” (JOSSO, 2002. p. 69). (grifos meus)

O termo “busca”, utilizado por Josso, assume neste texto outros significados para mim, além do que a palavra encerra em si. Peço licença à autora para apropriar-me dele nessa escrita em que me esforço para sensibilizar o leitor para a importância do movimento pelo qual busco o significado da Tese no meu trajeto de vida para, então, empreender a problematização anunciada.

Já partindo para o final deste início, ainda sinto necessidade de reforçar que a escrita da narrativa, na perspectiva jossoniana e suas relações com os estudos do imaginário, reveste-se da condição de força motora capaz de remeter o sujeito a uma dimensão de autoescuta de si mesmo – rumo a questões mais coletivas, plurais e universais, tais como os aspectos relacionados à Antropologia do Imaginário (DURAND, 1989).

Nesse sentido, Peres (2012), ressalta que

...quando se pesquisa a (auto)biografia de mãos dadas com o imaginário, urge que qualquer tentativa de interpretação pressuponha um trabalho de apropriação e aprofundamento, afim de problematizar, por um lado, o imaginário como reservatório antropológico da humanidade, por outro, a imaginação como possibilidade de re-invenção de si. (p.5)

Essas narrativas, que em um primeiro momento podem parecer desvinculadas da problematização - levando em consideração o que expressa o título -, foram incluídas com o objetivo de demarcar a importância do processo de falar de si para o conhecimento de si.

Esse movimento em torno do ato de falar de si possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa por meio do constante diálogo interior, bem como pelo processo de formação e de conhecimento. Diante disso, Josso afirma que (2002, p. 31): “[...] o processo de formação põe a tônica no inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias [...]” e o processo de conhecimento,

que está implícito na abordagem biográfica, “[...] põe a tônica no inventário dos referenciais e das valorizações e faz emergir os interesse de conhecimento e seus registros [...]” (p. 31).

É a partir da perspectiva tratada aqui que dou continuidade à apresentação desta primeira parte, que se trata de uma espécie de autoescuta em busca do significado da Tese em mim, no sentido de alçar outros tempos e profundidades.

1.1 Um instante para contar o início

Falo do lugar de um professor que nunca pensou em ser professor. Graduado em Administração de Empresas¹, ingressei em 1999 em um curso de especialização em Design Gráfico² em função das demandas da minha atividade profissional, na época voltada à assessoria e planejamento de Marketing com foco na publicidade. No referido curso, deparei-me com uma disciplina chamada Metodologia do Ensino Superior, que abordava técnicas para auxiliar um professor na condução de uma aula, a partir das teorias de Ausubel³.

No final, a turma foi submetida a uma atividade prática avaliativa que se constituiu na apresentação de uma mini-aula, aplicando o referido aporte teórico. Lembro que não me saí muito bem. As aulas apresentadas pelos alunos foram todas gravadas para análise posterior, mas confesso que nunca tive coragem de me ver.

No entanto, a vivência sem o resultado esperado não suplantou o interesse que ia sendo gerado nas conversas com os colegas, informalmente, e nas próprias aulas que, vez por outra, tinham seu foco voltado para comentários relativos a desejos, experiências e projetos de ser professor. Muitos dos que estavam fazendo o curso tinham clara a aspiração de se tornarem professores. Eu, nem tão clara assim, se bem que, no momento da inscrição no curso fiz a opção pela disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Acho que era um desejo velado...

¹ Minha formação em nível de graduação foi na Universidade da Região da Campanha (URCAMP), em Bagé/RS, entre 1985 e 1989. Sem oportunidade de atuação na minha terra natal, Rosário do Sul/RS, somente iniciei efetivamente minha carreira profissional em Pelotas, no ano de 1991, trabalhando em uma agência de Publicidade.

² O Curso de Especialização em Design Gráfico - Arte na Comunicação - foi realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), nos anos de 1999 e 2000.

³ O autor apresenta estudos utilizando mapas conceituais que são diagramas de significados, de relações significativas e de hierarquias conceituais.

Concluído o curso de especialização, movido por uma necessidade de mudança de rumo profissional, passei a ficar atento a oportunidades de trabalho como professor. Foi quando surgiu uma seleção para professores substitutos no Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), hoje chamado Centro de Artes (CA). Fiz a seleção e fui aprovado para trabalhar com alunos do Curso de Design Gráfico. Dessa forma, começou, no ano de 2001, a minha trajetória como professor.

Foi um início bastante difícil porque, como disse anteriormente, nunca havia pensado em ser professor. Isso implica dizer que os meus referenciais para agir como tal partiram de modelos de outros professores que fizeram parte da minha história de estudante. Alguns desses referenciais provavelmente devem estar em mim sem que eu ainda tenha consciência exata das suas influências. Outros, consigo perceber com mais clareza, porque são modelos mais objetivos, referências marcadas pelo cunho técnico-prático.

Em qualquer das circunstâncias é possível perceber a evocação de memórias acionadas pelo ato desta escrita, que se manifestam como forças motoras subjetivas oriundas das minhas percepções vividas e guardadas, agora ressignificadas. Dentro da noção de imaginário essas forças motoras são consideradas como “imagens-lembranças”, de acordo com Bachelard (2001), e reúnem condições de se manifestar de diversas formas.

Um exemplo disso é a lembrança pela qual sou tomado no momento de construção deste texto, que diz respeito ao meu reencontro com a academia por ocasião do curso de especialização, dez anos depois da minha graduação. Aqui, por uma intimação do presente, o momento assume a representação de inspirador da minha vontade de ser professor, momento vivido e agora atualizado na minha memória.

A memória funciona como a evocação do passado e também como a presentificação do vivido “sem carne e osso” (DURAND, 1988). Capaz de guardar o tempo que passou, a memória pode ser presentificável através de imagens-lembranças potencializadas na reflexão sobre como somos e o que fazemos.

Sobre o referido reencontro com a academia, lembro-me das falas de alguns professores que, de alguma forma, iam provocando os alunos que participavam das rodas de conversas pelos recantos da Universidade. Essa provocação gerava certo desejo de projeção, como se quiséssemos ser como eles e fazer o que eles faziam.

A maneira como contavam as suas histórias de professores alimentavam a construção de imagens de heróis nos seus campos de atuação, heróis-mestres, heróis-doutores.

A “imagem-lembrança” bachelardiana defende que no momento em que o sujeito aciona o passado, também dinamiza o presente provocado pelo contexto. Nesse caso, o contexto que se configura é esta reflexão provocada pelo presente texto, que tem caráter autobiográfico. A imagem do herói ao qual faço referência pode ser associada ao mito do herói⁴, no qual se evidencia a luta para enfrentar desafios, em um embate em busca de algo novo como recompensa. O herói apresenta-se, então, como o ser que alimenta um desejo, se esforça e se aventura para alcançá-lo, superando rupturas e descontinuidades.

Eu gostava da maneira como meus professores se comportavam, da maneira como estruturavam as suas aulas, diferente dos modelos que tinha até então. Chamavam-me a atenção as histórias que contavam sobre os seus cursos de mestrado e doutorado, suas dificuldades, seus esforços, suas dores e seus prazeres... E isso foi me despertando para a possibilidade de um dia ser como eles. Lembro que eram encontros rotineiros entre os professores e os colegas, momentos informais - mas não menos pedagógicos - para trocar experiências e discutir as relações entre teoria e prática, bem como a aplicabilidade dos conteúdos tratados em sala de aula.

De alguma forma, aqui se esboça uma maneira diferente do modo tradicional de ser professor, menos formatada, menos lógica, menos linear. Depois de um tempo de reflexão percebo que é uma maneira potente, uma forma mais próxima dos alunos, mais próxima das suas vidas.

É difícil reconhecer até que ponto os nossos professores tinham consciência das suas atuações nessas situações de informalidade às quais faço referência. No entanto, chamo a atenção para a responsabilidade implícita do professor em uma

⁴ Antecipo, aqui, um esclarecimento sobre a figura do mito. O mito pode ser considerado como um relato e uma descrição fabulosa do que se supõe ter acontecido em um passado remoto e quase sempre impreciso. Trata-se, sobretudo, de uma narrativa, um modo - segundo Platão - de expressar verdades que escapam ao raciocínio, uma fundamentação do mundo e das coisas do mundo, na qual se aponta uma origem. Essa origem pode ser tanto de algo particular quanto do próprio cosmos, tendo por agentes as divindades. Assim, o mito situa a divindade no Mundo. Graças à ação divina, tem-se o mundo e, através dela, todas as coisas que nele existem. Desse modo, explica-se a existência dos fenômenos naturais, dos seres vivos e das sociedades humanas: tudo é abarcado nessa fabulação. Os povos antigos se valiam do mito como explicação primeira do próprio cosmos.

situação como essa. Muita coisa pode acontecer, muitos caminhos podem se abrir - ou se fechar - para os alunos que estão sensíveis, abertos e de guarda baixa.

Só para ilustrar o que estou falando, trago um exemplo. Não sei exatamente por que motivo, em uma das conversas com uma das professoras – Ana Cláudia Gruzinski⁵ - me disse, quando conversávamos sobre os seus trajetos de professora: “Tu tens jeito para ser professor”. Embora não tenha feito qualquer registro formal desse comentário, ele ficou guardado na minha memória e, agora, neste texto, ele aparece por intimação do presente quando reviso as minhas primeiras vivências, em busca do entendimento sobre como venho me tornando professor, em um exercício reflexivo. É através desse exercício que reflito sobre o início da minha trajetória, que se mostra entretecida na problematização do objeto de estudo envolvido na Tese.

Nesse sentido, vale considerar que cada pessoa constrói a sua história de vida envolvida em um duplo movimento: um que expressa a tomada de consciência dos conteúdos de memória, aqui tratados como imagens-lembranças; e outro que expressa as escolhas sobre como a pessoa quer se mostrar. A relevância desse processo, o de construir uma narrativa de vida, pode estar no caráter fomentador do autoconhecimento, alimentado pelo entretecimento de mitos e símbolos auxiliares na compreensão do nosso ser-estar no mundo. Essa é a contribuição do imaginário tratada neste estudo.

No momento em que sinalizo com aspectos importantes do início da minha trajetória docente, chamo a atenção para a relevância dos modelos por considerar, sobretudo, que foram referências importantes na ausência da formação pedagógica formal para atuar no Ensino Superior. Nesse contexto, ressalto a importância da Professora Ana Cláudia, citada anteriormente, como referência nos meus primeiros contatos com a sala de aula ao vivo e em cores. Seu jeito de ser professora foi inspirador nas situações que se apresentaram no meu início de carreira docente. Inspirei-me na sua maneira de conduzir as aulas e na forma como apresentava os conteúdos, quando utilizava papéis coloridos em formatos diferenciados, chamando a atenção para o inusitado da diagramação dos textos. Vale destacar o fato de que, assim, a professora anunciava o caráter da disciplina sob sua responsabilidade: Projeto Gráfico.

⁵ Professora do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que ministrou disciplina abordando princípios da linguagem no Design Gráfico.

Embora tivesse me preparado para iniciar meu trabalho de professor, foi inevitável a angústia da estréia, à qual atribuo a vários fatores, dentre eles, o fato de estar à frente de uma disciplina nova⁶, com toda a estrutura de abordagem a ser pensada em função do estágio em que se encontrava o Curso - recém implantado, formando a sua primeira turma - Além disso, minha total inexperiência como professor.

Foi um desafio muito grande, porque percebi, já nos primeiros encontros, que os alunos apresentavam um nível de conhecimento muito elevado, pois alguns já tinham formação técnica na área. Também me deparei com casos de alunos com outra graduação em curso. Sinceramente, não sabia muito bem como começar. Agi intuitivamente, mostrando minha produção gráfica utilizando meu *portfólio*⁷, tentando quebrar o gelo. Nesse momento, fazia comentários sobre cada peça. Falava do *briefing*⁸, do conceito (no sentido de ideia) presente na solução, do processo criativo e de produção, dos resultados, enfim.

Naquela época eu não tinha consciência das minhas práticas como professor. Tinha uma ideia e apostava nela, sem dimensioná-la em uma situação para além da prática em si. Refletindo sobre essa modalidade de aula utilizada no meu primeiro contato com os alunos, penso que é uma alternativa perfeitamente viável, na qual se estabelecem relações entre teoria e prática por considerar, sobretudo, que o que eu estava mostrando tinha sido criado por mim. Eram peças decorrentes da minha atividade profissional de mercado, portanto, referências práticas.

Agindo dessa forma, comecei a me sentir mais à vontade à medida que os alunos demonstravam interesse no que eu estava apresentando. Assim, aos poucos, fui me familiarizando com o trabalho em sala de aula como espaço de interações, onde o aluno tem papel importante na produção do conhecimento. Fui percebendo isso no decorrer das atividades.

⁶ Fui contratado para ministrar a disciplina Projeto gráfico I, que trata dos processos que envolvem o Design gráfico aplicado à construção de peças de propaganda. De alguma forma, a minha experiência profissional e a recente conclusão do Curso de Especialização facilitaram o meu trabalho.

⁷ Portfólio, de acordo com o Glossário de termos e verbetes utilizados em Design Gráfico desenvolvido pela Associação de Designers Gráficos – ADG (2008), pode ser considerados como: 1. Conjunto de marcas, produtos e serviços de uma empresa; 2. Conjunto de contas de uma agência; 3. Trabalhos já realizados por uma agência, escritório de design, produtora, fornecedor ou profissional autônomo; ou 4. Conjunto de títulos de uma editora e de programas de uma emissora de rádio e TV. Para o contexto em que foi utilizado o termo, a definição que melhor se aplica é a de número 3.

⁸ Briefing [ingl.] Resumo; série de referências fornecidas contendo informações sobre o produto ou objeto a ser trabalhado, seu mercado e objetivos. O briefing sintetiza os objetivos a serem levados em conta para o desenvolvimento do trabalho (ADG, 2008).

Minhas estratégias em sala de aula criavam situações bem próximas da realidade da prática profissional, buscando alternativas que permitiam aos alunos experimentar a prática do trabalho do designer por meio da aproximação com o mercado de várias formas. Isso os estimulava, uma vez que eram envolvidos em dinâmica diferente daquelas que caracterizam uma sala de aula convencional.

Na continuidade do meu trabalho, fui pensando e alimentando a expectativa de ingressar em um Curso de Mestrado, porque sabia que precisaria fazer esse investimento se quisesse dar seguimento à carreira docente no nível superior. Logo que comecei a trabalhar o ILA⁹ (2000), participei de uma espécie de acolhida para professores ingressantes oferecida pela própria UFPel. Nesta oportunidade encontrei a Professora Lúcia Maria Vaz Peres, ingressando no seu grupo de estudos.

Na referida ocasião, a Professora apresentou o trabalho que vinha desenvolvendo no Curso de Pedagogia da UFPel, utilizando os estudos do Imaginário. Este foi o meu primeiro contato com as teorias desse campo. Mais tarde, a convite da Professora Lúcia, participei de um projeto conjunto envolvendo suas alunas e os meus alunos do Curso de Design. Desse projeto resultou um CD-ROM, que relatava os encaminhamentos e os resultados do projeto intitulado “Imagens da infância: a poética da aprendiz de professora” (2002).

1.2 Meus trajetos pensados e aproximações com o objeto de estudo

O curso de mestrado foi a oportunidade de iniciar o processo de reflexão sobre o meu movimento de construção como professor. Dessa forma, o curso foi significativo no sentido de me tornar mais consciente da minha condição docente e, sendo assim, as lembranças dos momentos que marcaram esse trajeto são, hoje, mobilizadoras do meu movimento reflexivo neste estudo, onde busco referências em alguns autores aos quais fui apresentado e cujas teorias aproximam-se da reflexão que venho empreendendo.

Dentre esses autores destaco Donald Schön (1995), na coletânea organizada por Nóvoa intitulada Os professores e sua formação, em que aborda a reflexividade

⁹ Atualmente, Centro de Artes (CEARTE).

do professor como aspecto importante na sua construção, independentemente do estágio em que se encontra; Tardif (1991), quando trata dos saberes da experiência e Nóvoa (1992; 1995), em *Vida de Professores e Professores em Formação*, sinalizam uma epistemologia de formação calcada na pessoa do professor.

As inquietações que as lembranças provocam vêm me fazendo refletir sobre processos autoformativos, a começar pelo meu, em um trabalho de valorização dos trajetos vividos, agora retomados e pensados nesta escrita. A partir do exposto, entendo que é pertinente considerar que as experiências que se originam dos trajetos vividos podem ser orientadoras das relações e vivências futuras (PERES, 1999) o que, de alguma forma, justifica o movimento que venho empreendendo, aqui. Partindo desse princípio, é possível considerar que as abordagens teóricas que estão nos saberes da experiência e nos trajetos pessoais mostram-se como campo fértil para a reflexão sobre processos formativos pela via simbólica do imaginário.

Foi preciso encontrar um rumo quando concluí o Mestrado (2005). Ao mesmo tempo em que concluí o curso, terminou o meu contrato como professor substituto na UFPel, ou seja, me afastei do meu *locus* de reflexão: o Curso de Design Gráfico. Houve aí um processo de ruptura e de descontinuidade na minha trajetória docente.

Em 2006, há menos de um ano da conclusão do Mestrado, participei de uma seleção para trabalhar na Faculdade de Tecnologia Senac - Pelotas, no Curso Superior de Tecnologia em Marketing¹⁰. Fui aprovado e é nesse lugar que estou até hoje.

O curso para o qual fui selecionado pertence ao eixo tecnológico Gestão e Negócios, de acordo com nomenclatura do Ministério da Educação, que classifica os cursos de natureza tecnológica. O que se pode constatar, a partir desse fato, é que a possibilidade de continuação dos meus estudos sobre o processo do Design parecia não encontrar mais condições de continuidade, pelo menos não como eu imaginava.

As rupturas e continuidades, assim como as metamorfoses tidas como marcos temporais, me mobilizaram na reflexão em busca de uma problemática possível para a Tese. Esse processo de reflexão que me remete para frente e para trás vai me aproximando do entendimento de um movimento temporal que se dá de

¹⁰ A Faculdade de Tecnologia SENAC Pelotas (FATEC) é uma instituição de Ensino Superior privada, vinculada ao Sistema FECOMÉRCIO. Além do Curso de Marketing, oferece mais três cursos de graduação em nível tecnológico nas áreas de Gestão e negócios e Tecnologia da informação. Também oferece diversos cursos de pós-graduação vinculados às duas áreas de atuação.

forma descontínua, desordenada. Assim vou buscando significado e referências para agir, não só nos momentos do presente, mas também em outros vividos no passado, vivificados em um exercício de memória.

Assumo aqui o compromisso comigo mesmo de pensar e externar o motivo que vem me movendo no sentido de seguir por esse caminho de investigação. Nesse exercício de retomada dos meus trajetos - o que venho aprendendo a exercitar, sobretudo em função dos nossos estudos no GEPIEM, mas também em fóruns de discussão sobre trajetos formadores no campo da educação – tenho experimentado novos olhares sobre o tempo vivido e sobre as minhas vivências. Nesse sentido, os versos do poeta Thiago de Mello (2004, *apud* Porto, 2008, p. 39)¹¹ me ajudam a fundamentar o estou dizendo:

Tive um chão (mas já faz tempo) todo feito de certezas
tão duras como lajedos.
Agora (o tempo é que fez) tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.
Mas nele (devagar vou) me cresce funda a certeza de que
vale a pena o amor...
O que passou não conta?
Indagarão as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca. O que passou ensina com sua garra e
seu mel.
Por isso é que agora vou assim no meu caminho.
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.
Aprendi (o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.

Aprendi que o que passou “Não deixa de valer nunca”, como diz o poeta, que continua: “O que passou ensina com sua garra e seu mel”. Despertar para esse entendimento foi importante para a tomada de consciência dos movimentos de ruptura e continuidade que venho pontuando nesta escrita. Relembrar os versos “[...] não tenho um caminho novo” e “O que tenho de novo é o jeito de caminhar”, me ajuda a arriscar uma justificativa plausível para o investimento em um novo encaminhamento investigativo diferente do Mestrado.

¹¹ Tomei contato com os versos citados por intermédio da Professora Tania Porto, a qual os trouxe como epígrafe no texto Teoria e práticas de ensino com mídias na universidade, que integra a coletânea Práticas de ensino: a pesquisa como reflexão NA e SOBRE a ação docente, referenciada neste documento.

O amadurecimento, decorrente da conscientização a que fiz referência, me fez perceber que a possibilidade de estudo no Doutorado não estaria na problematização do mesmo objeto relacionado ao ensino do design, mas sim, na experiência formadora decorrente desse movimento investigativo. Assim, engrenei em um outro movimento reflexivo, que incorporou novas aprendizagens decorrentes das minhas vivências como professor que se constrói.

Nesse caso, foram potencializadas referências do ser no fazer-se professor, evidenciando elementos importantes na formação. Essas referências indicam respostas possíveis para o entendimento do meu processo de construção, ao mesmo tempo que alimentam a vontade de investigar a formação de outros professores.

É nesse sentido que Peres (1999) defende o tema sobre “como nos tornamos professores?”, para o que ensaio algumas respostas como: “O professor não se torna professor somente nos cursos de habilitação” (p. 22).

Assim, abriu-se espaço para a possibilidade de pensar o ser-professor que se constrói, trazendo à luz elementos mais sensíveis e menos lógicos. Dessa forma, percebi um caminho possível para a visibilização de imagens simbólicas que traduziam o sentido de modos de ser docente, o que poderia ter indícios na escrita acadêmica da referida professora, protagonista deste trabalho de Tese.

A herança do Mestrado a qual me referi anteriormente tornou-me mais sensível para o entendimento de uma outra lógica de ser professor. Percebo que os meus movimentos de formação estão diretamente relacionados a essa sensibilidade, ou seja, à consideração de outra perspectiva de construção docente, mais próxima da vida e não tão apegada a modelos instituídos. Passei a dar mais vazão ao meu espírito criativo em minha relação com os alunos, e diante disso, a exercitar um jeito para pensar e viver desde a percepção de que “o novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança” (CUNHA, 2005, p.25). E eu acrescentaria tensão e conflito no sentido da reflexão potencializadora do entendimento de uma força de expressão capaz de transcender o raciocínio lógico e formal, assim como nos instiga (BACHELARD, 1978) à busca de um conhecimento – de si e de outros – que não se produz ao acaso, e sim a partir de necessidades de compreensão das contradições humanas e sociais (CUNHA, 2005), aqui anunciando um pressuposto teórico presente na escrita da produção acadêmica da Professora Mabel.

2. CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DE TESE

Os delineamentos da minha Tese foram se dando aos poucos, entre caminhos e descaminhos. Uma possibilidade de abordagem surgiu na disciplina Seminário de Pesquisa III do Curso de Doutorado. Essa disciplina, que promove o encontro de todos os professores da Linha de Pesquisa Cultura Escrita: Linguagens e Aprendizagens (CELA), se constitui em espaço de discussão coletiva em torno da elaboração das propostas de Tese e da maneira como vão tomando corpo os projetos.

Durante o primeiro semestre de 2009, todos os doutorandos e seus respectivos orientadores trabalharam no sentido de discutir e rever as propostas de Tese, socializando com a turma os projetos de cada um. A cada encontro discutíamos encaminhamentos, avanços, dificuldades, possibilidades de reencaminhamentos teóricos e metodológicos sugeridos a partir dos múltiplos olhares aos quais eram submetidos os textos.

As discussões na referida disciplina foram determinantes no meu movimento de estruturação do projeto de Tese, uma vez que oportunizaram um melhor delineamento da proposta, levando em conta a dificuldade de operar com a noção de tempo. Então, no sentido de orientar e sustentar a intenção de problematização, me foi sugerido um estudo de Mich  l Huberman (1992)¹² sobre o comportamento docente, que propõe uma categorização contemplando cinco fases na carreira.   cada fase está associado um comportamento particular, assim como pode ser constatado a seguir (Fig. 1):

¹² Lembro que este estudo não tem foco na Educação Superior. Mesmo assim, achei importante me apropriar dele para balizar meus argumentos relativos aos encaminhamentos investigativos, sobretudo no que diz respeito à escolha da protagonista. Importante salientar que o estudo de Huberman não é tratado aqui como aporte teórico para a análise dos achados.

ANOS DE CARREIRA	FASE DA CARREIRA
1-3	Exploração Entrada na carreira
4-6	Estabilização Consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação/questionamento
25-35	Conservantismo Serenidade – distanciamento afetivo
35-40	Desinvestimento Serenidade ou amargo

Figura 1 - Fases por anos de carreira (HUBERMAN, 1992, p. 47).

A ideia inicial era utilizar a categorização como auxiliar na escolha de possíveis sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, o estudo de Huberman também poderia contribuir no processo de análise, uma vez que indicaria categorias auxiliares na leitura e interpretação simbólica de cada fase.

Através do contato com o estudo de Huberman (1992) foi possível vislumbrar uma possibilidade de alavancar minhas ideias, à época um pouco difusas entre trabalhar o tempo e escavar as imagens fundadoras. Foi então que abdiquei da questão relativa ao tempo, rumo à temporalidade através da biografia educativa que, neste trabalho, visa a problematizar e ampliar a ideia de Huberman, visto que a professora protagonista da Pesquisa apresenta ainda muito vigor no que faz, mesmo estando na última fase do desenvolvimento docente apresentada pelo autor - a do desinvestimento.

2.1 O GEPIEM como *locus* da reflexão sobre a relação imaginário e biografia

Atualmente vive-se, no Brasil, um momento muito fértil de produção relativa a trabalhos com História de Vida e Formação, desde a criação da Associação de Pesquisa (Auto) Biográfica em 2006.

A comunicação entre os pesquisadores estrangeiros e brasileiros vem se construindo, demarcando a fertilidade do processo e destacando a necessidade de uma concepção inovadora da educação a partir da escrita de si, através da memória de si como movimento formador-transformador.

Em consonância com a evolução do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), o grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), de onde nasce a presente proposta de investigação, tem se dedicado à potencialização de estudos e práticas de pesquisa que priorizam os processos (auto)formadores em torno de uma grande questão: desvendar os mistérios que estão subsumidos no ser e fazer-se professor pela via dos imaginários e do simbólico.

Nesse sentido, temos¹³ experimentado artes que nos fazem sonhar e criar, buscando dar forma e vez a jeitos de ensinar, aprender e pesquisar inspirados em lógicas diferentes das convencionais. Por isso, nossos olhares voltam-se para múltiplos pontos de vista, acreditando não em uma única resposta, em uma única verdade inabalável, mas em “verdades temporárias”, assim como nos ensina Gaston Bachelard.

Nossos estudos, nossas reuniões de trabalho, nossas discussões e também os eventos que temos promovido e participado têm potencializado movimentos profícuos em prol de nossas pesquisas. Tais movimentos têm nos permitido alavancar a construção de um caminho de reflexão orientado na busca de alternativas para a sensibilização quanto à necessidade de um novo olhar sobre os processos da Formação docente, desde uma perspectiva de (auto)formação. Orientados pelos Estudos do Imaginário e pelos estudos (auto) biográficos temos buscado em trajetórias do vivido campos para investigação que nos permitam pensar a formação humana implicada no ser docente.

É nesse sentido que temos percebido mais claramente que o ser humano vive imerso e envolto em um universo de imaginários, portanto nos instigam os “reservatórios”, as “recordações” e as “imagens-lembrança” que permitem adentrá-lo. É oportuno demarcar que é desde a operação e potencialização dessas noções conceituais que o imaginário humano se funda, é mobilizado e, por conseguinte, mobilizado.

¹³ A partir de agora, até o final deste tópico, escrevo como integrante do GEPIEM e em nome do Grupo. Sendo assim, assumo a primeira pessoa do plural expressando a voz do coletivo.

O GEPIEM foi implementado no ano de 2000, no Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Surgiu com o intuito principal de acolher “nossos pensamentos arriscados e ao mesmo tempo qualificar um campo de estudos que defende o **vigor** aliado ao **rigor**”, de acordo com a Professora Lúcia Peres, fundadora do Grupo.

Formado por professores, mestrandos e doutorandos egressos da linha de pesquisa e alunos da graduação, especialmente do Curso de Pedagogia, o GEPIEM passou a ser assim chamado em 2007, tendo seu nome associado à marca de um girassol como identidade visual, conforme a Fig. 2.



Figura 2: Marca do GEPIEM (Fonte: Acervo do autor 2003)

Em nossos encontros temos investido no diálogo com os processos (auto)formadores, especialmente, os relacionados à docência. É desde os campos da memória e das representações que temos investido no trabalho com as trajetórias de vida para potencializar nossas pesquisas. Nesse sentido, temos nos empenhado em uma construção teórica coletiva que privilegie, especialmente, o nosso campo de estudo, de forma a caracterizar o trabalho do grupo, refletido nas suas produções acadêmicas, práticas de ensino e metodologias de pesquisa.

O trabalho coletivo e permanente do GEPIEM, ao longo dos seus doze anos de atividade, vem empreendendo um esforço sempre alimentado pelo desejo de contribuir “com uma abordagem sensível para olhar, capturar e visibilizar os percursos e processos relativos à educação, especialmente à formação docente e seu entorno” (PERES, 2008). Ficamos felizes - eu especialmente -, com as produções que vêm enriquecendo o universo das nossas reflexões e sedimentando os nossos propósitos desde o início. Assim, é possível perceber a ampliação das perspectivas acerca dos estudos do imaginário na formação de professores, sem

desconsiderar a formação humana em sentido amplo, campo que tem nos despertado empiricamente.

2.2 Movimento seguinte: encontro com a Professora Mabel

Como integrante do GEPIEM tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa conduzido pela Professora Lúcia Peres, contemplado no edital do CNPq 02/2009. O referido projeto tem como título “Imaginário, Educação e Memória: inventariando e (auto)biografando trajetórias do vivido numa Faculdade de Educação”. O trabalho investigativo foi orientado metodologicamente para as relações entre os processos vividos pelos professores fundadores da FaE e ex-alunos, hoje professores da Faculdade.

Durante a entrevista foram aparecendo traços do trajeto de formação da Professora Mabel, que se mostraram convergentes com o meu no sentido de evidenciar um caminho que foi se fazendo valorizando as oportunidades e ajustando condições para melhor aproveitá-las. No decorrer do encontro fui ficando instigado a conhecer mais as histórias dela, que iam se desvelando e me surpreendendo, como as lembranças da aluna relapsa que diz ter sido, não muito afeita aos estudos, e da aluna da “turma do fundo”.

No sentido de compartilhar com o leitor, optei por apresentar neste tópico alguns excertos da narrativa que se originou da entrevista, procurando dar visibilidade a informações que foram significativas para mim. Saliento que os excertos são apresentados conforme foram despertando o meu interesse na leitura da narrativa escrita, pelo sentido provocado e alinhado ao meu desejo de investigação. A proposta aqui não é outra senão sinalizar os motivos que foram me aproximando do objeto de pesquisa e da intenção metodológica que foi se delineando.

Ao ser provocada pela Professora Lúcia... “[...] se tivesses que fazer um autorretrato narrado [...], a Professora Mabel manifesta-se falando do movimento de construção da FaE:

As minhas características são muito ambíguas. Eu fui me construindo nesse contexto aí. Eu não tinha essa história de consciência crítica ligada aos movimentos da igreja [...]¹⁴

Na continuidade da narrativa, extraí o que segue:

Certamente tínhamos uma visão um pouco ingênua dessas coisas, mas, também, muito mobilizadora. [...] essa construção teórica não era construção de todos. A gente era um pouco discípulo. Eles faziam a construção e tinham poder de persuasão muito forte.

Quando a gente estudava o Dussel eu não entendia bulhufas... e tinha que estudar. [...] era uma coisa difícilíssima pra mim, meus próprios conhecimentos eram poucos, uma tragédia. Então, havia uma indução teórica... Uns avançaram mais outros menos...

Em mais uma interferência, a Professora Lúcia manifesta-se: “Mabel, tu queres dizer que o teu autorretrato teria um pouco de aprendiz?”

Da resposta, extraí o seguinte excerto:

Sem dúvida, fui muito aprendiz. Aprendi coisas, mas nunca fui uma aprendiz, digamos... não reigente, até por causa da minha personalidade. Muitas vezes, por exemplo, eu não concordava com o que eles diziam, mas eu não tinha argumentos, me faltava teoria. Então, a gente se perdia, é claro. Entrava para perder, porque eles tinham uma argumentação muito ampla. Muitas vezes a gente não concordava, porque a prática nos exigia outras coisas... parece que a gente estava sempre devendo... a gente nunca dava conta do que a teoria mandava. Mesmo com o discurso da dialética, havia toda uma lógica de que precede a prática. Era dar a teoria e, depois, nós tínhamos que modificar a prática. A ideia de práxis, que estava no discurso, a gente não conseguia vivenciar... não se partia da prática. Então, isso para quem era, digamos, das disciplinas da prática, incomodava muito, porque parecia que a gente estava sempre devendo à utopia. Isso a gente foi enxergando muito depois, nem era uma coisa maquiavélica, intencional, mas fazia parte de como a teoria se punha.

