

Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensamento na formação de professoras

*Lúcia Maria Vaz Peres
Valeska Fortes de Oliveira*

Resumo

Este trabalho, **imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensamento na formação de professoras**, foi pensado e elaborado por nós no sentido de apresentar e refletir nossas pesquisas, sobretudo trazê-las para o cenário educacional a partir dos estudos do imaginário e sua dimensão simbólica, aqui concebida, como o elo entre as metamorfoses do vivido e na formação de professoras. Portanto, esse texto transita por campos interdisciplinares e transdisciplinares. Nesse sentido, o resgate da função simbólica se dá por meio de textos, contextos e imagens; pela energia do imaginário e dos símbolos, ultrapassando o pensamento intelectualizado.

Palavras-chave: imaginários, dimensão simbólica, formação de professoras

Abstract

This paper, **Images and imaginary: the symbolic dimension of things experienced and thought during teacher training**, was conceived and produced by us with the objective of presenting our investigations and reflecting upon them. It was also aimed at bringing, to the educational setting, the symbolic dimension of the studies of the imaginary – such dimension being understood as the linkage amongst the metamorphoses of things experienced during teacher training process. This text, therefore, is located both in interdisciplinary and transdisciplinary fields. In this sense, the rescue of the symbolic function occurs with the help of texts, contexts and images; through the energy of the imaginary and that of symbols, surpassing intellectualized thought.

Key-words: imaginaries, symbolic dimension, teacher-training

Introdução

Este trabalho aponta reflexões para o cenário educacional a partir dos estudos do imaginário e sua dimensão simbólica, tão esquecida, ainda hoje, por perspectivas teóricas alicerçadas numa abordagem economicista que potencializaram o debate referente às questões do cotidiano da educação. Os estudos que têm como referência as contribuições do imaginário trazem para a análise a dimensão simbólica das relações, das instituições, do cotidiano, das criações sociais, do vivido e do pensado. Estas são as contribuições deste texto: trazer à luz o ser humano não somente pela sua dimensão racional, pela sua dimensão do trabalho, mas também como um *animal simbólico* (Cassirer, 1972). Especialmente, trata-se de uma configuração interdisciplinar e, porque não *transdisciplinar*, na perspectiva que nos coloca Edgar Morin (1991) de transitar por campos até então desconhecidos. Então os “caminhos” das imagens e imaginários, nesse trabalho, representam o elo entre as metamorfoses do vivido e sua dimensão simbólica na formação de professoras. O resgate da função simbólica se dá por meio de textos, contextos e imagens; pela energia do imaginário e dos símbolos, ultrapassando o pensamento intelectualizado, onde nem sempre o mundo que se pensa é o mundo em que se vive (Bachelard, 1998).

Desse modo, pensamos que não é somente um desejo, mas uma necessidade investigar através das histórias de vidas dos professores e aprendizes de professores, seus processos de formação, acionar com dispositivos de fala ou de escrita autobiográfica como se dá a formação e a autoformação docente. Ressaltamos que a rememoração e reflexão sobre os acontecimentos que produziram “marcas”, que inscreveram registros que dão passagens a outras criações, são as molas propulsoras dessa abordagem teórica. Os professores, e aprendizes de professores pesquisadores de si, participantes das nossas pesquisas, são sujeitos categorizados que, por suas histórias, seus relatos autobiográficos, reorganizam, através do trabalho da memória, experiências, acontecimentos significativos na construção das suas performances, gerando um processo de formação e autoformação.

Imaginário, poética e representação... a criança na aprendiz de professora

Lúcia Maria Vaz Peres

A imagem poética é, com efeito, essencialmente **variacional**. Não é como o conceito, **constitutiva**... Um grande verso pode ter

grande influência na alma de uma língua. Ele desperta imagens apagadas ... proporciona uma das experiências mais simples de linguagem vivida.

Inspirada na poética do espaço de Gaston Bachelard¹ começo esta tessitura tramando os fios do ontem no hoje... Minhas mãos e meu coração se unem para tecer a malha da poética da infância advinda do imaginário e das metamorfoses presentes na aprendiz de professora.

Na busca de convergências entre poética e conceito, desejo ressaltar a importância de trazer à luz a criança que temos dentro da alma, as imagens apagadas ou sonolentas como renascimento e re-apresentação dos movimentos que vão nos construindo, infinitamente... Neste caso, refiro-me aos movimentos de 15 alunas do curso de Pedagogia da FaE/UFPEL.

Penso que um dos caminhos para o estudo do imaginário, nesse caso, possa acontecer pela via da “leitura” de imagens poéticas inscritas na escrita que re-apresenta a criança interior que habita nessas 15 alunas . Portanto, neste trabalho, desejo pensar o imaginário como “picadas” que se abrem às representações deste grupo de alunas, aprendizes de professoras. Uma espécie de Pedagogia Simbólica² que se expressa pela via da narrativa poética sobre a infância, repousada numa relação reflexiva entre o vivido e o desejado.

Um intervalo para contar o começo...

