

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: CULTURA, IMAGENS E SIMBOLISMOS

Dra. Iduina Mont´Alverne Braun Chaves¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de contribuir para a reflexão sobre as relações entre narrativa, pesquisa narrativa, imaginário e formação de professores; apresentar os princípios da pesquisa narrativa como prática de pesquisa e formação; discutir as dimensões epistemológicas, metodológicas e formativas das histórias de vida no contexto da formação de professores, no cotidiano de uma instituição educativa; e (re)pensar a organização escolar, considerando sua dimensão cultural, na qual se realizam as práticas simbólicas organizadoras do real social. Pretendo explicitar a profunda contribuição que a complexidade, a pesquisa narrativa e o universo simbólico podem trazer para a construção de uma cultura escolar mais autêntica, mais dinâmica, mais feliz e mais humana/sensível. Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa ancoram-se na epistemologia da complexidade de Edgar Morin e na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e têm a intenção de mostrar como as práticas educativas são mantidas, inibidas ou modificadas pela dinâmica da cultura e do imaginário dominantes na instituição.

Palavras chave: Histórias de Vida; Cultura; Imagem; Simbolismos; Formação.

ABSTRACT

The objective of this work is to contribute to the reflection on the relationship between narrative, narrative research, imagination and teacher training, present the principles of narrative research as research practice and training, discuss the epistemological dimensions, methodological and training of life histories in the context of teacher education in the daily life of an educational institution, and (re) think the school organization considering its cultural dimension, in which they carry out the symbolic practices of organizing social reality. I intend to speak of the profound contribution that complexity, narrative research and symbolic universe can bring to the construction of a school culture more authentic, more dynamic, happier and more human / sensitive. The theoretical and methodological principles of research anchored in Edgar Morin's epistemology of complexity, in Gilbert Durand's Anthropology of the Imaginary and intend to show how educational practices are maintained, modified or inhibited by the dynamics of culture and the dominant imaginary institution.

Keywords: Stories of life; Culture, Image; Symbolisms; Formation.

¹ Professora associada da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura; Organização; Imaginário; Socioantropologia. Coordena o grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, memória, Narrativa e Educação (CIMNE/CNPq/UFF).

As palavras são como peixes abissais que só nos mostram um brilho de escamas em meio às águas pretas. Se elas se soltarem do anzol, o mais provável é que você não consiga pescá-las de novo. São manhosas as palavras, e rebeldes, e fugidias. Não gostam de ser domesticadas. Domar uma palavra (transformá-la em clichê) é acabar com ela. (MONTERO, 2004, p.34)

A razão e a ciência apenas põem os homens em relação com as coisas, mas aquilo que liga os homens entre si é a representação, afetiva, porque vivida e que constitui o império das imagens. (DURAND, 1995, p. 120)

[...] o discípulo confia no mestre para que este o instrua e o conduza enquanto ele não for capaz de se conduzir a si próprio. A condição de discípulo é provisória, uma situação passageira que aguarda a habilitação que tornará o indivíduo apto a se conduzir a si próprio. (GUSDORF, 1995)

O ensinar vê com os olhos do coração.(HILLMAN,1999, p. 11)

Introdução

As epígrafes traduzem o meu interesse em uma temática pouco valorizada na academia e pelos professores. Elas sustentam e adubam minhas ideias sobre a complexidade do real, a imaginação simbólica e a cultura do imaginário. Em linhas gerais, o objetivo deste trabalho é o de contribuir para uma reflexão sobre as relações entre pesquisa, narrativa, pesquisa narrativa, imaginário e formação de professores. Pretendo explicitar a profunda contribuição que a complexidade, a pesquisa narrativa e o universo simbólico podem trazer para a construção de uma cultura escolar mais autêntica, mais dinâmica, mais feliz e mais humana/sensível. Sinto que o suporte simbólico, pelo retorno às fontes de representação, pela descoberta e pela inventividade, pode ressuscitar o desejo natural do ato de aprender, do ato de ensinar. Além disso, penso que o retorno do reencantamento da cultura, pela abertura das portas ao devaneio poético, por meio da imaginação criadora – associada aos prazeres da inteligência e da criatividade – trarão de volta, ao aluno e aos professores, suas competências humanas perdidas. Este pressuposto me conduziu a estudos e pesquisas sobre o imaginário, a narrativa, a epistemologia da complexidade e à busca de uma metodologia, de heurísticas, enfim, para melhor compreender os mecanismos e a função imaginante. Entendo ser um caminho complexo, mas possível.

Pretendo mostrar a importância da narrativa para nossa capacidade de pensar/ponderar sobre questões e problemas educacionais, uma vez que a função da narrativa é a de fazer nossas ações inteligíveis para nós mesmos e para os outros. O interesse em narrativa como um modo de conhecimento explora o sentido da sua importância como um meio: (1) de informar

a pesquisa e a prática educacionais; (2) de explorar e de proporcionar aos professores a possibilidade de refletir sobre suas ações e, ao mesmo tempo, enriquecer o entendimento de sua própria prática; (3) de auxiliar os pesquisadores a ganhar um entendimento mais complexo do ensino e das práticas educacionais; (4) para reconstruir a experiência pedagógica e torná-la acessível para reflexão; (5) pelo qual a narrativa ajuda a ganhar melhor entendimento do ensino, abrindo novas avenidas de pesquisa e apontando para melhorar a própria prática.

O termo *narrativa* deriva do sânscrito “*gnarus*” (saber, ter conhecimento de algo), “narro” (contar, relatar), que chegou até nós por via do latim (Dicionário de Termos Literários, Carlos Ceia). Para Platão, o termo aplica-se a todos os textos produzidos pelos prosadores e poetas, pois considera como narrativas as narrações de todos os acontecimentos passados, presentes e futuros. Sendo a narrativa a enunciação de um discurso que relata acontecimentos ou ações, para a sua definição, é necessário tomar em consideração a história que ela conta e o discurso narrativo que a anuncia. Assim, a história será o conteúdo do ato narrativo, ou seja, seu significado, enquanto o discurso que a dá a conhecer será o seu significante. A narrativa é, pois, em última análise, a instância surgida da simbiose entre a história e o discurso narrativo.

A narrativa está ganhando aceitação como um importante instrumento para o desenvolvimento profissional. Os professores podem usar histórias de suas experiências profissionais para refletir sobre a sua própria prática, para articular valores e crenças, para dar forma à teoria de ensino e para melhor entendimento do processo decisório – as histórias interagem com os leitores, com os ouvintes e com outros contadores de histórias. Essas histórias são frequentemente base para reflexão, discussão e debate. A narrativa levanta também a questão da voz e da autoria.

Uma história de experiências vividas em espaços educativos, contada por alguém, pode levantar muitas questões significativas sobre o ensino, relacionadas ao currículo, a questões epistemológicas e paradigmáticas, a opções metodológicas, à relação teoria/prática, à tomada de decisões, às relações professor-aluno, ao ser profissional/professor, às situações de ensino/aprendizagem, entre outras. É uma forma de explorar a complexidade do que significa ensinar – não só o “quê”, o “como”, mas também os “porquês” e os “quando” do processo de ensino e de aprendizagem. Além do mais, abre possibilidades para outros professores pensarem a sua prática e contarem as suas próprias histórias.

O uso metodológico da narrativa traz aos pesquisadores o contato com questões metodológicas, epistemológicas, ontológicas, numa perspectiva multidisciplinar, com suporte

da antropologia e da literatura. Nesse sentido, podemos falar tanto de pesquisa em narrativa, quanto de pesquisa narrativa, significando que a narrativa pode ser ambos, fenômeno e método. A esse respeito, Clandinin e Connely (1994), para preservar a distinção, chamam o fenômeno de história, e a investigação, de narrativa.

A pesquisa narrativa faz uso de materiais pessoais, tais como histórias de vida, conversas e escritos pessoais. Ela convida à reflexão e requer do pesquisador o exame do contexto em que se situa a pesquisa e suas implicações mais amplas, além de provocar o olhar dos pesquisadores e dos professores para coisas e situações que, para eles, passavam despercebidas, como alguns dos seus próprios valores e compromissos, as obrigações do sistema escolar, as relações no ambiente escolar, as formas de avaliação, algumas práticas de ensino que favorecem a alguns estudantes em detrimento de outros, etc. Contar histórias é dar voz ao *self* – uma voz tão reprimida na nossa escola, seja ela de nível básico ou superior. Nas palavras de Robinson e Hawpe (1986, p. 12), “o historiar é um método de sucesso para organizar a percepção, o pensamento, a memória e a ação”.

Entendo que a confiança de nossas histórias pessoais não é meramente uma maneira de contar a alguém nossa vida. Elas são meios pelos quais identidades podem ser modeladas, e seu estudo traz revelações acerca da vida psíquica, social e cultural do contexto em que vivem os narradores.

Este trabalho é um recorte de um estudo realizado numa Escola Pública do Rio de Janeiro. Em linhas gerais, a proposta do estudo foi (re)pensar a organização escolar, considerando sua dimensão cultural, na qual se realizam as práticas simbólicas organizadoras do real social. Na escola, entendo que as manifestações do imaginário podem ser apreendidas pelo estudo da cultura e do imaginário dos grupos. No caso deste trabalho, optei pelo grupo de professores, por acreditar que suas ações portam uma organização profunda do imaginário, que se traduz em comportamentos (expressões simbólicas de modelos culturais) peculiares nas suas múltiplas mediações/interações na escola. O imaginário será entendido como campo geral da representação humana, sem qualificação explicativa ou prático, como o espaço sinalizado por sensações e imagens perceptivas, como campo balizado pelo conjunto de representações numa cultura dada e como conjunto das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* (PAULA CARVALHO, 1998). Em outras palavras, o imaginário é “uma rede de imagens na qual o sentido é dado na relação entre elas, as quais se organizam de acordo com uma certa estruturação, de modo que a configuração mítica do nosso imaginário depende da forma como arrumamos nele nossas fantasias” (TEIXEIRA, 2000).

Cabe lembrar que Durand (1989, p. 44), levando em conta as convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia, agrupa as representações correspondentes às “dominantes reflexas” em três estruturas: **a heroica, a mística e a sintética**. Essas estruturas² são consideradas “como uma forma transformável, desempenhando o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens e susceptível de se agrupar numa estrutura mais geral”. Para esse autor, há dois regimes de imagens: o **Regime Diurno** e o **Regime Noturno**.

Os Atores: imagens e cenas da vida de professores

Primeiramente, é mister afirmar que eu queria compreender a alma da escola por meio das vozes dos professores, pois, de acordo com Atihé (2009, p. 5), entendo que a perspectiva da alma parte sempre de imagens, projeções e fantasias, “como valores de compensação para a consciência lógica e, nessa medida, como mensagens sumamente significativas da dimensão latente à patente, mesmo porque os fantasmas da subjetividade (individual e coletiva), infiltram-se, queiramos ou não, no modo como pensamos e construímos a realidade objetiva da educação formal”. As histórias pessoais, reforço, não são meramente uma maneira de contar a alguém nossa vida. Elas são meios pelos quais identidades podem ser modeladas, e seu estudo traz revelações sobre a vida social e cultural do contexto em que vivem os narradores. Isso bem no sentido aplicado por Dewey, quando afirma que estudar Educação é “estudar experiência”, visto que o estudo da experiência é o estudo da vida nas suas várias nuances: as epifanias, os rituais, as metáforas, as rotinas.

As técnicas utilizadas para levantamento/apreensão da dimensão simbólica/cultural da escola foram o Teste Arquetípico de Nove Elementos - AT-9, entrevistas com grupos ou pessoas isoladas, histórias de vida, relatos de experiência. As entrevistas se realizaram num clima informal e partiram de questões norteadoras, como: (1) Por que ser professor?; (2) Como é a sua vida de professor?; (3) Quais são os rituais e como é a sua vida de professor no Colégio Estadual Júlia Kubtscheck. O AT-9 é a formulação experimental do imaginário que,

² Estas estruturas do imaginário, propostas por G. Durand, são a manifestação de uma fantástica transcendental que assegura uma função de eufemização inerente ao fenômeno humano, a partir da análise, num nível teórico, das imagens provenientes de diversas culturas, expressas nas narrações míticas, na literatura e nas diversas formas de expressão artística. A validação dessa teoria, "a formulação experimental" do imaginário, ou "a modelização dos microuniversos míticos", foi realizada pelo psicólogo francês Yves Durand, que criou um "modelo normativo", chegando à sua reprodução potencial num teste por ele denominado de Teste Arquetípico de Nove Elementos, o **AT-9**.

com a arquetipologia geral de Gilbert Durand, se configura como a elaboração de universos míticos, respostas à angústia original oriunda das vivências do Tempo e da Morte, que são modos de se dizer a existência do inconsciente. Para esse autor, representar por meio de figuras, de símbolos, os rostos do tempo e da morte, procurando, dessa maneira, dominá-los, é o princípio constitutivo da imaginação, é uma forma de expressar o desejo de diminuir a angústia da sensação de sentir o tempo passar – a imaginação funcionando como criadora de imagens de teor funesto (morte e tempo mortal) e de imagens de vida, triunfante sobre a morte. A aplicação e a análise do AT-9 permitem a apreensão da estrutura do imaginário pessoal e grupal. O teste é composto por um desenho, uma narrativa e um questionário. Nove arquétipos (estímulos – uma *queda*, um *monstro* devorador, uma *espada*, um *refúgio*, uma *coisa cíclica*, um *personagem*, *água*, um *animal* e *fogo*) são oferecidos aos testados para que os registrem simbolicamente, de forma gráfica, em uma folha de papel, mantendo uma ligação entre eles por meio da história. Esta vai fechar o significado dos símbolos, possibilitando a análise do resultado do teste. O questionário e a narrativa esclarecem a compreensão do desenho e trazem novos elementos. Caracteriza-se, assim, o reino do simbolismo ou da "imaginação simbólica", ou seja, todo o universo de significantes oriundos da relação entre comportamentos psicofisiológicos da espécie humana e os diversos meios ambientes cósmico e socionaturais.

O estudo do imaginário de um grupo de professores do Júlia (como a escola é chamada pelos professores) nos mostrou o papel que a função fantástica desempenha na ação desses mestres. As imagens levantadas no estudo do imaginário do grupo-escola em questão, por meio das **histórias de vida** e do **Teste AT-9**, apresentaram respostas arquetípicas, cujo significado profundo deu pistas para a compreensão de seus modos de pensar, sentir e agir no cenário do Júlia, ou seja, no seu trajeto (antropológico) entre a norma e a vida, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras desses sujeitos e as intimações objetivas que emergem do meio cósmico e social (do Júlia, em particular, e da sociedade, em geral). Para este trabalho, apresentarei a narrativa da história de vida da professora Gin e a análise de seu Teste AT-9.

Gin

Gin é uma bela mulher de 44 anos, professora competente, esposa dedicada e mãe exemplar. Foi educada e criada na cidade do Rio de Janeiro. O pai de Gin, economista, é o filho mais velho de uma baiana casada com um português, que chegou ao Brasil com 13 anos

de idade. Sua mãe, artista, filha única de pai paranaense e mãe carioca, descendente de espanhóis.

Os avós maternos de Gin moravam na Tijuca, um bairro conceituado no Rio de Janeiro, enquanto os avós paternos residiam num bairro mais simples. Gin afirmou haver uma diferença de classe social sempre presente nessa relação.

Suas memórias de infância não são das mais prazerosas:

Minha avó teve depressão, ficou catatônica. E eu, com meus nove anos, ficava perplexa na busca de entender o ser humano, de entender aquela loucura. Ficava pensando: como era que ela cuidava da casa, organizava nossas férias de verão, fazia bifés maravilhosos para mim. Onde vinha aquela força, de uma pessoa que estava meio morta e meio viva? Meus pais eram muito mais filhos do que pais.

Gin tem um irmão mais novo do que ela quatro anos. Como filha mais velha, pagou um preço alto:

Colocaram-me num lugar de escuta muito grande – minha mãe se queixava da vida dela comigo, da sua relação com meu pai. Eu não tinha instrumentos para dar conta daquela situação. E eu tive que aprender a não tomar partido, pois eu queria, eu precisava ter mãe e pai. Mais adiante, ao estudar psicologia, na visão sistêmica, encontrei um apoio, um eixo, para entendimento do ser humano nas suas relações.

Um fato digno de nota: Gin conviveu sempre com o retrato de uma prima, apostado na parede da sala principal da casa de sua avó. Ela havia morrido e estava, no retrato, vestida com o uniforme de normalista. Esse fato teve repercussões em sua vida. Só na idade adulta, quando decidiu estudar e, posteriormente, clinicar na área de Terapia Familiar, começou a entender esse fato de sua vida:

Não é por acaso que começo numa Escola Normal e me aposentarei numa Escola Normal. Quando decidi estudar para o concurso de admissão para o curso de Formação de Professor, meu pai logo achou que seria um grande esforço e que eu poderia adoecer. Inconscientemente, era a figura da prima que o amedrontava. Para mim, naquela época, era só uma questão financeira.

Reviver a entrada na profissão foi muito emocionante. Gin chorou. Parecia que, ao desenrolar sua história, passava a sua vida a limpo, no intuito de dar um final diferente. E no tecer o emaranhado de fios das lembranças, ela desatava os nós, dando a impressão de que fazia uma síntese da vida inteira:

Eu passei a limpo aquela história, estudei, me formei, era mulher e não morri. Dei um outro fim àquelas coincidências. Isso fechou para mim, pois, com o meu primeiro ordenado, comprei presente para toda a família e, especialmente, para a tia, mãe de minha prima normalista que morreu. Era como se eu estivesse vivendo um momento de gratidão. A Escola Normal foi um espaço de resgate, um desabrochar de muitas coisas. Local onde realizei o meu desejo: ser professora.

Vale lembrar que, quando se pesca lembranças no lago do museu de imagens, com um anzol à deriva, fisga-se uma, fisga-se outra lembrança. E, presas ao anzol, vem à tona, umas com recuo, outras com o avanço no tempo. Assim, seguirão as declarações de Gin.

Na década de 1980, uma professora cheia de entusiasmo – e de medo – assumia seu primeiro emprego numa escola em Paquetá – uma pequena ilha próxima ao Rio de Janeiro, bucólica na sua tradição de piqueniques e de passeios de charrete e bicicleta. Gin, com seus 18 anos, atravessava o mar diariamente em busca da realização do seu ideal. Lá encontrou apoio da Diretora da escola, uma artista plástica, escritora, que não mediu esforços para o suporte afetivo nesse difícil início da carreira. Primeiros alunos, grande batalha. Como quase sempre acontece com as novas professoras, a turma mais complicada lhe foi designada. Gin recebeu um grupo formado de alunos novos (amedrontados, entrando pela primeira vez na escola) e de alunos repetentes, revoltados, rotulados de incompetentes no ambiente escolar. A ecologia da sala de aula, para uma principiante, foi uma ameaça – alunos batucando, uma confusão sem limites. O banheiro foi o palco de suas lágrimas. Um rito de passagem bem dolorido. Mas Gin, intuitivamente, conseguiu conquistar as crianças, negociando a batucada: sexta-feira seria o dia da batucada geral, primeiro nas carteiras, depois com instrumentos, até que uma banda foi organizada pelos alunos. Felizes, essas crianças conseguiram se alfabetizar.

A Escola Normal foi para Gin um período rico como adolescente, mas fraco em instrumentalização:

[...] me deixou a pé profissionalmente. A vida real não entra na escola, só o aluno ideal, o professor ideal, a escola ideal. O choque da classe social, a dificuldade de lidar com a diferença - vê-la como riqueza, poder de crescimento, momento para consolidação de identidade, de contribuição social [...]

Aquela professorinha amedrontada, com sua vontade de acertar, estava sempre *inventando moda* (como sua mãe sempre dizia, o que, na época, parecia ser uma crítica) e conquistando seu espaço com o do grupo. O ato de ensinar/aprender saía das quatro paredes da sala de aula. Explorou a ilha de Paquetá com as crianças... Muito aprenderam juntos. E a escola reconheceu sua habilidade. A Diretora a apoiava e lhe apresentava desafios, daqueles que muitos professores da escola não ousavam enfrentar:

Eu sabia ensinar aqueles alunos, que não eram prontos como eu, que também não me sentia pronta para ser professora. Era um desafio para eles e para mim. Tive a oportunidade e aproveitei. Eu inventava as minhas modas, e a Diretora as apoiava.

Ali, em Paquetá, recebi meu Diploma de Professora – eu tive essa sensação, eu me autorizei a ensinar.

Gin foi buscar outro sonho – a Psicologia. A faculdade funcionava no período noturno. A transferência de Paquetá para uma escola mais próxima foi a solução. Em Vigário Geral (subúrbio do Rio de Janeiro), trabalhou durante três anos. Lá, depois de um curso de Bibliotecária, foi designada como contadora de estórias – um vínculo com o prazer. Para Gin deixar fluir o lado de artista, de exibicionista, que todo professor tem, (com sua plateia garantida), que é um desejo meio feio, que a maioria não quer admitir.

Como se estivesse num palco iluminado, Gin, ainda nos bastidores, se engalanava para mais uma estreia: trabalhar numa Escola Pública Experimental Montessoriana, a convite de uma colega, que estava tentando organizar uma escola no Bairro do Jacaré. Seria uma Escola em que a Faculdade de Psicologia teria o controle. Mais uma moda que ela inventava. A emoção novamente tomou conta de Gin nesse voltar do tempo. As lembranças, quando vêm em câmera lenta na memória, tropeçam nas escadarias do tempo, infiltram-se de emoção e esbarram na voz do coração. E, quando isso ocorre, os emaranhados nós esquecidos se esvaecem; entretanto, alguns, principalmente aqueles que envolvem o insucesso, ressurgem como algo que vem das profundezas e emerge feito um afogado em busca de ar. Assim, de coração, Gin desabafou:

Depois de tudo preparado, o projeto foi impugnado - o controle municipal de educação não permitiu. Foi a primeira vez que deparei com o poder, a impotência, a ideologia dominante, o jogo do empurra-empurra. - Você está indignada - disseram os “grandes”, porque tem apenas 21 anos, depois vai entender. Estou recontando para mim essa história, uma verdadeira terapia.

Às vezes, é na redicção que compreendemos melhor o que nos aflige.

Nesse ponto, nessa atmosfera de dar viravoltas no tempo (pois quando se aguça a imaginação, as imagens múltiplas e infinitas nos aparecem em ordem e desordem, acomodando-se, quando assim desejam para recontar um episódio), é preciso (no sentido do navegar de Fernando Pessoa), lembrar que, em 1972, Gin se casou e foi morar em Fortaleza (CE). Momento de liberdade – a distância geográfica e emocional. Vida tranquila e de muito lazer. Lá aceitou o convite de uma psicóloga para trabalhar com filhos de leprosos.

Não tinha dinheiro, mas tinha espaço para inventar moda. Fez um trabalho mais pedagógico, selecionando e orientando professores. Conviveu com a relação de poder e com a questão da mulher na sociedade:

As crianças no Educandário (filhos de leprosos) tinham madrinhas da alta sociedade de Fortaleza, aquele trabalho do tipo filantrópico: dar presentes, ajudar nas necessidades... O cearense tem um lado simples e um lado ostentador. Acho que, para o meu ritmo interno, me identifiquei com a identidade do povo. Isso tem um tempero na minha história a família da minha mãe me ensinava valores éticos. Minha avó fazia as coisas para mim; a família do meu pai representava o lado afetivo, minha avó me deixava fazer as coisas.

Saltando mais uma vez na linha do tempo, em meio a um torvelinho, já de volta ao Rio de Janeiro, por volta dos anos 1980, Gin veio trabalhar no Júlia Kubitscheck, uma Escola Normal (formação de professor para a escola de 1º grau), assumindo o ensino de Psicologia. Depois de alguns anos de sala de aula, foi convidada para fazer parte do SETEPE (Setor Técnico Pedagógico), local onde seu trabalho teve repercussões amplas e importantes para a ecologia da escola. Seu olhar atento para as relações sócio-histórico-afetivo-pedagógicas e sua capacidade de *inventar modas* trouxeram grandes benefícios e, também, desafios provocativos ao contexto:

É preciso conhecer a figura de D. Júlia Kubitscheck - que deu nome à escola - que representa a “MÃE”, como o Júlia que tem uma coisa de proteção. O Mito da D. Júlia que sempre é citada como uma boa mãe que, professora, criou os dois filhos, tendo sido um deles Presidente da República do Brasil. Isso só apareceu depois da morte do marido dela. A foto dela parece um homem, parece assexuada – um certo hibridismo aparente.

Os encontros com Gin tornaram-se cada vez mais ricos e gratificantes. E em face de ter sido escolhida para este estudo, disse: – *“Eu (Gin) andava um pouco triste, contaminada pelo grupão de professores, e sua presença, ao me escolher para esta entrevista, faz-me repensar tudo. E isso está provocando ânimo novo para minha vida.”* Ali, durante a entrevista, repassava sua vida profissional/pessoal e, nesse desenrolar histórico-cultural-afetivo, a história de sua experiência gerava um conhecimento contextualizado, vivo.

No SETEPE (setor que unifica os Serviços de Orientação Pedagógica e Educacional), Gin é um elemento atuante: *“O SETEPE mudou a visão de resolver problemas de um enfoque de produto para o de processo, especialmente nos Conselhos de classe; para o aluno é o momento de extravasar, lavar a roupa. Espaço de fala de alunos e de professores”*.

A Escola Normal, para ela, infantiliza professores e alunos e, com o discurso do ideal, não permite a vida real entrar no contexto escolar. A escola tem um perfil de escola tradicional, de Tradição, não no sentido da metodologia, mas no sentido do modelo, das regras e dos valores tradicionais.

Gin procurou conhecer a história da escola para entender a dinâmica interna dessa organização escolar que oscila entre a reprodução e a transformação. E foi desenrolando os fios do existir-no-mundo, trazendo à tona as sombras do passado. Sua formação em Psicologia lhe fornecia subsídios para análise e possível atuação nesse quesito.