Em um momento seguinte, um novo questionamento parte da Professora Lúcia: “Eu tinha muita vontade de perguntar quanto tempo tens de docência?”

Comecei a trabalhar em 65. Portanto, em 2010 faço 45 anos de carreira docente.

Novamente, a Professora Lúcia: “Eu tinha muita vontade que fizesses uma breve autobiografia. [...] não é um compromisso, é um convite, porque tenho

¹⁴ No decorrer do trabalho utilizo esta fonte tipográfica no sentido de diferenciar as falas da Professora Mabel no corpo do texto.

algumas hipóteses em relação a valores que norteiam um projeto autoformativo e, de certa forma, tu apontas vários deles aqui. Eu tinha vontade de ver isso publicado. Nunca pensaste em fazer isso? [...] Acho uma coisa bonita quando ela diz... “eu não tinha o perfil que a Solange tinha... do acadêmico”. O processo da Mabel, como ela se faz professora formadora, autoformando e se formando. Essa consciência e o controle, aquela coisa vygotskyana, consciência e controle, e vai se formando e formando. Acho muito potente!”

De alguma forma, através desse excerto evidencia-se desejo de aprofundamento da história da Professora Mabel que ia se manifestando no momento da entrevista. Eis que surge um “lampejo” – usando a expressão da Professora Lúcia -, que iluminaria uma nova possibilidade de encaminhamento para a Tese, inspirado na história da Professora Mabel. Por enquanto, só um “lampejo”.

Sigo no meu trabalho de visibilizar as falas da Professora Mabel no sentido de fundamentar a intenção de estudo.

[...] um dia abro o Correio do Povo, que era daquele tamanho grande... logo depois da missa das 11 horas na Catedral... eu vi um edital da UFRGS, que começava a gerenciar as escolas do PREM¹⁵. [...] o edital dizia que poderiam se inscrever pessoas com graduação em Filosofia, Sociologia e Pedagogia. E, aí, pensei: é aí que eu vou!

[...] no início do curso do PREM vivi um caos, porque assistindo aquelas aulas daquele curso da UFRGS eu não entendia bulhufas... Falavam de Skiner, [...], Piaget e eu trocava aqueles nomes todos... não sabia o que era de um, o que era de outro. E a Solange sabia tudo, primeiro porque ela sabia mesmo, muito... depois, porque ela gostava de mostrar que sabia... é o seu jeito.

Sentada no fundo, – eu sempre fui do fundo – mas, mais lá do fundo... bem escondidinha, porque eu pensava: meu Deus do céu, eu não sei nada disso... não tenho competência.

Partindo para o final da narrativa, uma manifestação conclusiva da Professora Mabel, provocada por uma observação da Professora Lúcia sobre a particularidade da gênese da Faculdade de Educação quando diz: “Era heróico!”.

Educar sem esperança não existe. Se tu não acreditas que é possível mudar, vai fazer outra coisa... não na educação.

¹⁵PREMEM – Programa de Melhoria do Ensino Médio proposto dentro de Acordo do Ministério de Educação do Brasil com o USAID, agência norte-americana de financiamento.

Partindo para o final da entrevista, fui convidado a me manifestar e disse: “A relação que eu vejo... é o significado que isso tem pra mim. Eu me enxergo muito na sua trajetória e uma coisa que eu acho legal é... durante muito tempo eu me condenei por não ter uma formação... Mas o meu tempo de vida e a minha condição de professor me fizeram tomar consciência do meu trabalho. Hoje eu me vejo com muita tranquilidade e utilizo a minha trajetória para avançar, para pensar outras coisas. É legal, num determinado momento, ir resgatando a nossa trajetória com consciência do nosso lugar de formação. Eu acho muito divertido quando a Senhora traz: eu sentava lá... e não entendia bulhufas...”

Diante do que falei, veio a resposta de forma humorada, que se expressa no seguinte excerto:

[...] Ira, eu sempre fui uma aluna relapsa. Fui reprovada. Eu tinha uma vizinha, que era minha amiga... tinha minha idade e era a primeira da classe... A minha mãe era professora e, então, quando chegava o final do ano era aquela “atucanação”, porque as minhas notas eram péssimas e as dela eram ótimas. E a minha mãe trazia a Vera Lúcia para estudar comigo pra ver se ela conseguia passar por “osmose” alguma coisa pra mim. Numa tarde era francês, na outra Latim... Ela sabia tudo muito bem e eu muito mal... e a minha mãe me dava uns “croques”... Passou muito tempo... A Vera Lúcia se tornou professora do Estado. Uma vez, aqui em Pelotas, não lembro aonde... quando terminou a minha palestra... quem sai da platéia?... A Vera Lúcia. Ela me olhou e disse: “Quem diria, Mabel, tu aqui e eu aqui, escutando...?”

[...] O que eu vou explicar? Não tem explicação! O que eu vou fazer? Me convidaram para eu vir aqui e eu vim, disse a ela. Mas, eu creio que eu me acostumei um pouco com a ignorância, com o estado de ignorância, nunca foi problema pra mim não saber.

Sobre as suas percepções no decorrer do tempo...

Eu acho que são saberes também construídos diferentemente, esses saberes da prática da reflexão, porque nem sempre eu vejo “assim”... cada pessoa tem um estilo. Então, às vezes esse desenvolvimento cognitivo superlativo ajuda muito em muitas coisas. Mas, às vezes a gente tem outro tipo de condição de aprendizagem... muito mais sensível, intuitiva do ponto de vista das relações humanas. E isso se vai aprendendo... são estilos também... não é melhor nem pior, são formas diferentes de construir o conhecimento.

É preciso certo equilíbrio entre a ousadia da gente para se dispor e a simplicidade... a não petulância... O petulante que vai e se atira, achando que é bom, nem sempre se dá bem. Mas, quando vais achando que também vais poder fazer as coisas, que também vais aprender, é legal. Não precisa ir pensando que deve ser o melhor... Em educação quanto mais se reparte, mais se ganha... É um processo de conhecimento, de vivência... que se experimenta. Mas, há muitas pessoas que não ousam.

[...] Às vezes as pessoas têm dificuldade para trabalhar com o erro, com a frustração.

Após a entrevista, em um encontro de orientação, eu e a Professora Lúcia, percebemos uma nova possibilidade de encaminhamento da minha pesquisa, ou seja, a conversa com a Professora Mabel foi determinante para a escolha da sua história para focar o meu estudo. Percebemos que para além do fato de transgredir a teoria huberniana, assim como tratado anteriormente, a construção docente da Professora mostrava-se extremamente instigante no sentido de ser pensada e investigada, dadas as particularidades narradas até então¹⁶.

Somam-se às informações apresentadas outras que enriquecem ainda mais o presente estudo no sentido de melhor caracterizar os trajetos de construção docente em questão. A protagonista passa a ser conhecida para o fim deste trabalho pela sua própria narrativa, assim como escolhi fazer no tópico seguinte.

2.3 A Professora Mabel por ela mesma

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

Comenius

Fui tocado pelo fragmento de Comenius, porque nele vejo estreita relação com o que venho percebendo desde o contato com as narrativas da Professora Mabel. São presentes em suas manifestações indicativos de uma visão de aprendizagem que transcende o individual e o formal e, por conta disso, abrange o

¹⁶ A Professora Mabel foi informada sobre a intenção de estudo manifestando-se favorável ao meu desejo de pesquisar sua produção acadêmica (ANEXO A). Importante considerar que o foco da problematização expresso no documento de autorização foi ajustado no decorrer do meu estudo, sendo assim, a temporalidade deu lugar às imagens fundadoras do modo de ser docente da protagonista, o que no meu entendimento não invalidou o referido documento.

coletivo. A trajetória da professora Mabel revela-se imersa em uma rede de relações com as pessoas, com os contextos, enfim, com a vida em um mais sentido amplo.

Marcado por essa percepção, apresento Professora Mabel através da sua escrita. Escolhi fazer essa apresentação a partir de um texto em especial, de autoria da própria Professora Mabel. Trata-se de um texto que resultou de uma palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, em 19 de junho de 2006¹⁷. Nele ela conta a sua história de vida, articulada com a formação docente nos contextos de sua formação social, cultural e profissional. É deste texto, então, que extraio os excertos que trazem marcos importantes da trajetória da Professora Mabel, cumprindo com o propósito deste tópico em especial.

O referido texto começa assim:

Para mim é sempre um prazer estar aqui na Faculdade de Educação, em lugares que marcaram muito a minha vida e definiram a minha compreensão de conhecimento. A compreensão que se tem hoje, entendendo o conhecimento como autobiográfico, nos indica que são as imersões nos ambientes e nos contextos que realmente nos formam. E essa não é uma condição. Essa foi uma das principais aprendizagens que fiz durante minha trajetória profissional; diferente da ideia construída anteriormente, quando se pensava na formação como uma construção individual.

E continua...

[...] Tenho dito em várias ocasiões, que sei cada vez menos fazer palestras e mais me sinto estimulada a contar histórias, pois não consigo falar de um determinado assunto sem fazer relações com a história. A história de que falo foi por mim vivida, pela geração que me acompanhou nessa trajetória. Todas as minhas compreensões vêm da relação que acontece entre a experiência, o conhecimento, a instituição e a investigação. Foram dessa forma se construindo, em processo, sem definir claramente limites e fronteiras. [...]

[...] A minha mãe era professora da escola primária. Então, desde pequena eu vivia o ambiente da escola. Como diretora de escola minha mãe vivia intensamente seu cotidiano e dava-se conta da sua responsabilidade. [...]

¹⁷ Em decorrência da revisão bibliográfica para a construção deste trabalho, reencontrei-o no livro "Práticas de ensino: a pesquisa como reflexão na e sobre a ação docente", coletânea organizada pela Professora Tania Porto (2008)¹⁷. Intitula-se: "Produção de conhecimento: narrativas de uma trajetória (p. 21-38). A coletânea traz textos reflexivos a partir do desenvolvimento de práticas docentes decorrentes dos projetos vividos nas disciplinas Teoria e Prática de Ensino I e II, sob responsabilidade da Professora Tania Porto, no Curso de Mestrado da FaE.

[...] Fiz Escola Normal como uma opção natural entre jovens da minha geração. Sempre gostei mais da área das ciências humanas, de escrever; gostava de história, geografia e sempre tive facilidade de falar e me comunicar. Na época nós prestávamos exame oral e exame escrito na escola; o exame oral era um certo terror para as que estudavam, mas eram tímidas; mas eu não; saía mal no exame escrito e tirava dez no exame oral!

Estou falando nisso porque acredito que em nossas escolhas de vida tem uma condição sociológica do ambiente em que vivemos, mas também interferem as questões pessoais como personalidade, temperamento e tendências individuais. Fiz Escola Normal no Assis Brasil, numa época em que a Escola Normal se constituía no espaço privilegiado da formação de professores. Poucas professoras tinham acesso à universidade e o curso de pedagogia que havia na época, era amplo, generalista. Os pedagogos podiam lecionar história, matemática, português, filosofia, enfim, quase todas as disciplinas da educação escolarizada. Não se aprofundavam especificamente no campo da educação e da formação de professores.

Nessa época as condições de exercício da profissão docente eram atrativas para a classe média e sua proposta pedagógica era inspirada na visão escolanovista, movimento que as impactou significativamente. [...]

[...] As idéias da Escola Nova marcaram muito a dimensão das relações humanas na minha formação. A questão do afeto, da conquista e do respeito pelo outro eram muito valorizadas. Mais tarde aprendemos com Paulo Freire que o diálogo cognitivo é precedido pelo diálogo afetivo. Mas isso, muito mais tarde! A Escola Nova rompeu com o predomínio da disciplina e da ordem e trouxe o eixo de afetividade como importante aprendizagem. Inseriu a idéia de que a escola pode ser prazerosa, incluindo uma certa dimensão lúdica no aprender. [...]

[...] Continuando minha formação e já professora primária, fiz Faculdade entre 1965 e 1968. Vivia-se um momento de ruptura forte, em pleno regime militar no país e não se tinha muita idéia do que estava acontecendo. Pertencço a uma geração em que as normalistas noivavam no último ano do Curso, casavam logo depois da formatura e, no ano subseqüente tinham seu primeiro filho. A maioria das minhas colegas viveu esse ritual. Estávamos distantes das discussões sobre política, mesmo estando num país em pleno processo de exceção. [...]

[...] Na Faculdade cursei Ciências Sociais, numa condição complicada. A profissão de sociólogo não era reconhecida e como era a época da ditadura militar, as disciplinas humanísticas nas escolas foram substituídas pelas de cunho cívico. Portanto, meu diploma de Licenciatura encontrava pouco espaço de trabalho.

[...] A reforma do ensino de 1º e 2º graus, que chegou com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, foi inspirada na idéia de que o país, numa perspectiva de desenvolvimento, precisava relacionar o sistema de educação com o projeto do país. Pela primeira vez

ouvíamos falar na relação entre educação e trabalho. Firmava-se a necessidade de mão-de-obra, de uma força de trabalho mais qualificada para que pudesse decodificar as necessárias instruções ao processo produtivo. E a LDB propôs a profissionalização compulsória do segundo grau que, pela inexistência da necessária infra-estrutura e resistência das classes médias e altas, nunca se materializou.

No bojo dessas políticas havia um projeto de escolas de 1º grau, que incluíram iniciação profissional, ligadas ao Programa PREMEX. Esse programa era patrocinado pelo acordo MEC/USAID com recursos norte-americanos. As escolas do PREMEX eram diferenciadas, tanto pela tecnologia e infra-estrutura que tinham, como pela proposta de formação, desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A estrutura das Escolas previa a função de coordenadores pedagógicos e, para tal, recrutaram licenciados em Cursos das áreas de Ciências Humanas. E lá fui eu fazer a formação de 260 horas em Porto Alegre. Essa opção definiu minha inserção profissional no campo da pedagogia.

Terminado o treinamento e montada a Escola Polivalente, fomos implantar o projeto para o qual havíamos sido formados¹⁸. Paralelamente a essa experiência, uma outra se constituía por iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), tentando manter uma certa articulação entre as escolas do ensino fundamental. [...]

[...]A execução do trabalho me estimulou a voltar à Universidade para fazer a Habilitação de Supervisão, junto ao Curso de Pedagogia. Nessa experiência tive como colega o então diretor da Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel)¹⁹ que, interessado em implantar o Serviço de Supervisão naquela escola, convidou a mim e uma outra colega para essa empreitada. Eu não entendia nada de ensino técnico e precisava me imbuir da cultura da Escola e dos saberes de meus colegas professores. Certamente valeram os saberes da instituição para enfrentar esse desafio que me ajudou a ir construindo um processo de conquista, de parceria e ação coletiva na comunidade em que me inseria. A ETFPel era uma escola muito grande, com quatro mil alunos e quase 200 professores. Então, intuitivamente pensei que não seria possível trabalhar com processos generalizados, incluindo a todos. A estratégia era trabalhar em grupos, com a chamada metodologia de projetos. Começamos a trabalhar com projetos tópicos que pudessem ir estimulando grupos de professores a participarem das ações que propúnhamos. Essa experiência chamou a atenção do MEC e fomos convidadas a incluí-la entre as apresentações feitas no I Seminário de Supervisão Pedagógica em Brasília. Revisitando o texto escrito naquela época (CUNHA, 1976) percebo como os processos de contradição se instalavam, pois num contexto de privilégio de uma pedagogia tecnicista e autoritária, realizamos uma experiência também portadora de perspectivas emancipatórias.

¹⁸ A equipe diretiva da Escola Polivalente, mais tarde denominada Santa Rita, era constituída, na época, pela diretora Eva Lizety Ribes, a vice-diretora Lady Reichow, pela coordenadora pedagógica Solange Barros Coelho, a orientadora educacional Adília Barreto Garcia e eu.

¹⁹ Trata-se do Prof. Dr. Ildemar Bonat, que confiou a mim e à Profª Beatriz Passos Schlee a implantação do Serviço de Supervisão da ETFPel, em 1974.

Dialeticamente, experimentávamos processos de participação, mesmo sem muita consciência do que se fazia. Essa foi uma experiência muito importante para mim. Aprendi a trabalhar com a diferença e a considerar os saberes dos professores como fundamentais para a ação pedagógica. Aprendi na prática, a política da organização, no território da escola, e como ela representava possibilidades de significação do trabalho.

Paralelamente, em 1975, comecei a trabalhar na Faculdade de Educação (FaE) onde tive a experiência que marcou a minha vida. A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) tinha se constituído em 1969 abrangendo Unidades de Ensino já existentes em Pelotas.

[...] Em 77 fui fazer mestrado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) e pela primeira vez tive uma formação para a pesquisa. Mas era uma visão bastante positivista de pesquisa, como correspondia à epistemologia dominante da época. Tinha-se uma visão de uma competência técnica generalizadora capaz de produzir conhecimentos universais. [...]

[...] Os finais dos anos 70 nos trouxeram uma visão mais política da educação e da necessidade de investir em construção dos coletivos. Trabalhávamos na Escola Técnica, por exemplo, com os coordenadores de cursos, procurando que eles tivessem mais autonomia, que se deslocassem da relação de poder vertical, historicamente produzida. [...]

[...] Em 85 fui cursar doutorado na Universidade de Campinas (UNICAMP) e sabia que meu objeto de estudo seria a docência. Havia uma mudança de compreensão de conhecimento que vinham afetando metodologias do ensino e da pesquisa. Ainda que as teorias da reprodução tivessem tido grande impacto entre nós, percebíamos que elas não explicavam tudo. O discurso generalizador incomodava, pois se percebia a sua importância, mas não sua condição de única explicadora da realidade. Se o processo de reprodução fosse automático, todos deveriam ter um comportamento docente igual, e isso não acontecia. Ao pensar nisso, procurava-se compreender um pouco mais essa perspectiva cultural.

Na UNICAMP se estudava mais intensamente a pesquisa sociológica e a etnografia, e essa condição me possibilitou estudar o perfil do bom professor no contexto real em que ele estava situado. Interessava-me compreender a sua história e a forma com que se constituíam como docentes, para que se pudesse compreender os processos que foram importantes na formação. [...]

[...] Em 1988 vivemos um grande momento na UFPel, com o processo eleitoral para a reitoria e tivemos, então, pela primeira vez, um reitor eleito, Dr. Amílcar Gigante. Envolvida com esse processo e com o grupo que teve êxito na eleição, aceitei o cargo de Pró-Reitora de Graduação.

Em 89 assumimos a administração da UFPel. A Constituição Brasileira, promulgada em 1988, ratificou a concepção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que deveria caracterizar a educação superior. E nós, que tanto defendemos essa bandeira, tínhamos a responsabilidade de encaminhá-la à UFPel. [...]

[...] Articulando os Coordenadores de Cursos de Graduação, deslanchamos um processo de análise dos currículos e das práticas pedagógicas dos Cursos. Refletir sobre o conceito de indissociabilidade possibilitou a compreensão da necessária revisão das bases epistemológicas que sustentavam, historicamente, os processos de ensinar e aprender na universidade.

No currículo tradicional, a prática é entendida como aplicação da teoria e se localizava no ápice da pirâmide de formação, tal como nas práticas de ensino das Licenciaturas e nos estágios dos outros cursos. Ora, a pesquisa toma um caminho inverso, isto é, sempre parte de um problema que, por sua vez, tem origem na prática, na realidade. Se não temos nenhuma inserção em um campo de conhecimento, não temos problemas.

Percebemos que o ensino indissociado da pesquisa exigia uma ruptura paradigmática que alterava a ordem do currículo e as práticas da sala de aula. Não tínhamos claros os caminhos a percorrer, mas sabíamos que era necessário experimentar. [...]

[...] Quando, ao término da gestão Gigante-Schuch, em 1992, voltei às minhas atividades na Faculdade de Educação, fui estimulada a coordenar a elaboração de uma proposta de pós-graduação lato-sensu, em nível de mestrado em educação. Como não tínhamos um quadro docente titulado, na quantidade exigida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), propusemos uma parceria com o PPG Educação da UFRGS para levar adiante a ideia. Nossa perspectiva foi de desenhar a nossa proposta, com o nosso rosto e valores, contando com a colaboração de docentes da UFRGS. Tínhamos clareza que não queríamos apenas uma turma da UFRGS fora de sede, com a proposta daquela Instituição. Queríamos a nossa proposta como referente, de forma que, ao término dos quatro anos de duração do Convênio, pudéssemos caminhar com nossas próprias pernas. E assim ocorreu.

A experiência na gestão da Universidade foi chave no encaminhamento do Currículo do Mestrado. Nessa época havia uma percepção de que a pós-graduação no nível de mestrado e doutorado respondiam às demandas da pesquisa, mas não as do ensino. [...]

[...] Iniciávamos, ainda, a valorizar as narrativas e trajetórias como fonte de referência da formação. Tudo era muito novo e representava um outro paradigma processual, favorecendo o reconhecimento das subjetividades como esteio da professoralidade que todos procuravam. [...]

Os estudantes gostavam e participavam intensamente da proposta. [...] Construimos juntos os necessários processos de teorização que desse suporte ao desenho de sua experiência. A vontade de torná-lo significativo para eles era fundamental. [...]

[...]Em 2000, por motivos particulares, transferi-me para Porto Alegre. A Cleoni Fernandes²⁰, colega e companheira na trajetória da Reitoria e na Faculdade e, como eu, dedicada à pedagogia universitária e à formação de professores, também se mudou para a capital. A colega Tânia Porto, pelo seu interesse na denominada Pedagogia da Comunicação, foi responsabilizada pela continuidade da proposta. [...]

[...] Em 2004 fui chamada a discutir a proposta do Doutorado como os colegas da FaE. Esse desafio provocou uma avaliação do currículo do mestrado no cotejamento da totalidade do Programa que queria incluir os dois níveis de pós-graduação. Argumentos foram construídos na direção de que a proposta de produção do conhecimento pelo ensino fosse opcional, e não mais obrigatória. Entre eles esteve a preocupação com a disponibilidade dos estudantes para cumprir experiências no âmbito de um valor que se fragilizava pela predominância de outras lógicas, em especial as que valorizavam a produção de conhecimento pela pesquisa, materializada pela quantidade e qualidade de artigos e *papers* publicados. Esse é um movimento compreensível, dado os parâmetros de avaliação predominantes. Mas, não posso deixar de lamentar, pois essa opção revela uma desvalorização dos saberes da docência, tão significativos para as Faculdades de Educação. Felizmente, a Linha de Formação de Professores resolveu manter para os seus alunos, a proposta original. Mas essa condição revela dicotomias presentes no território da universidade, longe ainda de compreender o sentido epistemológico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...]

Pelo meu lado, não abandonei o tema. Mesmo trabalhando em outro Programa, com constituição e história diferenciada, tenho dirigido minhas pesquisas e orientações para o eixo da prática da pedagogia inovadora. Pelo referencial teórico que adoto, a inovação é entendida como ruptura paradigmática e altera as práticas tradicionais de ensinar e aprender. Instala-se num paradigma emergente, distanciando-se dos propostos ortodoxos da ciência moderna. Nessa caminhada tenho comigo um Grupo de Pesquisa que envolve professores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de Iniciação Científica. Para minha satisfação continuei sempre incluindo a UFPel nos meus Projetos, qualificando-os de inter-institucionais. Afinal, aqui está a minha história e a FaE será sempre a minha casa. [...]

[...] O que penso é que o discurso crítico foi muito importante na sua denúncia do que não estava bem, mas ele, muitas vezes, nos congelou à crítica. E muito pouca pesquisa foi realizada que valorizasse e desse voz e legitimidade aos saberes dos professores. Nesse aspecto os nossos professores são uns heróis, porque continuam fazendo coisas positivas, mesmo em condições adversas e com pouca visibilidade. [...]

²⁰ Cleoni foi aluna da primeira turma do mestrado. Sua trajetória intelectual e profissional garantiu a passagem direta para o doutorado da UFRGS e lá defendeu, com esse nível, sua produção investigativa como tese de doutorado. Seu objeto de estudo foi a experiência vivida por nós na construção do Projeto Pedagógico da UFPel, em especial no Projeto Produção do Conhecimento (FERNANDES, 1999). Em 1998, quando estive afastada para um estágio de pós-doutorado, ficou responsável pelas disciplinas de Teoria e Prática de Ensino I e II.

[...] No caso dos professores do ensino superior, vemos o quanto falta a eles o conhecimento pedagógico, que adquire outro sentido quando ressignificado em suas práticas. Eles são capazes de fazer coisas muito interessantes, mas têm dificuldades de justificar o porquê fazem. Aí entraria a teoria, ajudando-os a legitimar seus conhecimentos profissionais como docentes. Esse é um campo da pedagogia que precisa ser reforçado, pois os pedagogos, de forma geral, não estão aptos ao trabalho pedagógico na universidade. [...]

[...] E o espaço da pós-graduação em educação é, sem dúvida, privilegiado para tal, pela sua legitimidade acadêmica e responsabilidade na formação. Por isso, fico contente porque, apesar das dificuldades conjunturais, aqui estamos nós, professores e estudantes, fazendo registros de nossas histórias na expectativa de que a festa continue. E nada mais animador do que poder partilhar com vocês essa publicação que, acima de tudo, é um ato de esperança! [...]

Os fragmentos do texto trazem uma enorme riqueza de informações sobre os processos formativos da professora sujeito que já me sinalizam a presença de elementos simbólicos passíveis de análise. Por exemplo: o quanto foi importante a instituição escolar e acadêmica na sua trajetória, quando diz:

[...] “valeram os saberes da instituição para enfrentar esse desafio que me ajudou a ir construindo um processo de conquista, de parceria e ação coletiva na comunidade em que me inseria [...] Aprendi a trabalhar com a diferença e a considerar os saberes dos professores como fundamentais para a ação pedagógica. Aprendi na prática, a política da organização, no território da escola, e como ela representava possibilidades de significação do trabalho. [...]

Sobre o perfil do “bom professor”, antecipava uma nuance sobre a importância da história de vida deste.

[...] Na UNICAMP se estudava mais intensamente a pesquisa sociológica e a etnografia, e essa condição me possibilitou estudar o perfil do bom professor no contexto real em que ele estava situado. **Interessava-me compreender a sua história e a forma com que se constituíam como docentes**, para que se pudesse compreender os processos que foram importantes na formação [...] **Iniciávamos, ainda, a valorizar as narrativas e trajetórias como fonte de referência** da formação. Tudo era muito novo e representava um outro paradigma processual, favorecendo o reconhecimento das subjetividades como esteio da professoralidade que todos procuravam (grifos meus).

SEGUNDA PARTE

Campos teóricos

Tarde demais conheci a tranqüilidade de consciência no trabalho alternado das imagens e dos conceitos, duas tranqüilidades de consciência que seriam a do pleno dia e a que aceita o lado noturno da alma.

Bachelard, 2006

3. CAMPO DO BIOGRÁFICO: O VIVIDO EM ATOS NARRATIVOS

A abordagem deste capítulo foi pensada no sentido de contemplar o campo biográfico como contexto da problematização anunciada para o percurso da tese que ora defendo. É desde esse campo, portanto, que tem origem a ideia de biografização e, conseqüentemente, de biografia educativa, considerando que, no caso especial deste trabalho, a biografização do percurso docente da Professora Mabel instala-se no trabalho que incorrerá na visibilização das imagens do seu imaginário e das imagens fundadoras do seu trajeto como docente.

A biografização é apresentada por Delory-Momberger (2008) como um trabalho que envolve um processo no qual o indivíduo busca a sua individualidade em consonância com a evolução dos seus trajetos e experiências de vida. É um trabalho que se dá na via do vivido e que toma corpo através de *atos narrativos*, que podem ganhar múltiplas variações nas dimensões formais e temporais. Esse ponto, em especial, converge com a intenção do meu estudo na medida em que a biografização anuncia a possibilidade de operação desde as representações simbólicas envolvidas no caso em questão.

É importante considerar que, no campo do biográfico, as histórias de vida apresentam-se como forma emergente de atos narrativos. É também uma atividade biográfica que promove a construção de indivíduos como seres singulares, em um coletivo como seres sociais. Já a biografização envolve movimentos da ordem do comportamento que resultam de operações mentais e verbais. Através desses movimentos implicados na biografização, o indivíduo “se inscreve subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que preexistem e que o cercam, e por intermédio das quais ele contribui, por sua vez, para produzir mundos sociais dos quais participa” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 139).

É ancorado nesse entendimento que sinalizo convergências entre o trabalho com o biográfico e com o imaginário. Nesse caso, as temporalidades históricas e

sociais que levam a pessoa a inserir-se nesse ou naquele projeto de trabalho *pari passu* constituem-se em forças formadoras de imagens. Percebo que, no caso dessa relação, a biografização assume a condição de força motora que permite ao indivíduo tomar contato com o universo da sua subjetividade movido por intimações para além das de caráter histórico e social, mas também movido por intimações da ordem do simbólico. Tal discussão será desenvolvida no capítulo posterior sobre o campo do imaginário.

Meu propósito neste trabalho de doutoramento, está pautado somente no campo dos estudos biográficos, uma vez que abrem espaço para o trabalho com o simbólico. O trajeto biográfico aproxima-se da noção de trajeto antropológico na perspectiva do imaginário, a partir da qual o indivíduo passa a manifestar uma subjetividade potencializada por uma temporalidade que lhe é própria, envolvida em uma lógica de duração também própria.

Portanto, no sentido amplo do termo, a biografização apresenta-se como possibilidade de socialização de experiências por meio de linguagens. Essas linguagens fazem aparecer códigos comuns como representações, palavras, esquemas, figuras e narrativas que ficariam à sombra²¹ se não fosse a interferência de uma força motora que invariavelmente está no trajeto antropológico do imaginário humano. Ou seja, nas constantes trocas entre o singular com o plural (aqui entendido como meios cósmico, psíquico e social), intimadas pelas demandas do presente. Isso pode ser exemplificado a partir das palavras de Mabel, extraídas da epígrafe que está no início deste documento:

[...] A história de que falo foi por mim vivida, pela geração que me acompanhou nessa trajetória. Todas as minhas compreensões vêm da relação que acontece entre a experiência, o conhecimento, a instituição e a investigação [...]

O trabalho biográfico, nesse caso, assume o papel de organizador das experiências individuais e sociais dos indivíduos, a partir do momento em que ele as estrutura, fazendo uso de linguagens diversas no sentido de partilhá-las. Isso pode ser ilustrado com o fragmento citado, que parte de um ato de consciência intimado após a palestra proferida ao PPGE/UFPel.

²¹ O termo sombra está relacionado à soma de todos os elementos pessoais e coletivos que, incompatíveis com a forma de vida conscientemente escolhida, não foram vividos e se unem no inconsciente, formando uma personalidade parcial (GLOSSÁRIO IMAGINÁRIO E SIMBÓLICO – GEPIEM, 2009).

Delory-Momberger (2008) justifica a importância do biográfico nas sociedades da modernidade, chamando a atenção para a sua relação com as constantes mutações no âmbito das instituições, da economia e da tecnologia. Nesse contexto, os indivíduos têm alterados os seus pontos de referência institucionais e são submetidos à deslocalização dos seus lugares de pertencimento. Do mesmo modo, a mobilidade e a flexibilidade implicadas nas transformações do mundo, bem como a multiplicação dos espaços sociais advinda com o universo da informação e da informatização agravam a alteração dos pontos de referência dos indivíduos.

Essa realidade de mundo corresponde a um trabalho de cunho mais ampliado, na medida em que passa a operar em uma sociedade menos estável e em contextos sociais pluralizados. Diante disso, os modelos biográficos de referência perdem seu espaço, evidenciando que a biografização na sociedade pós-moderna leva o indivíduo a buscar, a partir dele mesmo, a coordenação dos múltiplos padrões biográficos e mundos sociais dos quais participa. Assim, “cada indivíduo, intimado a se fazer *ator biográfico* de sua própria vida, é assim levado a realizar um *trabalho biográfico* intenso para tentar restabelecer a continuidade e a fragmentação, pela dissociação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.140).

A autora chama a atenção para um processo denominado auto-socialização, no qual os indivíduos das sociedades pós-modernas operam a partir deles mesmos, na busca do estabelecimento da sua socialização. A biografização, então, apresenta-se como a possibilidade de dar vez e voz ao caráter identitário subsumido na autossocialização do indivíduo.

Na relação com o campo da educação, o trabalho biográfico apropria-se de um projeto que é exterior, no entanto reserva um lugar para o indivíduo no seu projeto de si. Assim, esse mesmo indivíduo poderá “encontrar *seu* lugar no lugar *comum* do vínculo social” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 140), demarcando o seu papel como ator biográfico aprendente e educador de si mesmo - em constante processo.

3.1 Das leituras de si à experiência formadora: campo para pensar e potencializar o imaginário

Neste tópico trato da apresentação da perspectiva sobre a qual se assenta a ideia de biografia educativa. Nesse sentido, optei por considerar a abordagem de Delory-Momberger (2008), como venho procedendo desde a introdução deste capítulo.

