

# AS ESCOLAS ENTRE MUROS, MURMÚRIOS E ARREDORES

Angelita Hentges<sup>1</sup>

## Resumo

As escolas são instituições que compõem as sociedades modernas, e mantêm-se organizadas da forma que se apresentam na atualidade, desde já umas centenas de anos. Compreendê-las é uma tarefa complexa, afinal, apesar de uma certa estabilidade, cada uma mantém-se pelas suas diferenças, em muito percebidas pelos locais que se inserem, e pelas populações que atendem. Buscando perpassar por esse paradoxo, e refletir sobre ele, esta escrita procura fazer emergir uma (possível) relação entre a vida na escola “de dentro pra fora”, e a vida fora dela “de fora pra dentro”, a partir das andanças pelas escolas da rede pública de Pelotas, por ocasião das orientações de estágios de estudantes dos cursos de licenciatura que atuo. As reflexões apresentadas são amparadas na perspectiva da educação e da formação como processos simbólicos de constituição do humano. Entre muros e arredores, emergiram murmúrios indicativos de conflitos e de possibilidades.

Palavras-chave: escola, educação, formação.

## Abstract

Schools are institutions that make up modern societies and keep itself organized the way they are currently since hundreds of years. Understanding them is a complex task because, after all, despite some stability, each one remains its own differences, very noticeable by the the environment which they are inserted and by the population they attend. Trying to pass through this paradox, and reflect about it, this writing tries to emerge a possible relation between the life at school “from inside to outside” and the life out the school “from outside to inside”, starting from the Pelotas’ public schools visitation in the intership guidance i do. The presented reflections are supported in the perspective of education and training as symbolic processes of human constitution. Between walls and surroundings, there were murmurs indicative of conflicts and possibilities.

Keywords: school, education, formation

A proposta neste texto alimenta-se de duas fontes: minha participação no Observatório de Conflitos da Cidade, no qual ingressei com a curiosidade de quem busca entender o que vê cotidianamente nas andanças pelas escolas da nossa cidade; e o encontro que tive com as escolas que visitei por conta das orientações de estágio docente. Pelas andanças nas escolas em muito fui arrebatada por sensações de estar “sempre vendo a mesma coisa”, melhor dizendo, vendo as mesmas salas de aula, com suas classes dispostas em fileiras, as mesmas paredes nuas, o mesmo quadro, o mesmo lugar do professor, da professora, as mesmas salas de professores, e os mesmos estudantes, sentados ou em pé, conversando sobre diversas coisas, de diversas ordens, excetuando-se o que o aspirante a professor (a) tentava ensinar. Esse não é um quadro novo, tampouco estranho. Porém, por algum motivo, o estranhei!

Estranhei pelo silenciamento dos conflitos emergentes nos murmúrios, os quais pressuponho que carregam possibilidades, como espaços tempos de convergências étnicas, culturais, mítico-religiosas, dentre outras. E é por aí que movimento a escrita deste texto, circulando por essas escolas, tomando como pontos de amparo os relatórios finais dos estágios dos licenciandos que orientei, e buscando pelos murmúrios conflitantes, tomando estes como potencializadores de novas possibilidades.

Para ir dando forma a esta empreitada é preciso posicionar-se dentro e fora dos muros das escolas, andando por algumas das teias invisíveis que as envolvem, as quais são tramadas no complexo contexto das suas cercanias. Contextos complexos que tratam de concepções de educação, ou melhor dizendo de “Educações”, parafraseando Brandão (2003), enlaçadas a modos e formas do ser e do viver culturais dos grupos que cercam as instituições educativas. Para o autor, ninguém escapa à educação, ela é invisível, e invade a vida existindo difusa em todos os mundos sociais e entre os incontáveis mistérios de aprender, e ainda:

A educação nasceu sem livros, sem prédios, sem professores especialistas, e por isso, é uma das maneiras que as pessoas criaram para tornar comum o saber e a crença, daquilo que é comunitário na tribo, na cidade ou na aldeia. Ela ajuda a pensar “tipos de homens” e a criá-los, e por isso é também um processo de produção de crenças e ideias que constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 2003, p. 12).