Em meio a esse desenrolar os fios, lembrou-se de um mito venerado na escola: o “Mito do Arakén”, um antigo Diretor que assumiu as funções durante 16 anos. Segundo Gin, “é um Mito Institucional, o grande Pai – exigente, severo, mas apoiava os cumpridores do dever”. Como não viveu o momento Arakén, sugeriu um professor mais antigo para obter mais detalhes. Um fato que intrigou Gin, no início, era o de a sala da galeria de honra da escola (onde os retratos dos Diretores estão expostos) ter parado no tempo, em 1983, 10 anos atrás. O último retrato da galeria era o do professor Arakén. Depois dele, três Direções haviam passado pelo CEJK:

A sala era um mistério. Vivia constantemente fechada. Eu consegui botar o dedo naquela coisa adormecida. Falei com a atual diretora e sugeri que fossem colocados seu retrato e os dos outros diretores após Arakén. Foi quase que uma profanação de um templo sagrado. Ela é afilhada dele e, como boa afilhada, procura dar continuidade às normas e regras estabelecidas. A Escola é reconhecida, no Estado, pelo seu padrão de qualidade e por sua atuação.

Nesse clima híbrido de reprodução/transformação, Gin ia desenvolvendo, no SETEPE, um trabalho inovador junto aos professores e alunos: *“um trabalho de parceria, especialmente nos Centros de Estudo (reuniões de professores nas quartas e quintas-feiras, nos dois últimos tempos), fazendo coisas que nos deem prazer. Se é bom para mim, vai refletir no aluno. O Centro de Estudo (C.E.) é nosso!*

Numa das reuniões do C.E. (23/03/94) que Gin coordenou, 6 professores estavam presentes: 2 de Matemática, 1 de Biologia, 3 de Português. Um texto, para discussão, havia sido distribuído na semana anterior. Sentados confortavelmente em poltronas, havia um certo ar de indiferença no ambiente. A conversa inicial girou em torno das dificuldades de sala de aula. Um professor, ressentido, disse que, quando acabou sua aula, um aluno se manifestou assim: *“Graças a Deus, que acabou a aula”*. E que ele lhe respondeu: *“Venho com prazer, você não pode falar assim. E o meu sentimento?”* Gin tentou mostrar para esse professor que esse fato gerou conversa, e que ele havia subestimado os outros 50 alunos da turma. E aproveitou para se referir ao texto, proposto para leitura, que tratava do sentimento, linguagem que segundo ela é pouco falada. Outra professora também desabafou e lhe contou sobre o dia em que “explodiu”, não se conteve na sala de aula pela impossibilidade de trabalhar, pois os alunos estavam agitadíssimos: *“Eles apavorados, pararam a confusão, e eu*

me senti muito mal”. Gin falou que ela havia espelhado o clima dali, havia usado sua autoridade: *“Você pensa que fugiu a todas as regras didáticas, mas usou o que era necessário no momento; o adolescente quer limites, especialmente no mundo de hoje, que está tentando mandar no pai. Tem hora que a raiva é produtiva!”* A professora, aliviada, disse-lhe: *“Se eu não fizesse aquilo seria algo inacabado. Foi um momento. Estabeleci a ordem”*. Outro professor falou: *“Tento dar choques nos adolescentes, pois eu fui um adolescente que ‘peitava’, eu era como aquela aluna”*. Gin informou ao grupo que agressão também representava medo. Nesse momento, entrou uma servente com cafezinho.

Dando prosseguimento à reunião, Gin pediu aos professores que fechassem os olhos e lembrassem uma cena de infância bem prazerosa ou marcante, de insucesso. Cada um contou a sua. Um professor falou da alegria de esperar a tia, toda tarde, do sentir, de longe o seu perfume e receber as gostosas balas. Outra professora falou da boneca de porcelana cor de chocolate que, ao sua mãe lhe entregar, ela, a filha, deixara cair e quebrar: *“a boneca se transformou em cacos e eu levei palmadas”*. Outro falou da preparação da viagem de férias, em que *“o processo de preparação era mais importante que o produto”*. Ainda outra se referiu à preparação e ornamentação da Festa de São Pedro: *“o vestido caipira, a fogueira, tudo muito iluminado, e eu lendo meu livro”*. Gin, emocionada, pediu que avaliassem a reunião : *“Cada um que falava, eu me lembrava de mais coisas..., – disse um deles. “Tínhamos mais ou menos a mesma vida, os mesmos costumes” – acrescentou outro.*

Era assim que Gin ia conquistando o grupo, propiciando a conversa, o entrosamento.

Gin falou com entusiasmo do **Projeto Repetentes**. A Secretaria de Educação do Estado, no ano anterior, havia estabelecido que se organizasse na escola uma turma só de repetentes. A ordem foi recebida com questionamento. Como devia ser cumprida, o SETEPE iniciou um projeto, sob sua coordenação, no qual haveria todo um envolvimento dos professores dessa turma com vistas a um trabalho participativo entre professores, alunos e SETEPE. A turma que parecia discriminada tornara-se centro de atenção e, no final do ano, a aprovação foi quase total. Esse projeto teve repercussões até fora do Júlia – foi apresentado num encontro de educadores do Rio de Janeiro.

Gin reconheceu as várias lideranças na escola:

Há muitos “quereres” na Escola; o dos professores, o dos grupos, o da Direção, o da Secretaria de Educação. E o “querer” do professor é algo muito respeitado em alguns pontos, como o de escolha de horário, que interfere na organização pedagógica em sua totalidade. Afeta os Centros de Estudo, que ficam relegados ao segundo plano. Isso é importante, mas não somos uma grande família, somos uma escola. Há uma certa cumplicidade nessa relação, um querer ser atendido para em troca, um cumprimento do dever mais efetivo. Dentro do próprio SETEPE, há rachas. Muitas decisões são tomadas

e, muitas vezes, modificadas pela Direção – a isso irrita alguns membros que não aceitam o jogo das aparências. Aqui vivemos em contradição. Esta escola é paradoxal.

O trabalho de Gin está muito voltado também para as relações externas à escola, como, por exemplo, na sua atuação junto às famílias dos alunos – um eficiente atendimento terapêutico. Um envolvimento de professores, alunos e família, tão desejável para o bom funcionamento de uma escola.

Na escola, Gin inventou muitas *modas*. Teve um espaço acolhedor para sua arte – a arte de ser professora.

Apresento, a seguir, o AT-9 da professora Gin.