Os estudos da referida autora consistem na articulação entre biografia e educação em todos os tempos da vida (*lifelong learning*), em todos os aspectos e em todos os espaços de aprendizagem (*lifewide learning*), de acordo com o que anuncia Maria Conceição Passeggi no prefácio do livro Biografia e Educação de Delory-Momberger (2008). Nessa obra percebe-se a construção de um pensamento com ênfase no biográfico, onde a autora se aproxima de Pierre Dominicé, que trata conceito de biografia educativa:

[...] biografia educativa como um instrumento de avaliação formadora, à medida que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação (DOMINICÉ, 2010, p. 147).

Embora parta desse princípio conceitual, Delory-Momberger amplia a noção de escrita envolvida no processo de biografização tratado por Dominicé, quando a concebe como ação cognitiva em torno da busca da figura de si. É desde essa concepção que a biografização configura-se como uma ação permanente de figuração de si, atualizada toda vez que o indivíduo narra a sua história.

A concepção de biografia educativa associada à ideia de indivíduo-projeto está orientada para a direção da humanização, diversa da direção da produtividade onde o projeto tem fim no próprio projeto. Nesse ponto, parece-me importante demarcar a relação entre biografia e educação no sentido de ampliar a reflexão sobre o conhecimento envolvido nas aprendizagens que se aproximam das histórias de si.

A biografia educativa estaria centrada nos processos de reflexão sobre a própria aprendizagem, tarefa da escola, e também na reflexão sobre os trajetos vividos de uma maneira ampliada. Sendo assim, é possível compreender que a reflexão biográfica, nessa perspectiva, não prevê uma formação particularizada, na ordem da compreensão de disciplinas específicas. O caráter de formação implicado na reflexão biográfica tem por objetivo a preparação do sujeito para a “formabilidade” (DELORY-MOMBERGER, 2008).

A formabilidade, de acordo com a autora, encerra em si a capacidade de tomada de consciência de si como aprendente. Dessa forma, o indivíduo que se torna capaz de decidir sobre que encaminhamento dar ao que aprendeu. A noção de formabilidade, que converge para a compreensão da finalidade do trabalho biográfico, assume papel importante na análise dos percursos de formação docente envolvidos nesta Tese.

É inspirada na perspectiva freireana, que ensina a leitura do mundo antes mesmo da palavra escrita, que Delory-Momberger (2008) apresenta a ideia de “hermenêutica prática” como ação que tem por objetivo dar sentido. A hermenêutica prática nasce da ideia de um trabalho biográfico que vê o indivíduo como ser simbólico, que vive em espaços e tempos simbólicos permeados por simbologias.

Assim, o trabalho com o biográfico na via da biografia educativa seria o de pensar os trajetos de vida, apresentando-se como formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva nas quais o indivíduo reúne condições de se representar e compreender a si mesmo no seu ambiente social e histórico. A partir desse entendimento, o biográfico pode ser definido “como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

Nos processos de formação em que se instala a relação entre a forma como os indivíduos representam a sua vida e como constroem os seus saberes sobre o mundo e si mesmos, o trabalho com o biográfico se constitui como força motora, auxiliar na descoberta de como os indivíduos estruturam, subjetivamente, os seus trajetos, e também como revelam indícios de sua existência.

4. CAMPO DO IMAGINÁRIO: DOS CONCEITOS OPERADORES À CULTURA DAS IMAGENS SIMBÓLICAS

Este capítulo aborda a concepção de cultura do imaginário de acordo com o Antropólogo Gilbert Durand, fonte principal dos nossos estudos. A abordagem privilegia o campo do imaginário, o qual está voltado para o modo como as imagens são produzidas e visibilizadas, o que implica a compreensão de alguns conceitos operadores, a começar pelo de imaginário. É uma abordagem que vem ao encontro do estudo que empreendi no sentido de visibilizar as imagens fundadoras do modo de ser docente de Maria Isabel da Cunha.

O imaginário, assim como nos apresenta Durand (1996), revela-se especialmente como “o lugar de entre-saberes” ou, então, “o lugar do espelho”²². Utilizando-se dessas duas formas para definir imaginário, Durand quer sublinhar que “o imaginário não é uma ‘disciplina’, mas um tecido conjuntivo ‘entre’ disciplinas, o reflexo – ou a ‘reflexão’? – que acrescenta ao banal significante os significados, o apelo ao sentido” (p. 231). É nesse tecido conjuntivo que o imaginário pode revelar-se, também, como um Museu, palavra muito apreciada por Gilbert Durand e que designa o conjunto de todas as imagens passadas e possíveis produzidas pelo “animal simbólico” (Ernest Cassirer, 1994), que é o homem. Essa compreensão de imaginário implica um pluralismo das imagens e, por conseguinte, uma estrutura sistêmica do conjunto dessas imagens, que se mostram díspares, se não mesmo, divergentes.

Aliado a isso, o século XX mostrou um movimento de inversão dos valores imaginários abandonados, implicando uma espécie de efeito perverso generalizado relacionado à química dos suportes e à física das comunicações. Esse movimento resultou no que se convencionou chamar de “civilização da imagem” (DURAND,

²² Essa expressão Durand toma emprestada de Lima de Freitas, autor que é referenciado por ele no Livro Campos do imaginário, especialmente no texto “O imaginário, lugar de entre-saberes” (p. 231).

1996), considerada a devida distância da “galáxia de Gutenberg”²³, baseada na lógica aristotélica-cartesiana. Desde essa realidade, é possível constatar que o imaginário passa a emergir em um campo ampliado, ou seja “ele emerge de todas as disciplinas e as reforça” (Durand, 1996, p. 232). Nesse sentido, assim como a imagem invade a nossa civilização iconoclasta, o imaginário na sua pluralidade vai aos poucos se inserindo em todas as disciplinas. Sobre os movimentos implicados na civilização da imagem, Araújo e Teixeira (2009, p. 7) consideram que:

O quase desaparecimento da “galáxia de Gutenberg” (McLuhan) a favor de uma sociedade da informação muito baseada nas imagens visuais, desde as mais simples até as de alta definição ou imagens de síntese, compromete grandemente a condensação de imagens na alma humana, desencantadas pela contemplação da natureza (terra, ar, água, fogo), pela leitura dos grandes romances e dos grandes poemas, pela audição da música sacra, dos grandes compositores clássicos, bem como pelas imagens, muito ricas afetivamente, estimuladas pelos laços comunitários.

Diante desse quadro, é possível perceber que a sociedade mantém com a imagem uma relação que se caracteriza pela ambivalência. Se por um lado as pessoas têm uma relação de idolatria com a imagem em função dos progressos de produção e de comunicação, por outro lado estabelecem uma relação de desconfiança, quase iconoclasta, uma vez que não compreendem a sua própria necessidade de sonhar, tampouco compreendem que as imagens podem ir ao infinito, lançando mão de uma contemplação inesgotável. A partir da consideração da cultura do imaginário estabelecida por Gilbert Durand, faz-se necessário reforçar o seu entendimento para o fim específico de promover a compreensão do processo de produção das imagens do imaginário humano de um modo geral e, mais especificamente, para a compreensão do trabalho investigativo acerca da Tese que

²³ A *Galáxia de Gutenberg* é uma obra de [Marshall McLuhan](#), na qual analisa a emergência da escrita e da tipografia. A tecnologia tipográfica que nasce com Gutenberg é fundadora da modernidade e da civilização industrial. Em um primeiro momento, com a escrita, há uma transição da cultura tribal, fechada e estável para o aparecimento do homem alfabetizado, individualizado, vivendo na instabilidade das sociedades modernas. Em um segundo momento, com o advento da tipografia, intensifica-se o culto do indivíduo, a ideia de nação. Segundo McLuhan, nacionalismo, industrialização e mercados de massa são resultado da extensão tipográfica do homem. Apesar de nos estarmos a afastar da Galáxia de Gutenberg, ainda nos integramos nela. Não se trata de fazer uma passagem sem volta de uma galáxia para a outra: continuaremos a utilizar a escrita unilinear, mas teremos alternativas para usarmos outro tipo de escrita, como o hipertexto. Ele pertence à nova Galáxia Marconi: esta se fundamenta no emprego dos *media* electrónicos. Vamos passar do homem fragmentado de Gutenberg ao homem integral de Marconi, o que não acontecerá sem um choque entre estas duas culturas, sem uma crise e procura de identidade.

se apresenta. É importante pontuar, também, qual tipo de pedagogia se mostra mais conveniente para dar conta de um trabalho que melhor visibilize as imagens do imaginário, o que se dá mais adiante.

4.1 A evolução dos conceitos em Gilbert Durand

A concepção de imaginário para Gilbert Durand está estruturada a partir da contribuição de autores filiados à “hermenêutica instaurativa” (DURAND, 1988), como Carl Gustav Jung, Gaston Bachelard, Henry Corbin e Mircea Eliade, frequentadores do Círculo de Éranos²⁴, ao qual pertencia também Durand. É possível constatar na leitura de sua obra, onde aparecem referências dos diversos autores que partilham das suas reflexões, a busca da compreensão e do desvelamento da essência do homem.

As discussões de Durand estão centradas na consideração do homem como animal simbólico, o que caracteriza fundamentalmente os seus estudos pela via do imaginário. Como antropólogo, o autor considera que a cultura do Homem está imersa em um movimento que é arqueológico, atento a momentos anteriores da espécie humana (PERES, 1999).

O movimento teórico do autor parte de uma consideração do conhecimento humano onde o imaginário é parte integrante à medida que atua, fazendo com que o homem adapte-se, acomode-se e seja assimilado no mundo em que vive. Para Durand o homem age, por sua natureza, como produtor de sentido e está imerso no campo arqueológico da imaginação humana. Nesse sentido, é a imaginação que produz significação e atribui sentido simbólico acerca do mundo.

A contribuição de Jung para o pensamento de Durand está na consideração de um imaginário coletivo, depósito de reminiscências da alma da espécie, adentrando um domínio arcaico e ancestral. O autor refere-se, nesse sentido à constituição de grandes imagens que são primordiais, os arquétipos, que trazem em si o que Jung denomina de “inconsciente coletivo” (DURAND, 1969).

²⁴ O Círculo de Éranos foi fundado em 1933 em Ascona, na Suíça, tendo como mentor Carl Jung. Tinha como por objetivo investigações de caráter interdisciplinar envolvendo estudos em três fases: 1. da mitologia comparada (1933 a 1946); 2. da antropologia cultural (1947 a 1971); 3. da hermenêutica simbólica (1972 a 1988). (PAULA CARVALHO, 1988)

Gaston Bachelard trouxe a contribuição para os estudos de Durand desde a imaginação material, onde a matéria imaginária é constituída por forças imaginativas. Para o autor “a construção imaginal é mais ‘verbal’ do que ‘substantiva’ e mesmo que qualitativa” (DURAND, 1969). A perspectiva bachelardiana teve o mérito de afirmar, por um lado, que o saber científico e a imaginação poética possuíam um mundo igual à vida do espírito; por outro lado, evidenciou a importância da imaginação criadora como uma via real. Nesse sentido, dá-se uma “fenomenologia das imagens criantes” (BACHELARD, 2001) onde a imaginação garantiria o seu lugar como “princípio de excitação direta do devir psíquico” (p. 8), instaurando uma produção que é simbólica, gerada pelas trocas entre o homem e seu meio.

De Henry Corbin, Durand se utiliza do conceito de “*mundus imaginalis*”, como sendo um outro mundo. Em uma perspectiva **hierofânica**²⁵ o autor apresenta a imagem como um mundo intermediário, acolhedor de sonhos, de símbolos e de visões, onde as ideias se corporalizam por meio de formas simbólicas. Dessa maneira, toma forma o corpo que polariza o desejo como objeto do mundo sensível, dando o sentido que prolonga o desejo (DURAND, 1969).

Na linha da Arquetipologia culturalista, Mircea Eliade volta-se para o campo das religiões dando evidências de que essas se constituem desde um conjunto mais ou menos complexo de imagens simbólicas que remetem ao mito e ao rito. Sendo assim, o mito passa a ser o revelador de um “tecido trans-histórico” (DURAND, 1994) que fundamenta as manifestações religiosas nos percursos da história. Os estudos do autor, nesse sentido, têm sido importantes para assegurar a perenidade das imagens e dos mitos como fundadores dos fenômenos que envolvem as religiões.

Amparado pelas perspectivas antropológicas, filosóficas e poéticas dos autores apresentados, Durand passou a considerar o imaginário como o “museu” de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir pelo *homo sapiens* (DURAND, 1994). A partir dessa concepção importa ao autor estudar o modo como as imagens se produzem e se transmitem, bem como sua recepção.

Logo, o imaginário apresenta um pluralismo de imagens, uma estrutura sistêmica formada pelo conjunto dessas imagens, que se caracterizam por serem

²⁵ Esse termo está afiliado às ciências ocultas e à previsão de futuro.

heterogêneas e divergentes. Dentre elas estão o ícone, o símbolo, o emblema, a alegoria, a imaginação criadora ou reprodutiva, o sonho, o mito e o delírio como elementos visibilizadores das imagens do imaginário.

O imaginário tem a sua revalorização vinculada à imaginação simbólica, na medida em que se volta à exploração da visão não perceptiva, aquela vinculada ao sonho, ao devaneio, à epifania, o que nos permite ter acesso a dimensões antropo-**ontológicas** ricas pela sua pregnância simbólica, as quais seriam inacessíveis por meio do raciocínio ou da percepção sensível.

Sobre a importância da imaginação para o acesso a imaginários, encontro em Araújo e Teixeira (2009, p. 8) uma manifestação que diz:

É por ela [a imaginação] que passa a doação do sentido e que funciona o processo de simbolização, é por ela que o pensamento do homem se desaliena dos objetos que a divertem, como os sonhos e os delírios que a pervertem e a engolem nos desejos tomados por realidade (DURAND, 1984a, p. 37).

A função simbólica da imaginação mostra-se, então, como um fator relevante para o equilíbrio psicossocial. A sua função geral é “negar eticamente o negativo” (ARAÚJO E TEIXEIRA, 2009, p. 9), o que quer dizer “negação do nada, da morte e do tempo” (DURAND, 1988, p. 99) A imaginação, nesse caso, assume um papel importante que é o de **eufemização**, que vem incorrer no equilíbrio biológico, psíquico e social dos indivíduos e das sociedades diante da realidade tecnocrática e iconoclasta em que vivem.

O imaginário, afinado com os pressupostos que tratam dos mitos, representa a base da vida mental da qual a produção conceitual é apenas um estreitamento, assim como apresentam Araújo e Teixeira (2009), esclarecendo o pensamento de Durand. Diferentemente da ideia bachelardiana, que apregoa o antagonismo do imaginário e da racionalidade, Gilbert Durand procura mostrar que as imagens se inserem no que denomina de trajeto antropológico, o qual tem início a nível neurobiológico, se estendendo ao nível cultural.

Em Granato (2000) encontro uma tradução da ideia de trajeto antropológico em Durand, que me ajuda a compreendê-la melhor. Diz assim:

(...) trajeto antropológico é a motivação simbólica do homem, definindo-a como um intercâmbio entre os impulsos subjetivos e assimiladores e os objetivos do ambiente físico-social. É justamente

nesse trajeto antropológico que situa o imaginário como representação do objeto que se manifesta no símbolo, produto das necessidades biopsíquicas e das solicitações externas.

Diante dessa compreensão faz-se necessário rever a ideia de imaginário, o que o faço por meio das palavras de Durand, quando o leio em Araújo e Teixeira (2009, p. 9):

(...) o imaginário não é outra coisa que este trajecto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual reciprocamente, como magistralmente Piaget mostrou, as representações subjetivas explicam-se ‘pelas acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objectivo.

A ideia de imaginário defendida por Durand está fundamentada no que vem a ser trajeto antropológico e dele faz sua pedra angular. Assim, trata das questões ontológicas a partir da gênese que se dá reciprocamente entre o gesto pulsional e o ambiente social. Logo, o imaginário presente em sua figuração simbólica ou pensamento figurativo, tido como imagem rica em conteúdo, é produzido antes pelos desejos e impressões do indivíduo, por isso, explica-se pelas acomodações anteriores que repousam no equilíbrio da vida afetivo-subjetiva e nos estímulos do ambiente.

O trajeto antropológico constitui o “esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação” (Durand, 2002, p. 60), impulsionado pelo que Durand denomina de *schème*, que pode ser entendido como uma generalização dinâmica e afetiva da imagem. O *schème* constitui a factividade e não a substancialidade do imaginário e pode ser comparado ao que Bachelard chama de “símbolo-motor” (DURAND, 2002, p. 60), na medida em que faz a junção entre gestos inconscientes da sensoriomotricidade, isto é, entre as dominantes reflexas e as representações.

Sobre o imaginário, Durand diz que a sua eficácia se deve à ligação entre **estruturas** que permitem reduzir a diversidade das produções singulares de imagens a grupos de imagens isomorfas e **significações simbólicas** que podem ser reguladas por um número determinado de *schèmes*, de arquétipos e de símbolos. Fazendo uma aproximação do que se poderia considerar uma hermenêutica do imaginário, que na metodologia (ou mitologia) durandiana está dividida em mitocrítica e mitanálise, é importante considerar o que Granato (2000, p. 61) apresenta a partir da leitura de Gilbert Durand:

é necessário levar em consideração a convergência das imagens, decorrentes de isomorfismos dos símbolos. Refere-se a uma equivalência de formas e termos em áreas diferentes do pensamento, tratando-se, portanto, de equivalência estrutural. As constelações de símbolos convergentes se estruturam porque são variações a partir de um mesmo arquétipo. Os arquétipos são, portanto, núcleos organizadores de imagens e símbolos. (grifo meu)

Ainda sobre a noção de arquétipo, importante para a compreensão da concepção de imaginário em Durand, faz-se necessário considerar que os arquétipos apresentam-se como intermediários entre os esquemas subjetivos e as imagens proporcionadas pelo ambiente perceptivo. Dessa forma, os arquétipos constituem o ponto de articulação entre o imaginário e os processos racionais (GRANATO, 2000).

A concepção durandiana acerca do imaginário nos diz que é no mito que se dá a expressão privilegiada das imagens simbólicas. O que se corporifica na narrativa de um mito obedece à sequência linguística, ou seja, o verbo, o substantivo e o adjetivo, a considerar que a função de substantivação nominal tem papel secundário em comparação com o verbo, e também em comparação com os atributos que afastam a pluralidade intrínseca do sujeito. Nesse caso, o verbo constitui-se verdadeira matriz arquetípica.

A noção de mito torna-se importante na medida em que constitui o núcleo significativo do imaginário. Durand (2002, p. 62 e 63) aprofunda a noção de mito quando diz:

No prolongamento dos esquemas, arquétipos e simples símbolos podemos considerar o mito. Não tomaremos este termo na concepção restrita que lhe dão os etnólogos, que fazem dele apenas o reverso representativo de um ato ritual. Entenderemos por mito um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias. O mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas. Do mesmo modo que arquétipo promovia a ideia e que o símbolo engendrava um nome, podemos dizer que o mito promove a doutrina religiosa, o sistema filosófico ou, como bem viu Bréhier, a narrativa histórica e lendária. É o que ensina de maneira brilhante a obra de Platão, na qual o pensamento racional parece constantemente emergir de um sonho mítico e algumas vezes ter saudade dele. Verificamos, de resto, que a organização dinâmica do mito corresponde muitas vezes à organização estática a que

chamamos “constelação de imagens”. O método de convergência evidencia o mesmo isomorfismo²⁶ na constelação e no mito.

A identificação dos isomorfismos por meio do método de convergências permitirá que o mito apareça, justamente pela redundância dos seus mitemas, diferentemente de uma análise demonstrativa, descrição histórica ou narrativa baseada na explicitação de relações de causa e efeito. A aparição do mito está vinculada a sua insistência, sua repetição, sua persuasão de forma obsessiva, condições que garantem o conhecimento de sua mensagem e do drama - do gesto - nela envolto. O reconhecimento da mensagem dá-se pela busca de epítetos e verbos, a considerar que o nome próprio tem papel secundário na relação com os esquemas verbais e epitéticos.

Sobre esse movimento de caça ao mito encontro em Araújo e Teixeira (2009, p. 10) uma citação de Durand que bem explica o processo quando diz: “O procedimento do mito, do devaneio ou do sonho, é de repetir (sincronicidade) as ligações simbólicas que o constituem. Tal é a redundância que assinala sempre um “mitema” (1994, p. 56). É importante ressaltar que a base do mito está na matriz arquetípica, identificada pelo *schème* (verticalidade, queda, separação, descida), o qual está incluído na dimensão verbal na medida em que exprime uma ação, um gesto. Para Durand (2002), os *schèmes* são a referência de todos os gestos do *homo sapiens* e nessa condição está a base da figuração simbólica, diferente da perspectiva junguiana, que a atribui ao arquétipo.

Assim, o *schème* tem o papel de promover a junção entre os gestos inconscientes da sensoriomotricidade, entre os reflexos dominantes e as representações. Os reflexos posturais regem a postura vertical e os reflexos digestivos, a ingestão e a expulsão das substâncias, bem como as posturas sexuais, que são determinadas por uma rítmica postural. Esses são considerados como as principais classes de formação das imagens.

²⁶ Durand esclarece e reforça que: (...) esse isomorfismo dos esquemas, arquétipos e símbolos no seio dos sistemas míticos ou de constelações estáticas levar-nos-á a verificar a existência de certos protocolos normativos das representações imaginárias, bem definidos e relativamente estáveis, agrupados em torno dos esquemas originais a que chamaremos de estruturas. De certo esse último termo é muito ambíguo e flutuante na língua francesa. Todavia pensamos, com Lévi-Strauss, que pode, com a condição de ser precisado, acrescentar alguma coisa à noção de “forma” concebida, quer como resíduo empírico de primeira instância, quer como abstração semiológica e condensada resultando de um processo indutivo. A forma define-se como uma certa parada, uma certa fidelidade, um certo estatismo. Já a estrutura implica um certo dinamismo transformador. (DURAND, 2002, p. 63)

Logo, o imaginário está vinculado à identificação do *schème* e à classificação isotópica²⁷ das imagens, que se apresentam composta por dois regimes ou polaridades, segundo Durand (2002, p. 443): o Regime diurno (estruturas esquisomorfos) e o Regime noturno (estruturas sintéticas e místicas). A referida classificação pode ser mais bem compreendida na Fig. 3, a seguir:

REGIMES OU POLARIDADES	DIURNO		NOTURNO			
Estruturas	ESQUISOMÓRFICAS (ou heróicas)		SINTÉTICAS (ou dramáticas)		MÍSTICAS (ou antifrásicas)	
	1ª. idealização ou "recuo" autístico. 2ª. diareitismo (<i>Spaltung</i>) 3ª. geometrismo, simetria, gigantismo. 4ª. antítese polêmica		1ª. coincidência "oppositorum" e sistematização. 2ª. dialética dos antagonistas, dramatização. 3ª. historização. 4ª. progressismo parcial (ciclo) ou total.		1ª. redobramento e perseveração. 2ª. viscosidade, adesividade antifrásica. 3ª. realismo sensorial. 4ª. miniaturização (Gulliver).	
Princípios de explicação e de justificação ou lógicos	Representação objetivamente heterogeneizante (antítese) e subjetivamente homogeneizante (autismo). Os Princípios de EXCLUSÃO, de CONTRADIÇÃO, de IDENTIDADE funcionam plenamente.		Representação diacrônica que liga as contradições pelo fator tempo. O Princípio de CAUSALIDADE, sob todas as suas formas (espec. FINAL e EFICIENTE), funciona plenamente.		Representação objetivamente homogeneizante (perseveração) e subjetivamente heterogeneizante (esforço antifrásico). Os Princípios de ANALOGIA, de SIMILITUDE funcionam plenamente.	
Reflexos dominantes	Dominante POSTURAL com os seus derivados <i>manualis</i> e o adjuvante das sensações à distância (vista, audiofonação).		Dominante COPULATIVA com os seus derivados motores <i>rítmicos</i> e os seus adjuvantes sensoriais (quinésicos, músico-rítmicos, etc.).		Dominante DIGESTIVA com seus adjuvantes <i>cenestésicos, térmicos</i> e os seus derivados <i>táteis, olfativos, gustativos</i> .	
Esquemas "verbais"	DISTINGUIR		LIGAR		CONFUNDIR	
	Separar ≠ Misturar	Subir ≠ Cair	Amadurecer Progredir	Voltar Renascer	Descer, Possuir, Penetrar	
Arquétipos "atributos"	Puro ≠ Manchado Claro ≠ Escuro	Alto ≠ Baixo	Para frente, Futuro.	Para trás, Passado.	Profundo, Calmo, Quente, Íntimo, Escondido.	
Situação das "categorias" do jogo de Tarô	O GLÁDIO	(O Cetro)	O PAU	O DENÁRIO	A TAÇA	
Arquétipos "substantivos"	A Luz ≠ As Trevas O Ar ≠ O Miasma A Arma Heróica ≠ A Atadura O Batismo ≠ A Mancha	O Cume ≠ O Abismo O Céu ≠ Inferno O Chefe ≠ O Inferior O Herói ≠ O Monstro O Anjo ≠ O Animal A Asa ≠ O Réptil	O Fogo-chama O Filho A Árvore O Germe	A Roda A Cruz A Lua O Andrógino O Deus plural	O Micro-cosmo A Criança, O Polegar O Animal <i>gigogne</i> A Cor A Noite A Mãe O Recipiente	A Morada O Centro A Flor A Mulher O Alimento A Substância
Dos símbolos aos Sistemas			O Calendário, A Aritmologia, A Triade, A Térade, A Astrologia			

²⁷ Achei por bem me manifestar sobre o significado desse termo, dada a sua importância no contexto em que se aplica. O termo isotópico está relacionado à propriedade que têm os enunciados de serem substituídos por equivalentes no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão. Por exemplo, em: "A festa estava magnífica, pessoas elegantes, comida excelente, ambiente requintado", assinala-se quatro vezes a apreciação da festa. Também há isotopia no plano metalinguístico: "Estou com cefalalgia". Cefalalgia quer dizer dor de cabeça. Aqui, cefalalgia e dor de cabeça são isotópicos (<http://www.dicio.com.br/isotopia/> - acesso em 25/09/2012).

	O Sol, O Azul celeste, O Olho do Pai, As Runas, O Mantra, As Armas, A Vedação, A Circuncisão, A Tesoura, etc.	A Escada de mão, A Escada, O Bétulo, O Campanário, O Zigueate, A Águia, A Calhandra, A Pomba, Júpiter, etc.	A Iniciação, O "Duas vezes nascido", A Orgia, O Messias, A Pedra Filosofal, A Música, etc.	O Sacrifício, O Dragão, A Espiral, O Caracol, O Urso, O Cordeiro, A Lebre, A Roda de fiar, O Isqueiro, A Baratte, etc.	O ventre, Engolidores e Engolidos, Kobolds, Dáctilos, Osiris, As Tintas, As Pedras Preciosas, Melusina, O Véu, O Manto, A Taça, O Caldeirão, etc.	O Túmulo, O Berço, A Crisálida, A Ilha, A Caverna, O Mandala, A Barca, O Saco, O Ovo, O Leite, O Mel, O Vinho, O Ouro, etc.
--	---	---	--	--	---	---

Figura 3 - Classificação isotópica das imagens (DURAND, 2002, p. 443).

A partir do que expressa a tabela sistematizada por Durand, é possível perceber que a classificação dos símbolos e dos arquétipos está organizada de acordo com os principais reflexos, que são as dominantes posturais, copulativas e digestivas. Diante do exposto a formação das imagens está enraizada em três sistemas reflexológicos que atribuem os limites à infraestrutura da sintaxe das imagens.

É importante reforçar a diferença que existe entre os gestos reflexológicos e os *schèmes* para uma melhor compreensão da formação das imagens do imaginário. Nesse sentido, recorro a Durand (2002, p. 60) quando diz:

A diferença entre os gestos reflexológicos que descrevemos e os esquemas é que estes últimos já não são apenas engramas²⁸ teóricos, mas trajetos encarnados em representações concretas precisas. Assim, ao gesto postural correspondem dois esquemas: o da verticalização ascendente e o da divisão quer visual quer manual; ao gesto do engolimento corresponde o esquema da descida e o acocoramento²⁹ na intimidade. Como diz Sartre, o esqueleto aparece como "presentificador" dos gestos e das pulsões inconscientes.

Os gestos traduzidos em esquemas, uma vez em contato com o ambiente vão determinar os arquétipos (origens primordiais, imagens originais, protótipos), que são substantificações dos esquemas, quer sejam epítéticos (por exemplo, claro-escuro, alto-baixo) ou substantivos (por exemplo, a luz - as trevas, o herói - o

²⁸ Optei por caracterizar o presente termo em função do seu significado, o qual contribui para a compreensão da diferença entre gesto reflexológico e *schème*. Sendo assim, o termo *engrama* pode ser compreendido como a impressão deixada nos centros nervosos pelos acontecimentos vivenciados, ativa ou passivamente, pelo indivíduo: conhecimentos adquiridos, convicções, cenas assistidas, traumas, hábitos, condicionamentos etc., e que correspondem à fixação de uma lembrança. Os engramas são passíveis de evocação, de recordação espontânea no sono ou vigília ou, ainda, de associação com eventos atuais, podendo levar o indivíduo a um comportamento automático, reflexo ou voluntário. <http://www.dicionarioinformal.com.br/engrama/>. Acesso em 25/09/2012.

²⁹ Este termo pode ser associado a "recolhimento", como tratado na edição de 1984 da mesma obra, citada por Araújo e Teixeira (2009).

monstro). Com relação à noção de imagem primordial, Durand (2002, p. 60) faz referência à Jung pontuando o seguinte:

Jung evidencia claramente o caráter de trajeto antropológico dos arquétipos quando escreve: “A imagem primordial deve incontestavelmente estar em relação com certos processos perceptíveis da natureza que se reproduzem sem cessar e são sempre ativos, mas por outro lado é igualmente indubitável que ela diz respeito também a certas condições interiores da vida do espírito e da vida em geral.

No que diz respeito aos símbolos, Durand considera que estão associados ao processo geral do pensamento – indireto e concreto e, nesse sentido, são importantes para a consciência humana. Nessa condição, designam de maneira ampla a expressão cultural concreta do arquétipo, assumindo características particulares influenciadas pelo meio físico ou cultural.

Dessa forma é possível considerar que o imaginário não se dá a partir de imagens livres. Nele está implicada uma lógica, uma estruturação que o faz um universo de representações. É diante dessa perspectiva que o estudo do imaginário permite estruturar uma lógica de composição de imagens narrativas ou visuais que está relacionada a dois regimes (ou polaridades): diurno ou noturno. Desses regimes vão se originar três estruturas polarizantes, que são as seguintes: uma estrutura heróica ou diáritica, que se mostra a partir de oposições bem definidas entre os elementos; uma estrutura mística, que leva a configuração de imagens que se caracterizam pelas relações fusionais; e uma estrutura cíclica, sintética ou disseminatória, que permite compor elementos em conjunto em um tempo que engloba as outras estruturas opostas, no sentido de harmonizar os contrários.

A ideia da formação das imagens do imaginário está vinculada à articulação de estruturas irredutivelmente plurais, no entanto, limitadas a três classes que gravitam em torno dos *shèmes* matriciais: separar (estrutura heróica), incluir (estrutura mística) e dramatizar (estrutura disseminatória).

O regime diurno está diretamente relacionado com os reflexos posturais pelas estruturas heróicas ou esquizomorfas³⁰. Esse “é o regime da antítese, regido pelos princípios lógicos da identidade, contradição e exclusão do terceiro”, como nos diz Granato (2000, p. 64), traduzindo o pensamento durandiano. A autora assinala que desde o ponto de vista filosófico, o regime diurno é representado pelo “racionalismo

³⁰ Do grego, *squizo*. O mesmo que separar.

analista” ou por um “espiritualismo dicotômico” (op. cit). Sendo assim, duas correntes filosóficas podem ser associadas ao regime diurno: o cartesianismo (*res extensa x res cogitans*) e o platonismo (mundo sensível x mundo de ideias).

É possível considerar que o regime diurno envolve um maniqueísmo de imagens, símbolos e arquétipos, como por exemplo: luz x sombra, claro x escuro, alto x baixo, herói x monstro. Durand analisa a multiplicidade dos símbolos de cada regime, desvelando o sentido imaginário das constelações. Isso pode ser constatado pela relação dos símbolos verticalizantes e ascensionais com a dominante postural, que estão relacionados com o esquema da elevação, que pode ser associado à potência (o alto, o grande, atributos dos seres superiores). A escada, alguma forma de escalada, e a asa são exemplos de símbolos ascensionais, fazendo o contraponto com a queda e o abismo. Esses têm a conotação de purificação, destacada pelo heroísmo da ascensão.

A asa neste contexto constitui um dos símbolos mais presentes no regime diurno em simbolismos como a águia, símbolo das alturas; e a pomba, encarnação do Espírito Santo. Como a elevação está associada à purificação, o arquétipo que predomina entre as asas e os voos é o anjo, importante para Durand porque se traduz na mediação do eterno no temporal e, por isso, símbolo da função simbólica (GRANATO, 2000).

