

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



Tese

**Os Imaginários e os Trajetos Formativos de Professores iniciantes de
Matemática**

Luciana Martins Teixeira Lindner

Pelotas, 2018

Luciana Martins Teixeira Lindner

Os Imaginários e os Trajetos Formativos de Professores iniciantes de Matemática

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para qualificação no curso de Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagens.

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

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

L747i Lindner, Luciana Martins Teixeira

Os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática / Luciana Martins Teixeira Lindner ; Lúcia Maria Vaz Peres, orientadora. — Pelotas, 2018.

141 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Educação. 2. Trajetos formativos. 3. Imaginários. 4. Professor iniciante de matemática. 5. Auto(bio)scopia. I. Peres, Lúcia Maria Vaz, orient. II. Título.

CDD : 371.12

Luciana Martins Teixeira Lindner

Os Imaginários e os Trajetos Formativos de Professores iniciantes de Matemática

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 27/03/2018

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Doutora em Ciências Humanas Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Prof.^a Dr.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. José Aparecido Celorio
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Dedico esta tese ao meu marido Silvio e meus dois filhos, Santiago e Leonor, pela paciência e compreensão nos meus momentos de estudo e solidão.

Agradecimento

Muito obrigada...

Aos professores avaliadores, Maria Helena, Celório, Lourdes e Valeska.

Aos meus ex-alunos e, agora colegas, professores participantes desta pesquisa.

Aos professores da Faculdade de Educação, por suas experiências e sabedoria.

Ao grupo de pesquisa GEPIEM pela partilha de saberes.

Aos queridos colegas Alexandre, Francine Bordin e Rose, pela amizade e trocas de conhecimento.

A minha mãe, que sempre me ouviu e acreditou em mim.

Ao Silvio, meu marido, pela compreensão e ânimo durante este tempo.

Ao Santiago e a Leonor, meus filhos, que mesmo contrariados, me apoiavam a viajar para estudar.

A deus, por caminhar comigo nesta empreitada, às vezes me carregando no colo.

A Lúcia, por ter aceitado dedicar este tempo de sua vida em me ensinar a ampliar o meu conhecimento.

Alice, onde estás?

*Curiosa criança, remota Alice, empresta-me teu sonho:
Eu desprezaria os contadores de histórias de hoje,
Seguiria contigo o riso e o fulgor:
Estou fatigado, esta noite, de santos e pecadores,
Somos amigos desde que Lewis e o velho Tenniel
Encerraram tua imortalidade em vermelho e dourado.
Vem! Tua ingenuidade é uma fonte perene.
Deixa-me ser jovem de novo antes de ser velho.*

*És um espelho de juventude: esta noite escolho
Perder-me profundamente em teus labirintos mágicos,
Em que a Rainha Vermelha vocifera em esplêndidas nuances
E o Coelho Branco segue apressado seu caminho.
Vamos mais uma vez nos aventurar, de mãos dadas:
Faze-me de novo acreditar – no País das Maravilhas!
Vincente Starrett, em Brillig, 1949.
(CARROLL, 2013, p.VI)*

Resumo

LINDNER, Luciana Martins Teixeira. **Os Imaginários e os Trajetos Formativos de Professores iniciantes de Matemática**. 2018. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

O presente trabalho refere-se à minha Tese de Doutorado que integra a linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, no Grupo Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM). Tem como objetivo investigar como se constitui os imaginários sobre docência presentes no professor iniciante formado em Matemática pela UNIPAMPA, entre 2010 e 2014, a partir do seu início na profissão. Esta tese parte da premissa de que o início da docência de professores de Matemática assenta-se em imaginários, de onde emergem elementos simbólicos propulsores neste início da vida profissional e, por consequência, com uma singularidade presente no processo docente, mas conectada ao imaginário coletivo. Para isso, a pesquisa fundamentou-se na Antropologia do Imaginário e nos Processos (Auto)formativos com vistas nas experiências vividas e nos trajetos formativos destes professores iniciantes. A investigação foi realizada perpassando do individual ao coletivo, com quatro professores (três mulheres e um homem). Cada um produziu três modalidades de narrativas, distintas: a) narrativa oral, decorrente da entrevista individual; b) narrativa oral, em encontro coletivo; e c) narrativa escrita. No momento da produção dos dados foi criada uma técnica denominada “auto(bio)scopia”, baseada na autoscopia e no seminário de investigação-formação de Marie-Christine Josso. O aporte metodológico, para sua posterior análise vinculou-se à metodologia do tipo mitocrítica proposta por Gilbert Durand e contou-se com três objetivos específicos: a) capturar as imagens singulares sobre docência, sendo o fio condutor do processo de como se constitui o imaginário destes professores; b) desvelar se existem e quais elementos simbólicos constituem o imaginário dos professores iniciantes de matemática; e, c) identificar o imaginário coletivo dos professores iniciantes de matemática. Sendo assim, encontrei sete mitemas (pequenos temas simbólicos). Estes denotam polarizações referentes aos regimes de imagens estudados pelo viés da Antropologia do Imaginário e revelaram conteúdos simbólicos que estão subsumidos nos imaginários dos trajetos formativos emergidos das narrativas dos investigados. Os pequenos temas – mitemas – encontrados foram os seguintes: **1) árvore - amadurecimento da vida; 2) PIBID – pedra viva; 3) oráculo - encontro formador; 4) espelho – redobramento; 5) morada-ninho – escolha da profissão; 6) constituindo-se docente – larva/borboleta; e 7) ritos de entrada na docência – enfrentamento com o desconhecido**. Ao final, concluo que este estudo traz como grande mitema o elemento simbólico do Centro, que significa o encontro com uma unidade profissional, aqui entendido como o encontro com os seus “mundos”, o centro de suas salas de aula. Essa foi a grande imagem que emergiu de todas as narrativas. Portanto, infiro que os Imaginários dos Trajetos Formativos de destes Professores Iniciantes de Matemática passam pelos sete mitemas em direção ao encontro da unidade profissional.

Palavras-Chave: Educação; Trajetos formativos; Imaginário; Professor iniciante de matemática; Auto(bio)scopia.

Abstract

LINDNER, Luciana Martins Teixeira. **The Imaginaries and the Formative Paths of Beginning Teachers of Mathematics**. 2018. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

The present work refers to my doctoral thesis that integrates the research line Written Culture, Languages and Learning of the Post-Graduation Program in Education from the Federal University of Pelotas, in the Studies and Research on Imaginary, Education and Memory Group (GEPIEM). It aims to investigate how the imaginaries on teaching are present in the beginning teacher graduate in Mathematics by UNIPAMPA, between 2010 and 2014, from their beginning in the profession. This thesis is based on the premise that the beginning of the teaching of Mathematics teachers is established on imaginary from which emerges symbolic elements propelling at the beginning of professional life and consequently with a singularity present in the teaching process, but connected to the collective imaginary. For this, the research was based upon the Anthropology of the Imaginary and the Self(Formative) Processes with views in the lived experiences and in the formative paths of these beginners professors. The investigation was performed passing from individual to collective, with four teachers (three women and one man). Each subject produced three different types of narratives: a) oral narrative, resulting from the individual interview, b) oral narrative in a collective meeting, and c) written narrative. At the moment of data production a technique called “auto(bio)scopy” was created, based on autoscapy and the Marie-Christine Josso investigation-formation seminar. The methodological contribution, for its later analysis, was linked to the methodology of the myth-criticism type proposed by Gilbert Durand and it had three specific objectives: a) to capture the singular images about teaching, being the common thread of the process of how the imaginary of these teachers is constituted; b) to unveil if there are and what symbolic elements constitute the imaginary of the beginner teachers of mathematics; and, c) to identify the collective imagination of beginner teachers of mathematics. In doing so, I found seven mythemes (small symbolic themes). These denote polarizations regarding the regimes of images studied by the bias of Imaginary Anthropology and revealed symbolic contents that are subsumed in the imaginary of the formative paths, emerged from the narratives of the investigated ones. The small themes - mythemes - found were the following: 1) **tree - maturing of life**; 2) **PIBID - living stone**; 3) **oracle – trainer meeting**; 4) **mirror - redoubling**; 5) **Nest-dwelling - choice of profession**; 6) **constituting itself a teacher - larva/butterfly**; and 7) **rites of entrance into teaching – confrontation with the unknown**. At the end, I conclude that this study brings as a great mytheme symbolic element of the Center, which means the encounter with a professional unit, understood here as the encounter with its "worlds", the center of its classrooms. This was the great image that emerged from all the narratives. Therefore, I infer that the Imaginaries of the Formative Paths these Beginning Teachers of Mathematics, go through the seven mythemes towards the meeting of the professional unit.

Keywords: Education; Formative Paths; Imaginaries; Beginning Teachers of Mathematics; Auto(bio)scopy.

Lista de Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEPIEM	Grupo de Estudos sobre o Imaginário, Educação e Memória
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MINTER	Mestrado Interinstitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TIC	Tecnologia da Informação Computacional
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

Lista de Figuras

Figura 1	Infográfico Aro da Tecedura.....	62
----------	----------------------------------	----

Sobre o Sumário...

As imagens poéticas, numa escrita acadêmica, fazem sentido quando num esforço semântico é possível mostrar sua significação, revelar sensivelmente o fio condutor de sentido, que fez esta imagem apropriada ao contexto em que está inserida.

Sendo assim, o sumário foi constituído pela metáfora da tecedura, uma metáfora restauradora dos conceitos e dos argumentos que construí ao longo destes anos de doutorado, como uma tecedura lenta, cosendo cada fio que atravessou a urdidura do tecido. Como numa máquina de costura em que inicialmente unindo o pé no pedal e a mão rodando a roda começaram a alavancar o ritmo da costura; tão logo, quase ao mesmo tempo, a mão aproximou-se da agulha que tecia; dessa maneira, mãos e pés trabalhando juntos, integrados, tanto em ritmo como em feitiço, nesse movimento foram “formando” a obra desejada, um(pé) com a outra(mão), um pela outra, um indo ao encontro da outra, deste modo fiando o destino desta tese.

“O tecido, tal como o fio, é antes de mais um ligador (*lien*), mas é também ligação tranquilizante, é símbolo de continuidade” (DURAND, 2012, p.322). A continuidade é sobredeterminada pela técnica circular e rítmica da produção da máquina de costura, com o ritmo no pedal que mantém a roda circulando. E, ainda, o fio que forma o tecido reverbera em imagens usuais de continuidade, como o fio de água, fio do discurso... O fio procede semântica e materialmente de uma atividade sempre aberta a continuação.

Dessa forma, na continuidade de muitos fios e teóricos fui costurando como autora. Em alguns momentos parei a máquina, li, refleti e então tornou-se claro, depois obscureceu e então duvidei, logo após compreendi e em seguida continuei a rodar com a mão na roda inicialmente e novamente o pé no pedal alcançando o ritmo desejado continuando a tecer, conhecimento e (auto)conhecimento se formando e (auto)formando.

No sumário procurei colocar os melhores tecidos e fios, como um convite à leitura, a escolha das melhores palavras a fim de convidar e entusiasmar o leitor a querer conhecer o que me encantou e me fez estudar. Encontrei na metáfora da tecedura este fio semântico, condutor de sentido.

Sumário

CROQUI: Apresentação	13
1 PRIMEIROS ALINHAVOS: a repercussão de Alice em meus estudos	17
1.1 A estampagem ou marcas da experiência	19
1.2 Dos meus processos à problematização da tese	25
1.3 O feitiço desejado: Objetivos	30
2 COMO TECI: encaminhamentos metodológicos	32
2.1 Importância de conhecer e tocar no tecido: encontro com os participantes.....	32
2.2 Molhar e passar os tecidos antes de costurar: metodologia de produção dos dados.....	37
2.3 Quais panos realçam suas texturas e cores: metodologia de análise dos dados.....	38
2.4 A costura e os pontos: autoscopia pespontando a “auto(bio)scopia”	41
3 COM QUAIS PANOS TECI: considerações teóricas	48
3.1 Antropologia do Imaginário	48
3.2 Processos (Auto)formadores e Trajetos Formativos	52
4 COMO PRODUZIR (TECIDO) MANIPULANDO FIOS PELA URDIDURA E A TRAMA	58
4.1 Os pontos são o ciclo de entrelaçamento da linha no tecido: das narrativas aos núcleos organizadores de imagens.....	58
4.2 O tipo de ponto é a repetição do ponto em intervalos regulares: os mitemas	61
4.2.1 Árvore – amadurecimento da vida	64
4.2.2 PIBID - Pedra viva	71
4.2.3 Oráculo - Encontro Formador	75
4.2.4 Espelho – redobramento	79
4.2.5 Morada-ninho - Escolha da profissão	85
4.2.6 Constituindo-se docente – larva/borboleta	93
4.2.7 Ritos de entrada na docência - O enfrentamento com o desconhecido	101
4.3 Antes de iniciar o caseado, colocar a sapata de casear: dos mitemas aos traços míticos	109

5 A TESE: Os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática	112
6 O ARREIMATE DA TECEDURA: Retomando as ressonâncias e repercussões da <i>Alice</i> em mim	119
Referências.....	123
Apêndices	129
Anexos.....	135

CROQUI: Apresentação

Croquis é uma palavra de origem francesa que em português significa esboço. Pode ser um desenho e não requer muita precisão em relação aos desenhos finalizados de um manequim. Das cores dos tecidos às pregas, os botões, os bordados, as rendas... Nesta linha, este escrito introdutório tem o propósito de apresentar em poucas palavras, como num croqui, o trabalho desenvolvido nesta tese de doutoramento, bem como um delineamento dos campos teóricos em que se estabeleceu.

Este trabalho ancorou-se nos estudos sobre o Imaginário com o autor pilar Gilbert Durand e nos estudos sobre os Processos (Auto)formadores de Marie-Christine Josso, envolvendo o campo do (auto)biográfico com foco nos professores e suas experiências, constituindo reflexões em torno do desvelamento dos imaginários de professores formados no curso de Matemática da UNIPAMPA entre os anos de 2010 a 2014 que estivessem atuando na docência.

Como formadora de professores e investigadora, me propus a abrir uma discussão sobre o imaginário e as relações que implicam essa matriz dialógica com as diferentes áreas do conhecimento. Indo ao encontro de Durand, visto que ele sempre priorizou em sua vida acadêmica estudos interdisciplinares, envolvendo áreas como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a literatura, etc., considerando que “a história das ciências da matéria ou das ciências humanas é sempre uma filosofia do não, quer dizer, uma modificação, uma derivação, uma rectificação dos conceitos” (DURAND, 1983, p.46).

Sendo assim, a temática deste objeto de estudo versa sobre os imaginários do professor iniciante de Matemática em seus trajetos formativos. Para tal, realizei uma investigação sobre a experiência formadora desses professores por meio de

narrativas (escrita, oral e em vídeo editado). Esta tese partiu da ideia de que os elementos simbólicos presentes nos imaginários destes professores são capazes de diferenciá-los em sua singularidade imaginal no processo docente, na medida em que os organiza e apazigua, entendendo que singularidade é o modo como cada um se apropria do imaginário coletivo.

Vale mencionar neste croqui teorias e conceitos que serão utilizados para explorar a tese proposta, a saber: estudos do imaginário¹ e processos (auto)formativos² (os quais serão aprofundados no capítulo sobre considerações teóricas).

Durand (2012), em sua obra *“As Estruturas Antropológicas do Imaginário”*, situou seus estudos no nível de uma antropologia geral. Suas observações partiram do campo da antropologia e acabaram influenciando a educação, a psicologia e a sociologia, sistematizando uma verdadeira ciência do imaginário. Este autor não construiu teorias sobre a educação, ele se propôs a estudar o homem³ como produtor de imagens.

Para Durand (Ibid.), o imaginário encontra-se essencialmente como o primeiro substrato da vida mental, enraizado em um sujeito complexo não redutível a suas percepções. O imaginário desenvolve-se em torno de imagens dentro de uma lógica, de uma estruturação, sofrendo as influências e intimações do meio em que está inserido, sendo o imaginário, portanto, um mundo de representações.

Assim, o imaginário epifaniza-se como marca na existencialidade singular/plural do sujeito, conceito de Marie-Christine Josso (2009), outra autora pilar deste projeto. A existencialidade é assim aproximada na sua singularidade dentro de uma humanidade partilhada. Isto significa dizer que toda a singularidade está inscrita na representação que cada um faz da sua existência.

A reflexão proposta aqui intencionou levar os participantes da pesquisa a olharem para si, desencadeando uma mobilização que valorizou diferentes efeitos de sentido, revelando os imaginários que constituem os trajetos formativos destes

¹ Faço parte do grupo de pesquisa GEPIEM, liderado por minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres. Este grupo estuda e pesquisa assuntos referentes ao Imaginário, a Educação e aos Processos (Auto)biográficos.

² Na escrita desta tese optei pelo uso do parêntese na palavra (auto)biografia e (auto)formação, assim como a BIOGraph (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica que se dedica ao estudo de Histórias de Vida e Processos (Auto)biográficos).

³ Por conta de um dos autores fundantes deste estudo ser um antropólogo, “homem” será referenciado nesta tese como ser humano e não na perspectiva de gênero.

professores em seu início de atuação docente.

Esta tese estrutura-se da seguinte maneira:

CROQUI: Apresentação. Indico as intenções e alguns aspectos teóricos do trabalho.

1 PRIMEIROS ALINHAVOS. A repercussão de Alice em meus estudos. Faço uma reflexão sobre o filme de Tim Burton editado em 2010 do clássico Alice no País das Maravilhas de Lewis Carrol, como uma metáfora que me levou a compreender porque estudo o que estudo.

1.1 A estampagem ou marcas da experiência. Trata de meu percurso profissional, mostrando os tensionamentos que me levaram ao doutorado;

1.2 Dos meus processos à problematização e tese. Apresento as questões de pesquisa, bem como a contextualização de onde fala a pesquisadora.

1.3 O feitiço desejado: Encontra-se o objetivo geral e os específicos.

2 COMO TECI: encaminhamentos metodológicos. Apresento quatro momentos distintos para o procedimento metodológico:

2.1 Importância de conhecer e tocar no tecido: encontro com os participantes.

2.2 Molhar e passar os tecidos antes de costurar: metodologia de produção dos dados. Exponho os procedimentos, passo a passo em que foram produzidos os dados.

2.3 Quais panos realçam suas texturas e cores: metodologia de análise dos dados. Apresento as teorias e ideias acerca do tratamento com os dados.

2.4 A costura nova e os pontos: autoscopia pespontando a “auto(bio)scopia”. Mostro e fundamento a autoscopia e como esta técnica foi teorizada criando um conceito e uma metodologia denominada “auto(bio)scopia” num contexto para formação de professores.

3 COM QUAIS PANOS TECI: considerações teóricas. Abordo algumas ideias importantes para esta tese recolhidas a partir da bibliografia acerca dos Estudos do Imaginário e das História de Vida e Processos (Auto)formativos.

4 COMO PRODUZIR (TECIDO) MANIPULANDO FIOS PELA URDIDURA E A TRAMA. Consta a análise, a partir do que emergiu das narrativas dos participantes de pesquisa.

5 A TESE: Os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática. Apresento minha tese.

6 O ARREMATE DESTA TECEDURA: Retomando as ressonâncias e repercussões da Alice em mim. Mostro o sentido da história da “*Alice no país das maravilhas*” neste estudo.

1 PRIMEIROS ALINHAVOS: a repercussão de Alice em meus estudos

O fragmento da obra *Alice no País das Maravilhas*, que consta na epígrafe desta tese, traz a repercussão que o clássico de Lewis Carroll e, principalmente, o filme do diretor Tim Burton baseado neste clássico, estreado em 2010 nos Estados Unidos, teve enquanto fermentador para meus estudos. Ambos foram elementos fundadores na construção deste trabalho e no aprofundamento das teorias com que trabalho.

Alice, no papel da heroína, guiou minha mão na tecedura e constituição desta tese, tornando-se um motor⁴ para os meus estudos, pois sua atitude em busca de si mesma, lançando-se em desafios que o País das Maravilhas a intimava a todo o momento, conduziu-me a apaziguar minha corrida atrás do coelho, como uma metáfora viva que me escoltou a fim de compreender as razões que me levaram a estudar o que estudo.

No filme, os personagens de Carroll são retomados inserindo Alice em outra história, onde os aspectos mais sombrios de suas aventuras são resgatados. A identificação se deu na medida em que ela (Alice) não se deixou levar pelo convencional, no caso do filme, seu noivo e o casamento arranjado. Esta convenção não falava sua linguagem. Buscou sua dúvida, seu devaneio, foi atrás do coelho que a intrigava, que permeava o seu onírico e entrou/caiu no buraco, indo parar no lugar de seres antropomórficos⁵.

O “cair no buraco” configurou-se como minha entrada no doutorado, visto que

⁴ Motor na perspectiva de Silva (2003, p.12): “Motor, o imaginário é um sonho que realiza, 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”.

⁵ Antropomorfismo, segundo o dicionário, é crença ou doutrina que atribui a Deus ou a deuses forma(s) ou atributo(s) humano(s) (FERREIRA, 1975). Neste sentido, toda a mitologia grega, por exemplo, é antropomórfica.

o doutoramento me deslocou para um lugar de reconhecimento. Refiro-me a representatividade legítima e, mais precisamente, ao estudo aprofundado sobre o objeto de pesquisa, esses dois aspectos tiveram uma feição integral de relevo, tanto endógena (pertencimento), quanto exógena (título de Doutora em Educação).

Na linguagem fílmica fica evidenciado que Alice e sua trama (desafios que a personagem enfrenta), como também o ambiente (local onde acontece), já não são mais a personagem e a história de um livro, como também não estão atrelados à tradução de uma língua, no caso a inglesa.

Segundo o historiador Mircea Eliade (1992), ainda que a obra tenha sido escrita em episódios, o que revela são categorias e, também, ainda que tenha sido escrita a partir de personagens históricos individuais, como no caso a Alice, o que revela são arquétipos⁶. A obra transcendeu o seu tempo, migrou para uma categoria arquetipal de história, poder-se-ia dizer que à luz da Antropologia do Imaginário migrou para uma linguagem mítica.

Quando tive contato com a teoria que colocou em movimento este estudo, assim como Alice, percebi que não poderia deixar de ir atrás do coelho que me intrigava, o qual metaforicamente reconheci nas teorias que estudava, como também com o coletivo que me amparava teórica e humanamente, um coletivo que foi potencializador sobre os meus estudos, sobre os meus fazeres e sobre a minha imaginação, compondo um ambiente em que o rigor, a amizade e o vigor acenderam “a chama que determina a acentuação do prazer de ver, algo além do sempre visto” (BACHELARD, 1989, p.11).

O GEPIEM (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Imaginário, Educação e Memória) teve esta feição em meu pensar. Uma feição que faz com que o tempo seja lento e se encontre “com o mistério da vida formadora, o mistério da formação lenta e contínua” (BACHELARD, 1978, p.267). Esta formação situa-se no eixo da descida, uma descida que a todo o momento é tranquilizada pelos símbolos da intimidade para não se confundir e se transformar em queda, mesmo que seja em muitos momentos uma descida desassossegada (DURAND, 2012, p.201). Em sua lentidão, a duração é reintegrada a uma espécie de assimilação que é revitalizadora

⁶ Considerando arquétipo na perspectiva de Durand (2012, p.61) como “o estágio preliminar, a zona matricial da ideia”, conforme Jung em sua obra *Libido*, constitui o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais, sendo que existe uma universalidade constante nos arquétipos, uma forma que se adapta em qualquer cultura, por exemplo: o arquétipo da Grande Mãe na religião cristã é Nossa Senhora, na mitologia Yôrubá é Yemanjá e em outras culturas e religiões poderá ser outras representações do arquétipo da Grande Mãe.

por ter um ritmo pausado, formador de sentido e potencializador de experiências.

Amparo-me nas palavras de Marie-Christine Josso (2002) ao me expor desta forma, pois transcreve minhas inquietações.

Aprender a expor suas sensibilidades, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas é redescobrir que o sentido e o quadro se dão a conhecer através da ordenação de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelos encadeamentos proposicionais; é tomar consciência do “pronto a vestir” da nossa linguagem e, por isso, de contextos que influenciam as nossas representações (Ibid., p.135).

Esta autora me instigou a descobrir as potencialidades poéticas da linguagem e também a perceber uma singularidade sensível nas formas de refletir e contar a minha história, no sentido de acreditar que posso ser intimada à escrita, de aceitar este chamado e de me lançar neste desafio, sem medo de “cair no buraco”, mas sim “me atirando nele” da mesma forma como um artista o faz quando é convocado por sua obra.

1.1 A estampagem ou marcas da experiência

Neste subcapítulo apresento os matriciamentos⁷ que me levaram ao doutoramento desde o ponto de vista do meu trajeto formativo, costurando ponto a ponto a estampa como em um bordado.

O exercício de voltar para si mesmo conduz o sujeito a olhar para o que fez a diferença em sua vida a ponto de tomar decisões que reconfiguraram o singular no plural. Para Josso (2002, p.117), a transformação das narrativas de vida centradas na formação “é uma mudança de ponto de vista sobre si através de uma reapropriação de si mesmo enquanto actor, autor e leitor da sua própria vida”, uma vez que a transformação acontece na relação consigo mesmo e com a forma de refletir sobre si.

Trabalho no ensino superior desde 1998. Comecei em uma instituição superior comunitária, permanecendo nesta por doze anos. Nela trabalhei, predominantemente, no curso de Matemática com formação de professores em

⁷ Matriciamento é um termo cunhado por Peres (1999) em sua tese de doutorado. Posteriormente, a autora aprofundou o conceito, chegando ao que diz ser um “embrião com traços mítico-simbólicos no orbe das intimações coletivas. No entanto, nunca como um caminho definido *a priori*, mas como um potencial em devir, porque ter um único sentido seria imobilizador” (PERES, 2012, p.276).

disciplinas da área específica e por oito anos fui coordenadora de curso, o que de certa forma fez com que me envolvesse totalmente com a gestão.

Na Universidade da Região da Campanha (URCAMP), no início de minha trajetória acadêmica, realizei o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* por meio do MINTER, PUCRS/URCAMP, no qual aprofundei estudos referentes à docência em uma sala de aula de Matemática, resultando em uma dissertação sob o título “*Oficina de ensino de Matemática: uma proposta, um caminho*” (TEIXEIRA, 2001a).

Apesar de diacrônico com o que estudo hoje (minha dissertação versou sobre a constituição do ser professor voltado para questões metodológicas de sala de aula). Este tempo oportunizou-me o primeiro contato com a teoria sobre Histórias de Vida, através da Prof.^a Dr.^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão, minha orientadora no mestrado. Aproximamo-nos por meio de uma pesquisa que ela proporcionou ao grupo da URCAMP. Esta pesquisa transformou-se na obra “*História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*” (ABRAHÃO, 2001), na qual escrevi o capítulo “*Professor Eduardo Contreiras Rodrigues. Educar para que Deus e os homens colham*” (TEIXEIRA, 2001b).

Nesta escrita (auto)biográfica percebi a importância da pesquisa supracitada como um dos tensionamentos a estudar sobre processos (auto)biográficos e trajetórias formativas. Ao retomar os estudos para o doutorado na UFPEL, em 2013, busquei uma disciplina que provocaria uma reflexão sobre mim mesma e sem perceber busquei a semente plantada naquela pesquisa. E foi na disciplina “*Histórias de Vida e Processos (Auto)formativos*”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Lúcia M. V. Peres, que retomei a formação continuada. Começou, então, em mim, um movimento interno sobre o objeto que venho estudando, como também sobre o que vinha trabalhando com os acadêmicos em final de graduação.

Continuei meu trajeto profissional no Ensino Superior Federal, onde ingressei em 2010, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), trabalhando também no curso de Matemática com a formação de professores. Comecei, efetivamente, a trabalhar com os estágios e disciplinas de ensino – e foi então que senti a necessidade de aprofundar os estudos na área de educação.

Nessa instituição atuei, também, como Coordenadora de Gestão do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) nos anos de 2011 e 2012, o que possibilitou um olhar mais amplo sobre as licenciaturas e as formas como vêm se formando esse professor que passou pela experiência do PIBID em sua

graduação.

Percebi que o PIBID oportuniza aos alunos estabelecerem conexões no que se refere a ser/estar inserido em sala de aula, numa perspectiva em que o bolsista de iniciação à docência partilha suas atividades e responsabilidades com aquele que já exerce a docência, o professor da Educação Básica. Ao partilharem os fazeres docentes, o conhecimento dilata-se de tal maneira que a aprendizagem acontece em cooperação, em uma confluência. Nesta experiência também percebi as possibilidades de os bolsistas descobrirem e inventarem outros modos de aprender/ensinar.

A proposta do Programa é criar espaços para que esses bolsistas aprendam intervindo/pesquisando por meio de experiências nas escolas (docência), como também por meio de experiências em grupos de estudo que buscam transformar o que aprendem nas intervenções em conhecimentos teórico/metodológicos. Em grupo eles atuam e enxergam como atuam. Percebe-se que também constituem um olhar crítico e instauram novas condutas – é o que Delory-Momberger (2016) chama de heterobiografia, quando o sujeito compreende o relato da experiência do outro e se apropria dessa narrativa no sentido de compreender a si mesmo.

Alguns dados dos relatórios parciais/finais encaminhados à CAPES sugeriram que o PIBID combina vários benefícios e desempenha formações interessantes em que se enfatizam o apoio financeiro dado aos coordenadores de área, aos professores supervisores das escolas (regentes) e aos acadêmicos (bolsistas de iniciação à docência), bem como o apoio científico-pedagógico da universidade através da criação de espaços para divulgação e relatos de experiências, como “as ações do subprojeto contribuíram para uma maior interação universidade-escola, fortalecendo os laços entre educação básica e ensino superior” (UNIPAMPA, 2013, p.52).

Atuando na coordenação de gestão observei aspectos de âmbito mais amplo, bem como partilhei dessa perspectiva com uma colega que também trabalhava como coordenadora de gestão em outra Instituição Superior, onde desenvolviam o PIBID em uma universidade *multicampi*, ambos programas acontecendo em diferentes áreas e em diferentes *campi*. Essas aproximações resultaram em um capítulo de um livro do qual trago um fragmento:

[...] neste programa acontece efetivamente a articulação da universidade com a escola, entre os bolsistas ID, respectivos supervisores e

coordenadores. Um espaço em que os atores tomam contato com diferentes ambientes e, nestas oportunidades, a tomada de consciência dessa diversidade se faz fecunda a ponto de impulsioná-los – bolsistas ID – a permanecerem na formação inicial (CARRETA; LINDNER, 2013, p.31).

O aspecto da permanência do estudante nos cursos de licenciatura foi evidenciado no programa em diversas universidades do país, sendo um fator incisivo para as políticas públicas.

O bolsista de iniciação à docência, em decorrência do tempo de permanência nas escolas, apropriou-se de leituras e vivências tanto da parte administrativa como pedagógica, fato que impactou profundamente a sua formação, sendo reconhecido tanto por eles mesmos quanto pelos colegas não integrantes do programa.

A experiência como Coordenadora de Gestão no PIBID me levou a uma reflexão sobre esse futuro professor que teve a oportunidade de participar deste programa em sua formação e carrega em seu trajeto formativo outras formas de ser/estar na escola. O PIBID aproxima este futuro profissional de seu ambiente de trabalho (escola) com a possibilidade de amenizar os conflitos e percepções sobre o seu fazer docente.

Outra experiência deste tempo de Ensino Superior Federal que vale ressaltar foi a minha participação no LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores), junto ao mesmo grupo de docentes que atuavam no PIBID. O grupo se mobilizou e concorreu ao edital do LIFE na CAPES, sendo contemplado com materiais tecnológicos que estavam previstos no projeto para usar com os acadêmicos, dentre eles: filmadoras, tablets, notebooks e lousa interativa.

O objetivo de trabalho junto ao grupo do LIFE, especialmente com a professora de estágio do curso de Ciências Exatas, foi desenvolver com os licenciandos, sobretudo aqueles que estavam realizando o estágio supervisionado, dos cursos de Matemática (campus Bagé) e Ciências Exatas (campus Caçapava do Sul), bem como com os professores da Educação Básica (supervisores de estágios dos dois cursos) e outros interessados na escola e na universidade, oficinas, minicursos ou situações de estudo sobre questões potencialmente interdisciplinares em Matemática usando as TICs⁸.

Apresentei a proposta do LIFE em uma reunião de colegiado aos professores do curso de Matemática. Todavia, por vários motivos, dentre eles as diferentes

⁸ Estas informações constam no Plano de Trabalho do Projeto LIFE-UNIPAMPA, enviado à CAPES em 2012, aprovado e executado em 2013.

motivações e interesses de trabalhar com esses materiais, o grupo não aderiu à proposta. A opção foi trabalhar com esses materiais tecnológicos no estágio de regência de Ensino Fundamental.

Apresentei à turma a proposta de usar a técnica da autoscopia⁹, baseado em Bourron, Chaduc e Chauvin (1998), como sendo um processo que consiste em filmar em vídeo ações físicas ou relacionais para posterior análise, em suas regências na sala de aula. Os discentes aceitaram de forma tímida, sem saber se iriam gostar ou não. Entretanto, no semestre seguinte, permaneci com o mesmo grupo que optou por continuar com esta técnica no estágio de regência do Ensino Médio.

A tomada de consciência da dimensão formadora desta abordagem foi expressa pelos acadêmicos sob a forma de seu desejo de ir para além do que eu havia proposto, o que, em outras palavras, significa a tomada de consciência de terem iniciado um processo de conhecimento de si mesmos (JOSSO, 2002).

A partir da aproximação com as teorias jossoniana e durandiana foi possível problematizar questões que emergiram sobre a experiência com a autoscopia, o que levou a um dos tensionamentos para a presente tese. O trabalho realizado junto aos estagiários resultou em um artigo denominado “*Ritos de passagem: de acadêmico à docente o sentido da docência se constituindo*”¹⁰ apresentado em evento da área de educação (ANPEDSUL/2014), juntamente com a Prof.^a Dr.^a Lúcia M. V. Peres.

Neste momento, pode-se vivenciar e refletir que

[...] o processo formativo e (auto)formativo está sempre em andamento e o que buscamos encontrar no valor simbólico que aflora nos acadêmicos-estagiários em relação as suas escolhas enquanto competência pedagógica quando ensinam, tem muito a ver com o que nós buscamos descobrir enquanto pesquisadoras em nossas próprias práticas fazendo também o exercício da (auto)formação a partir da identificação das falas e narrativas que encontramos neste estudo com nosso vivido enquanto profissionais da educação (LINDNER; PERES, 2014, p.560).

No ano seguinte, em 2015, relatei a experiência com a autoscopia à nova turma de estágio supervisionado, mas o grupo não se mostrou interessado em trabalhar com esta proposta. Apresentei a técnica para uma turma do 3º semestre em uma disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática e o grupo a acolheu. Foi novamente usada a técnica da autoscopia, com vídeos editados por eles mesmos

⁹ Este é um dos conceitos pilares desta pesquisa e oportunamente será aprofundado. Aqui trago apenas uma definição sucinta para não perder a continuidade da leitura.

¹⁰ Este artigo firmou o rumo da investigação no doutorado dando indícios para análise.

sobre o amadurecimento de suas atuações docentes, por meio do microensino que são registros de pequenas sequências de ensino, com docentes, na sala de aula ou, como no caso da formação inicial, com os próprios colegas. Cada grupo foi filmado em três momentos distintos de atuação durante o semestre e ao final editaram e apresentaram um vídeo problematizando suas impressões e reflexões acerca das imagens editadas.

Ao interpretar/ressignificar minha trajetória percebo que dois aspectos foram cruciais para o desenvolvimento tanto da pesquisa como da entrada no doutoramento, que são, por um lado, o aprofundamento, mesmo que inicial na teoria jossioniana e durandiana como uma preparação, uma sedimentação de um conhecimento que me possibilitou reflexões a ponto de alavancar este trabalho que busca relacionar os trajetos formativos que serão tratados numa perspectiva hermenêutica instauradora e, por outro lado, o anelamento desta teoria à possibilidade de colocar em prática o que vinha sendo estudado e criar abordagens com os acadêmicos que lhes possibilitassem um olhar para dentro de si mesmos, para suas formas de atuação em sala de aula, amparada por materiais tecnológicos que o LIFE proporcionou-me.

O que se faz sempre vem encharcado do que se estuda. Neste sentido, as teorias mencionadas fizeram emergir o trabalho com os acadêmicos no sentido de olharem para os seus “si-mesmos” por meio das autoscopias e alguns aspectos do que eles conseguiram perceber se referem à “Cultura da Interioridade”:

[...] o sentido simbólico da “interioridade” evidencia as matrizes de cada uma destas pessoas mobilizadas pelo conjunto de crenças, valores, conhecimentos e “energias”, que aos poucos foram colorindo o espectro de diálogos de seus si mesmos (PERES, 1999, p.118-119).

Na pesquisa referida (ANPEDSUL/2014), em que foi utilizada a técnica da autoscopia, os estagiários, ao perceberem sua interioridade vindo à tona por meio de suas fisionomias, atitudes e improvisos atuando na docência, conseguiram ver-se por meio das imagens na tela – suas energias e crescimentos possibilitaram (auto)formar-se a partir do que viam. Alguns conseguiram colorir, mesmo que de forma incipiente, “o espectro de diálogos de seus si mesmos” (Ibid.).

Ao longo destes anos que venho me dedicando ao ensino, venho compreendendo que romper com o que está posto, com o que está hegemonicamente aceito e aprovado assusta porque desloca, une e, sobretudo,

transmuta. O que está posto refere-se a um imaginário degradado, “que tende necessariamente para a univocidade, cedendo lugar, na maioria das vezes, a um discurso conceitualizado e, conseqüentemente, empobrecido do ponto de vista mítico-simbólico” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p.21). Romper com esta hegemonia é o desafio, é o que pode deslocar e transmutar, se levar em conta a dimensão mítica da maneira de ser própria do homem, podendo vir a restaurar o sentido existencial conduzido pelas grandes imagens de modo a restituir um novo olhar na comunidade escolar.

Encontrei nestas teorias motores que me mobilizaram a ponto de desconstruir razões que me estagnavam em determinados aspectos de minha prática para poder acolher outros pontos de vista, percebendo a necessidade do dinamismo em meu pensar. Este dinamismo transgride para além de pensar, permeando fazeres indo para a sala de aula, para as relações com os estudantes. A pesquisa mencionada com os estágios na qual eu aproximei a técnica da autoscopia com as teorias sobre Histórias de Vida e Processos (Auto)formativos e Antropologia do Imaginário foi um momento charneira (JOSSO, 2002), como um divisor de águas quanto a possibilidade de conseguir me deslocar e transmutar.

Dito isto, o objeto de estudo que proponho neste projeto foi desencadeado a partir da relação pedagógica com os acadêmicos do curso em que atuo, em consonância com as teorias que estudo. Estes tensionamentos levantaram a seguinte interrogação: **Como se constituem os imaginários dos professores iniciantes de Matemática a partir do início desses professores na docência?**

Esta questão que vinha sendo periódica na minha prática me trouxe para o doutoramento, mobilizando-me a investigar algo que, para mim, fez todo o sentido.

1.2 Dos meus processos à problematização da tese

No momento da qualificação desta tese, fiz uma revisão sobre as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas sobre professores iniciantes que descrevo a seguir. Comecei a pesquisa a partir das palavras-chaves *Rito Iniciático*¹¹,

¹¹ A imagem do Rito Iniciático emergiu do trabalho de pesquisa “*Ritos de passagem: de acadêmico à docente o sentido da docência se constituindo*” realizado com os estágios que mencionei no subcapítulo 1.1 *Minha trajetória de Formação*, discutido e socializado no evento da área ANPEDSUL 2014.

Professores Iniciais e Imaginário nos bancos de dados Scielo¹² e Banco de Teses da CAPES¹³ no período entre 2010 e 2015 a fim de estabelecer um ponto de partida que sinalizasse a produção acadêmica sobre educação relacionada com o imaginário e os professores iniciantes de Matemática. Todavia, só foram encontrados artigo, dissertação ou tese sobre professores iniciantes, quanto às outras palavras-chaves não foi encontrado material para a pesquisa. Quanto aos professores iniciantes, ampliei a pesquisa para todas as licenciaturas, pois não foi encontrado material sobre professores iniciantes de Matemática.

Elegi como parâmetro o Banco de Teses da Capes, por possuir sistematizado os arquivos de dissertações e teses defendidas no Brasil a partir do ano de 2010. O objetivo deste levantamento foi mapear o que já foi feito para reconhecer nestas produções científicas o que vem sendo pensado sobre os professores iniciantes e sua inserção profissional.

No período examinado (2010 a 2015), apenas nove trabalhos apresentaram o tema (Apêndice 1) em questão relacionado às imbricações com este projeto, os quais abordam a formação docente, aprendizagem da docência, identidade e sobrevivência profissional, teoria e prática, construção coletiva do conhecimento e do planejamento e sentimentos do professor iniciante. Estes trabalhos incluem o professor iniciante tanto na esfera da educação básica quanto no ensino superior.

Os resultados oriundos da tese, das dissertações e dos artigos permitiram considerar que a produção sobre professores iniciantes é pouco evidenciada nas produções acadêmicas e, quando ocorre, não dá conta de um universo imagético, o qual pode trazer outras possibilidades de análises, como matrizes constituidoras do perfil do professor, bem como não dá conta das similitudes frente aos processos de pertencimento, de angústias e de expectativas.

Percebi certo silenciamento referente ao objeto deste levantamento, mostrando a irrelevância sobre o tema para a comunidade científica, assim como existem poucas políticas efetivas sobre e para o início da docência. A prática isolada ainda reforçada no início da docência pode ser resultado da falta de articulação com um trabalho cooperativo.

Diante desta conjuntura, confirmou-se a necessidade de refletir sobre o movimento de pensamento que o trabalho sobre Processos (Auto)formativos

¹² Disponível em: <<http://scielo.br/>> Acesso em: 15 mai. 2016.

¹³ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 15 mai. 2016.

constitui. Uma investigação de singularidade em adesão com o outro, sendo esta singularidade colada no reconhecimento de uma ligação social. “É sobre este fio que se efectua o itinerário do caminhar para si com os outros e do caminhar consigo para os outros” (JOSSO, 2002, p.126).

Preconizei nesta investigação o olhar para este professor iniciante de Matemática a começar pela questão problematizadora: **Como se constituem os imaginários dos professores iniciantes de Matemática a partir do início desses professores na docência?** Esta abordagem se assenta naquilo que investigo no GEPIEM, no que se refere aos estudos sobre o imaginário entretecidos nos trajetos formativos.

Tenho como pressuposto de tese a ideia de que o início da docência de professores de Matemática está imerso em imaginários, de onde emergem elementos simbólicos.

A primeira pergunta que surge é: Não será com todos os professores? Porque somente os professores de Matemática? Justamente, o que o imaginário matemático escolar tem de diferente das demais áreas? Pode-se dizer que a Matemática está em tudo, na modelagem da natureza, na beleza geométrica proporcional das formas, na harmonia das razões musicais, como também na simetria das células sadias, visto que todas as células assimétricas estão em mutação patológica. Mas fica a pergunta: Onde os herméticos buscaram a inspiração dos números? Porque tais herméticos os viram, por exemplo, nos céus (astronomia e astrologia) ou na música (razão e proporção das cordas)? Há uma onipresença da matemática em tudo.

Me pergunto qual a razão da Matemática estar presente nas escolas, hoje representada simbolicamente, para a maioria, como uma assombração e factualmente como um problema para os estudantes? No meu ponto de vista, o conhecimento escolar de Matemática se tornou uma compilação de fórmulas que tem razões em si mesmas, não fazendo nenhuma conexão com a vida, com a natureza ou com as artes. Fazendo com que este professor seja estigmatizado e se estigmatize, tanto socialmente quanto no meio de seus pares (professores de outras áreas), sendo uma das causas de ter um número de horas/aula superior à maioria dos outros professores. Essas questões mostram uma total dissociação da Matemática entendida pelos herméticos como uma modelagem da natureza com o conhecimento matemático trabalhado nas escolas.

E, ainda, trago o aspecto de dentro da sala de aula em que, atualmente,

professores de Matemática precisam fazer um enorme esforço para estabelecer relações entre um emaranhado de fórmulas que constam nos currículos mínimos e a vida/natureza e, além disso, lidar com a rejeição dos pais e alunos para com esta área do conhecimento escolar. Dito isto, percebo o professor de Matemática diferenciado das outras áreas, não desconsiderando outras disciplinas que podem estar vivendo problemas muito parecidos, como a Física, por exemplo, que se assemelha muito às questões aqui evidenciadas. Porém, reforço o foco na área da matemática com o sentido de tornar exemplar a dicotomia que o conhecimento escolar faz com esta área ao distanciá-la da realidade da natureza e da vida.

Outro aspecto que evidencio é sobre o porquê professores de Matemática? Porque é o meu *lócus* de trabalho e quero buscar reverberações para as inquietações que encontro em minha prática como formadora de professores de matemática e orientadora de estágio. O argumento que trago é o de perceber em minha entrada na docência estes aspectos da solidão e desamparo a ponto de pensar em largar a profissão, como também o fato de eu pesquisar professores que estejam começando a atuar como docentes e são egressos de onde trabalho.

Entendo que a experiência na perspectiva do trabalho (auto)formativo (JOSSO, 2002) é que pode ser capaz de possibilitar o reconhecimento do pertencimento do seu ofício. O termo experiência foi central no processo de tomada de consciência e na atribuição de sentido que os participantes desta pesquisa foram convidados a relatar no momento da produção dos dados, pois intencionei que fizessem uma reflexão sobre o início na docência por meio de diferentes narrativas de si.

Ainda em termos do conceito de experiência, para Josso (2002), ele é o articulador no processo de formação e no processo de conhecimento num círculo retroativo. É justamente na retroação de cada processo que pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro, favorecendo uma compreensão mais aprofundada e dinâmica de seus trajetos formativos.

A transformação de uma vivência em experiência inicia no momento em que o indivíduo reflete sobre o que se passa consigo e/ou na situação na qual esteja implicado, seja uma narrativa oral, seja uma narrativa editada em vídeo (“auto(bio)scopia”), seja uma narrativa escrita ou até mesmo a escrita de uma tese, entre outras inúmeras possibilidades de situações na qual a “atenção consciente” (Ibid.) é de algum modo solicitada. Este é o primeiro momento de tomada de

consciência, seguido de uma atividade mental do tipo intelectual que procura dar sentido ao que se passou. É, pois, nesta “não relação imediata” sobre um acontecimento interior ou exterior, na sua classificação conceitual e na sua atribuição de sentido que se pode constituir a experiência propriamente dita (Ibid., p.54).

Quando me refiro ao conhecimento deste pertencer é o pertencimento deste professor ao seu lugar como docente, é perceber-se como docente, é assumir o seu lugar na profissão munindo-se do processo da tomada de consciência através da vivência transformada em experiência. Evidencio o conceito de existencialidade singular/plural (Ibid.), pois designa uma relação complexa que acompanha o percurso de vida vivida numa tensão permanente entre as transformações das exigências dos coletivos (familiar, social, trabalho, etc.) aos quais o indivíduo pertence com a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais em sintonia com o contexto histórico e geográfico.

Nesta perspectiva, os participantes desta pesquisa foram provocados precisamente para trazerem à tona a dinâmica das subjetividades presentes (Ibid.) em suas narrativas, revelando os imaginários constituintes de seus trajetos formativos. As subjetividades referidas são, por exemplo, as heranças, as continuidades e rupturas, os projetos de vida, os recursos relacionados às aquisições experienciais.

Considero relevante referir que cada sujeito vive o seu trajeto de formação e constrói significações imaginárias sustentadas pela memória e manifestadas cotidianamente em seu fazer pessoal e professoral. As experiências, além de serem polissêmicas, vão sendo sobrepostas umas às outras, numa perspectiva de ordem epistemológica no sentido Piagetiano¹⁴, em relação direta com a capacidade de transformar o vivido, produzindo-se com os sentidos próprios do trajeto da pessoa e do grupo no universo cultural.

Como mencionei no primeiro capítulo, a pesquisa feita no estágio de regência (ANPEDSUL, 2014) marcou o rumo que minhas inquietações tomaram, quando

¹⁴ O sentido Piagetiano refere-se ao estudo de Jean Piaget, teórico que dedicou seu trabalho a investigar sobre como acontece a construção do conhecimento. Um dos aspectos a que se refere sua teoria são os movimentos de acomodação e assimilação que o indivíduo faz frente a cada nova ação no meio, que aqui estou chamando como experiência: o organismo entra em desequilíbrio, fazendo com que se busquem novas formas de acomodar o novo conhecimento valendo-se de conhecimentos pré-existentes. Sendo assim, o conhecimento novo para cada sujeito se acomoda a partir dos referenciais prévios.

utilizei a técnica da autoscopia encharcada pelas teorias sobre Histórias de Vida e Processos (Auto)formativos e sobre o Imaginário. A metarreflexão¹⁵ que os estagiários realizaram a partir da edição de seus vídeos realçou o movimento (auto)formativo que este passo metodológico foi capaz de impulsionar. Questionei-me sobre como aconteceria no momento seguinte aos estágios, como seria constituído o imaginário no início da docência

Ancorada nas vivências e dificuldades de meu trajeto formativo enquanto formadora de professores de Matemática, escolhi os professores iniciantes intencionando conhecer e investigar sobre o sentido que estes docentes conferem aos seus fazeres no início de suas caminhadas.

1.3 O feitiço desejado: Objetivos

Uma das contribuições da Antropologia do Imaginário à educação é o valor que atribui ao homem, na perspectiva hermenêutica instauradora, sendo a imagem um elemento constitutivo, partindo do *homo sapiens* ao *homo symbolicus* (DURAND, 2012) e vice-versa num movimento contínuo. É por meio do imaginário que o sujeito reconhece que o humano é banhado por imagens coletivas. Desse modo, apreende a realidade múltipla do mundo, tendo a possibilidade de, a partir da reflexão e do sentido que faz sobre suas práticas do mundo, transpor o vivido para o âmbito da experiência.

Relaciono este *homo sapiens* e *symbolicus* com o viés da educação, buscando potencializar um fazer professoral mais comprometido, capaz de possibilitar um equilíbrio dinâmico, apaziguador dos contrários, entre a razão e a sensibilidade, estando estas duas instâncias ativamente entrelaçadas, caminhando juntas, uma complementando a outra sem perder a sua singularidade. Nesta perspectiva, proponho a inserção dos participantes envolvidos neste projeto, que estejam atuando em ambientes educativos.

Portanto, esta proposta de pesquisa teve como objetivo geral **investigar como se constitui os imaginários sobre a docência presente no professor iniciante, formado em Matemática pela UNIPAMPA, entre 2010 e 2014, a partir do seu início na profissão.**

¹⁵ O conceito sobre metarreflexão será aprofundado no capítulo 2.4 A costura e os pontos: autoscopia pespontando a “auto(bio)scopia”.

Do objetivo geral emergiram os seguintes objetivos específicos:

- Capturar as imagens singulares sobre docência, sendo o fio condutor do processo de como se constitui os imaginários destes professores.
- Desvelar se existem e quais elementos simbólicos constituem os imaginários dos professores iniciantes de matemática.
- Identificar os imaginários dos professores iniciantes de matemática.

Ao final aprofundarei mais as questões que me fizeram refletir sobre os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de Matemática, mas sumariamente posso dizer que a metodologia utilizada buscou estar coerente com os professores deste estudo, permitindo integrar e fazer funcionar as ferramentas e as práticas que interagiram com os participantes da pesquisa. A seguir apresento o capítulo sobre a metodologia.

2 COMO TECI: encaminhamentos metodológicos

Um aspecto a ser evidenciado neste capítulo é que este estudo é composto não somente de uma reflexão relativa aos conceitos e ideias das teorias já mencionadas, mas sim com uma prática encharcada destes conceitos. Josso (2002) enfatiza que este é o desafio de toda a reflexão metodológica, ou seja, a encruzilhada das práticas empíricas e da prática teórica propriamente dita.

De acordo com o que já anunciei no capítulo anterior, o objetivo geral desta tese foi **investigar como se constituem os imaginários sobre docência presente no professor iniciante, formado em Matemática pela UNIPAMPA, entre 2010 e 2014, a partir do seu início na profissão.**

Sendo assim, elenquei alguns objetivos metodológicos, que são:

- Coletar narrativas referentes aos trajetos de formação desde a graduação ao início na docência;
- Mapear os imaginários sobre docência presente nas narrativas;
- Fazer um recenseamento dos elementos simbólicos que emergiram;
- Desvelar os traços míticos.

2.1 Importância de conhecer e tocar no tecido: encontro com os participantes

Nesta pesquisa¹⁶ todos os participantes foram meus alunos na formação inicial em Matemática, tanto nos estágios quanto nas disciplinas de ensino. Neste sentido, suas narrativas poderiam ter tomado o rumo de responder o que eu, enquanto professora, gostaria de ouvir. Porém, há um contraponto interessante no

¹⁶ Esta pesquisa foi submetida e aprovada no conselho de ética da Universidade Federal de Pelotas, conforme o Parecer Consubstanciado nº 1.627.206 (Anexo1).

fato de todos já estarem falando de outro lugar, como colegas de profissão e, também, por não haver processo avaliativo envolvido ou por não se sentirem pressionados, visto que a seleção dos envolvidos ocorreu por adesão. Trago este aspecto como um detalhamento sobre os processos de escolha e decisão tomados na pesquisa.

O convite foi enviado por e-mail (Apêndice 2) a todos os formados entre os anos de 2010 e 2014, totalizando 30 egressos, pois o curso de Matemática da UNIPAMPA, por ser um curso novo, começou a formar professores a partir de 2010. Vale ressaltar que esta pesquisa aconteceu no ano de 2015, quando todos já estavam atuando na docência, sendo o critério de aceite para participarem da pesquisa estarem trabalhando no magistério.

Imediatamente após o envio do e-mail, apenas três responderam. Reenviei o convite e obtive o retorno de duas egressas que também aceitaram participar e mais três responderam justificando que não poderiam participar por questões diversas. Totalizaram-se, ao final de um mês, oito professores que responderam ao e-mail, sendo em número de cinco os que aceitaram participar da pesquisa.

No decorrer da produção dos dados, uma participante desistiu por conta de estar fazendo formação continuada em outra cidade, estar em sala de aula no interior em uma escola de difícil acesso e estar iniciando uma gestação, então após a entrevista narrativa desistiu, ficando quatro participantes.

As intimações da vida apontam para uma realidade bem visível no mundo docente. A constante necessidade de reciclagem. Se por um lado a formação continuada esboça um caminho de renovação e enriquecimento dos conhecimentos adquiridos, por outro incorpora uma demanda demasiadamente injusta, a qual vem a servir os desmandes de um mercado. Contudo, indiferente do prosseguimento do trajeto de cada um, os imaginários referentes ao trajeto da primeira formação parecem intacto. O fazer-se docente prevê um conteúdo mais significativo vista sua iniciação.

A seguir faço uma descrição sucinta de cada participante, sendo que todos os quatro neste início de docência foram, além de egressos da UNIPAMPA, também professores substitutos na mesma, atuando nos cursos de Engenharia e de Matemática. No caso desse estudo, os docentes tiveram uma maturação formativa ampliada/estendida na própria casa. É como se o lar provesse, por mais um tempo, o alimento necessário para um voo ainda mais seguro e exitoso. O que, por um lado,

pode ter fermentado melhores condições para um “fazer-se docente” de maneira mais plena, entretanto, por outro, gerou enfrentamentos do tipo de não ser aceito ou levado a sério por alunos que a pouco tempo atrás foram seus colegas. Dito isso, apresento sucintamente os trajetos profissionais dos professores desta pesquisa até o momento.

A professora (L)¹⁷ formou-se em 2010, é mestre em Educação Matemática pela UFPEL, ministrou aula na escola básica nas redes pública e particular, atualmente está concursada no IFSUL em São Borja, lecionando matemática e objetivando começar um doutorado.

O professor (G) formou-se em 2010, é mestre em Educação Matemática pela UFPEL, ministrou aula em curso preparatório para concurso e na educação básica e atuou por duas vezes como professor substituto na UNIPAMPA – Campus Bagé.

A professora (D) formou-se em 2012, atualmente é professora da educação básica, é mestre em educação pela UNIPAMPA e reside na cidade de Bagé.

A professora (K) formou-se em 2012, ministrou aula na escola básica na rede particular, hoje está em Santa Catarina – Florianópolis, trabalha como professora substituta no Instituto Federal de Santa Catarina e tem intenção de iniciar um mestrado na área específica da matemática.

Na busca de maior aproximação e compreensão na produção dos dados, elenquei alguns caminhos que entendo como necessários. Para tal, amparei-me na perspectiva fenomenológica e hermenêutica. Segundo Josso (2002), a ideia do poder transformador está indissociavelmente ligada ao conceito de experiência formadora, segundo o qual qualquer prática deixa marcas e toda a tomada de consciência cria novas potencialidades. Neste sentido, a transformação é um processo que se desdobra através de um peregrinar interior. Este peregrinar pode ser consciente ou não, até tornar-se visível para o outro.

É a partir desta percepção que a metodologia desta investigação foi pensada. A dimensão reflexiva exige, nesta perspectiva, uma narrativa capaz de colocar em evidência, tanto no plano exterior como no interior, os aspectos formadores das experiências e os fios condutores da sua dinâmica. As diferentes modalidades de narrativas escolhidas e a compreensão das interações e transações que as caracterizam é que dá a adequação entre fundo e forma, trazendo à tona nesta

¹⁷ Usei a letra maiúscula inicial do nome de cada participante entre parênteses, a fim de distingui-los.

investigação o trajeto formativo interpretado, narrado e biografado pelo próprio participante da pesquisa.

Neste sentido, esta investigação fez uso de instrumentais, como: 1) narrativa oral, decorrente da entrevista individual, a qual denominei entrevista narrativa (E.N¹⁸); 2) narrativa oral em encontro coletivo (E.C), decorrente da “auto(bio)scopia”, esta metodologia surge da técnica da autoscopia, onde eu me aproprio e avanço a partir da perspectiva jossioniana e durandiana. Consiste em o indivíduo ser filmado como protagonista da cena para numa posterior autoanálise, como uma metarreflexão, escolher as imagens para a edição de um vídeo, no qual trará percepções sobre si. Este passo deu um novo caráter para a autoscopia, que a partir daí denominei “Auto(bio)scopia” e 3) narrativa escrita (N.E). O procedimento metodológico foi realizado com a produção dos dados emergindo destas vertentes, perpassando do individual ao coletivo: pela entrevista narrativa (E.N) dos atores envolvidos, em consonância com o encontro coletivo do grupo (E.C), no qual foram problematizadas reflexões sobre o vídeo editado por cada um e, ainda, a produção de uma narrativa escrita (N.E.) sobre seu trajeto formativo. Este é o fundamento epistemológico. Do individual ao coletivo há uma complexidade cognitiva que matura nos passos da metodologia as narrativas dos professores. Noutras palavras, catalisa-se o conteúdo a ser coletado.

Numa análise mais sensível, pode-se problematizar o íntimo, o velado, que vem a anteceder o momento da “comunhão de si”. Trata-se do compartilhamento dos traços individuais que, nesse caso, são os elementos compositores (simbólicos) do docente emergente.

- Passo 1: Consta de uma entrevista narrativa (E.N.) oral e individual sobre o trajeto formativo de cada participante, tendo como mote a passagem da formação inicial da graduação ao início do exercício da docência. A narrativa é contada pela reconstituição do que os participantes pensam ser experiências significativas para explicar e compreender como eles se tornaram docentes. O participante é convidado por meio de uma provocação norteadora a contar uma história que ele pretende ou pensa ser a sua história, quanto ao seu trajeto formativo. Nesta etapa, a palavra dada, fluída,

¹⁸ Faço uso das siglas E.N, E.C. e N.E que estão entre parênteses porque na análise os fragmentos retirados do *corpus* destas diferentes narrativas serão identificados por estas letras.

em liberdade, sem tempo para pensar o que dizer, torna possível romper com o banal, trazendo o imprevisível e inesperado para sua história narrada.

- Passo 2: Edição individual do vídeo da entrevista, elencando as cenas da sua narrativa que mais o identificou como docente, exercitando o que denominei “auto(bio)scopia”. Essa abordagem busca na metarreflexão um retorno sobre a narrativa, o olhar para si mesmo no vídeo e o possível vislumbre dos fios condutores de sua dinâmica de vida. É como uma leitura hermenêutica que visa pinçar as linhas de força e os pontos de insistência, segundo os quais a narrativa configura o vivido em seu trajeto formativo. Essa compreensão hermenêutica não é dada, ela demanda uma distância crítica e uma capacidade de “leitura” que o narrador, preso em sua fala, não dispõe espontaneamente.
- Passo 3: Encontro coletivo (E.C.) para socializar o vídeo editado, assistir e buscar as imagens pregnantes nas cenas “auto(bio)scopadas”. Neste momento, foi propiciada a produção de sentido para a escolha das cenas editadas, bem como puderam trazer outros elementos. É o momento de confrontação entre a subjetividade de quem editou o vídeo com a subjetividade dos que assistiram ao vídeo, no caso todos os participantes da pesquisa e a pesquisadora, no trabalho de análise compreensiva da fenomenologia da narrativa do vídeo editado. “É esse espaço de objetivação crítica e de compreensão que o procedimento de formação dá acesso e que o grupo de formação realiza coletivamente” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.98).
- Passo 4: Narrativa escrita (N.E.) sobre como foi a entrada na docência após a formação inicial, tendo em vista a construção e a compreensão da narrativa associadas ao percurso de formação. Através da escrita (JOSSO, 2002), o autor recria para si próprio uma memória sobre seu trajeto formativo, mune-se de uma referência de observação da sua evolução, de seus interesses sobre o conhecimento e de um suporte para a possibilidade de uma tomada de consciência da evolução de sua forma de nomear seu trajeto formativo. Enquanto a entrevista narrativa encontra com mais facilidade as palavras a se contar, a passagem ao escrito possibilitou, enquanto processo solitário, reintroduzir a opacidade no pensar do seu trajeto formativo.

Na sequência detalho cada um destes passos com o intuito de clarificar a metodologia.

2.2 Molhar e passar os tecidos antes de costurar: metodologia de produção dos dados

O primeiro encontro (passo 1) foi individual (E.N.), em uma sala cedida na Biblioteca Pública de Bagé. Propus que fizessem um relato a partir da seguinte provocação: *“Gostaria que relatasses sobre tua experiência de formação da UNIPAMPA e o teu início na docência”*.

Este momento foi gravado em vídeo e em áudio. O vídeo foi entregue em um CD para cada um editar sua narrativa, para exercitar o procedimento da “auto(bio)scopia”, que foi a edição de um vídeo elencando as cenas da sua narrativa que mais o identificaram como docente, até mesmo envolvendo músicas ou fotos para compor esta edição (passo 2). Após todos realizarem a entrevista individual, foi dado um tempo de três meses para editarem o seu vídeo. Encontramo-nos coletivamente (E.C.) para socializar as impressões sobre si (passo 3), onde assistimos os vídeos que cada um produziu e após a apresentação o participante comentava sobre o sentido que a construção daquela modalidade de narrativa (vídeo editado) teve, porque escolheu tais músicas e falas que compunham as cenas.

Propus que cada um narrasse as suas impressões – este momento foi gravado em áudio e depois transcrito. E num último momento, solicitei por e-mail que escrevessem sobre *“Como foi teu início na docência após tua formação?”* (passo 4). A narrativa escrita (N.E.) é o tempo de parada, o tempo de silêncio, em contraposição à espontaneidade inicial, forçando-os a uma tomada de posição a respeito do que há para contar sobre seu trajeto formativo, sobre uma história singular, através de uma subjetividade mais consciente, mais assumida.

Após degravar e transcrever os áudios da entrevista narrativa (E.N.) (passo 1), retornei aos professores para fazerem possíveis ajustes. Desenvolvi, na produção dos dados, diversas formas de narrarem-se com a intenção de que eles reconstruíssem a trama de suas vidas, as narrativas da história de suas formações e

explicitassem a dinâmica particular de cada um (singular) dentro de uma humanidade partilhada (plural).

2.3 Quais panos realçam suas texturas e cores: metodologia de análise dos dados

A metodologia para a análise desta tese está amparada na perspectiva Durandiana que se ancora numa hermenêutica instauradora, que amplifica os conceitos e valoriza um tipo de representação que escapa ao imediatismo e à transparência, exigindo um envolvimento integral do sujeito na exploração. A interpretação se apresenta como uma apropriação pessoal, em termos de experiência própria, do conteúdo latente das imagens, se refere às formas implícitas presentes na intencionalidade do tema. Deste modo, o empírico se constituiu efetivamente em uma matriz de compreensão que permitiu capturar as imagens sobre docência contida nos imaginários destes professores.

Para tal empreendimento, me amparei em uma metodologia do tipo mitodológica, a mitocrítica (DURAND, 1982, p.66), que visa “tentar pôr a descoberto por trás do texto, um núcleo mítico, uma narrativa fundamentadora”. O termo mitocrítica foi criado por Durand na década de 1970, baseado no modelo da psicocrítica de Charles Mauron (MELLO, 1994).

A mitodologia durandiana entende o imaginário como a maior referência de toda a produção humana, sendo a sua manifestação discursiva o mito e sustentando que o pensamento, a imaginação, os sentidos e as sensibilidades movem-se segundo quadros míticos. Assim, em todas as sociedades existem subjacentes mitos que orientam o curso do homem, da sociedade e da história.

Já na mitanálise, outra abordagem mitodológica deste autor, é possível observar os movimentos que os mitos articulam numa dada sociedade em um período de tempo. A mitanálise é mais abrangente que a mitocrítica, mas se entrelaça com a mitocrítica dado que essa está inserida em um contexto histórico-social.

A principal função da mitocrítica (DURAND, 1982) é revelar os mitemas¹⁹, por exemplo, de uma determinada obra literária, mitemas esses que pertencem

¹⁹ Conceito que será desenvolvido no capítulo da análise dos dados.

simultaneamente ao autor da obra e ao fundo arquetipal e histórico da humanidade. A mitocrítica visa a imagem literária com um papel privilegiado na transmissão do imaginário daquele determinado autor(singular) e contexto(plural) em que está inserido.

O mito é entendido por Durand (1996) como um sistema dinâmico de símbolos e arquétipos que, sob o impulso de um esquema, tende diacronicamente a se compor em narrativa. Também faz um paralelo entre a linguagem mítica e a poética, mostrando que o mito tem um caráter existencial, “é a situação do indivíduo e do seu grupo no mundo que o mito tende a reforçar, ou seja, legitimar” (Ibid., p.44).

O mito, além de se revelar como um modo de conhecimento, em seu aspecto pregnante mais forte reside a sua forma de conservação que é o que distingue o conhecimento mítico do conhecimento científico, ou seja, sua permanência naquele contexto que insistentemente repete-se, tanto numa obra literária como numa análise mais ampla da sociedade.

Na integração semântica dos dados, o mito vai se utilizar da metalinguagem dos símbolos. “Através de aproximações sucessivas, o mito tende a criar uma espécie de persuasão iluminante, uma espécie de intuição que nunca é satisfeita pela expressão literária” (Ibid., p.45). Esta expressão é desfeita e refeita sem cessar, a fim de que a imagem surja em redundâncias sincrônicas cada vez mais adequadas. O mito vive da progressão semântica da convicção e da iluminação (Ibid.).

Neste sentido, a mitocrítica como uma hermenêutica do imaginário é um método que realça o papel e a atuação do mito no interior das narrativas orais ou escritas. Se propõe a desvelar os traços míticos responsáveis pelas produções individuais e pela dinâmica social representativas do imaginário de uma determinada época ou contexto social.

Na prática, esta hermenêutica busca compreender as constelações de imagens estruturadas por um isomorfismo²⁰ dos símbolos convergentes, de onde se poderão retirar os núcleos pregnantes.

²⁰ Segundo Durand (2012, p.106-107), as constelações de imagens são estruturadas por isomorfismos (que se apresenta sob a mesma forma) dos símbolos convergentes. Por exemplo: as ondas do mar é isomorfa às ondas dos cabelos. O simbolismo da cabeleira reforça a imagem da feminilidade fatal. A cabeleira não se liga à água por ser feminina, mas, pelo contrário, feminiza-se por ser hieróglifo da água cujo suporte fisiológico é o sangue menstrual. Neste sentido, o *arquetipal do elo* vem sobredeterminar a cabeleira porque é ao mesmo tempo signo microcômico da onda e

[...] as imagens: elas estão sujeitas a um evento, a uma situação histórica ou existencial que lhes dá colorido. É por isso que uma imagem simbólica precisa sempre ser revivida, mais ou menos do modo como uma música ou um herói de teatro precisa de intérprete (DURAND,1988, p.33).

Por isso, mesmo as imagens sendo tecidas por símbolos remotos haverá o pincelar do presente, dando ao fato/dado particularidade – eis aqui o indivíduo e sua existência singular.

Um aspecto importante para a apreensão das imagens arquetípicas é a noção de polaridade para mostrar o dinamismo das estruturas do imaginário, entendido como um sistema dinâmico organizador de imagens. Para Durand (1988), o que dinamiza o pensamento humano é o movimento de dois polos antagonistas ao redor dos quais gravitam, um após o outro, as imagens, os mitos, os devaneios e a poética do humano. O ecumenismo do imaginário se diversifica num dualismo coerente, isto é, dialético (Ibid.).

De acordo com Durand (2012), epistemologicamente a polaridade impede que se atribua a um ou a outro polo o papel hegemônico de fator dominante, garantindo um equilíbrio entre eles quanto ao elemento simbólico que está em evidência. Os polos só podem ser concebidos em pares de valores diferentes e antagonistas, de tal modo que as relações polares são sempre instáveis e tensionadas, produzindo um dinamismo organizador.

O conceito de polo semanticamente construído é explicado por Teixeira (2003, p.33):

[...] derivado da electromagnética, carrega um sentido dinâmico, significando muito mais uma dinâmica de orientação de forças do que uma estática de direção de espaço. Polaridade sugere que a homogeneização dos polos é subentendida por uma heterogeneidade constitutiva do campo, ou seja, a homogeneidade dos polos se separa e se desvia da heterogeneidade do campo. Polaridade significa, portanto, homogeneização de polos atratores num campo heterogêneo.

É nessa perspectiva dinâmica que é entendida a noção de estrutura em Durand, como uma força polarizadora e não como uma forma classificadora. Este é o ponto nevrálgico da análise: apreender a imagem que dinamicamente salta da narrativa, salta porque repete-se sincronicamente, mas também porque ali está o núcleo pregnante daquela narrativa.

Sendo assim, realizei minha análise por meio de um recenseamento do repertório contido nas narrativas via entrevista narrativa (E.N.), encontro coletivo (E.C.) e narrativa escrita (N.E.), as quais referem-se ao conjunto de práticas, como o fazer, o sentir, o pensar, o refletir, o imaginar, como também das relações que vem constituindo os professores iniciantes de Matemática.

E para este recenseamento utilizei as diferentes formas de narrar-se. Segundo Delory-Momberger (2012, p.82), a narrativa não é apenas o produto de um “ato de contar”, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra. É sobre essa “força de agir” da narrativa que repousa os processos de formação que fazem apelo aos trajetos formativos. É pela e na linguagem que os indivíduos constroem “o mundo interior do mundo exterior” (ibid., p.82).

As narrativas ganham sentido e se potencializam como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas se constituem como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva.

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (JOSSO, 2002, p.34).

Falar sobre experiência é falar no que está no centro da pesquisa biográfica e dos processos (auto)formativos. Este tema será abordado nas considerações teóricas sobre trajetos formativos, no capítulo que segue.

2.4 A costura e os pontos: autoscopia pespontando a “auto(bio)scopia”

O termo autoscopia é oriundo de estudos alusivos à videoformação na Europa, especialmente na França. No final dos anos 1960, foi introduzido por

M. Fauquet e S. Strasvogel, os professores no Centro Audio-Visual de L'ENS de Saint-Cloud, eles traziam uma nova proposta para a Educação Nacional deste país, um método de formação de mestres de origem americana, o micro-ensinamento. Esse novo método fazia uso de registros de vídeo para análise de sessões de formação (LINARD, 2000, p.4).

Eu me apropriei do método da autoscopia e a partir dos estudos sobre

História de vida e Processos (Auto)formativos, juntamente com os estudos do Imaginário, a transformei em um método que é ao mesmo tempo um conceito. Ao acrescentar o infixo “bio”, amplifiquei o conceito para “auto(bio)scopia”, conforme apresento no decorrer deste capítulo..

Linard (2000) diz que o método “**eu faço – eu vejo – eu refaço** seguido de seus critérios comportamentais, instauravam frequentemente uma nova dinâmica do olhar ‘armado’ e incitava a atividades muito positivas de autoanálise e de correção” (p.4, grifos meus).

Por outro lado, traz a questão de que é um método muito intenso para alguns estudantes e relata que “a autoscopia parecia ativar processos de cólera ou de frieza de conduta” (Ibid., p.5), talvez em função do eu faço – eu vejo – eu refaço. Desta forma, ampliei para o método **eu faço – eu vejo – eu penso – eu sinto – eu refaço – eu dou um outro sentido**, fazendo com que o sujeito, por meio de uma metarreflexão, consiga produzir um sentido sobre sua imagem na tela, ampliando assim o conceito para “auto(bio)scopia”.

Da mesma maneira, “em um nível coletivo, o retorno constante ao grupo de trabalho de imagem de seu próprio funcionamento, ou de sua deficiência, tinha um efeito enorme de lupa ou de catalizador de afetos que não era sempre fácil de controlar” (Ibid., p.5). Aponta que “a correlação entre reações e à imagem de si e a estrutura da personalidade estavam sempre presentes, mas numa situação de tarefa ela passava para o segundo plano, afastada pelos desafios pedagógicos da ação para conseguir” (Ibid., p.5).

Nesta perspectiva, conhecer os estudos que deram origem ao termo autoscopia mostram o que esta técnica possibilita e também suas fragilidades quanto aos aspectos formadores, tanto na área da educação como na área da psicologia.

Desde esta época, no Instituto de Ciências e de Educação da Universidade de Paris, Monique Linard (1980) vem desenvolvendo estudos e trabalhos referentes à utilização de recursos audiovisuais e da autoscopia na formação docente. No desenvolvimento destes estudos, a pesquisadora aponta para a possibilidade da articulação entre o cognitivo e o afetivo, entre o individual e o plural e entre a identidade e a conformidade, consentida pela utilização do procedimento da autoscopia, que possibilita ao sujeito observar a própria imagem e sua própria atuação, oportunizando mudanças nas representações que ele faz de si mesmo.

Portugal foi outro país em que esta técnica foi desenvolvida, especificamente na Universidade do Minho. Neste contexto, a autoscopia foi vista como uma abordagem pedagógica que “permite desenvolver faculdades de auto-observação e autocrítica, diagnosticando comportamentos pedagógicos a melhorar, no sentido de aperfeiçoar a acção de cada um” (FERNANDES, 2004, p.23).

Neste país, a autoscopia teve seu embrião na Tecnologia Educativa. Blanco e Silva (1993) mostram a evolução do conceito de Tecnologia Educativa em três diferentes áreas de intervenção: educação a distância, formação de professores e educação de adultos. Na década de 1980, a Tecnologia Educativa foi introduzida como disciplina curricular nos cursos de formação inicial de professores, alargando o conceito vigente até então como simples utilização dos meios audiovisuais e passando a ser considerada como uma componente estratégica na formação de professores (Ibid.). Na década de 1990 começa a ser inserida na pós-graduação e nos mestrados, nomeadamente: Tecnologia Educativa e Comunicação Educacional Multimédia.

Tendo em vista a trajetória de estudos de autores como Linard (1980), Rosado (1990; 1993) e Bourron, Chaduc e Chauvin (1998), a autoscopia foi detalhada como a função de observação e avaliação de si mesmo que a videogravação permite através da possibilidade de refletir sobre a imagem de si na tela. Na técnica da autoscopia, o indivíduo se vê em ação, o que permite o retorno da imagem e do som, retorno da informação, possibilitando uma modificação da ação pela percepção de causas e efeitos (LINARD, 1980).

A partir do que foi dito, a autoscopia foi abordada numa perspectiva em que acontece a autoanálise e autorreflexão pelo próprio sujeito, observando suas atitudes, improvisos e reações dentro da sala de aula, por um viés de formação de professores didático-pedagógica, visando que ele se aproprie de sua profissão docente.

No Brasil, Ferrés (1996), Sadalla (1998), Sadalla e Larocca (2004) e Franco (2012) utilizaram e utilizam a autoscopia em suas pesquisas ligadas ao campo da educação e da psicologia cognitiva. Corroboro com Sadalla e Larocca (2004), quando trazem o procedimento da autoscopia para ser utilizada tanto em situações de pesquisa como em situações de aprendizagem e formação de diferentes profissionais, onde o sujeito é o próprio objeto de *feedback* visual ao se deparar com a imagem de seu corpo e a apreensão pela memória de sua representação.

A técnica da autoscopia considera a imagem projetada na tela como categoria intermediária entre o aspecto exterior objetivo e a visão interna subjetiva, não pretendendo senão ocupar-se dos produtos que resultam dessa interação, um olhar fenomenológico (LINARD, 1980). Ao levar em conta a interação entre as videograções e o sujeito telespectador ativo, como o protagonista das cenas videogravadas,

[...] a utilização do vídeo na função avaliadora permite recuperar a consciência de si mesmo, a identidade perdida, o encontro com o próprio corpo e por intermédio dele com a personalidade como um todo. Um encontro que é indispensável para a tarefa da própria transformação (FERRÉS, 1996, p.54).

É isso que Ferrés (1996) designa por vídeoespelho, no sentido de o vídeo potencializar a função de autoavaliação. A função autoavaliadora contida no procedimento implica observação e conseqüente reflexão sobre as próprias atitudes. Segundo o autor supracitado, o vídeo é como um espelho, porém, com possibilidades mais amplificadoras, pois

[...] o espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. Enquanto que o vídeo não. No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista. (...) no vídeo vejo-me como sou visto, descubro como os outros me veem. Vejo-me para me compreender. O fato de ver-me e de escutar-me leva a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e da quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de atuar e de ser (FERRÉS, 1996, p.52).

A relação estabelecida entre o espelho e o vídeo elucida a amplificação que o vídeo pode desencadear. No vídeo, o sujeito pode se observar sem ser observado de modo invertido por ele próprio, pode contemplar sua imagem de infinitos pontos de vista, pode retroceder a imagem para ponderar sobre suas ações que desencadearam uma reação imprevista, pode refletir sobre o imprevisto ou sobre a palavra mal interpretada, mal formulada, pode assumir o lugar do outro.

Em sua especificidade, a autoscopia divide-se em cinco fases: preparação, desenvolvimento, visionamento, análise e síntese. Apesar desta especificidade, nesta tese estas cinco fases foram adaptadas para o participante da pesquisa numa perspectiva (auto)formadora com a intenção de levá-lo a uma metarreflexão sobre seu trajeto formativo, pois foi incluído um novo passo que é a edição do vídeo gravado em que o sujeito que edita é o mesmo protagonista da cena.

Neste sentido, amplio o procedimento da autoscopia, anelando-o ao estudo sobre Histórias de Vida e Processos (Auto)formativos, os quais ampliam o processo de formação de professores para além da sala de aula. Esses processos se dão na reflexão sobre o que se está fazendo, pois aprender não se dá somente em sala de aula, implica em uma temporalidade, ou seja, um espaço-tempo dedicado a “um trabalho sobre si para mobilizar os recursos indispensáveis a toda e qualquer aprendizagem” (JOSSO, 2002, p.59).

Este trabalho sobre si pode constituir as experiências (auto)formativas que propus nesta tese, em que um dos procedimentos utilizados foi a “auto(bio)scopia”. Os participantes revisitaram seus trajetos formativos. Isso porque esta perspectiva se fundamenta num âmbito metarreflexivo. Nele, o participante autoanalisa sua própria narrativa, buscando nas cenas a fala que mais o identifica para compor-se/interpretar-se/mirar-se em seus trajetos formativos. Por isso, quando editou o vídeo, escolheu as cenas que o fizeram pensar sobre si, que o levaram a escolher a profissão docente e também como ele quis ser visto pelo outro. Assim, busquei aproximar a técnica da autoscopia ao cunho (auto)biográfico, vislumbrando a (auto)formação do sujeito e criando a “auto(bio)scopia”.

Vale ressaltar, mais uma vez, que o passo em que o sujeito escolheu as cenas que editou o vídeo sobre si não fazia parte da técnica da autoscopia. Esta etapa foi criada a partir do anelamento desta técnica com a teoria sobre Histórias de Vida e Processos (Auto)formativos ancorada em Josso (2002) quanto a forma de conduzir os participantes da pesquisa, inspirado no Seminário de Pesquisa-Formação e em consonância com a perspectiva durandiana (1988) de hermenêutica instauradora.

Em relação à metarreflexão, “meta” significa, segundo o dicionário, “mudança, posterioridade, além, transcendência, reflexão crítica sobre” (FERREIRA, 1975, p.923). Este prefixo ligado a palavra reflexão, metarreflexão, teve o sentido de amplificar a reflexão a partir de uma linguagem de vídeo sobre si, realizando uma (auto)interpretação. Entretanto, neste momento seria como se fosse o olhar do outro, buscando um entendimento integral sobre suas formas de ser e estar no mundo, possibilitando alargar o horizonte, desvelando o seu entendimento sobre si.

Quanto ao termo reflexão, este não é entendido apenas como um ato de pensar, mas como uma atitude de prudência da liberdade humana. Vale ainda reforçar o aspecto sobre a reflexão, de Brandão (1989, p.183), “*reflectere*, de re,

‘novamente’ e *flectere* ‘curvar-se’, significa etimologicamente, ‘voltar pra trás’, donde *reflexus* ‘re-flexo’, retorno e *reflexio, ōnis*, ‘inclinação para trás’”. Este autor, amparado em Jung, reforça ainda que “a reflexão é um ato espiritual de sentido contrário ao desenvolvimento natural; isto é, um deter-se, procurar lembrar do que foi visto [...]. A reflexão, por conseguinte, deve ser entendida como uma tomada de consciência” (Ibid., p.183).

O prefixo “auto”, como “eu em mim”, sugere uma imersão nos termos “si, em si, si mesmo”. Auto com o significado de prefixo é um elemento que se acrescenta à palavra, no início dela, modificando-lhe o sentido, formando uma nova palavra. “Auto é um prefixo com origem na palavra grega *autós* e significa por si próprio, de si mesmo” (FERREIRA, 1975, p.162). Ratifico este aspecto porque, além de ser parte do termo “auto(bio)scopia”, todo o material levantado para a análise provém das vivências dos professores em seus trajetos formativos, do “si de cada um”. Este si, no momento da narrativa, é percebido, é reconhecido, é refletido e, então, é exposto. A repetição de “auto” na composição das palavras que tecem esta tese confirma a reflexão sobre este prefixo.

Quanto ao “bio” é um termo de origem grega *bios*, que exprime a ideia de vida, utilizado em palavras que tenham alguma relação com o ser vivo, refere-se a vida, neste caso vida acadêmica, ou seja, os trajetos formativos na docência. A singularidade vai em contraponto à razão cientificista dominante que está ancorada numa forma de fazer ciência objetiva, sendo os estudos (auto)formadores um dos que reconhecem outras dimensões dos sentidos e da experiência.

Neste sentido, os participantes deste empírico estiveram falando sobre seus trajetos formativos a partir da seleção das cenas do vídeo, em imagens escolhidas por eles próprios, olhando a partir daquilo que já fizeram.

A “Auto(bio)scopia” é um conceito que cunhei nesta tese e consiste em: o indivíduo ser filmado como protagonista para, numa posterior autoanálise, escolher as imagens para a edição de um vídeo, no qual trará percepções sobre si. No critério de escolha das cenas estará realizando uma metarreflexão, produzindo um sentido sobre suas imagens na tela. Uma experiência formadora que ganha lugar na continuidade do questionamento sobre si e de suas relações com o meio.

Propus aos participantes a uma amplificação das percepções de si a partir de uma metarreflexão sobre em quais falas no vídeo reconheceram-se como docentes (indivíduo) inseridos no social (coletivo) que eles mesmos produziram para sua vida.

E também sobre quais imagens de si o biografaram a dar uma figuração única, já que singular, às experiências formativas no início da docência.

É com este intuito de reconhecimento do próprio corpo como condição também de reflexão que utilizei a técnica da auto(bio)scopia. No caso desta tese, foi da própria narrativa do professor, da sua expressão facial, da entonação de sua voz, falando de si, de seus trajetos formativos, de seus inícios na docência, mas também da escolha das cenas para compor o seu vídeo, que foi proporcionado a este professor trilhar rumo ao pertencimento do seu ofício.

A seguir, tratarei os conceitos que envolvem os campos teóricos do Imaginário e dos Processos (Auto)formadores.

3 COM QUAIS PANOS TECI: considerações teóricas

Desenvolver os conceitos sobre os imaginários e trajetos formativos em professores iniciantes é o cerne deste projeto de pesquisa. Para isso, foi necessário realizar encontros em que o objetivo central foi a narrativa destes professores, das mais diversas formas, oral, escrita e editada em vídeo. É especialmente nos Estudos do Imaginário e nos Processos (Auto)formadores que estão sustentados todos os objetivos desta investigação. Apresentar e discutir estas teorias e ideias é o que pretendo neste capítulo.

3.1 Antropologia do Imaginário

Caminhar na incerteza não é tarefa fácil. Deixar-se levar pelo fluxo dos acontecimentos e situações que irão mostrando por meio de redundâncias e, quem sabe, repetições obsessivas o caminho a seguir é colocar-se sempre em estado de vigilância à dimensão espiritual, ao improvável, ao indizível, ao que não é palpável, mas que mostra isomorficamente na sequência dos eventos o caminho a ser trilhado. Estar atenta ao que as intimações da vida apresentam é estar com uma “disponibilidade de espírito diante dos fenômenos, ou seja, diante do imprevisto maravilhoso do que aparece” (DURAND, 2012, p.10).

Estudar sobre o símbolo compreende uma desconstrução de um pensamento linear, unidimensional e redutor, que é o pensamento direto, que objetiva conceituar a coisa para então compreendê-la. Significa, a todo o momento, aproximar a possibilidade de compreender a coisa não da forma “se isto então aquilo”, “ou isto ou aquilo”, mas sim como um *tertium datum* (DURAND, 1988), o terceiro incluído, a possibilidade de trazer “este, aquele e também o outro mais longe”, construindo uma disponibilidade interior para estar atenta ao imprevisto.

A imaginação simbólica pressupõe a existência do símbolo em sua ação, que compreende reconhecer no campo da metafísica, da sobrenaturalidade ou da gnose (DURAND, 1996) – entendida como o estudo dos fundamentos de todos os saberes – conhecimentos que se operacionalizam na vida cotidiana e científica. Reconhecer estes conhecimentos e validá-los é a grande aposta, é o que acreditam os estudiosos da Antropologia do Imaginário e eu me coloco como aprendiz nesse caminho.

O símbolo no Ocidente vem a ser fadado ao domínio da semiótica, visto então como signo, legitimando os três estados sucessivos da explicação positivista (DURAND, 1988): quanto à presença epifânica da transcendência, a igreja imporá dogmas e clericalismos, reservando o direito do símbolo a se manifestar apenas observado pelo clero; quanto ao pensamento indireto (simbólico), os pragmatismos se oporão com o pensamento direto, o “*concepto*” e não o “*percepto*”; e, quanto à imaginação abrangente, a ciência construiu longas correntes de razões, assimilando as longas cadeias de fatos da explicação positivista. O iconoclasmo religioso que dominou o ocidente foi capaz de transformar o símbolo em signo e, conseqüentemente, influenciou a cultura ocidental reforçando o paradigma cartesiano.

Neste contexto se faz necessário privilegiar as obras criativas, possibilitadoras de uma hermenêutica instauradora que revolucionaram e renovaram a compreensão da imaginação e do imaginário na contemporaneidade, por exemplo: Gaston Bachelard, Gilbert Durand, Paul Ricoeur, Henry Courbin e Mircea Eliade.

Bachelard vai testemunhar a onipresença da imagem na vida mental, atribuir-lhe uma dignidade ontológica e uma criatividade onírica, fontes da relação poética com o mundo. [...] o psiquismo se caracteriza pela preexistência de representações imagéticas, que, intensamente carregadas de afetividade, organizarão imediatamente sua relação com o mundo (WUNENBURGER, 2007, p.18).

Durand (2012) contribuiu para amplificar as aquisições bachelardianas, sendo seu discípulo e orientando. Vale mencionar que a abordagem durandiana contrapõe tanto o cartesianismo quanto a unidimensionalidade, pois para Durand o imaginário encontra-se enraizado em um sujeito complexo não redutível a suas percepções, desenvolvendo-se em torno de imagens dentro de uma lógica, uma estruturação.

Na Antropologia do Imaginário, o símbolo tem a propriedade de instituir sentidos, por isso a relevância de salientar o universo semântico, para poder

perceber os sentidos. O terceiro dado é todo aquele que foge à lógica. Segundo esta teoria, o símbolo é a epifania de um mistério, aparição do indizível pelo e no significante. Sendo a área predileta do simbolismo o não-sensível e todas as suas formas: inconsciente, metafísica, sobrenatural e supreal.

Já a imagem simbólica é a transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato. Uma possibilidade de exemplificar uma imagem simbólica é a própria música, que provoca sentimentos distintos em quem a ouve, produz uma sensação interna, única, em cada indivíduo que a escuta e nunca está acabada, pode sempre ter uma nova interpretação (DURAND,1988).

O termo significante, concretamente conhecido, remete a todas as espécies de qualidades não figuráveis, por exemplo, o fogo aglutina sentidos divergentes e antinômicos: fogo sexual, fogo purificador, fogo demoníaco. Já o termo significado, não representável, se dispersa em todo o universo concreto, por exemplo, o sagrado e o profano podem ser designados por qualquer coisa: uma pedra elevada, uma águia, uma serpente, uma encarnação humana.

Para este autor, uma das funções da imaginação é eufemizar como um dinamismo prospectivo que, através de todas as estruturas do imaginário, tenta melhorar a situação do homem no mundo. Outra função é o equilíbrio psicossocial, sendo a pedagogia responsável por conceber as constelações e as estruturas de imagens que esta sociedade exige para o seu dinamismo evolutivo e, por fim, propõe um “projeto de remitização em escala planetária, um museu imaginário generalizado de todas as manifestações culturais” (Ibid., p.105).

A imaginação enquanto função simbólica se revela como fator geral de equilíbrio psicossocial. Do ponto de vista antropológico, o imaginário apresenta-se como a tensão entre duas forças de coesão, de dois regimes, cada um relacionando as imagens em dois universos antagonistas (Ibid., p.77).

A Teoria do Imaginário tramita na concomitância entre os seguintes aspectos: os gestos do corpo, nossa motricidade primária; os centros nervosos; e, o inconsciente e as representações simbólicas. E integra toda a psique no seio de uma única atividade – a fantástica transcendental. O trajeto antropológico é esse movimento que oscila num vai e vem contínuo entre as raízes inatas, as pulsões subjetivas e as intimações variadas do meio cósmico e social. Esta é a lei sistêmica, a trajetividade que está sempre em movimento. Durand (Ibid.) postula a gênese recíproca do gesto pulsional ao ambiente ecológico, social e cósmico.

A partir da noção de trajeto antropológico, Durand (2012) enuncia as estruturas antropológicas do imaginário. Este autor define estrutura como “uma forma transformável, desempenhando o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens e suscetível ela própria de se agrupar numa estrutura mais geral que chamaremos de Regime” (Ibid., p.64).

O “regime” é uma bipartição que Durand (2012) faz das estruturas do imaginário a partir de três dominantes reflexas: a dominante postural, que “exige as matérias luminosas, visuais e as técnicas de separação, de purificação, de que as armas, as flechas, os gládios são símbolos frequentes” (Ibid., p.54); a dominante digestiva, que “implica as matérias da profundidade, a água ou a terra cavernosa suscita os utensílios continentais, as taças e os cofres, e faz tender para os devaneios técnicos da bebida e do alimento” (Ibid., p.54); e a dominante copulativa, em que “projetam-se nos ritmos sazonais e no seu cortejo astral, anexando todos os substitutos técnicos do ciclo: a roda e a roca de fiar, a vasilha onde se bate manteiga e o isqueiro, e, por fim, sobredeterminam toda a fricção tecnológica pela rítmica sexual” (Ibid., p.54-55).

A partir da tripartição gestual se tem a bipartição estrutural em regimes de imagens diurno e noturno. O diurno se refere, por exemplo, à relação do bem contra o mal, à imaginação heroica. Sua estrutura figurativa é a heroica, seu reflexo dominante é o postural, os esquemas verbais de distinção são os de separar/misturar, subir/cair e os arquétipos substantivos são luz/trevas, céu/inferno.

O noturno conta com duas estruturas figurativas. A mística, onde o reflexo dominante é o digestivo, possui um regime intimista, confusional, de união, profundo, calmo, quente, como símbolo indo de encontro ao sintema (sendo o sintema uma imagem que tem por função um reconhecimento social, um símbolo reduzido a sua potência sociológica – DURAND, 1988) do ventre, da taça, do leite, do mel, do vinho. O destino não é combatido, é assimilado. E a outra estrutura figurativa, a sintética ou dramática, com seu reflexo dominante copulativo e seus derivados rítmicos, seu esquema verbal é o de reunir e os arquétipos substantivos, por exemplo, o fogo, o germe e a árvore, como o símbolo indo ao encontro do sintema da orgia, do messias, do sacrifício.

Os dados simbólicos bipolares são um vasto sistema de equilíbrio antagonista, no qual a imaginação simbólica aparece como um sistema de forças de coesão antagonistas. As imagens simbólicas se equilibram, umas e outras, mais ou

menos sutilmente, conforme a coesão das sociedades e, também, conforme o grau de integração dos indivíduos nos grupos (Ibid., p. 92).

Busco no trajeto formativo destes professores investigar a constituição dos imaginários amparada nos regimes de imagens e nas estruturas figurativas, buscando no indizível de suas narrativas a convergência, o traço mítico que ali habita.

3.2 Processos (Auto)formadores e Trajetos Formativos

Apresento o trabalho (auto)formativo com os professores iniciantes de matemática efetuado com as especificidades de uma metodologia sustentada não somente pelo paradigma do experimental, mas também pelo paradigma do singular/plural (JOSSO, 2016), que tende para uma consciência reunificada de nós mesmos, individual e coletivamente, como também tende para uma sabedoria operante dos conhecimentos no seio de nossa existencialidade.

Esta autora se refere tanto ao paradigma singular/plural quanto ao paradigma experimental, da complexidade e o sistêmico como não pertencentes a nenhuma disciplina particular, apesar de cada uma tentar se apropriar deles, mas como uma perspectiva transdisciplinar. Ideia que ainda necessita de embasamento teórico, mas que seria o caminho “para se desenvolver um trabalho de integração e de transcendência nas disciplinas herdadas do século XIX” (Ibid., p.84).

A segmentação do que Josso (2016) denomina “saber-viver”, modelada pelo paradigma cartesiano do conhecimento pela fragmentação e operada pela sociedade industrial que visa a comodidade de uma divisão do trabalho e dos poderes que estão a ele ligados, provoca um sentimento de divisão e de perda da compreensão do sentido de existencialidade, reverberando em todo o sistema, por exemplo, na escola, na medicina, bem como na forma do homem se relacionar consigo mesmo.

No paradigma que se vive atualmente, a prática metodológica dos processos (auto)biográficos propõe uma renovada reflexão da função de acompanhamento como uma nova ligação social (JOSSO, 2002). Neste sentido, a questão que se coloca em saber é sobre como pensar, como organizar e como realizar as atividades que sejam igualmente momentos de iniciação e/ou aprofundamento do processo de reintegração e de reinvestimento da nossa existencialidade.

Este “caminhar com” acontece à medida que o indivíduo consegue trazer suas modalidades de trabalho, como na investigação-formação, em consonância com os objetos de reflexão, por exemplo, formação, processo de conhecimento, subjetividade, posições existenciais, que se enriquecem concomitantemente no decorrer do trabalho de uma “atenção consciente” e crítica ao que se passa nestas práticas. É na articulação e interação entre estas modalidades de trabalho e os objetos de reflexão que emergem os princípios de acompanhamento que esta teoria se propõe.

A perspectiva jossioniana propõe uma mediação para o conhecimento da subjetividade, busca processos que caracterizam a formação de um indivíduo, de uma singularidade, no que ela tem de semelhanças com outras (coletivo) ainda que seja irredutível. As relações entre individual e coletivo ganham sentido numa concepção de relações da parte com o todo.

Esta concepção organiza-se à volta da dialética autonomização/conformação na qual a manutenção e a evolução da comunidade se fundamenta nas criatividades em presença (tendência para autonomização) e na sua disposição sinérgica (tendência para a conformação). A referência sistémica permite neste contexto definir o coletivo como um sistema aberto, capaz de evoluções graças aos sistemas “*autopoiéticos*” que são os indivíduos do coletivo aqui representados (JOSSO, 2002, p.162).

Josso (2002) reforça ainda que esta dialética está no centro das atividades educativas, como também no centro da formação, isto significa dizer que os indivíduos em formação procuram conformar-se com um conjunto de exigências sociais da mesma forma que se autonomizam em relação a algumas delas. Este é o duplo movimento da experiência formativa.

[...] os processos (auto)formadores também podem advir da realidade da imaginação simbólica e que seria praticamente impossível maximizar a formação do humano, dentro da relação escolar de ensino/aprendizagem, sem passar pelo reconhecimento dos símbolos e do imaginário (PERES, 2011, p.4).

Desta perspectiva emana o entendimento de que os professores se constituem como expressão da realidade vivida no indivíduo e no coletivo – o seu processo de (auto)formação.

As histórias de vida, ao longo da existência, põem em cena peregrinações para que o autor se sinta e viva ligada a outrem. Esta itinerância exprime bem as evoluções de nossos centros de interesse, a evolução no sentido

que damos à nossa existência, mas exprime igualmente explorações reiteradas que fazemos das nossas necessidades e dos nossos desejos. Esta relativa inconstância das nossas pertenças caminha a par de errâncias inevitavelmente associadas à nossa *busca de si* (JOSSO, 2002, p.71).

Assim, a “busca de si” é inerente de uma relação com o outro, mesmo quando o enfoque seja privilegiado a uma exploração de si em relação a si mesmo, como no caso desta investigação. “Nós não saberíamos viver, mesmo como eremitas, sem pertenças (reais ou simbólicas)” (Ibid., p.71). Eu acrescento que o sentimento de pertencimento é uma manifestação do *homo simbolicus*, é um aspecto da cosmicização que o homem é capaz de simbolizar em relação ao lugar que vive ou com as pessoas ou também com determinados artefatos ou rituais. Nesta “busca de si”, procura encontrar o seu lugar nos mais diferentes ambientes, de maior ou menor representatividade na vida, com uma duração passageira ou duradoura.

Essa “busca de si” pressupõe um processo de biografização, entendido como “o conjunto de operações e de comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para darem-se uma forma própria em que se reconhecem e são reconhecidos pelos outros” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.4). A construção desta forma própria passa por diversos níveis de elaboração da experiência. Esta pesquisa propôs aos sujeitos experienciarem o ato de se sentirem em casa de seus si mesmos, vivendo um mesmo tempo de formação universitária e início de docência (coletividade), mas tendo um sentimento de seu próprio ser (individualidade).

Delory-Momberger (2016) traz o aspecto de que as fontes experienciais não são construídas apenas com base em experiências pessoais e originais, mas também com origem no social, transmitidas sob a forma de regras de comportamentos e saberes proceduais por adultos (pais e professores) e por instituições socializadoras. Neste sentido, a autora reflete que o mundo do humano poderia ser definido pela capacidade de transmitir e de se apropriar cumulativamente de experiências sempre novas e, então, de se transformar por si mesma. Todavia, a maneira como a experiência é colocada em sentido pelo narrador e, por outro lado, estar atento para perceber como ela é recebida, interpretada e apropriada (ou não) pelo outro (Ibid.), pode fazer uma diferença exponencial quanto a apreensão da experiência.

Nesta perspectiva, o encontro coletivo em que os participantes mostraram os vídeos editados objetivou potencializar o sentido da heterobiografia, “nomear as formas de experiência e escrita de si que praticamos quando compreendemos a

narrativa e o relato da experiência do outro, quando nos apropriamos dessa narrativa no sentido de compreendermos a nós mesmos” (Ibid., p.8). Somente posso reconstruir o meu mundo de experiência da narrativa quando relaciono esse mundo com minhas fontes prévias e construtos biográficos e compreendo-os na relação dinâmica de ressonância e inteligibilidade com minhas experiências (Ibid.).

Segundo Delory-Momberger (2008, p.58),

[...] os eventos passados da história da vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, que é, ela mesma, determinada pela antecipação do futuro. Do mesmo modo, as expectativas, as aspirações e as vontades, projetadas no devir, são dependentes da rememoração do passado. A unidade da biografia, recomposta incessantemente, constitui-se assim, sobre a acumulação de significações retrospectivas que reinterpretam implicitamente o conjunto do curso da vida.

Neste sentido, tem a possibilidade de, além de produzir-se, reconhecer-se, com reflexão feita em sua própria experiência cumulativa. Cada indivíduo vive o seu trajeto de formação e constrói significações imaginárias, sustentadas pela memória e manifestadas cotidianamente em seu fazer pessoal e professoral. As experiências vão sendo sobrepostas umas às outras, transformando o vivido, produzindo-se no contexto de um manancial de sentidos próprios do trajeto da pessoa e do grupo no universo cultural.

Por outro lado, entendo que toda a rememoração do passado é feita a partir das experiências que se vivencia no presente, pois o presente modifica a leitura que se faz do passado. Com esse pressuposto, as ações docentes que os egressos praticam neste início de caminhada podem fazer com que memórias de suas vidas voltem e ganhem um novo sentido, seja no âmbito histórico, social ou afetivo.

Quando me refiro a (auto)formação não significa aprender sozinho, muito menos prescindir a importância do formador. Concordo com Josso (2002) quando explicita sua importância e mostra como se dá o "caminhar com" o aprendente ao ajudá-lo a reconhecer sua humanidade singular. Este é o papel do formador.

As “histórias de vida em formação” contam, sob a forma de uma peregrinação “vital”, a busca de um saber-viver [...] de encontrar o “seu devido” lugar numa comunidade de vida, de definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e de autenticidade e, finalmente, de pôr em evidência a formação dos sentimentos que dão cor ao “conforto de viver” (Ibid., p.65).

Trabalhei com o conceito de trajetões formativas na perspectiva de analisar os processos formativos dos sujeitos, o que obriga um olhar retrospectivo e

prospectivo, buscando compreender uma (auto)interpretação crítica dele mesmo e uma possível tomada de consciência em sua narrativa sobre sua relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva de sua subjetividade (JOSSO, 2002).

[...] a construção da narrativa da história da formação do indivíduo cria o espaço mental de uma interrogação das ideias e noções que me permitem apreender o meu meio e eu próprio, ao introduzir, por este meio, a questão epistemológica: “como é que acontece que eu tenha as ideias que tenho?” (Ibid., p.99)

A reflexão sobre aquilo que foi formador permite ao sujeito questionar-se, como também permite situar o que hoje pensa e faz, reforçando o espaço da tomada de consciência capaz de (auto)observar-se e de refletir sobre si mesmo.

Delory-Momberger (2016) aborda a perspectiva do processo de biografização, que é o processo pelo qual “biografamos” as situações e os acontecimentos da experiência, os quais se pode colocar em um formato e dar-lhes significado para torná-los recursos experienciais. Este processo se vale da forma narrativa da expressão de si como uma matéria movente, transitória, viva em que o passado nos toma subitamente. Encontra no fato biográfico um elemento forte para posterior análise que merece ser aprofundado.

O fato biográfico é entendido como esse espaço-tempo interior, [...] sobre o qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que lhe atribuímos de representação biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.36).

A relação entre fato biográfico e biografização é muito estreita, pensando em uma forma empírica no mesmo sentido da relação entre o pensar e o falar. A autora afirma também que “o fato biográfico encontra a narrativa como sua forma de expressão mais imediata, a ponto de se confundir facilmente com ela” (Ibid., p.37).

A noção de biografização em que Delory-Momberger se detém mais longamente se refere a um trabalho de interpretação (busca do sentido) e um trabalho de textualização (escrita ou oral), pelos quais o narrador organiza os fatos pessoais de sua história (autobiografia). Nesse cenário entram em jogo aspectos das mais diversas ordens: linguísticos, culturais, psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos e antropológicos.

Segundo Passeggi *et al.* (2012, p.36),

A certeza de não poder nos acercar devidamente de todos os aspectos não nos impede de pensar a riqueza epistemológica da articulação entre o fato biográfico, como virtualidade, e a biografização como enunciação, enquanto uma via estimulante de pesquisa sobre as narrativas autobiográficas, pois evidencia a estreita relação entre pensamento, linguagem e práxis social.

O conhecimento pessoal entrelaçado ao conhecimento profissional do professor em sua formação também acontece ao narrar as histórias de sua experiência, o seu vivido e interpretar suas palavras faladas e escritas, ainda que todos os aspectos não sejam contemplados. O trabalho da busca do sentido, do entrelaçamento com os diversos aspectos negligenciados ou obscurecidos propositalmente ou não, é um campo que ao ser assumido não desmerece a riqueza epistemológica da articulação entre o fato biográfico e a biografização.

Retomando as autoras,

Traduzir a vida em palavras promete ao narrador obter, contra o risco de se expor, o benefício de clarificar suas atitudes e decisões e, sobretudo, o mérito de aprender a compor versões suficientemente boas de si para melhor agir no mundo (Ibid., p.41).

Narrar é uma forma de construção de conhecimento e pesquisar expressões faladas e escritas, antes pensadas, enfim, é uma forma elevada de acesso à consciência. A narrativa é tratada nesta pesquisa como a grande produtora dos dados, pode ser por meio da narrativa que o sujeito se percebe, interpreta o seu vivido e o transforma em experiência.

Esta forma de conceber a reflexão que se dá na prática, sobre a prática e no compartilhamento dela, não se reduz à da sala de aula, mas se desdobra a outros contextos e a outros agentes da escola e da vida.

É ancorada neste entendimento que sinalizo a convergência deste campo teórico com os estudos do imaginário e busquei nos trajetos formativos destes professores uma investigação que permitiu pensar a (auto)formação implicada no ser docente.

Por isso, pensei esta tese numa perspectiva de amplificação ao trabalhar com a metáfora de manipular os fios de uma costura. Sendo assim, apresento no próximo capítulo como se constituiu os imaginários dos professores iniciantes de matemática.

4 COMO PRODUZIR (TECIDO) MANIPULANDO FIOS PELA URDIDURA E A TRAMA

A partir de agora vou apresentar o que eu fiz, vale retomar neste momento a questão que mobilizou este estudo, que diz assim: **Como se constituem os imaginários dos professores iniciantes de Matemática a partir do início desses professores na docência?** Questão essa que buscou conhecer os imaginários dos professores iniciantes imbricados nos seus trajetos formativos. Tive como pressuposto de tese a ideia de que o início da docência de professores de Matemática é permeado por imaginários de onde emergem elementos simbólicos.

Nesta perspectiva, a Antropologia do Imaginário possibilita a abertura para um projeto de redirecionamento dos sentidos, tendendo a convergência destes para os mitos, o que significa olhar para as questões que constituíram os imaginários destes professores até o momento, com a percepção de que todo ser humano é conduzido por um movimento imperceptível que o rege insistentemente.

Estes movimentos imperceptíveis, de ordem mítica, dirigem os sentidos para um retorno à fonte, ao nosso eixo. Ali encontram-se os arquétipos que se apresentam constelados através de situações, cenários, narrativas, histórias e lendas, e que estão fortemente imbricados nas relações cotidianas, na vida, nas artes e neste momento específico no trajeto formativo destes professores.

4.1 Os pontos são o ciclo de entrelaçamento da linha no tecido: das narrativas aos núcleos organizadores de imagens

Apresento nas diversas narrativas dos professores os núcleos organizadores de imagens que demonstram as pregnâncias simbólicas, que são uma espécie de fisionomia viva das coisas inertes. Em relação ao objeto da simbólica, o pensamento

tem uma ineficiência constitutiva levando-o sempre a integrar em um sentido, assim, “na consciência humana nada é apresentado, mas tudo é reapresentado” (DURAND, 1988, p.58).

Considerando os núcleos organizadores de imagens como sendo o conhecimento indireto que fala através do texto, o sentido dos trajetos formativos dos professores se dá pela via de símbolos semelhantes que gravitam nos imaginários deste grupo. Demonstro, também, como foram sendo compiladas essas imagens.

Começo a descrever *pari passu* o processo metodológico que fiz na análise, com o intuito de mostrar como o emprego da metodologia do tipo mitocrítica (DURAND, 1983) funcionou na prática no que diz respeito aos passos da análise, especialmente em termos de movimentos reflexivos que me oportunizaram chegar aos núcleos organizadores de imagens. Os imaginários constituintes dos trajetos formativos destes professores foram analisados sob dois aspectos, visando a formação inicial e numa continuidade visando o início da docência.

Iniciei com a leitura transcrita da entrevista narrativa (E.N.) de cada participante, depois a leitura transcrita do encontro coletivo (E.C.) em que os vídeos editados foram mostrados e, por fim, a leitura da narrativa escrita (N.E.) de cada sujeito (as transcrições e narrativas estão no Apêndice 3). Todo este processo foi repetido várias vezes.

Coloquei em relevo núcleos redundantes, que de certa forma regressavam na narrativa em diferentes pontos, mas regressavam constantemente e que podiam ser conjuntos de situações ou sentimentos que se repetiam. Fiz este relevo recortando os fragmentos das narrativas, colorindo com cores diferentes para cada sujeito, colando em um papel pardo dentro do núcleo redundante que o representava.

Esses grandes “pacotes de redundâncias” (DURAND, 1982) me levaram novamente às narrativas transcritas e as li diacronicamente, ou seja, busquei sua compreensão na evolução, no tempo narrado, assim eu obtive a diacronicidade da narrativa, com a continuidade do tempo contado.

Quanto à sincronicidade, eu alcancei marcando e recortando cada sequência, que são as partes que me interessavam, que apresentavam relevo mitocrítico, isto é, fui marcando os núcleos organizadores de imagens, de símbolos, de situações, de sentimentos, enfim tudo o que de algum modo foi homólogo, onde eu percebi um traço de homologia.

Estes núcleos organizadores de imagens possibilitaram reconhecer o coletivo a partir de fragmentos como: frases curtas ou também enunciados que desencadearam um campo simbólico de sentidos referente aos imaginários deste grupo.

Foi uma leitura de dupla entrada, visto que desdobra a diacronia, que é a evolução do tempo narrado, e também a classifica em pacotes sincrônicos, como uma confluência de símbolos que vão insistentemente reaparecendo nas narrativas. Assim, no papel pardo em que foram colados os pacotes sincrônicos com os fragmentos recortados das narrativas emergiram o que Durand (1983) denomina por mitema, que aqui representam os núcleos organizadores de imagens.

Ainda que este teórico reflita “com humildade que em tudo o que fazemos há um certo indefinido” (Ibid., p.28), ele diz também que as definições não existem, as definições não passam de comodidades e na realidade “passa-se insensivelmente do tema ao mitema” (Ibid., p.28). Também enfatiza que o tema é muito mais geral e menos significativo, considerando que o mitema é “um tema que se intensifica, se precisa, se torna cada vez mais significativo à medida que é para mais obsessivo” (Ibid., p.31). E, ainda, “o mitema não é o conjunto da narrativa. Os mitemas são os pontos fortes, repetitivos, da narrativa. [...] é a mais pequena unidade de significante” (Ibid., p.29).

Para o conceito de mitema ficar mais claro, dado que teve um papel central em minha análise e é muito específico da análise do tipo mitocrítica que desenvolvo aqui, trago um fragmento de uma conferência de Durand feita em Portugal:

O que é um mitema? É uma unidade semântica que, em resumo, não se pode reduzir a uma palavra nem a uma sintaxe e que é constituída por um conjunto semântico, onde, pelo menos, uma palavra é significada, é completada por um atributo, e a *fortiori* por um verbo. É, portanto, o grupo de palavras que, de algum modo, desempenha o papel mítêmico, e isso funciona, há teses que o provam (DURAND,1982, p.85).

Durand leva em conta, por exemplo, um grupo de palavras – adjetivo e substantivo, ele reforça dizendo que “é o atributo que qualifica o substantivo e que lhe dá a cor, cor psíquica” (Ibid., p.83). E assim se chega a uma leitura e análise por grupo de palavras que podem ir do simples substantivo com seu atributo até ao parágrafo mais longo onde um verbo intervém, obtendo conjuntos coalescentes que podem ser classificados a partir das estruturas antropológicas do imaginário.

É nesta linha que fiz o reagrupamento de núcleos semânticos e busquei a

manifestação dos mitemas de dois modos diferentes: de modo patente, que é repetido de forma explícita e de conteúdo homólogo (diacronia); e, de modo latente, repetido de forma implícita pela intencionalidade (sincronia), pois os mitemas podem atuar semanticamente no texto nestas duas direções.

Nesta abordagem, o mitema tem um lugar privilegiado, uma vez que a palavra dada, a escrita e a gravada em vídeo são a mola propulsora e o fundamento sobre o qual começam a ser desvelados os núcleos organizadores de imagens, podendo emergir sentidos míticos nos imaginários destes professores.

Aqui na análise transcrevi frases curtas, algumas capturadas de repetições sucessivas, outras de momentos-charneira. Estes momentos-charneira surgem como o apogeu de um estado de crise ou como um acontecimento ou uma finalidade exterior. Nestes momentos-charneira o ser é vítima de contradições, de oposições, que uma decisão pode desanuviar ou tornar de novo suportável” (JOSSO, 2002, p.175). Ao longo do empírico encontrei repetições significativas referentes a mudanças de vida após ter entrado no curso de matemática.

Ao fim, demarquei os núcleos de imagens presentes, seja de seus trajetos formativos na universidade ou de seu início na docência. Da mesma forma, faço um recenseamento dos símbolos que emergiram, bem como seus sentidos, traçando relações entre os diferentes materiais utilizados.

4.2 O tipo de ponto é a repetição do ponto em intervalos regulares: os mitemas

Começo a análise dos mitemas que emergiram trazendo meu autor guia, Gilbert Durand, quando diz que “só se pode falar de estrutura quando as formas deixam o domínio da troca mecânica para passar ao do uso semântico, quando o estruturalismo aceita de uma vez por todas ser figurativo” (DURAND, 2012, p.16), entendendo a ideia de estrutura não como uma estrutura rígida, mas um “dinamismo transformador” (Ibid., p.63).

O caráter da semanticidade está na base de todo o símbolo e materializa-se convergindo os elementos simbólicos. Esses elementos simbólicos vêm confluir em torno de núcleos organizadores de imagens provindos de um tempo do vivido/contado e, também, de um tempo mítico enquanto elemento fundador do pensamento simbólico. Estes núcleos com seus mitemas direcionam o curso da

dinâmica coletiva ou da produção individual e constituem o imaginário de um determinado tempo e espaço.

Nesta perspectiva busquei interpretar, por detrás das diferentes narrativas, o que na linguagem de Bachelard ou Jung são os arquétipos dinâmicos. Aqui os tratei como imagens arquetípicas. Isto significa dizer que existe um dinamismo transformador na intenção das frases destes professores. Instaurei o método do tipo mitocrítica, que revelou constelações de imagens estruturadas semanticamente.

Segundo Peres (2012, p.269), o trajeto de formação traz “subsumido repertórios míticos na experiência pessoal, os quais acabam sendo a mola propulsora das escolhas futuras, em especial, na escolha da formação profissional”, que por outras palavras são os matriciamentos, as matrizes fundadoras que estão na base do projeto (auto)formativo existencial.

Um dos meios de os indivíduos terem acesso às suas vidas é perceber o que vivem por intermédio da escrita de uma história, como também podem acessar suas vidas narrando-as oralmente e, ainda, filmando e editando esta narrativa em vídeo, pois esta narrativa é a “ficção verdadeira do sujeito” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.98). Sendo assim, apresento a análise das narrativas.

Mas antes gostaria de apresentar o infográfico²¹, visto que foi mais um artefato para esta análise. Eu o denominei de “Aro da Tecedura”, pois foi tecido levando em conta os quatro participantes da pesquisa (D, G, K e L), bem como os fragmentos retirados do empírico, que são as três narrativas: entrevista narrativa (E.N.) verde, encontro coletivo (E.C.) vermelho e a narrativa escrita (N.E.) azul, que estão representadas em cada professor, no lado esquerdo do aro (cinza claro). O mitemas que emergiram destas narrativas estão no lado direito do aro (cinza escuro).

²¹ O design do infográfico foi criado pelo Prof. Dr. Sandro da Silva Camargo e é interativo. Encontra-se no site: <http://sandro.pro.br/tmp/luciana/chord.html>

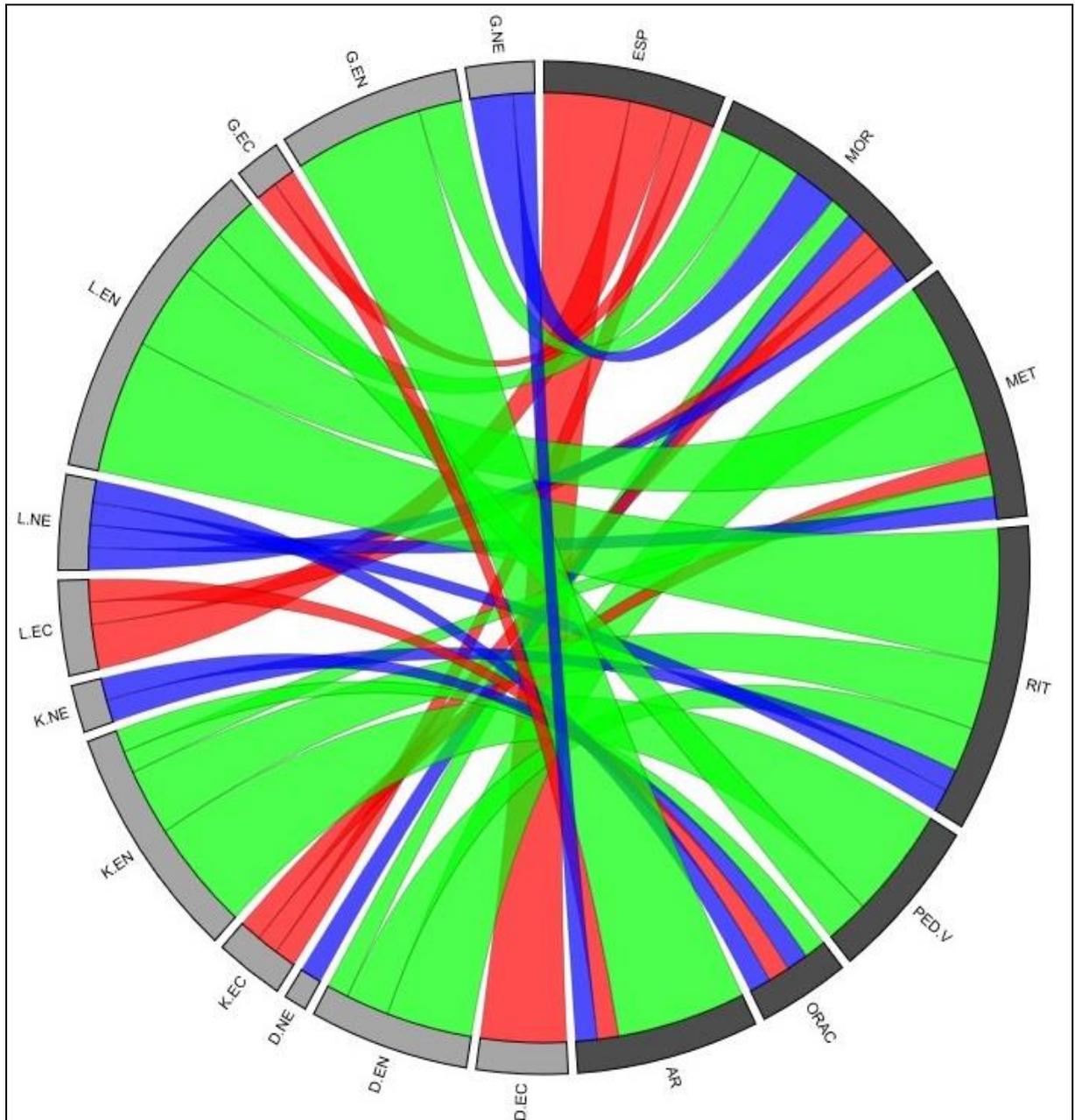


Figura 1 – Infográfico Aro da Tecedura
Fonte: Camargo (2017).

Sendo assim, as siglas GEN, GNE e GEC são respectivamente: Entrevista Narrativa do professor G, Narrativa Escrita do professor G e Encontro Coletivo do professor G – segue desta maneira com todos os participantes, do lado esquerdo do Aro. E os mitemas estão com os nomes abreviados, AR: Árvore Amadurecimento da Vida; ORAC: Oráculo – encontro formador; PED.V: PIBID – Pedra viva; RIT: Ritos de entrada na docência – enfrentamento com o desconhecido; MET: Constituindo-se docente – larva/borboleta; MOR: Morada–ninho – escolha da profissão e ESP: Espelho – redobramento. Estão todos no lado direito do Aro.

No início de cada mitema mostro a convergência do mitema no “Aro da Tecedura”, dado que aponta a confluência das diferentes narrativas e participantes para aquele mitema conforme segue abaixo.

4.2.1 Árvore – amadurecimento da vida

Segue o fragmento:

(E.N. 150-154)²² (G) [...] antes de chegar na universidade eu fui aluno de escola profissional em mecânica e é diferente de tu fazeres um cursinho, a gente se envolve naquilo ali, são dois anos, é um período grande; eu fui metalúrgico; eu fui militar por 7 anos, até chegar a professor, então a gente tem uma caminhada, em alguns aspectos não chega tão ingênuo na profissão.

No fragmento acima o professor narra seu trajeto profissional como se fosse um ancião, com mais amadurecimento, pois aquele que *tem uma Caminhada, em alguns aspectos não chega tão ingênuo na profissão*, traz experiências capazes de amenizar alguns contratempos na formação inicial e percebe-se com mais vivência, com uma caminhada profissional, mesmo reconhecendo no início da profissão algumas dificuldades.

(E.N.23-28) (G) eu não tinha experiência alguma de sala de aula fora os estágios, mas o estágio é uma experiência superficial, não é? E isso foi complicado... Eu... deixa eu ver, em 2010. Eu já tinha 31 anos e como é que foi a experiência no começo! No começo foi complicado trabalhar com os pequenos do 6º ano. Eles eram uma turma agitada, eles tinham dificuldades [...].

E continua sua fala ao referir-se à escola de uma forma compreensiva com um olhar mais ampliado, repercutindo sua reflexão não apenas sobre sua sala de aula.

²² Usei o tipo de letra *Kristen ITC* para os fragmentos retirados das narrativas e estão com as linhas numeradas.

(E.N.31-34) (G) [...] uma escola que sempre acolheu crianças com problema de aprendizagem, então eles tinham problemas sérios de aprendizagem, mas a minha dedicação ali foi exclusiva, como era o primeiro trabalho, a gente se cobra mais também.

Traz aspectos da escola que são desafiadores e ao mesmo tempo infundiram nele a imagem emblemática do que é uma escola e de como sentiu-se professor.

(E.N.62-67) (G) [...] chegar naquela turma de 6º ano agitada, tinham poucos alunos, eram bem pouquinhos alunos, acho que eram uns 12. Chegar e vir um menino, extremamente bagunceiro, ele era bagunceiro mas era um menino de boa índole. Ele era bagunceiro mas ele não era um mal educado, vinha num abraço: “Oi professor! Como é que está professor!”

(E.N.72-79) (G) [...] tinha aquela relação afetiva com eles, com os pequenos, tinha aquele vínculo, bem forte! Isso era emblemático de ser o primeiro trabalho, de trabalhar com os pequenos. Eles não te veem como o professor, como o profissional, veem como o tio! Para eles naquela idade... Eu lembro que para mim também era assim... Isso era emblemático de professor em sala de aula mesmo, com jaleco, giz, aquela bagunça toda, o pessoal ainda com lancheira em cima da mesa... isso foi muito bom!

Fincou suas raízes nesta cena, trouxe como uma cena emblemática *o pessoal ainda com lancheira em cima da mesa*, remetendo como um momento feliz ao trazer esta recordação-referência (JOSSO, 2002), *isso foi muito bom!* As recordações-referência são simbólicas orientadoras de uma vida, aquilo que “o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”, abrangendo uma dimensão concreta, visível, que apela para nossas percepções ou imagens sociais e uma dimensão invisível que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores: *tinha aquela relação afetiva com eles, com os pequenos, tinha aquele vínculo, bem forte!* Neste sentido, as recordações-referência são qualificadas de experiências formadoras, porque o que foi apreendido serve, daí para frente, tanto de referência a inúmeras situações, como também de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida.

Trouxe ainda sua própria experiência da educação básica, como uma raiz constituída com sua própria vida. *Eles não te veem como o professor, como o profissional, veem como o tio! Para eles naquela idade... Eu lembro que para mim também era assim...* É a questão da temporalidade (JOSSO, 2002), em que o passado inaugura o presente, projetando o futuro. Esta recordação-referência levou-o a reconhecer a imagem da escola feliz quando também se reportou a sua própria experiência em sua infância na escola.

O tempo de amadurecimento de quando ingressa na universidade coloca-o num lugar mais apaziguado.

(N.E. 25-29) (G) Tinha já 31 anos quando comecei a trabalhar como professor. Havia entrado relativamente tarde na faculdade. Antes, já trabalhava desde os quatorze. Alguns anos percorridos como militar e operário na metalurgia. O fato de não ser mais tão jovem para início de carreira (na docência) fez-me aceitar de imediato o convite para trabalhar naquela escola.

Enfocou em vários momentos a questão da maturidade. *Tinha já 31 anos quando comecei a trabalhar como professor.* Enfatiza o fato de ter se formado com mais idade, de ter entrado como professor para dar aula em uma escola não sendo seu primeiro emprego. *Havia entrado relativamente tarde na faculdade.* Isto é recorrente em todas as suas narrativas.

Este mitema tem uma especificidade em relação aos outros porque emergiu em apenas um dos participantes, que retomou em todas as diferentes narrativas a questão de entrar mais amadurecido na universidade, com mais idade. Sua atitude em relação as colegas no encontro coletivo (E.C.) é de amabilidade e compreensão misturada a bom humor e brincadeiras, refletindo certo amadurecimento no trato com elas pelo *fato de não ser mais tão jovem para início de carreira (na docência)*. Este aspecto é recursivo em suas narrativas, pois retorna em vários momentos a esta questão.

O mitema da árvore surgiu como o núcleo mítico desta narrativa, pertencente ao regime noturno de imagens na estrutura sintética, ligada às contradições pelo fator do tempo. Essa imagem também pode estar ligada ao aspecto do

amadurecimento (DURAND, 2012). A expressão do amadurecimento é refeita sem cessar e a imagem da árvore surgiu em redundâncias sincrônicas cada vez mais adequadas. *Havia entrado relativamente tarde na faculdade.* Na integração semântica das narrativas, a árvore, uma imagem arquetípica, se utiliza da metalinguagem dos símbolos.

(E.N.156-158) (G) Somando estas coisas todas a gente já chega um pouquinho mais maduro, no trato com as outras pessoas e como se virar no ambiente profissional, que é importante.

A imagem da árvore insistentemente comunicou o sentido de perceber-se mais velho cronologicamente em relação aos colegas, um fato que em todas as narrativas (oral, escrita e em vídeo) é remetido/relembrado, sincronicamente. A sua percepção é a de que este aspecto fez muita diferença em relação aos seus colegas. O tempo de amadurecimento que traz quando ingressa na universidade o coloca num lugar mais ameno, menos ansioso. *Somando estas coisas todas a gente já chega um pouquinho mais maduro.*

Sua história vem permeada pelo aspecto do amadurecimento que reportei à imagem da árvore. Árvore antiga, árvore amadurecida, árvore que não se abala frente as intempéries do tempo, estiagem ou chuvas intensas. Árvore de casca grossa em seu tronco, calejada pela ação do tempo, fixada ao solo por profundas raízes que a deixam assentada em terreno conquistado por si, tornando-se o centro do seu mundo. Árvore que calçou seu lugar com suas forças e paciência, amadureceu ali, sua pertença foi acontecendo dia a dia através do tempo que passava.

Segundo Eliade (2016, p.250):

As árvores ou a vegetação encarnam sempre a vida inesgotável: o que corresponde, na ontologia arcaica, à realidade absoluta, ao "sagrado" por excelência. O cosmos é simbolizado por uma árvore; [...] a fecundidade, a opulência, a fortuna, a saúde, a imortalidade e a juventude eterna estão concentradas nas plantas ou nas árvores.

Este autor reforça ainda que tudo o que é vivo e criador, em estado de regeneração contínua, se revela e exprime por símbolos vegetais e arborescentes, assim o símbolo do cosmo é representado por uma árvore porque da mesma forma regenera-se periodicamente. A vida é integralmente reconstituída e tudo recomeça novamente, sendo que a ideia de regeneração do coletivo humano, em muitos rituais

da ontologia arcaica, está representada como uma participação na ressurreição da vegetação e, portanto, na regeneração do cosmos.

À imagem de uma velha árvore, quando se alimenta de si própria, sua história perdura à medida que leva em conta a passagem do seu tempo, aumentando seu tronco ao alargar o seu diâmetro com a sua idade. Robustece-se de si mesma, fortalecendo-se com suas cicatrizes que acabam por tornarem-se pontos intensos em seu corpo amadeirado.

Quanto ao seu simbolismo também se pode descobrir as diferentes interpretações.

Na perspectiva indiana, a árvore retira o seu sustento diretamente das águas subterrâneas, que absorve através de suas raízes e que transforma em seiva vital. A seiva sobe na direção da luz, canalizada e impulsionada pelo tronco central da árvore. Ao atingir o topo, jorra como uma fonte sobre os muitos ramos da árvore, levando-a à maturidade e à formação de uma copa de folhagens, rebentos de flores e frutos abundantes (MARTIN, 2012, p.144).

A árvore põe em comunicação os três níveis do cosmo: o subterrâneo, a superfície e as alturas e ainda reúne todos os elementos, a água que circula em sua seiva, a terra integrada ao seu corpo, o ar como necessário à sua fotossíntese e ainda dela brota o fogo ao esfregar os seus galhos. Neste sentido, comunicando os três níveis do cosmo e ainda reunindo os quatro elementos, a árvore também é considerada como símbolo das relações que se estabelecem entre a terra e o céu. Tanto é assim que tem o sentido de centro/eixo/certeza, sendo a “Árvore do Mundo o sinônimo de Eixo do Mundo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p.84).

De certa forma, esta percepção sobre ser mais velho, mais amadurecido, produz sentido para suas decisões, refutando qualquer incerteza sobre aceitar ou não o convite para trabalhar na escola. *O fato de não ser mais tão jovem para início de carreira (na docência) fez-me aceitar de imediato o convite para trabalhar naquela escola.*

A árvore tem o simbolismo de Eixo do Mundo e isto remete a ser organizadora do espaço não-homogêneo, pois revela em seu ser o próprio ponto-fixa, ela mesma. Assim como organizadora do espaço sagrado, como apaziguadora do mundo caótico, transformando, a partir de si, o espaço em espaço cosmificado, ou seja, em espaço que já foi conquistado, sacralizado e agora é seu, que pertence a si, o que antes era caos transformou-se em cosmo.

Reforça a questão do amadurecimento, como um eixo mais sólido, que de certa forma lhe autoriza a “saber relacionar-se melhor” com os colegas. A árvore “é o pilar central que sustenta o templo ou a casa, na tradição judaico cristã, e é também a coluna vertebral a sustentar o corpo humano, templo da alma” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p.85). Este pilar central tem uma feição quanto ao amadurecimento, como sendo o seu sustento sobre as adversidades que se apresentam no ambiente profissional, porque a árvore madurada pode se vergar, balançar ou trincar, mas mantém-se de pé, justamente por ter em seu tronco, cada vez mais alargado devido ao tempo cronológico, o sustento que a mantém em pé. O amadurecimento (passagem do tempo) de uma árvore está ligado ao diâmetro de seu tronco.

Eliade (2016, p.251) observa que uma árvore encarna sempre a vida inesgotável, o que “corresponde na ontologia arcaica, à realidade absoluta, ao sagrado por excelência. O cosmos é simbolizado por uma árvore”. É por ser vertical, é porque cresce, perde suas forças e torna a recuperá-las e porque, conseqüentemente, se regenera: morre e renasce inúmeras vezes. Este ciclo de morte e renascimento transforma a árvore em alguém ancião, que provavelmente encontrou sabedoria em seu agir, amadurecimento em suas ações...

(E.C.135-137) (G) Eu queria mostrar no vídeo a ideia de uma forma completa do que, no meu caso, eu me formei professor já tardiamente comparado com a maioria das pessoas, mas que aquilo foi uma escolha.

A percepção de si é reforçada pelo aspecto de ter começado *já tardiamente comparado com a maioria das pessoas*. Neste momento, ao comparar-se reforça o fato de ver-se mais maduro, mais velho, com mais vivência.

É precisamente neste momento que transforma sua vivência em experiência, pois quando a experiência (DELORY-MOMBERGER, 2016) é apreendida em uma história é precisamente nesta trama que acontece a sua transmissão e apropriação, neste sentido se encontra a dimensão da subjetividade. Com certeza não é possível colocar no mesmo patamar de construção a experiência vivida com a experiência contada, pois esta última é uma representação construída da primeira.

O *self* nos sonhos masculinos toma, muitas vezes, a forma de “velhos homens sábios [...] O *self* aparece nos sonhos usualmente em momentos

críticos da vida do sonhador – instantes decisivos em que suas atitudes básicas e todo o seu modo de vida estão em processo de mutação (JUNG, 2016, p.264).

Há uma convergência do *self* com o Homem Cósmico, que vem a potencializar a imagem da árvore em redundância: “O Homem Cósmico – figura gigantesca e aconchegante, que personifica e encerra o universo inteiro – é uma representação comum do *self* nos sonhos e mitos.” (Ibid., p. 267)

No caso específico deste professor, a convergência com o Homem Cósmico é viável, já que a partir da metarreflexão ele se vê “ancião”. Logo, o Homem Cósmico grita dentro dele sua sina, *eu me formei professor já tardiamente comparado com a maioria das pessoas, mas que aquilo foi uma escolha.*

No Oriente e em alguns círculos gnósticos do Ocidente, as pessoas logo compreenderam que o Homem Cósmico é mais uma imagem psíquica interior do que uma realidade concreta exterior. De acordo com tradição hindu, por exemplo, ele é algo que vive dentro do ser humano, sendo a sua única parte imortal. Esse Grande Homem interior age como um redentor, retirando o indivíduo do mundo e de seus sofrimentos para levá-lo de volta à sua esfera eterna original. Mas só pode fazê-lo quando o homem o reconhece e levanta-se do seu sono para segui-lo. Nos mitos simbólicos da Índia antiga essa figura é conhecida como Purusha, que significa simplesmente “homem” ou “pessoa”. Purusha vive dentro do coração de cada indivíduo e ocupa, ao mesmo tempo, todo o Cosmo (JUNG, 2016, p.269-270).

A Árvore Cósmica é a representação deste Homem Cósmico, é a emersão semântica da epifania do próprio sujeito. A figura do Homem Cósmico está intimamente ligada ao Sí. É como se, de forma sagrada, este SER gritasse os próprios anseios do indivíduo, como se a própria alma ditasse quem ele é. Isso só se dá por meio de um trajeto onde há a epifania deste simbolismo.

A confluência do que emerge com a Árvore Cósmica é de fato substancial. No presente caso, o professor analisado deixa o seu Homem Cósmico narrar sua própria história onde, do inconsciente ao consciente, emerge uma identidade apaziguada com o cosmos. Nesse espaço/tempo de reflexão sobre si, após um mergulho no seu próprio interior, o sujeito desnuda um íntimo alimentado pela sabedoria, um íntimo sóbrio e maduro, o qual se contrapõe com a realidade de um trajeto diurno dos pesquisados (inexperiência temporal/espacial)²³.

A criação mítica deste texto tem um sentido eufemizador do trajeto formativo deste professor, à medida que foi possível interpretar por meio dos elementos

²³ Este conceito será apresentado na tese final, aqui é apenas uma referência de como ele vem emergindo.

simbólicos que constelaram em sua singularidade a imagem arquetípica da árvore como símbolo do amadurecimento da vida. As imagens arquetípicas autênticas e atemporais são fundadoras da experiência humana, é como retirar um véu, conforme se materializam na imaginação.

4.2.2 PIBID - Pedra viva

Segue o fragmento:

(E.N.55-59) (K) No PIBID eu conheci a sala de aula. Foi onde eu entendi como que eu ia ser dentro da sala de aula! Quando eu cheguei no estágio eu já sabia o que eu tinha que fazer, mas por causa do PIBID. O PIBID foi a melhor experiência de todas dentro da sala e na Universidade.

O PIBID vem relacionado com o estágio obrigatório de regência, porque até então os estágios eram o primeiro contato do graduando com a regência da sala de aula nos cursos de licenciatura. Esta possibilidade de ministrar uma classe amparada por todos estes agentes (professor da universidade, professor da escola e colegas) que o PIBID proporcionou, nenhum programa havia alcançado. *Foi onde eu entendi como que eu ia ser dentro da sala de aula!*

A relação venturosa estabelecida com o ambiente escolar em todos os seus aspectos inculcou no coração destas professoras a possibilidade de uma sala de aula feliz, *o PIBID foi a melhor experiência de todas dentro da sala e na Universidade*, como se estivesse sendo colocado embriões de pedras preciosas em seus corações.

(E.N.66-71) (L) O PIBID foi muito bom, o contato com a escola, além do estágio, não é aquela coisa engessada que tu já levas o material pronto. Não, ali tu vais descobrindo, vais criando, vais montando... Eu fiquei o primeiro ano inteiro no PIBID, que foi meu último ano de graduação, então foi muito legal, porque foi onde... Eu acho que eu aprendi mais coisas de ensino ali do que nas disciplinas.

Encontrou em sua formação no PIBID razões para estar no magistério, momento de criação, de descoberta, de algo novo para acontecer, *ali tu vais descobrindo, vais criando, vais montando...* O PIBID como a “pedra viva” da graduação, uma imagem-lembrança, aquilo que esta professora traz e “compreende como elementos constitutivos da sua formação”, abrangendo um aspecto concreto, palpável (JOSSO, 2002, p.29).

(E.N.124-125) (L) Das partes boas... Bom, eu estava no PIBID, com milhares de jogos, materiais e tudo! Então queria usar tudo que era coisa que se podia!

Trouxe a metáfora da pedra viva sobre o que fez sentido do tempo em que estudavam na graduação. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1989, p.696), “existe entre a alma e a pedra uma relação estreita” e os autores continuam, “as pedras não são massas inertes; pedras vivas caídas do céu, elas continuam tendo vida depois da queda” (Ibid., p.696). Continuam tendo vida perenemente. *Das partes boas... Bom, eu estava no PIBID.* É o sentido de perenidade como uma lembrança feliz que faz do PIBID a pedra viva da graduação.

(E.N.59-64) (K) Foi a primeira experiência, porque o estágio é a primeira na ordem natural das coisas, mas é a primeira sozinha. E o PIBID não! É a primeira, orientada por uma professora da universidade, orientado pela professora do colégio, com o colega junto! Tem uma ludicidade maior também porque não é o conteúdo em si, tu estas ali para fazer uma atividade, para começar aos poucos, então eu acho que é uma coisa que te deixa tranquila para começar.

Segundo Brandão (2014, p.323), “uma pedra lançada sobre um monte de outras pedras simboliza a união do crente com o deus ao qual elas mesmas são consagradas, pois que na pedra está a força, a perpetuidade e a presença do divino”. O PIBID, neste sentido, simboliza a própria pedra, esta perpetuidade lançada na formação inicial destas professoras marcou a ponto de reconhecer como um definidor de sua atuação como docente.

(E.N.70-71) (K) Mas o PIBID é o carro-chefe, pelo menos das bolsas, para mim, foi o carro-chefe, foi o melhor.

O PIBID teve um significado muito forte em suas graduações, como um transmutador, um programa que teve uma feição de formar sentido, uma vivência que ao ser refletida pôde tornar-se experiência fundadora (JOSSO, 2002) e neste processo foi capaz de potencializar reflexões que a levaram a narrar que o PIBID foi o que mais a definiu, foi a pedra angular. *O PIBID é o carro-chefe, pelo menos das bolsas, para mim, foi o carro-chefe, foi o melhor.* Como também a lembrança mais feliz, conforme a narrativa que segue.

(E.N.525-520) (K) A escola que eu trabalhei pelo PIBID, que é a minha lembrança mais feliz, os professores se davam bem, o lugar onde eu trabalhava era assim: uma mesa gigante, todo mundo sentado junto conversando, falando bobagens porque era hora do intervalo era hora de descontrair. Sabe? Todo mundo feliz conversando, não tinha um que sentasse separado.

As pedras estavam entre os primeiros utensílios e armas, eram símbolos de poder, aumentando o poder e a eficácia com que os homens e mulheres lidavam com o meio ambiente. No decorrer do tempo, a pedra tem feito parte da vida humana, assumindo diferentes funções e simbolismos. Uma pedra poderia representar um deus, tornar-se um lugar de culto, como um altar, como também um antepassado (MARTIN, 2012).

O cultivo desta lembrança feliz ao redor de *uma mesa gigante, todo mundo sentado junto conversando, falando bobagens porque era hora do intervalo era hora de descontrair*, remete a sala dos professores daquela escola como um lugar de compartilhamento, com o encantamento feliz de algo que já aconteceu no ambiente escolar e por isso é possível de acontecer novamente. *Sabe? Todo mundo feliz conversando, não tinha um que sentasse separado.* A reunião das pedras em torno de um mesmo objetivo.

A pedra também é dotada de uma infinita capacidade de coloração e toda a alquimia transmuta a coloração da pedra que passa do negro ao branco, do branco ao citrino, do citrino ao vermelho triunfante. “A Pedra Filosofal, símbolo da intimidade

das substâncias, possui todas as cores, compreenda-se: todas as capacidades” (DURAND, 2012, p.221).

(E.N.65-66) (K) O que mais me definiu... foi na época do PIBID, eu fiquei dois anos completos no PIBID, metade do curso!

Nesta perspectiva, a pedra tem de transmutar-se através da operação alquímica, como uma capacidade que não somente é objetiva, mas “é subjetivamente o maravilhar-se que se manifesta em todo o seu aparato” (Ibid., p.221). Assim teve o PIBID na relação formativa com estas professoras, sendo que uma delas percebe-se transmutada pelo programa, definida pelo programa. *O que mais me definiu... foi na época do PIBID.* Percebendo como sendo o programa que esculpiu na sua pedra bruta a forma de ser e de se conceber como professora.

O ato de dar significado ao mundo, de transformar uma pedra em símbolo, foi um dos aspectos que fez de nossos antepassados seres humanos. Neste sentido, a relação do ser humano com a pedra sempre foi tão ancestral e próxima que “demos ao início da história da humanidade o nome de Idade da Pedra” (MARTIN, 2012, p.104). Porque antes de mais nada a pedra é, permanecendo sempre igual a si própria e subsistindo a qualquer tipo de intempérie, tornando-se um símbolo de durabilidade, relacionada isomorficamente ao conceito de eternidade, quando pensada conexa ao breve período da vida humana e a sua incorruptibilidade.

Muitas tradições contam como as rochas dão origem em seu interior as pedras preciosas, são contadas como se as rochas estivessem dando à luz as pedras preciosas. Qual embriões, pedras desenvolvem-se no interior da pedra viva antes de serem extraídas, ou seja, antes de nascerem (Ibid.).

Segundo Eliade (2016, p.176), “os homens adoravam as pedras ou fizeram uso delas como instrumentos de ação espiral, como centros de energia destinados à sua própria defesa ou à de seus mortos”. Isto significa dizer também que o culto não se dirigia a pedra em si, mas ao espírito que a animava, ao símbolo que a consagrava. Este autor reforça ainda que as pedras eram utilizadas como instrumentos e tinham uma feição mágica.

As constelações de imagens deste nucleamento emergiram de duas participantes que no momento que narravam sobre sua graduação na UNIPAMPA

reportaram-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, como a pedra que ainda estava viva de sua formação inicial.

4.2.3 Oráculo - Encontro Formador

Segue um fragmento das narrativas:

(E.N.79- 85) (L) Ela (professora de Laboratório de Ensino de Matemática) é muito do ensino, então tu chegavas com uma dúvida muitas vezes do estágio, porque ela não nos orientou estágio! Mas eu chegava com uma dúvida do estágio e ela tinha 4, 5 opções de materiais diferentes, de formas de abordagem... então, na verdade, ela coorientou o estágio, meio escondida (risos)..., foi o que nos ajudou, só que a gente levou meio semestre para se dar conta de que podia perguntar para ela, porque até então era mais complicado.

Como uma semeadora de conhecimento sobre docência, lugar de abastecimento, de apaziguamento, de confiança, *foi o que nos ajudou, só que a gente levou meio semestre para se dar conta de que podia perguntar.* “O processo de formação se dá a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialéctica entre condição individual e condição colectiva” (JOSSO, 2002, p.30). Isto significa dizer que a abertura para este “encontro formador” teve a ver com os esquemas apreendidos através de experiências e integrados em rituais próprios, *eu chegava com uma dúvida do estágio e ela tinha 4, 5 opções de materiais diferentes, de formas de abordagem.* A professora, apesar de não ser a orientadora do estágio, teve uma atitude colaborativa, o que mostra o temperamento, a sensibilidade e uma infinidade de matizes à qual é sensível. É nesta tensão dialéctica entre o individual e o coletivo que as experiências podem descrever concretamente o processo de formação.

Nesta perspectiva, estas duas professoras iniciantes contam seu “encontro formador” ainda na graduação com esta mestra, compreendendo suas humanidades por meio das quais elas se objetivam ao narrarem-se. Neste momento, a professora “oráculo” estava ministrando o estágio.

(E.N.629-636) (K) Uma vez a professora me disse: “Karlla pelo que eu te conheço da universidade, eu acho que tu serias uma boa Candidata primeiro a trabalhar nas escolas para depois voltar para dentro da universidade, fazer um mestrado e ter esse conhecimento!” Ela disse só para mim, não foi em aula, ela disse quando a gente estava escrevendo o relatório de estágio, ela me disse isso, que seria interessante, ter a vivência! Não sei se foi a capacidade que ela viu em mim que talvez era diferente, algo assim...

Referenciou esta mestra como alguém que marcou sua formação inicial como uma conselheira, *ela disse só para mim, não foi em aula, ela disse quando a gente estava escrevendo o relatório de estágio...* Uma mestra que mereceu destaque em sua narrativa, como alguém que fez a diferença em sua formação, a aconselhou e a marcou a ponto de não esquecer o aconselhamento.

Suas formações na docência se encharcam de confirmações para seu processo formativo: *foi o que nos ajudou, só que a gente levou meio semestre para se dar conta*. Neste momento do curso que ainda estava com o corpo docente sendo formado, a professora de estágio não dava conta da orientação por ser de outra área. Este obstáculo levou-a a buscar em outra professora, a professora “oráculo”, o auxílio na orientação do estágio, seu primeiro momento em sala de aula.

O mito não apresenta provas e, para mostrar-se bem, repete-se. “São as famosas redundâncias ou ainda sincronicidades que marcam todo o discurso mítico, todo o *sermo mythicus*” (DURAND, 1996, p.185). Numa linguagem mítica, pode-se dizer que as professoras, enquanto ainda estudantes, passaram por um encontro com o deus Apolo, através da *Pitoniza ou Pítia*, “intérprete de Apolo, que, possivelmente, em estado de êxtase e entusiasmo, mas possuída de Apolo, respondia às consultas que lhe eram feitas (BRANDÃO, 1989, p.97)

As professoras narraram uma recordação-referência. São estas as experiências que posso me valer como imagens para descrever a transformação que um encontro formador pode repercutir no trajeto formativo de uma vida. O encontro com um oráculo, uma mestra, como uma fonte de água viva.

(N.E.18-23) (K) [...] lembrava de uma conversa com uma professora, daquelas amiga, que me disse que as vezes o retorno demora um pouco depois da formatura. Assim depois de um tempo consegui um emprego temporário em uma escola, e decorrente desse, outras portas se abriram. E agora depois de três anos formada que começo a ver diferença, começo a ver reconhecimento e caminhos a seguir.

Assim buscaram, por meio de seu intercurso com ela – professora oráculo, não a ela, mas a sua graça, o poder de sua substância sustentadora. E ela só liberou a luz da iluminação sábia para elas, *lembrava de uma conversa com uma professora, daquelas amiga*, porque verdadeiramente mostraram ser dignas deste feito, sendo a luz da iluminação o apaziguamento com sua identidade professoral, em reconhecer-se como docente.

A provação da qual estas professoras derivaram suas esperanças está na figura feminina da auxiliar (CAMPBELL, 2007). A auxiliar repercute em suas formações como um sinal de esperança, de possibilidade de continuidade, assim como o poder protetor dos auxiliares sobrenaturais dos mitos configuram-se como a garantia para a humanidade, um sinal de que a espada, as torrentes e as chamas não são tão brutas quanto parecem, nos auxiliares floresce a doçura, a fragilidade e a sabedoria.

Trago neste nucleamento que denominei “Encontro Formador” a imagem mítica do oráculo.

Do latim *oraculu*, substantivo masculino. Resposta de um deus a quem o consultava; divindade que responde a consultas e orienta o crente: o *oráculo de Delfos*; pessoa cuja palavra ou conselho tem muito peso ou inspira absoluta confiança (FERREIRA, 1975, p.1011).

Esta imagem nasceu da narrativa de duas participantes que mencionaram o encontro formador com uma mestra que, ao fim, as duas referenciavam a mesma professora. Trouxeram aspectos distintos da mestra como conselheira e também como provedora do conhecimento. Ambos aspectos convergindo para imagem do oráculo porque “responde as consultas e orienta” e ainda “inspira absoluta confiança”. A imagem do oráculo incita pensar em alguém cujo parecer sobre determinado assunto tem muitas repercussões para quem escuta, norteando o rumo de decisão para os acontecimentos posteriores à consulta.

O mitema do oráculo permite refletir sobre a grande aventura do mito de Apolo, o deus do arco e da flecha, inspirador, por excelência, como o guia do povo e que há de fazer dele o senhor do Oráculo de Delfos com a morte do monstruoso dragão Píton (BRANDÃO, 1989).

Este deus é resultante de um vasto sincretismo e de uma bem elaborada depuração mítica, dado a longa evolução da cultura e do espírito grego e mais precisamente da interpretação dos mitos. Apolo torna-se reconhecido como um “deus solar, um deus da luz, de sorte que seu arco e suas flechas pudessem ser comparados ao sol e a seus raios” (Ibid., p.84). Protagonista do equilíbrio e da harmonia dos desejos, visava orientar as pulsões humanas no sentido de uma espiritualização progressiva.

O arco e a flecha agregados um ao outro, disparados por Apolo no dragão, podem representar simbolicamente sobre a flecha que viaja e, por sua vez, desapega-se da viscosidade do concreto, do conhecimento direto, do imediato, do visível comunicado pelo transe, projetado no seu percurso pelo conhecimento não direto, pela gnose, pelo invisível, que a distancia e ao mesmo tempo a libera, sendo a harmonia resultante desta tensão dos contrários como a do arco e da flecha. “Apolo foi o grande harmonizador dos contrários, por ele assumidos e integrados num aspecto novo” (Ibid, p.96).

O Deus do Sol mostra aos seres humanos a trilha que conduz da visão divinatória ao pensamento, sendo que o elemento demoníaco, por sua vez, implicado em todo o conhecimento do oculto torna-se exorcizado. Assim, a inteligência, a ciência e a sabedoria, que são modelos divinos, são concedidos pelos deuses, em primeiro lugar por Apolo.

O novo senhor do Oráculo do Monte Parnaso testemunha, em Delfos, o caráter pacificador, conciliador e ético do deus que fez tudo o que estava ao seu alcance para acordar as tensões que existiam entre as polis, influenciando, durante séculos, a vida social, política e social da Hélade²⁴.

Buscando “desbarbarizar” velhos hábitos, as máximas do grandioso Templo Delfico pregam a sabedoria, o meio-termo, o equilíbrio, a moderação. O (gnôthi s'autón), “conhece-te a ti mesmo” e o (medèn ágan), “o nada em demasia” são um atestado bem nítido da influência ética e moderada do deus Sol (Ibid., p.96).

²⁴ Hélade é o antigo nome da região hoje conhecida como a Grécia (WIKICIONÁRIO, 2017).

Uma característica apolínea é que sintetiza sobre si inúmeras oposições que consegue dominar, “o símbolo da vitória sobre a violência, do autodomínio no entusiasmo, da aliança entre a paixão e a razão” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p.67), sua sabedoria é conquistada e não herdada mesmo sendo filho de um deus, Zeus, e neto por parte de mãe (Latona) de uma titã. Assim como a sabedoria desta mestra que soube conduzir a mente e os corações dessas professoras em suas experiências formativas, uma vez que as marcou a ponto de ser a única professora mencionada e ainda por mais de uma professora.

São tantos os seus atributos que se tem a impressão de que Apolo é um amálgama de várias divindades, sintetizando num só deus um vasto complexo de oposições, “é saudado na literatura com mais de duzentos atributos” (BRANDÃO, 1989, p.85). Alto, belo e majestoso, o deus da música e da poesia teve muitos amores, tanto com ninfas como com reles mortais. As Musas nunca o abandonaram, ratificando este aspecto, os jogos Píticos dedicavam-se as disputas musicais e poéticas enquanto que os jogos Olímpicos aos concursos atléticos. “Em Olímpia imperavam os músculos; em Delfos, as Musas” (Ibid., p.96).

Ela encerra o encontro coletivo com esta narrativa que tematiza a profissão, reconhecendo como a sua escolha, o seu desígnio. O destino não é combatido, é assimilado, é reconhecido, é identificado, é escolhido, é capturado.

(E.C. 74-79) (L) [...] apesar de todas as dificuldades, eu tenho certeza que eu fiz o caminho que eu faria de novo, que eu fiz o melhor caminho para mim, eu acho. Não sei, eu não me vejo de outra forma não sendo professora. Vou dizer, eu até não botei no vídeo, mas foi uma coisa que eu falei na entrevista: Quando me perguntam o que eu sou! O que tu és? Eu sou professora e eu sou um monte de coisa também, mas a primeira coisa que eu sou é professora.

4.2.4 Espelho – redobramento

Segue o fragmento:

(67-71)²⁵ (L) Eu acho que é isso sim, eu vi que no vídeo da minha entrevista que eu falei algumas coisas sobre a dificuldade do trabalho, da profissão e, que quando eu fui editar o vídeo não era uma coisa que eu gostaria de destacar muito, tanto que a música que eu coloquei é tu olhares as coisas pelo lado bom. É "What a Wonderful world."

O distanciamento que o vídeo provoca pode evidenciar uma dimensão implícita ou inconsciente que subjazem nas narrativas. Referencio Marinas (2014), teórico que estabelece a relação da História de Vida com a História Oral e propõe uma metodologia chamada Compreensão Cênica, visto que a compreensão destes relatos não é linear, não se reduz a conteúdos informativos ou valorativos, mas conta com a pluralidade de posições e de enunciações.

Reconhece em sua proposta metodológica que as cenas reprimidas ou esquecidas são as cenas que estão pontilhadas no diagrama que ilustra esse fenômeno (MARINAS, 2007), podendo ser tanto cenas do inconsciente como do consciente. São as ressonâncias de processos que poderiam estar contidos, vindo à tona nesta dinâmica da palavra contada como lapsos, como atos falhos ou também como "não era bem isso que eu queria dizer": *eu falei algumas coisas sobre a dificuldade do trabalho, da profissão e, que quando eu fui editar o vídeo, não era uma coisa que eu gostaria de destacar muito.* O que também se vê na continuidade desta fala, neste próximo fragmento.

(72-75) (L) [...] não que não tenha coisas ruins, tudo sempre tem, mas a minha ideia era assim: Mostrar que, como eu falei no final ali do vídeo, que apesar de todas as dificuldades eu tenho certeza que eu fiz o caminho que eu faria de novo, que eu fiz o melhor caminho para mim!

Quando na narração da história de si, no plano de contar mais ou menos determinados aspectos, cede ao passo da palavra em floração, em liberdade somente, sem planejamento e sem tempo para pensar o que dizer, é possível romper com o banal e o transmissível. É assim que o inconsciente manda recados através da história contada, na palavra dada sem filtro. São os contrassensos, do

²⁵ Será colocado apenas as numerações das linhas para referência, porque neste nucleamento todos os fragmentos foram retirados do Encontro Coletivo (E.C.).

tipo: “não era bem isso que eu queria dizer” ou “desculpe, eu não queria ofender”. Isto é o inconsciente vindo no contexto de uma narração fluída, *não que não tenha coisas ruins, tudo sempre tem, mas a minha ideia era assim: Mostrar que, como eu falei no final ali do vídeo, que apesar de todas as dificuldades eu tenho certeza que eu fiz o caminho que eu faria de novo.*

Somente assim, deste modo, se ganham efeitos de iluminação e apropriação de uma história que tem tanto de submerso e estranho como qualquer uma outra (Ibid.). É neste sentido que Marinas (2014) defende que existem fenômenos “não conscientes” que são essenciais para o trabalho com Histórias de Vida.

Trago a imagem do espelho porque o reflexo é naturalmente um fator de redobramento. No redobramento do reflexo do espelho ou do vídeo é possível recuperar esta consciência de seu si mesmo, o encontro consciente com o próprio corpo que, muitas vezes, reage negando o seu interior com um exterior inverso ao que valoriza em sua intimidade, pois “toda a descida dentro de si é ao mesmo tempo assunção para a realidade exterior” (DURAND, 2012, p.209).

(217-223) (D) É uma coisa que eu notei tanto quando eu olhei a entrevista que eu fiz contigo, até então eu estava só falando, falando. E depois que eu propriamente escutei, eu vi que eu falei aquilo com o coração. Eu uso muito o emocional nessa parte, porque eu sei que o que eu faço, e o que eu quero vir a fazer ainda, é realmente de coração, eu não faço forçado, não faço nada contrariado, eu faço com prazer.

A câmara de vídeo confere uma nova feição à realidade cotidiana. Pela mágica da câmara, o ordinário se transforma em extraordinário, o que fornece novas informações a respeito de uma realidade que comumente não aparece plena de sentido (FERRÉS, 1996).

(224-228) (D) Eu mesmo não sigo falando aquilo ali, tipo, com falsidade, realmente eu percebo depois quando eu ouço o que eu falei, não, não as palavras, nem a dicção, como eu te disse é uma estranheza total, mas o assunto em si, eu noto que é uma coisa que me toca muito. Que eu falo com o coração. É isso aí.

Neste sentido, o vídeo pode ser considerado uma extensão do homem, uma possibilidade de ampliação de seu corpo, uma ampliação que não invalida sua condição de homem, não o desenraiza de seu ambiente, pelo contrário, potencializa sua percepção sobre si mesmo e o meio em que está inserido. *O assunto em si, eu noto que é uma coisa que me toca muito. Que eu falo com o coração.*

O isomorfismo da imagem da descida e da profundidade, remetendo à perspectiva do sensível quando olha para si no vídeo, tem todo o sentido desta admirável constelação em que a ambiguidade (exterior/interior) se mistura com a profundidade.

[...] coisa singular, é dentro de si mesmo que se deve olhar o exterior. O profundo espelho sombrio está no fundo do homem. Aí é o claro-escuro terrível... é mais que a imagem, é o simulacro, e no simulacro há qualquer coisa de espectro... Ao debruçarmo-nos para esse poço... descobrimos a uma distância de abismo, num círculo estreito, o mundo imenso (DURAND, 2012, p.209).

O espelho reflete a verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência, “lê-se em um espelho do museu chinês de Hanói, seja claro e brilhante e reflita aquilo que existe dentro do seu coração. Esse papel é utilizado nos contos iniciatórios do Ocidente, no ritual das sociedades secretas chinesas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p.393).

Na tradição nipônica, o espelho está relacionado com a revelação da verdade e não menos com a pureza. “Yama, o soberano indo-budista do reino dos mortos, utiliza, para o Julgamento, um espelho do carma” (Ibid., p.394).

Ao pensar sobre a própria imagem refletida, trago o mito de Narciso (BRANDÃO, 1989), o mais belo dos jovens. Sua mãe Liríope consultou um grande profeta grego Tirésias sobre se Narciso viveria muitos anos. A resposta do adivinho foi lacônica e direta: *si non se uiderit*, “se ele não se vir.” Porém, o jovem se debruçou sobre o espelho imaculado na fonte de Téspias. Viu a própria imagem refletida, viu-se e não pôde mais sair dali. Tal descoberta leva-o ao desespero e à morte por uma reflexão patológica.

Sob um outro olhar, o mitema do espelho - redobramento pode ser visto como o mito equivalente à queda da alma à matéria. É, precisamente, nessa visão que o símbolo do espelho é tão importante, pois ao se pegar um espelho e olhar para ele,

capta-se dele a própria imagem, “é o lugar, a partir do qual especulamos, colhemos, o que somos e o que não somos” (Ibid., p.186).

[...] a relação do espelho com a matéria é muito frequente: a alma olhando de cima, de seu estado puro, vislumbra um reflexo dela mesma na matéria e enamora-se de si mesma. Descendo para alcançar o objeto do seu amor, mergulha na matéria e torna-se prisioneira do cárcere do corpo (BRANDÃO, 1989, p.186).

A alma é entendida como o interior/subjetividade de um indivíduo, aquilo que ele é e muitas vezes não percebe e até mesmo não deixa os outros perceberem. O corpo encerrando a alma também a protege e a esconde e a alma encarcerada mostra-se quando e como quer, dado que tem o corpo que a materializa ao seu comando. Esta relação corpo/alma coloca o corpo subserviente a alma, à sua vontade e isso num determinado momento, como na frente de um espelho, no *reflexio*, pode remeter à alma ponderações que a fazem retomar determinadas ações e atitudes, como uma tomada de consciência.

Outro aspecto interessante sobre o reflexo é que este surge de uma reprodução incorpórea de um original e se achava imbuído de mistério e de sobrenaturalidade, dado que se entendia que a alma poderia ficar inteira e real no reflexo exterior. Na Antiguidade, “em quase todas as partes do mundo havia proibição de contemplar-se em água parada: a imagem na água é alma disponível às forças do mal e do demônio” (BRANDÃO, 1989, p.188). Neste sentido, o desejo das almas de entrar na vida material é consequência de se terem olhado em um espelho, sendo este responsável por estimular na alma o gosto pelo corpo, pelo distinguível, pela particularidade.

Assim como o reflexo na água, a visualização da imagem projetada na tela como uma possibilidade de interlocução que relaciona o aspecto exterior objetivo com a visão interna subjetiva dá a possibilidade de ampliar a compreensão do ser sobre si e quem sabe a partir daí articular a transformação que pode resultar dessa interação. Significa construir uma alteridade consigo mesmo, uma relação de compreensão sobre si.

(135-137) (G) Eu queria mostrar no vídeo a ideia de uma forma completa do que, no meu caso, eu me formei professor já tardiamente comparado com a maioria das pessoas, mas que aquilo foi uma escolha...

A água, assim como a tela e o espelho, tem uma sobredeterminação neste mitema, porque ambos são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal e assim estes símbolos constelam. Quando é possível olhar-se no espelho e enxergar o colorido que se configura sem mancha de justificativas ou de explicações, mas apenas olhar-se no espelho, este reflete o caminho percorrido, as intenções (*eu queria mostrar no vídeo*) e escolhas nesta trajetória – neste momento é possível retornar ao centro, ao eu fundante. Quero dizer que é possível reintegrar o momento de criação daquele projeto de vida, *aquilo foi uma escolha*, traduzindo-se como um voltar atrás até a recuperação do tempo forte, original (ELIADE, 2013).

Tempo esse visto como um relato da origem, entendendo o mito fundador, o mito da origem, também chamado o mito cosmogônico, como uma ponte, uma passagem, uma mediação que reintegra o sujeito ao seu eu fundante, reintegra o sujeito ao momento de criação do projeto de vida.

(322-326) (K) Daí eu tentei organizar o vídeo para aparecer um pouco de tudo, um pouco de quando eu entrei, eu participei de vários projetos, estava sempre metida em alguma coisa. Depois quando eu comecei a ministrar na UNIPAMPA, eu fui muito feliz lá, porque é legal tu dares aula num lugar, que todos nós passamos por lá (como docentes e como graduandos).

A professora não consegue ver-se como os outros a veem, sua percepção sobre si é frágil porque não se vê. O sentido do olhar sobre si, em seu dia a dia, é efêmero/passageiro/temporário, a câmara de vídeo pode vir a ser a alavanca para uma possível reflexão sobre suas atitudes e relatos de si.

(207-212) (D) eu olhei a parte que tu tinhas mandado da entrevista que a gente tinha feito, só que eu queria falar um pouco mais, não ia explicar tudo de novo, falar toda aquela parte novamente então eu peguei e disse. Uma parte curta e grossa, vamos dizer assim, eu falei realmente o que eu queria falar no geral sobre a docência. E aquele dia quem sabe que eu também falei da paixão por ela!

Se reconhece em alguns aspectos no vídeo: *eu olhei a parte que tu tinhas mandado da entrevista que a gente tinha feito, só que eu queria falar um pouco mais.* Em outros decide modificar buscando um encontro consigo mesmo, com sua alma: *eu falei realmente o que eu queria falar no geral sobre a docência. E aquele dia quem sabe que eu também falei da paixão por ela!* Não apenas uma contemplação de si, mas o que acredita ser como docente, o que entende por docência. Eu diria ainda que acontece uma tomada de consciência sobre si.

A reflexão feita por Narciso ao enxergar-se na fonte Téspias é análoga a este nucleamento enquanto tomada de consciência sobre a sua imagem refletida, porém Narciso estabelece consigo mesmo uma reflexão patológica, um apropriação/apaixão de sua imagem, não usa de sua reflexão à busca de uma transformação, mas sim de uma escravidão, de uma servidão da imagem que o interpela, da imagem dele próprio que acaba levando-o à morte.

Este nucleamento se aproxima ao Mito de Narciso à medida que promove a reflexão por meio da imagem refletida no vídeo e se distancia à medida que alavanca uma mudança de atitude a partir da reflexão feita, dado que busca uma superação, uma tomada de consciência, uma transformação, enfim, este primeiro contato da “alma” enxergando seu “corpo”, reconhecendo-se nele em seu fazer docente.

4.2.5 Morada-ninho - Escolha da profissão

Segue um dos fragmentos:

(E.C. 300-303) (K) [...] no dia eu não lembrei de falar que também não foi por uma opção “vou entrar na licenciatura porque eu amo ensinar”! Eu aprendi isso também com o tempo, foi durante as disciplinas que eu fui me apaixonando por isso e querendo ensinar ainda mais.

Neste mitema emerge o processo de escolha da profissão, mostrando em suas formas de contar suas vidas a identificação com a profissão como sendo o reconhecimento das suas moradas, convergindo o mitema da casa, do lar, da

morada, da gruta e do aconchego: *eu fui me apaixonando por isso e querendo ensinar ainda mais.*

Constela no regime noturno da imagem, da estrutura figurativa mística, onde o reflexo dominante é o digestivo, um regime intimista, confusional, de união, profundo, calmo, quente. O destino não é combatido, é assimilado. *Eu aprendi isso também com o tempo, foi durante as disciplinas.*

A estrutura mística “implica as matérias da profundidade, a água ou a terra cavernosa suscita os utensílios continentes, as taças e os cofres, e faz tender para os devaneios técnicos da bebida e do alimento” (DURAND, 2012, p.54).

(E.N.07-12) (G) [...] optei por matemática, era a primeira opção mesmo, não era aquela situação “Era o curso que tinha”. Era o curso que realmente eu queria fazer. Porque eu já tinha começado este curso na URCAMP antes e parei de fazer porque na época era outro momento profissional eu precisei parar de fazer, não parei porque quis, parei porque precisei parar. E entrar na UNIPAMPA foi uma oportunidade ótima.

Não trouxe a dúvida ou a incerteza em suas narrativas sobre a opção pelo magistério. *Era o curso que realmente eu queria fazer.* A persuasão íntima que lhe conferiu emergiu em seus procederes, visto que parou o curso *porque na época era outro momento profissional eu precisei parar de fazer, não parei porque quis, parei porque precisei parar*, pois retornou na UNIPAMPA assim que teve oportunidade.

(E.N.181-187) (D) No meu ensino médio eu não fiz o magistério então quer dizer que eu vinha pensando nisso mas... Olha só, eu fiz médio e depois ainda fiz o técnico em administração. Porque? Porque foi quando eu me identifiquei mesmo que eu tinha que fazer a matemática. Porque lá na época de escola, sempre foi a disciplina que eu mais gostei. Quando eu cheguei no ensino médio que eu terminei e fiz o técnico em administração, porque? Porque eu já fui também para essa área das exatas, era o que eu queria fazer.

É nesta tomada de consciência que a participante biografa situações e acontecimentos, os quais deram um formato e, portanto, produziu um sentido que tornou esses acontecimentos em recursos experienciais (JOSSO, 2002). *Quando eu cheguei no ensino médio que eu terminei e fiz o técnico em administração, porque? Porque eu já fui também para essa área das exatas, era o que eu queria fazer.* Interpreta suas ações no momento do ato de contar (E.N.). A história contada não é, necessariamente, a história vivida, mas sim a história interpretada pelo sujeito que a enuncia.

(E.N.418-424) (L) Eu não tenho a menor vontade de sair de dentro da sala de aula. Não tenho nenhuma vontade de gestão, eu gosto muito, muito, muito de atuar na sala de aula, por mais que às vezes não seja fácil... que às vezes tu vais cansada, às vezes tu achas que tu estás explicando muito bem e o aluno não entende e tu tens que ir lá e buscar outra forma de atingir ele. Apesar de todas as dificuldades, eu me realizo na frente de um quadro negro com uma turma.

Em suas palavras se observa funcionando o símbolo da intimidade do regime noturno. A moradia contendo a intimidade sigilosa do pertencimento: *Eu não tenho a menor vontade de sair de dentro da sala de aula.* O espaço circular como aquele da volúpia secreta, com o sentido de centro de espiritualidade íntima. Sendo a caverna, a cavidade, o arquétipo, o mundo crepuscular, fechado, íntimo, onde as trevas podem revalorizar-se em noite. *Apesar de todas as dificuldades, eu me realizo na frente de um quadro negro com uma turma.* “No seio da própria noite, o espírito procura a luz, a queda se eufemiza em descida e o abismo minimiza-se em taça” (DURAND, 2012, p.198), isto significa dizer que no regime noturno se inverte o conteúdo afetivo das imagens, no escuro e quente encontra-se o aconchego do ninho.

Sua sala de aula como o centro do seu mundo, como a sua casa, a gruta como a morada íntima.

(E.N.167-170) (G) Eu me sinto privilegiado neste sentido porque, “Eu não acabei sendo professor! Eu não caí numa escola!” Eu tinha uma vida profissional. Claro eu não

ganhava muito dinheiro com isso mas eu vivia razoavelmente bem, e eu procurei ser professor depois de um certo tempo e eu consegui ser professor.

Durand (Ibid.) evidencia que não é por uma física dos elementos ou personagens envolvidos que a imaginação se organiza, mas por uma fisiologia que se poderia chamar verbal e pelos excedentes adjetivais e passivos desses verbos que exprimem esquemas e gestos. Neste sentido, reforça o fato de que *procurei ser professor depois de um certo tempo e eu consegui ser professor*. Buscou esta profissão para sua vida, enfatiza as ações de procurar e depois conseguir. Desbravou as dificuldades calcando seu destino. As constelações de imagens do regime noturno têm por finalidade a escavação de um centro, tendo como técnica a escavação, como um movimento involutivo.

Como uma conquista e não uma circunstância ocasional que o levou a ser professor, procurou e conseguiu, esta façanha é sua. E reforça ainda: *Eu não acabei sendo professor! Eu não caí numa escola! Eu tinha uma vida profissional.*

A casa inteira é mais do que um lugar para se viver, é um vivente. A casa é, portanto, a imagem da intimidade repousante, morada como centro definitivo da iluminação interior. A significação da casa é tomada como a construção de si: *eu gosto muito, muito, muito de atuar na sala de aula, por mais que às vezes não seja fácil* – o lugar para onde se quer chegar e muitas vezes não se tem vontade de sair. “A casa redobra, sobredetermina a personalidade daquele que a habita” (Ibid., p.243).

(E.N.408-414) (L) [...] eu tenho certeza que eu escolhi, porque eu adoro dar aula de um jeito impressionante. A Vanessa Scherer no dia do concurso disse: “Eu me sinto incompleta porque eu não estou na escola!” E é isso mesmo, eu também me sinto incompleta se eu não estou dando aula. Uma vez a gente teve as férias! Seja até a aula mais simples, do exercício, de resolver, de andar de classe em classe, eu adoro fazer isso!

O sentimento de incompletude suscita um comportamento imaginário místico e os temas da intimidade e do repouso fazem parte do regime noturno. *E é isso mesmo, eu também me sinto incompleta se eu não estou dando aula.* A intimidade de quem já percebe como pode completar sua incompletude, capaz de se completar novamente, na sua chegada, em seu eterno-retorno...

(N.E.59-67) (L) Penso que a constituição da Lidiane como professora profissional foi progressiva, com o tempo e as experiências. Não sei definir em qual momento me senti professora de verdade. Talvez a dualidade professora/aluna da pós-graduação contribuiu para que essa transição fosse lenta. Talvez o fato de gostar tanto da docência colaborou para que eu não visse a atuação na escola/universidade como trabalho. Era uma parte de mim. Algo que nasci para fazer e que não quero abandonar nunca. Mesmo com contratemplos, dificuldades e desafios, estar em sala de aula me realiza plenamente. Penso que nesses momentos sou a mais verdadeira Lidiane, em essência.

Neste fragmento, a convergência acontece quando, ao refletir sobre seu trajeto formativo, traz o aspecto da existencialidade singular/plural (JOSSO, 2002). *Penso que a constituição da Lidiane como professora profissional foi progressiva, com o tempo e as experiências.* Percebendo a constituição da docência (plural, parte de um coletivo) como “*Era uma parte de mim*” (singular, sua identificação, sonho, aspiração de vida). Estabeleceu esta relação como um encontro consigo mesma, uma peregrinação de si, sem deixar de levar em conta os “contratemplos, dificuldades e desafios”, percebendo que na ação da docência há o encontro do seu eu fundante. *Talvez o fato de gostar tanto da docência colaborou para que eu não visse a atuação na escola/universidade como trabalho.*

Pensando na casa (sala de aula) como um ninho, um ninho calmo tecendo no âmbito dos sonhos a cena forte da intimidade, desvela-se o mitema da casa, a imagem da morada isomorficamente relacionada com o ninho, a evocação do ninho

com a sala de aula: *estar em sala de aula me realiza plenamente. Penso que nesses momentos sou a mais verdadeira Lidiã, em essência.*

Nesta direção, os valores deslocam os fatos, quando as imagens repercutem e ressoam, ela (a imagem) não consegue mais ser a reprodução de um fato, é como um acorde musical que repercute na alma. Jules Michelet é um dos “grandes sonhadores da vida alada” e traz um recorte da arquitetura dos pássaros, levando a pensar e quem sabe sonhar com a imagem da construção de um ninho (BACHELARD, 1978, p.262). Ele nos diz que o pássaro é um operário desprovido de qualquer ferramenta.

Ele não tem nem a mão do esquilo, nem o dente afiado do castor. A ferramenta, realmente, é o próprio corpo do pássaro, é o seu peito com o qual ele aperta e comprime os materiais até torná-los totalmente doces, até agregá-los, sujeitá-los à obra geral (Ibid., p.263).

Sugere que a casa é construída para o corpo, pelo corpo, tomando sua forma pelo interior, como uma concha, numa intimidade que sabe trabalhar fisicamente, com autonomia própria. O ninho sendo calcado, oco por dentro porque abriga o que é mais importante para um pássaro, seus filhotes, torna-se um fruto que se intumescce, que se comprime contra seus limites.

(N.E.14-17) (G) [...] é da minha primeira turma de sexto ano que guardo as mais preciosas lembranças do meu início de trajetória docente. Os abraços apertados daqueles pequenos e agitação quase ensurdecadora logo no primeiro horário da manhã me fazem saudoso daquele começo.

Assim como no devaneio do pássaro, a escola memorada torna-se uma imagem calcada tomando sua forma pelo interior: *é da minha primeira turma de sexto ano que guardo as mais preciosas lembranças do meu início de trajetória docente.* Sendo a recordação-referência de uma afetividade revivida pelo professor, em que o contato corporal, *os abraços apertados daqueles pequenos e agitação quase ensurdecadora logo no primeiro horário da manhã me fazem saudoso daquele começo.*

E continua sua narrativa:

(N.E.18-23) (G) A escola era pequena, havia apenas uma turma de cada série. Todos se conheciam, praticamente um estabelecimento familiar. Isso foi, a meu ver, um facilitador do meu começo como docente. Se há algo que marcou e deixou boas lembranças desse tempo, é a imagem que me vem à mente daquelas manhãs, os alunos chegando naquele burburinho característico da conversa que nunca acaba, o colorido das mochilas e tênis, enfim, coisas de escola.

Esta imagem o reporta para o cerne de sua profissão, para o centro de sua escolha de vida, *se há algo que marcou e deixou boas lembranças desse tempo é a imagem que me vem à mente daquelas manhãs, os alunos chegando naquele burburinho característico da conversa que nunca acaba, o colorido das mochilas e tênis, enfim, coisas de escola.* O ambiente escolar aconchegado, uma imagem de intimidade de reconhecimento e de pertencimento.

Neste sentido, ao sonhar com os devaneios consegue-se desencadear o devaneio da segurança, da proteção, da intimidade, do repouso. Quando se estabelece uma relação com o próprio corpo sendo o ninho, a proteção mais próxima como a proteção ajustada ao corpo, relaciona-se com a força protetora que um abraço apertado pode representar.

É o interior do ninho que impõe sua forma. No interior o instrumento que impõe ao ninho sua forma circular não é outra coisa senão o corpo do pássaro. É pela ação de virar-se constantemente e de recalcar as paredes de todos os lados que ele chega a formar esse círculo (BACHELARD, 1978, p.263).

Reforço este exercício da imaginação com a função de habitar atrelada a identidade dessas professoras com a docência, trabalhando a morada, a identidade com a docência com a mesma maneira que Michelet sonha com o ninho.

A casa é a própria pessoa, sua forma e seu esforço mais imediato; eu direi, seu sofrimento. O resultado só é obtido pela pressão constantemente repetida do peito. Não há nenhuma dessas palhinhas que, para prender e guardar a curvatura do ninho, não tenha sido milhares de vezes empurrada pelo seio, pelo coração, certamente perturbando a respiração, talvez com pulsação violenta (Ibid., p.263).

Apesar do ninho nos assombrar com um paradoxo, ele é precário e, entretanto, desencadeia em nós o devaneio da segurança, da garantia de estar protegido. O devaneio do ninho nos convida a reviver por uma espécie de

ingenuidade o instinto dos pássaros. “Esse centro de vida animal dissimulou-se no imenso volume da vida vegetal. O ninho é um ramo de folhas que canta. Ele participa da paz vegetal. É um ponto no ambiente de felicidade das grandes árvores” (Ibid., p.264). O ninho sugere que o sujeito está na origem de uma confiança cósmica, mesmo estando acompanhado somente de si mesmo porque encontrou o eixo/centro do seu mundo, a lucidez de se identificar com a sua profissão, *apesar de todas as dificuldades eu tenho certeza que eu fiz o caminho que eu faria de novo, que eu fiz o melhor caminho para mim.*

(N.E.03-08) (D) Quando criança sempre demonstrei interesse por ser uma professora, mas isto poderia ser apenas uma imaginação de criança. Com o passar do tempo fui alimentando esta vontade e na idade adulta decidi fazer a minha graduação na área. Sempre gostei muito de estudar e optei pela Matemática como área escolhida. Hoje posso dizer que fiz a melhor escolha e me sinto realizada com a profissão.

A outra polaridade do ninho aqui é reconhecida na floresta, porque esta imagem nos sugere um lugar de caos, de complicação, de regressão, de crescimento espontâneo e de solidão. Por sua obscuridade e seu enraizamento profundo, torna-se uma grande floresta devoradora. Alguém se aventura no interior da floresta como numa ilusão e perde as suas referências, fica desprotegido, em perigo. “Elfos simpáticos ou perversos materializam-se a partir de suas raízes. [...] eles partilham sua sabedoria, mostram-nos o caminho ou fazem-nos em pedaços” (MARTIN, 2012, p.118).

Neste dualismo antagonista, nas duas forças de coesão reciprocamente concorrentes em sentidos opostos – ninho e floresta –, reside o equilíbrio. O qual sempre será advindo após tensões nada harmoniosas, dado que o atrito implica embate, onde rangem-se os contrários.

Na equilibração e na complementaridade destes polos se tem o mesmo como parte de um todo, sem deixar, no entanto, reduzir-se nele, mas sim possibilitar a sua compreensão pelo lançamento de pontes, pelo estabelecimento de ligações. Este ranger dos contrários do ninho e da floresta, este dinamismo organizador, instável e

tenso do encontro da sua profissão frente ao caos e a solidão que a falta deste reconhecimento, mesmo que temporário, poderia desencadear.

(E.C.74-79) (L) [...] apesar de todas as dificuldades eu tenho certeza que eu fiz o caminho que eu faria de novo, que eu fiz o melhor caminho para mim, eu acho. Não sei eu não me vejo de outra forma não sendo professora. Vou dizer, eu até não botei no vídeo, mas foi uma coisa que eu falei na entrevista: Quando me perguntam o que eu sou! O que que tu és? Eu sou professora, (Risos)

No meio do caos, da folhagem verde da floresta, encontra-se o ninho, bem escondido, construído por um pássaro que de certa forma tem em seu instinto uma confiança no mundo. Assim também o indivíduo, quando encontra algo que reconhece, como *eu sou um monte de coisa também, mas a primeira coisa que eu sou é professora*, protege-se para penetrar no coração da intimidade protetora, mesmo que esta proteção seja paradoxalmente um amontoado de palhinhas, fazendo desse abrigo precário um refúgio absoluto. Deposita-se uma confiança inata, como se ainda não conhecesse a hostilidade do mundo, com esta confiança do reconhecimento de que chegou onde queria chegar, em seu ninho, em sua morada, *uma parte de mim. Algo que nasci para fazer e que não quero abandonar nunca*. Este sentimento apaziguado se propaga a partir do centro da intimidade, como ondas formadas a partir de um pingo d'água em um lago infinito, ondas de abrandamento que poderiam chegar até os confins do mundo. Assim é a imagem de quem encontra o seu ninho, o seu lugar no mundo.

4.2.6 Constituindo-se docente – larva/borboleta

Segue a narrativa:

(N.E.7-12) (L) antes da primeira aula no estágio de regência, estava preocupada com a abordagem de conteúdos, metodologias diversificadas e elaboração de materiais. Após o primeiro dia, percebi que as diferentes situações que permeiam a sala de aula além do conteúdo são ainda mais complicadas. Alunos agitados, com

dificuldades de aprendizagem e outras diversidades tornaram-se minha maior preocupação.

Neste mitema constela a imagem da transformação, da metamorfose que estes professores iniciantes estavam experimentando, a cada dia em suas vidas, tanto no aspecto endógeno de suas preocupações internas (*estava preocupada com a abordagem de conteúdos, metodologias diversificadas e elaboração de materiais*), quanto ao exógeno em relação às mudanças de vida frente ao trabalho (*Após o primeiro dia, percebi que as diferentes situações que permeiam a sala de aula além do conteúdo são ainda mais complicadas*).

(E.C. 297 – 303) (K) quando eu entrei na universidade, faltou falar um pouco também, mas aí nem no dia eu não lembrei de falar que também não foi por uma opção “vou entrar na licenciatura porque eu amo ensinar”! Eu aprendi isso também com o tempo, foi durante as disciplinas que eu fui me apaixonando por isso e querendo ensinar ainda mais.

Fica nítida como a metamorfose de apaixonar-se pela docência, esta transformação, aconteceu no decorrer de sua formação inicial, *foi durante as disciplinas que eu fui me apaixonando por isso e querendo ensinar ainda mais*. O envolvimento aconteceu à medida que participou. Submergiu no manancial de possibilidades que a licenciatura proporcionou como um trampolim de acesso a um contexto até então ignorado. Desconhecia o seu gosto pela docência, foi a oportunidade de estudar e perceber-se apta para ensinar que a colocou em uma outra dimensão para si mesma, no magistério.

(E.N.195-202) (D) [...] tem dificuldades, tem umas disciplinas que parece que não entra na tua cabeça de jeito nenhum, tudo levando a tu desistires. Porque tu te estressas, tu cansas, tu tentas e não consegues e muitos acabam desistindo por causa disso. As vezes nem é questão de se identificar, de dizer assim: “Não é matemática que eu quero fazer!” Mas é que acaba cansando por não conseguir. E aí fui, fui e trabalhando e fui... Por isso que hoje vejo isso neles, porque também a

maioria dos meus horários eram aqueles ali para eu estudar.

Neste fragmento, a professora traz aspectos de sua formação inicial em que não teve oportunidade de estudar e tirar dúvidas com os professores por conta de ter que trabalhar e, neste sentido, buscou muito suprir em seus alunos esta lacuna de sua formação. A alteridade é uma marca forte na forma dessa professora perceber-se para conduzir uma sala de aula.

A sensibilidade e a compreensão do outro é uma marca forte de sua narrativa, pois torna-se uma parceira do estudante. *Por isso que hoje vejo isso neles, porque também a maioria dos meus horários eram aqueles ali para eu estudar.*

Trago o aspecto da poesia porque a poesia não diz respeito somente as palavras, ela é tudo que vem do sensível, como uma obra de arte, um pôr do sol inesquecível, uma música com harmonia perfeita, uma ação de compaixão desta professora com seus estudantes.

(E.N.203-208) (D) Isso daí foi muito bom, aconteceu recentemente, porque eu não cheguei a esquecer o que eu passei! Entendeu? Claro eu posso ter sido talvez egoísta porque eu verifiquei só para mim, mas tudo aquilo que eu via de dificuldades antes eu procurei não fazer. E aquilo que eu achava que foi bom, que me ajudou, eu procurava fazer para eles.

A forma de alcançar o outro, uma vez que também fez sua experiência sacrificial. *Isso daí foi muito bom, aconteceu recentemente, porque eu não cheguei a esquecer o que eu passei!* É assim, no poder sacramental de dominar o tempo ou quem sabe de reconduzir o tempo por uma troca propiciatória que reside a essência do sacrifício. “A substituição sacrificial permite, pela repetição, a troca do passado pelo futuro, a domesticação do *cronos*” (DURAND, 2012, p.311). A aceitação da situação negativa provoca a reviravolta da situação, a recompensa.

Percebeu-se na queda de ter enfrentado sozinha, estudando sem a ajuda dos seus professores na formação inicial, por não ter disponibilidade de horário. Percebeu-se como alguém que viveu momentos de sacrifício e por isso a intenção

da redenção mediadora, *tudo aquilo que eu via de dificuldades antes eu procurei não fazer.*

(E.N.104-109) (D) Eu procurava trazer para eles não só o básico mas tratar assim com um certo respeito... Porque Luciana? Porque muitos, eu sei que era só aquele horário que eles tinham para estudar... é um outro público, em alguns casos, pessoal que trabalhou que esteve envolvido todo o dia e não teve tempo. Então aquele momento é o horário para ele sugar o máximo dele mesmo.

Essas recompensas manifestam-se materialmente por traços típicos do Regime Noturno (Ibid.). O isotopismo das estruturas sintéticas e dos semantismos relativos ao drama da queda e da redenção por uma mediadora, no caso, ela própria. *Porque muitos, eu sei que era só aquele horário que eles tinham para estudar... é um outro público, em alguns casos, pessoal que trabalhou que esteve envolvido todo o dia e não teve tempo.* É o processo de inversão: coloca-se no lugar do outro e com isso assume a condição em que outrora esteve como aluna, acolhendo como redentora a continuidade dos estudos deles. Abraça-os como parte do processo de ser docente, como constituição de sua forma de ser docente.

A recompensa...

(E.N.213-214) (D) eles se identificaram de uma tal maneira que tinha horas que eu era psicóloga deles...

(E.N.218-219) (D) Então aquilo ali passou a ser mais do que uma professora, eu me tornei tipo uma amiga deles, nesta parte. E isso aí me fazia tão bem, tão bem...

A modificação eufemizante é trazida ao sentido do sacrifício. O sacrifício experienciado por esta professora na graduação levou-a ao encontro do seu aluno com uma atitude de compreensão. *Então aquilo ali passou a ser mais do que uma professora, eu me tornei tipo uma amiga deles.* Pode-se adquirir direitos sobre o destino dos outros e com isso possuir uma força que obrigará o destino a se modificar, ela conseguiu modificar o destino dos alunos para quem deu aula,

percebeu-se fazendo a diferença em suas vidas, *eles se identificaram de uma tal maneira que tinha horas que eu era psicóloga deles...*

(E.N.194-199) (L) Eu descobri que eu sabia mais matemática do que eu achava que eu sabia... (risos). Eu achava que eu ia ter muita dificuldade... Eu pensava: "E aqueles exercícios difíceis que o cara gastava horas fazendo... eu vou ter que dar pra eles fazerem. Como é que eu vou negar para os alunos?" E se eu não dou conta de fazer? É claro que eu fazia tudo antes, duas vezes, para o exercício sair bonito... (risos)

É a transformação das narrativas de vida centradas na formação. Percebe que sabia mais do que esperava, "uma mudança de ponto de vista sobre si através de uma reapropriação de si mesmo enquanto actor, autor e leitor da sua própria vida" (JOSSO, 2002, p.117). *Eu descobri que eu sabia mais matemática do que eu achava que eu sabia...* Encontrou em si mesma mais do que almejava encontrar, olhou para si sob uma perspectiva que ainda não conhecia.

No próximo fragmento emerge o equilíbrio dinâmico dos contrários operando como uma força que encontrou na fragilidade de não saber aquele determinado conhecimento específico, de não se perceber capaz de dar conta daquele assunto e com essa energia oriunda da sua fragilidade intensifica o estudo. Assim, percebeu que o conhecimento se sedimentou no momento em que teve que explicá-lo.

(E.N.199-204) (L) Aí eu estudava, estudei muito, acho que mais do que da vez que eu cursei Cálculo I e Geometria Analítica! Estudava e procurava exercícios diferentes, tentava sair dos exercícios do livro e ali quando eu conseguia resolver, "Ah eu lembrava disso! Ah eu sei fazer!", isso foi uma coisa muito positiva. Eu achava que eu ia lembrar menos dessas disciplinas do que de fato eu lembrei. Isso foi muito bom!

O sacrifício, *aí eu estudava, estudei muito, acho que mais do que da vez que eu cursei Cálculo I e Geometria Analítica!*, se inaugura sempre por uma operação sacralizante, iniciática ou batismal, com o sentido de tornar mais fácil a troca, a substituição do sacrifício pelo benefício. *"Ah eu lembrava disso! Ah eu sei*

fazer!”, isso foi uma coisa muito positiva. Eu achava que eu ia lembrar menos dessas disciplinas do que de fato eu lembrei. Isso foi muito bom! “O rito do sacrifício eufemizado, o instante dialético em que o sacrifício se torna benefício. Em que a morte em sua expressão linguística se infiltra a esperança” (Ibid., p.310).

(E.N.99-101) (K) As minhas palavras são em relação as disciplinas que eu fiz, eu aprendi muito quando eu fiz, mas quando eu dei a aula eu aprendi muito mais!

Esta reflexão sobre o amadurecimento sobre o conhecimento específico da matemática se dá ao relacionar sua aprendizagem na formação inicial: *eu aprendi muito quando eu fiz, mas quando eu dei a aula eu aprendi muito mais!* Aqui relacionada com a larva, é distanciada a ponto de perceber a sedimentação do conhecimento quando teve que explicar para seus estudantes no início da sua docência, momento em que começa a bater suas asas, a voar.

(E.N.205-214) (L) Até hoje eu acho que avaliar é a coisa mais difícil da profissão. Montar a avaliação. Saber o que de fato é importante e dali tirar... Porque na verdade quando tu vais avaliar, eu vejo que tu estás montando um trabalho que tu estás dizendo: “Olha, de tudo o que eu te dei, isso aqui é o importante.” É isso aqui que tu vai precisar porque eu vou cobrar... Mesmo que eu cobre tudo que eu dei, eu vou cobrar de uma determinada forma e não de outra. Então é desse jeito que é o mais importante e às vezes eu fico muito em dúvida nisso. “Será que de fato eu estou fazendo bem isso? Eu estou cobrando bem? Eu estou escolhendo bem o que eu tenho que cobrar?”

Este (auto)questionar-se leva ao simbolismo do peregrino. *Será que de fato eu estou fazendo bem isso? Eu estou cobrando bem? Eu estou escolhendo bem o que eu tenho que cobrar?* Encontro neste elemento uma sincronicidade implícita da busca de sua forma de ser docente: *às vezes eu fico muito em dúvida nisso.* Vem implícita a imagem de sua peregrinação em direção a si mesma. O

peregrino como aquele que está vivendo um caráter transitório de uma situação em busca da sua verdade de vida, do encontro com a sua pertença, com a disponibilidade interior em estar aberto ao novo e às transformações que isso irá provocar.

(E.N.128-130) (L) [...] porque hoje, como eu tenho mais a visão do todo, eu sei que eu tenho um conteúdo a cumprir e que muitas vezes não dá tempo de eu levar eles para o laboratório de informática, porque demora mais...

Aconteceu um amadurecimento sobre a própria prática a partir dos saberes da experiência (DELORY-MOMBERGER, 2016). Estes saberes são armazenados na reserva de conhecimentos sob a forma de estruturas de ação generalizadas que formalizam uma lógica biográfica de experiências anteriores e prefiguram as experiências futuras: *eu sei que eu tenho um conteúdo a cumprir e que muitas vezes não dá tempo de eu levar eles para o laboratório de informática.*

Sendo assim, pretendo refletir um pouco sobre esta mudança de vida que acontece da larva em borboleta, porque o vi constelado no mitema constituindo-se docente.

Existem mais de cem mil espécies conhecidas e catalogadas de borboletas e traças, insetos que têm dois pares de asas duras, muitas vezes coloridas, corpos elegantes e antenas sensíveis. Trazem o aspecto diurno e noturno em suas formas de vida, o que amplifica simbolicamente o sentido dado para sua existência.

As traças são milhões de anos mais antigas que as borboletas e mais discretas na coloração e fundamentalmente noctívagas, navegando através da lua e das estrelas. As borboletas são diurnas e navegam através do sol (MARTIN, 2012, p.234).

Este ser vivo traz polaridades antagônicas em toda sua estada na terra, como também em suas composições, a saber: o hábito de vida, uma é noturna e a outra é diurna; uma rastejante, a outra voadora; a alimentação vegetal e com proteína da larva e o alimento bebido de néctar de flores da borboleta; a beleza da forma alada e o aspecto ignóbil da larva. Esses contrários produzem um certo equilíbrio dinamizador no simbolismo deste inseto e com isso uma riqueza semântica que levam a larva e a borboleta a serem metaforicamente relacionadas a diversas situações de vida.

A beleza diáfana da borboleta, espantosa porque saída de um casulo, simboliza o nascimento da alma saindo de seu encapsulamento da pupa. Também simboliza a transformação e o sofrimento que uma decisão pode auferir em uma vida, transformando-a para sempre ou ainda numa constituição interna de reconhecer-se em sua profissão e assim poderia infinitamente relacionar o aspecto da vida deste inseto a inúmeras outras situações.

A borboleta inicia sua vida como uma lagarta, como também a lagarta termina sua existência como uma mariposa, esta seria uma imagem interessante porque tem-se uma vida temporal finita e sabe-se que no apogeu da maturidade, no possível esplendor interno, parte-se dessa vida como a borboleta frágil, mas madura, termina sua existência.

Vê-se também que a lagarta passa toda sua existência comendo vegetal suficiente para durar toda a sua vida, inclusive quando metamorfoseada em borboleta, uma vez que no estágio alado bebe apenas néctares açucarados permitidos apenas à espécies voadoras e, portanto, não contêm nem gordura e nem proteína que são alimentos destinados aos rastejantes.

E, por último, a lagarta organiza sua existência rastejante para em sua fase alada desfrutar de uma vida que se preparou até aquele momento. Ela alimenta-se tão vorazmente a ponto de aumentar de tamanho várias vezes, ficando maior do que muitas e muitas peles. Até que finalmente transpira um finíssimo fio de seda com o qual pode ficar pendurada pela extremidade caudal em uma folha ou árvore, como também apoiada diagonalmente e presa por vários fios de seda, enquanto sua última pele endurece e consegue formar uma crisálida aurélica. E como um vaso alquímico permanece em vida latente, constituindo-se para algo novo, para uma nova fase de vida.

A crisálida é simultaneamente o recipiente dourado (*chryseos*) da transformação e o objeto transformado; agitando-se suavemente ao vento, não dá qualquer sinal exterior do desenvolvimento escondido no interior, enquanto as suas antigas formas se dissolvem e o tecido embrionário é reestruturado (Ibid., p.234).

A pupa também pode ser simbolizada como o ovo que contém a potencialidade do ser e a borboleta que sai dali é um símbolo de ressurreição, porque de certa forma morreu para o mundo, pode ser também a saída de um túmulo. Um simbolismo neste sentido é utilizado no mito da Psique, que é representada com asas de borboleta, com significado não apenas da metamorfose

física, mas sim como as mais enternecedoras mutações da alma (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p.138).

A etapa da lagarta é um momento de trabalho e muita disciplina, porque tudo o que faz realiza preparando-se para a constituição de uma borboleta. É uma das imagens mais poéticas da autorrenovação, da transformação que não mais retorna a forma antiga, porque preparou-se e alcançou este lugar. Imagem que remete às professoras que saíram de sua graduação e alcançaram o lugar de direito no magistério, sendo este, quem sabe, as suas vidas aladas.

O pensar sobre a metamorfose de seus sacrifícios em benefícios, tanto de estudar mais para estar apta a mediar o conhecimento aos estudantes, como também o sacrifício que lembrava que fez em sua graduação e buscou amenizar este sofrimento nos estudantes, são sacrifícios que levaram estas professoras a uma consciência sobre suas formas de alteridade para com aqueles que se relacionam, pensando uma educação enquanto função equilibradora e de recondução à profundidade daquilo que cada um é.

4.2.7 Ritos de entrada na docência - O enfrentamento com o desconhecido

Segue um fragmento:

(N.E.44-49) (L) Nas primeiras aulas na universidade, senti um "frio na barriga". Era como se nunca tivesse trabalhado em sala de aula. Fiquei com receio de, novamente, não ser bem aceita e vista como docente. Além do estigma de ser professora substituta, fiquei com medo que a pouca idade e o fato de estar do outro lado, como aluna, há poucos meses fossem influenciar na forma como eu seria recebida.

Segundo Campbell e Moyers (1990), na sociedade existem muitos rituais mitológicos. Estes autores trazem uma perspectiva da mitologia como relacionada aos estágios de vida, por exemplo, as cerimônias de iniciação, quando se passa da infância para as responsabilidades da vida adulta e têm a ver com o novo papel que se passa a desempenhar. *Além do estigma de ser professora substituta, fiquei com medo que a pouca idade e o fato de estar do outro lado, como aluna, há*

poucos meses, fossem influenciar na forma como eu seria recebida. Assim, se atira fora o que é velho para voltar com o novo, assumindo uma nova função responsável.

(N.E.11-13) (K) Para os primeiros dias muito estudo, infelizmente o que passamos dias e noites para aprender e fazer uma prova nem sempre é significativo o bastante para não ser esquecido. Cada dia de aula era esse processo.

Alguns acadêmicos, ao saírem do ambiente coletivo e começarem sua jornada sós, entram em um momento de vida em que é somente com suas capacidades que contam, tanto intelectuais (*para os primeiros dias muito estudo*) quanto afetivas, um caminho a seguir que exige aprendizado sobre si, ao mesmo tempo em que lutam por um lugar no ambiente educativo que estão sendo introduzidos.

Conforme o fragmento:

(E.N.156-159) (L) Em primeiro, um frio na barriga tamanho! (risos) Em pânico... do tipo de chegar 15 minutos antes de a aula começar e sentar lá e ficar pensando de que jeito que eu vou falar cada uma das coisas que eu tinha que falar.

O fato de escolher chegar antes na sala de aula remete a imagem do recolhimento, de estar só – *chegar 15 minutos antes de a aula começar e sentar lá e ficar pensando [...]*. Este tempo prévio ao início da aula se configura como o desaparecimento que leva a uma metamorfose na qual morre para a temporalidade e retorna ao Útero do Mundo, num ato de concentração e de renovação da vida, onde reúne forças, se abastece de si, do que sabe, do que é.

(E.N.167-169) (L) Com 24 anos... cara de guria do mesmo jeito, já dando aula para adulto! E aí eu digo: O que eu vou fazer? Assisti a uma aula de cada professor que eu fui conversar.

(E.N.180-184) (L) Essa história, chegava 15 minutos antes! Repassava a aula na mente de manhã, antes de ir pra lá e no ônibus a caminho da universidade! Todo o tempo repassando tudo o que eu ia fazer e reolhando os exercícios para não me perder para não dar aquela margem de que: “Ah será que ela não vai saber fazer as coisas? Será que vai da conta?”

Por outro lado, o medo de não ser aceita, tanto pelo grupo de professores, quanto pelos acadêmicos – *com 24 anos... cara de guria do mesmo jeito, já dando aula para adulto*, medo de não dar conta do que havia assumido – *repassava a aula na mente de manhã, antes de ir pra lá e no ônibus a caminho da universidade!*, medo da humilhação de não saber o conteúdo – *todo o tempo repassando tudo o que eu ia fazer e reolhando os exercícios para não me perder para não dar aquela margem de que: “Ah será que ela não vai saber fazer as coisas? Será que vai da conta?”*. Todavia, um medo que não a paralisou, mas que gerou uma atitude de enfrentamento, de desafio consigo mesma.