O que Brandão apresenta sobre a educação coloca-a numa perspectiva ampla de formação humana, que vai além da concepção desta como espaço de instrução para um ofício. A educação se faz em todos ambientes, da escola à igreja, passando pela família e pelos espaços que as pessoas convivem, em um tempo que embora histórico, não pode ser medido de forma linear, sendo impossível determinar de quanto tempo se leva para aprender certo labor ou valor ético humano.

O ocidente branco europeu, instalado nestas terras, criou as escolas como espaços importantes nos quais as crianças, ainda muito cedo, se iniciam no entendimento intelectual das ciências. No entanto, além de conhecimentos científicos, aprende-se com as primeiras letras e com os primeiros números, as primeiras regras de convivência e junto com a família e com a rua aprende-se os primeiros valores da vida.

Cada sociedade se mantém no sentido da educação que professa. Sociedades com bases culturais diferentes apresentam distintas concepções de educação. Numa sociedade com diferentes matrizes culturais, como é a brasileira, entender a educação torna-se um fenômeno complexo e profundo, pois a formação do povo entrelaça-se entre o índio, o negro e o luso, somando-se aí as demais etnias que aportaram por essas terras. O Brasil é um país de proporções continentais, e cada célula, apresenta

<sup>1</sup> Doutora em Educação e professora de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado do CAVG/IFsul.

traços culturais a partir de sua constituição. Nesse sentido, a perspectiva de Brandão (2003), de que não existe uma educação, existem educações, bem se aplica ao Brasil.

A partir disso entendo que a escola não é a única, mas é um dos espaços de criação e recriação do sentido de humano e de humanidade. Ela existe por sua tarefa de iniciar as crianças e os jovens na vida da cidade, como célula na comunidade em que se insere. Sua tarefa de educar justifica-se para que os jovens possam compreender, pelos olhos das diferentes áreas de conhecimento, o mundo que o cerca e a si mesmo.

No entanto, como professora, observo de modo geral, que a escola da atualidade desconsidera o universo cultural que a cerca e a formação ampla do ser humano. Desde a organização curricular, até os fazeres cotidianos institucionais fundamentam-se numa lógica classificatória e excludente. São os anos, as séries, e neles, os currículos, os conteúdos, e a vida de quem ali está, classificada em bimestres, trimestres, semestres, dias, horas e anos. A aprendizagem é medida, quantificada, pesada, de acordo com os objetivos das diferentes disciplinas.

Nesse sentido, a escola, por vezes, põe de lado sua face educacional, no sentido mais amplo, e quase sempre, insiste em dedicar-se ao ensino, como instrução, valorizando a razão, como única possibilidade de entendimento do mundo, ou se não a única, a mais verossímil e capaz de compreensão. Assim, a educação feita na escola, reduzida ao seu aspecto instrucional, não considera que além de técnicas, esta é um processo de fazer-se no mundo.

Buscar outras possibilidades para a escola, compreendendo-a como espaços e tempos de possibilidades de transformação, requer aproximar-se da compreensão de que a formação humana é a vinda ao “mundo de uma personalidade, como o estabelecimento dessa personalidade no mundo e na humanidade” (GUSDORF, 1967, p. 26) e isso implica em tornar a formação um fenômeno cósmico, incluindo questões essenciais do humano. Faz-se necessário repensar o que se faz na escola acerca dos fins da educação como formadora de humanidade. É preciso adentrar numa perspectiva de formação integral, na qual se imponha pedagogicamente, como questão impulsionadora, a origem e o fim último do ser humano. Para o autor é na máxima socrática do “Conhece-te a ti mesmo...” que reside o mistério do ensino.