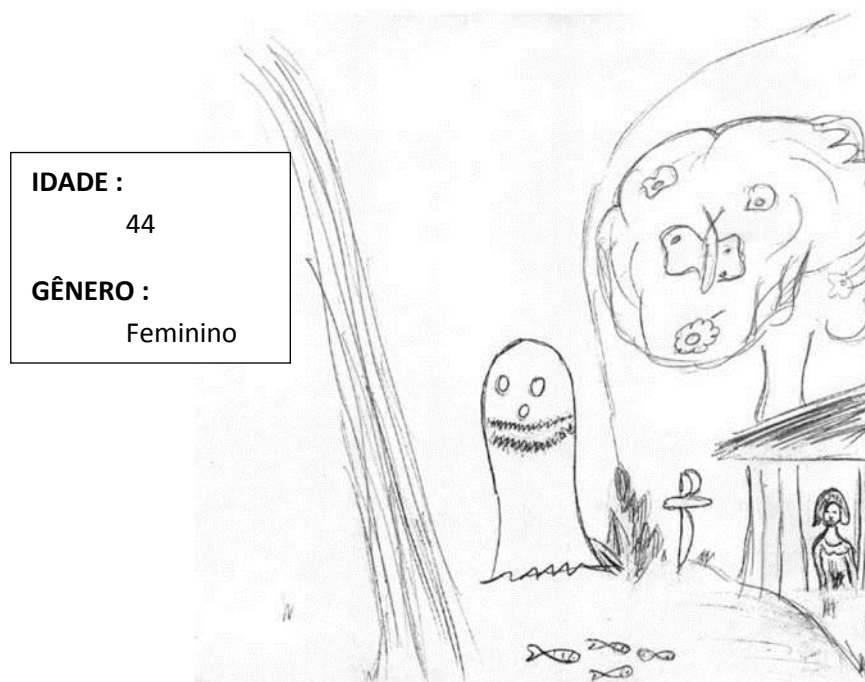


Fig. 1: RELATO

Vale a pena ir ao vale!

Era uma vez uma menina que nasceu numa cidade à beira de um vale encantado. Desde criança, escutou muitas histórias sobre o Vale da Vida e da Morte. Havia naquela cidade a tradição de que, para pertencer ao mundo adulto, era preciso ir ao Vale, entretanto, enquanto o monstro devorante estivesse dormindo, espetar a espada de sua família na terra, acender uma fogueira e banhar-se na cachoeira. Geralmente, somente os homens da pequena cidade enfrentavam tal tarefa. Até que um dia essa mulher resolveu que seria importante as mulheres também cumprirem a tarefa e se ofereceu para ir ao Vale da Vida e da Morte. Assim, iniciou-se uma nova prática na cidade, e muitas mulheres a seguiram.

A - SEQUÊNCIAS NARRATIVAS

IDÉIA CENTRAL DO DISCURSO : Tradição, mudança, desafio e conquista

- 1- Era uma vez uma menina que nasceu numa cidade à beira de um vale encantado.
- 2- Desde criança, escutou muitas histórias sobre o Vale da Vida e da Morte.
- 3 - Havia naquela cidade a tradição de que, para pertencer ao mundo adulto, era preciso ir ao Vale.
- 4 - Entretanto, enquanto o monstro devorante estivesse dormindo, espetar a espada de sua família na terra, acender uma fogueira e banhar-se na cachoeira.
- 5 - Geralmente, somente os homens da pequena cidade enfrentavam tal tarefa.
- 6 - Até que um dia, essa mulher resolveu que seria importante as mulheres também cumprirem a tarefa.
- 7 - E se ofereceu para ir ao Vale da Vida e da Morte.
- 8 - Assim, iniciou-se uma nova prática na cidade.
- 9 - E muitas mulheres a seguiram.

Final da história:

Assim, ela inicia uma nova prática na cidade, e muitas mulheres a seguiram.

QUESTIONÁRIO – (pontos básicos para interpretação)

a. Em torno de que ideia central você construiu a sua composição? Você ficou indecisa entre duas ou mais soluções? Quais?

"Tradição, mudança, desafio, luta e conquista. Com o desenho, a história foi vindo rapidamente."

b. Você foi, por acaso, inspirada por alguma leitura, filme, etc.?

"Fiz a estória a partir do desenho. Acho que associei a natureza com homem, como o processo dos povos primitivos se organizarem e o papel feminino."

c. Indique entre os 9 elementos da sua composição:

1. Os elementos essenciais em torno dos quais você construiu o seu desenho.

"A cachoeira, a árvore, a mulher (personagem), o fogo."

2. Os elementos que você gostaria de eliminar. Por quê?

"O monstro devorante foi difícil de imaginar. Depois, associei-o à morte e não sabia como fazer."

d. Como termina a cena que você imaginou?

"A mulher cumprindo a tarefa e levando uma flor daquela árvore para a cidade."

e. Se você tivesse que participar da cena, onde você estaria? O que faria?

"A mulher. Fiquei surpresa com a história e me imaginei uma menina que cresce nessa cidade e que a curiosidade a move, chegando a propor a mudança da tradição. Gostaria de ter esse papel e viver esse desafio."

Protocolo 01
Análises estrutural, morfológica, elemental e simbólica

Protocolo N.o:01

Gênero: F

Elemento	Representação/ Imagem	Função/Papel	Simbolismo
Queda	Cachoeira	Pessoas se banharem	Purificação
Espada	Espada	Tradição	Força
Refúgio	Árvore, abrigo	Lugar para ficar	Proteção e ponto de chegada
Monstro	Fantasma denteado	Perigo	Morte
Cíclico	Borboleta	Cenário	Transformação
Personagem	Mulher	Criar, transformar	Afetividade
Água	A da cachoeira, do lago	Banho	Prazer
Animal	Peixe	Vida no lago, cenário	Vida
Fogo	Fogueira	Aquecer, ação	Desejo

1

Neste protocolo, as representações organizam-se em torno da *personagem (mulher)* e do *elemento cíclico (borboleta)* que simboliza a transformação. Os outros elementos estão integrados nessa dramatização da personagem, na sua busca de romper a tradição e ser aceita no mundo adulto, até então só permitido aos homens. Os elementos queda, espada e fogo fazem parte da tradição, e a mulher vai se utilizar deles para realizar sua iniciação e a transformação; assim, eles formam um núcleo em torno da mulher. A mulher (*personagem*) tem como associados para vencer o *monstro (fantasma, tradição) a espada*, que ela deve enfiar na terra (primeira tarefa para mudar a tradição), a *água* (da cachoeira), com a qual ela deve se banhar (segunda tarefa), e a *fogueira*, que ela deve acender (terceira tarefa). Os outros

elementos representam a composição de um cenário acolhedor, com *peixes (animal)*, nadando num *lago (água)*, *borboletas (el. Cíclico)* e uma *árvore*, que representa um *abrigo* protetor (*refúgio*), a natureza que acolhe. Esses elementos estão ligados à visão de cenário, de acolhida e de abrigo. Assim, na representação, os elementos estão todos perfeitamente integrados ao contexto da dramatização.

Quanto à *função dos elementos* representados, percebo que eles se voltam para a realização do papel da *personagem* (mulher), que é o de criar uma *nova tradição* e transformar a tradição anterior. Ela realiza uma transformação que é, em primeiro lugar, nela, tem que estar atenta à situação, ao *monstro* que representa um *perigo*, mas um perigo que está “adormecido”, que não é reforçado por nenhum outro elemento. Então, aproveita o momento em que ele está dormindo para agir, na busca de seu desejo. Para esperar tal momento (sono do monstro), Gin conta também com um abrigo acolhedor (árvore). A água, que tem função de *banho*, que faz parte do ‘ritual de passagem’ e se integra à água da *queda* (d’água), da cachoeira, num simbolismo de purificação, para a “passagem de menina para mulher”, para ser aceita na cidade “dos homens”. O *fogo*, embora tenha uma função de *aquecimento*, tem também a função específica de ser elemento de passagem, pois a menina tem que executar a *ação* de acender a fogueira. Talvez o fogo, sendo um elemento de desejo, funcione como um elemento dinamizador da mulher para que ela realize a ação, a tradição, e exerça o ritual de purificação. O *animal* faz parte da vida, não tem aqui uma função específica, mas ele integra o *cenário*. O *refúgio* é um lugar para ficar, a função está de acordo com o próprio papel do refúgio, que é um lugar de abrigo. Pode ser também um lugar com o qual a menina (personagem) conta para ficar, enquanto espera que o monstro adormeça, um lugar seguro para aguardar o momento exato de *criar e transformar*. A *espada* representa a *tradição*, uma tradição que precisa ser cumprida, mas ser cumprida por uma personagem, que é mulher, que não é a personagem do cumprimento da tradição – nesse caso, o homem – e que vai mudar e transformar essa tradição. Há integração de funções nesta representação dramática.

Com relação aos simbolismos, o *monstro* simboliza a morte, é a ameaça, um elemento negativo do protocolo. Na realidade, a *morte* que vai acontecer é a da velha tradição – que poderia funcionar como uma espécie de fantasma para as mulheres, cujo não enfrentamento poderia representar a morte para elas. Mas a heroína enfrenta a velha tradição e cria uma situação nova para as mulheres. É interessante notar que o simbolismo aí está associado à *afetividade* (da personagem), ou seja, o que a mulher cria e transforma está relacionado com a área afetiva. A *queda* é purificação para a passagem de ‘menina para mulher’, a perda das características infantis. O ser mulher é purificado pela prática de banho,

simbolicamente uma prática de batismo, um rito de iniciação para a vida adulta, para a aceitação na cidade (dos homens). Isto acontece por um *desejo* dela, que é o simbolismo do *fogo*. A *espada* tem a função de *força* para romper a tradição, bem como força para sair da vida infantil e para o enfrentamento da vida adulta. O elemento *água* simboliza o prazer, que se conquista na vida adulta, e o elemento *refúgio* como *lugar de proteção e ponto de chegada*. A proteção que a mulher adulta pode representar (a mulher criança não representa essa proteção). Ela potencialmente é mãe. O *elemento cíclico* está perfeitamente integrado ao drama, porque ele simboliza a transformação ocorrida na personagem, na mulher. E o *monstro*, que simboliza a *morte*, é a morte da velha, da própria tradição, que é negativa no sentido de morte, caso a personagem não passe pelo ritual, ou seja, ela morre como criança, na sua potencialidade de vida, de desejo, de força, que viria com o mundo adulto. A personagem é uma mulher heroína, pois ela teve que romper algumas coisas para chegar aonde chegou. Ela ocupa o espaço dela, modificando aquela tradição, que era só masculina, transformando-a em tradição feminina também. Todos os elementos estão perfeitamente integrados – nas suas representações, nas suas funções e nos seus simbolismos – na força de coesão que ordena o universo mítico sintético, ou seja, que potencializa os simbolismos heroicos (de luta) e nos simbolismos místicos (do aconchego). É diacrônico porque se desenvolve no tempo e há um tempo de desenvolvimento da ação. Aparentemente, pelo relato do teste, ele seria de evolução progressiva, mas podemos imaginá-lo como de evolução cíclica, na medida em que ela, a personagem, institui uma nova prática, e muitas mulheres vão segui-la, ou seja, ela institui um ritual de iniciação que vai ser seguido dali para frente. Pode ser classificado como uma estrutura sintética simbólica de forma diacrônica, tipo evolução cíclica.

O drama se expressa no *universo místico*, a vida da personagem numa cidade à beira de um vale encantado, num cenário acolhedor, com cachoeira, lago com peixes, árvore florida e embelezada com borboletas, e é perturbado pelo *universo heroico*, caracterizado pela espada, pela força da personagem para mudar a tradição. A coexistência entre os universos místico e heroico aponta para a classificação sintética desse protocolo. É de evolução cíclica, na medida em que a personagem institui uma nova prática na cidade, que vai ser seguida por todas as mulheres dali para frente. Assim, a estrutura simbólica se caracteriza como um microuniverso sintético simbólico de forma diacrônica, tipo evolução cíclica.

O universo estrutura-se de forma positiva, porque, ao final, o objetivo é alcançado: a personagem cumpre a tarefa de ir ao Vale da Vida e da Morte, de espetar a espada de sua

família, de acender uma fogueira e de banhar-se na cachoeira, iniciando uma nova prática na cidade.

A personagem autora deste protocolo revela uma força interior, representada pela espada, na busca de mudança (no caso a tradição), mas sua ação heroica, de luta, não é explícita, realiza-se *enquanto o monstro dorme*. Ela protege-se, evita o enfrentamento direto para vencer seus desafios e conquistar seus ideais.

Apesar de as imagens da borboleta (transformação), da árvore (ponto de chegada/refúgio), do peixe (vida), da fogueira (desejo) evidenciarem uma simbologia diéretica, a cena dramática se dá num ambiente prazeroso, de muita afetividade. A personagem ocupa seu espaço, modificando aquela tradição que era só masculina.

Considerações finais

Os relatos de vida dessa professora mostraram uma analogia com o imaginário aqui examinado. É uma pessoa criativa, como ela mesma diz, “*estou sempre inventando moda*”; estava sempre buscando interferir, transformar, com muito tato (estudou Psicologia para entender as relações humanas), o ambiente escolar, tal qual a imagem da borboleta, o elemento cíclico do teste (AT-9). A vida dela parece ser um desdobramento do que representou no teste. Ela não enfrenta o monstro, espera *que ele adormeça*, aguarda o momento oportuno para *fincar a sua espada*, para pôr em prática suas *modas*. E, assim, vai conseguindo mudar, interferir – no seu dizer, *cutucar, botar o dedo naquelas coisas adormecidas*, nos ambientes por onde passa. Ela deseja uma postura mais humana, mais participativa, no ambiente da escola, o início de um "novo ciclo", simbolizado pela imensa árvore que compõe o seu desenho e que encaminha, também, para uma renovação cíclica. Em suma, o seu agir na escola reflete colaboração, ajuda, afetividade. Os simbolismos apresentados na narrativa e no AT-9 estão em consonância com a atitude de Gin, uma pessoa/professora que busca, sempre, criar e transformar. Há, em outras palavras, coerência entre a personagem retratada e a vivência da própria pessoa.

