

## **ESTUDO DO UNIVERSO IMAGINÁRIO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DE GILBERT DURAND**

**OLIVEIRA**, Gleide Peixoto de – UFPE

**MAIA**, Lícia de Souza Leão – UFPE

**GT-19**: Educação Matemática

### **A teoria do imaginário de Gilbert Durand: uma alternativa para o estudo do professor**

Estudos e pesquisas no campo do imaginário têm ampliado seus espaços nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Segundo Durand (2001a), a civilização ocidental, erigida sob o racionalismo positivista, tratou o mito e a imagem como resultado de processos rudimentares na história da evolução do pensamento do homem. A desvalorização da imagem e da função da imaginação no desenvolvimento científico ocidental orientou Gilbert Durand na construção de uma Teoria Geral do Imaginário que veio a colocar a imagem, a imaginação e o imaginário, no cenário dos estudos acadêmicos.

É, nessa fenda não contemplada pela corrente principal do pensamento científico, que se iniciam os estudos sobre o imaginário de Gilbert Durand. Na concepção e elaboração da teoria do imaginário, Gilbert Durand (2001a), explicita a função do imaginário na vida do homem. Ele expõe a relação entre o imaginário e a razão. Segundo sua perspectiva o imaginário antecede, transcende e ordena todas as atividades da consciência, do pensamento humano.

Para Durand (2001a), o imaginário é o alicerce fundante sobre o qual se constroem as concepções de homem, de mundo, de sociedade. A sua base é matricial para a construção da tessitura das relações indivíduo/sociedade, natureza/cultura. Em obra clássica, *As estruturas antropológicas do imaginário*, Durand faz uma análise das imagens presentes nas mais diversas culturas, expressas na mitologia, na literatura e nas expressões artísticas (DURAND, 2001a).

Segundo o autor, as produções imaginárias, atualizadas através das mais variadas formas de expressão da cultura (linguagem, mito, magia, religião, arte, ciência) são manifestações e práticas simbólicas provenientes da inter-relação bio-psico-sócio-cultural. O salto qualitativo da natureza para a cultura na história da humanidade pode

ser reportado a um tempo mítico no qual, num átimo de consciência, o homem despertou para a realidade da morte.

Ao confrontar-se com a passagem do tempo e com a finitude, o homem é atravessado pela angústia existencial. Para dominar essa angústia, ele recorre ao imaginário, à dimensão simbólica. As produções do imaginário estão, assim, a serviço da eufemização da angústia originada pelo contato com a passagem do tempo e a certeza da morte (DURAND, 2001a).

Segundo DURAND (2001a:45) "o princípio constitutivo da imaginação é o de representar, figurar, simbolizar as faces do Tempo e da Morte." Assim, ele constrói uma arquetipologia do imaginário, cuja função é a de oferecer ao homem a possibilidade de lidar com a angústia frente à passagem do tempo e a consciência da morte. Vencer o tempo e a morte. Este é o objetivo.

Este enfrentamento se dá a partir de três soluções: armar-se para destruir a morte, criar um universo harmonioso no qual a morte não possa entrar ou adotar uma visão cíclica do tempo no qual a morte significa renascimento. Segundo o autor, cada uma dessas soluções corresponde, respectivamente, a uma estrutura do imaginário humano, são elas: a estrutura heróica, a mística e a sintética.

### **Estrutura do imaginário**

Às três soluções encontradas se integram em dois regimes de imagem: o regime diurno e o noturno. O regime diurno é caracterizado pela lógica da antítese, da oposição, da distinção, da análise (DURAND, 2001a).

Ao regime diurno de imagens corresponde à estrutura heróica que representa a vitória sobre o tempo e a morte, através das armas, da luta. Em torno desta estrutura constelam três grandes agrupamentos de imagens: os símbolos ascensionais, os símbolos espetaculares e os símbolos diairéticos. Neste regime a ascensão é imaginada contra a queda e a luz contra as trevas. O indivíduo regido por este regime é orientado pela antítese racional do sim ou do não, do bem ou do mal, do útil ou do prejudicial, do isso ou aquilo. Opõe pensamento a sentimento, análise a intuição e prova a impressão. É sempre regido por antíteses conceituais.

Sua dominante reflexa é a postural (DURAND, 2001a). Em oposição ao regime diurno de imagens, focalizado em dividir para reinar, o regime noturno centraliza-se em harmonizar, fundir, integrar. Neste regime, a queda é convertida em descida, e o abismo transfigurado em taça. A busca não é determinada pelo desejo de ascensão ao poder, mas pela descida interior em busca do conhecimento. Esse regime contempla duas estruturas do imaginário: a estrutura mística e a estrutura sintética (DURAND, 2001a).

A estrutura mística é entendida não em um sentido religioso, mas em um sentido de construção de harmonia, de união, de paz. Nesta estrutura não há gosto pela polêmica, mas há inclinação para a conquista de uma secreta intimidade, de quietude, de gozo e transcendência. Para a realização de tais objetivos, o indivíduo utiliza-se do processo de eufemização e inversão dos significados simbólicos. Por exemplo, o túmulo será eufemizado como um local de repouso e a morte é vista como um retorno à casa ao berço, e não como destruição. As imagens se agrupam em torno da idéia de acomodação, de aconchego, de envolvimento. Sua dominante reflexa é a digestiva (DURAND, 2001a).