O regime noturno da imagem está vinculado às estruturas místicas (dominantes digestivas) e sintéticas (dominantes sexuais). Esta estrutura também é chamada de antifrásica³¹ e sendo assim, caracteriza-se por ser regida pela analogia e similitude. Diferentemente da estrutura heróica ou esquizomorfa no regime diurno, que separa, a estrutura mística homogeneiza os elementos, fazendo ligações e fusões. Está voltada para a descida, para o profundo, o calmo, o quente, o úmido, o acolhedor. Como símbolos predominantes associados a essa estrutura estão, entre outros, a moradia, a caverna, a flor, a mulher (como mãe), a noite (como momento de retorno ao lar, como momento de repouso).

Para Durand, a estrutura mística realiza o **eufemismo**³² e estabelece associações com o gesto da deglutição e do engolimento. É a estrutura que polariza

³¹ Do grego *antiphrasis*. É o emprego da linguagem no sentido oposto ao verdadeiro.

³² Eufemismo é uma figura de linguagem que emprega termos mais agradáveis para suavizar uma expressão. Consiste na visualização de uma expressão. Por exemplo, a conversão da queda catastrófica em uma descida lenta, quente e aconchegante, em um mergulho na intimidade substancial (GRANATO, 2000, p. 66).

os elementos que remetem ao íntimo, ao visceral, ao lugar protegido, é o alimento do desejo de retorno à proteção do ventre materno relacionado ao prazer sexual. Sendo assim, ao voltar ao ventre, vem eufemizar a morte nas fantasias de repouso.

O outro desdobramento do regime noturno são as estruturas sintéticas ou dramáticas, que assim são chamadas porque estão vinculadas a situações sucessivas de crise e triunfalismo. As estruturas sintéticas são correspondentes ao gesto copulativo e suas derivações rítmicas, e se caracterizam por estarem vinculadas a elementos que expressam contradições que se dão no decorrer do tempo. São estruturas regidas pela causalidade.

Em uma perspectiva filosófica as estruturas sintéticas estão afiliadas a lógicas ligadas à dialética, que preserva os contrários em favor de uma harmonia cósmica (GRANATO, 2000), manifestando contradições que, diferentemente da antífrase, orientam uma busca do amadurecimento no tempo, uma busca do progresso.

Avançando um pouco mais na caracterização das estruturas místicas, a referida autora aborda, inspirada em Durand, a representação de dois aspectos do **devir**³³ no contexto sintético: o cíclico, que se mostra pela repetição incessante de ritmos temporais - nesse caso se inclui a ressurgência de mitos -; e o evolutivo, vinculado a elementos que representam maturação e exprimem o desejo de progresso no tempo. Esses aspectos, que se caracterizam por gravitarem no tempo, geram estórias que dão a perceber múltiplos mitos, pois para Durand os mitos se estruturam nas narrativas.

A compreensão do aspecto cíclico da estrutura mística está relacionada com o Mito do Eterno Retorno e também com o arquétipo da lua, a considerar as suas

³³ Vale esclarecer o que vem a ser o termo **devir** neste contexto por perceber a sua pertinência no sentido de reforçar o entendimento da caracterização da estrutura mística representada pelos aspectos cíclicos e evolutivos: O devir está associado ao pensamento de Heraclito, que inserido no contexto pré-socrático parte do princípio de que tudo é movimento e que nada pode permanecer estático, "tudo flui", "tudo se move", exceto o próprio movimento. O devir, a mudança que acontece em todas as coisas, é sempre uma alternância entre contrários: coisas quentes esfriam, coisas frias esquentam; coisas úmidas secam, coisas secas umedecem etc. A realidade acontece, então, não em uma das alternativas, visto que ambas são apenas parte de uma mesma realidade, mas sim na mudança ou, como ele chama, na *guerra entre os opostos*. Essa guerra é a realidade, aquilo que podemos dizer que é. "*A doença faz da saúde algo agradável e bom*"; ou seja, se não houvesse a doença, não haveria por que se valorizar a saúde, por exemplo. Ele ainda considera que, nessa harmonia, os opostos coincidem da mesma forma que o princípio e o fim, em um círculo, em descida e subida, em um caminho, pois o mesmo caminho é de descida e de subida; o quente é o mesmo que o frio, pois o frio é o quente quando muda, ou, dito de outra forma, o quente é o frio depois de mudar, e o frio é o quente depois de mudar, como se ambos, quente e frio, fossem "versões" diferentes da mesma coisa. (Heraclito de Éfeso - O pensamento de Heraclito, 2012)

fases como expressão de medida do tempo. O cíclico mostra-se em símbolos como o círculo, os cultos das plantações, a roda, o fiar. A título de ilustração:

O calendário é um símbolo presente nas imagens cíclicas e nas evolutivas. Estas são orientadas pelos mitos do progresso e dos messianismos históricos, como o messianismo judeu e o messianismo cristão. Estão presentes ainda nas obras dos historiadores do progresso (Hegel, Marx) ou do declínio das civilizações (Spengler) (GRANATO, 2000, p. 67).

O aspecto evolutivo vinculado ao místico pode ser caracterizado em símbolos como a árvore como expressão de maturação e crescimento na verticalidade ascendente, o filho, considerado como recriação, o fogo e a chama (pela sua propagação), o fermento e a cruz, pela união dos contrários. Associada ao cíclico e ao evolutivo está a música, que é positivamente valorizada pela expressão da harmonização dos contrários em sucessões rítmicas e contrapontos polifônicos, por exemplo.

Uma vez tratada a implicação das estruturas figurativas expressas no pensamento durandiano, vinculada ao modo como as imagens se formam, vale reforçar que essas constituem uma espécie de grade, no sentido de norte operacional que permitirá o acesso aos imaginários pela via das imagens, dos arquétipos e dos símbolos. Desde uma leitura sincrônica -“à americana” como a denomina Lèvi-Strauss - torna-se possível interpretar o sentido mítico e simbólico de uma obra (ARAÚJO E TEIXEIRA, 2009). O método permite assinalar as frequências retóricas de uma determinada obra, valendo-se da identificação de figuras de linguagem como a metáfora e o oxímoro. A presença de elementos dessa natureza nos textos e contextos constituem a janela ou a porta de entrada da “presa mítica”, parafraseando Durand.

Então, até aqui é possível compreender bem que as produções do imaginário estão afiliadas aos dois regimes tratados: o diurno e o noturno. Em decorrência disso, as estruturas vinculadas a eles e referidas anteriormente seguem uma lógica que se mostra particular: a sincronicidade da similitude, que abarca a manifestação do terceiro excluído e de elementos que se expressam pelo contraditório, ou seja, remetem à coincidência dos contrários, assim como pontuam Araújo e Teixeira (2009) a partir da leitura de Durand.

O imaginário, ou as imagens do imaginário, mostram-se desde uma lógica que é oposta ao determinismo causal preconizada pelo pensamento Aristotélico. Sendo assim, é pertinente considerar que a lógica operante do imaginário é a que se filia ao que se pode denominar de “dilemática”, segundo Lèvi-Strauss. Ainda convém reforçar uma lógica “**anfibólica**”³⁴, ou uma lógica da contradição, assim como encontro em Araújo e Teixeira (op. cit) quando evocam Wunenburger (1990). É por meio dessa lógica operante que as figuras do imaginário vêm contribuir para a identificação do traço mítico, que se dá a conhecer pelas repetições, pela redundância dos temas e das sequências simbólicas (*schémes*, arquétipos e símbolos). É o que de algum modo penso que fiz com a escrita da Professora Mabel, quando trabalhei para que o imaginário e suas constelações de imagens se tornassem visíveis no sentido de inteligíveis pelos criadores individuais ou pelos agentes sociais, uma vez que são identificadas as aproximações míticas, o que se dá pela via da **hermenêutica mitodológica** proposta por Gilbert Durand. Nela o autor apresenta os métodos de captura dos imaginários, que são a **mitocrítica e a mitanálise**, que serão tratadas mais especificamente no capítulo posterior.

A mitocrítica, mais afinada com este estudo, está voltada para textos literários, em que se procura a relação entre o texto oral ou escrito e o mito. Já a mitanálise ocupa-se da busca de mitos dominantes em um determinado período da história. Vale pontuar que as duas possibilidades são tratadas como complementares e interligadas, o que vem caracterizar o modelo hermenêutico durandiano.

4.2 O simbolismo no biográfico: da “formabilidade” à “pedagogia do imaginário”

Partindo do princípio de que as histórias de vida de cada pessoa estão envoltas numa teia de significações coletivas (RICOEUR, 1991), e também de que as histórias humanas são sempre singulares-plurais (JOSSO, 2004) é que penso que os estudos do imaginário podem auxiliar nos processos de autoconhecimento desde leituras de si. Esse entendimento é decorrente da consideração de uma

³⁴ No sentido de ambígua, pois partilha com o oposto uma qualidade comum.

perspectiva de educação orientada para a formação humana de um modo geral, atenta especialmente aos trajetos de formação docente, como é o caso desta investigação.

Nesse sentido, a narrativa apresenta-se como fonte importante na medida em que pode servir aos processos que buscam a interioridade dos indivíduos pela via do imaginário. A noção de imaginário volta-se para “as intimações sociais, culturais e psíquicas, subsumidas na potencialidade que o ser humano traz consigo de construir sistemas simbólicos e de refletir os conhecimentos apreendidos” (PERES, 2006. p. 166).

Ao apresentar essa possibilidade de pensar os trajetos formativos a partir dos estudos do imaginário, é preciso considerar que essa não é uma ideia prontamente aceita. Embora válida e coerente pelos pressupostos que a fundamentam, precisa levar em conta os jogos de validação do conhecimento, nos quais o instituído pode ser detentor de verdades que se constituem obstáculos a novos conhecimentos.

É em atenção a essa realidade que se pode considerar que, de acordo com Bachelard (1996, p. 19), “Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado. Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, com o tempo, entravar a pesquisa”. A consideração de Bachelard chama a atenção para a premência de um pensamento que suspeita do conhecimento apreendido e que, em função disso, pode potencializar um instinto formativo contrário ao que se poderia chamar de instinto conservativo.

Os estudos e as pesquisas do imaginário na educação, com foco na formação de professores, podem trazer contribuições significativas no sentido de um movimento orientado para a compreensão dos modos de ser que os constituem. Esse movimento, que adentra o universo simbólico, está orientado para a busca de imagens que visibilizem aspectos da vida acionados por sonhos e desejos.

Na consideração de aspectos relacionados à vida, onde se evidenciam traços de um ser singular, mas também plural na sua relação com os seus contextos, os estudos do imaginário constituem-se um campo onde se instala a investigação antropológica. E, nesse sentido, o imaginário, de acordo com Durand (2002, p. 4):

[...] não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito no qual, reciprocamente, (...) as representações subjetivas se explicam pelas acomodações anteriores ao sujeito ao meio objetivo.

Tomando por base esse entendimento, é possível apreender que o modo como os indivíduos se tornam o que são leva em conta aspectos que transcendem a ordem do visível. Nas histórias individuais podem ser encontrados traços de uma pluralidade que se não forem apreendidos pela lógica racionalista correm o risco de passarem despercebidos.

Os estudos do imaginário podem contribuir para essa apreensão na medida em que operam com uma lógica que envolve a capacidade de produção de sentido sobre a própria vida. Nessa perspectiva, as pesquisas que envolvem o simbólico mobilizam camadas do imaginário, mostrando-se capazes de dar visibilidade àquilo que não se desvelaria em uma lógica investigativa objetiva. Na contramão dessa lógica é possível trazer à tona modos de ser que se desvendam acionados por sentimentos, emoções e desejos que, muitas vezes, permanecem velados ou ofuscados pela rigidez, ou ainda pela superficialidade do método investigativo operante.

Diante desse contexto as metodologias vêm se ajustar ao processo de visibilização de aspectos não facilmente visíveis da composição do ser humano. Surge um tipo de conhecimento que não opera de uma maneira explicativa, porque não está comprometido com a racionalidade tradicional. Para tratar desse conhecimento, Gilbert Durand (1988), na sua obra *A imaginação simbólica*, apresenta o que chama de “conhecimento indireto”. De uma maneira mais ampla o autor defende que a consciência dispõe de duas maneiras de representar o mundo: uma direta, na qual a própria coisa parece estar presente na mente, como na percepção ou na simples sensação; e outra indireta, que é a determinante para a apreensão do que não está presente.

Esta forma de percepção indireta é, na perspectiva durandiana, a mais apropriada à compreensão da simbologia que pode emergir das narrativas de cada pessoa. É através do conhecimento indireto que se torna possível a apresentação de um objeto que não pode ser sensível. Logo, “Em todos os casos de consciência indireta, o objeto ausente é re(a)presentado à consciência por uma imagem, no sentido amplo do termo” (DURAND, 1988, p.12).

Assim foi o alinhamento para o processo metodológico neste estudo. Fica esclarecido que o trabalho opera a partir da lógica do conhecimento indireto. Nesse sentido, está imerso nos caminhos da incerteza e ao mesmo tempo está

comprometido com uma visão do mundo que se distancia dos reducionismos associados à racionalidade das explicações científicas. É uma visão que toma como referência o imaginário como integrador simbólico que busca na complexidade das pessoas respostas para a condição do homem como ser singular-plural.

É a partir dessa visão amplificada que o presente estudo adentra o campo das narrativas, em uma operação que procura dinamizar tomadas de consciência acerca dos reservatórios do imaginário pela via da memória. Essa possibilidade de trânsito pelas histórias, pelo vivido e pelo pensado no sentido de garimpar imagens do imaginário, oportuniza um entendimento sobre um caráter de formação orientado para “a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma ação reflexiva com sua história [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99). Esse movimento é denominado pela autora de “formabilidade”, ou seja, processo formador que se apresenta como alternativa para a compreensão do si mesmo no seu “Trajeto Antropológico” (DURAND, 2002).

Soma-se a essa compreensão a noção de pedagogia do imaginário, que na perspectiva durandiana é aquela que tem a função de eufemizar a imaginação, atribuindo ao eufemismo o sentido último da função fantástica, o que garante ao homem o poder de melhorar o mundo e de se erguer contra o seu destino mortal.

O imaginário na condição de “essência do espírito” (DURAND, 2002), no sentido de levantar a esperança viva contra a morte, vem promover a transformação eufêmica do mundo, procurando subordinar o ser às ordens do melhor. Tal movimento orienta a melhor compreensão dos estados de consciência na medida em que está envolvido na hierarquização das faculdades da alma.

Compete à pedagogia do imaginário, pela via da reabilitação da retórica, criar condições de acesso a produções do imaginário por meio da literatura e da arte sendo esta última enaltecida por Durand (2002, p. 431) pela sua importância antropológica, conveniente ao museu das culturas e associada à sua qualidade “de hormônio e de suporte da esperança humana”.

A pedagogia do imaginário dá-se como uma pedagogia tática (DURAND, 1988), uma vez que está orientada no sentido da dinâmica dos símbolos e, por conta disso, merece uma hermenêutica própria: a “hermenêutica simbólica ou instaurativa” (DURAND, 1988, p. 75 – 97). Para o autor, a pedagogia do imaginário é aquela que se dedica especialmente ao equilíbrio dos dois regimes de imagem,

tendo como principal missão inventariar os recursos em atenção à fundação do museu imaginário (ARAÚJO E TEIXEIRA, 2009).

É por esse motivo que se fazem necessárias uma educação estética e também uma educação fantástica, que inspiradas na antropologia de Cassirer e na poética de Bachelard estabelecem como centro do psiquismo³⁵ a prática de uma “fantástica transcendental”, assim como nos apresenta Durand (2002).

Araújo e Teixeira (op. cit., p. 13) sinalizam a necessidade de completar a educação fantástica de uma pedagogia do imaginário quando percebem que é preciso investir em um movimento:

que venha em auxílio da carência de “metáforas vivas” (Paul Ricoeur) experimentada por uma humanidade enfeitiçada pelo magma ou exame de imagens desencarnadas provenientes duma iconosfera pós-moderna. Assim, entendemos com Durand que, face a um jejum de imagens poéticas, cósmicas e oníricas re-confortantes, urge que uma pedagogia da preguiça, da libertação reprimida e dos lazes se torne um imperativo categórico.

Então, foi neste sentido da fantástica transcendental e das metáforas vivas que tentei empreender o processo de análise.

³⁵ Psiquismo, neste caso, pode ser considerado como o resumo das noções de alma, espírito, pensamento, conduta, comportamento, vida pessoal, drama pessoal humano, vida intelectual, afetiva, enfim: trata-se da relação do indivíduo com o mundo em que vive com seus semelhantes.

TERCEIRA PARTE

O Empírico

[...] remexer matérias sutis e fluídas como as (auto) formadoras do humano que nos habita, implica em também imaginar caminhos ainda não trilhados na empiria, nas leituras e nos cruzamentos dos dados que vamos encontrando.

Lúcia Maria Vaz Peres

5. A ESCAVAÇÃO: MOVIMENTO TEÓRICO- METODOLÓGICO

Este capítulo está orientado para a descrição do percurso metodológico sobre a minha Tese. Aqui, a ideia é mostrar a origem e a evolução do método implementado no decurso do estudo. Sendo assim, inicio apresentando os objetivos que norteiam o empírico do trabalho.

O movimento metodológico que envolve este estudo está orientado para a **escavação**³⁶ de imagens fundadoras dos modos de ser docente de Maria Isabel da Cunha, em um **exercício de biografização com nuances mítico-simbólicas emergidas** da escrita da sua tese de doutoramento, em especial. Ensaio aqui uma reflexão que adentra as relações entre o biográfico e o simbólico a partir dos Estudos do imaginário quando me aproximo da noção de **biomitografização**, que me inspira no sentido de pensar mais profundamente o papel do imaginário no trabalho com biografias, potencializando uma análise mais aprofundada desde a mitologia. Por enquanto, inspiração.

A pesquisa buscou os indícios no documento da tese da protagonista estudada³⁷ e os textos de caráter narrativo escolhidos por mim para o fim deste

³⁶ O termo escavar está filiado ao sentido antropológico. Aqui está associado ao trabalho de buscar em camadas mais profundas da existência humana aquilo que não se mostra superficialmente.

³⁷ O estudo de Maria Isabel da Cunha, intitulado A prática pedagógica do “bom professor”: influências na sua educação (1988), foi desenvolvido com a proposta de desvendar “quem é o bom professor?”. A metodologia utilizada tinha por objetivo elucidar o contexto histórico-social em que esta percepção é construída. A investigação partiu da manifestação de alunos do 2º e 3º graus (hoje Ensino Médio e Superior) que indicaram os sujeitos estudados em uma perspectiva etnográfica. O referencial teórico foi construído no sentido de orientar uma reflexão sobre pontos que orientam a construção do conhecimento sobre o professor, sua formação e seu desempenho. O empírico, por meio de entrevistas e observações de aulas, buscou no cotidiano dos sujeitos influências refletidas nas suas práticas. A técnica utilizada para a interpretação dos dados foi a análise do discurso. O estudo, ancorado nos pressupostos de pesquisa etnográfica, não contou com categorias de análise prévias para análise dos resultados. Os dados foram sendo interpretados por meio do contato com o cotidiano dos sujeitos. Esse contato é que forneceu subsídios para o encaminhamento da organização das categorias. No sentido de dar conta da caracterização do “bom professor”, o trabalho investigativo adentrou as histórias de vida dos sujeitos, buscando indicativos sobre influências implicadas no desempenho. Como resultados, a autora aponta que o estudo mostrou que a ideia de “bom professor” é valorativa e, por conta disso, mostra-se como uma construção histórica decorrente

estudo: textos que expressam o vivido e o pensado em forma de narrativa. Os referidos textos constituem-se, também, em documentos importantes para visibilizar as imagens fundadoras que construíram a trajetória da professora. Portanto, a problematização decorrente do trabalho de escavação está focada nas relações entre o escrito, o vivido e o pensado nos documentos pesquisados.

Ao longo da pesquisa tive como hipótese de tese que as imagens fundadoras decorrentes do trajeto docente presentes nas escritas acadêmicas, aqui tratadas como documentos, poderiam ser visibilizadas e fundamentadas por meio de associações mítico-simbólicas do imaginário antropológico, fortalecidas pelas singularidades do trajeto pessoal da protagonista.

Orientado pelo objetivo geral deste trabalho, que é visibilizar imagens fundadoras do modo de ser docente de Maria Isabel da Cunha, escavadas desde o documento da sua tese, procurei dar atenção ao que estabeleci a título de objetivos específicos. O trabalho neste sentido segue um passo-a-passo metodológico que indica como foram sendo escavados os indícios na escrita escolhida para estudo – tese e desdobramentos da tese.

Sendo assim, destaco os referidos objetivos específicos caracterizados como etapas que envolvem o movimento empírico deste trabalho:

1. Escavar, nos registros escritos - documentos elencados para análise - indícios das imagens fundadoras do modo de ser docente da Professora Mabel.
2. Buscar, desde a identificação de núcleos simbólicos, a presença de mitemas subsumidos no documento da tese;
3. Tematizar e analisar os mitemas, cotejando seus desdobramentos em outras produções acadêmicas posteriores;

A partir de agora passo a explicar como procedi no cumprimento de cada uma das etapas. Começo pela **primeira etapa**, que objetiva localizar “núcleos simbólicos” para chegar aos “mitemas” subsumidos no documento da tese da Professora Mabel. Então, aqui se evidencia a escolha de uma das fontes para escavação. O contato

da expectativa dos alunos, que são influenciados por valores passados pela sociedade. Nesse sentido, o ato de ensinar mostrou-se vinculado ao entusiasmo, prazer, seriedade e afeto. Ainda sobre os resultados da investigação, o estudo apontou que o “bom professor” se utiliza de mecanismos e dispositivos que promovem as suas condições de ensinar. Na compreensão da autora, como decorrência do estudo realizado, a ideia de bom está vinculada ao paradigma que coloca o professor no centro do ato pedagógico. A inversão desse processo estaria na dependência da mudança paradigmática, o que implicaria uma revisão da concepção filosófica de educação considerando o contexto social politicamente projetado (CUNHA, 1988).

com esse documento deu-se, de forma mais efetiva, em decorrência da pesquisa com os professores fundadores da Faculdade de Educação da UFPel desenvolvida no GEPIEM e da qual participei.

Independentemente das minhas mudanças de percurso de investigação, o que importa dizer aqui é que a conversa com a Professora Mabel resultou em uma narrativa sobre sua trajetória como professora na Faculdade de Educação e foi determinante para o novo encaminhamento do meu trabalho. Trechos dessa narrativa integram este estudo, na primeira parte, no item 2.2, onde descrevo como se deu o meu encontro com a Professora.

A narrativa passou a integrar o rol de documentos escavados como um escrito importante, uma vez que expressa informações significativas sobre os processos de formação envolvidos, além de se enquadrar no critério de escolha dos textos, caracterizando-se como texto posterior à tese em estudo.

Ainda com relação à primeira etapa metodológica é oportuno dizer que a escavação do documento da tese está associada à identificação dos mitemas que passaram a orientar as buscas nos outros documentos. A partir desses mitemas prossegui o trabalho de identificação de indícios, tendo-os como norte investigativo.

Os mitemas, que se referem ao “elemento significativo mais pequeno de um mito, caracterizado pela sua redundância, a sua metábole”(DURAND, 1996, p. 254), assim identificados a partir dos núcleos simbólicos encontrados no documento da tese da Professora Mabel, foram os seguintes³⁸: **professor singular-plural, professor aprendiz de si, professor projeto e professor balseiro**³⁹. Convém ressaltar que os mitemas, pela sua natureza, não podem se reduzir a uma palavra nem a uma sintaxe e são constituídos por um conjunto semântico no qual pelo menos uma palavra é significada e completada por um atributo, e a *posteriori* por um verbo. É, portanto, “um grupo de palavras que, de algum modo, desempenha o papel mitêmico” (DURAND, 1982, p. 85).

Partindo para a **segunda etapa** do movimento empírico, busquei tematizar e analisar os mitemas, cotejando seus desdobramentos em outras produções acadêmicas posteriores à tese, seguindo em busca de possíveis documentos que

³⁸ A nomenclatura adotada para cada um dos mitemas tem inspiração no referencial do campo do biográfico, um dos pilares teóricos do meu trabalho.

³⁹ Este mitema – professor balseiro - assumiu nova nomenclatura após a banca de qualificação do projeto de Tese. A troca foi sugerida pela Professora Lúcia pelo fato de a expressão *passeur* de sentido de René Barbié (1997) já ter sido tematizada em um artigo de sua autoria. A ideia foi preservar o ineditismo da nomenclatura atribuída ao mitema, mantido o teor do conceito.

atendessem ao que estabeleci como critério de escolha: escritos com caráter biográfico ou reflexivos sobre esse tema.

Até aqui, em atenção ao passo-a-passo anunciado, o trabalho de busca dos desdobramentos da tese reuniu os seguintes documentos para escavação, orientados pelos mitemas como detentores da frequência simbólica, base da análise proposta:

1. A narrativa que resultou da entrevista na pesquisa com os professores fundadores da Faculdade de Educação (2010)⁴⁰;
2. O texto “Produção de conhecimento: narrativas de uma trajetória” (2008)⁴¹;
3. O texto “Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória”. (2010)⁴².

A **terceira etapa** metodológica relaciona-se à tomada de conhecimento da Professora Mabel sobre os achados. O processo incorreu no seguinte: após a qualificação do projeto de Tese, a intenção do trabalho foi repensada desde os objetivos propostos, em atenção às considerações dos professores avaliadores na banca de qualificação. Nesse movimento de ajuste foi o ponto de vista da Professora Mabel acerca do trabalho que estava sendo empreendido sobre parte da sua história de vida⁴³.

⁴⁰ Esse documento está incorporado neste trabalho no item 2.2, assim com já foi anunciado, a julgar a sua relevância para o norte investigativo que assumiu este estudo.

⁴¹ Esse documento está incorporado neste trabalho no item 2.3, onde assume a condição de apresentação da sujeito de pesquisa sob o título “A Professora Mabel por ela mesma”. Foi escolhido por mim dentre a produção acadêmica da Professora, principalmente pelo seu caráter narrativo, dando conta dos seus percursos de formação docente.

⁴² Esse documento, diferentemente dos anteriores, não está incorporado ao texto deste trabalho. Foi escolhido pontualmente pelo significado para a minha reflexão, uma vez que resulta de uma publicação que integra a coletânea “Espaços, tempos e gerações” (CIPA – 2010). O artigo apresenta reflexões sobre pesquisas baseadas em histórias de vida, assinalando a necessidade de discutir com os sujeitos das narrativas o perfil de sua narração. No escrito, a autora manifesta a possibilidade de um exercício capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, o que pode ajudar a esclarecer os fatos investigados. Ao assinalar as potencialidades das narrativas em processos de formação de professores, fica evidenciado que esse tipo de escrita pode ser considerado como um importante dispositivo de formação, que permite ao estudante recuperar a sua condição de autoria, pensar sua história e notar **a dimensão emancipadora de seu ofício** (grifo meu). A reflexão aponta, portanto, para um dos caminhos possíveis para a construção de uma cultura docente mais fértil (SOUZA e GALLEGOS, 2010 – palavras da apresentação da coletânea). É de se ressaltar também, a título de justificativa pela escolha do referido documento, o seu contexto de produção – o CIPA - como fórum de discussão acerca dos estudos (auto) biográficos.

⁴³ Este procedimento foi sugerido especialmente, pelo Professor Gomercindo Ghiggi, que me acompanhou na ausência “física” da Profa. Lúcia Peres, afastada para cursar o seu pós-doutoramento. Foi ressaltada a importância do sentimento da Professora Mabel em relação ao meu olhar sobre parte da sua obra. De fato, foi um procedimento pertinente dada a riqueza das manifestações dele decorrentes.

Tal procedimento ocorreu no mês de maio de 2012, quando dei a conhecer a Mabel os mitemas encontrados. O contato se deu por meio de e-mail em função da distância⁴⁴. Seguiram-se outros, por um período de aproximadamente um mês após o primeiro contato. Uma vez informada sobre o meu trabalho de identificação dos mitemas, apresentei-lhe a seguinte questão: **O que a Senhora pensa sobre essas imagens por mim capturadas sobre parte da sua obra?**

Feito esse encaminhamento, fiquei no aguardo de uma resposta. A Professora manifestou-se sucintamente com relação aos mitemas **professor singular-plural e professor aprendiz de si**. Com relação aos outros dois mitemas, **professor projeto e professor balseiro**, ponderou que sentia falta de familiarização com as ideias implicadas nas nomenclaturas, o que segundo ela a impedia de uma maior reflexão.

Em função disso, foi preciso uma interferência de minha parte no sentido de provocar a ampliação da resposta e ao mesmo tempo indicar um caminho que permitisse a manifestação sobre o que não ficou entendido. Diante da situação propus a ampliação do diálogo. Expliquei: “(...) os conceitos que utilizei para dar nome aos mitemas orientam o meu processo de análise simbólica no sentido de caracterizar imagens presentes na sua obra, no meu ponto de vista. A Senhora pode considerá-los na sua manifestação como metáforas descomprometidas da compreensão do caráter conceitual implicado na relação que estabeleci.”

Feito o reencaminhamento, propus o seguinte: **“Fale um pouco mais sobre a pertinência os mitemas professor singular-plural e professor aprendiz de si com relação aos seus trajetos docentes.”** Solicitei, ainda, que se manifestasse considerando a mesma orientação com relação aos outros dois mitemas, **professor projeto e professor balseiro**, se é que algum sentido foi produzido. Em poucos dias obtive a manifestação da Professora.

É importante considerar que na manifestação sobre o mitema **professor aprendiz de si** a Professora Mabel, ao falar sobre a sua construção docente, remete à sua vida de estudante – “a aluna da turma do fundo”, momento em que sugere a leitura do texto “No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a

⁴⁴ Durante o período em que a contatamos, a Professora Mabel estava na Espanha em missão de estudos.

escola, a vida e as aprendizagens (2011)”⁴⁵, provavelmente por entender que se vincula ao mitema em questão. Familiarizado com o escrito, optei por integrá-lo aos documentos elencados para escavação. Desde aqui, somam-se quatro os documentos em sua totalidade.

Ainda investindo na ampliação do diálogo, insisti fazendo nova provocação no sentido de apresentar um norte para a manifestação sobre os mitemas **professor projeto e professor balseiro**: avancei apresentando alguns sinais relativos à reflexão conceitual extraídos do referencial teórico deste estudo. Assim: **professor-projeto** - “indivíduo-projeto, pessoa que se percebe no que está sendo”, e **professor balseiro** - “professor *paqueur* de sentido / professor-condutor, aquele que acompanha um caminho que não conhece previamente, mas possui um ‘saber fazer’ e conhecimentos que o ajudam na exploração de uma terra incógnita onde a formação torna-se busca e obra.” Feito isso, reforcei o pedido anterior: Fale um pouco sobre os dois mitemas com relação aos seus trajetos de formação docente, se é que se mostram provocadores de algum sentido.

Desta forma obtive a manifestação da Professora Mabel com relação aos outros dois mitemas pendentes de resposta, encerrando-se o procedimento que deu conta de dar visibilidade aos meus achados - os quatro mitemas -, até então frutos do meu trabalho de escavação no documento da sua tese. Ressalto que no meu movimento empírico, até a segunda etapa metodológica, apresentei três documentos para análise.

Na **terceira etapa**, anteriormente descrita, foi incorporado mais um documento ao estudo – o memorial sugerido por Mabel. Faz-se necessário lembrar que o trabalho de escavação nos desdobramentos da tese da protagonista está direcionado, então, para quatro documentos escritos: a narrativa da Professora, que teve origem da pesquisa com os professores fundadores da FaE, e mais três publicações acadêmicas de sua autoria.

Somam-se a esses documentos as falas da Professora Mabel, que resultaram da apresentação dos mitemas para sua apreciação, uma vez que elas também

⁴⁵ Este documento integra a coletânea *Tempos de Escola* (2011), organizada pela Profa. Beatriz Daudt Ficher. O texto, que tem caráter memorialístico, surge em um momento muito oportuno da minha escrita. As lembranças que a Professora Mabel traz da sua infância, das suas relações e referências familiares e da sua iniciação escolar me ajudaram a perceber convergências significativas com o conteúdo dos outros documentos elencados para a escavação. Assim comecei a enxergar com mais clareza indícios de uma história docente que foi se construindo a partir das vivências com o coletivo familiar e social.

detêm conteúdos simbólicos que indicam possibilidades de traçar convergências com os demais documentos elencados. Como surgem no meu trabalho a partir do movimento metodológico, preferi considerá-las, atento a essa particularidade. Sendo assim, achei por bem tratar as falas como “**o olhar da protagonista sobre os achados**”, esclarecendo que o conteúdo em si é tratado sem distinção no processo de análise. A diferença que faço diz respeito somente à origem dos conteúdos, a qual procuro sinalizar no decorrer da minha escrita.

Uma vez reunido todo o material para a análise, segui para a **quarta etapa** do processo metodológico, que objetivou escavar indícios das imagens fundadoras do modo de ser docente da Professora Mabel. Essa etapa se configura a partir do item 5.2 (Operação de escavação), quando busco repetições e convergências entre os indícios, e tem continuidade no trabalho com os desdobramentos da tese da protagonista, quando procuro evidenciar relações mítico-simbólicas que contribuam à visibilização das imagens fundadoras do seu modo de ser docente.