Ao compreender que “o ensino é sempre mais do que o ensino” (GUSDORF, 1967, p. 18), temos um ângulo diferente para a formação humana, que se insere para além do ensino técnico-operacional de um ofício, sem, no entanto, excetuá-lo. Por isso, muito mais amplo do que pressupõem os currículos escolares, a educação é um fenômeno que possibilita criar o ser humano. Ela é um meio que a cultura encontrou para manter-se viva, iniciando as gerações mais novas naquilo que ela julga necessário para a sua existência. Nesse sentido, a educação é um modo do humano reconhecer-se “humano” e pertencente a um lugar e a uma cultura.

Tomando como pressuposto que os fins da educação devem ser o da formação do humano, na sua integralidade, no seu anseio de “tornar-se quem ele é”, é que nos aproximamos do entendimento do humano como *homo symbolicus* (CASSIRER, 2005) criador de realidade. Para Durand (2002) a compreensão do *homo symbolicus* ocorre pelo entendimento de que para a consciência o objeto emerge inevitavelmente e imediatamente integrado a um sentido, e é por isso, que para a mesma “nada é simplesmente apresentado, mas tudo seja representado” (DURAND, 1988, p. 59). No *homo symbolicus*, as imagens produzidas pelo museu imaginário da espécie serão sempre re(a)presentadas, e o acesso a elas será sempre pela via do símbolo, o qual tem o papel de manter uma ponte entre o consciente e o inconsciente, que tem no mito, na arte, na religião e em outras manifestações simbólicas da cultura, sua melhor forma

de expressão.

Para Durand, o trajeto antropológico ou o museu antropológico desenrola-se numa troca eterna entre o imaginário cultural, e as imagens que o ser humano produz, a partir dos gestos próprios do humano. Este se torna num grande reservatório-motor de todas as imagens atemporais já produzidas pelo *antropos*. Essas imagens atemporais ou arquétipos são gestadas nas profundezas das interrogações que o ser humano faz acerca de quem é, de onde vem e para onde vai, e são carregadas da angústia de compreender o sentido e a finitude da vida. Isso é o que o autor compreende como imaginário, ou seja, uma “faculdade da simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde os cerca de um milhão e meio de anos que o *homo erectus* ficou em pé na face da Terra (DURAND, 2011, p. 117)” e também num “[...] ‘museu’ de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas (DURAND, 1988, p. 6)”.

As imagens simbólicas produzidas pela cultura profunda, emergem pelo campo das artes, dos mitos, e das manifestações culturais. São prenhes de sentidos, e possibilitam ao humano reconhecer-se no seio de sua cultura. Acerca disso, faz-se necessário interpelar se os jovens e as crianças sentem-se pertencentes ao que a escola oferece, afinal, se tomarmos como pressuposto que o ensino se referenda num modo cultural de existência importado, e tem se mantido da mesma forma desde o século XVIII (TARDIF, 2002), podemos aceitar como possível resposta que a população que chega à escola, nela não se mantém por não se reconhecer no modo de existência escolar.

A partir de Durand (2011) podemos pensar que na escola há uma supervalorização da razão dualista e binária. Acerca disto o autor faz uma crítica à pedagogia moderna, calcada numa lógica dualista, que separa o eu do mundo, o sujeito do objeto, a razão da imaginação. Segundo ele, essa pedagogia dualista é filha do positivismo, e contribui para a disseminação de uma mentalidade iconoclasta, que se apresenta como pensamento científico.

Amparada nesta crítica durandiana sobre a escola, busco refletir sobre os conflitos emergentes no cotidiano, como espaços/tempos de convergências, e portanto, de entrecruzamento, com potencial de estabelecer pontes entre o que se vive na escola e na rua, ultrapassando os muros que desintegram a formação do humano. Estes conflitos podem ser lugares simbólicos de encruzilhadas, que promovem profundas reflexões, conexões e possibilidades.

Percebo nos relatos dos licenciandos sobre seus estágios, murmúrios que denotam entrecruzamentos ou encruzilhadas simbólicas, entre a vida na escola e fora dela. Destes destaco o seguinte: “Além disso, alguns alunos ameaçam a professora titular, num viés religioso, ressaltando que iriam “macumba-la”. O que quer dizer “macumbar” a professora? Macumbar é um termo religioso, próprio das religiões de matriz africana. Geralmente é visto de forma preconceituosa, como algo para inferir medo. Percebe-se pelo relato que os estudantes falam de fora dos muros da escola, dizem de algo que eles conhecem, que vivem, que está marcado no seu modo de ser. E ao desferir sobre o docente, aproximam seu modo de ser, sua linguagem, seu universo de existência, do que vivem na escola. Melhor dizendo, a vida, em seu cotidiano, invade a escola.

Não tenho relato do que houve a seguir, porém, chama atenção o que diz o estagiário, de que o docente não aborda estudos sobre o conteúdo “evolução” nas aulas de ciências, por não “acreditar no evolucionismo”, descumprindo inclusive a currículo do componente curricular. Isso demonstra que diversas e diferentes formas de compreender a existência, embalam a escola. De um lado o docente opta por ensinar algo, ou não, de acordo com suas crenças, e de outro, o estudante também faz suas

opções, em aprender, ou não, o que lhe é repassado.

Esses dois elementos, “macumbar a professora” e não ensinar o “evolucionismo”, são saberes tradicionais em conflito na escola, oriundos da própria formação miscigenada do povo brasileiro, e estão presentes no cotidiano das comunidades, pois um denota a matriz africana e o outro aproxima-se do universo mítico judaico-cristão, pois o professor não ensina o “evolucionismo”, por ser criacionista. Ambos universos compõem a matriz mítica do imaginário brasileiro, porém, historicamente com a predominância institucional do cristianismo.

“Macumbar” é termo decorrente do imaginário afro-brasileiro, o qual tem por matriz a ancestralidade, que se torna ponto fundamental para a existência e manutenção das sociedades africanas. Pois, segundo Munanga a ancestralidade está em todas as culturas africanas:

[...] O que é um ancestral? O ancestral nada mais é que um criador? Pode ser um ancestral feminino ou masculino, dependendo da sociedade, se é matrilinear ou patrilinear. Quer dizer, o ancestral é aquele que tem estatuto de fundador, fundador de um clã, da linhagem, que foi uma personagem importante, que é a origem, a fundação, o fundador de tudo, da nação, uma pessoa cuja memória é simplesmente lembrada, ritualizada em todos os momentos (apud OLIVEIRA, 2009, p. 201).

A ancestralidade é composta por diversas mitologias, dentre elas a *Nagô/yorubá*, para a qual a existência se desenvolve em dois níveis simultaneamente: O *aiyé* e o *orun*. O *aiyé* corresponde ao plano terreno da existência, o mundo visível, e o *orun* refere-se ao espaço espiritual, ou mundo invisível, de onde vem os seres sobrenaturais, os *orixás* e os *eguns*. São dois planos da existência que coexistem e se relacionam na figura de *egun* – ancestral -, e na incorporação dos *orixás* (LEITE, 2008).

Os *orixás* são genitores divinos (SANTOS, 2008), e criadores simbólicos e espirituais da humanidade, dos quais cada indivíduo é descendente. São considerados ancestrais divinos e cada indivíduo considerará um *orixá* como seu pai (*Baba mi*) ou sua mãe (*Iyá mi*) de cuja matéria simbólica – água, terra, árvore, fogo – ele será um pedaço. Para Verger (2002) cada *orixá* é definido como sendo “uma força pura, imaterial que só é perceptível aos seres humanos incorporando-se em um deles” (VERGER, 2002, p. 19). No Brasil, há uma re(a)presentação destes *orixás* pelos diferentes grupos étnicos africanos trazidos. Essas divindades estão organizadas pelo Candomblé da Bahia, e em outras religiões de matriz africana, como o Batuque no RS. Conforme Bastide:

Nos flancos sonoros dos navios negreiros vieram não somente os filhos da Noite mas também os seus deuses, os *orixás* dos bosques, dos rios e do céu africano. É verdade que no cais dos portos brasileiros, o capelão esperava os *nagôs*, os *jejes*, os *angolas* – capelães das cidades, capelães dos engenhos, para lhes ensinar as preces latinas e os batizar do Espírito Santo. Os negros confundiriam suas divindades sombrias com os santos católicos, mas continuariam, por meio dos cantos e das danças tradicionais, a adorar os deuses de além-mar. E assim nasceu o candomblé, perdurando até os nossos dias, apesar das muitas transformações porque passou (BASTIDE, 2001, p. 327).

É uma mitologia da circularidade da existência, como se percebe em seus mitos de criação. Dela emana uma Educação Circular enraizada no povo afro-brasileiro, a qual na inteireza de cada um, carrega o todo de seu grupo, proporcionando a criação de

pontes entre as eras, os lugares e os povos. Promove movimentos de renovação, num tempo que não é linear, e que, por isso, conflita com os tempos escolares (HENTGES, 2016).

As escolas recebem as gerações de diversos veios culturais, porém, não as acolhem, em sua diversidade. Ao tratar como verdades absolutas os conhecimentos científicos, oriundos de uma perspectiva iconoclasta de ciência, os currículos escolares abortam o florescimento de outros modos de sentir e de refletir sobre a existência, como os saberes culturais tradicionais, oriundos das comunidades a que pertencem os estudantes e os próprios professores. São excluídas as formas das comunidades se organizarem em torno dos seus saberes: como as organizações religiosas, dentre as quais as familiares, também as aldeias indígenas, os quilombos, os grupos nômades e por isso sazonais nas escolas, ou a própria mobilidade nas cidades, nos seus diferentes bairros.

Outro aspecto que percebi pelas andanças nas escolas são as muitas faltas dos estudantes às aulas. As turmas aparecem completas nos registros iniciais oficiais, no entanto, muitos abandonam o ano letivo, e outros tornam-se faltosos durante o período. Inúmeras vezes precisei retornar às escolas, pois as aulas haviam sido canceladas por diferentes motivos: chuva (os professores dizem que os pais não mandam os filhos quando chove), falta de luz, falta de água, sem falar no descaso do poder público que acaba por gerar paralizações institucionais.

Será um abandono da escola como instituição capaz de renovar a esperança em tempos melhores? As faltas dos estudantes e o abandono, podem representar de que a escola não ocupa *locus* simbólico de ser possibilitadora de formação humana. Acerca disso, nos relatórios também aparecem relatos que testemunham inúmeros casos de desrespeito, e questionam a inércia e imobilidade dos docentes frente aos desafios educacionais. Estas questões, e especialmente o modo como os alunos se tratam mutuamente, com violência, tem aparecido constantemente nos desabafos.

A indisciplina de um lado e a infrequência de outro, mostram que a pedagogia escolar, como processo simbólico que poderia possibilitar ao humano tornar-se quem é, desaparece para dar lugar a um trajeto de aparências, e a criança e o jovem não encontram guarida aos seus anseios no espaço institucionalizado. Parece que há um abandono da “escola” e de seu poder doador de esperança em tempos melhores.

Sobre isso coloca Araújo (2010) de que o imaginário educacional é um “imaginário degradado, isto é, espartilhado por uma retórica racionalizadora que faz com que ele não possua a riqueza semântica própria das grandes metáforas vivas, dos grandes símbolos e dos mitos” (ARAÚJO, 2010, p. 697). Por isso, trata-se dum tipo de imaginário que tende necessariamente para a univocidade, cedendo lugar, a maioria das vezes, a um discurso conceptualizado e, conseqüentemente, empobrecido do ponto de vista mítico-simbólico. Exemplo disso vê-se de que “Macumbar”, e “Não acreditar no evolucionismo” tratam de um universo que está aparentemente fora da escola, mas que nela entra pelos murmúrios capturados. Esses murmúrios denotam a necessidade de a instituição acolher a existência integralmente, ultrapassando a separação entre a razão e a imaginação, buscando restaurar equilíbrio superando o “imaginário degradado”.

Buscar pelo equilíbrio na complexa teia que envolve os arredores das escolas, requer compreender o ser humano como um animal *symbolicum* e não como animal *rationale* (CASSIRER, 2005). Do grego a palavra símbolo significa etimologicamente “juntar”. No mito, contado por Platão, Zeus, a fim de castigar o humano, partiu-o em dois, concluindo-se daí que cada um sempre precisará do outro para se completar, ou seja, sempre será uma metade que procura a outra metade (ABBAGNANO, 2007). Também, para Alleau (1976) o símbolo evoca um movimento que “junta”, ou seja, “que reúne elementos

anteriormente separados uns dos outros e designa seus resultados (ALLEAU, 1976, p. 29)". Durand (1988) também considera o símbolo como uma 'junção', porém, ele aprofunda o significado, ao colocar que

[...]o símbolo em sua essência e quase em sua etimologia (*Sinnbild*, em alemão), é unificador de pares opostos, [...] ele seria a faculdade de manter unido o sentido (*Sinn*=o sentido) consciente que capta e recorta precisamente os objetos e a matéria prima (*Bild*= a imagem) que emana do fundo do inconsciente (DURAND, 1988, p. 61).

O símbolo tem para o autor um sentido profundo, por manter uma ponte entre o consciente e o inconsciente. Ele se apresenta em uma metade visível, o significante, que é carregado de concretude, e em uma metade indivisível e indizível, que existe num mundo de representações indiretas, e por isso, só pode ser acessado por um sentido, não relacionado com um sinal diretamente, embora a marca possa revelar algo da simbólica. O objeto, o sinal ou o signo podem ser marcas de um símbolo, como por exemplo, a água ou a pedra que carregam o sentido de forma indireta. Assim, uma divindade sagrada, pode ocupar qualquer elemento existente.

O símbolo é da ordem do signo, do sinal, para Durand (1988, 2002), mas está para além dele, e de uma simples marca, pois os signos remetem a um significado que poderia estar presente, ou melhor, direcionam rapidamente a interpretação, evocando o objeto ausente. Diferente disso, o símbolo está numa ordem infinitamente mais complexa e profunda, dependendo exclusivamente de uma interpretação, estando sempre carregado de afetividade e de dinamismo (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012).

O símbolo é transcendência, ele assegura um ir além, por isso é sempre uma re-(a) apresentação daquilo que ele significa. Nesse sentido, ele é a via de possibilidade da liberdade humana, pois cada ser sempre terá uma experiência única com o mistério secreto que o símbolo significa. Ele tem o papel de embalar poética e miticamente as escolhas humanas objetivas, e por isso, tem uma função amplificadora e instauradora de sentido, e em cada ser se manifesta por uma imagem particular. O "símbolo é o infinito dentro do finito" (DURAND, 1988, p15) e "restitui o espetáculo de um universo nascente" (ALLEAU, 1976, p. 41). Um símbolo autêntico enraíza-se no meio cósmico, de onde retira sua figuração do mundo visível, no onírico, enraizado nas lembranças e nos gestos que emergem dos sonhos, e poético, quando apela para uma linguagem mais concreta.

O símbolo assegura o sentido de existência num certo grupo. É o pertencimento antropológico que se mantém pela profundidade simbólica das imagens que enlaçam um grupo. Nesse sentido, a pedagogia, nos pressupostos durandianos, seria "uma prática simbólica educativa, e uma manifestação de um universo imaginário numa práxis, através de um sistema sociocultural e de suas instituições" (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2011, p.78).