Na estrutura sintética ou disseminatória busca-se um fator de constância na passagem do tempo, entendendo-o como um movimento cíclico. Assim, o tempo cíclico não tem começo nem fim, não é linear, mas obedece a um eterno retorno. A noite configura-se como promessa do amanhã. A morte, assim, não é entendida como um fim, mas como recomeço. Há uma busca de equilibrar os contrários, mantendo uma dialética salvaguardadora das distinções e oposições. A roda é seu símbolo mais explícito (DURAND, 2001a).

Ressalte-se, contudo que, o imaginário, ao equipar-se, construindo um repertório de imagens para enfrentar a morte, constrói a vida. Ao tentar imprimir um sentido à morte, o homem re-significa a vida (DURAND, 2001a).

### **Contribuição da teoria do imaginário ao estudo de professor**

É este universo imaginário, estruturado a partir da necessidade do homem de simbolizar sua angústia existencial, que este estudo procura explorar. Na perspectiva durandiana, a comunicação entre os homens se dá a partir da dimensão simbólica. É através desta

dimensão, efetivada pelo imaginário, que os homens partilham o que há de mais comum em suas existências: sua angústia diante da passagem do tempo e da morte.

Segundo Paula Carvalho (1990:186), "as práticas simbólicas são necessariamente educativas porque organizadoras do real, sendo a educação a prática simbólica basal que realiza a sutura entre as demais práticas simbólicas."

Para Duborgel (1992:15), "encarada, simultaneamente, como espelho especificamente revelador das marcas de uma cultura e como "instituidora" dessas marcas a vida da escola" é atravessada pelos discursos dos professores. Oficiais ou não, em que se inspiram estes discursos? O que deles podemos apreender? Qual a imagem da imaginação que se sobressai em cada um desses discursos? O exercício da docência verbalizado em seu discurso é animado por algum mito? Que mitos são patentes, e quais os mitos latentes que podem ser vislumbrados através das falas dos professores?

É este imaginário, instituído a partir desta angústia existencial, que se introduz e se atualiza nas práticas pedagógicas, no intercâmbio entre ensinar e aprender objeto deste estudo. Considera-se, assim, a escola como um espaço institucional privilegiado para a transmissão dos saberes predominantes na cultura na qual está inserida. Embora o discurso pedagógico seja predominantemente racional, a escola representa um lócus através do qual se atualizam práticas simbólicas, essencialmente produzidas pelo imaginário. Segundo Teixeira (1999), o discurso pedagógico pode ser considerado como meio-científico e meio-mitológico. É o imaginário que faz a mediação simbólica entre a razão e a emoção.

É então no espaço do cotidiano da práxis pedagógica, particularmente no que diz respeito ao ensino da matemática, que este projeto se insere. É a partir do discurso tautológico, concatenado, lógico, e irretorquível da matemática, que faz dela a rainha das ciências, niveladora do conhecimento, que se pretende estudar o imaginário, em particular o imaginário dos professores de matemática. Dessa forma, busca-se fazer emergir a dimensão imaginária presente no exercício da docência, dimensão tão pouco explorada nos estudos propriamente acadêmicos.

### **A matemática como fonte e critério de verdade**

Quando Descartes, descortina para o ocidente o conhecimento de que tudo pode ser explicado através dos números, ele redescobre o que os pitagóricos na antiguidade grega já observavam: todas as coisas se explicam numericamente. "... as coisas mais sutis, mais diáfanas, mais inefáveis, mais evanescentes, mais voláteis"... a grande força e impulso da matemática no século VI a.c. é sobretudo essa: ela surge como um caminho para a salvação do homem e da sociedade. (PESSANHA, 1994:12-13). PESSANHA (1994), em suas considerações sobre o modelo matemático, lembra que nele não há lusco-fusco nem sombras, mas apenas um cadeia perfeita, luminosa, "do tipo portanto, portanto, portanto". Lembra ainda que, para Platão ela se constitui como uma "linguagem alante - uma linguagem que parece dar asas ao lado linguageiro da condição humana." Ela é assim fascinante e sedutora, "alimentando não apenas a produção científica, mas o próprio imaginário do homem a respeito da humanidade" (PESSANHA, 1994: 18-20-21).

### **Situando o problema de investigação**

Levando em consideração o lugar ocupado pela matemática no conjunto das disciplinas científicas; a precisão e a lógica de seu modelo; a sua linguagem universal que transcende os limites impostos pelas circunstâncias ambientais e históricas; o seu raciocínio claro e unívoco; as conquistas técnicas e científicas propiciadas pela exatidão do seu modelo e o espaço ocupado por esta disciplina no cotidiano escolar, e preocupados em estudar a situação de dificuldade e fracasso que vem sendo registrados nas últimas avaliações oficiais, a exemplo dos resultados do IDEB<sup>1</sup> e do Pisa<sup>2</sup>, propusemos desenvolver um estudo sobre o professor, em particular, sobre o imaginário do professor de matemática.