(E.N.92-97) (K) O medo era imenso não é? Por mais que a gente se prepare, se prepare, se prepare, a primeira chegada... É incrível e não é porque era na universidade. Mas é porque... Eu comecei na universidade, eu comecei com nervosismo quando eu fui a primeira vez na escola trabalhar sozinha também e agora eu vou começar num cursinho, também estou em pânico... (risos) Eu acho que é normal, a “coisa nova”!

Emerge aqui o símbolo catamorfo (DURAND, 2012), que são os símbolos relacionados ao medo diante da fuga do tempo, como uma grande epifania da angústia humana, neste caso relacionado à imagem da queda. *O que eu vou fazer?* ou *O medo era imenso não é? Por mais que a gente se prepare, se prepare, se prepare, a primeira chegada...*

E também a imagem do rito iniciático, símbolo de quem se lança em um desafio, em um enfrentamento, em uma batalha, ambos símbolos do regime diurno.

E por outro lado, o recolhimento, a busca de um refúgio: *Essa história, chegava 15 minutos antes!*. “No seio do simbolismo da intimidade, o isomorfismo do retorno, da morte, da morada” (DURAND, 2012, p.236). Onde encontra forças para o enfrentamento. Aqui está o ranger dos contrários, o antagonismo dos polos que se atraem, pois ao se deparar com o pânico e ao enfrentar sem “paralisia”, houve o equilíbrio do momento, o apaziguamento do gesto. Os minutos prévios à aula, sozinha em sala, mostram o refúgio, busca ali força para, no bater dos sinos, “lutar”. Dois momentos, duas polaridades. “O refúgio se contraiu. E, muitíssimo protetor, fez-se, exteriormente mais forte. De refúgio, fez-se reduto. A choupana se transformou em um castelo forte da coragem para o solitário que deve aprender aí a vencer o medo” (BACHELARD, 1978, p.227).

(E.N.90-92) (L) [...] e foi a primeira vez que eu tinha uma turma que era minha e que eu não tinha que dar satisfação para ninguém! (risos)... O que eu fizesse estava feito! Era comigo.

(E.N.108-110) (L) Então, física eu estudava 3 vezes mais do que eu tinha que estudar para dar aula de matemática e sempre focava nos problemas práticos, a teoria era bem pouquinho, porque eu dominava mais a matemática, então puxava para os exemplos mais práticos.

(E.N.149-152) (K) só que tem outra exigência que a escola fez, que me assustou, que é a função de que eu só iria entrar se desse aula de física também. “Ou tu dá uma disciplina de física ou a gente vai procurar um professor que dê matemática e física!”

(E.N.157-160) (K) Eu comecei na escola com física junto, para mais assustar! Porque uma coisa é estudar física para a gente. A gente estuda na universidade, mas outra coisa é tu teres que dissertar sobre aquilo ali. Mas encarei o desafio e deu certo.

Nestes fragmentos reconheço a imagem do rito iniciático, da conquista, a superação – *física, eu estudava 3 vezes mais do que eu tinha que estudar*

para dar aula de matemática. O símbolo diairético é relacionado aos esquemas e arquétipos de transcendência, que têm uma intenção profunda e polêmica que os guia e os põe em confronto com os seus contrários. *Porque uma coisa é estudar física para a gente. A gente estuda na universidade, mas outra coisa é tu teres que dissertar sobre aquilo ali. Mas encarei o desafio e deu certo. A ascensão é imaginada contra a queda e a luz contra as trevas* (DURAND, 2012).

O que eu fizesse estava feito! Era comigo. Lançou-se no desafio, assumindo a responsabilidade do que poderia acontecer. O rito iniciático está isomorficamente relacionado com uma atitude de se lançar, o enfrentamento vinculado a uma superação, a um acreditar em seu si mesmo. “A iniciação é mais que um batismo, é um comprometimento, é mais que uma purificação batismal, é transmutação de um destino” (Ibid., p.306). Novamente emerge o equilíbrio dinâmico que é atrator entre os polos.

Este nucleamento indicou sobre os elementos simbólicos dos ritos, tanto do rito iniciático como dos ritos de passagem. Assim, considero importante fundamentar como entendo o ritual de iniciação na perspectiva da Tradição (DURAND, 2008), visto que pode ser interpretada sob diversos pontos de vista.

Durand (Ibid., p.37) se refere ao pensamento tradicional como um pensamento que “está a meio caminho entre as figuras visíveis da natureza e as relações secretas dos discursos esotéricos, ou seja, o sentido do humano dado às coisas”. Sendo o conhecimento do homem tradicional “uno”, sua consciência é sistematizada, ao passo que o saber da cultura ocidental, moderna e contemporânea está fragmentado pelo culto ao “fato” objetivo.

A atitude filosófica ocidental se coloca entre o agnosticismo cético do “eu penso” de um lado e de outro lado a redução e pulverização do eu vivendo em diferentes causalidades científicas: a fisiológica, a psicológica, a biológica, a sociológica etc. O homem tradicional está apaziguado, para ele o esforço consiste na individuação do eu sobre o modelo simbólico da natureza una – da Criação – que ele vive e nesta experiência ele encontra a certeza da existência do Princípio Unificador. “Sua ética inscreve-se em termos de expansão da vida e não em termos de vontade de poder” (Ibid., p.52).

Neste sentido, “todas as práticas iniciáticas são práticas que visam um ‘compromisso’, um ‘sortilégio’ no cosmo, na visão completa do universo e no lugar

reservado ao homem” (Ibid., p.34). Estas práticas reconfiguram o lugar do iniciado na sociedade em que está se inserindo e principalmente o lugar de encontro consigo mesmo.

Para ficar mais clara a relação que estabeleço com o ponto de vista da tradição, busquei um teórico que pesquisou a fundo a questão do rito iniciático, ratificado por uma fenomenologia da religião – conhecido por ser o teórico das religiões, o historiador Mircea Eliade.

Para este autor,

[...] a maior parte das provas iniciáticas implicam de maneira mais ou menos transparente, uma morte ritual se seguiria uma ressurreição ou novo nascimento. O momento central de toda iniciação vem representado pela cerimônia que simboliza a morte do neófito e sua volta ao mundo dos vivos. Mas o que volta à vida é um homem novo, assumindo um modo de ser distinto. A morte iniciática significa ao mesmo tempo o fim da infância, da ignorância e da condição profana (ELIADE, 2008, p.12).

O rito iniciático está ligado ao aspecto do mistério na vida, inato no ser humano, presente nas mais diferentes culturas e religiões de todas as épocas, desde o cristianismo, judaísmo, budismo, assim como nas tribos aborígenes da Austrália ou em sociedades secretas, com sentido de “fazer morrer. Iniciar é, de certo modo, fazer morrer, provocar a morte. Mas a morte é considerada como uma saída, a passagem de uma porta que dá acesso a outro lugar. À saída, então corresponde a uma entrada” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p.506). A entrada em um mundo novo, mundo que ainda não era pertencido pelo neófito, que este não tinha permissão de acesso. Mundo que permitiu, após sua iniciação, o nascimento em uma nova vida.

Neste contexto, a iniciação visa o conhecimento total do homem e tem como fim que o neófito se transforme em um homem novo, isso porque teve uma experiência religiosa na qual ele retornou à origem da história sagrada de sua tribo ou de sua comunidade, retomando a história sagrada do mundo (ELIADE, 2008). Através da iniciação, o homem alcança a sua humanidade, inicia na vida religiosa e reconhece nesta a história mítica de sua tribo ou de sua comunidade religiosa.

O iniciado é, então, aquele que perpetua e afirma a leitura iniciática em relação a uma leitura banal do mundo.

O esquema iniciático – B:Vida/C:Morte/A:(Re)nascimento, ressurreição – superpõe-se ao esquema biológico – A:Nascimento/B:Vida/C:Morte – sem que sejam eles fundamentalmente diferentes: *são os mesmos, com um ponto de decalagem* (B toma o lugar de A) (PITTA, 2005, p.65).

São duas descrições da complexidade do humano, os mesmos deslocados, ambas verdadeiras. Uma natural (A, B e C) e outra sobrenatural (B, C e A), uma vez que o relato mítico está aí, basta que o olhar seja aprimorado para reconhecer a leitura iniciática.

Araújo (2014) faz a transposição deste rito mostrando a importância do ritual iniciático na formação de si mesmo.

Uma formação que se faz por metamorfose, que não é mais que uma maturação no mundo da vida com quem o sujeito estabelece incessantes diálogos, pontuada por cenários que, embora não tendo sempre um caráter iniciático, se deseja de tipo iniciático. [...] a educação revestindo uma hermenêutica do vivido, aparece como mediadora da razão e imaginação (Ibid., p.32).

O tipo de iniciação que compreende os ritos de passagem (ARAÚJO; ARAÚJO; RIBEIRO, 2012) transmuta e afeta ontológica e psicologicamente não somente o iniciado, mas também o seu meio social e familiar próximo, no caso do professor iniciante como atividade de escolha pessoal, no sentido de impregnar sua vida com fazeres que o identifique e o constitua por meio de sua trajetória profissional.

Fazendo um contraponto ao rito iniciático, com D. (uma das professoras iniciantes) percebe-se numa continuidade do que se propôs, como uma tarefa existencial de sua vida, como um território que foi conquistado por ela, com uma tranquilidade de quem não tem medo e sim está cumprindo ritualmente o que sempre foi destinada a fazer.

(E.N.171-180) (D) quando eu entrei lá! Mesmo sem nunca ter dado aula. Tu te sentires segura. Tu te sentires segura porque... não sei... não sei nem te explicar o porquê daquela segurança... Como se tu dominasses! Eu não dominava nada... lógico! Tu sempre tens que estudar! Sabes assim na hora que eu entrava em sala de aula, era como se aquilo ali fosse uma coisa, que já era meu hábito de todos os dias, já era cotidiano. Não estou dizendo em momento algum que eu sei tudo! Não sei! Não estou dizendo em momento algum que eu sou a melhor! Não sou! Não é isso! Mas era um sentimento que eu tinha! Que quando chegava em sala de aula... sabe assim... me sentia em casa. Talvez até mais que em casa... às vezes, não é? Bem assim, era essa a sensação!

Estabeleço uma relação deste fragmento com a questão mítica de que o mito garante ao homem que o que ele se prepara para fazer já foi feito, mas que recebe novas figurações na existência de cada um de nós, eliminando dúvidas que poderíamos conceber no decorrer de sua empreitada. Por exemplo: “Porque hesitar ante uma expedição marítima, quando um Herói mítico já efetuou num Tempo fabuloso?” (ELIADE, 2013, p.125). De modo análogo, por que ter medo de enfrentar uma turma nova, quando se sabe que todos os professores iniciantes já enfrentaram? Basta repetir o ritual e o território desconhecido “Caos” se transforma em “Cosmo”, torna-se uma *imago mundi*, uma habitação ritualmente legitimada (Ibid.). *Quando eu entrei lá! Mesmo sem nunca ter dado aula. Tu te sentires segura. Tu te sentires segura porque... não sei... não sei nem te explicar o porquê daquela segurança... Como se tu dominasses!* A existência de um modelo exemplar ancestral não trava o processo criador, pelo contrário, é transformador, mutante, pois o modelo mítico presta-se a aplicações ilimitadas.

(E.N.243-260) (D) Outra coisa que eu comecei a me analisar é quando eu me apresentei para a banca do concurso da UNIPAMPA(...) e também depois quando eu apresentei o meu TCC da especialização fui falando, falando... foi tranquilo. Tu Imaginas? Tu sentires aquela tranquilidade. Eu podia estar falando a maior bobagem, mas eu estava tranquila, fazendo a minha parte, numa boa. E eles me questionavam e eu respondia como se aquilo fosse a coisa mais natural do mundo, respondendo aquilo com tranquilidade mesmo, aquilo bem natural. É o que eu senti! Não estou dizendo que eu sou a melhor, nem que sou a pior. Eu estava dizendo que a sensação, o que eu sentia era isso. Tranquilo.

Não aparece nem o medo e nem o pânico em sua narrativa sobre o novo da sala de aula, *Como se aquilo fosse a coisa mais natural do mundo, respondendo aquilo com tranquilidade mesmo, aquilo bem natural. É o que eu senti!* É preciso ter claro que todo território habitado é um cosmo e para ser um cosmo foi consagrado previamente (ELIADE, 1999). A rotura destes espaços, da oposição entre caos e cosmos, revela que esta professora se encontrava no

cosmos, no centro de seu mundo na sala de aula, sendo o mundo aquele universo no interior do qual o sagrado já se manifestou e, por consequência, o interstício dos níveis tornou-se possível, a saber caos e cosmos, “tudo que não é ‘o nosso mundo’ não é ainda um ‘mundo’. Não se faz ‘nosso’ um território senão ‘criando-o’ de novo, quer dizer, consagrando-o” (Ibid, p.34).

Ela percebeu-se no centro do mundo, porque toda a consagração de um território equivale à sua cosmificação (Ibid. ,33): *e também depois quando eu apresentei o meu TCC da especialização fui falando, falando... foi tranquilo. Tu Imaginas? Tu sentires aquela tranquilidade. Eu podia estar falando a maior bobagem, mas eu estava tranquila, fazendo a minha parte, numa boa.*

Um universo origina-se a partir de seu centro, estende-se a partir de um ponto central que é como o seu umbigo. Situar-se num lugar, mesmo sendo este lugar a sala de aula, ao mobilizar sua vida para organizá-la, habitá-la como sendo sua, estas ações pressupõem uma escolha existencial, a escolha de um universo que se está pronto a assumir, ao criá-lo.

Um território desconhecido, estrangeiro, desocupado (no sentido muitas vezes, de desocupado pelos nossos) ainda faz parte da modalidade fluida do “Caos”. Ocupando-o e, sobretudo, instalando-se, o homem transforma-o simbolicamente em Cosmos (ELIADE, 1999, p.34).

Entendo que o mundo fala ao homem por meio dos mitos, é na compreensão dessa linguagem subliminar que os símbolos podem ser decifrados. O apaziguamento desta professora ao relatar seus momentos que poderiam ser de pânico, tensão e medo revela um universo interior cosmificado, sendo a validação deste território simbólico uma cosmogonia.

Sendo assim, o mitema do enfrentamento do desconhecido mostrou que a situação de pânico e medo que aqui vinculei com o rito iniciático foi apenas um aspecto do rito de passagem, porque na professora D o sentimento foi de encontrar a sua pertença como um território que há muito estava esperando ser habitado por ela, como um encontro, um passo que ela sentiu-se apta a dar.

4.3 Antes de iniciar o caseado, colocar a sapata de casear: dos mitemas aos traços míticos

Agora começo minhas intervenções, que é a arte dos arremates, pois dão o toque final na costura, os meus achados. O que fiz nesta análise foi levar em conta a dimensão mítica da existência no início da docência, uma dimensão que foge da visão direta e linear, que busca o que vem submerso na narrativa, o que realmente conduz nossos fazeres, desejos, aspirações e sonhos, pois a principal função da tradição mitológica e da prática ritualística tem sido de conduzir as mentes, os sentimentos e o poder de ação através da passagem do tempo, visto a noção de finitude humana.

Neste sentido, a dimensão mítica também tem o propósito de impulsionar energias vitais naquele que, não sendo mais o que era, tem de assumir uma nova tarefa, sua nova fase, de maneira apropriada para si e para o bem estar do grupo em que está inserido, no caso o início da docência.

São as inevitáveis exigências universais que afloram em determinados momentos de vida, imbricadas às exigências e crenças do grupo local, historicamente condicionadas, dando ao caleidoscópio da mitologia a interessante característica de parecer sempre o mesmo, embora sempre em mutação, alterando-se para adequar-se àquele momento histórico.

Sendo assim, reforço o problema de pesquisa: **Como se constituem os imaginários dos professores iniciantes de Matemática a partir do início desses professores na docência?** Considerando que os imaginários são sempre míticos porque têm um fundo arcaico já que têm a ver com a temporalidade. Neste sentido, os mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana (CAMPBELL; MOYERS, 1990) – aquilo que se é capaz de conhecer e experimentar no interior e na singularidade de cada um e, que ao mesmo tempo têm uma conexão coletiva, universal.

Até porque não é necessário conhecer a mitologia para viver os grandes temas míticos (ELIADE, 1991). Isto significa dizer que mesmo não tendo a consciência do mito, há a vivência do mito. O mito em si cumpre a que se propõe, no sentido de que ele tem um começo, um meio e um fim que está dado. É exitoso no sentido de ser pronto, independente das inconstâncias ele se desenvolverá para um fim que é único, dentro de um determinado tema mítico. Sendo assim, as inconstâncias também fazem parte dessa mitologia e estão ali para alavancar o sujeito para sua perfeição.

Ao longo do trabalho do tipo mitocrítico, que foi a busca dos fragmentos míticos, identifiquei mitemas relacionados às imagens fundantes do modo de ser professor nesse início de docência. Estes mitemas são constelados por elementos arquetípicos presentes insistentemente nas narrativas e, portanto, constituem os símbolos. Nos nucleamentos encontrei os mitemas:

- **Árvore – amadurecimento da vida;**
- **PIBID – Pedra viva;**
- **Oráculo – encontro formador;**
- **Espelho – redobramento;**
- **Morada – ninho - Escolha da profissão;**
- **Constituindo-se docente – larva/borboleta;**
- **Ritos de entrada na docência – enfrentamento com o desconhecido.**

Assim como anunciei no plano metodológico, o movimento investigativo esteve orientado para identificar a constituição dos imaginários no início da docência de professores de matemática, trabalho apresentado como um exercício intenso nas diversas narrativas.

Logo, a problematização decorrente da busca dos traços míticos esteve direcionada para as diferentes narrativas que foram: a palavra escrita, a palavra dada em floração, ou seja, fluída, livre e a palavra editada em vídeo, “auto(bio)scopia”. No trajeto antropológico (DURAND, 2012), o imaginário é constituído na troca que feita com o meio. Aqui nesta tese, no início da docência os imaginários passam a se formarem, a partir dessa troca com um novo meio, ainda que o contexto seja sempre o mesmo, acontece sempre uma mutação.

Portanto, para dar conta do objetivo geral desta tese, que foi **investigar a constituição do imaginário sobre a docência presente no professor iniciante, formado em matemática pela UNIPAMPA, entre 2010 e 2014**, a partir do seu ingresso na profissão, apresento a seguir como se deu o movimento que me levou a estas constelações de imagens.

5 A TESE: Os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática

Neste capítulo me permiti assumir a autoria necessária, sendo assim, todas as linhas que usei para tecer o arremate final, foram buscadas nos estudos que fiz.

No início deste trabalho tinha como premissa de tese que o início da docência de professores de matemática provém de imaginários, de onde emergem elementos simbólicos propulsores neste início de docência. Sendo assim, esta tese partiu da ideia de que haviam elementos simbólicos presentes no imaginário de professores iniciantes de matemática, como traços míticos, por consequência coletivos e singulares no modo de se fazer professor.

Minha escolha por professor de Matemática foi por eu ser oriunda desta área e também por trabalhar num curso de formação de professores de Matemática. Sendo assim, fui atrás das repercussões e ressonâncias, parafraseando Bachelard, para as inquietações que encontro em minha prática como professora desta disciplina e orientadora de estágio. Minha intenção foi conhecer mais profundamente sobre os imaginários deste grupo: Como as intimações deste início de docência os mobilizou? Será que emergiram elementos simbólicos dos imaginários deste grupo neste momento de suas vidas?

Outro argumento que reforço é o de perceber que no meu início de docência os aspectos da solidão e desamparo foram tão fortes que estive a ponto de largar a profissão.

No decurso deste trabalho, eu inovei ao ampliar a autoscopia para “auto(bio)scopia”. Esta foi uma metodologia usada neta tese, mas que também é um conceito, pois consiste em: o indivíduo ser filmado para, numa posterior autoanálise, escolher as imagens para a edição de um vídeo que trará percepções sobre si. No critério de escolha das cenas eles realizaram uma metarreflexão, produzindo sentido

sobre suas imagens na tela. Foi uma experiência formadora que ganhou lugar na continuidade do questionamento sobre si e de suas relações com o meio.

Foi com o intuito de reconhecimento do próprio corpo como condição e também como reflexão que cheguei no aprofundamento em direção a “auto(bio)scopia”. Ou seja, onde cada participante da pesquisa retomou sua própria narrativa no vídeo gravado para então escolher a expressão facial, a entonação de sua voz falando do seu trajeto formativo, tendo o início da docência como mote. A partir daí escolheram as cenas para compor o seu vídeo. No encontro coletivo (E.C.) mostraram o vídeo editado. Neste sentido, penso que foi proporcionado a este professor reconhecer-se no encontro do seu ofício.

A partir disso, começo as reflexões “finais” sobre o que desvelei ao longo deste trabalho.

O tempo dedicado a molhar e passar os tecidos antes de costurar interfere radicalmente em cada detalhe da obra finalizada. Isto significa dizer que a forma como a produção dos dados foi feita (refiro-me especificamente a entrevista narrativa (E.N.), com o uso da pergunta detonadora: “*Gostaria que relatasses sobre tua experiência na formação da UNIPAMPA e tua entrada na docência*”) apresenta uma característica que abre espaços e cava lacunas, deixando muitos pontos de interrogação sem que se possa retornar e tapar estas lacunas²⁶.

Sendo assim, a entrevista narrativa (E.N.) partiu do pressuposto de que a palavra em floração, ou seja, a palavra livre e fluida é o que emerge em conteúdo imagético ou memorial do entrevistado. Todavia, o que brotou do coração do empírico foi o inesperado. Os imaginários destes professores iniciantes de matemática não foram contemplados, isso aponta uma afirmativa que não compreende somente as premissas iniciais, mas no meu entendimento abrange um universo de imaginários mais vasto que o de professores de Matemática.

No entanto, isso não quer dizer que inexistem os imaginários coletivos do professor iniciante de Matemática, porém, talvez pela forma como foi abordada a pesquisa, foi focado o teor do ser docente. E, desse modo, podendo desvelar os imaginários dos professores iniciantes de uma forma mais abrangente.

Desse modo, os dados da pesquisa me levaram a entender que os

²⁶ As lacunas que aqui me refiro podem ser observadas através do infográfico que denominei Aro da Tecedura e que está na página 62 desta tese. Ali, ficou perceptível que a entrevista narrativa (E.N.) (fita verde) foi um instrumento muito potente nesta tese, por conta de ter tido muito material considerado pertinente para a análise.

imaginários expressaram elementos simbólicos independente da área, podendo estarem imersos em imaginários de iniciação, um espaço de começo que traz aspectos comuns de **inexperiência temporal e espacial**.

A inexperiência temporal refere-se ao professor iniciante que ainda não tem um tempo de docência. Ou seja, não tem um contato mais amadurecido com os conteúdos a serem ministrados. Estes professores ainda não viveram o tempo necessário à apropriação dos ritos da profissão. A exemplo do que disse G sobre o toque da sirene nos intervalos das aulas, o que os professores denotam, através de suas narrativas, é um tempo ainda de pouca intimidade com a profissão.

Quanto à inexperiência espacial trago o aspecto da familiaridade com o ambiente escolar, profissional, professoral/acadêmico, coletivo, por exemplo, a convivência do professor na sala dos professores, como diz K. E ainda, na relação com a direção e com os funcionários da escola.

Estas características práticas parecem estar impregnadas nos imaginários do professor iniciante, talvez isso independa da área de atuação. Mas foi possível perceber dentro deste contexto pesquisa. Assim, inesperadamente ao fim desta investigação, o meu entendimento é que os primeiros imaginários emergentes destes professores de matemática foram os imaginários dos professores que têm nos inícios de suas carreiras as intimações inerentes do enfrentamento com o novo e as percepções de chegar onde sempre quiseram estar, o encontro com sua profissão.

Acredito que meu esforço como pesquisadora em mostrar esse fenômeno encontrou-se com o imprevisto e o que desvelei por meio destes elementos simbólicos, advindos dos imaginários dos meus parceiros, poderá transbordar para outras áreas de atuação. Talvez poderá revelar que existem imaginários coletivos no início da docência. Portanto, me faz pensar que no início dos trajetos formativos na prática docente habitam sentidos simbólicos em âmbito psicossocial e antropológico.

Assim, os imaginários que emergiram destes professores (para além da área da matemática) foram sendo tecidos no momento em que iniciaram na docência.

Sendo assim, o que desvelei? As experiências formadoras narradas apontaram para imagens fundadoras, as quais têm um papel eufemizador e produtor de sentido em suas formações à medida que os organiza, apazigua e constitui no início de suas docências em sua singularidade imaginal, as quais tratei aqui como mitemas. São eles: **Árvore – amadurecimento da vida; PIBID – pedra viva;**

Oráculo - encontro formador; Espelho – redobramento; Morada-ninho – escolha da profissão; Constituindo-se docente – larva/borboleta e os Ritos de entrada na docência – enfrentamento com o desconhecido.

A árvore – amadurecimento da vida: percebe-se um modo de ser relacionado ao seu tempo cronológico e amadurecido em relação aos demais colegas. Liga as contradições pelo fator do tempo. A árvore também é considerada como símbolo das relações que se estabelecem entre a terra e o céu. Tanto é assim que tem o sentido de centro/eixo/certeza, sendo a árvore do mundo o sinônimo de eixo do mundo. Evidencia um fazer ponderado, amadurado.

PIBID – pedra viva: as narrativas reportaram-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, como a pedra que ainda estava viva em suas formações iniciais. Como algo fundante, central em suas graduações, que fez toda a diferença no início de suas ações docentes, como a preservação de algo muito precioso, como recordações-referência, parafraseando Josso.

O oráculo - encontro formador: um encontro que foi semeador de conhecimento sobre docência, lugar de abastecimento, de apaziguamento, de confiança, um encontro dinamizador dos contrários, o conhecimento específico e a sensibilidade.

O espelho – redobramento: quando foi possível olharem-se no espelho e enxergar o colorido que se configura sem mancha de justificativas ou de explicações, mas apenas olharem-se no espelho. Esse reflete o caminho percorrido. Neste momento é possível retornar ao centro, ao eu fundante. Quero dizer que parece ser possível reintegrar o momento de criação daquele projeto de vida, traduzindo-se como um voltar atrás até a recuperação do tempo forte, original.

Morada-ninho: escolha da profissão: neste mitema encontrei operando o símbolo da intimidade. A morada contendo a intimidade secreta do pertencimento. Sua sala de aula como o centro do seu mundo, como a gruta reflete uma morada íntima. Assim também o ninho sugere que o indivíduo está na origem de uma confiança cósmica, mesmo estando acompanhado somente de si mesmo porque encontrou o eixo/centro do seu mundo, a lucidez de se identificar com a sua profissão.

Constituindo-se docente – larva/borboleta: identifica-se a pureza, a separação, a metamorfose. O fato de privilegiar, ou seja, de se autoavaliar, já é purificador. A unicidade clara e distinta dos objetos privilegiados que é a garantia da

sua pureza, a aprendizagem sobre o que estudou ficou mais clara no momento em que teve que explicar. A pureza confina com a nitidez de uma separação bem estabelecida. Todo esforço axiológico é primeiro uma catarse.

Os ritos de entrada na docência – enfrentamento com o desconhecido: a imagem do rito iniciático, da conquista, da superação, está relacionado aos esquemas e arquétipos de transcendência, que têm uma intenção profunda e polêmica. Ou seja, os guia e os põe em confronto com os seus contrários. Como o encontro tranquilizador de quem chegou em seu centro. Quem sempre esteve pronta para ser docente.

Existe uma força convergente que vem materializada nas narrativas destes professores. Estas produções visuais constituem-se em elementos simbólicos desencadeadores de imaginários natos da coletividade deste grupo, pois não se restringem a um ou a outro professor, mesmo trazendo aspectos individuais, mas pertencem a uma coletividade e estão entrelaçadas a uma rede de sentidos e símbolos atemporais, como também estão ancorados no trajeto arquetípico discente>docente. **No meu entendimento, encontrar o centro de seus mundos em suas salas de aula foi a grande imagem destas narrativas. O grande imaginário constituidor destes professores iniciantes. Eis a descoberta da minha tese!**

O Centro traz consigo uma carga simbólica da estrutura mística do regime noturno de imagens. Um regime intimista, de união e de profundidade. A estrutura mística está relacionada aos temas da intimidade, traz o suporte anatomo-fisiológico do engolimento, sua dominante é a digestiva, de voltar-se para si, na segura e quente intimidade das substâncias. A atitude de olharem para suas salas de aula e encontrarem-se exatamente no lugar que sempre buscaram estar. O encontro com suas profissões.

O sujeito se equilibra quando volta ao centro, é necessário o regresso ao mais primevo em si. Neste espaço se está “uno”. O Centro, imaginando uma escala do trajeto antropológico do ser humano, estaria de fato na sua essência mais remota. Nela se conecta com o “todo” e se harmoniza ao centro.

Nesse sentido, trago a perspectiva mítica, onde o espaço não é homogêneo, mas porções de espaço qualitativamente diferente dos outros, por exemplo, um templo. Assim, consegue-se organizar o centro do mundo, o espaço sagrado, quando se estabelece um ponto fixo, possibilitando a orientação da homogeneidade

caótica, o caos, transformando-o em cosmo. Eis o que vejo que fizeram em suas salas de aula.

O centro do mundo e o espaço sagrado da sala de aula passam a ser um universo originado a partir desse centro. Estende-se a partir de um ponto central que é como o seu umbigo – a sala de aula como continuação do trajeto formativo.

Situar-se num lugar, mesmo sendo este lugar a sala de aula, ao mobilizar sua vida para organizá-la, habitá-la como sendo sua, estas ações pressupõem uma escolha existencial, a escolha de um universo que se está pronto a assumir, ao criá-lo.

Neste sentido, os elementos simbólicos que emergiram dos imaginários desses professores revelam que a sala de aula deixou de ser um espaço desconhecido e indeterminado para tornar-se um espaço organizado, como o centro do mundo, ainda que num contexto de inexperiência temporal/espacial.

Eis um fragmento da narrativa escrita (N.E.) de L para não me deixar enganá-los...

Talvez o fato de gostar tanto da docência colaborou para que eu não visse a atuação na escola/universidade como trabalho. Era uma parte de mim. Algo que nasci para fazer e que não quero abandonar nunca. Mesmo com contratemplos, dificuldades e desafios, estar em sala de aula me realiza plenamente. Penso que nesses momentos sou a mais verdadeira Lidiane, em essência.

A professora consolida, em sua fala, o centro de sua vida quando menciona a sua essência como sendo o seu encontro com a docência: *estar em sala de aula me realiza plenamente. Penso que nesses momentos sou a mais verdadeira Lidiane, em essência.* Assim são os traços míticos, que regem os indivíduos à maneira de uma única sinfonia, no caso destes professores iniciantes de encontrar o centro de seus mundos em suas salas de aula.

Neste sentido, os traços míticos destes professores mostraram as potencialidades de seus trajetos formativos, aquilo que eles são capazes de conhecer e experimentar no interior e na singularidade de cada um e que ao mesmo tempo têm uma conexão coletiva, universal, sendo o centro de suas vidas as **suas salas de aula.**

O que eu aprendi, o que mesmo encontrei?

Eu aprendi a construir conceitos e certezas e que através da “auto(bio)scopia” aprendi que, neste caso, a vida circunstanciada no trajeto formativo destes professores fazem da inexperiência temporal e espacial uma possibilidade de crescimento e de tomada de consciência de produção de sentido para os seus fazeres. Esta foi minha aprendizagem, isto foi o que encontrei, é o que pretendo continuar como professora e trabalhar como pesquisadora. Não bastando isso, quero finalizar e mostrar ao leitor as repercussões de Alice em mim.

6 O ARREIMATE DA TECEDURA: Retomando as ressonâncias e repercussões da *Alice* em mim

Ao fim, retomo minha epígrafe e a temática da Alice no País das Maravilhas para “criar os novos pontos” que compus com este estudo, pois a imagem que me convocou a estudar o que estudo e construir esta tese é a de uma guerreira que enfrenta as situações que se apresentaram de pânico, trazendo a representação de queda e até mesmo de trevas (momentos de solidão) que, no entanto, me provocaram no sentido de colocar-me em prontidão.

A jornada do herói, de acordo com Campbell (2007), pode ser um traço mítico e arquetípico que implica em abrir mão do lugar em que vive para entrar na esfera da aventura, chegar a um certo tipo de percepção simbólica, para então retornar à esfera da vida normal. Assim, este traço foi motor na tecedura desta tese, mas também no enredo de minha própria vida. A jornada do herói através do limiar é uma jornada que supera os pares de opostos onde se vai, além do bem e do mal, e se encontra com a transcendência, fonte de onde provêm todas as nossas energias.

No desfecho final deste filme, Alice era esperada no País das Maravilhas, conforme uma profecia, para travar a luta contra um monstro que libertaria o País das Maravilhas da tirania da Rainha Vermelha, a cabeçuda. Sendo a iniciada, ela aceita os desafios, enfrenta seu medo e vai até o arremate, o dia do “*Glorian Day*”. Tendo que matar o Jaguadarte (dragão) encarou-o, percebeu-se como sendo a única apta a portar a espada “*Vorpal*” no duelo. Acreditou nas palavras da bulbosa lagarta azul *Absolem* que a segredou que a espada saberia o que fazer, bastava empunhá-la e lançar-se no enfrentamento.

A imaginação projeta a ampliação assustadora dos monstros da morte, afia em segredo as armas que o abaterão, estabelecendo uma estrutura profunda da consciência, esboço de uma atitude metafísica e moral. Assim o fez Alice,

desembainhou a espada *Vorpal* e lançou-se contra aquele imenso dragão. O poder protetor dos auxiliares sobrenaturais dos mitos configura-se como a garantia para a humanidade de que a espada, as torrentes e as chamas não são tão brutas quanto parecem.

Neste agrupamento simbólico pertencente à estrutura heroica, dispõe-se de três elementos essenciais: a personagem, a espada e o monstro em torno do qual se articulará o mito. Isto constituiu um reforço semântico para minhas questões e, de certa forma, complementou o universo mítico que habita em mim, adormecido até ser evocado pela escrita desta tese.

A espada sendo a arma que Alice, no papel de heroína, encontra-se munida, é, ao mesmo tempo, símbolo de potência e de pureza. O combate acontece sob um prisma mitológico de um caráter espiritual, porque as armas simbolizam a força de espiritualização e de sublimação, no caso da Alice no encontro consigo mesma. A espada reúne a significação profunda de todas as armas, sobredeterminada pelo caráter diairético que a sua lâmina implica, tanto golpear com a lâmina como com a ponta perfurar, sendo Alice a heroína exemplar, humilde e com medo, mas que corajosamente consegue dominar a espada e matar o imenso dragão.

Retomando a projeção da guerreira heroica, em Alice no País das Maravilhas o obstáculo participa, à sua maneira, de uma função estimulante, sendo a resistência o que permite à Alice se opor. Assim, o obstáculo, no caso o dragão, leva a heroína a um fecundo desequilíbrio, rompendo a simetria de uma ordem estabelecida, criando o élan que projeta a heroína para além e a faz salvar o reino do País das Maravilhas da tirania da recalcada e despótica rainha cabeçuda.

A heroína ultrapassa seus limites e permite a si mesma o salto iniciático. Penso que aqui esteja o traço mítico, cujo relato encaminha para um esquema iniciático profundo. Ela, a heroína, está em equilíbrio instável sobre um cume, entre dois precipícios, a queda (do alto da escadaria) e a ameaça (o dragão), no entanto, ela consegue ver mais longe do que nunca – bela metáfora da condição humana.

Ao final, após matar o imenso dragão, Alice consegue dizer não ao noivo arranjado porque acordou do sonho (infância), libertou-se, encontrou-se, realizou sua iniciação, no caso, seu rito de puberdade. O retorno do seu onírico para a situação que estava enfrentando agora com condições de tomar a decisão mais adequada para si, mesmo correndo o risco de ser tachada de “louca”.

Este filme converge com minha estada no doutorado, pois quando desvelei os imaginários dos professores pude também revelar e compreender os elementos simbólicos. A heroína é aquela que patrocina a transformação das coisas em si e no seu entorno e por isso em movimento. Neste sentido, (re)nascendo, ascendendo à vida novamente, visto que o herói não é patrono das coisas que tornaram, mas das coisas em processo de tornar-se.

A guerreira heroica consegue perpetuar o eterno retorno, isto se constitui à medida que avança em sua aventura. Sua transformação veio acontecendo lentamente, pois a façanha do herói é um constante abalar das cristalizações do momento. O ciclo se desenvolve: a mitologia enfoca o ponto de aumento – a transformação e a fluidez e não o poder teimoso. O herói patrocina a vida criativa, pois lançando-se na aventura cruza os limiares que se impõe.

Alice é aquela que nasceu duas vezes: iniciou-se, tornou-se ela mesma, em essência. Em consequência, agora é competente para representar, por sua vez, o papel da iniciadora, da guia, da porta do sol pela qual todos um dia passam ou devem passar, para uma experiência da majestade da lei cósmica, purgada da esperança e do temor e em paz na compreensão da revelação do seu ser.

Considero que os matriciamentos podem ser repertórios míticos na experiência pessoal, mola propulsora das escolhas que alavancam nosso projeto existencial, em especial, na escolha da formação profissional. Percebi este movimento no desbravamento de minha estada no doutorado e nos professores iniciantes.

Ao fim, a experiência formadora contada, narrada e analisada nesta tese revelou que os imaginários destes professores, mesmo com suas singularidades, são imaginários em consonância entre si, em consonância comigo, e em consonância com Alice. Imaginários que transbordaram e manifestaram vida própria com suas potencialidades míticas que constituiu, teceu e cosmificou estes professores.

A sensação que tenho é que agora sou eu que começarei a jornada como Professora Doutora Iniciante de Matemática. Quem sabe um pouco mais apaziguada, levando em conta a dimensão mítica da existência. Contudo prevejo que à noite começarei a desfazer o sudário, como Penélope a tecelã cíclica, para amanhã de manhã recomençar a tecer novamente com novos fios que estes autores

irão me segredando, até porque tecer serve para designar tudo o que rege ou intervém em nosso destino. Tecer é criar novas formas...

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **História e Histórias de Vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Imaginário Educacional –** figuras e formas. Niterói: Intertexto, 2009.

_____; _____. RIBEIRO, José Augusto. **As lições de Pinóquio:** Estou farto de ser sempre um boneco! Curitiba: CRV, 2012.

_____. O ritual iniciático e a formação de si-mesmo. Razão imaginante na vida de Pinóquio. Dossiê Imaginário, Educação e Memória. **Revista Cadernos de Educação**, Fae/PPGE/UFPEL, n.48, p.32-51, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/335>> Acesso em: 03 jul. 2015.

BACHELARD, Gaston. A filosofia do não; O novo espírito científico; **A Poética do Espaço**. Seleção de textos de José Américo Motta Pestana; traduções de José Moura Ramos... [et all]. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BLANCO, Elias; SILVA, Bento. Tecnologia Educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, p.37-55, 1993.

BOURRON, Yves; CHADUC, Jean-Pierre; CHAUVIN, Marc. **L'Image de Soi par la Vidéo:** Pratique de l'Autoscopie. Paris: Top Éditions, 1998.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Vol.II. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

_____. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAMARGO, Sandro da Silva. Infográfico. Elaborado em 2017. Disponível em: <<http://sandro.pro.br/tmp/luciana/chord.html>> Acesso em: 01 dez. 2017.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

_____ ; MOYERS, Bill. **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência – PIBID**.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

CARRETTA, Angela S. J.; LINDNER, Luciana M.T. Fragmentos de uma trajetória inconclusa. In: CARRETTA, A. S. J. (org). **Integração Universidade/Escola: Tecendo saberes e fazeres docentes**. Bagé: Ediurcamp, 2013. p.29-42.

CARROL, Lewis. **Alice: As aventuras de Alice no país das Maravilhas; & Através do Espelho**. Introdução e notas Martin Gardner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1989.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.71-93.

_____. Construção e Transmissão da experiência nos Processos de Aprendizagem e de Formação. In: ABRAHÃO, M. H., FRIZON, L.H.B. e BARREIRO, C.B.(org). **A nova aventura (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p.39-57.

DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitodologia**. Trad. Hélder Godinho e Vítor Jabouille. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

_____. **Mito e sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas**. Trad. Nuno Júdice. Ensaio nº7. São Paulo: A Regra do Jogo Edições, 1983.

_____. **A imaginação simbólica.** São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. **Campos do Imaginário.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **Ciência do Homem e Tradição: o novo espírito antropológico.** São Paulo: TRIOM, 2008.

_____. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário.** 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos.** Trad. Sonia Cristina Tamerl. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Mito do Eterno Retorno.** São Paulo: Mercuryo, 1992.

_____. **O sagrado e o profano.** Trad. Rogério Fernandes. 4ª Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Muerte e iniciaciones místicas.** La Plata: Terramar, 2008.

_____. **Mito e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Tratado de história das Religiões.** Trad. Fernando Tomaz, Natália Nunes. 5ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FERNANDES, Susana Daniela da Silva. **Vídeo- Formação: Uma experiência de Videoscopia com professores estagiários.** 140f. Dissertação na área de Tecnologia Educativa (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2004.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, UNICAMP. **Anais...** Livro 3, p.268. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

JOSSO, Mari-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: uma perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, Lucia Maria Vaz (org.). **Essas coisas do imaginário**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p.118-147.

_____. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, M. H., FRIZON, L.H.B. e BARREIRO, C.B. (org.). **A nova aventura (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p.59-89.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. 3ª ed. esp. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

LINARD, Monique. Autoscopia por vídeo na formação ou a imagem de si no trabalho. **Educação Permanente**, n.52, p.7-24, mar. 1980.

_____. **Biographie éducative**. Une approche multimédia des idées et des personnes. Trad. Michele Cunha. INRP Institut National de Recherche Pédagogique 2000.

LINDNER, Luciana Martins Teixeira; PERES, Lúcia Maria Vaz. Estágio, um rito de passagem: autoscopias como forma de narrar-se, o sentido da docência se constituindo. **Educere et Educare - Revista de Educação**, v.9, n.esp., p.549-561, jul/dez. 2014.

MARINAS, José-Miguel. Lo inconsciente en las historias. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p 39-55.

_____. **La escucha em la historia oral**. Palavra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MARTIN, Kathleen, **O Livro dos símbolos**. Reflexões sobre imagens arquetípicas. Alemanha, Colônia, Ed: TASCHEN, 2012

MELLO, Gláucia Boratto R. de. **Contribuições para o estudo do imaginário**. Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar.1994

PASSEGGI, M. da Conceição; ABRAHÃO, M. Helena Menna Barreto, DELORY-MOMBERGER, Christine, LANI-BAYLE, Martine, BOLÍVAR, Antonio. *A pesquisa (auto)biográfica: questionamentos teóricos*. In: PASSEGGI M.C.; ABRAHÃO, M.H.M.B.(org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.27-58.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica**. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Imaginários moventes: das professoras que tivemos à professoras que pensamos ser. **Educere et Educare**, v.6, n.11, p.1-11, 1º sem. 2011.

_____. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral e PERES, Lucia Maria Vaz (org.) **Territorialidades**: imaginário, cultura e invenção de si. Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais. Natal: EDUFRN, Porto Alegre: EDIPUCRS e Salvador: EDUNEB, 2012. p.269-299.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

ROSADO, E. M. S. **Communication mediatissé et processus d'évolution des représentations - etude de cas: la représentation de l'informatique**. 1990. Thèse (Doctorat en Psychologie) - Université Lumière Lyon, Lyon, 1990.

_____. O alcance do vídeo na sala de aulas. In: ROSADO, E.; ROMANO, M. C. J. de S. (Org.). **O vídeo no campo da educação**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1993. p.8-56.

SADALLA, Ana Maria Falcão. **Com a palavra a professora**: suas crenças são ações. Campinas: Alínea, 1998.

_____ ; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.419-433, set./dez. 2004.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

TEIXEIRA, Luciana Martins. **Oficina de ensino de matemática uma proposta, um caminho**. 2001a.73f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2001a.

_____. Professor Eduardo Contreiras Rodrigues: “semear para que Deus e os homens colham”. In: ABRAHÃO, M. Helena Menna Barreto (org). **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001b. p.73-88.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. O imaginário como dinamismo organizador e a educação como prática simbólica. In: ARAÚJO, Alberto Filipe e ARAÚJO, Joaquim Machado (org). **História, Educação e Imaginário**. Actas do VI Colóquio de História Educação e Imaginário. Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

UNIPAMPA. **Projeto Institucional**. 2013. Disponível em:
<http://www.unipampa.edu.br/portal/dmdocuments/PROJETO_INSTITUCIONAL_>
Acesso em: 02 ago. 2012.

WIKICIONÁRIO. Hélade. **Wikcionário**, 2017. Disponível em:
<<https://pt.wiktionary.org/wiki/H%C3%A9lade>>. Acesso em: 26 jul. 2017

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O Imaginário**. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Apêndices

Apêndice 1 – Levantamento de trabalhos: banco de dados SCIELO e de Teses da CAPES

ANO	TÍTULO	O QUE INDICA O ESTUDO	REFERÊNCIA/AUTOR
2010	As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações	O estudo evidencia que a maioria das pesquisas analisam o professor, focando sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades encontradas.	Educ. Revista. vol.26, n.3, Belo Horizonte, dez. 2010. Autoras: Silmara de Oliveira Gomes Papi e Pura Lúcia Oliver Martins
2010	A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores	Busca compreender as dinâmicas pedagógicas do cotidiano de uma escola de 1º ciclo da educação básica em Portugal, explora alguns aspectos da construção da profissionalidade docente.	Educação e Pesquisa, vol.36, n.1, São Paulo, abr. 2010 Autores: Idevaldo da Silva Bodião e João Formosinho
2010	Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência	Este artigo analisa as competências requeridas para docência acadêmica em relação às características demográficas e funcionais de docentes universitários.	Revista Brasileira Educação Vol.15, n.44 Rio de Janeiro, mai/ago. 2010 Autores: Vânia M. J. Nassif, Darcy M. M Hanashiro e Rosane R. Torres.
2011	A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente	Aborda a formação dos professores iniciantes, suas práticas docentes e sua formação continuada.	Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Autora: Camila Zanella.
2011	Narrativas biográficas da formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo	Aborda as narrativas biográficas na formação inicial de professores de matemática	Artigo publicado em livro da área de História de Vida e Processos (Auto)biográficos Autor: Domingos Fernandes
2012	O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino	Aborda sobre as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira como influenciam diretamente sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão.	Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade da região de Joinville, Joinville. Autora: Claudia Valeria Lopes Gabardo
2013	Professores Principiantes e inserción profesional a La docência. Preocupaciones, problemas y desafios	Busca compreender quais são as características do processo de inserção profissional à docência dos professores principiantes da Educação Básica da Região Metropolitana do Chile.	Tese (Doutorado em Didáctica y Organización Educativa) Universidad de Sevilla, Espanha. Autor: Luis Antonio Reyes Ochoa.
2014	Professoras iniciantes: formação,	Aborda o desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas e é marcado por	Revista Pro-Posições, vol.25, n.1 Campinas, jan./abr. 2014

	experiência e desenvolvimento profissional	múltiplos intervenientes formativos gerados pela experiência vinculada à sua história pessoal.	Autora: Silmara de Oliveira Gomes Papi
2015	Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante.	A reflexão recai sobre os docentes iniciantes na universidade, visto que a preparação dos professores da educação superior baseia-se fundamentalmente no saber da pesquisa e desconsidera os saberes próprios da docência.	Revista Avaliação, Campinas, vol.20, n.1, mar. 2015 Autoras: Maria Isabel da Cunha, Marja Leão Braccini e Nadiane Feldkercher

Referências:

BODIÃO, I. S.; FORMOSINHO, J. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.1, p.403-418, abr. 2010.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, v.20, n.1, p.73-86, mar. 2015.

FERNANDES, Domingos. Narrativas biográficas da formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória, (auto)biografia e diversidade**. Salvador: UFBA, 2011. p.115-160.

GABARDO, Claudia Valeria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

NASSIF, Vânia M. J.; HANASHIRO, Darcy M. M. e TORRES Rosane R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira Educação** Vol.15, n.44 Rio de Janeiro, mai/ago. 2010.

OCHOA, Luis Antono Reyes. **Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos**. 2011. 550f. Tese (Doutorado em Didática e Organização Educativa) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2013.

PAPI, S. O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v.25, n.1(73), p.199-218, jan./abr. 2014.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v.26, n.3, p.39-56, dez. 2010.

SADALLA, Ana Maria Falcão. **Com a palavra a professora: suas crenças são ações**. Campinas: Alínea, 1998.

_____; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.419-433, set./dez. 2004.

ZANELLA, Camila. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

Apêndice 2 – Convite aos professores enviado por e-mail

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



CARTA-CONVITE

Ao
Prof. egresso do curso de Matemática

Bagé, junho de 2015.

Prezado Colega,

É com muita satisfação que venho convidá-lo para participar de uma pesquisa que estou realizando em meu doutoramento, cujos protagonistas serão, vocês, os professores formados no curso de Matemática da UNIPAMPA- Campus Bagé.

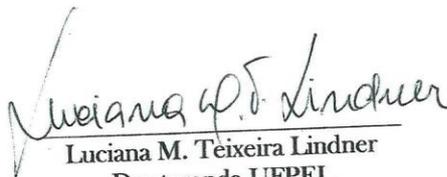
Gostaria de participar?

A pesquisa pretende acontecer no início do próximo semestre 2015/2 e consiste em 2 encontros individuais e 1 encontro em grupo. Os dois critérios de participação são:

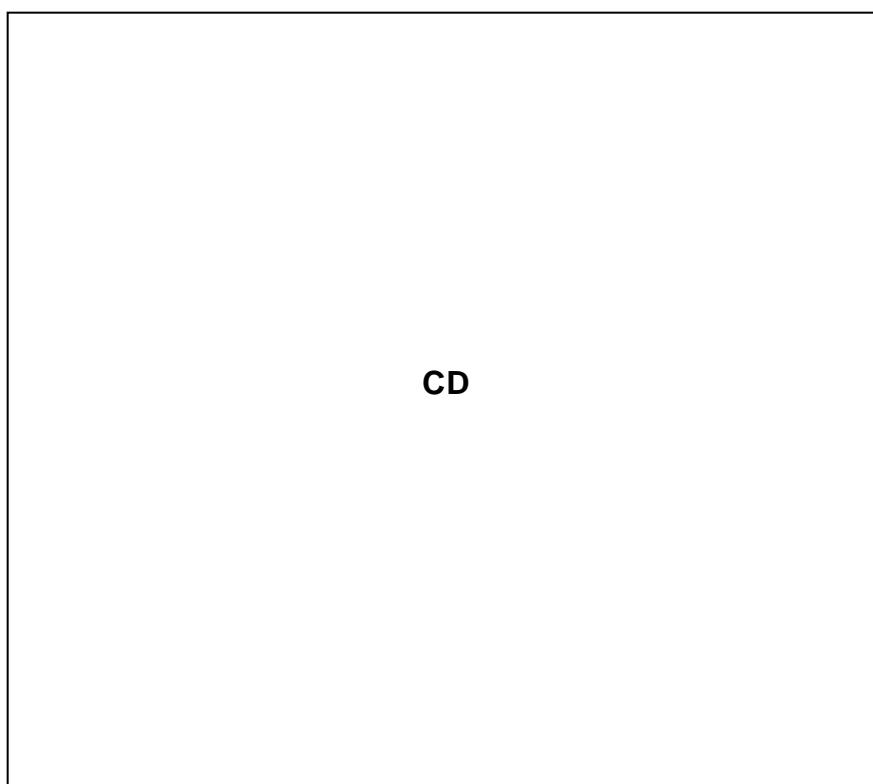
1. Professores que tenham se formado no curso de Matemática - Campus Bagé entre os períodos de 2010 a 2014;
2. Professores que estejam exercendo alguma prática docente.

Aguardo retorno!

Um cordial abraço.


Luciana M. Teixeira Lindner
Doutoranda UFPEL

Apêndice 3 – Transcrição das entrevistas (narrativas individuais, momento coletivo e narrativa escrita individual)



Anexos

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IMAGINÁRIO E O TRAJETO FORMATIVO: O PROFESSOR INICIANTE DE MATEMÁTICA NA ENTRADA DA DOCÊNCIA

Pesquisador: luciana martins teixeira lindner

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57634516.9.0000.5317

Instituição Proponente: Faculdade de Medicina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.627.206

Apresentação do Projeto:

Este trabalho pretende pesquisar o imaginário do Rito Iniciático da entrada na prática profissional dos egressos do curso de Matemática da UNIPAMPA – Campus Bagé entre os anos de 2010 a 2014 que estejam atuando na profissão docente. Estará centrado nas imagens e sentidos presentes tanto no reservatório da formação destes professores de matemática como também no reservatório da experiência em seu início de docência. A temática foca-se sobre estas imagens como propulsoras de um rito iniciático rumo a constituição do seu ofício.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Esta proposta tem como objetivo geral investigar e analisar o imaginário decorrente das imagens sobre docência presentes no professor formado em matemática pela UNIPAMPA, entre 2010 a 2014, a partir do seu ingresso na profissão.

Objetivo Secundário:

A partir desta questão emergiram objetivos específicos que aqui seguem:

- Recolher narrativas dos sujeitos egressos do referido curso, que estão atuando na docência.
- Compilar as imagens e símbolos que emergem das narrativas;

Endereço: Rua Prof Araujo, 465 sala 301

Bairro: Centro

CEP: 96.020-360

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3284-4960

Fax: (53)3221-3554

E-mail: oep.famed@gmail.com

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS



Continuação do Parecer: 1.627.206

- Descrever e discriminar como acontece os ritos de entrada docência (ritos iniciáticos)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

riscos: o estudo apresenta riscos mínimos pois a entrevista poderá acarretar desconfortos ou constrangimento, e para minimizá-los as questões poderão ser ou não respondidas na sua totalidade, podendo haver desistência da participação em qualquer momento, sem prejuízo a respondente).

Benefícios:

A pesquisa apresentará benefícios à medida que for relevante por verossilhança com outras pesquisas da área

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O procedimento metodológico desta pesquisa-formação será realizado emergindo a produção dos dados de três vertentes,perpassando do individual ao grupo:

a) Narrativa oral sobre sua escolha de vida profissional em uma entrevista semi-estruturada, tendo como mote a passagem da formação acadêmica ao exercício da docência (será filmado);

A investigação tem como pergunta norteadora da pesquisa a que segue: "Gostaria que relatasses sobre tua experiência de formação da UNIPAMPA e tua entrada na docência".

b) Edição individual do vídeo da entrevista, exercitando a técnica da autoscopia com o intuito de avaliar e selecionar as cenas (falas) que gostaria de socializar com o grupo da pesquisa;

c) Encontro com os egressos para assistir e buscar as imagens (situações) pregnantes nas cenas videoscopadas. Momento em que poderão dialogar entre elas e eles, bem como trazer outros elementos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OK

Recomendações:

OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

OK

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	07/07/2016		Aceito

Endereço: Rua Prof Araujo, 465 sala 301
 Bairro: Centro CEP: 96.020-360
 UF: RS Município: PELOTAS
 Telefone: (53)3264-4960 Fax: (53)3221-3554 E-mail: cep.farmed@gmail.com

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO

1. Pelo presente documento, eu DÉBORA PIMENTEL PACHECO
CPF nº. 002.932.130-11 CI nº. 10.76.220.291, emitida
por SSS/RS, nacionalidade, BRASILEIRA estado
civil SOLTEIRA profissão, PROFESSORA residente e
domiciliado RUA JOSE PEDRO NOBLE 75 SAO JUBAS
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em
caráter universal e definitivo a Luciana Martins Teixeira Lindner a totalidade de meus
direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral/escrito prestado no
dia 19 DE AGOSTO DE 2015 na cidade de PAGE-RS perante a pesquisadora.
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário levando em conta a lei de ética em pesquisa (resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde), o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.
3. Deixo plenamente autorizado(a) a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.
4. Declaro ter total confiabilidade no(a) investigador(a), disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos

5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto: “Rito Inicialítico no processo de formação: a peregrinação do acadêmico à docência de matemática”, de autoria de Luciana Martins Teixeira Lindner, sob orientação da Prof.ª Dra. Lúcia Maria Vaz Peres, tendo compreendido todos os passos da investigação descritos a seguir: **Trazendo como questão de pesquisa:** Essa tese consiste em investigar o Rito Inicialítico da entrada na prática profissional dos egressos do curso de Matemática. Quais as significações imaginárias que os egressos trazem para o início de sua profissão? **Para problematizar esta questão trago como objetivo geral:** Investigar e problematizar o Rito inicialítico da saída da academia a entrada no mundo da docência à luz da Antropologia do Imaginário e das Histórias de Vida **Objetivos específicos:** Descrever como se dá o rito inicialítico, a partir da narrativa dos sujeitos egressos do curso de matemática; interpretar, analisar e compreender por meio das autoscopias como se deu o processo de entrada na docência desses egressos; buscar imagens/símbolos que emergem das narrativas; (orais, escritas); reconhecer através das histórias de vida, focadas neste período formação, o sentido que os egressos conferem à sua formação. **Metodologia:** O procedimento metodológico desta pesquisa será realizado emergindo a produção dos dados de três vertentes, perpassando do individual ao grupo: a) Narrativa oral sobre sua escolha de vida profissional em uma entrevista semi-estruturada, tendo como mote a passagem da formação acadêmica ao exercício da docência (será filmado); b) Revisão individual do vídeo, exercitando a autoscopia com o intuito de avaliar e selecionar as cenas que gostaria de socializar e retomar no grupo; c) Encontro com as egressas para assistir e buscar as imagens (situações) pregnantes nas cenas videoscopadas. Momento em que poderão dialogar entre elas e eles, bem como trazer outros elemento.

6. Afirmo que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu(s) relato(s) fazem parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com a qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o(a) pesquisador(a), tendo a certeza de que em qualquer momento ele(a) estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre o(a) pesquisador(a):

Nome: LUCIANA MARTINS TEIXEIRA LINDNER

CI: 2029595473

CPF: 522.902.550-68

Endereço residencial: Rua Carlos Mangabeira, 102 ap:503 Centro – Bagé – RS

Telefone: (53) 9971.9352 e-mail: lucianateixeira@unipampa.edu.br

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Bagé, 19 de agosto de 2015.

Débora Pimentel
Débora Pimentel

Luciana M. Teixeira Lindner
Luciana M. Teixeira Lindner



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO

1. Pelo presente documento, eu Gilson Leandro Pacheco Alves
CPF nº. 898013770-20 CI nº. 1062740211 emitida
por SSP/RS nacionalidade, Brasileira estado
civil, Solteiro profissão, Professor residente e
domiciliado a rua 20 de Setembro, 2497, Bagé - RS
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em
caráter universal e definitivo a Luciana Martins Teixeira Lindner a totalidade de meus
direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral/escrito prestado no
dia 19 de agosto, na cidade de Bagé - RS perante a pesquisadora.
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário levando em conta a lei de ética em pesquisa (resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde), o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.
3. Deixo plenamente autorizado(a) a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.
4. Declaro ter total confiabilidade no(a) investigador(a), disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos

5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto: "Rito Iniciático no processo de formação: a peregrinação do acadêmico à docência de matemática", de autoria de Luciana Martins Teixeira Lindner, sob orientação da Prof.ª Dra. Lúcia Maria Vaz Peres, tendo compreendido todos os passos da investigação descritos a seguir: **Trazendo como questão de pesquisa:** Essa tese consiste em investigar o Rito Iniciático da entrada na prática profissional dos egressos do curso de Matemática. Quais as significações imaginárias que os egressos trazem para o início de sua profissão? **Para problematizar esta questão trago como objetivo geral:** Investigar e problematizar o Rito iniciático da saída da academia a entrada no mundo da docência à luz da Antropologia do Imaginário e das Histórias de Vida **Objetivos específicos:** Descrever como se dá o rito iniciático, a partir da narrativa dos sujeitos egressos do curso de matemática; interpretar, analisar e compreender por meio das autopsias como se deu o processo de entrada na docência desses egressos; buscar imagens/símbolos que emergem das narrativas; (orais, escritas); reconhecer através das histórias de vida, focadas neste período formação, o sentido que os egressos conferem à sua formação. **Metodologia:** O procedimento metodológico desta pesquisa será realizado emergindo a produção dos dados de três vertentes, perpassando do individual ao grupo: a) Narrativa oral sobre sua escolha de vida profissional em uma entrevista semi-estruturada, tendo como mote a passagem da formação acadêmica ao exercício da docência (será filmado); b) Revisão individual do vídeo, exercitando a autopsia com o intuito de avaliar e selecionar as cenas que gostaria de socializar e retomar no grupo; c) Encontro com as egressas para assistir e buscar as imagens (situações) pregnantes nas cenas videoscopadas. Momento em que poderão dialogar entre elas e eles, bem como trazer outros elemento.

6. Afirmando que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu(s) relato(s) fazem parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com o qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o(a) pesquisador(a), tendo a certeza de que em qualquer momento ele(a) estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre o(a) pesquisador(a):

Nome: LUCIANA MARTINS TEIXEIRA LINDNER
CI: 2029595473 CPF: 522.902.550-68
Endereço residencial: Rua Carlos Mangabeira, 102 ap:503 Centro – Bagé – RS
Telefone: (53) 9971.9352 e-mail: lucianateixeira@unipampa.edu.br
Instituição: Universidade Federal de Pelotas
Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Bagé, 19 de agosto de 2015.

Gilson Alves

Luciana M. Teixeira Lindner



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO

1. Pelo presente documento, eu Karla Silveira Morales,
CPF nº. 019.724.200-89, CI nº. 7079407859, emitida
por SZ/E, nacionalidade, brasileira, estado
civil casada, profissão, professora, residente e
domiciliado rua Avelino Marques Chaves, 126, bairro
Estrela Dalva, Bagé - RS, cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em
caráter universal e definitivo a **Luciana Martins Teixeira Lindner** a totalidade de meus
direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral/escrito prestado no
dia 28.08.2015, na cidade de Bagé perante a pesquisadora.
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário levando em conta a lei de ética em pesquisa (resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde), o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.
3. Deixo plenamente autorizado(a) a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.
4. Declaro ter total confiabilidade no(a) investigador(a), disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos

5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto: "Rito Iniciático no processo de formação: a peregrinação do acadêmico à docência de matemática", de autoria de Luciana Martins Teixeira Lindner, sob orientação da Prof.^a Dra. Lúcia Maria Vaz Peres, tendo compreendido todos os passos da investigação descritos a seguir: **Trazendo como questão de pesquisa:** Essa tese consiste em investigar o Rito Iniciático da entrada na prática profissional dos egressos do curso de Matemática. Quais as significações imaginárias que os egressos trazem para o início de sua profissão? **Para problematizar esta questão trago como objetivo geral:** Investigar e problematizar o Rito iniciático da saída da academia a entrada no mundo da docência à luz da Antropologia do Imaginário e das Histórias de Vida **Objetivos específicos:** Descrever como se dá o rito iniciático, a partir da narrativa dos sujeitos egressos do curso de matemática; interpretar, analisar e compreender por meio das autoscopias como se deu o processo de entrada na docência desses egressos; buscar imagens/símbolos que emergem das narrativas; (orais, escritas); reconhecer através das histórias de vida, focadas neste período formação, o sentido que os egressos conferem à sua formação. **Metodologia:** O procedimento metodológico desta pesquisa será realizado emergindo a produção dos dados de três vertentes, passando do individual ao grupo: a) Narrativa oral sobre sua escolha de vida profissional em uma entrevista semi-estruturada, tendo como mote a passagem da formação acadêmica ao exercício da docência (será filmado); b) Revisão individual do vídeo, exercitando a autoscopia com o intuito de avaliar e selecionar as cenas que gostaria de socializar e retomar no grupo; c) Encontro com as egressas para assistir e buscar as imagens (situações) pregnantes nas cenas videoscopadas. Momento em que poderão dialogar entre elas e eles, bem como trazer outros elemento.

6. Afirmo que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu(s) relato(s) fazem parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com a qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o(a) pesquisador(a), tendo a certeza de que em qualquer momento ele(a) estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre o(a) pesquisador(a):

Nome: LUCIANA MARTINS TEIXEIRA LINDNER
CI: 2029595473 CPF: 522.902.550-68
Endereço residencial: Rua Carlos Mangabeira, 102 ap:503 Centro – Bagé – RS
Telefone: (53) 9971.9352 e-mail: lucianateixeira@unipampa.edu.br
Instituição: Universidade Federal de Pelotas
Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Bagé, 28 de agosto de 2015.

Karla S. Morales
Karlla Morales
Luciana M. Lindner
Luciana M. Teixeira Lindner



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELotas
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO

1. Pelo presente documento, eu Lidiane Schimitz Lopes,
CPF nº. 013.591.550-31 CI nº. 810.778.8401, emitida
por RS, nacionalidade, brasileira, estado
civil solteira, profissão, professora, residente e
domiciliado em avenida General Osório nº 401 - Bagé
Cep. 96.400-100, cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em
caráter universal e definitivo a **Luciana Martins Teixeira Lindner** a totalidade de meus
direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral/escrito prestado no
dia 12/08/2015, na cidade de Bagé perante a pesquisadora.
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário levando em conta a lei de ética em pesquisa (resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde), o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.
3. Deixo plenamente autorizado(a) a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.
4. Declaro ter total confiabilidade no(a) investigador(a), disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo Lidiane

5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto: "Rito Iniciático no processo de formação: a peregrinação do acadêmico à docência de matemática", de autoria de Luciana Martins Teixeira Lindner, sob orientação da Prof.ª Dra. Lúcia Maria Vaz Peres, tendo compreendido todos os passos da investigação descritos a seguir: **Trazendo como questão de pesquisa:** Essa tese consiste em investigar o Rito Iniciático da entrada na prática profissional dos egressos do curso de Matemática. Quais as significações imaginárias que os egressos trazem para o início de sua profissão? **Para problematizar esta questão trago como objetivo geral:** Investigar e problematizar o Rito iniciático da saída da academia a entrada no mundo da docência à luz da Antropologia do Imaginário e das Histórias de Vida **Objetivos específicos:** Descrever como se dá o rito iniciático, a partir da narrativa dos sujeitos egressos do curso de matemática; interpretar, analisar e compreender por meio das autoscopias como se deu o processo de entrada na docência desses egressos; buscar imagens/símbolos que emergem das narrativas; (orais, escritas); reconhecer através das histórias de vida, focadas neste período formação, o sentido que os egressos conferem à sua formação. **Metodologia:** O procedimento metodológico desta pesquisa será realizado emergindo a produção dos dados de três vertentes, passando do individual ao grupo: a) Narrativa oral sobre sua escolha de vida profissional em uma entrevista semi-estruturada, tendo como mote a passagem da formação acadêmica ao exercício da docência (será filmado); b) Revisão individual do vídeo, exercitando a autoscopia com o intuito de avaliar e selecionar as cenas que gostaria de socializar e retomar no grupo; c) Encontro com as egressas para assistir e buscar as imagens (situações) pregnantes nas cenas videoscopadas. Momento em que poderão dialogar entre elas e eles, bem como trazer outros elemento.
6. Afirmo que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu(s) relato(s) fazem parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com a qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.
7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o(a) pesquisador(a), tendo a certeza de que em qualquer momento ele(a) estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre o(a) pesquisador(a):

Nome: LUCIANA MARTINS TEIXEIRA LINDNER
CI: 2029595473 CPF: 522.902.550-68
Endereço residencial: Rua Carlos Mangabeira, 102 ap:503 Centro – Bagé – RS
Telefone: (53) 9971.9352 e-mail: lucianateixeira@unipampa.edu.br
Instituição: Universidade Federal de Pelotas
Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Bagé, 12 de agosto de 2015.

Lidiane Schimitz
Lidiane Schimitz

Luciana M. Teixeira Lindner
Luciana M. Teixeira Lindner