5.1 Plano de escavação: mitodologia

Este item é dedicado à abordagem da mitocrítica e da mitanálise, sobretudo a primeira, como metodologias de investigação do imaginário, já antecipando que os campos de estudo das duas abordagens se interceptam. Isso acontece porque as orientações míticas da mitocrítica emergem sempre em um contexto histórico-social que se constitui campo de estudo da mitanálise.

Resumindo, a função principal da mitocrítica é a de revelar os mitemas (DURAND, 1996) de uma determinada obra literária, que por sua vez pertencem, simultaneamente, ao autor da obra e ao fundo arquetipal e trans-histórico comum da humanidade. Já a mitanálise se ocupa do estudo da atuação das correntes mitogênicas, ou seja, busca a identificação da presença de mitos diretores que configuram os fenômenos socioculturais, operação que não se aplica a este estudo.

A mitocrítica, como metodologia que orienta este trabalho, está voltada primeiramente para o trabalho de extração dos cenários, dos temas redundantes e dos mitemas característicos no sentido de se aproximar da identificação do mito diretor subsumido. Esse trabalho normalmente envolve métodos de quantificação, mas não será o meu caso.

Para melhor esclarecer, Teixeira e Araújo (2011, p. 57) citam Durand, em relação ao que me propus.

A mitocrítica evidencia, num autor, numa obra de uma determinada época e meio, os mitos diretores e suas transformações significativas. **Permite mostrar como é que um determinado sinal de caráter pessoal** do autor contribui para a transformação da mitologia estabelecida ou, pelo contrário, **acentua este ou aquele mito diretor estabelecido.** (grifos meus)

Foi esse o sentido que tentei imprimir neste trabalho: evidenciar o caráter pessoal como um modo de ser docente em busca dos aspectos mítico-simbólicos presentes na escrita analisada. É importante considerar que a mitocrítica e a mitanálise como atitudes mitológicas (DURAND, 2002) relacionam-se às hermenêuticas instaurativas (Yung, Cassirer, Eliade), que permitem uma leitura semântica do mito, orientada para a seguinte abertura epistemológica, sistematizada por Teixeira e Araújo (2011, p. 58):

1º - Os objetivos da mitocrítica e da mitanálise tendem para criação de um Atlas imaginal do discurso humano ou, se preferir, para a constituição de uma espécie de Mitografia, em que os mitemas representam as linhas e os relevos duma “gramática elementar de toda a mitologia” (DURAND, 1979, p. 85).

2º - Os conceitos operatórios que constituem a mitocrítica e a mitanálise corroboram a opção epistemológica de não separar o texto literário do seu contexto sócio-cultural, “...porque, numa perspectiva mitocrítica, é evidente que o contexto sócio-cultural atua sobre a criação particular, e numa perspectiva mitanalítica, as obras de arte são parte integrante da análise dos dados sócio-culturais” (VIERNE, 1993, p. 50).

3º – A mitocrítica e a mitanálise pressupõem um conjunto de procedimentos hermenêuticos que visam, numa primeira fase, a estrutura sincrônico-diacrônico do mito e, numa segunda, o seu isotopismo, porque se o diacronismo do mito é o aspecto geral que o integra enquanto narrativa, o sincronismo é um índice assinalando os temas importantes, é o isotopismo em última instância, o verdadeiro sintoma do mito ou do conto que permite o diagnóstico da sua estrutura (DURAND, 1997).

A mitocrítica como uma proposta hermenêutica do imaginário é entendida por Durand como um método que realça o papel e atuação do mito no interior das narrativas orais ou escritas. Sendo assim, de um lado a metodologia leva em conta as condições sócio-históricas e o meio ambiente, e de outro, a biografia do autor, onde se manifestam particularidades implicadas nos seus trajetos. Esta última metodologia de análise é priorizada neste estudo.

Os textos literários, orais ou escritos, e também as narrativas estão relacionados na perspectiva durandiana ao ***sermo mythicus***, ou seja, ao mito, que se caracteriza por ser transpessoal, transcultural e metalinguístico. Por isso são passíveis de implicações míticas e podem tornar-se objeto de uma leitura mitocrítica.

Resumindo, **a mitocrítica vai, então, à procura do “ser mesmo da obra”** (DURAND, 1979), em um trabalho de confrontação com o universo mítico que emerge da leitura de uma determinada obra, considerando a compreensão do leitor. Por isso, a mitocrítica é complexa, uma vez que exige que o intérprete seja capaz de, por meio de uma escala de “metáforas vivas” (Paul Ricoeur, 1987), detectar o(s) mitos(s) latente(s) ou patente(s) que modelam a obra analisada. A importância da relação metáfora-símbolo estudada por Ricoeur é salientado quando o autor diz que:

Há mais na metáfora do que no símbolo, no sentido de trazer à linguagem a semântica implícita do símbolo, o que permanece confuso no símbolo – a assemelhação [similitude] de uma coisa a outra e de nós às coisas; a infinda correspondência entre os elementos – é clarificado na tensão da enunciação metafórica. Mas há mais no símbolo do que na metáfora. A metáfora é o procedimento linguístico – forma bizarra de predicação - dentro do qual se deposita o poder simbólico. O símbolo permanece um fenômeno bidimensional, na medida em que a face semântica se refere à não semântica. O símbolo está ligado de um modo não presente na metáfora. Os símbolos têm raízes. Os símbolos mergulham na experiência umbrosa do poder. As metáforas são precisamente a superfície linguística dos símbolos e devem o seu poder de relacionar a superfície semântica com a superfície pré-semântica humana à estrutura bidimensional do símbolo (p. 81).

Diante do exposto é importante ressaltar que o mito nesse contexto mostra-se como “**o modelo matricial**” (DURAND, 1996) de toda a narrativa, estruturado pelos *schèmes* e arquétipos presentes na obra, dando conta, paradigmaticamente, dos estados da alma nela expressos. Dessa forma, segundo Durand (1996, p. 246), “é necessário, procurar qual (ou quais) o mito mais ou menos explícito (ou latente) que anima a expressão de uma ‘linguagem’ segunda, não mítica.”

Na perspectiva de Durand (2000), a mitocrítica permite o mergulho até as últimas confrontações com o gesto dos heróis imemoriais no sentido de recuperar esse gesto. Dada a característica politeísta do mito, é preciso estar atento ao exercício hermenêutico da mitocrítica e às repetições ou redundâncias de algumas

imagens. A questão está em identificar a coerência **sincrônica**⁴⁶ que se mostra pregnante na narrativa **diacrônica**⁴⁷ que se dá na parte da obra analisada.

Esse exercício hermenêutico marca determinantemente o trabalho de interpretação mitológica, levando em conta a busca dos rastros da “presa mítica” (DURAND). Este trabalho está amparado pelo “método qualitativo” sugerido por Durand, no sentido de demarcar as redundâncias e as repetições mitêmicas que podem indicar a presença da “**presa mítica**”, que raramente se faz presente sob a forma de mitos propriamente ditos, mas sob a forma de **traços míticos** mais ou menos degradados, e também de mitemas ou mitologemas⁴⁸.

O método qualitativo é assim chamado porque está orientado para qualificar alguma coisa, no caso da mitodologia demarcando a originalidade semântica, visto que o atributo qualitativo sobrepõe-se ao nome próprio, pois o esquema verbal que sustenta o adjetivo prevalece. Operando com esse método o intérprete está sujeito a riscos de interpretação, o que não significa amadorismo, mas sim que o trabalho de interpretação envolve um processo de compreensão-explicação de uma obra. Por isso, é pertinente dizer que:

existe sempre um risco em ‘interpretar’, mas a ‘leitura’, que é interpretação, constitui a felicidade da ‘leitura feliz’ (G. Bachelard) e interpretar um texto literário (lê-lo!) como uma peça musical ou como a tela de um pintor constitui um ‘belo risco a correr’ (...). O ‘sentido’ de uma obra humana, de uma obra de arte, está sempre por descobrir, ele não é automaticamente dado através de uma receita *fastfood* de análise (DURAND, 1996, p. 251).

Nesse sentido, Durand (1996) complementa dizendo que é o mito que descobre a interpretação com as suas marcas de referência e suas redundâncias diferenciais do “**alguns**”, seja ele pessoal, de uma época, de uma cultura, ou mesmo um mito eterno e universal.

Considera-se aqui o caráter politeísta desse tipo de trabalho interpretativo, levando em conta que o sentido de uma determinada obra humana - obra de arte, texto literário, educacional, histórico, enfim - precisa ser compreendido para ser explicado. Durand (1996) destaca que a **mitocrítica** nos convida ao que ele chama

⁴⁶ Sincrônico: termo da linguística vinculado ao estudo da língua em um dado momento.

⁴⁷ Diacrônico: termo da linguística vinculado ao estudo da língua através dos tempos.

⁴⁸ O mitologema resulta do empobrecimento do mitema. É, portanto, um tema constituído de unidades menos significativas e menos redundantes do que o mitema (DURAND, 1982).

de “**caça**” ao mito, sugerindo um modo de fazê-lo que o divide em duas partes: uma que é mais estática, orientada para a delimitação dos terrenos e o levantamento dos indícios da presença da caça mítica; e outra parte mais dinâmica, orientada para os movimentos do mito: como ele se modifica e como se dão os seus processos de modificação. Essa última é mais voltada ao que pressupõe o princípio da mitanálise.

Vale ressaltar mais uma vez que o movimento investigativo sobre o qual está centrado o presente estudo aproxima-se do que trata a primeira parte. É pela via da identificação de mitemas que busco imagens que me levem ao reconhecimento de traços míticos presentes nos percursos docentes da Professora Mabel, expressos nos documentos escolhidos para escavação. Os traços míticos, por sua vez, vêm reforçar a compreensão-explicação do seu modo de ser docente. É importante considerar que nesse processo descarta-se a possibilidade de adentrar o campo das variações míticas.

Sobre o **terreno** onde se pode exercer a mitocrítica, é possível considerar que ele é muito variável em suas **dimensões**. A mitocrítica é preferencialmente exercida quando o terreno é vasto, justamente pelo fato de sinalizar um número maior de referências, as quais estão associadas à repetição e à redundância do *sermo mythicus*. Nesse sentido, para Durand (1996, p. 247):

É a redundância (Lévi-Strauss) que assinala um mito, a possibilidade de arrumar os seus elementos (mitemas) em “pacotes” (enxames, constelações, etc.) sincrônicos (isto é, possuidores de ressonâncias, de homologias, de semelhança semânticas) ritmando obsessivamente o fio “diacrônico” do discurso.

Sobre as **escalas** da narrativa, o autor apresenta seis níveis, que segundo ele podem discernir a informação pela narrativa. Essas escalas vão desde um título, que pode ser redundante em um mesmo autor, até os terrenos de investigação que abarcam a imemorialidade, onde a dinâmica de um mito pode ser descoberta em todas as suas matizes e amplitudes.

Nas escalas intermediárias estão as obras de pequena dimensão como um soneto ou uma novela, além das obras classificadas como de grandes dimensões, como uma coleção de esboços, um grande romance etc., e as classificadas como obras completas. Dentre essas estão aquelas de um autor que abrange de quinze a setenta anos de vida, onde as redundâncias temáticas e dramáticas aparecem mais

claramente, aquelas que nos provocam a analisar épocas históricas de uma determinada cultura.

No caso deste estudo, a obra se ajusta como escala intermediária, de grande dimensão. A classificação se justifica pelo espaço temporal compreendido: de 1988 (data de publicação da tese) a 2011, ou seja, 24 anos. As obras completas, de acordo com a característica dos níveis descritos, são mais apropriadas a uma mitanálise, uma vez que envolvem a grandeza relativa de um mito e suas relações com outros existentes, o que não se aplica à análise aqui apresentada.

Uma vez tratada a dimensão da obra a ser analisada, chega o momento de pensar o **método para reunir amostras significativas**. Nesse sentido, as metodologias do imaginário afastam-se dos limites teóricos rígidos difíceis de serem aplicados. Entra em jogo, então, o **“alguns”** ou **“quase todos”**, critério que se afasta da rigidez dos limites. As amostras constituídas desde esse critério darão origem à “grelha” de amostras, rede escolhida para capturar o mito significativo.

A qualificação, que é a atribuição de qualidade a um objeto ou a uma situação, vem salientar a originalidade semântica presente no método. Nesse sentido a categoria do “alguns” mostra-se suficiente para indicar a qualificação em questão. Aquilo que se apresenta como **característica “obsessiva” de “algumas” imagens** pode ser considerado como a força de coerência sincrônica que se dá na narrativa diacrônica, evidenciando o que se pode chamar de **“redundância diferencial”**.

Em Durand (1996, p. 252) tem-se que:

O “primeiro passo” da qualificação é (...) a referência taxionômica (que permite uma classificação) a um código. (...) não existe interpretação, leitura e, portanto, texto sem referência a uma lei compreensiva. Ponho-vos de sobreaviso contra esse amadorismo, é certo que agradável e muito na moda, que reside numa “interpretação” selvagem, divertida e, por vezes, bizarra, que apenas põe em evidência as “virtuosidades” do intérprete e em nada acrescenta à compreensão da obra. Divertem-se em destacar um só traço, uma só citação, sem tomar em consideração a redundância mínima do “alguns”.

O autor enfatiza que o trabalho de qualificação deve levar em conta que a obra que está sendo analisada - sobretudo, se for de certa envergadura - é viva. Ressalta que “Todo o interesse da ‘interpretação’ consiste em por em evidência as

tensões e os escrúpulos que existem no seio da obra, entre esta ou aquela estrutura.” (p. 253)

Os últimos passos da mitocrítica caminham, progressivamente, para uma mitanálise e para uma filosofia da história e da cultura, o que não se aplica ao presente estudo, como aprendi com Durand. Das leituras do autor também fica o aprendizado sobre o que vem a ser a **delicadeza da seleção de uma amostra e também da sua escala**. Durand ainda aconselha cautela com as científicidades quantitativas ou demasiado formais. Nesse sentido, sugere o investimento no processo de qualificação que deverá, antes de tudo, adquirir um **código para a definição da grelha sincrônica de leitura**.

O código ao qual se refere o autor está caracterizado neste trabalho pelos mitemas anunciados, quais sejam: **professor-singular-plural, professor aprendiz de si, professor projeto e professor balseiro**. É desde essa parametrização que se dá a leitura simbólica dos documentos escolhidos para a escavação em busca das imagens fundadoras dos modos de ser docente da Professora Mabel.

5.2. Operação de escavação: constituição da grelha de leitura simbólica

Aqui, procuro demonstrar como estruturei o método em torno da busca de indícios para análise, o qual nomeio **operação de escavação**. Nesse caso, observei o que se configura nos objetivos específicos. Comecei imbuído da seguinte intenção: buscar, desde a identificação de núcleos simbólicos, a presença de mitemas subsumidos no documento da tese da Professora Mabel.

Para cumprir com esse objetivo recorri à leitura do documento da sua tese. Faz-se necessário retomar que a escolha desse texto é o marco inicial da minha busca, embora na continuidade a escavação tenha tomado profundidade e desdobramentos.

A ideia inicial de investigar a obra da Professora Mabel desde a sua tese de doutoramento até o seu ingresso na Unisinos, caracterizando um espaço temporal definido, foi sendo mais bem elaborada no sentido de dar conta de uma abordagem metodológica. Convém ressaltar que o documento de tese em estudo constitui-se ponto de partida e marco na produção acadêmica da Professora pelo significado para a autora e também para mim, em função do meu objeto de pesquisa. **Os**

demais documentos estudados foram escolhidos pelos motivos já expostos e são aqui considerados desdobramentos da tese da protagonista.

Formalmente, de acordo o primeiro objetivo, parti para a busca de núcleos de sentido que permitissem orientar o encaminhamento seguinte. Esse procedimento serviu como um norte na medida em que resultou uma espécie de categorização, que tomou corpo com a identificação dos **mitemas professor singular-plural, professor aprendiz de si, professor projeto e professor balseiro**⁴⁹, já apresentados em momento anterior.

Tomar contato com a escrita de Maria Isabel da Cunha no texto da sua tese não representou exatamente adentrar um campo desconhecido. As teorizações acerca do bom professor e sua prática, de alguma forma já eram do meu conhecimento. A diferença estava no meu olhar orientado pelo objeto de estudo: a problematização das relações entre o escrito, o vivido e o pensado em busca de imagens fundadoras do modo de ser docente da autora.

5.2.1 A tese da protagonista sobre o “bom professor”: o que me diz o documento...

Antes de adentrar a escavação, propriamente dita, faz-se necessário dar conta das ideias presentes na problematização acerca do conceito de “bom professor” apresentada na tese em estudo. Assim procedo, porque me parece pertinente ressaltar o lugar de fala da protagonista para a compreensão do que tratarei mais adiante, ou seja, a identificação dos mitemas. A importância desse processo está no fato de que nele se instala o norte da análise a que me propus.

O texto que dá corpo à tese da protagonista apresenta algumas respostas sobre o que acontece com o “bom professor”. Nele está envolvido um esforço de análise para além do factual, parafraseando a Professora Mabel, no sentido de explicar fatos envolvidos no cotidiano dos sujeitos.

A autora enfatiza a exploração da ideia de que o conceito de “bom professor” é valorativo, ou seja, se constrói influenciado pelas referências de tempo e lugar.

⁴⁹ É importante retomar que esses mitemas foram apresentados à banca de qualificação na condição de prenúncio da análise, sendo vistos como passíveis de investimento no processo metodológico, e por isso foram mantidos. O mitema professor balseiro teve sua nomenclatura ajustada posteriormente em função do motivo já apresentado.

Também é ideológico, porque traz em si a ideia que a sociedade tem construída sobre o professor. A partir desse entendimento é importante compreender que:

O definir e o satisfazer expectativas dá corpo aos comportamentos de tipo **papel** e modificam a função **do dever-ser** na vida cotidiana. De acordo com Heller (1985, p. 94), “no dever-ser”, revela-se a relação do homem inteiro com os deveres, morais ou de outro tipo”. É comum, entre os professores, a existência de valores como “preciso ser responsável e honrado”, “os alunos devem ser tratados todos iguais” e outras manifestações que se tornam usuais e aceitáveis ao seu papel. Cria-se historicamente um rol de atributos que fazem parte do papel do professor, que são assimilados socialmente, sem muita consciência ou atitude reflexiva sobre os mesmos. Esta assimilação tanto se dá entre os alunos através de expectativas, quanto ao professor, através de respostas à elas (CUNHA, 1988, p. 136) (grifos da autora).

Diante do exposto fica, então, a constatação de que a ideia do dever-ser assimilada pelos professores e alunos é construída sob a influência de valores impostos pela sociedade. Sendo a sociedade dinâmica nas suas relações, o dever-ser altera-se segundo seus movimentos no decorrer do tempo.

Das reflexões apresentadas no documento da tese extrai-se a constatação de que quando o dever-ser resulta de uma manifestação essencialmente externa, o indivíduo assume atitudes de adaptação ao papel que representa, ou rejeita a imposição mostrando-se contrário a ela. Sendo assim, o que se esboça aqui é uma problematização que traz à tona a existência de uma situação conflituosa onde os professores se desacomodam em busca de uma redefinição do seu papel. Isso evidencia um esforço de ajuste em prol da construção de um novo papel, um novo dever-ser, constituído desde uma nova ideia de professor.

A autora avança na reflexão sobre a ideia de “bom professor” e sinaliza dizendo que a sua construção pode resultar de uma reflexão criteriosa, mas também pode ser gerada por pressões da sociedade ou em decorrência de situações imprevistas. Configura-se, assim, uma realidade que aponta para a constatação de que as modificações do papel do professor obedecem a um movimento que não é linear, o papel vai sendo alterado conforme as situações, de acordo com a autora, **que reforça**: “Sem dúvida, os professores estão fazendo as sua própria história, mas a partir de condições dadas, concretas do cotidiano” (CUNHA, 1988, p. 137).

As constatações dessa natureza, assim como as outras, fruto das investigações da protagonista sobre como se comporta o “bom professor” vão delineando formas de pensar o dever-ser que convergem para possíveis modos de

ser docente na perspectiva do meu estudo. Sendo assim, centro a minha atenção sobre esses posicionamentos e os aponto por meio das repetições de frases e fragmentos de sentidos convergentes. Empreendo esse trabalho para apresentar os mitemas anunciados.

Por enquanto, avanço na explicitação do movimento reflexivo da autora na construção da sua tese, trazendo uma citação que julgo relevante para a sua compreensão:

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo o indivíduo, o professor é simultaneamente, um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano ele trabalha com estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade (CUNHA, 1988, p. 138).

O teor do fragmento me ajuda no reconhecimento de um aspecto relevante problematizado pela autora, que evidencia a possibilidade de situações conflituosas entre as forças operacionais implicadas no seu modo de ser docente. É reforçada a ideia de que é a partir de movimentos de tensão que pode se originar a mudança de atitude do professor.

O documento em estudo também problematiza os desafios dos avanços da sociedade, sobretudo no que diz respeito à industrialização, evidenciando a valorização do espírito crítico questionador da verdade. O estudo também trata do reconhecimento do professor, além da sua capacidade de ensinar conhecimentos específicos, evidenciando a sua responsabilidade na tarefa de transmitir valores, maneiras de pensar e padrões de comportamento que contribuam para convívio social.

Nesse sentido é valorizado o papel das relações como aspecto importante para pensar o comportamento do bom professor, entendido pelo lado afetivo. O estudo indica que a ideia de bom não está associada a outro entendimento senão a de um professor que se mostra intelectualmente capaz e afetivamente maduro (CUNHA, 1988).

O texto ainda pontua o aspecto relativo ao posicionamento político do professor, que embora não tenha sido ressaltado pelos sujeitos da pesquisa constituiu-se ponto importante a ser considerado pela autora:

O posicionamento político do professor não faz parte dos critérios de escolha que os alunos fizeram do BOM PROFESSOR hoje. Este dado é importante ser compreendido na dimensão do papel do **dever-ser**, estipulado socialmente. Mostra ainda, com clareza, como o cotidiano é construído pela história, pelo concreto das relações sociais. Uma sociedade que banuiu a dimensão política do saber pedagógico por tanto tempo, não poderia deixar de arcar com esta conceituação sobre o BOM PROFESSOR, ainda hoje (CUNHA, 1988, p. 139).

Na medida em que se manifesta analiticamente, a autora expressa posicionamentos pessoais, frutos da sua reflexão sobre os indicativos coletados na pesquisa com os professores. Ao pontuar expressões dessa natureza no documento da tese em estudo fui constituindo uma base de reflexão que me orientasse e conduzisse o leitor para a compreensão do meu movimento para identificação dos mitemas, como mostro a seguir. Ressalto que considerei os posicionamentos particulares da autora acerca dos resultados da pesquisa, desde a voz dos sujeitos, levando em conta que essa reúne em si significados que se refletem no percurso docente da Professora Mabel. Esse foi olhar que orientou o trabalho de escavação empreendido.

Dessa forma, me dediquei aos aspectos que se sobressaíram na problematização em torno do que vem a ser o bom professor, tendo como hipótese que esses têm influência no modo de ser docente da protagonista. A partir de agora, trato de apresentar os mitemas anunciados: **professor singular-plural, professor aprendiz de si, professor projeto e professor balseiro**. Para cumprir com o método planejado fui buscar no documento da tese fragmentos do texto que me provocassem algum sentido⁵⁰, indicando possibilidades de investimento em uma análise simbólica⁵¹.

5.2.2 Apresentação dos mitemas: dos núcleos simbólicos à tematização

⁵⁰ A escolha dos fragmentos não está vinculada à categorização feita pela autora, ou seja, não me preocupei com o contexto da fala, mas sim com o semantismo que me provocou sentido.

⁵¹ Entendi por bem trazer aqui o posicionamento da autora relativamente ao reforço do objetivo da sua pesquisa: “esclarecer quem é o BOM PROFESSOR hoje e tentar analisar o seu cotidiano a partir do contexto histórico que lhe é dado” (CUNHA, 1988, p. 139). Registre-se que a palavra hoje, expressa na citação, está relacionada à época de desenvolvimento da pesquisa. Mabel demarca ao final do estudo que o seu trabalho foi desenvolvido não no sentido de propor uma teoria didática, ressaltando que o trabalho pode contribuir para a formação de um conhecimento específico, não como paradigma do desempenho docente (CUNHA, 1988).

5.2.2.1 Professor singular-plural

Este mitema foi identificado por meio dos seguintes fragmentos extraídos do documento da tese da protagonista:

[...] A ideia de BOM PROFESSOR é variável entre as pessoas, porque contém em si a expressão de um valor. **O momento de vida das instituições escolares** determina, em algum grau, a situação do aluno. Esta situação **cria necessidades**. O professor que responde a elas tem maior probabilidade de ser considerado o melhor. [...]

[...] Os BONS PROFESSORES reconhecem **influências significativas da família com relação a valores**. A condição de classe social é também percebida como interveniente no processo de encaminhamento profissional. A questão da vocação parece sofrer maior **influência do ambiente social e das relações** que ele oportuniza, do que ser uma questão de pendor natural. [...]

[...] É da sua história enquanto aluno, do resultado da sua **relação com ex-professores** que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta **influência** se manifesta **na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas**. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente. De qualquer forma, no dizer dos nossos respondentes, a maior força sobre o seu comportamento docente, é a do **exemplo de ex-professores**. [...]

[...] Outra influência reconhecida pelos BONS PROFESSORES refere-se ao **saber que constroem na própria experiência** enquanto docentes. Nela localizam a **possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos** e de, refletindo sobre a sua própria docência, reformularem sua forma de agir e de ser. Este dado confirma que **a prática é um elemento importante na aprendizagem**, e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. [...]

[...] Os BONS PROFESSORES destacaram outros fatores de influência no seu modo de ser. **Apontam, por exemplo, profissionais de alta competência na área em que atuam**, etc. O que se depreende deste fato é que há uma **tendência** entre eles **de repetirem práticas das pessoas que admiram**. [...]

[...] Na relação com o fazer há um esforço de coerência entre o que ele faz e o que ele pensa. Vejo, entretanto, que **o professor, em geral, não faz uma análise reflexiva de sua prática**. **O seu fazer é muito intuitivo**. Por isso, também, nem sempre estabelece relações claras entre prática e os pressupostos teóricos que a embasam. **A prática tende a repetir a prática**. [...]

Na leitura do documento da tese procurei ficar atento aos sentidos que dela emergiam na tentativa de identificar indícios que, pela repetição, me orientassem na identificação de núcleos simbólicos. Consegui perceber nesses fragmentos da tese da Professora Mabel a presença de um professor que tem o seu **modo de ser orientado por influências externas**. Isso se evidencia quando identifico sentidos simbólicos que emergem das falas dos sujeitos, bem como das inferências da Professora Mabel expressando o vivido e o pensado.

Esses sentidos emergem quando sou mobilizado por ideias presentes nas falas que me remetem a um saber-ser, ou modo de ser, em muito potencializado pela **influência de modelos**. Isso fica claro em expressões associadas a essa ideia, que se repetem no texto e que estão sinalizadas pelos meus grifos.

Percebo no modo de ser que se mostra nas falas uma convergência com o regime diurno do imaginário, que se relaciona com os reflexos posturais, justamente por suas estruturas heróicas (ou esquizomorfias). A valorização de manifestações externas, sem considerar outra via de acesso ao ser docente me remete à ideia da antítese, que vem caracterizar a polaridade diurna do imaginário. A antítese, nesse caso, está associada a modos de ser regidos pela **lógica como norteadora da identidade**, evidenciando manifestações marcadas pela contradição e pela **exclusão do terceiro**. A ideia sempre presente da **influência dos contextos, seja pelas relações familiares, seja pelas relações sociais**, evidencia um fazer intuitivo orientado pela **valorização da prática**.

Expressões como “a prática é um elemento importante na aprendizagem” e “a prática tende a repetir a prática” remete a um ponto de vista filosófico representado pelo racionalismo e pela dicotomia. Segundo Durand, essas caracterizações são típicas de uma filosofia relevante da cultura ocidental, o cartesianismo, estruturado segundo o regime diurno.

As manifestações textuais que destacam a experiência e a repetição dão conta de um maniqueísmo de imagens, símbolos e arquétipos que fazem figurar um modo de ser docente, colocando em contraponto teoria e prática, sem o envolvimento de qualquer outro dispositivo promotor desses modos.

A partir da análise e dos pressupostos durandianos sobre a multiplicidade de símbolos nas polaridades do imaginário é possível desvelar os sentidos das constelações simbólicas que se manifestam. A predominância da dominante postural nos símbolos verticalizantes ascensionais assumem uma valorização que é positiva,

porque corresponde ao esquema da elevação, sinônimo de potência em algumas culturas.

Com relação a essa manifestação simbólica é possível fazer relação com o fragmento que faz referência à “influência de profissionais de **alta competência** nas áreas em que atuam”. Privilegiando o olhar simbólico nesse contexto é possível considerar o **alto** como vinculado à **superioridade**, a **seres superiores**, à “**alta competência**”. Podem ser considerados como símbolos ascensionais, associados a esse entendimento, **a escada, a escalada e a asa**, entre outros.

Segundo Granato (2000, p. 64):

Em algumas culturas há rituais com a escada que permitem ver os deuses, a montanha sagrada, **símbolos que são meios para atingir o céu, em contraponto com o tempo e a morte, com a queda, com o abismo, com o esgoto entre outros**. Os símbolos ascensionais têm uma conotação moral de purificação, razão pela qual destaca-se o heroísmo da ascensão. É o motivo da denominação das estruturas que constituem o regime diurno como heróicas ou esquisomorfos. (grifos meus)

É possível considerar, a partir da citação, que o sentido presente nas falas faz referência a manifestações externas nos modos de ser docente, resumidas pela expressão modelo, relacionadas com o que pressupõe a estrutura heroica. Isso se constata na medida em que os modelos referenciais podem ser associados a símbolos ascensionais vinculados ao movimento para atingir uma condição superior. Portanto, o sentido simbólico que emerge dos fragmentos pode ser traduzido assim: as manifestações externas, convergentes com a presença dos símbolos ascensionais, podem ser compreendidas como a escada ou a asa para chegar ao alto, no caso à condição de competência tida como ideal no ser docente.

As asas, pelos seus atributos vinculados ao ato de alçar voo, são símbolos que estão associados ao regime diurno pelas suas características ascensionais, “de alijamento de um peso de liberação – seja de alma, seja de espírito -, de passagem ao corpo sutil”, segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 90). Dizem os autores que “as asas jamais são recebidas, mas, sim conquistadas mediante uma educação iniciática e purificadora, por vezes longa e arriscada” (op, cit).

O ato de alçar voo está associado à alma, especialmente no seu desejo de alcançar um outro lugar, um lugar superior, uma condição diferente. O sentido simbólico das asas orienta-se para a faculdade cognitiva. Aquele que compreende

tem asas, por isso, “a inteligência é o mais rápido dos pássaros” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009).

A elevação presente no ato de voar, que por sua vez pressupõe uma purificação, indica a predominância arquetipal do anjo, que na hermenêutica durandiana tem especial importância, visto que é tido como símbolo da mediação do Eterno temporal (DURAND, 1988). Sendo assim, mostra-se como intermediário entre a transcendência do significado e o mundo concreto do encarnado. Por isso:

Quando se fala de asas a propósito de um pássaro, trata-se, na maior parte das vezes, do símbolo da pomba, que significa o Espírito Santo. A alma propriamente dita, pelo fato de sua espiritualização, possui asas de pomba, no sentido dado pelo Salmo (54, 7): E eu digo: *Oh! Tivera eu asas como a pomba, e voaria e procuraria um pouso.* Possuir asas, portanto, é abandonar o mundo terreno para ter acesso ao celeste (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 91).

Tudo o que se mostra como influência externa nas falas da Professora Mabel **converge para o simbolismo da asa**, que assim como a roda, remete a dispositivos de deslocamento, de liberação das condições de lugar e de ingresso no estado espiritual desejado. Nesse sentido, “as asas indicam, com a sublimação, uma liberação e uma vitória: convêm aos heróis que matam os monstros, os animais fabulosos, ferozes ou repugnantes” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 91). Esse simbolismo caracteriza o esforço de superação da Professora, o que se expressa nos fragmentos analisados, dando a perceber o caráter heroico que foi impulsionando as suas conquistas.

5.2.2.2 Professor aprendiz de si

Os fragmentos que me levaram a perceber a imagem do professor aprendiz de si na tese da protagonista foram os seguintes:

[...] A formação pedagógica é, para estes professores, também fator de influência no seu modo de ser. Constatei, entretanto, que **não se pode falar em uma formação pedagógica como algo unitário, com um referencial comum**. Os depoimentos dos professores mostraram que ela ocorre de forma diferencial no que se refere a objetivos, filosofia, duração, significado, etc. Percebi, ainda, quanto mais ela responde às necessidades do professor no momento que a realiza, mais eles a valorizam. Para alguns, a **formação**

pedagógica deu uma resposta às necessidades sentidas ou fê-los refletir sobre a realidade vivenciada. Para eles, esta formação foi significativa e influenciou novas formas de ser. [...]