Tornar a escola um espaço simbólico, de real pertencimento é um dos desafios que os conflitos vêm apontando. "Nos sentirmos de fato parte de uma comunidade e parte de um espaço escolar" foi um dos depoimentos de meus orientandos que encontrei num dos relatórios analisados, que faz emanar o sentido do desejo de pertencimento que os estudantes carregam, colocando a escola num patamar simbólico. Na mesma esteira, quando o estagiário aponta que "era notável que naquele ambiente não havia uma vaidade acadêmica", ele parece indicar a necessidade de aproximar os mundos, afinal, a academia, a universidade são espaços extensivos da escola.

A escola inserida, articulada e integrada com seus arredores, aproxima-se de tornar-

se *locus* de reencantamento da cultura, pois suas práticas serão embebidas pelos diferentes imaginários que compõem as culturas. O símbolo, e sua condição inequívoca como potencial libertador, tem o poder semântico de equilíbrio de opostos, e de conduzir a escola

[...] ao contexto da cultura, plantando-as no terreno da história, da ética, da estética. [...] Da mesma forma que a escrita, a expressão corporal, a dança, o canto, a música, o teatro, as artes visuais são modos de expressão da imaginação criadora que reencantam a cultura (TEIXEIRA E ARAÚJO, 2011, p. 82).

Retomar os relatos dos estudantes, e as experiências ao circular pelas instituições de ensino da cidade, buscando por murmúrios que denotassem os arredores de onde são oriundos os estudantes, fizeram-me refletir sobre o sentido de educação. Como bem coloca Brandão (2003), há educações, de diversas ordens, devidamente "coladas" em suas culturas, fazendo com que as mesmas se movimentem e se modifiquem. Cada modo de ser, de viver e de relacionar que engendra a sociedade, estará calcada em seus sentidos profundos de formação humana, que emergem simbolicamente.

O símbolo, quando em sua plenitude, carrega o poder de libertação do humano e da humanidade, afinal, pelos pressupostos durandianos, não "temos apenas imagens, mas somos ou tornamo-nos as nossas imagens, tomamos a sua forma e nos criamos por meio delas" (ARAÚJO, 2010, p. 685). Neste sentido, O humano é o próprio símbolo-imagem. Os conflitos que trouxe neste texto são imagens do próprio humano que busca libertar-se do que lhe oprime, elaborando formas de integrar a escola aos seus mundos. Araújo (2010), traz a necessidade de uma pedagogia bipolar, que se torne numa teoria da cultura conciliadora de uma razão imaginante e de uma imaginação racionalizante que permitisse que os indivíduos satisfizessem os dois polos de sua constituição: o da razão e o da imaginação (ARAÚJO, 2010, p. 681).

Neste sentido, a escola precisa da inteireza, conciliando o domínio dos pensamentos e o domínio onírico. Precisa derrubar seus muros, ouvir seus murmúrios, e tornar-se sensível às diferentes formas de existir.

## Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALLEAU, René. *A ciência dos símbolos*. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1976.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins fontes, 1996.
- BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o Homem*. São Paulo: Martins fontes, 2005.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 26 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- DURAND, Gilbert. *O Imaginário*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Lisboa: Morais Editora, 1967.

HENTGES, Angelita. *Imaginários fermentadores de educação nas rodas de capoeira angola: elementos de uma educação circular*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *A ancestralidade na cosmovisão africana*. Anais do V colóqui Internacional Educação, Imaginário, Mitanálise e Utopia. Niterói-RJ, 2013

LEITE, Fábio. *A questão ancestral*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Africanidades e Educação: Ancestralidade, Identidade e Oralidade no pensamento de Kabengele Munanga*. 2009. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2002.

SANTOS, Juana Elbein. *Os Nâgó e a Morte*. São Paulo: Vozes, 2008

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

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. *Gilbert Durand e a Pedagogia do Imaginário*. Letras de Hoje, v.44, n.4, p.7 -13, out./dez. 2009.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás – deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador: Corrupio, 2002.