Alguns questionamentos orientaram o desenvolvimento da investigação. Como se estrutura então o imaginário de professores que são mensageiros dessa linguagem de dimensão transistórica, transtemporal e transcontigencial? Qual a sua estrutura mítica? Há uma relação entre esta estrutura e as representações acima referidas? Em que nível as premissas matemáticas, sempre regidas por antíteses conceituais verdadeiro/falso, ou isso/ou aquilo, se relacionam às estruturas míticas do imaginário de seus professores?

---

<sup>1</sup> IDEB: Índice Nacional de avaliação da Educação Básica

<sup>2</sup> Pisa: Programa Internacional de Avaliação Comparada

Há uma maior frequência de uma determinada estrutura do imaginário entre este grupo de professores, quando comparada às estruturas de professores de outras disciplinas? Qual a pregnância simbólica do seu relato? Que histórias, estes professores, contam a si mesmos, a respeito do por que ser professor de matemática? Será este universo imaginário compatível com a plenitude da clareza e do silogismo do discurso matemático? A atualização da estrutura heróica do imaginário ocorre com mais frequência entre professores de matemática do que entre professores das áreas de ciências humanas e sociais? Ou esta correlação é inexistente?

Estas são as inquietações que norteiam o estudo. Ela se direciona em busca de sinalizadores que venham contribuir com uma nova reflexão sobre o fazer educativo. Pretende-se assim que seu caráter inovador possa se alinhar às diversas perspectivas adotadas no estudo dos fenômenos educacionais, em particular, àqueles que têm se dedicado ao estudo do professor, configurando-se como um outro olhar em direção à abordagem da complexidade do fenômeno educativo, e que desponte como alternativa promissora face aos desafios educacionais impostos pela realidade atual.

## **A pesquisa**

### **Participantes**

O trabalho ora apresentado é resultado do mapeamento das estruturas do imaginário de professores da rede pública da cidade do Recife. Foram entrevistados 39 professores da rede municipal e estadual e 01 professor da rede privada do estado de Pernambuco. Dentre estes 40 docentes 20 são professores de matemática e 20 professores das áreas de ciências humanas, sociais e biológicas. A pesquisa foi realizada em locais, turnos e horários que melhor se adequassem à agenda de trabalho dos professores.

### **Instrumentos de coleta e análise dos dados**

Para a apreensão da dimensão imaginária dos professores, foi utilizado o Teste Arquetípico de Nove Elementos AT-9, concebido por Yves Durand como modelo normativo de validação da teoria geral do imaginário de Gilbert Durand. A análise do teste possibilitou a identificação do universo mítico, advindo dos regimes de imagens e revelado através dos símbolos.

Foram utilizadas, também, entrevistas semi-estruturadas e histórias de vida cujos resultados foram articulados com os do AT-9. As questões das entrevistas referiram-se à razão da escolha do magistério na disciplina ministrada; a visão da matemática em relação às outras disciplinas; a visão que professores de outras disciplinas têm em relação à matemática; como cada um descreve a sua prática pedagógica; aspectos considerados gratificantes na vida profissional; além de desafios e obstáculos na prática pedagógica e como são enfrentados.

O AT-9 é um teste projetivo composto por nove elementos (desenhos), um relato sobre o desenho, um quadro de síntese e um pequeno questionário. Em sua aplicação é solicitada a realização livre de um desenho a partir dos estímulos propostos: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorador, alguma coisa cíclica (que gira, que se reproduz ou que progride) uma personagem, água, um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero) e fogo. Em seguida, pede-se ao sujeito que explique seu desenho, a partir da construção de um texto que inclua os nove elementos. Segundo Durand, Y. (1988), o teste tem como objetivo identificar os núcleos organizadores da simbolização, os micro-universos míticos que derivam dos regimes de imagens e que estão presentes no imaginário de cada homem. Enfim, pretende identificar as estruturas antropológicas do imaginário, de acordo com a proposta teórica de Gilbert Durand. Os nove estímulos que fazem parte da sua composição configuram-se dentro de um quadro de referência teórica elaborado por seu autor. Os seis primeiros elementos definem a classificação do universo mítico: heróico, místico, sintético ou disseminatório. A água, o animal e o fogo, constituem importantes adereços que compõem o desenho e se alinham em torno da trama principal. Cada elemento do desenho será relacionado à sua representação morfológica, funcional e simbólica em um quadro síntese, preenchido pelo autor-sujeito do teste (DURAND, Y. 1988).

Em síntese, o teste é composto por um estímulo central, representado pelo personagem. Dois estímulos ansiogênicos, que são a queda e o monstro. Três estímulos de resolução de ansiedade, constituídos pela espada, o refúgio e o elemento cíclico. Três estímulos complementares, a água, o animal e o fogo.

São palavras-chave, símbolos arquetípicos que estimulam o sujeito na elaboração do seu traçado gráfico e discursivo. Elas suscitam o surgimento das questões relacionadas à

angústia da passagem do tempo e da morte, assim como as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo sujeito para lidar com essa angústia.

Dependendo da maneira como o indivíduo enfrenta sua angústia existencial, seu teste pode ser classificado como pertencente a uma estrutura heróica ou esquizomorfa; estrutura mística ou antifrásica; ou ainda uma estrutura sintética, dramática, ou disseminatória. Na estrutura heróica, há um predomínio de simbolismos orientados para o combate. Na elaboração da sua trama, o sujeito constrói seu personagem de armas na mão para destruir os perigos e ameaças iminentes, representados pela figura do monstro, geralmente hiperbolizado. Imaginariamente há uma tentativa de eliminar a angústia existencial pela luta (DURAND, Y. 1988).

Na estrutura mística, há uma predominância de simbolismos que remetem a uma atmosfera de repouso, de harmonia, na qual não há espaço para perturbações existenciais. O sujeito afasta a sua angústia através da construção de um refúgio no qual se sente protegido dos perigos e do imponderável da vida (DURAND, Y. 1988).

Na estrutura sintética (disseminatória), os universos heróicos e místicos atualizam-se simultaneamente, ou diacronicamente. No primeiro caso se está diante de uma estrutura sintética bipolar. No segundo, aponta-se para uma estrutura sintética polimorfa. Quando os micro-universos fazem parte do cotidiano do sujeito, eles são chamados micro-universos existenciais. Quando a eles se sobrepõe uma compreensão simbólica da existência do homem, denominam-se micro-universos simbólicos. Nos dois casos, a angústia será diluída numa continuidade através do tempo (DURAND, Y. 1988).

Assim, o personagem tem a função de estimular o mecanismo de projeção e identificação do sujeito. Ele representa o ator, geralmente o herói, a partir do qual o discurso será estruturado e expressado no relato. O personagem pode ser representado pelo sexo masculino ou feminino, adulto ou criança. Pode ser incorporado por um indivíduo ou por um grupo (DURAND, Y. 1988).

A queda e o monstro devorante se oferecem como elementos através dos quais se projeta a angústia da passagem do tempo e da morte. Ela vincula-se à angústia existencial do homem. Está mais associada à morte do que à vida (DURAND, Y. 1989).

O monstro devorante remete a fantasias de destruição, à inquietação das trevas noturnas e estimula a simbolização da morte (Durand, Y. 1988). A espada, o refúgio e o elemento cíclico são os estímulos-chave, meios de defesa que determinam a estruturação do universo mítico (Durand, Y. 1988).

A espada pertence ao regime diurno, o qual contempla os três grupos de imagens simbólicas que fazem parte das estruturas heróicas/esquizomorfadas do imaginário: símbolos ascensionais, símbolos espetaculares e símbolos diaréticos. O refúgio pertence ao regime noturno de imagens, correspondendo às estruturas místicas do imaginário, das quais fazem parte os símbolos de proteção e aconchego, representados por recipientes, por espaços considerados seguros, pela feminilidade maternal.

O elemento cíclico simbolizado por algo que se reproduz que gira, que progride, pode vincular-se tanto ao regime diurno, quanto ao regime noturno de imagens, correspondendo às estruturas sintéticas ou disseminatórias do imaginário;

A água, o animal e o fogo são considerados elementos complementares do teste. Eles não constituem elementos definidores de estruturas específicas. Devido a sua polissemia e polimorfia, ajudam o personagem a construir sua trama, podendo se enquadrar nas diversas estruturas do imaginário (Durand, Y. 1988).

Quando o símbolo aparece isoladamente, seu sentido se limita ao significado usual, vinculado à sua função, ou seja, a função da roda é rodar. Contudo, dentro deste limitado universo há toda uma gama de significações subjetivas que podem ser dadas por cada indivíduo. Assim, a roda pode significar a roda gigante, a roda da sorte ou a roda do carro. A interpretação do que significa cada símbolo para o indivíduo é realizada dentro do contexto do conjunto de significantes mais amplos. "Somente no interior de mais ampla mensagem semântica é que seu conteúdo verdadeiramente se torna preciso, quando então um sujeito poderá a ele atribuir uma forma e uma função" (DURAND, Y. 1969:13).

