

ESTÁGIO, UM RITO DE PASSAGEM: AUTOSCOPIAS COMO FORMA DE NARRAR-SE, O SENTIDO DA DOCÊNCIA SE CONSTITUINDO.

STAGE, A RITE OF PASSAGE: AUTOSCOPIAS AS A MEANS OF NARRATE UP, THE MEANING OF TEACHING IS BECOMING.

Luciana Martins Teixeira Lindner ¹

Lúcia Maria Vaz Peres ²



Vol. 9 Número especial
jul./dez. 2014
p. 549 - 561

RESUMO: Esta pesquisa é balizada na compreensão da educação pelos pressupostos da teoria do imaginário e por teóricos que estudam e trabalham com processos formativos/autoformativos por meio das histórias de vida e formação. O objetivo é investigar qual o valor simbólico que aflora nos estagiários em relação as suas escolhas enquanto competência pedagógica quando ensinam. O aporte metodológico, de caráter qualitativo sócio-fenomenológico está vinculado a Antropologia do Imaginário (DURAND,1998). A investigação foi realizada com 6 acadêmicos nos estágio de regência do Ensino Fundamental e Médio, em dois cursos de licenciatura:Pedagogia, UFPEL/Pelotas e Matemática, UNIPAMPA/Bagé, em 2013. Para coleta de dados foi o usada a técnica da autoscopia como forma de narrar-se. Os núcleos simbólicos percebidos nas narrativas foram agrupados por afinidades em três mitemas (DURAND,1998): Enfrentamento (Percepção do momento iniciático na docência) – Auto(re)conhecimento(Percepção sobre a própria atitude em sala de aula) e Transmutamento (Autoformação a partir das narrativas/autoscopia).

PALAVRAS-CHAVE: Ritos de passagem – Antropologia do Imaginário – (Auto)biografias Educativas

ABSTRACT: This research is the understanding of education compared by the conditions of the theory of the imaginary and theoretical studying and working with formative / self-training through the stories of life and training processes. From the perspective of Anthropology of the Imaginary, from the interpretation of Peres (2011), teachers self-train from the symbolic expression of lived experience regarding your training path. In this sense, the aim is to investigate the symbolic value that arises in the trainees regarding their choices as pedagogical

¹ Mestre em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do sul, Docente da Universidade Federal do Pampa. Desenvolve atividades de docência na graduação.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve atividades de docência na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa "Imaginário, Educação e Memória" (GÉPIEM), sediado no CNPq. Fim da conversa no bate-papo

competence when teaching. The methodological contribution of socio-phenomenological qualitative character is linked to Anthropology of the Imaginary (Durand, 1998). The research was conducted with six academics in the stage of conducting the Elementary and Secondary Education, in two undergraduate courses: Pedagogy, UFPEL / Pelotas and Mathematics, UNIPAMPA / Bage in 2013 to collect data was used the technique of autoscopia as a way of narrating itself. The symbolic cores perceived the narratives were grouped by affinities in three mythemes (DURAND, 1998): Fighting (Perception of the initiatory moment in teaching) - Self (re) cognition (perception about their own attitude in the classroom) and transmute (Self-training to the narratives / autoscopia).

KEYWORDS: Rites of passage - Anthropology of the Imaginary - (Self) biographies Education

Algumas palavras sobre reflexão

Ao pensar sobre a própria imagem refletida, uma ação que está no cerne metodológico deste texto trago o conhecido mito de Narciso (BRANDÃO, 1989), o mais belo dos jovens. Sua mãe Liríope consultou um grande profeta grego Tirésias 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.

Etimologicamente (ibid., p. 183) refletire, de re, “novamente” e fletere “curvar-se”, significa “voltar pra trás”, donde reflexus “re-flexo”, retorno e “inclinação para trás”.

Para Jung apud Brandão (1989)

o termo reflexão não deve ser entendido como simples ato de pensar, mas como atitude. A reflexão é uma atitude de prudência da liberdade humana, face às necessidades das leis da natureza. Como bem indica a palavra reflexio, isto é, “inclinação para trás”; a reflexão é um ato espiritual de sentido contrário ao desenvolvimento natural; um deter-se, procurar lembrar do que foi visto[...]. A reflexão, por conseguinte deve ser entendida como uma tomada de consciência. (p.183)

Sob um outro olhar, este mitologema 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. O espelho, segundo Castro apud Brandão “é o lugar, a partir do qual especulamos, colhemos, o que somos e o que não somos” (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 entendida como nosso interior/subjetividade, aquilo que somos e muitas vezes não percebemos ou refletimos e até mesmo não deixamos 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.

Indo um pouco mais a fundo sobre a ideia do espelho, podemos transcendê-lo, ampliando a reflexão do artefato espelho para o artefato vídeo. Ao estabelecer essa troca de

objetos espelho/vídeo, algumas relações são estabelecidas entre eles.

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 vêem. 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)

Esta relação elucida a amplificação que o vídeo pode desencadear no indivíduo. No vídeo, podemos observar sem sermos observados, podemos contemplar nossa imagem de infinitos pontos de vista, podemos retroceder a imagem para ponderar sobre nossas ações que desencadearam tal reação, podemos refletir sobre o improviso ou sobre a palavra mal interpretada, mal formulada, podemos assumir o lugar que o outro nos olha e também o lugar desse outro que há dentro de mim. “Esse outro que há em mim, refere-se àquilo que fizemos e vamos fazendo deles(outros), justamente isso e não outra coisa é o que nós somos: a alteridade daquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós e nós deles” (FERRÉS, 1996).

Entendendo o outro segundo Larrosa(1998) não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela, isto é, inverter a direção do modo que nos olhamos e consequentemente do modo que nos olham, construir dessa forma uma alteridade mais flexível para ouvir o que o outro tem a dizer, seja este outro, o outro eu que reside em cada um de nós.

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

A proposta desta pesquisa 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 enfim uma transformação.

O lócus dessa investigação aconteceu com estagiários-acadêmicos em dois cursos de Formação inicial de professores¹, de Pedagogia – UFPEL e Matemática – UNIPAMPA, os estágios se caracterizam, em ambos os cursos, como componentes curriculares localizados da metade para o fim, Vimos debruçadas já há algum tempo nessa trajetória, sendo um dos nossos focos de estudo o de provocar a imaginação no acadêmico sobre a sua forma de atuar em sala de aula, compreendendo na vivência da docência, a vivência de uma atitude criadora em relação a sua própria prática.

As questões que balizaram esta pesquisa foram: Como se constituem as matrizes existenciais (PERES, 1999) e simbólicas que regem as escolhas destes acadêmicos? Como eles problematizam seus saberes? Como eles percebem o seu vivido? Como eles realizam e sentem essa tomada de consciência sobre si e seus processos de autoformação no contexto do seu primeiro contato como formadores? O objetivo geral é investigar qual o valor simbólico que aflora nos acadêmicos-estagiários em relação as suas escolhas enquanto competência pedagógica quando ensinam.

Tecendo alguns referenciais

Trazemos sobre o conceito de matriciamento cunhado por Peres (1999) dado que este refere-se aos “conteúdos existenciais que se tornam motores de buscas de projetos de vida” (JOSSO, 2004). Segundo Peres (2011), inicialmente, esse conceito foi forjado com base na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, em sua matriz, ele trazia a potencialidade simbólica das imagens arquetípicas como fundadoras das escolhas pessoais e profissionais,

[...] deixando marcas tipo hologramas que podem matriciar as futuras reações. Logo, todas as ações posteriores dependem da cadeia destes como um complexo conectado entre si, lembrando que a produção individual soma-se à representação do Imaginário enquanto “capital cultural humano” (PERES, 1999, p. 37).

Nesta perspectiva, pensamos no estagiário com o gosto dos primeiros passos, momento em que ele vivencia na sala de aula a sua forma de ser, sua visão de mundo, seus valores, suas crenças, seus sonhos, suas razões fundantes, permeadas por suas intimações do meio. Diante desse contexto, provocamos a reflexão sobre suas ações, seja no instante do acontecimento como também após esse momento com o sentido da reversibilidade de pensar sobre o vivido, pensar sobre todas essas variáveis, vindo à tona, misturadas, tornando-se ações, constituindo-se em ações docentes.

Os eventos passados da história de vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, determinada pela antecipação do futuro, como também as expectativas, as aspirações, 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 curso da vida. Essa experiência biográfica cumulativa é igualmente o lugar de experiência e produção da identidade do eu (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.58).

Nesse sentido, eles têm a possibilidade de, além de produzirem-se, reconhecerem-se, com reflexão feita em sua própria experiência cumulativa. O papel da formação é permitir aos indivíduos transformarem seu vivido em experiência, sua experiência em saberes e seus saberes em fazeres transformando, assim seu lócus de trabalho.

O acadêmico ao encaminhar-se para a etapa final de sua formação começa a perceber-se numa nova perspectiva, o que de certa forma amedronta e ao mesmo tempo cria esperança e a alegria da chegada do novo, do desconhecido, esta investigação instigou a formação e (auto)formação sobre este momento na vida do estagiário, trazendo por meio da experiência do símbolo que “a liberdade é criadora de um sentido, ela é poética de uma transcendência, mesmo no seio do assunto mais objetivo como por exemplo a vivência do novo nesta etapa de vida” (DURAND, 1988, p.).

Tomamos como um momento iniciático, o de sua sala de aula, como uma passagem de expectativa e até mesmo angústia, na qual o iniciado, no caso o(a) estagiário(a) assume a regência de uma classe, superando-se, assumindo-se, ousando colocar em prática seus saberes através de seus fazeres, mesmo que ele ainda nunca o tenha feito daquela forma autônoma e até que ele ainda não saiba fazer mas que é preciso que ele faça para aprender precisam.

La iniciación, como experiencia arquetípica propia de toda la existencia humana autentica, no es exclusiva del hombre tradicional, pues está siempre al alcance del hombre de hoy reactivar, em determinadas condiciones existenciales y em determinadas etapas de la vida, su esquema arcaico. Compite así a uma pedagogia remitologizada promover la reativación de este modelo (ARAÚJO e RIBEIRO, 2014, p.34).

Nosso propósito foi privilegiar a importância desse percurso iniciático como condição de formação de si mesmo como profissional e humano transcendendo, e postulando seu potencial de transformação quando também conferido à escrita de pesquisa em educação.

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, 1958, pg. 12).

O iniciático pode ser pensado sob duas perspectivas, a partir da Tradição, ou seja, ligado ao aspecto do mistério na vida como também no sentido de um iniciar algo e se desenvolver para, um caminho a seguir que exige aprendizado sobre si e sobre o outro, conhecimento de si e conhecimento do outro.

Nesse sentido, “a educação encara a sua vocação originária que é uma viagem de formação de um Eu em busca incessante de uma trans(dês)cendência salvífica” (ARAUJO, 2012, p.20). O tipo de iniciação que compreendem os ritos de passagem, transmutam e afetam ontológica e psicologicamente não somente o iniciado como também o seu meio social e familiar próximo, no caso do(a) estagiário(a), como atividade de escolha pessoal no sentido de impregnar suas vidas com fazeres que os identifiquem e os constituam como seres vivos por meio de suas trajetória de vida.

Em sua obra *Direito de Sonhar*, Bachelard nos oferece a ciência dos começos, nos doa sua vontade pura, nos oferece seus temores, sabores, alegrias. Nos permite compartilhá-los e experienciá-los, nos instrui à contemplação e a vivência de uma obra, nos ensina a penetrá-la no seu mais íntimo impulso, nos obriga a perplexidade que se descortina a enxergarmos o que ainda não víamos, sendo o artista um poeta, pintor, escultor.... Este autor nos oferta o universo de suas imagens poéticas e desta forma nos atrai, nos seduz a nos aventurarmos nesse devaneio real ao qual ele dedicou parte de sua vida.

Desta forma nos inspiramos, não com a intenção de conseguir mover nossos acadêmicos da forma como Bachelard o fez e ainda faz, mas sim na convicção de apresentá-los teóricos que façam a diferença em suas vidas e promovam a reflexão sobre seus fazeres pessoais e consequentemente profissionais trazendo o movimento de repensar, ponderar, escutar, estudar para um fazer consciente, criativo, poético.

Entendemos que 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 como na autopoiesis no contexto de uma matéria imaginal, uma “bacia semântica” de sentidos próprios do trajeto da pessoa e do grupo no universo cultural.

Com o objetivo de captar o valor simbólico atribuído pelos sujeitos desta pesquisa, as suas formas de ser e estar no mundo, como vindouros professores, nas suas formas de se perceberem como professores que estão à maternidade, nas suas formas de pensar o ensino incandescente pela vertente do imaginário e permeado por suas Histórias de Vida. Na busca pela resposta a essas perguntas; quais caminhos nós empreendemos?

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousou mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho, com sombras refrescantes e reflexo de luz, entre as árvores, o atalho aonde eu seja finalmente eu, isso não

encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu ponto de chegada (LINSPECTOR, 1999 p.119)

É neste outro o acadêmico, que potencializamos descobrir e esconder esse caminho, perder e encontrar esse caminho, apresentar e encobrir esse caminho visto que o movimento na busca desse caminho oscilou nestes pólos de forma involuntária, aliás entendemos que é esta a forma de caminhar com o outro, ora pisando em terra firme, ora em areia movediça, ora em pedregulhos, ora num pasto macio, percebendo/sentindo estas diferenças entretanto buscando no outro a alteridade do ponto de chegada, a solidariedade no olhar que acolhe.

Nesse sentido, entendemos que a medida que os conceitos foram tomando forma nos acadêmicos, a formação e a (auto)formação foram acontecendo, como a tecedura na máquina de costura em que o pé no pedal e a mão movendo a roda inicialmente para alavancar o ritmo do pedal; logo em seguida a mão aproxima-se da agulha que tece; mãos e pés trabalhando juntos, integrados, tanto em ritmo como em feito, nesse movimento de devaneio vão “formando” a obra desejada, um(pé) com a outra(mão), um pela outra, um indo ao encontro da outra assim o conhecimento e (auto)conhecimento sobrevivendo. Segundo Bachelard (1972), “o sonho caminha linearmente, esquecendo o percurso da corrida. O devaneio expande-se em estrela. Regressa ao centro para projectar novos raios.”(p.34)

Dessa forma esse conhecimento foi acontecendo com os(as) estagiários(as) em alguns momentos eles pararam a máquina, leram, refletiram se expandindo até a ponta da estrela e então tornou-se claro, regressaram novamente ao centro da estrela para depois obscurecer e então duvidaram, logo após alguns acreditaram e, em seguida continuaram a rodar com a mão na roda inicialmente e novamente o pedal alcançando o ritmo desejado e continuaram a tecer, conhecimento e (auto)conhecimento foi formando-se, de forma estrelada.

Metodologia

A proposta elucidou a relevância teórico-metodológica da pesquisa autobiográfica para a reflexão e para a transformação de suas práticas profissionais. O estudo trouxe as narrativas de suas histórias de vida e a interpretação dos agentes envolvidos como instrumentos de ação tanto na vida pessoal como profissional, para fins de compartilhamento dos sentidos produzidos no cotidiano de professores, acadêmicos, alunos da educação básica, entre outros atores educacionais, com finalidade de questionar, problematizar e ressignificar a experiência.

A pesquisa autobiográfica é, a partir dessa perspectiva, apresentada como uma possibilidade de compreensão dos atores em seu momento inicial de atuação nesse espaço, a partir do olhar das pesquisadoras para este contexto.

Nossa opção foi trabalhar com uma pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa de campo do tipo etnográfica dentro de uma abordagem autobiográfica (JOSSO, 2004) ao que se refere às histórias de vida e formação e pela noção de biografização (DELORY, 2008), amparada na ideia de trajeto antropológico, (DURAND, 1988) e também por pressupostos da imaginação criadora (BACHELARD, 1991).

É dentro desta perspectiva de ação que nos debruçamos quando pensamos metodologicamente neste estudo. Esta investigação fez uso dos instrumentais da etnografia, como: a observação e o uso do vídeo para narrar-se. O trabalho em grupo periódico, com os atores envolvidos, todos na convergência de uma análise que buscou reconhecer os símbolos que emergem no contexto. Entendemos a necessidade de fazer uma descrição dessa

ritualização, e para tanto, a etnografia forneceu os elementos.

A ideia deve-se ao fato de acreditar que o processo de formação de um educador pode “lançar mão de dispositivos que nos remetem a trajetões anteriores à educação formal, as experiências que se originam dos trajetões vividos são fundantes das relações e vivências futuras” (PERES APUD MARTINS, 2009, p.). Entendendo que os movimentos que fazemos no caminhar, tanto na profissão como na vida pessoal são marcados por continuidades e descontinuidades e decorrem de construções que são sempre temporárias. Sendo assim os trajetões vividos surgem contextualizados, tanto cultural como historicamente imbricados a uma subjetividade presente naquele espaço temporal. Segundo Delory-Momberger (2008), a “postura específica biográfica é mostrar como a inserção obrigatoriamente singular da experiência individual no tempo biográfico está na origem de uma percepção e de uma elaboração particular dos espaços da vida social” (p.72).

Significa dizer que nosso ambiente social, nossa realidade, nosso espaço social, imerso em relações, redes, estratificações, inserções pessoais, experiências envolvidos na e pela “realidade social” decorrem de circunstâncias e acontecimento temporais sucessivos. O modo de presença do indivíduo no mundo social é resultante de uma experiência de tempo. O indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e acontecimentos.

Sob um outro viés, a biografização, através de uma perspectiva formativa, educacional, elucida como acontece a (auto)formação e formação através das histórias de vida, usando a forma narrativa da expressão de si como uma matéria movente, transitória, viva, amarrada ao presente e ao mesmo tempo história inacabada.

Nesse cenário entram em jogo aspectos das mais diversas ordens: linguísticos, culturais, psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos e antropológicos.

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 biografização como enunciação, enquanto uma via estimulante de pesquisa sobre as narrativas autobiográficas, pois evidencia a estreita relação entre pensamento, linguagem e práxis social. (PASSEGUI e ABRAHÃO, 2012, p.36)

O conhecimento pessoal entrelaçado ao conhecimento profissional do professor em sua formação também acontece ao se 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. Segundo as mesmas 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).

Acreditamos que narrar é uma forma de construção de conhecimento e que pesquisar expressões faladas e escritas, antes pensadas, enfim uma forma elevada de acesso à consciência, que aqui é entendida como um ato intencional em direção à compreensão do mundo, como rede de relações.

A conjectura é a de que, ao tomar posse da própria fala, isto é, quanto mais claros forem os princípios sobre os quais esta fala se assenta, abrangendo-o como aquilo que é falado, pensado, bem como o escopo que o sustenta. Mais clareza teremos sobre o sentido desse conhecimento e conseqüentemente de nossas atitudes compartilhada àqueles com quem estabelecemos parcerias de vida e profissionais.

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 desdobra-se a outros contextos e a outros agentes da escola e da vida. O foco, muitas vezes atribuído somente à sala de aula e à interação professor-aluno, se dá pela vontade de valorização deste espaço como um todo, porém se faz necessário estabelecer relações para um além da sala de aula, para um além da vida cotidiana/palpável, para uma compreensão das marcas de nossa historicidade de uma forma mais ampla, integral.

Segundo Delory-Momberger (2012), a narrativa não é apenas o produto de um “ato de contar” ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra, sobre essa “força de agir” da narrativa que repousam os processos de formação que fazem apelo as histórias de vida. “É pela e na linguagem que os indivíduos constroem o mundo interior do mundo exterior” (p.82).

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque tem na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. Emerge daí a necessidade de compreender, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto)biográficas, o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente e, ainda a necessidade de revelar, nos bastidores de leituras, cenas cotidianas e experienciais do cotidiano escolar.

Em relação à Teoria do Imaginário, Teixeira e Araújo(2011) colocam o imaginário numa posição integradora com a razão, entre os quais foi feito uma cisão pelo pensamento clássico ocidental. Os autores apresentam a obra de Gilbert Durand, como um novo paradigma, que busca a regência de uma lógica complexa, integrando razão e imaginário como elementos constitutivos do homem. Para eles Durand constrói uma obra plural, que trata sempre da alteridade e da diferença, da integração dos opostos, rompendo com as reduções totalitárias, próprias da ciência moderna. Sobre isto trazem a fala do próprio Durand,

Não há um corte separando o sujeito do objeto, o imaginário da razão, o sagrado do profano. Não porque um dos termos de nossos dualismos ancestrais se reduziria ao outro, mas porque são ambos significantes de um mesmo significado – tertium datum – que os estrutura os dois. (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2011, p. 16)

Para os autores, Durand coloca o imaginário num entre saberes, num espaço que acolhe várias disciplinas, buscando a reunificação destes. Para isso ele busca elementos da antropologia, sociologia, etnologia, psicanálise e psicologia geral. Ele se aproxima da antropologia, entendendo-a como a que melhor pode suportar esta tarefa, constituindo então, a sua Antropologia do Imaginário, ou seja, uma hermenêutica antropológica “que procura entender o homem como produtor de imagens” (p 14).

Durand (1998) se propõe a estudar o homem como produtor de imagens e integra toda a psique humana no seio de uma única atividade – a Função Fantástica. Através do trajeto antropológico busca nas raízes inatas a representação sapiens do homem oscila num vai e vem contínuo que faz o movimento com as intimizações variadas do meio cósmico e social e nesse movimento acontece o Trajeto Antropológico como a Lei Sistemática que rege o homem, desta forma, postula a gênese recíproca do gesto pulsional ao ambiente ecológico e social, por meio deste movimento mencionado anteriormente, como sua trajetividade, ou seja, o trajeto junta o que constitui o humano a partir de sua herança biológica e social, de sua ancestralidade bio-psíquico-social.

Na perspectiva, de conceituar o Imaginário, Machado da Silva (2006) coloca que é um reservatório/motor (p.11), “reservatório porque guarda imagens, lembranças, sentimentos, experiências, leituras de vida, visões do real, que sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo” (p.12) motor porque é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos, é o acelerador que

imprime velocidade possibilidade de ação (p. 12). E por obra o autor entende como a própria existência, a vida. Entende o imaginário como fonte racional e não-racional de impulsos para a ação, mas é também uma represa de sentidos, de sentimentos, de imagens, de símbolos, de valores.

Palavras ditas, vidas que se cruzam

Recordando o caráter qualitativo deste estudo, apresentamos, uma análise e discussão dos resultados, fundamentalmente, descritivo.

Em primeiro lugar, queremos salientar que os(as) acadêmicos(as)/estagiários(as) aceitaram, a proposta deste estudo, sendo que, ao final do primeiro estágio, o nosso entendimento era de que o uso dos vídeos em sala de aula – autoscopias - estava encerrado com aqueles dados. No semestre seguinte no segundo estágio eles(as) acadêmicos(as) propuseram a técnica da autoscopia novamente, justificando terem aprendido muito sobre suas narrativas a partir das imagens e reflexões geradas, dessa forma alargamos a coleta de dados para mais um semestre nas duas instituições.

A palavra “autoscopia” tem sua origem no grego skoppós e no latim scopu, que quer dizer objetivo, finalidade. A idéia de autoscopia diz respeito a uma ação de objetivar-se, na qual o eu se analisa refletindo sobre a própria imagem sobre diversos pontos de vista sobre “o outro” que há dentro de cada um e narra-se através da imagem que o interpela, imagem dele mesmo.

A utilização do vídeo 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)

Nesta pesquisa, a autoscopia foi tratada como uma técnica, uma ferramenta de pesquisa e de formação que se vale da videoscopia de ações de um acadêmico numa dada situação em sala de aula, visando a autoformação.

Neste recorte foram videoscopadas um total de doze aulas, no primeiro estágio, cada acadêmico(a) com duas aulas, e doze aulas no segundo estágio, novamente cada acadêmico(a) com duas aulas. Os vídeos editados pelos acadêmicos(as) tiveram uma duração de no máximo 15min para a socialização, foram gravados áudios da apresentação destes vídeos ao grupo no qual as professoras/orientadoras problematizaram algumas questões em relação a reflexão sobre esta prática.

Durante a análise desses áudios gravados, emergiram dois núcleos simbólicos: 1) Formação/autoformação da profissão professor e 2) Reflexões/percepções na constituição da docência as quais desencadearam eixos investigativos que discutiremos a seguir. Em alguns momentos usaremos as citações diretas, de forma descritiva interpretativa.

Formação/autoformação da profissão professor	Reflexões/percepções na constituição da docência
Formação em relação ao componente curricular	Percepção sobre a própria atitude em sala de aula
Formação em relação a vivência na escola	Transformações de atitude a partir da autoscopia
Autoformação a partir das autoscopias	Construção da identidade profissional
Presença do momento iniciático da docência	Reflexão sobre a relação com os alunos

A seguir começamos a interpretação destes discursos manifestos trazendo algumas falas a partir dos núcleos simbólicos que, inicialmente se reuniram e oito mitemas os quais fizemos um recorte e enfocaremos três mitemas neste estudo, os quais se referem às constelações simbólicas presentes numa narrativa. Os mitemas são o coração do mito, como uma espessa unidade constitutiva, eles não são o conjunto da narrativa mas sim o seu núcleo pregnante, ou seja, o elemento forte da narrativa (DURAND, 1998). São eles: O

Enfrentamento (Percepção do momento iniciático na docência). O Auto(re)conhecimento (Percepção sobre a própria atitude em sala de aula) e o Transmutamento (Autoformação a partir das narrativas e da autoscopia).

Enfrentamento - Presença do momento iniciático na docência

Este mitema apresenta-se relacionado à estrutura heroica do Regime Diurno, pelos shêmes da ascensão e da separação; esse Regime tem a ver com os rituais da purificação; Com a dominante postural e a tecnologia das armas, com a sociologia do soberano, do guerreiro, dos arquétipos substantivos arma heroica/laço e dos símbolos aos sintemas o Mantra, a Circuncisão. (DURAND, 1998)

Recortes de narrativas: Meu posicionamento em relação ao estágio era de medo, de não conseguir vencer as atividades e de não ser uma boa professora. (L.L.S.) Quando comecei o estágio estava com bastante medo, de não conseguir dominar tudo. No primeiro dia eu estava muito nervosa, mas eles eram muito tranquilos e comprometidos em estudar.

Quando os(as) acadêmicos(as) chegam ao estágio, esse momento é caracterizado por nós como um momento iniciático, no qual ele(a) faz o seu rito de passagem, dado que além de um momento inicial, é também individual, um momento de superação interior; muitas vezes um momento de angústia, de medo, de purificação. É uma circunstância na qual o(a) iniciado(a) se lança no desafio, seja de uma caverna, um labirinto, uma sala de aula e ao chegar ao outro lado, ao finalizar esse tempo, este começa a perceber-se, a reconhecer-se a olhar-se de outra forma, como alguém que venceu, alguém que de certa forma adentrou para uma outra etapa de vida, que enfrentou o desafio e superou-se, transmutou-se, transformou-se. Agora ele(a) iniciado(a) é alguém mais forte, é alguém apoderado de suas habilidades, no nosso caso é alguém que percebe-se como professor(a).

Segundo Araújo(2012) O tipo de iniciação que compreendem os ritos de passagem, transmutam e afetam ontológica e psicologicamente não somente o iniciado como também o seu meio social e familiar próximo.

Auto(re)conhecimento - Percepção sobre a própria atitude em sala de aula

Este mitema apresenta-se relacionado à estrutura mística do Regime Noturno relaciona-se aos schêmes da descida, da intimidade: a sociologia matriarcal e alimentadora. Com a dominante digestiva, dos arquétipos epítetos profundo, escondido e dos símbolos aos sintemas o ventre, a caverna. (DURAND, 1998)

Recortes de narrativas: Constatei na autoscopia que em alguns momentos eu ficava me movimentando de maneira repetitiva, por exemplo, girando o giz na mão. Não gostei de ter tido esta atitude me parece uma atitude de insegurança. (L.L.S) Eu estava muito leve, tranquila falando pra eles, como se fosse colega deles. (...) Percebi os movimentos repetitivos, não me dava por conta o quanto os praticava em sala de aula. (L.L.S)

A autoscopia determina uma tomada de consciência, quase visceral, do que é uma comunicação autêntica no seio de um grupo (...) A tomada de consciência de si, através da autoscopia, é a melhor das motivações para o "saber" dos formandos. No processo de formação é uma etapa fundamental que suscita a reflexão sobre si, em situação, no sentido de melhorar o seu desempenho (SILVA, 1998, p. 40).

Um aspecto a ser considerado é que a autoscopia proporciona ao estagiário uma análise introspectiva, de consciencialização de papéis e comportamentos, possibilita o confronto com a própria imagem, propondo-lhe ver-se como os outros o vêem, evidenciando um elevado potencial auto-formativo e potencializador de níveis de reflexão

de índole mais crítica e emancipatória.

Transmutamento - Autoformação a partir das autoscopias

A estrutura sintética ou dramática, também do Regime Noturno relaciona-se ao 3º Mitema e une o 1º e o 2º Mitema, como também as duas estruturas anteriores. Refere-se aos schèmes rítmicos e de ligação ou (re)ligação; esquemas verbais de amadurecer, progredir; com os arquétipos substantivos de o germe, a árvore, o filho; agrupa os símbolos naturais do retorno; as técnicas dos ciclos. (DURAND, 1998)

Recortes de narrativas: As autoscopias possibilitaram uma visão mais crítica de cada um. (...) com essa proposta foi possível fazer uma análise crítica- comportamento, atitudes, vícios. O que constatei no vídeo foi que eu não era tão ríspida quanto imaginava, tinha medo de ser muito rigorosa e analisando hoje, deveria te ser mais firme.(LLS). Ao observar-me percebi que usei palavras “fortes” ressaltando o que ele não entendeu – O que tu não entendeu Fulano? No momento não percebi a maneira como tinha falado, entretanto minha intenção não era ofendê-lo nem inibi-lo.(D.B) Um aspecto que me marcou fortemente e irei mudar em relação a esse ponto foi o fato de responder repentinamente, ou seja, sem pensar na forma como vou abordar o aluno que por consequência pode vir a constranger o estudante.(D.B.) Percebi que ficava bastante no mesmo lugar e mexia com as mãos, após as autoscopias comecei a me policiar e circular mais na aula.(B.S.S.)

A compreensão da imagem projetada na tela como possibilidade de interlocução que relaciona o aspecto exterior objetivo com a visão interna subjetiva, articulando a transformação que resultam dessa interação. Significa construir uma alteridade consigo mesmo, uma relação de superação, de entendimento, de transformação sobre suas possibilidades de crescimento no ato educativo, na sala de aula.

“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, p. 47)

A estrutura sintética ou dramática do Regime Noturno que relaciona-se com o 3º Mitema, une de forma circular e em movimento espiral o 1º e o 2º Mitema, amalgamando e interrelacionando os mitemas, como também as duas estruturas anteriores

As estruturas antropológicas relacionadas ao Regime Diurno levam-nos a atitudes heroicas, e às vezes demasiadamente fortes, enquanto que as estruturas antropológicas relacionadas ao Regime Noturno ajudam-nos a amenizar os enfrentamentos da vida relacionados as questões mais pertinentes e profundas de nosso ser como por exemplo as questões relacionadas a passagem do tempo e a finitude da vida.

Algumas considerações

Pensar em algo que nos faça refletir sobre a própria prática e nos inquiete no sentido de nos movimentar foi o que nos propomos quando empreendemos neste estudo. Quando conseguimos tangenciar as fronteiras dos outros que estão ao nosso entorno e os levamos a tomarem consciência sobre suas atitudes como um fazer próprio de cada um, sem perceberem que estão sendo levados neste movimento, entendemos que este momento seja o cerne da autoformação: o indivíduo deparar-se consigo mesmo, com suas ações, com seus valores, com suas tomadas de atitude, com suas transformações.