Alguns fragmentos da história de vida de Gin evidenciam a relação entre os simbolismos expressos no seu Teste AT-9 e na sua história de vida.

Gin conviveu sempre com o retrato de uma prima, vestida de normalista e que havia morrido:

Não é por acaso que começo numa Escola Normal e me aposentarei numa Escola Normal. Quando eu decidi estudar para o concurso de admissão para o curso de Formação de Professor, meu pai logo achou que seria um grande esforço e que eu poderia adoecer. Inconscientemente, era a figura da prima que o amedrontava. Para mim, naquela época, era só uma questão financeira.

Gin rompe a tradição da família. No AT-9, ela espera o sono do monstro para realizar sua tarefa, da mesma maneira que, quando deseja ser professora, aparece um obstáculo familiar, um “monstro”, a morte/perigo/medo associados ao retrato (passado) inerte (adormecido) da prima. O monstro, nesse caso, também estava “adormecido”. Ela supera o medo, ela eufemiza o perigo: *era só uma questão financeira*. E se forma e se torna professora. *Eu passei a limpo aquela história...estudei, me formei, era mulher e não morri*. Valeu a pena, para Gin, ir ao Vale da Vida e da Morte, numa atitude de heroína. *Dei um fim àquelas coincidências. Isto fechou para mim, pois, com o meu primeiro ordenado, comprei presente para toda a família e, especialmente, para a mãe de minha prima que morreu*. Ela voltou para a tia e lhe entregou um presente (a flor): como no teste, *a mulher cumprindo a tarefa e levando uma flor da árvore para a cidade*. Para Gin, a Escola Normal foi um espaço de resgate, um desabrochar de muitas coisas. Acredito que a imagem da grande árvore florida, do desenho de seu teste, tem a ver com esse seu desabrochar e o das flores da árvore.

O início de carreira de Gin deu-se numa ilha do Rio de Janeiro, *bucólica na sua tradição de piqueniques, passeios de charrete e de bicicleta*. Mas tinha que atravessar o mar diariamente. Temos aqui a presença do místico (ilha bucólica) e do heroico (enfrentar o mar). O rito de passagem foi dolorido. Embora tenha tido o apoio da Diretora, como sempre acontece com as novas professoras, a turma mais complicada lhe foi designada. Alunos repetentes, amedrontados, revoltados, turma que muitos professores não ousavam enfrentar. Gin foi recebida pelas crianças com uma batucada que parecia não ter fim. Ela resolveu, então, negociar a batucada, explorar a ilha com eles e acabou conquistando o grupo. Mais uma vez, Gin eufemiza o monstro e sai vitoriosa, sempre *inventando moda*, como dizia sua mãe. Como no AT-9, ela ousou... E conseguiu. Sua história apresenta muitas outras situações nas quais ela *inventou suas modas*. É importante lembrar que a personagem de seu teste está representada por uma mulher, com a função de criar e transformar, tendo como simbolismo a afetividade. Bem de acordo.

Outra parte interessante de sua história:

Eu não sabia ensinar aqueles alunos, que não eram prontos como eu, não me sentia pronta para ser professora. Era um desafio para eles e para mim. Tive a oportunidade e aproveitei. Eu inventava as minhas modas, e a Diretora apoiava. Ali, na ilha de

Paquetá, recebi meu Diploma de Professora – eu tive essa sensação, eu me autorizei a ensinar.

Gin colheu, novamente, a flor – emblemática – da árvore... A senha de sua entrada na profissão.

A entrada de Gin no Júlia deu-se no início dos anos 1980. Ela faz uma análise interessante da figura que deu nome à escola:

É preciso conhecer a figura de D. Júlia Kubitscheck, que representa a MÃE, como o Júlia que tem uma coisa de proteção. O mito da D. Júlia que sempre é citada como uma boa mãe que, professora, criou os dois filhos, tendo sido um deles Presidente da República do Brasil. Isso só apareceu depois da morte do marido dela. A foto parece um homem, parece assexuada – um certo hibridismo aparente.

Essa descrição analítica está consoante com a estrutura simbólica sintética do Júlia que, pelo meu estudo e pela análise de sua cultura e imaginário (dos professores), apresenta-se, também, híbrida, com o seu lado místico de casa, de proteção; e o seu lado heroico, de poder “paterno”, de luta, de regras e normas bem estabelecidas.

Gin fala também de outro mito venerado na escola, a figura/mito do diretor Arakén”. Segundo Gin, *é um mito institucional, o grande pai – exigente, severo, mas apoiava os cumpridores do dever*. Um fato que intrigou Gin foi o de saber que os retratos dos diretores da galeria de honra da escola tinham parado no tempo, pois o último retrato era o do Professor Arakén: *A sala era um mistério. Vivia constantemente fechada. Eu consegui botar o dedo naquela coisa adormecida. Falei com a atual diretora e sugeri que fossem colocados seu retrato e os dos outros diretores após Arakén*. Os retratos foram colocados. Esse fato mostra a semelhança do comportamento de Gin com relação à tradição, na história e no teste.

Assim, Gin vai caminhando e... Entregando flores.

Penso que a formação docente deve acolher – e recomendo que acolha – a pesquisa (auto)biográfica e a pedagogia do imaginário como formas de conhecimento da cultura escolar e a conseqüente possibilidade de reflexão e/ou mudança nas práticas educativas adotadas e vividas nas instituições.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe e ARAÚJO, Joaquim M. **Figuras do imaginário educacional**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ATIHÉ, Eliana. **As imagens (da literatura) para uma educação da alma**. Texto apresentado no II Colóquio Cultura, Educação e Imaginário, realizado na UFF em 2009. Mimeo.

CHAVES, Iduina Mont´Alverne **Vestida de azul e branco como manda a tradição**. Cultura e Rituais na Escola. Rio de Janeiro: Intertexto: Quartet, 1999.

_____. A pesquisa Narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: **Imagens da cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999. p. 121 -138.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain . **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CLANDININ, J. and CONNELLY, F. Personal experience methods. In: **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

DUBORGEL Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.

HILLMAN, James. **O Livro do Puer**. Ensaio sobre o arquétipo do Puer Aeternus. São Paulo: Paulus, 1999.

PAULA CARVALHO, José Carlos. **Imaginário e mitodologia**: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida. Londrina: Editora UEL, 1998.

ROBINSON, J. e HAWP E , L. **Narrative thinking as a heuristic process**. U.S. A: Praeger Publishers, 1986.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia**: o imaginário de Paulo Freire e Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.