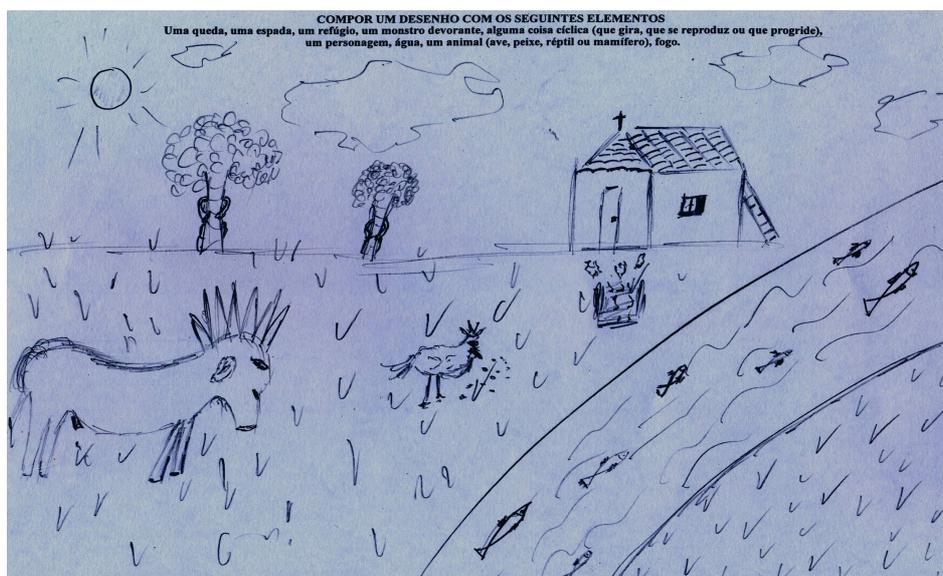
Todavia "o jogo dos subconjuntos não é ilimitado: o sentido deve ser buscado, nos limites dos balizamentos empíricos" (DURAND, Y. 1969:137).

Assim, na interpretação do AT-9, a definição de tais fronteiras revela-se por uma análise dos subconjuntos significantes dos símbolos utilizados. "É a nível do símbolo isolado

que todas as aberturas indefinidas são possíveis, ao passo que ao nível do discurso significante acontece certo fechamento" (DURAND, Y. 1969:137).

Na elaboração da interpretação dos protocolos do AT-9 procura-se pela convergência simbólica, metodologia que "consiste em afirmar que somente a consideração de um agrupamento relacional de símbolos - isto é, sua disposição em certa rede - permitirá um conhecimento plausível dos mecanismos imaginários. Em outras palavras, a "função" imaginária corresponde à estrutura que emerge através da disposição, do agrupamento, das relações existentes num conjunto de símbolos. Dentro dessa abordagem, as estruturas são definidas pela repetição de agrupamentos isomorfos. Vale dizer que o fenômeno da "redundância" ou da repetição temática própria a cada relato ou grupo de relatos significa a constituição isomorfa do eixo - ou da polaridade - simbolizador" (DURAND, Y. 1969:138).

### Exemplo de Protocolo da aplicação do AT-9



#### CONTE A HISTÓRIA DO SEU DESENHO

*“Num dia de sol castigante, enquanto os animais pastam e comem suas rações no pasto, o frei dorme em seus aposentos na pequena Igreja do lugarejo. As águas do rio fluem normalmente à sua correnteza, levando com ela os peixes que estão ali presentes.*

*Ainda bem que o frei conseguiu dormir, pois, os monstros que ele diz ter visto atrás das árvores, continuam lá.”*

### **Elementos do imaginário dos professores de matemática**

Apresentaremos a seguir, alguns dos principais resultados encontrados nesta pesquisa em relação aos professores de matemática. Os micro universos míticos dos professores de matemática, revelados através do AT-9, ficaram distribuídos entre as três estruturas: 04 protocolos pertencentes à estrutura heróica (20%); 06 protocolos pertencentes à estrutura mística (30%) e 09 protocolos pertencentes à estrutura sintética (45%); e 01 protocolo de subconjunto não estruturado (5%).

Este primeiro resultado responde a uma das questões inicialmente suscitadas por este trabalho e transformadas em um dos seus objetivos, a saber, se havia predominância de uma das estruturas do imaginário entre os professores de matemática.

Considerando a estrutura heróica do imaginário um regime regido por antíteses conceituais as quais gravitam em torno dos processos matriciais de separação, exclusão, contradição e de identidade (DURAND 2001), estaria ela compatível com a precisão lógica do raciocínio matemático? Haveria, entre os professores de matemática, um predomínio de simbolismos orientados para presença de um micro universo heróico, uma vez que são eles os transmissores da linguagem matemática na escola?

A análise e a interpretação dos dados coligidos através do AT-9 dos vinte professores de matemática investigados não indicam nenhuma relação nesta direção. Contrariamente, foi observado que a presença do micro universo heróico constituiu o menor percentual desta amostra, tampouco foi evidenciado a presença de micro universo super heróico. A presença da estrutura heróica foi distribuída entre micro universos heróicos integrados, impuros e descontraídos.

A predominância de um micro universo sintético entre os professores de matemática reflete que não só não existe uma predominância entre estruturas heróicas mas também que a função de professor tem preponderância sobre a definição da disciplina ministrada. O depoimento seguinte ilustra essa constatação. *"É uma coisa quase inexplicável. Não é que eu escolhi ser professor de matemática, mas eu não me via sendo professor de outra coisa entende? Também eu acho que fui assim quase que*

*intuitivamente. Depois de maduro eu conscientemente faria esta escolha*". O desempenho da função de professor possivelmente estaria ligado à função de psicagogo, o qual representa o guia, o iniciador, o civilizador. Estaria a predominância de um micro universo sintético entre estes professores submetida ao mito de Hermes, o filho de Zeus, por este encarregado de ser o mensageiro entre os mortais e os outros deuses? Aquele que guiava os viajantes e tinha a faculdade de enxergar e se orientar na mais completa escuridão? Seria este o mito diretor do exercício da função de professor?

Em relação ao desempenho desta função, é interessante notar que a maioria dos professores de matemática entende que a *"educação é uma coisa que você trabalha para ver frutos adiante"*. A satisfação pessoal com o dia-a-dia da escola foi raramente mencionada. Todos falam da satisfação de encontrarem, depois de alguns anos, alunos bem sucedidos e que só então demonstram reconhecimento pelas lições recebidas.

Outro ponto partilhado por todos os professores é a tentativa de motivar e despertar o interesse do aluno para a aprendizagem através da retórica, de um discurso exortativo, de um método dialógico, tal qual abordado por Pessanha (1994). Sobre este tema fala um professor: *"O meu primeiro trabalho é a conquista. É trazer o aluno pra perto de mim. Esse é o meu trabalho principal. Tentar criar um ambiente agradável na sala de aula"*. O imaginário destes professores se apresenta predominantemente direcionado por símbolos de vida os quais se projetam nas representações do AT-9 e se revelam, igualmente, em uma rede simbólica positiva que ancora seus discursos sobre o ser professor. Este resultado mostra-se particularmente interessante e significativo em função da natureza das respostas projetadas nos AT-9 (s) e nas entrevistas.

No AT-9, um teste de caráter projetivo, a emergência do imaginário está menos submetida ao controle consciente do autor do protocolo. Já na entrevista, as possibilidades de defesa estão mais atuantes na fala do professor, tendo ele maior controle sobre suas informações. Esta característica poderia favorecer ao entrevistado o repasse de informações que ele julgasse interessantes e convenientes para a pesquisa. Assim, poderia aparecer um discurso bem articulado com simbolismos voltados para vida, sem que este mesmo resultado fosse revelado em um teste projetivo, no qual as forças inconscientes do imaginário fogem ao controle do sujeito. No presente trabalho,

os resultados do AT-9, no entanto, ratificaram os simbolismos de vida encontrados nas entrevistas.

Protocolos fortemente estruturados por símbolos de vida, nos quais os elementos representados exercem, predominantemente, funções utilitárias para o personagem, seja de auxílio no combate ao monstro, seja para defesa dos perigos por ele representados.

Um tema recorrente nos discursos destes professores remete à satisfação de fazer parte de um grupo que acredita na mudança, na transformação social através da educação e na importância de contribuir para a formação de novas gerações. Apesar do reconhecimento do pouco status social representado pelos baixos salários, este grupo reconhece a profissão como revestida de grande importância para as mudanças sociais. Os professores reatualizam o arquétipo do Messias e do mito de Prometeu, sendo portadores da luz para aqueles que vivem na escuridão. Esta simbologia se revela tanto nas representações e histórias do desenho do AT-9 como nos discursos dos professores.

Recorramos à palavra de um professor para ilustrar o acima referido: *"Mas eu estou na luta. Eu acredito que eu vou ser a luz, do fundo, do fundo do túnel para aqueles meninos. Eu quero ser essa luz. Esse é o meu desejo. Ser alguém que vai resgatar aquelas crianças. Eu acho que é o professor que vai dar um norte, uma bússola pro aluno. O aluno se espelha muito ainda no professor"*. Discurso similar foi encontrado por Gens (2006), em seu trabalho intitulado *As figurações do professor entre símbolos e mitos*. Nesta pesquisa, aparece predominante a figura do professor como construtor, renovador, libertador, sábio condutor da humanidade, líder entre tantos outros. De modo geral tais analogias, acionam o mito salvador, pois, redesenham o professor como aquele que é capaz de instaurar uma nova ordem, de trazer a luz aos que vivem na escuridão. São construções discursivas cuja base mitológica assenta-se no arquétipo do Messias. Postulam uma nova ordem, falam de libertação e prosperidade e reivindicam emancipações (GENS, 2006: 96). Este resultado remete também ao trabalho de Teixeira (2000:60), *Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Neste trabalho a autora reporta que "a utopia da libertação pela educação de Paulo Freire é revolucionária e messiânica, pois a função da educação é desenvolver uma consciência crítica que permita ao homem transformar a realidade".

Pode-se supor que o imaginário destes professores reflete também, a fonte na qual eles foram buscar reafirmações para ratificar seus discursos sobre o lugar a ser ocupado pelo professor. Ainda na análise da obra freiriana, Teixeira (2006), evoca os mitos de Hermes e Prometeu e diz: "Se a grande tarefa de Hermes consistia em ser o intérprete da vontade dos deuses, a de Paulo Freire, ao incorporar tanto Hermes como Prometeu Christos, foi a de ser o porta-voz de homens que lutam por uma educação mais humanizada e uma vida mais digna, pois ele, como Hermes, é o companheiro dos homens" (TEIXEIRA, 2006:68).