Nessas narrativas manifestas pudemos perceber este encontro, este primeiro contato da “alma” enxergando seu “corpo”, reconhecendo-se nele em seu fazer docente.

Por outro lado, tudo ao nosso redor tem movimento e força próprios e a vida anda

pelo simples fato de já estar em marcha, pois então nos colocamos em marcha refletindo e ponderando sobre o que nos envolveu e justamente isso (que nos envolveu) e nada mais é o que nos coloca em movimento. A nós, formadoras de formadores neste momento de vida sobre aqueles que estão ao nosso entorno, nossos acadêmicos ao final de seus cursos de graduação com seus anseios, medos, euforias e desafios que compete a esse início de vida docente.

Segundo Ricoeur APUD Araújo e Silva (1995) “a interpretação do simbólico só merece ser chamada hermenêutica, na medida em que é segmento da compreensão de si mesmo e da compreensão do ser; fora desse trabalho de apropriação do sentido, ela não é nada”. (1969, p.33). Para os autores, isto significa dizer que o esforço em desvelar os ideologemas ocultos só tem verdadeiramente sentido se contribuir não somente com o movimento auto-reflexivo do ato de compreender, mas como movimento englobante do mundo atual, onde o sujeito que compreende toma consciência de si próprio, bem como das suas potencialidades.

Desejamos salientar 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 autoformação a partir da identificação das falas e narrativas que encontramos neste estudo com nosso vivido enquanto profissionais da educação.

Reforçando essa ideia, no texto *Imaginários Moventes*, Peres (2011) nos mostra que um professor nunca está pronto, como também que sua formação é um processo inacabado mergulhado num universo simbólico, em que todos os fazeres e saberes estão impregnados tanto daquilo que fomos, como daquilo que seremos. Entender que o tornar-se professor/professora traz tem si algo como um suporte no trajeto, algo que se risca, se marca o ser professor. Essa marca, essa escrita, vem de cada um, mas também do todo, da cultura.

Assim, reconhecer uma forma de ser docente ainda que seja no momento inicial, no rito de passagem de acadêmico à docente, é reconhecer um jeito de constituir-se professor. Consiste em buscar em nossas razões fundantes, em nossos matriciamentos (PERES, 1999) quem somos, o que queremos e o que nos movem a nos constituir o ser e fazer em nossas vidas.

Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe, ARAÚJO, Joaquim Machado e RIBEIRO, José Augusto. **As lições de Pinóquio**: Estou farto de ser sempre um boneco! Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____, e RIBEIRO, José Augusto. **Del sentido inicático em el Parsifal de Richard Wagner**. Versão eletrônica disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28792/1/Professor%20Alberto%20Filipe%20-%20Revista%20de%20Educa%3%a7%3%a3o%20e%20Humanidades.pdf> DEDICA. Revista de Educação e Humanidades. ISSN: 2182-0171 (eletrônica) Vol. 6 – Nº 05 – março 2014. Acesso em 21/04/2014.

_____, e SILVA, Armando Malheiro. **Mitanálise e interdisciplinaridade**. Subsídios para uma hermenêutica em Educação e em Ciências Sociais. Revista Portuguesa de Educação, 1995. 117-142.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1991.

_____. *Psicanálise do Fogo*. 1972.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes. Vol. 2. 3ª Ed. 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) et all. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

JOSSO, Marie Christine. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

_____. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2004.

LINSPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO DA SILVA, Juremir. **As Tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARTINS, Iramar. **Imaginários que me movem...: O "Lugar" (auto)biográfico para pensar os "tempos" de ensinar e aprender**. In: PERES, L. (org) et all. **Essas coisas do imaginário**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

PASSEGGI, M. da Conceição e ABRAHÃO, M. Helena Menna Barreto. **A pesquisa (auto)biográfica: questionamentos teóricos**. In: PASSEGGI M.C. e ABRAHÃO, M.H.M.B.(org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

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

_____. **Imaginários Moventes: das professoras que tivemos às professoras que pensamos ser**. Versão eletrônica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare> Educere et Educare – Revista de Educação ISSN: 1981-4712 (eletrônica) Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011. Acesso em 02/09/2013.

_____. **Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2011

SILVA, P. JÚNIOR, A. L.e LABURÚ, C.E. **A autoscopia como estratégia da sala de espelhos na formação continuada de uma professora de ciências**. Versão eletrônica disponível <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/1430.pdf>. VII Enpec ISSN: 21766940 (eletrônica). Acesso: 16/04/2014.

TEIXEIRA, M. Cecília Sanchez. ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

Recebido em: 15/06/2014

Aprovado para publicação em: 24/10/2014