[...] A prática social do professor é, quantitativamente, o último fator apontado como de influência, pelos nossos BONS PROFESSORES. Até porque poucos são os docentes que atuam *nessa* área com clareza de propósitos e ações. É importante ressaltar, porém, que aqueles que atribuem à prática social influências sobre o seu comportamento docente, o fazem enfaticamente. São pessoas que tem clareza nos caminhos que escolheram para alcançar as modificações sociais e dão ao papel docente uma dimensão bem mais ampla do que apenas o contato com os alunos na sala de aula. [...]

[...] Os dados sobre a visão que os BONS PROFESSORES tem da realidade social e educacional brasileira hoje, resumidamente nos dizem que:

- Os BONS PROFESSORES são capazes de analisar a realidade nacional como numa fase de crise, localizando como principal indicador desta fato, o descaso do governo com a educação e a consequente desvalorização do magistério. Alguns expandiram a crítica à incompetência do modelo escolar na nossa realidade, ainda que todos tenham valorizado a escola como instituição necessária à sociedade. [...]

[...] Para alguns professores os pressupostos políticos e sociais da crise são claros. Para outros parece que ainda não, pois os efeitos são abordados sem referência às causas. [...]

[...] Observei que os BONS PROFESSORES que possuem uma prática social mais ativa (participação em movimento docente, profissional, religioso, sindical, partido político, etc.) tem maior facilidade de fazer uma análise das questões da educação dentro do atual contexto social brasileiro. [...]

[...] Na relação com o ser e o sentir o professor dá grande valor ao prazer de ensinar e à gratificação que sente nas relações com os alunos. [...]

[...] Na relação com o saber há um destaque significativo na afetividade que o liga à matéria de ensino, que leva ao gosto pelo estudo e à possibilidade de produzir conhecimento junto com os alunos. [...]

[...] Ao fazer a representação de sua prática o BOM PROFESSOR fala de suas dificuldades. Em geral elas decorrem da desvalorização da educação e do magistério. Há ênfase nas dificuldades estruturais, aquelas que estão próximas ao professor e que interferem diretamente no seu trabalho. Parece, contudo, que nem sempre o professor entende que sua aceitação ou resistência fazem parte deste quadro da realidade. [...]

[...] Além das habilidades, no contexto da sala de aula, os BONS PROFESSORES emitiram juízos de valor tais como, a importância do estudo e o desenvolvimento de habilidades a ele relacionadas. Mostra que é necessário recuperar o prazer de aprender e que a escola, necessariamente, não precisa ser chata e ritualista. [...]

[...] O **pensamento crítico** foi também valorizado no sentido de **fazer o aluno raciocinar sobre o conhecimento**. Nem sempre, porém, este pensamento crítico explora as condições sociais e políticas da produção de conhecimentos e os interesses da sociedade capitalista subjacente a ela. [...]

[...] A formação do professor deve passar pelo **exercício de descoberta e análise** da projeção que ele como sujeito faz de um BOM PROFESSOR. Se a pesquisa mostrou a tendência de reprodução da ação docente **é necessário** pelo menos, **que o professor tenha clara e organizada esta ideia de dever-se** em sua mente. [...]

[...] Retomando a revisão de literatura e, em especial, os resultados do esforço de alguns educadores e associações educacionais nos últimos tempos, localizo um **processo que evolui para pontos comuns**. As propostas, em geral, privilegiam a **ideia de que é necessário um professor consciente**, das questões sociais e competente tecnicamente para **engajar-se na luta em favor da melhoria das condições de vida do povo brasileiro**. [...]

[...] O **desvendamento da prática** é que, provavelmente possa dar mais luzes à trajetória rumo à transformação, uma vez que **não há mudança que não ocorra a partir do concreto**, da realidade. [...]

[...] Esta pesquisa, assim como outros estudos a respeito, constituem-se num **alerta para o repensar a prática** que vem sendo realizada. Tudo indica que **não bastam esforços na formação prévia do professor**. É preciso estender ações e influências sobre o professor em **exercício, favorecendo situações de análise e reflexão** sobre a sua própria condição e experiência. [...]

[...] Creio ser necessário um **esforço coletivo no reconhecer e refletir** sobre as contradições da sociedade em que vivemos e nela, muito especialmente, as questões relacionadas com a nossa área de atuação. Só assim poderemos fazer avançar a educação brasileira. [...]

Percebo nos fragmentos ideias que me remetem à **reflexão, à consciência, à análise e à escolha**, o que me permite fazer associações com o regime noturno do imaginário. Percebo, sobretudo pelo que se expressa nos grifos, convergências com a dominante digestiva pelas suas características homogeneizantes. Os movimentos descritos anteriormente remetem ao recolhimento e ao ato de fazer fusões e ligações, promovendo uma aproximação do que pressupõe a estrutura mística.

Diferente do regime diurno que separa, o místico envolve a homogeneização das imagens em atos que visam ao descer e não ao subir. O místico indica a volta ao profundo, ao calmo, ao íntimo, ao acolhedor, o que se aproxima dos **movimentos de reflexão e de análise quando o sujeito recolhe-se à quietude do seu íntimo para fazer suas escolhas**.

O caráter antifrásico da estrutura mística, que está associado ao eufemismo, pode ser percebido nos fragmentos que relacionam o adentramento na escuridão como um mergulho na intimidade substancial. A escuridão, aqui, está relacionada aos gestos de deglutição e à intimidade digestiva.

Extraio dos seguintes fragmentos algumas ideias que me ajudam a expressar o que encontrei nos documentos analisados:

[...] Não se pode falar em formação pedagógica como algo unitário, como um referencial comum [...] a formação pedagógica deu resposta às necessidades sentidas e fê-los refletir sobre a realidade vivenciada. [...] a formação foi significativa e influenciou novas formas de ser. [...]

[...] os bons professores são capazes de analisar a realidade nacional como uma fase de crise. [...]

Evidenciam-se nesses fragmentos um modo de ser que reflete a realidade dos contextos no processo de aprendizagem de si. Percebo a potencialização de um movimento que remete à **busca do alimento que vem nutrir as escolhas relativas aos passos futuros**. Dá-se, assim, o contrário do regime diurno, onde a ascensão traduz um apelo à exterioridade. Nesse caso, a descida segue por um eixo íntimo, visceral e protetor no deleite de um sonho de retorno à calma e à tranquilidade pré-natal propícias ao exercício reflexivo.

Desse meu movimento analítico resultou a identificação de elementos simbólicos que remetem à presentificação do mitema professor aprendiz de si. Buscando uma convergência com a ideia de proteção e de aconchego, que são características da dominante digestiva e, por conseguinte, da estrutura mística, cheguei a imagem do ventre, elemento simbólico da mãe, que mostra-se como arquétipo predominante, representativo deste mitema.

Ventre “é o símbolo da mãe, análogo à caverna”, segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 937). Esse símbolo, de acordo com os autores, reflete a necessidade de ternura e de proteção, e pode significar também uma “maturação espiritual travada diante de graves obstáculos afetivos” (op.cit).

À imagem do ventre estão associadas as ideias de reflexão e consciência, anunciadas anteriormente como propulsoras de movimentos de **transformação**. O ventre é um lugar de transformações e, por isso, pode ser comparado ao “laboratório

do alquimista” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009), promotor do calor necessário à transformação, considerando os graus de intensidade adequados.

Considero o ventre como lugar de refúgio, desvinculado de seu caráter devorador, na medida em que a mãe, ao mesmo tempo em que alimenta, pode revelar-se dominadora e cruel. Assim, “alimenta os filhos, decerto, mas é possível que os conserve no nível infantil e que lhes impeça o desenvolvimento espiritual que os tornaria autônomos em relação a ela” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 937). Na contramão desse entendimento, refiro-me ao ventre enaltecendo a sua característica noturna e descendente, úmida no **sentido de fértil** e favorável, portanto, ao **germinar da aprendizagem de si no sentido da autonomia**.

Percebo os movimentos transformadores associados à mística que envolve um olhar mais crítico sobre as coisas, e também sobre o **aguçamento do ser e do sentir na reflexão sobre novas formas de se fazer**, em fragmentos como:

[...] Para alguns professores os pressupostos políticos são claros [...]

[...] Os bons professores que possuem uma prática social clara têm maior facilidade de fazer uma análise das questões da educação [...]

Evidenciam-se nos fragmentos indicativos de um modo de ser crítico, analítico e atento aos movimentos sociais e políticos, ingredientes importantes da alquimia transformadora. A consciência decorrente da mística mostra-se como o alimento gerado na quietude úmida do ventre materno, que faz germinar o movimento transformador e propulsor da aprendizagem de si.

O refúgio tranquilizador do ventre materno mostra-se como o lugar propício para rever relações entre o sentir e o pensar, relacionadas ao prazer de ensinar, além de relações com o saber, que problematizam o gosto pelo estudo aliado à possibilidade e ao desejo de produzir conjuntamente – aluno e professor.

[...] Nem sempre o professor entende a sua aceitação ou resistência [...]

Então é preciso recolher-se à mística que fomenta e alimenta o pensamento crítico transformador.

[...] É necessário que o professor tenha clara a ideia de dever-ser [...]

[...] processo que envolve pontos comuns [...] ideia de que é necessário um professor consciente [...]

A mística presente no processo transformador do indivíduo evidencia-se, por exemplo, no esforço de engajamento na luta em favor da melhoria de condições de vida do povo brasileiro, o que pressupõe a **consideração de fatores diversos na aprendizagem si**.

É do calor do ventre materno que brota o entendimento consciente acerca do desvendamento da prática do professor, que permite perceber:

[...] não há mudança que não ocorra a partir do concreto [...]

O processo alquímico - a mística - dá-se, nesse sentido, quando percebo nos fragmentos indicativos do tipo:

[...] alerta para a prática [...] não bastam esforços na formação prévia do professor [...] exercício favorecendo situações de análise e reflexão. [...]

Os indicativos que evidenciam relações entre teoria e prática, bem como entre aspectos de formação pedagógica e a consideração de realidades concretas do cotidiano desvendam um professor que **busca por meio de movimentos reflexivos o encontro com o seu eu**. Esse movimento se dá, exatamente, na via das transformações decorrentes da reflexão e da análise, enfim, da mística que caracteriza esse professor como aprendiz de si.

5.2.2.3 Professor-projeto

A imagem do professor projeto está aqui caracterizada pelos seguintes fragmentos, que me provocaram sentido na análise do documento da tese da Professora Mabel:

[...] não há um movimento linear na modificação do papel do professor. Este vai se alterando de diferentes formas em **diferentes situações conforme os indivíduos**. [...]

[...] **os professores estão fazendo a sua própria história**, mas a partir de condições dadas, concretas do cotidiano. [...]

[...] A apreensão da atuação professor no cotidiano escolar levou-me a, além de perceber as questões relacionadas ao papel social que ele representa, entender a **ideia de projeto presente no professor**. [...]

[...] Projeto seriam suas **aspirações de vida**, sua **utopia pedagógica**, seus **objetivos maiores de realização**. [...]

[...] **este projeto é construído no contexto de sua vida**, fruto de suas experiências, numa sociedade historicamente localizada. [...]

[...] No momento em que os BONS PROFESSORES relataram a mim como acontecia a sua prática pedagógica percebi que eles estavam **representando o seu projeto**, falando e refletindo sobre a sua **trajetória de vida pessoal e profissional**. [...]

[...] O ponto de partida da **noção de projeto** é a **ideia de que os indivíduos escolhem ou podem escolher alternativas de vida**. Os professores me relataram o que acontecia no seu cotidiano, numa **tentativa consciente de dar sentido ou coerência às experiências fragmentadas da vida social e, conseqüentemente, pedagógicas**. [...]

[...] foi possível ver que, permeando o **projeto do professor**, aparecia o projeto da instituição com seus valores, peculiaridades e expressões. Contudo, estes não são mais fortes do que os primeiros. [...]

[...] Ainda está mais no professor a **tomada de decisões sobre o seu fazer docente** do que na instituição, ainda que se reconheça que o clima, os objetivos, os valores e preconceitos institucionais pesem no projeto individual. [...]

[...] Talvez seja este o **momento institucional da escola brasileira que permite que o projeto individual tenha mais força**, em função do espaço existente. [...]

[...] A **formação do educador é um processo**, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma **realidade que se faz no cotidiano**. [...]

[...] O **retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada** como educando e como educador é que pode **fazer avançar o seu fazer pedagógico**. [...]

Aspirações de vida, utopia, processo, escolhas pessoais são ideias-força que caracterizam este mitema que, assim como o anterior, evidencia convergências com o regime noturno do imaginário, justamente pelo seu caráter de recolhimento ao íntimo.

No caso deste mitema, se evidencia um outro desdobramento do regime noturno apresentado por Durand em sua classificação das imagens, que é a

estrutura sintética ou dramática, assim denominada porque se caracteriza por **períodos de crise e de triunfalismo**. Tal estrutura corresponde à dominante reflexa copulativa, caracterizada pelos seus derivados rítmicos associados às **representações diacrônicas, que colocam em jogo as contradições humanas no decorrer do tempo e da história**.

Mostram-se fortes nos fragmentos apresentados anteriormente um ponto de vista ancorado na **lógica dialética**, baseada nos contrastes do tempo e onde **os contrários são considerados em um movimento em busca da harmonia**. A estrutura sintética ou dramática reúne as **contradições do imaginário, visando ao amadurecer no tempo e ao progredir** na contramão do sentido antifrásico, que confunde.

Identifico nas falas da protagonista uma particularidade que caracteriza esse mitema: um dos aspectos do devir representado pela estrutura sintética ou dramática, o aspecto evolutivo, que está associado aos **processos de maturação** e, por conta disso, traduz o desejo humano de progresso temporal, diferentemente do outro aspecto representado pela estrutura, o cíclico, que está associado à repetição infinita de ritmos temporais.

O sentido simbólico que emerge da leitura dos fragmentos e que me remete ao aspecto evolutivo presentifica-se na dramática que harmoniza coerentemente as

[...] diferentes situações conforme os indivíduos [...]

Nessa estrutura evidencia-se um simbolismo do regime noturno que remete à **inversão** e à **intimidade**, caracterizando um movimento íntimo voltado à **individualidade** e à **interioridade**. Associada a esse entendimento está a ideia de projeto, na qual o indivíduo envolve-se em uma **trama tecida pela sua própria história**. Nesse contexto, ele é desafiado a fazer escolhas e a buscar o **equilíbrio harmonizador** que o projetará em direção aos seus objetivos maiores de realização, à sua utopia.

Como se observa, é evidente a convergência de semantismos nas imagens dos fragmentos, que se organizam em torno de uma dramática de harmonização evolutiva em que o indivíduo mostra-se:

[...] representando o seu projeto, falando e refletindo sobre a sua trajetória de vida pessoal e profissional [...]

Considerando que:

[...] noção de projeto é a ideia de que os indivíduos escolhem ou podem escolher alternativas de vida pessoal e profissional [...] tentativa consciente de dar **sentido ou coerência às experiências** [...]

A partir desses fragmentos é possível estabelecer relações com a simbólica que converge para a dramática evolutiva em questão. Nesse sentido, identifico entre os **símbolos evolutivos** a imagem da **árvore**, associada à ideia de **maturação** ou crescimento pela maturidade. Outros também reforçam esse sentido simbólico, como **o fogo** e a chama, que se propagam. Também **o germe e o fermento** se associam à ideia de propagação. Contemplando a ideia de união harmonizadora dos contrários está **a cruz**, como **exemplo de símbolo evolutivo**.

A árvore, elemento simbólico ao qual associo a imagem do **professor-projeto** é apresentada desde diversas perspectivas, na visão de diversos autores. Dentre elas me aproprio da que me remete à **árvore como “símbolo da vida, em perpétua evolução para o céu”** (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 84). Esses autores apresentam, inspirados em Eliade, interpretações que convergem para a imagem da árvore como **“cosmo vivo”** (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009), em **perpétua regeneração**.

Contemplando um entendimento que se aproxima da ideia da harmonização dos contrários, é possível percebê-la como promotora da comunicação entre os três níveis do cosmo, ou seja:

o subterrâneo, através de suas raízes sempre a explorar as profundezas onde se enterram; a superfície da terra, através de seu tronco e de seus galhos inferiores; as alturas por meio de seus galhos superiores e de seu cimo, atraídos pela luz do céu. (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 84).

O **caráter noturno, dramático e evolutivo** presente na imagem do **professor projeto** potencializa a dominante reflexiva sexual do imaginário, na medida em que traz à tona a ideia de ambivalência vinculada ao simbolismo da árvore:

Em sua origem, a árvore da vida pode ser considerada como andrógino inicial. Mas, no plano do mundo dos fenômenos, o tronco erguido em direção ao céu, **símbolo de força e de poder**

eminentemente solar, diz respeito ao falo, imagem arquetípica do pai. Ao passo que a árvore oca, da mesma forma que a árvore de folhagem densa e envolvente onde se aninham os pássaros e que periodicamente se cobre de frutos, evoca, por sua vez, a **imagem arquetípica lunar da mãe fértil**: o carvalho oco de onde escapa a água da fonte da juventude. (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 88) (grifos meus)

O que se expressa na citação reforça o caráter ambivalente e harmonizador da rítmica que envolve a dramática projetiva. O **professor projeto** reconhece que para evoluir, ascendendo em busca das suas aspirações de vida, terá que, via de regra, recolher-se à quietude do ventre materno. Do contato com a mística que se dá no interior da Terra-mãe é possível alimentar e orientar o seu desejo de evolução.

Traduzem simbolicamente a dramática evolutiva do **professor projeto** os fragmentos que evidenciam um processo que potencializa e valoriza a trajetória de vida pessoal e individual desse professor - a sua história : [...] O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada [...] é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico.[...], caracterizando a dramática que se processa atenta à individualidade.

5.2.2.4 Professor balseiro

Apresento aqui os fragmentos que me levaram à identificação desse mitema na análise do documento da tese da protagonista:

[...] os BONS PROFESSORES desenvolvem um grande número de habilidades de ensino tais como: fazer perguntas, variar estímulos, relacionar o conteúdo com outras áreas, etc. Todavia, não temos ainda BONS PROFESSORES que estejam mais voltados a **desenvolver habilidades nos seus alunos**. [...]

[...] O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao **mapeamento próprio de aprendizagem** que está realizando. [...]

[...] O BOM PROFESSOR **relata e referencia resultados de suas pesquisas**, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples. [...]

[...] os BONS PROFESSORES repetem uma **pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa**. Pelo menos uma **pedagogia tradicional** onde, como diz Paulo Freire (1984, p. 64):

“...o professor é sempre o iluminador do conhecimento” e não a perspectiva de uma pedagogia dialógica que implica uma realidade que é “iluminada” pelo educador e pelo educando junto. É diferente a transferência do conhecimento especializado através de uma preleção muito bem feita e a colocação de um problema que contesta o conhecimento oficial, motivando os estudantes para a ação. [...]

[...] Para uma ação dialógica, transformadora, seria preciso deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento. Seria necessário modificar o paradigma que é presente historicamente nas concepções escolares. [...]

[...] A pesquisa que o professor realiza com os alunos e o incentivo que ele faz para que os alunos produzam conhecimento, constitui-se num alternativa confiável para fazer progredir a ideia de uma educação dialógica, onde o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, estaríamos partindo de um novo paradigma de ensino, aquele que procura produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento existente. [...]

[...] A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. O significado dos estudos na área da educação depende da capacidade de auscultar o momento do educando, que transparece principalmente por seu discurso. Nele há a expressão de suas experiências, condições de vida, interesses e aspirações. É preciso partir daí. [...]

Da leitura dos fragmentos extraí ideias que me permitiram identificar a imagem do professor balseiro: **educação dialógica, pedagogia crítica e criativa, contestação do conhecimento oficial, motivação e estímulo para a ação, sentido às inquietações do humano**. Tais ideias estão associadas ao **auscultamento das condições de vida do indivíduo**, levando em conta suas experiências e desejos.

A imagem do professor balseiro surge quando identifico a figura do professor *passeur* de sentido o professor-condutor -, aquele que acompanha um caminho que ele não conhece previamente, mas, possui um saber-fazer e conhecimentos que o ajudam na exploração de uma terra incógnita, onde **a formação torna-se busca e obra** (PERES, 2010). O nome atribuído ao mitema faz alusão ao referencial teórico do campo biográfico apresentado neste estudo e traz em si, justamente, essa compreensão: busca e obra.

O sentido simbólico que emerge dos fragmentos está associado ao regime noturno do imaginário, em especial à estrutura sintética ou dramática, que vem potencializar o seu caráter rítmico e harmonizador, vinculado à dominante

copulativa. As ideias que traduzem a ação dialógica dão conta da justificativa relativa às associações simbólicas que caracterizam o presente mitema.

É possível perceber por meio dos semantismos expressos nos fragmentos, homologias que remetem a temáticas associadas à **crítica** e à **criatividade**, no sentido da **contestação do conhecimento apresentado**. A dramática que envolve essa lógica faz emergir sentidos que reforçam a presença de um movimento de troca, de caráter rítmico e transformador. Esse movimento evidencia-se em expressões como as que se seguem, que problematizam aspectos relativos ao papel do professor:

[...] desenvolver habilidades nos alunos [...]

[...] mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando [...]

[...] relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula a fazer as suas próprias [...]

O caráter dramático e dialógico presentifica-se na medida em que passa a ser potencializado um movimento de mão dupla, promotor de um conhecimento que se dá pela alternância dos posicionamentos. Contrariando essa compreensão, encontrei as seguintes expressões, que sinalizam aspectos problematizados na tese da protagonista:

[...] pedagogia passiva, muito pouco criativa [...] pedagogia tradicional [...] “o professor é sempre o iluminador do conhecimento” [...]

Diferentemente disso, caracterizando a rítmica que caracteriza o professor balseiro, encontro sentido em expressões que se sobressaem nos fragmentos extraídos da tese em estudo:

[...] pedagogia dialógica [...] realidade que é “iluminada” pelo educador e pelo educando junto [...] colocação de um problema que contesta o conhecimento oficial, motivando os estudantes para a ação. [...]

[...] ação dialógica, transformadora [...] modificar o paradigma que é presente historicamente [...]

[...] educação dialógica, onde o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem [...] novo paradigma de ensino [...] conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento existente [...]

As ideias que se repetem estão associadas à dominante copulativa e seus derivados motores rítmicos, que caracterizam **movimento e ação**. Diante disso emerge um simbolismo que remete à imagem da roda. Esse símbolo está associado aos **ciclos**, aos **reinícios**, às **renovações**. “Como a asa é um símbolo do deslocamento, que privilegia a representação da libertação relativa às condições de lugar, também do estado de espírito correlato” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009).

A contestação do conhecimento oficial e também a crítica ao paradigma presente trazem à tona um simbolismo que remete à **mudança e retorno das formas de existência**, promovendo mais uma aproximação com a imagem da roda como símbolo associado ao mitema professor balseiro. O derivado rítmico da dominante copulativa aproxima-se da imagem da roda, próxima de um outro simbolismo que é o espiral, com seus movimentos de evolução e involução, reforçando a ideia vinculada ao cíclico.

O movimento que gera a **ação transformadora** alimenta o **desejo de um vir a ser cíclico**: “resumo mágico que permite o controle do tempo, isto é, a predição do futuro” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 786), como diz uma das interpretações que encontro sobre o simbolismo da roda dentre as diversas culturas. Nesse caso, é pertinente considerar que tal símbolo teria sido associado à imagem lunar antes de se tornar solar, o que vem reforçar o caráter cíclico vinculado ao controle temporal.

[...] A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. [...]

Existe um caráter cíclico temporal presente na expressão anterior que remete a um movimento que subverte uma lógica instituída, a lógica do professor “iluminador do conhecimento”. Essa ideia permite trazer para tematização uma outra significação simbólica da roda, expresso na relação com os textos bíblicos. Essa significação remete ao “vai e vem entre o céu e a terra, unindo o divino e o profano”. (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009, p. 786), caracterizando uma dramática

vinculada à harmonização. Nesse sentido, uma dupla corrente é estabelecida por meio dos raios, do centro para a circunferência e vice-versa.

[...] O significado dos estudos na área da educação depende da capacidade de auscultar o momento do educando, que transparece principalmente por seu discurso. Nele há a expressão de suas experiências, condições de vida, interesses e aspirações. É preciso partir daí. [...]

As expressões extraídas dos fragmentos da tese da protagonista mais uma vez evidenciam a ação dialógica transformadora como ideia associada ao mitema professor balseiro. Esse mitema presentifica-se nesta tematização a partir da simbólica que envolve a roda e seus atributos que remetem à **criação e à recriação**, e, em consequência disso, aos movimentos fundantes dos processos que envolvem a dramática das mutações rítmicas e cíclicas dos **múltiplos estados do ser**.

5.2.3 Desdobramentos da tese da protagonista

É chegada a hora de mostrar os desdobramentos da tese da Professora Maria Isabel da Cunha, assim como anunciei anteriormente na escrita escolhida para esse fim. Lembro que os textos caracterizados como amostra da produção acadêmica da protagonista, que foram escolhidos de acordo com os critérios já expostos, são os seguintes⁵²:

1. A narrativa que resultou da entrevista na pesquisa com os professores fundadores da Faculdade de Educação (2010);
2. O texto **Produção de conhecimento: narrativas de uma trajetória** (2008);
3. O texto **Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória** (2010);
4. O texto **No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens** (2011).

⁵² Para fazer referência a esses documentos no decorrer deste texto, estabeleci a seguinte convenção: Texto 1 – **Entrevista**, 2010; Texto 2 - **Narrativa**, 2008; Texto 3 – **Artigo**, 2010; Texto 4 – **Memorial**.

A essa amostra somam-se a escrita da Professora Mabel, decorrentes do seu olhar sobre os meus primeiros achados: os mitemas que orientaram o que chamei de prenúncio da análise, apresentado por ocasião da qualificação do projeto de Tese. Chamo essa escrita de **O olhar da protagonista sobre os achados** e aqui são apresentados no sentido de reforçar as convergências de sentido que foram sendo traçadas no cotejamento de desdobramentos dos mitemas encontrados na tese em estudo.

Na medida em que tomo contato com o “reino do psiquismo escrito” (BACHELARD, 2001) da Professora Mabel, em que a imagem responde pela mediação entre o sujeito imaginante e seu universo, procuro mostrar desde os desdobramentos dos mitemas professor singular-plural, professor aprendiz de si, professor projeto e professor balseiro, **matrizes míticas e imaginárias** que fundam o modo de ser docente da protagonista.

Na escrita escolhida com **delicadeza para constituição da amostra** para a análise, como sugere Durand, encontrei uma profusão de imagens⁵³ carregadas de semantismos. É por meio dessas imagens que me embrenho nos caminhos da mitocrítica, em um exercício de identificação dos mitos que vêm significar a sua vida docente. Faço isso procurando perceber as relações que se estabelecem em torno dos núcleos simbólicos refletidos nos mitemas, da “grelha sincrônica de leitura” (DURAND, 1996).

A definição de um código de leitura simbólica faz-se necessária porque o imaginário não se constitui em um mero aglomerado de imagens que vagueiam na memória e na imaginação. É importante considerar que o imaginário se mostra por meio de uma rede de imagens, onde o sentido está na relação entre elas, que se organizam conforme uma lógica de estruturação que vem operar para a configuração mítica do imaginário.

Logo, a configuração do mito está na dependência da nossa habilidade de lidar com o imaginário. Segundo Durand (2002), essa configuração está associada à capacidade de melhorar o mundo, buscando formas de recriá-lo constantemente, na medida em que o imaginário mostra-se como fator implicado no pensamento e nas criações do homem.

⁵³ A ideia de imagem está associada aqui à representação concreta, sensível de um objeto material ou ideal, presente ou ausente, levando em conta a percepção. Tendo em vista a relação mantida com o referente, a imagem, na medida em que representa o imaginário, permite que ele se mostre e sendo assim, seja pensado (WUNEMBURGER, 1997).

Vale ressaltar que as imagens produzidas no trajeto antropológico, misturam-se no imaginário, no entanto, seguem uma espécie de força de atração caracterizada pelos núcleos simbólicos organizadores. Essa força ordena o sentido que organiza semanticamente as imagens na via da configuração mítica. Para tanto, entram em jogo as três estruturas básicas que giram orientadas pelos esquemas matriciais, que são: o heróico (separar), místico (incluir, misturar) e sintético (dramatizar).

O esquema heróico aciona imagens e temas de luta (o herói contra o monstro, o bem contra o mal); **o esquema místico está associado às imagens assimiladoras e confusionais**; e **o esquema sintético congrega as imagens que se caracterizam pela divergência, reunindo-as em uma ação**.

O trabalho de cotejamento dos mitemas nos desdobramentos da tese da protagonista segue a lógica que considera o homem como detentor de uma constituição essencial, que é parte um processo psíquico de natureza que reúne condições de colocar em ordem o caos, em busca de uma relação de harmonização significativa com o mundo. Nesse contexto, dá-se **a função do mito, que não é outra senão a de colocar o indivíduo em uma relação de significado com o seu universo, com o outro e consigo mesmo. Os mitos são expressões simbólicas da alma coletiva, que dá sentido e significado à ação humana**.

Sendo assim, segundo Durand (1988, p. 77):

[...] do ponto de vista antropológico, no qual nos colocamos, o dinamismo equilibrador, que é o imaginário, apresenta-se como a tensão entre duas 'forças de coesão', de dois 'regimes', cada um relacionando as imagens em dois universos antagonistas.

Os dois regimes – o diurno e o noturno⁵⁴ – relacionados aos universos antagônicos – heróico e místico – se acomodam em um estado médio da atividade psíquica, em um outro universo, que é o dramático. As imagens antagonistas desse universo mantêm a sua individualidade e a sua força, unindo-se pela narrativa no tempo como um sistema, diferentemente do que seria uma síntese.

É através da classificação das estruturas figurativas do imaginário que, de acordo com Durand, é possível decifrar uma obra do ponto de vista simbólico, do

⁵⁴ Reforçando: Para Durand (2002), o regime diurno é o da antítese – os monstros hiperbolizados são combatidos pelos símbolos antitéticos, as trevas são combatidas pela luz e a queda pela ascensão. O regime noturno é o da antífrase, está regido pela conversão e pelo eufemismo, e o sentido afetivo das imagens é invertido radicalmente.

ponto de vista de sua lógica particular e da frequência da sua retórica. Foi por esse caminho que segui em busca da configuração do “modelo matricial” (DURAND, 1996) que me permitiu chegar ao “ser mesmo da obra” (DURAND, 1979) da Professora Mabel, que é o mito.

Portanto, deixo que a escrita da protagonista fale, porque é por meio dela que mostro a trama que se constitui para chegar à configuração do seu *sermo mythicus*, que me permitiu compreender a sua história e sua visão de mundo, implicadas no seu modo de ser docente.

Começo o cotejamento que me inspira o mitema **professor singular-plural**, orientado pelas ideias que foram significativas para mim no processo de escavação da tese da protagonista, ideias como **influências de modelos e dos contextos, valorização da prática e lógica como norteadora da identidade**, entre outras que ganham novas roupagens na escrita analisada, mantendo a carga simbólica que me sinaliza a convergência com o caráter ascensional do regime diurno.

É possível perceber na escrita que narra o início da história docente da Professora Mabel traços marcantes desse regime, associados ao caráter heroico que caracteriza a polaridade, dando conta de movimentos operacionais orientados pela lógica racionalista.

Esses textos mostram, de forma significativa, as ideias identificadas anteriormente, agora, em expressões como:

[...] vejo que é o tipo de coisa que a gente não escolhe... eu não escolhi ir para a Universidade, não escolhi ir para a Escola Técnica... **as circunstâncias foram criando oportunidades**. [...] (Entrevista, 2010).

[...] Eu não imaginava que iria voltar para a Universidade Católica para formação... não foi nada intencional. Nem que o Diretor da ETEP seria meu colega. As coisas foram acontecendo. **Conjuntura política, de momento político** e de organização e que forma criando as **oportunidades**. Depois tu fazes a permanência, a legitimidade e a aprendizagem vai se fazendo. A ida para a FaE aconteceu mais ou menos na mesma lógica. Eu fui primeiro, depois a Solange e logo Cleo. Também como resultado de um trabalho conjunto e de **relações pessoais e profissionais** previamente construídas. [...] (Entrevista, 2010).

[...] São **circunstâncias que vão construindo**, um pouco também de temperamento... Mas, eu tive essa **felicidade de me construir nesses dois espaços, a Escola e a Faculdade**. Muito da minha vida, muito do que eu aprendi foi da minha experiência na Escola... não tem para

mim substituição... pelo fato de vencer determinados desafios, de construir a minha autonomia. [...] (Entrevista, 2010).

[...] Eu não sabia nada de Ensino técnico e precisava me imbuir da cultura da Escola e dos saberes de meus colegas professores. Certamente valeram os saberes da intuição para enfrentar esse desafio que me ajudaram a ir construindo um processo de conquista, de parceria e ação coletiva na comunidade em que me inseria. [...] (Narrativa, 2008).