Este trabalho tem sua gênese numa relação de ensino-aprendizagem, quando ministrava a disciplina Psicologia da Educação para o Curso de Pedagogia – Habilitação Séries Iniciais, no ano de 2000. Naquele momento desejava mobilizá-las³ sobre o saber infantil: **Quem é a criança? O que é ser criança? Onde está a nossa criança? O que o professor necessita saber sobre a criança?** Estas e outras questões balizaram o início dessa experiência pedagógica. Desse modo, convidei-as a revisitar a criança que foram trazendo à luz esses conteúdos através de uma narrativa poética. O intuito principal foi resgatar as imagens da infância que “dormitam” em cada aprendiz de professora, a partir de uma escrita que permitisse fluir imagens de conteúdos vivenciados; uma psicologia em movimento... Acreditando que esse modo de conceber os pressupostos ou a sistematização acerca do desenvolvimento infantil, instauraria uma outra

¹ BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

² PERES, Lúcia Maria Vaz. Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica. (tese de doutorado), UFRGS, 1999.

³ Usarei o feminino, por tratar-se de uma grande maioria de alunas: 56 do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

hierarquia na construção do saber, da aprendiz de professora sobre o outro/criança: como ela se desenvolve e como aprende?

O desassossego sempre tem sido companheiro fiel... Nesse caso, ele se referia às questões de minha atividade como professora de psicologia (psicologia do desenvolvimento), no 2º semestre do Curso de Pedagogia. Especificamente, dizia respeito às questões: como ensinar uma psicologia desenraizada da própria história de quem aprende? Como saber do outro sem antes deixar-se atravessar? Como “tocá-las”, sem antes acordar esta criança que foram? Ou ainda, como essa criança vivia nelas? E como ela matriciou o saber destas aprendizes de professoras?

Foi uma experiência construída com a finalidade de auscultar os ruídos produzidos dentro do mais íntimo de cada uma das alunas. Ruídos que, na minha concepção, se prolongam em forma de imaginários e de representações, que talvez as tenha encaminhado para a busca da profissão docente.

Tendo esta idéia como detonadora do trabalho a ser desenvolvido na referida disciplina, fui organizando, discutindo e refletindo teoricamente sobre as experiências trazidas, sobretudo acreditando que a concepção para a formação das aprendizes está intimamente relacionado às trajetórias percorridas na experiência vivida. A esses movimentos atribuo a construção e produção dos saberes pessoais, fomentados pelas intimações das vivências individuais e coletivas.

A modalidade da escrita foi sugerida por mim, onde desafiei este grupo de 58 alunas a experimentar um outro tipo de escrita; dar asas à imaginação, exercitar a arte de fazer versos como um ato de re-criação de sensações ou de estados já vividos... Experimentar a estética como possibilidade de conceituação encharcada de emoções e sentimentos que expressem, de algum modo, a vivência pessoal e profunda, de acordo com a possibilidade de cada uma.

Sobretudo, meu intuito foi instaurar uma outra lógica acerca do saber sobre o outro/criança. E, assim, refletir a importância da apropriação dessas imagens como “matrizes” detonadoras de um inventário sobre **o que é a criança?**

Após intervalo... retomo uma das experiências mais simples de linguagem vivida

Estas questões que me inquietam também estão relacionadas a minha trajetória pessoal e profissional. Lembro bem da minha experiência na 1ª série, do ensino fundamental (naquela época ensino primário), onde mesclava-se o mistério com o lúdico, as letras no quadro negro com as

“letras” que iam produzindo e decodificando meu imaginário infantil... Uma escola confessional das irmãs do Sagrado Coração de Jesus e uma professora religiosa que, no seu afã de ensinar, cantava letras do alfabeto e nos fazia conversar com Jesus. Entre cantos, escritas e brincadeiras com um Jesus que não estava em “carne e osso”, foi sendo processada uma experiência que fez emergir em mim uma significação da escola, do ensino e da aprendizagem, como sendo constitutivas de um lugar onde é possível aprender através de diferentes caminhos. Talvez assim, foi se instituindo a influência dos símbolos, do imaginário, das conexões invisíveis, da poética, como matéria-prima das questões que me inquietam.

De lá para cá, à medida em que fui complexificando os meus saberes, fui me inserindo em estudos durandianos⁴ e bachelardianos⁵, e aprendendo que o ser humano é produtor de sentido; busca alternativas para **com e no** mundo significar o novo no velho. Então, a partir desses estudos fui construindo a idéia de que nós estamos imersos numa esfera arquetipológica ou ancestral da imaginação humana. Quero dizer, trazemos em nossas trajetórias potencialidades de padrões, de exemplares, de protótipos, que matriciam nossas ações futuras. Segundo C. G. Jung, as imagens psíquicas do inconsciente coletivo são patrimônio comum a toda a humanidade. São questões profundas que merecem maior aprofundamento. Para fins deste trabalho, ressaltaria a importância de resgatar as imagens da infância destas aprendizes de professoras, re-apresentadas hoje em forma de narrativa, como períodos e conteúdos matriciadores e potencializadores da futura profissão docente.

Pela via dos conteúdos do imaginário inscritos nas narrativas poéticas destas jovens, entretecidos no tempo de infância, busco um espírito acadêmico por dentro de processos históricos e existenciais, fazendo assim uma ruptura com o conhecimento usual⁶, cujo fundamento epistemológico trata das relações entre a vida psíquica e seus desdobramentos, e as intimações históricas e sociais. Portanto, neste estudo exercito um “jogo”⁷ entre a poética e o conceito, a fim de “visualizar” as presentificações de vivências, que na perspectiva durandiana são eternas no tempo (Durand, 1988)⁸.

⁴ Gilbert Durand é um antropólogo francês, ainda vivo que trouxe importantes contribuições para o campo do imaginário desde o ponto de vista ontológico e fenomenológico.

⁵ Gaston Bachelard, foi um filósofo e epistemólogo francês e um dos maiores nomes da filosofia do século XX. Nasceu na França em 1884 e morreu em 1962.

⁶ BACHELARD, Gaston, *O Novo espírito científico*, 1968, p. 119.

⁷ No sentido de executar diversas e lúdicas combinações.

⁸ DURAND, Gilbert. *Imaginação simbólica*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Através dos caminhos do Imaginário como elo entre as metamorfoses do vivido e as aprendizagens no fazer-se professora, a função simbólica se expressa por meio de textos, contextos de onde retiramos as imagens da infância.

O jogo do tempo nos remete à sua própria atemporalidade, isto é, constitui-se numa espécie de memória cultural que nos indica a possibilidade de entendimento dos movimentos que nos faz ser o que somos, através da produção de sentido. Refiro-me à experiência destas aprendizes de professoras, de “espíar” a criança que “vive” no adulto em que hoje se transformaram.

Através das funções simbólicas e imaginárias foi possível apropriarem-se **do** e **no** vivido. Hoje, movidas pelas demandas e transformações do conhecimento externo/interno aliadas à capacidade de interpretar, de experimentar diferentes modos de auscultar o passado/presente. Desse modo, buscamos “novos” territórios para o saber-ser-fazer, da aprendiz de professora. Ratificando, de certo modo, o que Bachelard (1998)⁹ diz: *é necessário conhecer a boa consciência do trabalho alternado das imagens e dos conceitos, duas boas consciências que são aquela do plano diurno e aquela que aceita o lado noturno da alma*. Portanto, não há nenhum fundamento único, último, seguro do conhecimento.

É o passado no presente gerando um desejo dinâmico e sempre renovado sobre como estamos nos fazendo ou como vamos nos constituindo, sobretudo ancorado num *a priori* de significados que atribuímos a diferentes representações que nos produziram e que produzimos através da relação com o outro em nós.

Tudo isso porque trazemos, potencialmente conosco, a possibilidade não de somente perceber um mundo aparentemente dado, o plano diurno das idéias¹⁰, mas de construir sistemas fundamentados sobre certos registros e imagens transitando pelos contornos noturnos da alma. Esses registros e imagens estão inscritos e descritos em cada aprendiz no mundo. Quero dizer, não podemos compreender alguma coisa de autônomo, senão compreendendo aquilo de que lhe é dependente. Portanto, é absolutamente fundamental uma relação de ensino e aprendizagem, especialmente tratando-se de estudos de cunho subjetivo, que exercite um pensamento em espiral, espiral de sentido em seu amplo espectro. Por exemplo, hoje estas alunas realizam a formação, “produzidas” tanto pelas “matrizes” vivenciais quanto teóricas; amanhã, serão “produtoras” do outro/aluno. Parafraseando

⁹ BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

¹⁰ DURAND, Gilbert. *Imaginação simbólica*, 1988.

Ricoeur (1991)¹¹ muitos outros nos constituem, assim como constituímos muitos outros. E, assim, vamos refletindo aprendizagens e tecendo ensinamentos num movimento de causação espiralada, o qual vai determinando acontecimentos em torno de um mesmo ponto, ao mesmo tempo que dele se afasta ou se aproxima. Esse movimento decorre segundo códigos de convivência social, cultural, enfim códigos de relações interpessoais aos quais todo ser humano está submetido.

Com efeito, foi refletindo e apropriando-me das imagens poéticas trazidas pelas alunas, sobre sua própria infância, bem como proporcionando espaço para que também elas retomassem para si os efeitos deste movimento, que instauro um inventário sobre **onde habita a criança que eu fui?**

Entre contextos e textos estudados, algumas construíram palimpsestos¹² a partir da escrita de Korczak¹³, produzindo sentido às próprias vivências, exercitando uma imaginação simbólica, deixando fluir imaginários e metamorfoses na aprendiz de professora.

Na cinza monotonia da minha vida de adulto lembrei-me das vivas cores dos anos de infância. Quis ser criança de novo, livrar-me das cinzentas preocupações e tristezas de adulto, agora, tenho outras infantis que doem mais. Não se iludam com o nosso riso. Agora sou criança outra vez, sei que não importa a história que a gente sabe, e sim a que a gente sente dentro de si...Tudo é novo e desconhecido como se tivessem passado tinta fresca por cima... (Jô)

Observo como os adultos nos afastam do caminho. Ao adulto ninguém diz dê o fora, mas a criança ouve isto tantas vezes. Os adultos pensam que as crianças só são capazes de fazer bagunça e dizer bobagens... Imagine se as pessoas vão falar às crianças. Não vale a pena. E os adultos será que falam sempre coisa inteligentes? (Mo)

Só algumas horas se passaram desde que voltei a ser criança, e já vivi tantas experiências... Somos conscientes, enxergamos e sabemos muitas coisas, intuimos e pressentimos mais ainda, mas temos que dissimular, porque nos lacram a boca. (Le)

¹¹ RICOEUR, Paul. *O si mesmo como um outro*. Campinas, S.P: Papirus, 1991.

¹² Refere-se a um antigo material de escrita, principalmente o pergaminho, sob cujo texto se descobre a escrita ou escritas anteriores de outros.

¹³ KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.

Quando eu voltar a ser professora, tentarei entender-me com os alunos...A professora nunca diz que gosta de um aluno, mas é uma coisa que a gente sente ...nós damos mais duro que o professor. (Eli)

Nestes entrecimentos, entre palimpsestos e narrativas poéticas, podemos “saborear” alguns matizes do imaginário em movimento.

Uma palhinha mais sobre as teorias que iluminaram este estudo

Autores como Gaston Bachelard, Gilbert Durand e Ernst Cassirer, ensinaram-me que a razão não nos pode mostrar o caminho com clareza. A “verdade” e a sabedoria estão em si mesmas envoltas por brumas e mistérios, não podendo mais comportar um conhecimento usual. Esta pesquisa continua a trilha dos estudos realizados em meu doutorado¹⁴, sendo que, agora, neste trabalho, são alunas do curso regular do curso de Pedagogia, mas ainda trilhando o enfoque teórico acerca do imaginário durandiano e bachelardiano.

Ao longo deste processo outras interlocuções foram sendo processadas como, por exemplo, Clermont Gauthier¹⁵, Maurice Tardif (1991)¹⁶. Esses autores mostraram que desde o começo do século pesquisadores têm desenvolvido projetos que buscam tornar o ensino mais eficiente, cuja preocupação girava em torno da problemática dos saberes. Tais teorizações encaminham-se numa perspectiva mais sociológica, cuja preocupação assenta-se nos saberes docentes, no sentido de identificar os constituintes da identidade profissional e definir as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério.

No filão dessas contribuições, construo as minhas reflexões onde pretendo ressaltar os saberes dos alunos como um processo relacional entre o vivido no seu amplo espectro. Esses saberes comportam aspectos objetivos e subjetivos, em parte relacionados à cognição, noutra parte às complexidades das representações imaginais. De certo modo, estas questões também são discutidas nas referidas pesquisas, primando mais pela objetividade, diferentemente do que me proponho.

¹⁴ Naquele momento, pesquisei “professores leigos”, em serviço, que realizavam sua formação em nível de ensino superior.

¹⁵ GAUTHIER, Clermont Por uma teoria da Pedagogia. pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

¹⁶ TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente In: **Teoria e Educação**, p.-215-233, 1991.

Referenciais como dos autores franceses Francis Imbert¹⁷, Bruno Duborgel¹⁸ e Marcel Postic¹⁹, mostram que é possível compreender o fazer pedagógico na “ordem” das coisas humanas, buscando outros sentidos para pensar o professor e, assim, pensar o ser humano no mundo, tendo como fio principal a Pedagogia. Não se trata de reunir, por uma operação intencional, a “funcionalidade” do Imaginário na esfera pedagógica. Trata-se, sobretudo, de estar sensível às leituras emanadas desta abordagem para refletir sobre a formação pedagógica, trazendo a poética como mola propulsora de nossa objetividade, através da arte de fazer versos e reversos de nós mesmos.

Exatamente por questionar-me acerca dos saberes do professor, a partir da problematização pela via única dos saberes pedagógicos, é que trago tais reflexões. A formação do professor, da aprendiz de professora, neste caso, nos remete a relações complexas, quando trazemos a reflexão sobre a experiência vivida em seu amplo espectro. Os saberes pessoais estão ligados a aprendizagens oriundas da própria experiência, quer se trate de um momento único ou de uma experiência vivida repetidas vezes. O que limita o saber pessoal é o fato de que ele é feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

No decurso deste trajeto várias foram as expressões que se juntaram, ampliando, assim, as perspectivas acerca da poética da infância advinda dos saberes pessoais que estão na base de uma Pedagogia Simbólica. Uma poética quase sempre renegada a um patamar de menos importância por fugir do conhecimento racional e mensurável, porém pleno de uma outra lógica que adentra outras camadas que co-habitam o imaginário humano.

Deleitar-me nesta lógica do funcionamento interno, da poética da infância como metamorfose da aprendiz de professora, do saber de si foi, de maneira geral, a proposta deste trabalho.

Mesmo ainda em processo de construção, este trabalho chega ao “final” através da somatória das muitas vozes traduzidas em forma de palavras. Ressaltando, porém, que a primeira palavra, como trabalho simbólico de inscrição, foi proferida pelo grito adormecido da criança que habita em cada um de nós. E, assim, me permitindo viagens, descaminhos, acertos e construções.

No fluxo desta Pedagogia Simbólica posso dizer que o ser humano é arcaico e temporal, memória e projeto, começando pelo arcaico. Quando se olha o presente, é preciso perguntar: o que há atrás dele? Que percurso

¹⁷ IMBERT, Francis. *Pour une Praxis Pédagogique*. Paris: Editions Matrice, 1985.

¹⁸ DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et Pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, 1 Paris: Editions Greco, 1989.

¹⁹ POSTIC, Marcel. *O Imaginário na Relação Pedagógica*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1993.

conduziu a este lugar? Qual o suporte simbólico para esta construção presente?

Imagens e imaginário: memórias e representações de professoras

Valeska Fortes de Oliveira

Início minha escrita a partir da reflexão feita por Baczo (1985)²⁰ quando pergunta sobre os estudos acerca do imaginário: “Tratar-se-á de uma problemática verdadeiramente nova ou, antes, da renovação de problemas bastante antigos?”.

No caso específico da educação, a produção teórica em torno do Imaginário aponta para um novo olhar sobre antigos problemas e coloca problemas outros. Resumidamente, destaco que algumas avaliações sobre o significado deste campo teórico para o cenário educacional já podem ser feitas. Pontuo três contribuições a partir da experiência de trabalho nesta perspectiva teórica e a partir da análise do trabalho de outros pesquisadores que vêm atuando na área educacional.

Os estudos que têm como referência as contribuições do imaginário trazem para a análise a dimensão simbólica das relações, das instituições, do cotidiano, das criações sociais, enfim, da realidade. Passamos a perceber o homem não somente pela sua dimensão racional, pela sua dimensão do trabalho, mas também como um animal simbólico²¹. Este é, sem dúvida, um grande “achado” para as investigações que estamos fazendo com professores. Este olhar nos permite uma aproximação dos sentidos e dos significados construídos pelas pessoas e pela sociedade como um todo acerca das suas criações sociais (instituições, normas, comportamentos, valores, crenças, entre outras).

A segunda contribuição deste estudos diz respeito ao movimento produzido nos que se colocam nesta perspectiva teórica. O estudos do imaginário acionam no pesquisador necessidades de novas aprendizagens por outros campos do conhecimento, que não somente o da educação. A configuração interdisciplinar e, porque não transdisciplinar, na perspectiva

²⁰ BACZO, Bronislaw. *Imaginação Social*. In: Enciclopédia Einaudi: Anthropos-Homem. Portugal, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985.

²¹ Esta contribuição encontramos na obra de Ernst Cassirer. *Antropologia Filosófica*. São Paulo, Mestre Jou, 1972.

que nos coloca Edgar Morin (1991) de transitar por campos até então desconhecidos, é não somente um desejo, mas uma necessidade.

Este é o território dos significados e dos sentidos construídos individual e socialmente. Posto isto, estamos tratando de uma realidade que é multifacetada, sua composição pressupõe aspectos referentes a condições objetivas e subjetivas. Apresentando à realidade múltiplos aspectos que vão da ordem do dizível à do indizível, obriga o pesquisador que se coloca na condição de escuta e de observador a dialogar com essa complexidade. Nossas pesquisas têm se referenciado em produções da História Oral, da História de Vida, da Memória (exploradas há mais tempo no espaço da História e da Antropologia), na Produção de Subjetividade (trabalhadas mais pelo campo da Psicologia), entre outras incursões que produzem leituras criativas e, como na montagem de um quebra-cabeça, auxiliam na organização das paisagens.

Jacques Ardoino, por ocasião da publicação de um número da Revista Práticas de Formação, entrevistou Cornelius Castoriadis (1991)²² questionando-o sobre sua posição com relação à multireferencialidade. Sobre esta questão pronunciou-se afirmando:

“Estoy totalmente de acuerdo con el principio y creo que eso se refleja en mi trabajo. Tomemos, por ejemplo, lo psíquico y lo social; escribí, en varias oportunidades, que la psique es irreductible a la sociedad, del mismo modo que la sociedad es irreductible a la psique. Es error de psicoanalista querer deducir la sociedad del funcionamiento psíquico y un error simétrico del sociólogo ver en la psique sólo el producto de la sociedad y de la socialización. Existe indisociabilidad y irreductibilidad.”

Ressalta ainda, falando deste enfoque, que nada tem a ver com ecletismo ou com as confusões fantásticas que estão sendo feitas atualmente, necessitando precisar os limites do que chamamos de multireferencialidade.