Outro tema que reaparece de várias formas entre os professores de matemática é a noção de habilidades inatas, vocação e o fato de ter sido agraciado com o dom para a matemática. Fala um professor: *"Eu acho que o dom da matemática não é pra todo mundo. O dom de ensinar não é toda e qualquer pessoa que tem"* Outro professor amplia esta concepção: *"Muitas vezes, para seguir o seu potencial você só precisa ser acordado. Você tem potencial, todo mundo tem potencial. O problema é esse. É descobrir qual é o sopro que vai ser dado para aflorar o seu potencial"*. Associado a este discurso está a descoberta desta habilidade e da preferência pela matemática desde a infância: *"Eu sempre gostei muito de matemática. Era a matéria que eu mais gostava. No colégio eu ensinava aos meus colegas que tinham dificuldade em matemática e física. Acho que a minha vocação fluiu daí"*.

A teoria do fruto do carvalho concebida por Hillman (1996) oferece uma chave para leitura e interpretação destes discursos. Sua teoria, baseada no Mito Er de Platão "sustenta que cada pessoa tem uma singularidade que pede para ser vivida e que já está presente antes de poder ser vivida" (HILLMAN 1996:16). O referido autor sugere ainda que a perda de sentido de tantas vidas pode ser explicada pela falta de atenção ou negligência com o qual o daimon pessoal é vivenciado. Propõe ainda a recuperação do sentido de vocação pessoal, a qual poderá proporcionar um re-significado à vida.

Paralelamente aos desafios e obstáculos ressaltados pelos professores em relação ao exercício da profissão docente houve um consenso em relação à noção de sentirem-se vocacionados para serem professores, além da crença nas possibilidades da educação como fundamental para o exercício da cidadania e para a transformação social. Talvez a

teoria do daimon pessoal possa oferecer um dos subsídios a serem utilizados na interpretação das histórias de vida destes professores. Este mito do fruto do carvalho, do daimon, da vocação parece ser um mito que ancora e subjaz ao imaginário destes professores oferecendo um significado pessoal ao seu ofício de educador.

Entre os professores de matemática e os professores de disciplinas diversas a grande diferença revelada através das entrevistas recaiu sobre as razões da escolha da disciplina ministrada. Os professores de matemática referem um vínculo afetivo muito forte com a disciplina, "uma paixão mesmo", disseram alguns. Esta preferência remonta aos tempos da infância, o que não ocorre com a maioria dos professores de outras disciplinas que atribuem várias razões para suas escolhas. Exceção feita às duas professoras de educação artística, as quais, a exemplo do que ocorre com os professores de matemática, referem uma paixão pela arte desde muito cedo.

Esse resultado chamou nossa atenção e recorreremos mais uma vez a Hillman (1996) para a leitura e busca de um possível significado para este fato. Segundo o referido autor, as grandes questões existenciais do homem giram em torno das relações entre o visível e o invisível. Para Hillman (1996), há três pontes naturais para esta comunicação: a matemática, a música e os mitos. Indagamos então: estaria o encantamento dos professores de matemática e de educação artística pelas suas disciplinas, relacionados a esta explicação? A sensação de estar transpondo o mistério do invisível para o visível estaria na base deste deslumbramento revelados nas entrevistas? O referido autor menciona ainda que estas três pontes naturais "oferecem uma face sedutora que parece apresentar o outro lado desconhecido, uma sedução que leva à convicção enganosa de que a matemática, a música e os mitos são o outro lado" (HILLMAN, 1996: 106).

Segundo o relato de vários professores a possibilidade de ter sido olhado, percebido, valorizado fez uma diferença em sua vida. Esse olhar especial veio ora da mãe, ora de um professor, ora de companheiros de escola. Podemos retomar a interpretação dada aos vários discursos dos professores com a frase de George Berkeley (1685-1753), já citada anteriormente, *Esse est Percipi*. O olhar do outro pode ser o caminho para descobrir-se a si mesmo. O mito de Zeus, que teve seu destino mudado através do olhar/desejo de sua mãe, pode também ser evocado tanto para interpretar as histórias de vida destes

professores, como pode estar subjacente às teorias desenvolvidas para a compreensão deste fenômeno.

Muitos professores também têm clareza da sua origem, do seu percurso, das fragilidades e dificuldades ultrapassadas e expressam o desejo de ser a "luz do fim do túnel" para seus alunos. Esta "luz" aparece simbolizada também no AT-9, em vários protocolos. No mito de Aquiles, o olhar salvador veio do pai que o livrou das chamas, mas não da marca no seu calcanhar. Assim como Aquiles, muitos professores reconhecem seu ponto vulnerável e os transformaram em um "dom". Como detentores de uma sabedoria alquímica transmutaram a dificuldade em um novo sentido, em uma nova linguagem, conferindo-lhe outra simbolização e re-significação da vida através da profissão e agora, desejam levar aos alunos os resultados das suas conquistas.

Assim, falam dois professores representativos do discurso de muitos: *"eu gosto muito dos alunos da escola pública. Apesar das dificuldades da escola pública gosto muito de trabalhar lá. É como se fosse um dilema: eu saí de uma classe pobre, de um pai analfabeto, estudando sempre em escola pública e por que não reverter tudo isso que eu tenho, em pró da escola pública. Tenho desejo de retribuir a educação que eu tive"*. Diz um outro professor: *"eu estou aqui desde os 16 anos. Fui aluno, estagiário, sou professor e diretor. Estou na escola pública por opção"*. Reafirma sua crença na escola pública. E considera que as questões dos alunos e da escola são de todos nós.

É na contramão de algumas noções e matrizes de representações basilares da educação, que, sem negar a revolta com os baixos salários, o desprestígio e a desvalorização social da docência, estes professores revelam imagens positivas da profissão, resultado também encontrado em Teixeira & Cuyabano (2005), em pesquisa sobre o imaginário de alunos de cursos de pedagogia. Com um olhar para a tessitura destas redes simbólicas que alimentam o discurso destes professores lembremos o que nos diz Santos, Marcos Freire (2005) sobre o imaginário: "Eis a função do imaginário como fator de equilíbrio antropológico: esperança. Não será também a função da educação? Manter a esperança do humano no humano? Da cultura na cultura?" Estaria o imaginário destes professores a serviço da manutenção desta esperança? É isto o que nos dizem dois outros professores. O primeiro reassegura que *"apesar de tudo isso eu tenho prazer em ensinar. Às vezes eu silencio esse prazer diante dos colegas se não vão*

*dizer: Tu és doido é? Mas eu tenho prazer. Eu sou um cabra com mais de 20 anos de ensino e ainda tenho prazer de fazer projetos e de executá-los em sala de aula."... "Parei de reclamar dos alunos, dos outros professores, do sistema, de culpar quem quer que seja pelas dificuldades dos alunos. Realizo meu trabalho a partir das dificuldades dos alunos". O segundo, em resposta a minha indagação da razão da sua emoção responde: "porque eu ainda sou um entusiasta desse saber que me emociona. É saber que têm muitos brasileiros que não sabem ler nem escrever. Isso é uma vergonha para o país. Isso é triste. Me emociona saber que o meu fazer, às vezes tem muito, muito sentido. Não é bom isso? Você se sente importante, certo?".*

### **Considerações finais**

A riqueza do material fornecido por estes professores nos conduz a um reencantamento com a profissão, inspiram sonhos, utopias, e crenças nas possibilidades da educação e de uma sociedade mais igualitária e mais justa. Chama a atenção ainda para o vigor de um imaginário que, em meio a uma força de tanatos presente no cotidiano escolar, retira forças, reinventa sonhos e procura soluções para manter a vida na escola. Como explicar a sobrevivência da escola em meio ao caos denunciado nas entrevistas com os professores? Uma das explicações pode ser fornecida pelos resultados desta pesquisa. Provavelmente, o que está na base de sustentação da escola, ou se constitui em um dos seus pilares fundamentais, são professores com um imaginário estruturado por pulsões de vida que lhe conferem uma imagem positiva da profissão, um sentido para sua vida e a crença de ocupar um lugar especial na ordem do mundo apesar do desprestígio social da profissão.

Estes professores, atentos que estão às mazelas sociais que se fazem presentes na escola, não foram contaminados pelo cinismo ou pela resignação frente a uma realidade perversa descrita por eles. Acima de tudo, revelaram serem portadores e porta-vozes de um imaginário ancorado em raízes profundas que mantêm o sonho e a crença nas possibilidades de contribuir para transformar e reinventar a educação e a sociedade. Retomando as observações de Santos (1999), para estes professores a solidariedade tem sido a marca ética de sua prática pedagógica e a participação a sua marca política.

### **Referências bibliográficas**

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

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

-----, **O imaginário. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

DURAND, Yves. **L'exploration de l'imaginaire. Introduction a la modélisation des univers mythiques**. Paris: L'Espace Bleu, 1988.

GENS, Armando. **As figurações do professor: entre símbolos e mitos**. In AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes. **Imaginário e educação – reflexões teóricas e aplicações**. Campinas: Alínea, 2006.

HILLMAN, James. **O código do ser. Uma busca do caráter e da vocação pessoal**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PESSANHA, José Américo. **Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética**. Anais da 17ª Reunião da ANPED, 1994.

SANTOS, Boaventura Santos. **A crítica da razão indolente - contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Marcos Ferreira. **Crepusculário.** São Paulo: Zouk, 2005.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Imaginário e cultura: a organização do real.** In

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez, PORTO, Maria do Rosário (Org.). **Imaginário, cultura e educação.** São Paulo: Plêiade, 1999.

----- . **Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira.** Rio de Janeiro: Quartel, 2000.

----- . e CUYABANO, Emília Darci de Souza. **Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de pedagogia.** Revista brasileira de estudos pedagógicos, vol.85, nº 209/210/211, p. 56-66, 2005.