Parto dos meus grifos para mostrar a presença do professor singular-plural nos fragmentos apresentados. Percebo na escrita da Professora Mabel imagens de um professor que foi se construindo atento às oportunidades, às circunstâncias e à realidade dos contextos. Fica clara a potencialização das relações como meio para vencer os desafios e seguir em frente. Aliás, dificuldade não parecem ter sido obstáculo para Mabel atingir os seus objetivos. Nunca houve problemas com a sua ignorância, pelo contrário, foi motivo para superar suas próprias limitações.

[...] creio que eu me acostumei um pouco com a ignorância, com o estado de ignorância... nunca foi problema para mim não saber. [...] (Entrevista, 2010).

[...] Quando a gente estudava Dussel, eu não entendia “bulhufas” e tinha que estudar... literalmente o Jandir dava aulas para a gente sobre esses temas. E era uma coisa difícilíssima para mim. Meus próprios conhecimentos eram poucos, uma tragédia. Então, havia toda uma indução teórica... [...] (Entrevista, 2010).

Repete-se na trajetória de Mabel um jeito de ser que se dava na sua infância, o que percebo no seguinte fragmento:

[...] Eu tinha uma vizinha, que era minha amiga, tinha minha idade... era a primeira da classe. A minha mãe era professora, então, quando chegava o final do ano era aquela “atucanação”, porque as minhas notas eram péssimas e as dela eram ótimas. E a minha mãe trazia a Vera Lúcia para estudar comigo para ver se ela passava por osmose alguma coisa para mim. Numa tarde era francês, na outra, latim. Ela sabia tudo muito bem e eu, muito mal... A minha mãe me dava uns “crops”. Passou muito tempo... A Vera Lúcia se tornou professora do Estado. Uma vez, aqui em Pelotas, dei uma palestra não sei aonde e quando terminou minha palestra, quem sai da plateia? A Vera Lúcia. Ela me olhou e disse: Quem diria Mabel, tu aqui falando e eu, aqui, escutando... O que eu vou explicar? Não tem explicação!... O que eu vou fazer? Me convidaram para eu vir e eu vim... [...] (Entrevista, 2010).

É possível perceber que Mabel reconheceu desde muito cedo que as pessoas se constroem de formas diferentes, porque têm estilos diferentes. Preferiu acreditar e apostar nisso, posicionamento que se evidencia no que segue:

[...] às vezes a gente tem outro tipo de condição de aprendizagem, muito mais sensitiva, intuitiva do ponto de vista das relações humanas. E isso, vai se aprendendo. São estilos também... não é melhor nem pior, mas são formas diferentes de construir o conhecimento. [...]

Talvez tenha sido em função desse modo ser que tenha se sentido tão desconfortável com o modelo das teorias da reprodução. Não fazia sentido ser professora agindo a partir dos pressupostos reproducionistas.

[...] As chamadas teorias da reprodução, nessa época, ocasionaram uma revolução nas formas de pensar a educação e geraram um desconforto muito grande para nós. [...] (Entrevista, 2010).

[...] As teorias da reprodução entraram com força e a gente teve consciência de que a educação e a escola não eram fator de mudança da sociedade, mas eram mais muito mais produto da sociedade. [...] Eu me incomodava com algumas coisas da teoria da reprodução... Pensava: bom, está certo que a escola recebe toda a influência da sociedade. Mas, *se nós fossemos só produtos da sociedade, todos tínhamos de ser mais ou menos iguais*, se vivêssemos num mesmo tempo e contexto. Via que nem sempre isso se confirmava com tanta clareza. [...] (Entrevista, 2010).

As ideias que sinalizam traços do **professor singular plural** na escrita trazida até aqui reforçam a carga simbólica identificada desde o mitema. Fica evidente nos fragmentos o simbolismo da asa e suas derivações arquetípicas convergentes com a imagem do anjo. Esses elementos simbólicos mostram-se marcantes e remetem à ideia de deslocamento ou de promoção de mudança associada à condição de lugar, assim como foi tratado anteriormente. Nesse contexto, reforça-se a carga de significado que envolve tal simbologia na medida em que, assim como encontramos em CHEVALIER E GHEERBRANT (2009), refletem estados de liberação e vitória. Demarca-se assim a imagem do herói, que caracterizada pela sublimação ergue-se para matar os monstros fabulosos que impedem suas conquistas, reforçando o que eu disse antes: o herói contra o mostro.

Ainda tratando de demarcar os desdobramentos da tese nesse cotejamento em torno do mitema professor singular-plural, apresento alguns fragmentos extraídos da escrita analisada que reforçam as ideias associadas a essa imagem docente:

Entendo a metáfora do professor singular-plural, envolvendo diferentes possibilidades. A primeira que me ocorre é ideia de que nos construímos e exercemos a docência nas vivências, ora contraditórias, ora complementares, que acontecem nessas duas dimensões. Singular, porque cada professor é um, trazendo sua história de vida e de profissão, que redonda em valores, culturas, modos de ser docente. Cada um de nós é um, matriz singular, irrepetível, reconhecido por traços de personalidade, caráter, forma de ver a vida... mas também plural, porque somos produzidos numa condição geracional, marcada por compreensões de mundo, visão política, com vivências coletivas que também fazem suas marcas. **Ninguém se forma que não seja em relação – aos outros, aos fatos, ao mundo.**

Sou capaz de identificar traços em mim que são similares a companheiros/as com os/as quais reparti experiências. **Somos frutos de circunstâncias** comuns que nos fizeram ser o que somos. Mas, também, sou capaz de identificar formas especialmente minhas de agir e reagir... e isso é muito bom, bonito, humano...

Outra possibilidade de compreender o singular-plural se institui na organização do trabalho. Especialmente para quem se arrisca no trabalho coletivo. Nele somos um e somos muitos. O professor singular-plural procura reconhecer a diferença na direção da igualdade – aqui entendida pelo respeito ao contexto e condição de seus alunos, seus companheiros de pesquisa, de trabalho conjunto. Procura potencializar o que cada um tem para contribuir, sem uma régua que pré-defina as formas de participação. Isso significa abrir mão de objetivos e intenções claras. Mas, compreendem que a pluralidade é exigente e não admite narcisos. Requer, especialmente, compreensão e liderança, capacidade de ajudar as pessoas a crescerem.

Tenho procurado fazer esse exercício. Creio firmemente que na vida quanto mais se reparte, mais se acumula. Isto vale para o conhecimento, para os afetos, para nortear a trajetória profissional (**O olhar da protagonista sobre os achados, 2012**).

É possível perceber nas palavras da Professora Mabel, quando provocada a falar sobre a metáfora **professor singular-plural**, que as ideias que demarcam o mitema aparecem reforçando uma carga simbólica que se mostra convergente com aquela tematizada. Na relação com o outro e no reconhecimento das diferenças potencializa-se o caráter heróico ascensional que norteia a busca dos seus objetivos em atenção aos desejos.

No trabalho de cotejamento do **mitema professor aprendiz de si** nos textos escolhidos para análise parti, como antes, das ideias significativas que me ajudaram a identificar os elementos simbólicos presentes na escrita. Dentre elas, ideias que remetem à reflexão, à consciência e aos movimentos de análise. É pertinente considerar que essas ideias estão vinculadas simbolicamente ao ato de

recolhimento, próprio da estrutura mística convergente com a polaridade noturna do imaginário.

As ideias vinculadas à reflexão e à consciência estão associadas a uma outra de igual importância, que é a ideia de transformação. A mística transformadora converge para o germinar de uma aprendizagem que se dá no calor fértil do ventre materno, promotor do aguçamento do ser e do sentir, que busca novas formas de se fazer.

Para mostrar como se deu esse cotejamento recorri a alguns fragmentos:

[...] A compreensão que se tem hoje, entendendo **o conhecimento como autobiográfico**, nos indica que são as imersões nos ambientes e nos contextos que realmente nos formam. E essa não é uma condição individual. Essa foi uma das principais aprendizagens que fiz durante a minha trajetória profissional; diferente da ideia que se tinha anteriormente, quando se pensava na formação como uma construção individual [...] (Narrativa, 2008).

[...] **A formação de professores se constitui num conjunto**, num processo coletivo que repercute as condições sociais mais amplas. Nem sempre valorizamos essa dimensão da nossa profissão, incluindo a possibilidade de estarmos juntos, de encontrar pessoas, partilhar experiências e fazer amigos. Essa **condição de trabalho que envolve a dimensão coletiva** se coloca em direção contrária à ideia, tantas vezes acalentada, de que a profissão docente se aproximasse das profissões liberais [...] (Narrativa, 2008).

Agora, diferentemente de antes, os fatores externos implicados nos movimentos docentes da protagonista passaram a gerar outros, novos e autônomos, porque parece haver uma espécie de processamento de influências que dão corpo a um ser múltiplo pela sua constituição, particularmente pelas suas escolhas implicadas nos modos de ser.

O ventre (símbolo da mãe) parece ser o lugar propício, dada a ternura e a proteção, para a maturação espiritual travada diante dos obstáculos afetivos (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009). Foi preciso recolher-se para amadurecer, no sentido de refletir sobre o encontro com o seu eu.

Os movimentos reflexivos vão acontecendo e mostrando traços de uma história que vai se construindo na trilha do reconhecimento de si. Foi preciso passar pelas teorias da reprodução para pensar outras formas de constituir conhecimento e de se construir como indivíduo. Qual é o papel da sociedade? Qual é o papel da educação e da escola? Essas questões são recorrentes na história docente da Professora Mabel.

[...] se fossemos só produtos da sociedade, todos tínhamos de ser mais ou menos iguais, se vivêssemos num mesmo tempo e contexto. [...] Então, a rigor todos deveriam ter uma compreensão de educação e um desempenho equivalente. No entanto, não era isso que eu percebia olhando à volta. Havia professores que tinham sucesso no seu ensino e outros não. Suas perspectivas para a profissão e para a profissão eram distintas... [...] (Entrevista, 2010).

Na escrita que se refere à sua tese, a Professora Mabel manifesta-se com relação ao seu questionamento que buscava compreender a construção do professor em um movimento investigativo-reflexivo, em um exercício de aprendizado de si e do outro na contramão do instituído pelo paradigma vigente.

[...] A minha pergunta, então, se formulou assim: o que acontece na vida dos professores que faz com que tenham um desempenho profissional positivo? [...] Foi muito rico, porque este foi um estudo que tentou inverter a lógica da racionalidade técnica que primeiro dizia qual o modelo e depois procurávamos aproximar os sujeitos concretos a essa ideiação. Criava-se um modelo teórico e, depois, fazia-se um esforço para adequar as pessoas concretas nesse patamar idealizado. A proposta que fiz procurou inverter essa lógica. [...] (Entrevista, 2010).

Reconheço, também, a imagem do professor aprendiz de si nesse fragmento que demonstra a ideia de **transformação** implicada nesse mitema. Evidencia-se, nesse caso, a consideração de fatores diversos que problematizam, na aprendizagem, os modelos instituídos. Esse processo, na **contramão da lógica da racionalidade técnica**, como expressa o fragmento, traz em si polarizações do regime noturno do imaginário, fomentador da fertilidade transformadora.

[...] acredito que em nossas escolhas de vida tem uma condição sociológica do ambiente em que vivemos, mas também interferem as **questões pessoais como personalidade, temperamento e tendências individuais**. [...] (Narrativa, 2008).

[...] A **questão do afeto, da conquista e do respeito pelo outro** eram muito valorizadas. Mais tarde, aprendemos com Paulo Freire que o **diálogo cognitivo é precedido pelo diálogo afetivo** [...] (Narrativa, 2008).

Por meio dos grifos evidencia-se o significado das expressões que ressaltam um **movimento reflexivo que busca o encontro com o seu eu docente**. A mística que ocorre no ato de recolhimento faz germinar a transformação que vai tornando a Professora Mabel mais consciente das suas escolhas. Do recolhimento às entranhas

do ventre materno, vai nascendo um modo de ser que se percebe mais atento à **singularidade do indivíduo**.

Quando questionada sobre a metáfora professor **aprendiz de si**, a Professora Mabel demonstra perceber provável combinação com as ideias identificadas no mitema anterior – **professor-projeto**. Diz a Professora:

Aceito plenamente a explicação de Boaventura de Sousa Santos de que “**todo o conhecimento é autobiográfico**”. Isto é, me constituiu professor de uma **forma processual**. Certamente essa formação começou com o exemplo da minha mãe – professora e diretora de escola – que trazia para o cotidiano suas impressões a **respeito do trabalho**, sua **visão profissional**, **capacidade de trabalhar a diferença**, sua **empatia com a escola**. Depois minha experiência como aluna de escola pública – estudei no Assis Brasil – também me constituíram como docente: aluna da “turma do fundo”. Depois minha inserção na docência, **as experiências que foram acontecendo, me reconstruindo como pessoa, como cidadã e como profissional**: na escola primária, no Ensino Médio, na escola técnica, na Fae, na VFPel...

Tive a sorte de encontrar e viver contradições. Elas me obrigaram a pensar, refletir e... tomar partido, posições, mostrar a cara. Mas me ensinaram, também – ao longo do tempo – a **tolerância**, a **compreensão do outro**, o que nunca significou **transgredir o fundamental**. Uma boa dose de **coerência** com outra dose de **insegurança**. Creio que essa é uma boa equação para ser “aprendiz de si”

Tenho exercitado a condição de pensar a teoria a partir da experiência. Acho que é um bom caminho... e assim tenho escrito e falado – quando me convidam para tal. Digo que cada vez sei menos fazer conferências e mais **contar histórias**... talvez essa seja uma evidência do ser professor **aprendiz de si**... (O olhar da protagonista sobre os achados, 2012).

É perceptível a relação que a Professora faz com as ideias convergentes com o mitema **professor singular-plural**, dada a influência dos contextos e dos modelos inspiradores de valores pessoais e profissionais. No entanto, é expressiva a manifestação de um modo de ser que se constitui pelas contradições implicadas nas diferenças, o que provoca pensar sobre elas. Desse movimento transformador, parece germinar um modo de ser docente contestador do instituído, mas coerente, tolerante e compreensivo com o outro.

Direcionando o meu trabalho de cotejamento para o mitema **professor projeto**, anuncio as ideias que me orientaram. Parto de expressões que me remetem a **aspirações de vida, à utopia, às escolhas pessoais**, enfim.

Caracteriza esse mitema a **lógica dialética**, que opõe períodos de crise e triunfalismo em que **os contrários são considerados em um movimento de busca da harmonia**. Está em jogo nesse cotejamento a identificação de fragmentos que expressam o amadurecer no tempo e o progredir na via inversa do sentido antifrásico, que confunde.

Encontro imagens do **professor projeto** com maior expressão na escrita que traz reflexões sobre a relação dialética entre narrativa e experiência, as quais vão amadurecendo no tempo e na história. Nesse sentido:

[...] A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, "ao ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um **processo profundamente emancipatório** em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, auto-determinando a sua trajetória. [...] (Artigo, 2010).

Do fragmento, sobretudo dos grifos, extraio a compreensão de que, na **inversão** - propulsora da **intimidade**, da **individualidade**, da **interioridade**-, que se dá na trama tecida pela própria história, evidencia-se a busca do equilíbrio harmonizador que dá sentido e coerência às experiências em direção a outros novos sonhos.

[...] Foi preciso algum tempo para construir a ideia de que **assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência**. Há um processo dialético que provoca mútuas influências. (Artigo, 2010).

A **união harmonizadora dos contrários** se expressa quando a protagonista lança mão da sua maturidade para pensar a relação entre história e realidade. Ela diz:

[...] A trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que **tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade**. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a **escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade**, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a **narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais**. Novamente recorrendo a Ferrer destacamos a sua afirmação de que **"a vida se vive para poder contá-la** (alguns povos a

cantam) ao mesmo tempo em que criamos nossos contos para dar sentido à vida". (1995, p. 188) (Artigo, 2010).

Os grifos no fragmento me permitem avançar no cotejamento e perceber o **professor projeto** como um ser em **perpétua regeneração**, associado à simbologia da "árvore como símbolo da vida" (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009). Nesse sentido, a dramática harmonizadora dos contrários está associada à imagem de **força e de poder do pai**, representados pelo tronco erguido em direção ao céu e à imagem arquetípica lunar da **mãe fértil**, representada pela folhagem envolvente e pelo oco do caule que guarda a água como fonte de juventude.

A presença do **professor-projeto** evidencia-se quando percebo na escrita da Professora Mabel o drama dialético que projeta o indivíduo para frente e para trás no sentido de significar as suas ações: ora crise, ora triunfalismo.

[...] O professor constrói suas performances a partir de inúmeras referências a partir de inúmeras referências. Entre elas está sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. [...] (Artigo, 2010).

Ao problematizar o papel da narrativa na construção do professor, a protagonista sinaliza a presença do mitema **professor-projeto**, na medida em que potencializa a dramática que visa à evolução no tempo, no sentido do amadurecimento.

Reforçando o que foi tratado até aqui neste cotejamento apresento o olhar da Professora Mabel sobre a imagem do **professor-projeto**, a partir da sua percepção e significado no seu fazer docente:

Penso que o **professor projeto** é o que se percebe inacabado, sempre em movimento, afastado das coerências imutáveis. Assume a sua função educadora valorizando e refletindo sobre a **experiência que aponta caminhos e propõe ambiguidades**. Compreende a si mesmo como um permanente projeto, se disponibiliza e se lança aos novos desafios. Gosta de experimentar novas frentes, ainda que faça **escolhas que se referenciam nas suas convicções e afinidades políticas e ideológicas**.

O professor projeto sente que vida só tem sentido quando há horizontes estimulantes e procura que seus alunos encontrem os seus. **O professor projeto é esperançoso, crê no futuro e acha que vale a pena por ele lutar.** Felizmente me sinto, já com quase 50 anos de profissão. Fui muito feliz e viver intensamente as oportunidades que tive e a sorte de conviver com pessoas que me estimularam e permitiram a **minha condição de autoria**. Sem ela não há projeto, que pressupõe **liberdade, livre arbítrio** para decisões, bem como responsabilidade e compromisso para com elas (**O olhar da protagonista sobre os achados**, 2012).

Nas palavras da Professora Mabel identifico a imagem do **professor-projeto** quando na trama da sua história se evidencia um ser que valoriza as suas experiências, reflete sobre elas e projeta outras/novas. O **professor-projeto** trilha seu caminho disposto a enfrentar as ambiguidades e as verdades absolutas. Na dramática harmonizadora (noturna) do imaginário mostra-se esperançoso de um futuro desejado.

O cotejamento do mitema **professor balseiro** está norteado pelas ideias extraídas da tematização anterior sobre essa imagem. Relembrando, foram tematizadas as seguintes ideias: **a educação dialógica, a crítica e a criatividade, a contestação do conhecimento oficial**. Os movimentos que envolvem o **auscultamento** das condições de vida do indivíduo são valorizados no sentido de estimular uma ação mais crítica e, por conseguinte, mais criativa. O **professor balseiro** apresenta-se como um contestador do conhecimento que lhe é apresentado.

De características noturnas, esse mitema está associado à estrutura dramática do imaginário e suas derivações copulativas e rítmicas, caracterizando **movimento e ação**. A pregnância simbólica presente na dramática do mitema **professor balseiro** remete à imagem da **roda**, que se associa a ideia de **ciclo, reinício, renovação**. A roda, assim como a asa, é um símbolo de deslocamento e representa a **libertação que diz respeito às condições de lugar**.

Identifiquei o mitema **professor balseiro** em alguns fragmentos da escrita escolhida para análise.

[...] Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a **desconstrução/construção** das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a **relação dialógica** se instale criando uma **cumplicidade de dupla descoberta**. Ao mesmo tempo em que se descobre o fenômeno no outro, eles revelam-se em nós [...] (Artigo, 2010).

[...] Dependendo dos objetivos do investigador, discutir com os sujeitos nas narrativas o perfil de sua narração pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar **compreensões e sentimentos antes não percebidos**, esclarecedores dos fatos investigados [...] (Artigo, 2010).

Evidencia-se nos fragmentos a rítmica dialógica que caracteriza o mitema em questão. Os movimentos de evolução e involução (construção e desconstrução) reforçam a ideia vinculada ao cíclico, que por sua vez aproxima-se do **simbolismo do espiral**.

Esse procedimento me fez perceber a ideia de auscultamento, presente na imagem do **professor balseiro**, quando identifiquei um fragmento com a manifestação da Professora Mabel, a partir de Péres Gómez (1992), na qual diz que é preciso recuperar a “racionalidade prática”. Esse conceito diz que o professor deve buscar a imersão no mundo da experiência do indivíduo, dando atenção aos valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e políticos. Dessa forma, o professor estaria trabalhando para inverter a lógica do sistema que, segundo a protagonista, envolve as pessoas em um espiral de ação sem reflexão.

[...] Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências. É a ideia de reflexão-ação (Artigo, 2010).

A ideia de **reflexão-ação** que se destaca no fragmento remete ao movimento que gera a **ação transformadora** que, associada à imagem da roda, reforça o caráter simbólico deste cotejamento. A prática dialógica que caracteriza o professor balseiro mostra-se quando o indivíduo desloca-se do seu estado de conforto para **criar e recriar** em busca da **mudança das suas condições de existência**. Evidencia-se, assim, um **vir a ser que é cíclico e, por isso, gerador do novo**.

A contestação do conhecimento do conhecimento, a crítica ao instituído e a própria ideia de “racionalidade técnica” é encontrada especialmente em fragmentos do texto *No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens* (2011). Nele, a protagonista lança mão da memória e deixa aflorar seu espírito crítico e contestador das suas condições de aprendizagem nos primeiros anos escolares.

A reivindicação por um modelo educacional dialógico, criativo e transformador emerge da escrita crítica que se expressa nos fragmentos que apresento a seguir:

[...] Muito mais tarde compreendi que o Getúlio não poderia ser objeto de estudo naquele momento, porque a escola veiculava o conteúdo tido como verdade. Não admitia versões; a ciência assumia sua neutralidade, não poderia ter “partido”, nem ser atingida pela subjetividade na sua produção. Portanto, a escola não trabalhava com o atual, com o que se publicava no jornal ou no rádio, com a contradição e as múltiplas verdades. Nada de conhecimento relativo, nada de produção histórica de sentidos, nada que se distanciasse da resposta única [...] (Memorial, 2012).

[...] Apenas nas aulas de ciências naturais adentrava – ainda que raramente – algumas idas ao laboratório para aulas experimentais. [...] Uma grande emoção se dava na dissecação de um pobre sapo e provocava gritinhos e chiliques de algumas meninas. Mas tudo estava programado, o professor fazia o procedimento e nós observávamos. Não deveria haver imprevistos. Assim a experiência seria considerada um sucesso! [...] (Memorial, 2012).

Dos grifos emergem os sentidos que me fazem perceber a presença do mitema **professor balseiro**. Por meio deles evidencia-se, na contramão do desejo da protagonista, a manifestação do jeito de ensinar pouco criativo e, por isso, pouco atraente.

[...] Essa assepsia, talvez é que tornava o estudo desinteressante. Não havia autoria no conhecimento. Tudo parecia definido pelo autor do livro, que só apresentava o produto! E também não ocorria que algum de nós tivesse a coragem e a possibilidade de construí-lo! (Memorial, 2012).

A Professora Mabel percebeu a imagem do **professor balseiro** quando a ela foi apresentada, trazendo a seguinte contribuição pessoal:

Agora parece que compreendi melhor o **professor balseiro**, como **condutor capaz de partilhar com os outros o caminho a percorrer**, mais pelo desafio do que descobrirão do que pela certeza da trilha...

Bem, hoje, percebo que exerço uma grande responsabilidade, ao coordenar um Grupo de Pesquisa com mais de 30 pessoas, em que todas cruzaram seus caminhos com o meu em alguma ocasião e decidiram, a partir daí, continuar partilhando a estrada em conjunto. Quase não tenho como explicar esse fenômeno, a não ser pela condição de afinidade intelectual e afetiva. Fazer a minha balsa com tantos marinheiros requer **habilidades humanas, mais do que cognitivas**; são marinheiros em **diferentes estágios de formação e de vida, contextos de trabalho, histórias pessoais** e... em tudo vejo a possibilidade de **harmonização, reconhecendo diferenças e valorizando igualdades**. Me realizo muito com essa experiência que traz o prazer da **produção conjunta**, do crescimento das pessoas em relação umas as outras. **Quebram-se hierarquias formais**, mas funda-se a diferença na legitimidade e respeito mútuo.

Hã muito descobri que **conhecimento e afeto**, quanto mais a gente reparte, mais aumentam. E essa tem sido minha inspiração no trabalho quando ensino, quando oriento, quando pesquiso com meu Grupo, tornando essa meta “busca e obra”!

Reparto também com os outros colegas, outras paragens... não dou mãos a medir para responder aos convites para estar aqui o acolã... e faço o possível para atender estimulando a **autoria** dos grupos e dos indivíduos... Lanço-me nas redes investigativas, nas parcerias internacionais... enfim, sou uma gulosa!

Navego em terreno movediço, muitas vezes, pois as pessoas vivem **tensões, embates, perspectivas diversas**. Mas esse é o ingrediente fundamental da **autoria**, pois cada situação requer especiais **respostas... e sempre provisórias**.

Mas certamente **navego na minha balsa com outros balseiros, que me ensinam, me estimulam a continuar**. Em especial procuro estar aberta a manter a condição de aprendiz... fundamental a quem também quer ensinar (**O olhar da protagonista sobre os achados**, 2012).

É possível perceber que o caráter cíclico temporal da rítmica envolvida remete ao movimento de subversão da lógica instituída, da lógica que durante muito tempo alimentou o desejo da Professora Mabel de fazer diferente. Evidencia-se na fala da protagonista a presença de um professor diferente daquele “iluminador do conhecimento”, mas sim um professor que caminha junto em busca do conhecimento.

Esse entendimento permite retomar a imagem da **roda** como símbolo associado ao mitema **professor balseiro**, uma vez que bem caracteriza a dramática rítmica vinculada à harmonização. O movimento decorrente dos reinícios e das renovações resulta em ação transformadora (crítica e criativa) potencializadora dos múltiplos estados do ser que se constrói. Sem dúvida, tais considerações ressaltam o caráter atemporal e eterno que faz emergir, pelo menos uma imagem prenhe na biografia educativa.

5.3 Da grelha simbólica ao traço mítico

Ao longo trabalho de escavação na tese da Professora Mabel identifiquei núcleos simbólicos relacionados às imagens fundantes do modo de ser professora, que segundo a abordagem durandiana são “alimentados” por elementos

arquetípicos e *schèmes* e, portanto, constituem símbolos. Tais símbolos nos remetem à *hermenêutica instauradora* (DURAND, 1988), uma vez que escapam da decifração imediata. Lembramos que o imaginário é o elo de religação do comportamento do *homo sapiens com o symbolicus* (CASSIRER). Nesta grelha encontro os mitemas **professor singular-plural, professor aprendiz de si, professor-projeto e professor balseiro**, que foram problematizados com vistas a encontrar o traço mítico.

Assim como anuncia o plano metodológico, o movimento investigativo esteve orientado para identificação de imagens fundadoras dos modos de ser docente da protagonista, trabalho apresentado como um exercício de **biografização com nuances mítico-simbólicas** emergidas, especialmente, da tese em estudo e também em textos de caráter narrativo escolhidos por mim, que expressam o vivido e o pensado na escrita narrativa da protagonista.

Logo, a problematização decorrente da escavação esteve direcionada para as relações entre o escrito, o vivido e o pensado, expressas nos documentos pesquisados. Ressalto que durante o trabalho de pesquisa tive como hipótese que as imagens fundadoras presentes nas escritas acadêmicas da Professora Mabel poderiam ser presentificadas e fundamentadas desde relações mítico-simbólicas potencializadoras de um imaginário antropológico. Relações essas fortalecidas pelas singularidades do trajeto pessoal em estudo.

Portanto, no sentido de dar conta do objetivo geral deste estudo, o qual foi então visibilizar as imagens fundadoras do modo de ser docente de Maria Isabel da Cunha, entendo oportuno mostrar como se deu o movimento que me levou à identificação do traço mítico que vem reforçar a visibilização das imagens. Nesse sentido, **opero desde os princípios da “mitocrítica”** (Durand, 1982) para evidenciar como fui reconhecendo a **presença mítica** no decorrer da pesquisa, sobretudo desde o cotejamento dos mitemas na amostra elegida, sem desconsiderar, é claro, o trabalho inicial de escavação, que resultou na identificação dos núcleos simbólicos detentores do sentido que alimentou a minha busca pelas imagens.

Assim como Hillman (1997), penso que todos nascemos com uma imagem que define o modo de ser e que, por isso, nos chama para os caminhos que nos são próprios, a exemplo do potencial do arquétipo, preconizado por Jung. Esse chamado - essa potência em devir - pode muitas vezes não ser reatualizada, porque a

simbólica se confunde com o desenvolvimento da cultura humana como mediação perpétua entre os potenciais e as condições temporais dos sujeitos viventes; por isso, pode não atender ao processo defendido por Hillman. No entanto, se ouvido, permite a realização dos nossos ideais de vida. A imagem que nos toca nos remete ao sentido da vida.

[...] Fui para escola muito cedo, especialmente para os padrões da minha geração. Como **minha mãe trabalhava como professora** e, na minha infância, vivíamos longe dos avós, a solução era ter os filhos no jardim da infância [...] (Narrativa, 2011).

[...] **meu primeiro contato com as letras, entretanto, foi marcado pelas leituras que minha mãe fazia, todas as noites**, dos livros infantis de Monteiro Lobato, em coleção da Editora Brasiliense (1950), adquirida como um grande tesouro e que enfeitava, com suas lombadas verdes e prateadas, a estante principal da minha casa. Até hoje tenho comigo esses livros [...] (Narrativa, 2011).

O que se evidencia nos fragmentos é a **referência da mãe professora**, que iniciou Mabel no mundo das letras, uma experiência inesquecível que percebo pelos detalhes relatados. Esses referenciais de vida parecem ter colorido a sua história com cores que se mantêm bem vivas, o que permite pensar desde Hillman (1997), quando diz:

Mais cedo ou mais tarde alguma coisa parece nos chamar para um caminho específico. Essa “coisa” pode ser lembrada como um momento marcante na infância, quando uma urgência inexplicável, um fascínio, uma estranha reviravolta dos acontecimentos teve a força de uma anunciação: isto é o que devo fazer, isso é o que eu vou ser (p. 13).

Os momentos marcantes relacionados à figura da mãe professora indicam um esboço da imagem que aos poucos foi se delineando na análise da escrita da protagonista. Assim, é possível inferir que esses acontecimentos súbitos da vida, como diria Bachelard (2003, p.63), vividos e narrados por ela indicam um caminho a seguir na busca do mito que foi moldando suas formas de ser e de se relacionar significativamente com o outro e com o mundo. Ensaia-se aqui a presentificação de uma imagem maternal.

O mito, neste caso, permite ao indivíduo sentir a presença de um *“locus espiritual”*. Sendo assim, apresenta imagens que dão suporte e direcionamento às energias de transformação, que vêm operar no sentido da atribuição da coerência do caos aleatório da vida (HOLLIS, 1997, p. 78). Esse movimento pode ser percebido

na escrita da protagonista, que mostra vestígios míticos relacionados ao mito de Deméter, deusa que representa a iniciação aos mistérios, assim como tratado na sequência deste tópico.

Os mistérios referidos vêm caracterizar o esforço de transformação em busca de sentido, como se o indivíduo procurasse formas de lidar com a angústia da morte - como destino trágico e irremediável. Essa constatação remete à presença de polaridades que estruturam os conteúdos narrativos, dando conta de um pensar acerca do destino humano na busca de conciliação dos contrários: individuação (busca do ser) e indiferenciação (perda do ser).

Tomando contato com a escrita da Professora Mabel é possível constatar uma outra escrita quando surgem traços de um homem tradicional, parafraseando Durand. O pensamento durandiano, nesse sentido, parte da ideia de que o homem é sempre o mesmo, uma vez que os deuses são sempre os mesmos. Isso quer dizer que o “sentido” da imagem do homem faz dela um símbolo, que remete a um significado vivido.

Assim, na escrita analisada, é possível perceber desejos, estruturas afetivas, e imagens que repercutem no tempo e no espaço por toda humanidade. Embora o homem seja sempre o mesmo, paradoxalmente, ele não o é. Isso se evidencia na escrita da protagonista quando trata o indivíduo como ser inacabado, detentor de um aprendizado que não se completa. Nesse sentido, refere-se ao professor projeto quando diz que é aquele que

[...] compreende a si mesmo como um permanente projeto, se disponibiliza e se lança a novos desafios. [...] O professor projeto sente que a vida só tem sentido quando há horizontes estimulantes e procura que seus alunos encontrem os seus [...] (O olhar da protagonista sobre os achados, 2012).