No último ponto – por não ser este o único objetivo deste texto, podendo ser registradas outras aprendizagens –, trago a questão da criação teórico-metodológica acionada nos pesquisadores que se colocam a observar e a escutar os imaginários.

²² Entrevista com Jacques Ardoino, René Barbier y Florence Giust-Desprairie, realizada em 7 de fevereiro de 1991, publicada em Práticas de Formação, 25-26 abril 1993, pp. 46-63. Publicada no livro de CASTORIADIS, Cornelius. Figuras de Lo Pensable (Las encrucijadas del laberinto VI), capítulo Psique y educación, publicada a primeira edição em espanhol em 2001 pelo Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

Também²³ inspirada em Bachelard (1987), o trago pela sua contribuição diurna a partir da sua preocupação com o método como “verdadeiramente uma astúcia de aquisição, um estratagema novo, útil, na fronteira do saber. Em outras palavras, um método científico é aquele que procura o perigo. Seguro de seu acervo, ele se aventura numa aquisição. A dúvida está na frente, e não atrás, como na vida cartesiana”.

A dúvida acompanha a curiosidade na leitura de imaginários e a criatividade se coloca como uma aventura necessária para que estes possam se manifestar. Neste movimento, “antropologizamos”²⁴ de uma forma mais significativa os estudos e investigações educacionais, mostrando como está o cenário, como chegou ao que é, quais as configurações possíveis de serem assumidas e não como gostaríamos que fosse. Numa direção da epistemologia da prática, proposta por interlocutores como Tardif (2000, 2001)²⁵, que chamam nossa atenção para a necessidade de conhecer como os saberes estão sendo produzidos pelos professores no próprio locus de trabalho, a escola, e nos interessamos pela constituição, pela gênese dos saberes docentes criados nas dimensões da experiência e da atuação profissional.

Um outro intervalo para voltar ao começo

Após a apresentação sintética de algumas contribuições dos estudos do imaginário para a área educacional, apresento por onde temos²⁶ trilhado, relatando uma experiência singular que é a produção de pesquisas em rede e a articulação destas a partir de categorias e referências teóricas comuns.

A pesquisa interinstitucional “Imagens de Professor: significações do trabalho docente”, organizada em 1997 e concluída parcialmente – pois ainda estamos trabalhando com o material coletado e os indicadores de coleta de dados permanecem nas novas pesquisas – reuniu um número significativo de pesquisadores que desejavam conhecer a representação

²³ Aproveito a corrente de inspiração de Lúcia Peres quando toma a poética do espaço como dispositivo de leitura das aprendizagens da infância das professoras, sujeitas da pesquisa que realizou no curso de Pedagogia da UFPel. Tomo Bachelard a partir da referência diurna: O Novo Espírito Científico (1986) e a Filosofia do Não (1987).

²⁴ *Antropologizamos* é utilizado por mim entre aspas para destacar um sentido de realizar mais intensamente o estudos das culturas que estão no interior das escolas e em outros espaços educacionais. O desencontro de sentidos e significados na educação se devem principalmente ao nosso distanciamento e dificuldade de leitura e escuta do que está entre nós.

²⁵ Conferência realizada na Faculdade de Educação da UFPel (Pelotas) e Curso ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS (São Leopoldo).

²⁶ Quando utilizo “nós” estou referenciando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (UFSM) e a rede de pesquisadores (UNIJUÍ, UFPel, URI, UNIPAN, UNIFRA) que têm desenvolvido pesquisas conjuntamente com o GEPEIS a partir do Pesquisa “Laboratório de Imagens”.

social que se tem hoje da figura do professor brasileiro, o que a sociedade pensa dele e, principalmente, o que ele pensa do seu lugar, do seu espaço, do seu trabalho.

Como uma representação que foi contínua entre as falas ambíguas sobre os significados construídos sobre a docência, encontramos um apontamento de Teves (In: Oliveira, 2000, p.287) que também sintetiza alguns dos nossos indicadores de análise:

Mas continuo admitindo que não foram apenas o poder aquisitivo e as dificuldades impostas pela lógica perversa da acumulação do capital que produziram em nossa categoria um sentimento de nostalgia, de descrença em nosso trabalho, de comisseração, embora procuremos, por todos os meios, ocultar o que está acontecendo em nossas práticas pedagógicas. Perdemos muito a crença de que aquilo que fazemos tem verdadeira importância para os alunos e para a sociedade. É como se estivéssemos vivendo um dos mais graves momentos de desesperança, de apatia, de perplexidade diante do desafio de educar sem saber, exatamente, por quê e para quê. Parece que nos faltam referentes a partir dos quais possamos balizar nossas ações.

Nestes movimentos de sentidos e significados nos colocamos a investigar através das histórias de vidas dos professores seus processos de formação, sua inserção no magistério e as imagens construídas sobre a docência reconstruídas pelo trabalho da memória.

No encontro e interlocuções com produções teóricas nacionais e estrangeiras como Nóvoa, Tardif, Gauthier, Goodson, Alarcão, entre outros, que têm escrito sobre a história da docência e seu processo de profissionalização, nos projetamos também a partir desta perspectiva. Fomos percebendo que, ao acionar dispositivos de fala ou de escrita autobiográfica com os professores, acabávamos produzindo um movimento que segundo Pereira (In: Oliveira, 2000, p.96) era de “ser tomado por uma desconfortável sensação de não estar sendo como se gostaria e, na continuidade, ser assaltado por um impulso de providenciar algo novo é uma evidência dessa descontinuidade.”

No depoimento das professoras participantes da pesquisa coordenada por Narvaes (In: Oliveira, 2000, p.47) na UNIJUI, conseguimos perceber o movimento produzido nestas a partir das falas e escritas sobre si e sobre sua profissão.

A história de vida, no início, me chocou. É complexo escrever sobre mim. É válido, quando se escreve sobre si mesma. Você se

identifica, reflete, volta ao passado, há uma confusão de sentimentos, coisas ruins e boas (...)As aulas estão sintetizadas na histórias de vida. (Professora 2)

...entender o passado, prá entender o presente e projetar o futuro (...). Foi importante a troca de histórias de vida. (Professora 4)

A reflexão sobre isto é bastante profunda (...) Eu não sei o quanto mexe com a gente, a que profundidade vai... (Professora 2).

Esta disposição de participar de uma pesquisa que coloca os professores num tempo e num espaço de experimentação de si aciona com processos de autoformação entendidos como instalação de dispositivos que possibilitam a rememoração e a reflexão sobre os acontecimentos que produziram “marcas”, que inscreveram registros que dão passagens a outras criações. O sujeito, de posse do seu “material” existencial, tem a possibilidade de ler a sua própria condição e aquilo que se passa em torno dele. A dimensão ética e a estética da professoralidade e da profissionalidade²⁷ são acrescidas neste empreendimento de investigação / formação que tem como objetivo uma aproximação e uma tentativa de leitura compreensiva dos imaginários docentes.

Entre representações ... acréscimos na caminhada dos estudos sobre imaginários docentes

Nas incursões e pela via dos conteúdos do imaginário inscritos nas narrativas dos professores e através dos processos de reconstrução das lembranças de acontecimentos, de processos, de experiências, de fatos, de marcas, de estilos, de práticas, acrescentamos neste momento da pesquisa interinstitucional, intitulada por nós como “Laboratório de Imagens”, dois indicadores que nos remetem à formação de professores a partir de duas perspectivas: a da investigação dos saberes e a da formação/autoformação continuada.

Nos reencontramos, percorrendo estas trajetórias e paisagens, com o debate sobre os processos de formação de professores pensados assim como nos propõe Nóvoa (1995, p.25), não como acúmulo de cursos, conhecimentos ou de técnicas, “*mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de*

²⁷ Entendida na perspectiva trabalhada por PEREIRA, Marcos Villela, como marca produzida no sujeito, como dispositivo de organização da prática subjetiva. “Vir a ser profissional é uma possibilidade, uma potência de si que vem se tornando cada vez mais forte. (...) O devir-profissional é uma figura virtual que depende de uma atitude de disponibilidade para atualizar-se.

uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”

Nossos investimentos atuais na pesquisa desenvolvida pela rede que iniciou com o projeto Imagens de Professor, toma como referência as produções e provocações realizadas por Nóvoa (1995), por Tardif (1999), por Gauthier (1998). Estes autores têm acentuado nas suas reflexões a necessidade de uma aproximação daqueles que têm trabalhado com formação de professores, seja em processos de formação inicial ou continuada, dos saberes docentes não conhecidos pelo espaço acadêmico.

Por que um conhecimento destes saberes?

Talvez pela crise na qual estamos mergulhados (a escola como espaço do conhecimento, o professor e o seu lugar social e a formação necessária num tempo complexo e de demandas que se complexificam). Talvez, pela necessidade de desconstruirmos modelos e configurações de propostas de formação que continuam dicotomizando teoria e prática / fundamentos e metodologias/ saberes acadêmicos e saberes experienciais.

E, certamente, estamos frente a organizações curriculares e a modelos de formação/ atualização de professores que não remetem a uma reflexão sobre nossos saberes pessoais construídos sobre a sociedade, sobre a escola, sobre ser professor, sobre a docência, sobre nós mesmos.

Estando inseridos no campo simbólico da educação, percebemos a necessidade de revisitar saberes guardados na memória, pois estes se constituem em repertórios acionados quando o professor constrói sua performance, sua profissionalidade.

Nos depoimentos das professoras-alunas do Curso Noturno de Pedagogia que se caracteriza pela composição de professores em serviço, onde a pesquisa “Saberes Docentes no Espaço de Formação Acadêmica”²⁸ está sendo realizada²⁹, temos visibilidade de construções pessoais e profissionais que demonstram a necessidade de serem problematizadas, pois expressam representações de uma cultura escolar inviabilizadora de processos reflexivos e da possibilidade de construção da autonomia do professor.

Sou a professora X, com 13 anos de experiência em escola de zona rural unidocente. Até o momento sei o que tenho para ensinar para a universidade, mas ainda não sei o que ela tem para me ensinar.

²⁸ Pesquisa com apoio da FAPERGS.

²⁹ A pesquisa está sendo realizada na disciplina de Sociologia IV onde os depoimentos das professoras foram coletados.

Este debate sobre interdisciplinaridade é muito interessante, mas como viabilizar tudo isto quando nossos espaços de reunião na escola foram extintos. Se quisermos reunir teremos que ir aos sábados para a escola.

Estas falas trazem algumas representações sobre questões distintas, mas que dizem sobre uma mesma realidade. A primeira demarca claramente sobre saberes acadêmicos e saberes experienciais e sobre seus distanciamentos.

Nossa organização curricular para atender professores em serviço, nas suas intenções sistematizadas na proposta, viabilizaria um encontro entre os conhecimentos produzidos pelos professores nas suas diferentes experiências profissionais e os conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimentos, devendo estes serem articulados a partir de eixos temáticos.

Penso que chegamos ao terceiro ano da experiência de formação continuada no espaço da universidade demonstrando nossas dificuldades e obstáculos pessoais e institucionais em viabilizar um projeto curricular inovador. Esta autocrítica diz respeito a uma avaliação de um investimento que necessitaria ver o coletivo dos professores da instituição envolvido. Destaco que há intenções e ações que estão tentando viabilizar, mas avalio, assim como Maurice Tardif³⁰, que ainda temos arraigado em nosso pensamento e nas nossas ações um preconceito com o prático.

Numa outra análise, da mesma fala, é visível uma concepção de que só se aprende na prática, ou seja, na experiência cotidiana da escola e da sala de aula. A universidade ensina teorias que não têm como referência as práticas dos professores, os quais atuam cotidianamente sem a produção teórica originada no espaço acadêmico.

A segunda professora traz outra preocupação que diz respeito à relação dos professores e das políticas públicas com o tempo (organização do tempo da/ na escola e do processo de formação continuada no espaço da escola). As demandas colocadas pelas políticas públicas que vislumbram um professor mais qualificado, interdisciplinar, reflexivo e autônomo não têm sido acompanhadas das condições necessárias para que estas possam ser garantidas. Temos embates e tensões de culturas e concepções nos imaginários dos professores e dos gestores das políticas educacionais.

Estas são, entre tantas representações, manifestações que trazem saberes que precisam ser problematizados e refletidos com os professores, pois envolvidos e imersos num cotidiano que não lhes viabiliza um tempo para pensar no que fazem ou no que deixam de fazer, este pode ser

³⁰ Curso ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS no primeiro semestre de 2001.

garantido num espaço de formação, que é o espaço da universidade. Como uma via de mão dupla, este debate deve produzir também transformações e reflexões no que estamos fazendo e propondo no espaço acadêmico.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa : Edições 70, 1986.
- _____. *A Filosofia do Não*; filosofia do novo espírito científico. Lisboa : Presença, 1987.
- _____. *A poética do espaço*. São Paulo : Martins Fontes, 1998b.
- BACZO, Bronislaw. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi: Anthropol-Homem*. Portugal : Imprensa Nacional : Casa da Moeda, 1985.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras de Lo Pensable: Las encrucijadas del Laberinto VI*. Argentina : Fondo de Cultura Econômica de Argentina, S.A., 2001.
- DURAND, Gilbert. *Imaginação simbólica*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia*; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira Lima. Ijuí : UNIJUÍ, 1998.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo : Summus, 1981.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa : Instituto Piaget, 1991.
- NARVAES, Andréa Becker. “Significações da Profissão Professor”. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.) *Imagens de Professor*; significações do trabalho docente. Ijuí : UNIJUÍ, 2000.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. 2.ed. Portugal : Dom Quixote, 1995.
- _____. *Vidas de Professores*. 2.ed. Portugal : Porto, s/d.
- PEREIRA, Marcos Villela. “Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e autoformação”. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.) *Imagens de Professor*: significações do trabalho docente. Ijuí : UNIJUÍ, 2000.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. *Dos saberes pessoais a visibilidade de uma Pedagogia Simbólica*. Porto Alegre : UFRGS, 1999. (Tese de Doutorado).

- RICOEUR, Paul. *O si mesmo como um outro*. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1991.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários*. Québec, Canadá : Universidade de Laval, 1999. (Texto digitado apresentado na Faculdade de Educação de Pelotas, RS.)
- TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente In: *Teoria e Educação*, p.-215-233, 1991.

Lúcia Maria Vaz Peres é professora do Departamento de Fundamentos da Educação - FaE/UFPel/PPGED, doutora em educação, pesquisadora da temática do imaginário no campo educacional e organizadora do evento.

E-mail: lvperes@zaz.com.br

Valeska Fortes de Oliveira, doutora em educação, é professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). <http://www.ufsm.br/gepeis>

E-mail: mvalueska@smnet.com.br