O homem que se lança para encontrar sentido para a sua vida recorre à verdade, mas não somente a ela, também à crença, no sentido da esperança. Ainda sobre o professor projeto, retomo o seguinte fragmento que se expressa nas palavras da Professora Mabel:

[...] O professor projeto é esperançoso, crê no futuro e acha que vale a pena por ele lutar. Felizmente me sinto assim, já com quase 50 anos de profissão. Fui muito feliz em viver intensamente as oportunidades que tive e a sorte de conviver com pessoas que estimularam e permitiram a minha condição de autoria (O olhar da protagonista sobre os achados, 2012).

A escrita da protagonista expressa múltiplas dimensões do vivido, no entanto, uma dimensão que se mostra vital é a que se estrutura por um modo de ser que se pauta pela crença, mas se afasta das certezas absolutas, uma vez que cada instante de consciência provoca novos questionamentos.

[...] Mas o que significava ser a aluna do “fundão”? Que geografia é esta que se estabelece sem critérios explícitos? Muito contraditória essa situação. Ser do fundão continua um misto de orgulho e de desconfiança. Certamente não estávamos entre as queridas dos professores, não recebíamos olhares aprovadores, nem elogios explícitos. Mas, também tínhamos um sentimento de autonomia e respeito “entre pares” que a turma da frente não tinha [...] (O olhar da protagonista sobre os achados, 2012).

É perceptível no fragmento apresentado o esforço de conciliação dos elementos antagônicos na dinâmica contraditória que se dava entre os modos de ser da turma do fundo e da turma da frente, comportamento que está marcado por vetores opostos, e em uma outra medida, presente na configuração que resulta no caráter de autonomia em relação ao todo e à lógica operante da sala de aula.

Essas possibilidades de ação, marcadas pelos vetores, está ancorada nas estruturas do imaginário propostas por Durand (1977: a heróica (separar), a mística (integrar) e dramática (harmonizar, equilibrar). A partir da estruturação durandiana é possível atribuir a ideia de **individação**, que remete à busca do ser, um **caráter “apolíneo”**, e a **identificação**, que remete à perda do ser, um **caráter “dionisíaco”**⁵⁵.

Nesse sentido, o grande desafio do ser humano passa a ser a conciliação da busca de si mesmo, matriciada pelo regime diurno, e a perda de si mesmo pelo regime noturno, sendo que a busca de si está associada ao início da trajetória docente da Professora Mabel, enquanto a perda de si mostra-se associada aos estágios mais avançados da sua história, caracterizado amadurecimento.

⁵⁵ Os termos **apolíneo e dionisíaco** (derivados de Apolo e Dioniso, deuses da mitologia grega), vinculam-se à arte grega. Tem sua origem além do homem e representam “forças” que estão presentes no Mundo. Apolo e Dioniso - expressão popularizada e tratada por Nietzsche como um contraste entre o espírito da ordem, da racionalidade e da harmonia intelectual, representado por Apolo, e o espírito da vontade de viver espontânea e extasiada, representado por Dioniso. Sendo assim, Apolo está associado à bela aparência, ao sonho, à forma (limite), ao princípio de individuação, resplandecente, ordem, serenidade, etc. Dioniso está associado à música, à embriaguez, uno primordial (sem forma e sem limite), indiferenciação, essência, desmedida, domínio subterrâneo, etc.

No entanto, a escrita em estudo evidencia um equilíbrio entre os vetores que se opõem, no qual a ação se resolve e se distribui equitativamente, ora por recursos de identificação, ora pela promoção da individuação, o que remete à estrutura dramática do imaginário, nuance que vai ganhando expressão no decorrer da análise.

Na estrutura dramática, o imaginário equilibra, em um todo harmonioso, as contradições mais flagrantes através do controle cíclico do devir, ou seja, a imaginação dramática, com as suas faces consteladas, está sob o regime do acordo vivo, no qual adaptação e assimilação estão em harmonioso concerto (DURAND, 1997, p. 346). Na escrita analisada, a conciliação dos contrários evidencia-se como uma maneira de se construir de forma consciente e por completo.

[...]Fazer andar a minha balsa com tantos marinheiros requer habilidades humanas, mais do que cognitivas; são marinheiros em diferentes estágios de formação e de vida, contextos de trabalho, histórias pessoais e... em tudo vejo possibilidade de harmonização, reconhecendo diferenças e valorizando igualdades. [...] Quebram-se hierarquias formais, mas funda-se a diferença na legitimidade e respeito mútuo [...] (O olhar da protagonista sobre os achados, 2012).

É possível perceber nos textos analisados a convergência de semantismos nas imagens que se mostram organizadas em torno da estrutura dramática de harmonização dos contrários, na qual parece estar ancorada a lógica que orienta o seu pensamento, seus modos de ser e, por conseguinte, seus conceitos. Sobre os conceitos, Durand (1997, p. 61), diz se tratar de uma espécie de **“indução arquetipal”**, pois **os arquétipos constituem o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais**.

Nos referidos textos encontrei núcleos organizadores do imaginário da Professora Mabel, nos quais estão fundados os seus processos racionais, aqui traduzidos em modos de ser docente. Saltam aos olhos um simbolismo que remete ao regime noturno, o que se explica pela presença de símbolos da inversão e da intimidade, caracterizados neste trabalho pelo ventre materno. Desta forma, os símbolos de harmonização dos contrários vão aparecendo e ganhando força em expressões que remetem à dramática cíclica. Para ilustrar o que digo, retomo o fragmento que segue:

[...] Navego em terreno movediço, em muitas vezes, pois as pessoas vivem tensões, embates, perspectivas diversas. Mas esse é o ingrediente fundamental da autoria, pois cada situação requer especiais respostas... e sempre provisórias [...] (O olhar da protagonista sobre os achados, 2012).

Processar tensões e embates parece ser a tônica da dramática harmonizadora que pode levar à autoria, que se evidencia na diferença, segundo Mabel. É importante ressaltar aqui, quando me encaminho para mostrar o traço mítico da protagonista, que esse drama harmonizador é próprio do regime noturno, que se distancia da luz diurna, transformadora da noite em promessa de uma nova aurora.

Analisando a totalidade da amostra elegida, percebi em algumas situações que a condição de “ser trágico” da protagonista (aquela que nasce da separação, da diferenciação, que determina sua humanidade) torna o seu viver pesado, sem esperança, o que se explica pela **angústia do tempo**, e então, brota o desejo de se perder no indiferenciado, em busca do aconchego do ventre materno, o que se expressa quando recorda:

[...] A vida cotidiana era tranquila e as formas de socialização das crianças acontecia principalmente na escola e nas relações de vizinhança. A calçada era o nosso espaço de encontro e as brincadeiras de rua faziam parte de nossos fazeres. Sem a TV para prender adultos e crianças em casa, **nossa possibilidade de diversão eram os brinquedos coletivos, que envolviam partilhas e disputas**. Nossos vizinhos também eram colegas de escola e esta condição afrouxava fronteiras entre esses territórios. [...] a vida continuava risonha e linda para quem alcançava a puberdade e a adolescência. Mas devo confessar que, **quanto mais avançava minha escolarização, mais me tornava uma aluna distante dos padrões valorizados**, à época, pela cultura escolar. Minhas notas eram apenas regulares e eu não demonstrava muito interesse pelo estudo. Mesmo assim fui aprovada no Exame de Admissão (Memorial, 2011).

A dissolução noturna não é irremediável, porque o ciclo, como um dos arquétipos presentes no imaginário da protagonista, garante o eterno retorno. Chamam a atenção na escrita as imagens noturnas místicas e cíclicas. O desejo de indiferenciação, de dissolução e o retorno à Terra-mãe (ventre) se sobrepõem ao desejo diurno de distinção, de separação.

No processo analítico dos mitemas que iluminaram a escavação e o cotejamento nos desdobramentos da tese foi possível perceber que as constelações de imagens identificadas nos textos analisados não remetem, em sua maioria, à

ascensão ao cimo. Pelo contrário, manifestam expressões que remetem à penetração em um centro para encontrar repouso na intimidade segura do ventre materno. Sendo assim, é possível considerar que, simbolicamente, os deuses solares são substituídos pelas deusas lunares, noturnas. No entanto, apesar do forte apelo místico, a dramática cíclica por vezes ressurge no retorno de imagens diurnas.

Aprendi com Bachelard (2003) que há uma forma que guia e encerra os primeiros sonhos e, no caso da Professora Mabel, percebo por meio da sua escrita que essa forma é o círculo ou a roda, como apresentado na tematização dos mitemas e seus derivados. Tal imagem, pela sua carga simbólica, está estreitamente relacionada ao regime noturno.

O círculo ou a roda remetem à ideia de princípio e também de céu, indicam atividade e movimentos cíclicos de ambos, e sendo assim, constituem-se em símbolo do tempo. Outra simbologia associada ao círculo é a da totalidade e da perfeição. O tempo cíclico, infinito e universal, era representado em muitas culturas antigas pelo uruboros (CHEVALIER & GUEERBRANT, 1999) - símbolo do grande círculo.

É possível constatar a presença desse tempo cíclico na escrita da Professora Mabel, a partir de constelações de imagens que remetem simbolicamente à dramática lunar e à vegetação sazonal. A dramática cíclica presente nessas duas situações desdobra-se, então, em ciclo lunar e ciclo vegetal, que estão relacionados. Logo, o arquétipo que ancora cada um dos ciclos é o da **Grande-Mãe**. Nas suas origens, esse arquétipo está associado ao Grande Círculo, que associa e funde harmonicamente contrários como o positivo e o negativo, o masculino e o feminino, o certo e o errado. Para Durand (1997, p. 299), a dramática agrolunar mostra-se como suporte arquetípico da dialética, que não se dá mais só pela separação (estrutura heróica) e pela inversão dos valores (estrutura mística), mas também pela harmonização de valores diversos, em uma complementaridade de contrários, na qual se instala o drama conciliador.

[...] Entendo a metáfora do professor singular-plural, envolvendo diferentes possibilidades. A primeira que me ocorre é que nos construímos e exercemos a docência nas vivências, ora contraditórias, ora complementares, que acontecem nessas duas dimensões [...]

As imagens marcantes na escrita da Professora Mabel remetem à presença de temas míticos associados ao **mito do eterno retorno (noturno) e à jornada do herói (diurno)**. Sendo assim, o mito do eterno retorno está relacionado ao ciclo do sacrifício, trazendo a vida nova por meio da morte. Esse mito reforça a ideia relacionada ao mistério da força vital, representado pela Grande-Mãe. A dramática, a partir dessa relação mítica, se dá pela inversão do sentido natural da morte. O isomorfismo sepulcro-berço caracteriza-se porque a terra torna-se berço mágico, porque é o lugar do íntimo repouso (DURAND, 1997). Nesse sentido, o ventre mostra-se também como cavidade associada significativamente ao regime noturno.

O drama que envolve o retorno ao ventre materno inverte a valorização da morte, a considerar que a vida nada mais é do que a separação da terra. A morte passa a ser um retorno à casa e ao ventre da mãe. Reforçam esse entendimento os esquemas verbais que mais se repetem na escrita da protagonista e que remetem à ideia de recolhimento e confirmam a configuração de um universo simbólico noturno, de onde extraio a relação com as deusas lunares.

A partir dos conteúdos simbólicos que deram visibilidade aos quatro mitemas fui tecendo relações também simbólicas, que me levaram ao mundo das **Grandes-Mães**, onde tomei contato com a figura de Deméter⁵⁶. Esse mito representa a divindade, da vegetação e da lua. Sendo assim, rege tanto o drama lunar como o vegetal, a considerar as dinâmicas cíclicas envolvidas. Os núcleos simbólicos associados ao mito de Deméter e encontrados no imaginário da Professora Mabel são convergentes com os dramas vinculados à natureza, aos mistérios da vida e da morte e à continuidade cíclica do tempo através da dinâmica que envolve retorno e regeneração.

A partida, a iniciação e o retorno caracterizam a dramática cíclica convergente com a jornada do herói em busca de si mesmo, movimento empreendido pela protagonista que se mostra matriciado pelo mito de Deméter. O herói é assim compreendido como o ser que se inicia nos mistérios e renasce não

⁵⁶Deméter significa a mãe da Terra ou Terra-Mãe. Filha de Cronos e de Réia, pertencente à segunda geração dos deuses olímpicos, seu culto está vinculado ao culto das estações, da sementeira e da colheita para a produção do trigo. Seu papel era o de presidir todas as formas de reprodução e renovação da vida, especialmente da vida vegetal. Caracteriza-se como a deusa das alternâncias da vida e da morte, que regulam o ciclo da vegetação e de toda a existência, simbolizado pela semente que morre no seio da terra para gerar vida nova.

mais como ser simplesmente, mas como ser eterno, capaz de ensinar as lições de vida renovado com o que aprendeu, completando a sua jornada cíclica.

No passeio pela obra da Professora Mabel foi possível identificar, nas configurações míticas do seu imaginário, imagens carregadas dos simbolismos associados ao regime noturno, sobretudo, à estrutura dramática. Sendo assim, os fragmentos analisados expressam traços ora do mito do eterno retorno, quando buscam a identificação com o todo e a dissolução na natureza, ora do mito da busca do herói, da busca de si mesma, da individuação pela iluminação.

Foi possível constatar no exercício mitocrítico que são expressivas as imagens que se estruturam em torno dos núcleos simbólicos, que organizam e mostram o traço mítico presente na escrita pesquisada. A partir da sua identificação fica claro que seus modos de ser mostram-se matriciados e mobilizados por Deméter. Assim como o mito, Mabel realizou a sua jornada no decurso de sua história, e amadurecida desceu à quietude da dramática noturna em busca de harmonização, retornando mais sábia e segura para celebrar o seu ofício docente movida por uma convicção:

[...] navego na minha balsa com outros balseiros, que me ensinam, me estimulam a continuar. Em especial procuro estar aberta a manter a condição de aprendiz... fundamental a quem também quer ensinar (O olhar da protagonista sobre os achados, 2012).

Ao descobrir a si e ao outro, quando encontrou o sentido do seu modo ser docente, a Professora Mabel parece estar sob a influência do seu mito pessoal. Deixando-se guiar por ele, adquiriu um conhecimento percebido como aquele que transforma e amadurece a cada jornada, a cada retorno, enfim, a cada ciclo, a exemplo de Deméter.

Na tentativa de fazer chegar ao ponto final desta pesquisa, me encaminho à quarta parte e, portanto, ao último capítulo do próprio trabalho, onde aproximei o foco para, enfim, dizer qual a melhor resposta à pergunta que norteou este exercício rumo à Tese.

QUARTA PARTE

A Tese

[...] não é a vida que explica a obra, mas a obra que explica a vida.

Charles Mauron

6. ENTÃO, MINHA TESE!

No início deste estudo eu tinha como premissa de Tese que em toda escrita estão subsumidas representações e símbolos que formam um conjunto “imagens fundadoras” (JOSSO, 2004), reveladoras de crenças e concepções sobre o que fazemos e defendemos ao longo da vida. Neste estudo, ao longo da pesquisa fui percebendo que tais imagens estão atadas a uma rede de sentidos e símbolos atemporais nem sempre visíveis, pois estão ancorados em um trajeto arquetípico na mediação perpétua entre os potenciais e as condições temporais dos sujeitos viventes. Sendo assim, passo as reflexões sobre os meus achados.

6.1. Da escrita acadêmica à biografia educativa da professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os Estudos do imaginário

Considerando que o trabalho com a biografia educativa converge para uma reflexão que tem por fim pensar os trajetos de vida, os achados na escavação da escrita da protagonista, neste estudo, evidenciaram o que defende Delory-Momberger (2008). A autora trata a biografia educativa como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo sua inscrição no contexto sócio-histórico, integrando, estruturando e interpretando as situações e os acontecimentos vividos. Foi isso que ao longo das páginas anteriores encontrei e mostrei por meio da maneira que escolhi para tematizar as imagens fundadoras dos modos de ser docente da professora Mabel.

Os núcleos simbólicos capturados foram representativos dos modos como foi sendo trilhado o trajeto da professora a considerar suas escolhas e seus pontos de vista, sobretudo, os pontos de vista escolhidos na escrita. Essa, por sua vez, é formadora de muitos outros, mas também autoformadora mostrando-se como força

mobilizadora de fortes conteúdos de interioridade reveladores de um imaginário prenhe de símbolos estruturantes de outras imagens para quem os lia.

A consideração da cultura do imaginário estabelecida por Gilbert Durand reforça a compreensão do processo de produção das imagens do imaginário humano filiado à “hermenêutica instaurativa” (DURAND, 1988). Tais imagens estão centradas na consideração do homem como “animal simbólico” (*op. cit.*), o que caracteriza, fundamentalmente, os seus estudos pela via do imaginário onde a cultura do Homem está imersa em um movimento atado a imagens antropológicas.

Nesse sentido, trilhei um movimento investigativo através da identificação de mitemas nos documentos analisados. A partir deles busquei imagens que me levassem ao reconhecimento de traços míticos presentes nos percursos docentes da Professora Mabel expressos nos documentos escolhidos para escavação.

O que encontrei? A defesa do que seria um “bom professor” espalhada em imagens fundadoras, tratadas como mitemas de um **professor singular-plural**, de um **professor aprendiz de si**, de um **professor-projeto** e de um **Professor balseiro**.

No **professor singular-plural** percebe-se um modo de ser orientado por influências externas, potencializado, sobretudo, pela influência de modelos. Na esteira dos estudos do imaginário percebem-se convergências com o regime diurno, o qual se relaciona com os reflexos posturais, justamente por suas estruturas heróicas ou esquizomorfias. A ideia sempre presente da influência dos contextos, seja pelas relações familiares, seja pelas relações sociais, evidencia um fazer intuitivo orientado pela valorização da prática.

No **Professor aprendiz de si** as ideias me remetem à reflexão, à consciência, à análise e à escolha, o que me permite fazer associações com o regime noturno do imaginário. Encontram-se convergências com a dominante digestiva pelas suas características homogeneizantes que pressupõem a estrutura mística preconizada por Gilbert Durand. Daí se pode abstrair que essa estrutura indica a volta ao profundo, ao calmo, ao íntimo, ao acolhedor, ao que se aproxima dos movimentos de reflexão e de análise quando o sujeito recolhe-se à quietude do seu íntimo para fazer suas escolhas.

No **professor-projeto** encontro aspirações de vida, utopia, processo, escolhas pessoais evidenciando convergências com o regime noturno do imaginário, justamente pelo seu caráter de recolhimento ao íntimo. Este mitema evidencia uma

estrutura sintética ou dramática, assim denominada porque se caracteriza por períodos de crise e de triunfalismo, correspondendo à dominante copulativa caracterizada pelos seus derivados rítmicos associados às representações diacrônicas, que colocam em jogo as contradições humanas no decorrer do tempo e da história.

E finalmente no **professor balseiro** identifica-se a força da educação dialógica e da pedagogia crítica e criativa, motivando e estimulando a ação do humano, ideias essas que estão associadas ao auscultamento das condições de vida do indivíduo, levando em conta suas experiências e desejos. Essa imagem do **professor balseiro** assemelha-se ao *passeur* (professor-condutor), que acompanha um caminho que ele não conhece previamente, mas, possui um saber-fazer e conhecimentos que o ajudam na exploração de uma terra incógnita, onde **a formação torna-se busca e obra** (PERES, 2010). Esse mitema faz forte alusão aos estudos que o GEPIEM vem empreendendo do campo (auto) biográfico.

Gaston Bachelard (2003) me ajuda a perceber que existe uma força que guia os sonhos da Professora Mabel, a qual se materializa na forma do círculo ou da roda. Pela sua carga simbólica essa imagem relaciona-se intimamente com o regime noturno do imaginário. Sendo assim, os conteúdos simbólicos presentes na escrita estudada estruturam-se em uma dramática cíclica, que desdobra-se em situações que remetem ao ciclo lunar e ao ciclo vegetal. O arquétipo que se mostra é o da **Grande-Mãe**, que originalmente está associada ao Grande Círculo, que vem promover a harmonia dos contrários.

As imagens que marcam a escrita da Professora Mabel dão indicativos da presença de temas míticos que remetem ao **mito do eterno retorno (noturno)** e à **jornada do herói (diurno)**. O primeiro está relacionado ao ciclo do sacrifício, que se caracteriza pelo movimento que busca a vida nova por meio da morte. Assim se reforça a ideia relacionada ao mistério da força vital, o qual é representado pela Grande-Mãe. O segundo mito está relacionado ao herói, assim compreendido como o ser que renasce eterno, renovado, com o que aprendeu completando a sua jornada cíclica.

Logo, a partida, a iniciação e o retorno caracterizam a dramática cíclica convergente com o movimento empreendido pela protagonista, que se mostra matriciado pelo mito de Deméter. Foi possível perceber no exercício mitocrítico imagens expressivas que se estruturam em torno dos núcleos simbólicos

identificados, que mostram o traço mítico presente nos textos pesquisados. A partir da identificação dessas imagens é possível perceber com mais clareza que os modos de ser da Professora Mabel mostram-se matriciados, e por isso, mobilizados pelo mito de Deméter, deusa que rege as alternâncias da vida e da morte, reguladora do ciclo da vegetação e da existência, e cuja simbologia caracteriza-se pela semente que morre no seio da terra para, então, gerar vida nova.

Diante dos resultados que obtive neste trabalho de tese percebo pertinente o movimento que adentra as relações entre o biográfico e o simbólico potencializado pelos Estudos do imaginário, o que me permite acreditar na aproximação da noção de **biomitografização**, desejo anunciado anteriormente. Desejo esse que me inspira a aprofundar meu trabalho investigativo demarcando a condição dos referidos estudos no trabalho com biografias, deste modo apresentando análises mais aprofundadas baseadas nos princípios metodológicos preconizados Durand orientados pela mitologia.

Ao finalizar este estudo, avaliando o meu percurso teórico-investigativo, percebo o amadurecimento decorrente da experiência formadora que foi viver o processo de construção da Tese. O movimento reflexivo foi importante para a conscientização sobre novas aprendizagens que podem resultar das vivências do professor que se constrói.

Nesse caso, percebi potencializadas em mim referências do ser no fazer-se, evidenciando elementos importantes para pensar o professor que sou. Passei a perceber com mais clareza o meu processo de construção, alimentado pela vontade de continuar investigando a partir de novos cenários e novos atores, sempre instigado pelo desassossego que a minha orientadora provocou em mim que tem me levado sempre a pensar “como nos tornamos professores?” (PERES, 1999).

No presente estudo abriu-se espaço para a possibilidade de refletir sobre o ser-professor que se constrói, identificando elementos mais sensíveis e menos lógicos. Vi reforçada a herança do Mestrado, que me tornou mais sensível para o entendimento de uma outra lógica de ser professor. Assim, percebo que os meus movimentos de formação estão diretamente relacionados a essa sensibilidade, ou seja, à consideração de outra perspectiva de construção docente, a exemplo da protagonista, mais próxima da vida e não tão apegada a modelos instituídos.

Aprendi com a Professora Mabel que “o novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança” (CUNHA, 2005, p.25).

Entendi a partir desta pesquisa que tensão e conflito se constituem forças capazes de nos colocar em contato com a dramática que alimenta e instiga a busca do conhecimento - de si e de outros – que não se produz ao acaso, e sim a partir da necessidade de compreensão das contradições humanas e sociais (CUNHA, 2005). No sentido de auxiliar na compreensão dessas contradições é que espero contribuir com este estudo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Alguém sabe quem foi Ziláh Mattos Totta? In: PASSEGGI, Maria Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). **Invenções de vida, compreensões de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 45 - 82. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 191 – 216. (Pesquisa (Auto)biográfica ∞ Educação; 8).

ARAÚJO, Alberto Filipe; Baptista, Fernando Paulo (coord.). **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Pensamento e Filosofia).

ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário**. Letras de hoje: Porto Alegre, v. 44, p. 7-13, out./dez. 2009.

ARAÚJO, Alberto Filipe; SILVA, Armando Malheiros da. Mitanálise: uma metodologia do imaginário?. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; Baptista, Fernando Paulo (coord.). **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 339 - 364.(Coleção Pensamento e Filosofia).

ASSOCIAÇÃO dos Designers Gráficos. **Glossário de termos e verbetes utilizados em Design gráfico**. São Paulo: ADG, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Campinas: Verus Editora, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. O educador como “passeur” de sentido. Comunicação ao Congresso Internacional “Qual a Universidade do futuro? Por uma evolução transdisciplinar da Universidade”. Locarno/Suíça: 1997.

BRANDÃO, Junito. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASSIRER, Ernet. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGUER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129 - 141.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor”: influências na sua educação**. 1988. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CUNHA, Maria Isabel da. **O papel da Faculdade de Educação na UFPel na percepção de professores**. 1979. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGOS, Rita de Cassia (orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 199 - 214. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

CUNHA, Maria Isabel da. Produção de conhecimento: narrativas de uma trajetória. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (org.). **Práticas de ensino: a pesquisa na e sobre a ação docente**. Pelotas: Ed. Seiva, 2008. p. 21 - 38.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas/SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. No tempo que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de escola**. Vol II. Brasília: Liber Livros Editora, 2011. p. 95 - 105.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo - projeto**. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa - Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mattias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Ed. Paulus, 2010. p. 143 - 153.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Mattias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 189 -221.

DURAND, Gilbert. **Science de l'homme et tradition**. Paris: Berg Internacional, 1979.

DURAND, Gilbert. **Figures mythiques et visages de l'œuvre : de la mythocritique à la mythanalyse**. Paris : Berg Internacional, 1979.

DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitologia**. Lisboa: Presença, 1982.

DURAND, Gilbert. **A fé do sapateiro**. Brasília: Ed. UNB, 1995.

DURAND, Gilbert. **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURAND, Gilbert. **A imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIADE, Mircea. **Le Chamanisme et les techniques archaïques de l'extase**. Paris, 1951. (Dic. de Símbolos, CHEVALIER e GHERBRANT, 2009)

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de lãs crises de formación. In: LARROSA, Jorge (org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGUER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119 - 141.

FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. Introdução a uma pedagogia do conflito**. Educação e Sociedade. n. 1, p. 5 - 16, set. 1978.

GALLEGO, Rita de Cássia. Tempo social e tempos vividos: as narrativas autobiográficas e seus marcadores temporais. In: SOUZA, Elizeu Clementtino de; GALLEGU, Rita de Cássia (orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 19 – 33. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. **Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21 - 35, jul. / dez, 1993.

GRANATO, Teresinha Accioly Corseuil. A dimensão simbólica na construção do sujeito: as estruturas antropológicas do imaginário. In: GRANATO, Teresinha Accioly Corseuil (org.). **A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes: Universidade Católica de Petrópolis, 2000. p. 58 - 76.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HESS, Remi. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

HERACLITO de Éfeso - **O pensamento de Heraclito**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Heraclito>. Acesso em: 29 de setembro de 2012.

HILMANN, James. **O código do ser**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HOLLIS, James. **Rastreado os deuses, o lugar do mito na vida moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto / Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31 - 61.

HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de Histórias de Vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de ABRAHÃO, Maria Helena Menna B.(orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 21 - 40.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores)

KENSKY, Vani. **Memória e ensino**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 90, p. 45 – 51, ago, 1994.

KUREK, Deonir Luís. Essas coisas do imaginário... . In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (orgs.). **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2009, p. 31 - 40.

MACHADO DA SILVA, Juremir. **As tecnologias do imaginário**. Sulina: Porto Alegre, 2001.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MARQUES, Mário Osório. **Caminhos da formação de um educador**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MARTINS, Irapuã Pacheco. Tempos e trajetórias de vida no fazer-se professor: possibilidade de ruptura com o conhecimento usual. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; GHIGGI, Gomercindo (org.). **Práticas inovadoras na aula universitária: possibilidades, desafios e perspectivas**. São Luís/MA: EDUFMA, 2009. p. 173-184.

MARTINS, Irapuã Pacheco. Imaginários que me movem... o “lugar” (auto)biográfico para pensar os “tempos” de ensinar e aprender. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luis. **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2009. p. 81-102.

MARTINS, Irapuã Pacheco. Laboratórios de mim na escrita da tese: no tempo vivido, memórias e imaginários-referências do fazer-se professor. **Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar: IV Congresso Internacional de Pesquisa (auto) biográfica**. São Paulo / SP: FEUSP: BIOGRAPH, 2010 1 CD - ROM.

MARTINS, Irapuã Pacheco. Tempo e memória: imaginários como referências de si no fazer-se professor. **Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte / MG: UFMG, 2010.

MARTINS, Irapuã Pacheco. Meu relógio amoleceu para pensar a formação docente: “tempos” e imaginários implicados no fazer-se professor. **Anais. VIII ANPED SUL – Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul. Formação, Ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual educação?** Londrina / PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

MAURON, Charles. **Des métaphores obsédantes au mythe personnel: introduction à la psychocritique**. Paris : Librairie Jose Corti, 1988.

MC LUHAN, Marschall. A galáxia de Gutemberg. Disponível em: http://www.citi.pt/estudos_multi/ana_cristina_camara/gutenberg_marconi.html. Acesso em: 02 de setembro de 2012.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto / Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Porto / Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antóno; FINGER, Mattias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Ed. Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes (org.). In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2006, p. 69 - 90.

PASSEGI, Maria da Conceição. **As duas faces do memorial acadêmico**. ODISSÉIA, Natal, v.9, n13-14, p. 65 - 75, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um ato civilizatório. In: **Invenções de vida, compreensões de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103 - 130. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

PASSEGGI, Maria da Conceição. Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (orgs.). **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2009. p. 148-161.

PAULA CARVALHO, J.C.. **Imaginário e mitodologia: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida**. Londrina: UEL, 1988.

PERES GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 23 - 114.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. 1999. 159f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PERES, Lúcia Maria Vaz (org.) et al. **Imagens da infância...: a poética da aprendiz de professora**. Pelotas, 2002. 1 CD-ROM.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor (a). In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. p. 49 - 65.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes** / III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, Natal, 14 a 17 de setembro de 2008 ; organização de Maria da Conceição Passegi. – São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008. 1 CD-ROM.

PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (orgs.). **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livros, 2009.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Narrativas de si como “passeur” de sentido protagonizando a formação humana de professores. Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Anais 3ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação. Caxambú/MG: ANPED, 2010.

PERES, Lúcia Maria Vaz; ASSUNÇÃO, Alexandre Vergínio. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e formação humana** (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 139 - 147.

PERES, Lúcia Maria Vaz. A escrita da memória autobiográfica... para que te quero?. In: SOUZA, Elizeu Clementtino de; GALLEGGO, Rita de Cássia (orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 73 - 89. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

PERES, Lúcia Maria Vaz. Apontamentos sobre polarizações mítico-simbólicas: matriciando a escrita (auto) biográfica de estudantes de pós-graduação. In: CUNHA, Jorge Luiz da; VICENTINI, Paula Perin. **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto) biográficos**. (. EDIPUCRS, Natal: EDUFRRN, Salvador: EDUNEB, 2012. p. 269 – 299. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, 6.).

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Trion, 2003.

PORTO, Tânia Maria Esperon (org.). **Práticas de ensino: a pesquisa como reflexão na e sobre a ação docente**. Pelotas: Ed. Seiva, 2008.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1991.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores)

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1988.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. Porto/Portugal: Ed. Porto, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Estágio e narrativas de formação: escrita (auto) biográfico e autoformação. In: **Educação e Linguagem** / Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. v. 1, n. 1, (1998). São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar - mediar e iniciar. Pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In: **Invenções de vida, compreensões de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157 - 179.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 217 – 231.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Artigo apresentado no Seminário Formação de professores: O Estado da crise. Pelotas. Outubro de 1999.

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, n 4, Pannonica Editora Ltda, Porto Alegre, 1991, p. 215 - 233.

TEIXEIRA, Anísio. **Bases da teoria lógica de Dewey**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3 – 27, jan. / mar., 1995.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Imaginário e memória docente: o mestre e a “pedagogia como mistério” - A trajetória de Beatriz Fétizon. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; Baptista, Fernando Paulo (coord.). **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 601 - 627. (Coleção Pensamento e Filosofia).

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

VIERNE, Simone. **Mythocritique et mythanalyse**. Iris, n. 13, p. 43-56.

WUNEMBURGER, Jean-Jacques. **Philosophie des images**. Paris: PUF, 1997.

WUNEMBURGER, Jean-Jacques; Araújo, Alberto Filipe. Introdução ao imaginário. In: **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 23 - 44. (Coleção Pensamento e Filosofia).

ANEXOS

ANEXO A - Autorização da protagonista

AUTORIZAÇÃO

Eu, MARIA ISABEL DA CUNHA documento de identidade número 1012188131, devidamente esclarecida sobre o Projeto de tese de doutoramento de autoria do aluno Irapuã Pacheco Martins, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas sob orientação da Professora Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres, aceito participar do referido estudo como sujeito de pesquisa de acordo com o convite que me foi formalizado. Nessa condição, **AUTORIZO** a utilização das minhas produções acadêmicas no Ensino Superior como dados para análise. Também informações relativas à minha trajetória profissional que contribuam para a abordagem em questão, caracterizada como uma Biografia Educativa. Abordagem esta, que pelo seu caráter, tem foco específico no trajeto formativo docente do sujeito. Nesse sentido, estou ciente de que o objeto de estudo que se apresenta está orientado para a problematização da temporalidade no meu trajeto formativo a considerar produções acadêmicas de minha autoria.



Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos