

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2



**ANAIS DO III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO**

ISBN - 978-85-61128-30-2

SUMÁRIO

EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO E ARTE	4
O PROFESSOR EM UM DIA INUSITADO	5
O CORPO, A LINGUAGEM TEATRAL E O IMAGINÁRIO: PREGNÂNCIAS DE UM TRAJETO FORMATIVO	11
“OS EUS EM FRIDA”	21
POÉTICAS ORAIS – UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA RÁDIO COMUNITÁRIA DE PELOTAS	32
UMA NOVA TEIA PARA O IMAGINÁRIO: A CONFISSÃO DA INSUFICIÊNCIA DA LINGAGEM EM A PAIXÃO SEGUNDO G. H.	38
EDUCAÇÃO MUSICAL E PEDAGOGIA: REFLETINDO E CONSTRUINDO A PARTIR DE UMA OFICINA DE VIVÊNCIAS MUSICAIS	49
EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO E CINEMA	59
O CINEMA NA ESCOLA: PARA ALÉM DE UM RECURSO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA.	60
IMAGINÁRIO, CINEMA E FORMAÇÃO	70
CINEMA, NOVAS POSSIBILIDADES DE EXPERIMENTAÇÕES EM UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.	76
FILME “UM CONTO CHINÊS (UN CUENTO CHINO)” E A POÉTICA DOS ENTRE-LUGARES .	82
ETNOGRAFANDO A PRÁTICA CINECLUBISTA: ENTRE FILMES, MEMÓRIAS E AFETOS	86

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

FORMAÇÃO CONTINUADA: A UTILIZAÇÃO DO CINEMA PARA (RE)PENSAR A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE UM CICLO ITINERANTE DE ESTUDOS	98
O CINEMA NA TELA DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS (RE) INVENÇÕES DO SER PROFESSOR (A).....	105
CRIANDO REALIDADES: IMAGINÁRIO E CINEMA NA DOCÊNCIA – UMA PONTE ENTRE O REAL E O PORVIR.....	112
EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO	119
ENSINO UNIVERSITÁRIO: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO IMAGINÁRIO DOS DOCENTES NEGROS	120
EDUCADORAS DO CAMPO E SUAS TRAJETÓRIAS: CONSTRUINDO IMAGINÁRIOS SOBRE A DOCÊNCIA.....	133
TRAJETÓRIAS DE VIDA: CAIXAS QUE CONTAM HISTÓRIAS	143
PROJETO CULTURAL NÓS: MARIETA EM PROSA E VERSO.....	151
A EDUCAÇÃO COMO CULTIVO DA ALMA: PARA PENSAR A SAÚDE NA ESCOLA.....	158
A VIDA COTIDIANA NO INTERIOR DAS CEUS: A INVENÇÃO DO LUGAR E DA VIDA	166
REFLEXÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: A PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL EM VISTA DE SE ENXERGAR NO E COM O MUNDO	175
O IMAGINÁRIO E A ATENÇÃO IMAGINANTE NA FORMAÇÃO DO OLHAR SOCIOLÓGICO: CONSTRUINDO A MÍSTICA DO ENSINO	180
JOVENS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA: MOTIVOS QUE OS AFASTAM DA ESCOLA.....	188
IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA: BRINCAR É MOVIMENTO, APRENDER COM AS VIVÊNCIAS DOS COMEÇOS.....	194
EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO, GÊNERO E TRANSGÊNERO	200
RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO MENOS SEXISTA.....	201
EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO, E INCLUSÃO	208
AS LEIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A REVISTA NOVA ESCOLA CONSOLIDANDO A IN/EXCLUSÃO ESCOLAR.....	209
O CINEMA NA ESCOLA COMO VIA DE INCLUSÃO.....	217
QUANDO NA FORMAÇÃO DOCENTE SE OUVEM COISAS... A INCLUSÃO FALA?	225
EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO, SAÚDE E ESPIRITUALIDADE	232
IMAGINÁRIO, SAÚDE E ARTETERAPIA.....	233
UM RELICÁRIO: ENCONTROS COM A LOUCURA EM POESIA E PROSA	240
IMAGINÁRIO, SAÚDE E ESPIRITUALIDADE: INTERCONEXÕES COM A EDUCAÇÃO	247
EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO, FORMAÇÃO E CUIDADO	255

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA SOCIEDADE ATUAL.....	256
UM MESTRADO, NÃO PODE SER SOMENTE UM MESTRADO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS	267
ESTA ESCRITA É SOBRE CRIAÇÃO - EM BUSCA DE MOVIMENTOS INSTITUÍNTES NA UNIVERSIDADE.....	274

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2



EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO E ARTE

O PROFESSOR EM UM DIA INUSITADO

Ana Claudia Ferreira Rosa¹

Resumo: Crônica sobre a rotina de um professor que se entrega ao seu trabalho com a determinação de Prometeu a elevar as condições dos seres humanos, lhes trazendo o fogo dos deuses, e por isso sofrendo as consequências de sua doação. Sua tarefa também faz lembrar Sísifo em sua ação recomeçada continuamente, carregando seu fardo, unindo-se a seu objeto, tornando-se híbrido “sujeitobjeto”. Uma mistura de homem-fênix que renasce quando parecia ter se dado seu fim. Caminha o professor em seu percurso que lhe leva de casa ao seu trabalho. Neste percurso, vai traçando seus desafios, mas, vai também, confirmando suas certezas, como que imprimindo significados ao seu fazer de professor. Assume-se como o profissional dedicado, pontual e comprometido com sua causa. Sua previsibilidade, contudo será involuntariamente violada pelas forças severas da natureza, obrigando-o a desafiar suas organizações previamente estabelecidas.

Palavras-chave: Cotidiano. Educação. Trabalho.

Naquela segunda-feira, acordou cedo, conferiu o relógio, a pasta de papéis, o estojo de canetas, lápis, apagador, pincéis. Tudo certo. Tomou café a sós, a esposa havia saído em viagem. Era contadora e atendia eu uma cidade. De tempos em tempos seguia para cumprir seu trabalho fora da sede. Antes ficava taciturno, até que acostumou com a ideia, até gostou. Às vezes precisava de calma, quietude para suas tarefas que levava da escola para casa.

Saiu cedo, o professor. Olhos cansados, ombros arqueados, passos largos e ligeiros. A estatura mediana, de um metro e sessenta e sete distribuídas em cerca de seus oitenta quilos, não o fazia um homem atraente.

Não nutria o hábito dos exercícios físicos, aliás, não fazia outros exercícios, a não ser aqueles que exaustivamente pensava e reproduzia para aplicar a seus alunos. Eram horas a planejar, descrever, empilhar ideias que distribuiria em forma de deveres

¹ UFSM/PPGE

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

escolares. Para não dizer que era de todo sedentário, fazia sua caminhada matinal de casa ao trabalho, do trabalho para casa. Dia após dia.

Nutria agora uma relação fraterna com o trabalho, era seu amigo-irmão. Contudo, anos antes, de quando em vez, punha-se a matutar sobre uma possível mudança de profissão, mas desistia. Agora não lhe passavam mais essas ideias. Entendera que nascera para ela, sua companheira inexorável, até a aposentadoria.

Casado ele era, mas não tiveram filhos. Não que essa fosse uma decisão pensada e justificada. Simplesmente foram deixando para depois até se esquecerem.

Na noite anterior, corrigira umas duzentas e cinquenta provas, carregando o dia anterior pela madrugada, irrompera a aurora, com seu firme propósito de manter a pontualidade na entrega dos trabalhos. Uma de suas marcas, e não podia falhar. Há meses protelava umas visitas aos amigos, velhos companheiros de momentos diversos. Não dava. Não tinha tempo. Certo dia, passado pouco mais de um mês até ensaiou uma saída, mas fora acometido de um remorso mordaz: perderia preciosas horas de seu dia de professor. Desistiu.

Agora, em seus passos largos, seguia com um misto de cansaço pela extensão do dia anterior ao novo dia, mas não reclamava, carregava seu corpo cansado como um troféu. Apesar de sentir-se meio estranho, parecia ter esquecido algo, olhou para si, deu uma confirmada em seus pertences... Tudo certo, não faltava nada, porque então essa sensação? Pensava. Logo começou a se ocupar com a lembrança de seus alunos. Imaginava a esfuziante animação da turma do terceiro ano do ensino médio que certamente aguardava sua chegada. Pontual, previsível, certo, perspicaz.

Não demoraria mais que vinte minutos em sua caminhada. Foi morar a duas quadras da escola desde que avaliou como precária as condições do trânsito. Não valia a pena dormir tarde, acordar cedo e passar quem sabe horas para iniciar sua nobre tarefa. Ouvia muitas reclamações de colegas, que narravam suas aventuras e desventuras no percurso de suas casas até chegarem à escola. Eram tantas que lembravam a Épica Odisseia de Homero. Assegurava-se em sua escolha de manter-se em rígido controle de seu tempo.

Imerso em seus pensamentos, o professor cujo nome pouco se pronunciava, até mesmo quando alguém lhe perguntava, por assim dizer, para iniciar uma certa

intimidade, uma aproximação, amigável, fazia questão de em sua própria fala fazer referências a si como professor. Essa sobriedade se mantinha, essa era a sua regra. No entanto, tal sobriedade era raramente dissipada. Isto tão-somente ocorria quando em uma breve pausa, descuidava e punha-se a tratar de um assunto menos nobre, como no comentário do jogo do fim de semana. Tecido o comentário, logo se recompunha e passava a corrigir os exercícios, a empilhar ideias, selecionar livros, contar faltas, anotar o desempenho dos alunos. Alegrava-se quando percebia que haviam aprendido o que se dispunha a ensinar com afinco.

Por se sentir especialmente satisfeito, após fazer o seu dever de casa o professor seguia seu percurso. Já caminhara metade do caminho, não suava, pois o dia que amanhecera ensolarado, logo começou a fechar. Seguiu seu percurso...

As nuvens foram se tornando mais espessas, o vento tocava sua pele com um frescor cada vez mais intenso o que o fez sentir que precisava ser mais rápido em sua caminhada. Pensou que poderia ter ido de carro, mas raramente o fazia. Chegava sempre cedo, caminhar fazia parte de seu ritual, cortava caminho, não se prendia no trânsito.

Todos os dias, durante a caminhada traçava seu dia, o que faria da manhã até a noite. Pensava no que fez no dia anterior, o que tinha feito, o que deixou de fazer, o que poderia ter feito diferente, como reagir diante de situações vivenciadas. E seguia pensando, criando e resolvendo situações. Era um passatempo e uma tentativa de organizar seu cotidiano. Tendia a previsibilidade.

Ao dia seguinte, traçava metas e superava desafios. Resolvia pequenos e grandes casos, tudo em suas conjecturas. Quando o dia seguinte, que sempre lhe visitava como dia presente lhe batia a porta, às vezes nem se ocupava ais com suas elucubrações anteriores...

Em sua caminhada, profundamente humana, se detinha por vezes, a se questionar sobre suas ocupações, a atenção reduzida às questões pessoais, Preocupava-se com a esposa, com as tarefas sempre a demandar mais e mais tempo. Pensava, por alguns raros momentos se tanta dedicação valia a pena. Em suas divagações, de vez em quando se punha a falar, a conversar consigo mesmo. Quando percebia o que vinha fazendo, abria um leve sorriso e reconvertia-se a sua conversa introspectiva.

Neste dia, caminhava assim, sem palavras ao vento, só internamente falando!

Andou, andou e observou o tempo: de repente começou a ficar fechado. Preocupou-se, pois haveria de levar os trabalhos de seus alunos intactos.

... Avistara a ponta do muro da escola, a esta altura havia imprimido mais velocidade, pois uma leve chuva começava a se desprender das espessas nuvens e seus frágeis papéis, dentro da pasta que abraçava com a delicadeza de quem carrega um tesouro que a qualquer momento poderia ser tomado por assalto, poderiam ser atingidos, comprometendo sua integridade.

Passava na frente de uma farmácia, hesitou em parar e esperar, mas, sua consciência de homem reto, pontual e perspicaz lhe empurravam para frente, para a escola que a doze anos o via chegar em sua pontualidade britânica. Deu mais uns passos olhando firme para o espaço que o separava da escola, ia seguir seu curso, mas, pensou em sua frágil e valiosa carga. Não podia pô-la sob o risco de uma ameaça natural.

Entrou na farmácia. Decidiu-se por esperar. Quem quer que o conhecesse haveria de entender seu pequeno atraso. O primeiro desde que iniciou sua carreira, na mesma escola que agora avistava a poucos metros.

Os pingos d'água se avolumavam, em cinco longos minutos o professor foi perdendo a nítida visão do seu destino, agora borrado pela opacidade da vidraça da farmácia. Ao vendedor que veio lhe oferecer seus serviços, disse-lhe desolado que aguardava passar a chuva. – Certo, falou sem delongas o atendente.

Pensou em chamar um táxi, mas qual viria se dissesse que estava tão perto. Iria ligar para a escola e avisar que talvez se atrasaria, mas desistiu porque como chegava sempre cedo e ainda faltava cerca de uma hora para o início da aula, caso a chuva se tornasse mais amena chegaria no horário e ninguém precisaria saber de sua desventura. Afinal sempre fora prevenido. Mas naquele dia ao sair de casa não havia indícios de mudança do tempo. A chuva pareceu-lhe uma fatalidade. Uma peça que a natureza lhe pregara.

A chuva aumentava. vinte minutos se passaram. O professor experimentou esse tempo como se tivesse passado horas. De repente veio-lhe à lembrança as intermináveis sessões de espera na antessala de um dentista, visitado na infância. Sentia a mesma ansiedade, a vontade de estar em outro lugar... Um frio percorreu sua espinha, borboletas agitaram-se em seu estômago. Sacudiu a cabeça, como para espantar a

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

imagem formada, a lembrança do cheiro ardente que emanava do consultório. Não tinha certeza, se se tratava de uma lembrança ou se o cheiro se fazia presente neste lugar que lhe abrigava. Estava inquieto, mexia-se como se isso fosse fazer o tempo parar ou quem sabe faria parar a chuva.

Incomodava a situação de não ter o domínio de seu tempo. Sentia-se aprisionado, olhava para a rua com ímpeto de se atirar na sua jornada, tão próxima do final. Lá na frente, forçando a visão sobre a vidraça molhada, borrada, via o desenho de um muro que lhe chamava, lhe induzia a tomar uma decisão...

Esperou por um tempo, tomou coragem, não esperaria impassível. Dirigiu-se decidido ao atendente da farmácia e exclamou: - Quanto você cobra por seu guarda-chuva e mais umas sacolas plásticas. O atendente, meio sem entender, pego de surpresa, ficou por uns instantes processando a mensagem. Seguiu o professor: - Quanto você cobra?

Ouvindo a conversa, o dono da farmácia que assistia a cena, se aproxima e pergunta: Quanto você quer pagar pelos materiais? O professor, mais agitado que seguro, respondeu: Não tenho muito dinheiro, mas minha necessidade de cumprir meu trabalho me faz lhe pagar uns R\$ 50,00, ou R\$ 60,00. O que o senhor me diz?

O vendedor que interveio lembrando que o guarda-chuva era de sua mãe e que não tinha a intenção de vender foi meio ignorado na conversa. O dono da farmácia, que era um profundo admirador da nobre missão do trabalhador responsável, ao ver a determinação do senhor em seguir seu caminho para o trabalho, não teve dúvidas. Tinha que ajudar. Então, falou com ar resolutivo: Ah, era apenas isto? Por que não me disse logo que ia trabalhar e teríamos resolvido, o problema. Logo hoje, você quer ir trabalhar, quando todos pensam em descansar, viajar, e você aqui, querendo chegar em seu trabalho a todo custo!

Está decidido. Vamos lá eu levo você, e nem terá que me pagar nada. Estamos acertados. Levo-o por seu firme propósito. Vamos apenas aguardar mais uns minutos para esperar uma estiagem.

Pronto, estava seguro, chegaria ao seu trabalho, seco e no horário.

Já de saída, o professor foi assegurar-se de estar com todos os seus pertences.

Estava todo em seu devido lugar, exceto ele próprio que deveria estar na escola.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Com sua carga arrumada, seguiu atrás do senhor gentil, saíram correndo da farmácia, entraram no carro. Agora estava tranquilo. Olharam em volta a rua deserta, ninguém, tudo calmo. Aliás, tudo calmo desde que o professor saíra de casa pela manhã, que fora do amarelo ao cinza e de seca a se tornar molhada. Carro ligado, o motorista indaga: - Qual é mesmo o seu trabalho? Qual o endereço? O professor que agora se encontrava mais tranquilo, aponta com determinação: - É ali, logo mais à frente, na Escola, que o muro desponta logo na esquina. O farmacêutico que achou estranho, ainda quis interpelar o professor, mas considerou suficiente o fato de saber o lugar de trabalho. Ao deixar o trabalhador que logo ensaiou uma corrida para adentrar a escola, deu meia volta em seu carro e seguiu para farmácia.

Correndo e abraçando com seus pertences o professor tentou entrar, mas o portão estava cerrado e nele uma placa avisava:

ATENÇÃO

Amanhã, 07 de setembro a escola participará do desfile cívico. Você está convidado a ir à Avenida Central prestigiar nossos alunos.

- Essa não! Exclamou: então era isso que eu estava esquecendo... E na chuva, percorreu o caminho de volta. Só então se deu conta de que sua esposa tinha ido visitar os pais no feriado.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

O CORPO, A LINGUAGEM TEATRAL E O IMAGINÁRIO: PREGNÂNCIAS DE UM TRAJETO FORMATIVO

Prof^ª. Dr^ª. Andrisa Kemel Zanella (FaE/PPGE/UFPel)

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Maria Vaz Peres – Orientadora (FaE/PPGE/UFPel)

Agência de Fomento: CAPES

Resumo: O corpo, a linguagem teatral e o imaginário são pregnâncias de sentido que identifiquei em minha história de vida como detonadoras da Tese de doutorado “Escrituras do Corpo Biográfico e suas contribuições para a Educação: um estudo a partir do Imaginário e da Memória”, defendida no ano de 2013. Nesta escrita, foco cada uma destas pregnâncias com o objetivo de mostrá-las no decurso de meu trajeto formativo e como repercutiram na pessoa e profissional que venho me tornando, bem como, na pesquisa realizada.

Palavras-chave: corpo; linguagem teatral; Imaginário.

Este trabalho tem o intuito de apresentar como as experiências vividas ao longo de minha vida repercutiram na Tese de Doutorado intitulada “Escrituras do Corpo Biográfico e suas contribuições para a Educação: um estudo a partir do Imaginário e da Memória”, defendida no ano de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS. A pesquisa de doutoramento teve por objetivo geral a realização de um estudo sobre as memórias do trajeto formativo inscritas no corpo das acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFPel; como objetivos específicos, a visibilização das escrituras impressas nos corpos das referidas acadêmicas, relacionando-as com a percepção atual atribuída ao corpo, bem como a identificação do papel das memórias do trajeto formativo na construção da biografia do corpo como um repertório para o imaginário corporal.

O que desencadeou o estudo foi o pressuposto de Tese de que a memória do corpo está nos reservatórios do trajeto formativo de cada pessoa. O que quero dizer com isto é que o ser humano, no decurso de sua existência, vivencia uma infinidade de acontecimentos que poderão ficar registrados nos estratos mais profundos de si. A

somatória de cada registro integra o que denomino reservatório do trajeto formativo do sujeito, que na Tese foi visibilizado a partir da interpretação que fiz dos gestos das estudantes como uma tradução do imaginário na escritura do Corpo Biográfico, evidenciando assim a memória inscrita no corpo. Este enfoque foi fundador para aprofundar tal pressuposto e investir na relação entre Imaginário e Corpo Biográfico.

Esta proposição surgiu durante minha prática como professora e pesquisadora ao me questionar sobre a memória do corpo e se era possível ativá-la por meio de um trabalho com a linguagem teatral. Além disso, comecei a pensar o quanto essa memória seria determinante na maneira do sujeito ser, estar e agir no seu meio. Estas questões foram a mola propulsora no desejo de aprofundar os meus estudos, tendo em vista a opção de seguir a carreira docente.

Com o ingresso no doutorado e a minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres, aprofundo-me nos estudos do Imaginário, em uma perspectiva antropológica, e nos estudos das pesquisas (auto)biográficas, repercutindo no meu objeto de estudo. A experiência no interior do Grupo de Pesquisa contribuiu para uma focalização de minha proposta investigativa, mas também a um constante pensar sobre o que me levou a pesquisar o que eu pesquiso¹. Dessa maneira, passei a me perguntar: Seria somente a experiência como professora e pesquisadora a despertar o meu interesse em aprofundar sobre a dimensão biográfica do corpo?

Logo vi que não, ao constatar, pelo exercício da escrita narrativa de minha história de vida realizada anteriormente, que o meu objeto de estudo estava arraigado na minha história de vida, ou seja, nas experiências² que foram significativas no decurso de meu trajeto formativo, bem como na maneira que fui assimilando afetiva e

¹ O investimento nesta proposta de “refletir sobre o que me leva a pesquisar o que eu pesquiso?” vem ao encontro das ideias de minha orientadora que, juntamente com o GEPiEM, tematiza sobre os processos pelos quais cada pessoa vai se tornando e sendo no decorrer do seu percurso formativo. Esta tematização é alicerçada nos estudos (auto)biográficos pela perspectiva das histórias de vida em formação, em conjuntura com o campo teórico do imaginário. Brandão (2008) também faz alusão ao processo de reflexão sobre si como um caminho para a pessoa pensar como se tornou o que é, quais seus projetos existenciais, bem como vislumbrar caminhos para projetos futuros.

² O termo experiência para Josso (2009) significa aquelas vivências que escolhemos ou então que aceitamos como fonte de aprendizado ou formação de vida. As vivências constituem o tecido do nosso cotidiano, porém nem sempre elas ficam em nossa memória ou proporcionam um aprendizado. Para que isto aconteça, é necessário, segundo a autora, um processo reflexivo sobre o vivido.

subjetivamente o vivido em consonância com os estímulos do contexto no qual estava inserida.

A (re)memoração dessas experiências levou-me a identificar três pregnâncias de sentido na minha trajetória e detonadoras da pesquisa de doutorado realizada: **o corpo, a linguagem teatral e o imaginário**. O **corpo** como centro da aprendizagem e reservatório de nossa história individual, o qual carrega os registros temporais e psíquicos de sua história, cuja inscrição fica em sua carne. A **linguagem teatral** como meio de expressão e comunicação deste corpo no mundo. E o **imaginário** como potencializador para abordar o ser humano e a teia simbólica que o constitui.

Evidenciar o **corpo**³ como uma pregnância de sentido no decurso de meu trajeto formativo representou reconhecê-lo como elemento central na maneira como eu me (inter)relacionei com o mundo e o processo de aprendizagem. O que de algum modo me afetou, seja de ordem emocional, afetiva ou mesmo cognitiva, ficou nele registrado, potencializando ações que contribuíram à pesquisa que realizei. De tudo que vivi, destaco dois momentos distintos: as primeiras vivências na Escola de Educação Infantil e a criação de um espetáculo de teatro solo no Curso de Artes Cênicas.

Na escola de Educação Infantil, destaco a vivência de uma abordagem efetiva do meu corpo no espaço educacional. Um corpo que estava atento e presente a todo o momento⁴, sendo considerado elemento central a perpassar o processo de construção do conhecimento. Lembro que a experimentação era o elemento principal em nossas aulas. Eu era estimulada a me manifestar e a compartilhar com meus colegas o que eu aprendia nas atividades. Essas lembranças chegam-me recheadas de gestos e falas de um corpo que interagia em cada situação vivida.

Ao dar ênfase para a abordagem de meu corpo durante a Educação Infantil, encontro-me com os estudos de Josso (2010) e sua discussão sobre o corpo e a relação corpo e infância. A autora dá destaque para a presença do corpo no cotidiano da criança em seus primeiros anos de vida de forma mais ou menos implícita, mas sempre

3 Para Josso (2010, 2012), o corpo desempenha um papel importante nas histórias de formação, constituindo um importante locus de estudos nos últimos anos. A problematização do corpo e sua dimensão biográfica na formação humana são colocadas em foco no trabalho de autores como Danis Bois (2008a, 2008b, 2007, 2006), Marie-Christine Josso (2010, 2009, 2008a, 2008b), Christine Delory-Momberger (2008, 2005), Jeanne-Marie Rugira (2006, 2012) dentre outros autores.

4 Ou seja, um corpo que se conectava integralmente: dos gestos às falas.

presente. Penso que o adulto, ao desenvolver uma metodologia de trabalho na Educação Infantil, valoriza a presença do corpo no cotidiano da criança, considerando a abordagem corporal como elemento importante em sua prática pedagógica. Crédito ao reconhecimento da necessidade de abordar a corporeidade nos primeiros anos escolares, como um fator relevante que me levou a vivenciar de forma tão intensa o corpo na escola durante a Educação Infantil e hoje atribuir àquelas experiências um grande valor no estudo que realizei.

A relação aprendizagem, conhecimento e corpo foi tão significativa em meus primeiros anos escolares, que ousou dizer que as experiências vivenciadas naquele período foram propulsoras para a pessoa e a profissional que fui me tornando. Digo isto, pois as imagens daquela época estão sempre presentes em minha prática pedagógica, como professora de crianças e adultos, incitando-me a defender e a propor um trabalho em que o corpo perpassa a construção do conhecimento. Tenho a sensação que hoje busco compreender, de algum modo, as experiências que vivi na infância, pois elas estão e ainda são muito presentes em meu corpo.

Vinte anos mais tarde às experiências vivenciadas na Educação Infantil, outro encontro íntimo com o corpo no Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria, especificamente, durante a criação de um espetáculo de teatro solo, no ano de 2003. Naquele momento, tive a oportunidade de vivenciar um processo de trabalho cujo foco principal na elaboração do monólogo foi o corpo baseado no texto “Valsa nº6”⁵, de Nelson Rodrigues. Tudo que produzi para o espetáculo partiu de um intenso trabalho corporal, a partir de um treinamento baseado no Método das Ações Físicas de Constantin Stanislavski⁶.

O envolvimento na construção do monólogo pelo método acima citado proporcionou-me um contato profundo e íntimo com o meu corpo. Cada exercício

⁵ Para concluir o Curso de Artes Cênicas na Habilitação Interpretação Teatral, cada aluno deveria trabalhar durante um ano na elaboração de um monólogo, sendo este o trabalho de conclusão de Curso.

⁶ Método sistematizado por Constantin Stanislavski no final do século XIX e início do século XX. Tem como base o domínio pelo ator dos elementos da ação cênica. No processo criativo do ator, calcado no princípio da ação física, inicialmente trabalha-se a partir de pistas, ideias e imagens relativas à matéria ficcional, pela qual se chega às ações físicas e à elaboração do comportamento do personagem. Pode-se dizer que a ação é a vivência do ator no momento presente do universo ficcional, uma vez que este busca concretizar cada imagem numa integralidade psicofísica para a construção de uma linha de ação. A verdade em cena é construída a partir do comprometimento do ator com os objetivos da ação, momento a momento, para resultar o efeito personagem.

realizado provocava uma gama de sensações, sentimentos, imagens relacionadas a um passado vivido e herdado. Atribuo tudo isso a um despertar da memória do meu corpo. Naquele momento, eu tinha a percepção do processo que vivia, mas não tinha consciência da dinâmica, muito menos uma análise e uma reflexão da dimensão biográfica de meu corpo.

O despertar dessa memória ocasionou um impacto tão grande na maneira como eu me colocava diante do mundo, que decidi, somada às experiências anteriores, principalmente a vivida na Educação Infantil, mobilizar o corpo de outras pessoas por meio do teatro. Optei então pela carreira da docência, a fim de trabalhar o corpo pela via teatral.

A **linguagem teatral** – como a manifestação efetiva do corpo no espaço em que vivemos – teve um papel determinante em minha história de vida. Digo isso alicerçada na representação que construí sobre o teatro na escola, que se associa a um processo de experimentação que eu não vivia habitualmente no dia-a-dia da sala de aula, mas nas aulas de teatro⁷, que eram atividades extracurriculares.

A vivência teatral levou-me ao reconhecimento de potencialidades inesperadas, como a criatividade, por exemplo. Fez-me perceber que era possível, na escola, colocar meu corpo em ação, e expressar minhas vontades, meus desejos, vivenciando em muitos momentos uma educação diferenciada, isto é, para além do convencional e conhecido. Uma educação que permitia resgatar “outros aspectos da aprendizagem, como o prazer, o devaneio, a alegria” (PIEGAZ⁸, 2005, p. 62).

Sentia-me realizada com o fato de fazer teatro, mas ainda não tinha consciência de que esta satisfação associava-se diretamente ao corpo e a um processo de biografização corporal que era instaurado por meio da linguagem teatral⁹.

⁷ O teatro no contexto educacional caracteriza-se por ser um saber particular, que envolve a expressão corporal do ser humano e possibilita outra forma de agir, ser, estar e olhar para o ambiente escolar. Não há uma preocupação com o conteúdo curricular a ensinar, mas com a experiência e com o aprendizado que dela resulta.

⁸ Primeira dissertação que tratou de teatro na escola, defendida no GEPIEM. Esta pesquisa teve como objetivo investigar os matriciamentos que potencializam o trajeto de professores que trabalham com ensino de teatro nas escolas de Pelotas, RS, Brasil, sob a perspectiva do Imaginário.

⁹ Por meio do teatro, a partir de um processo de confronto entre a criança que eu era e o desejo de quem eu gostaria de ser, eu corporificava gestos, atitudes e ação que configuravam uma forma narrativa de estar em cena e de me posicionar diante do mundo.

O encantamento dos tempos da escola levou-me a cursar Artes Cênicas no ano de 2000. No Curso, vivenciei algumas das experiências que foram formadoras¹⁰ em meu trajeto de vida e que considero determinantes para justificar a pertinência em realizar este estudo, como a experiência de bolsista de iniciação científica em projetos de extensão e pesquisa. Digo formadora, pois foi a partir desta experiência que ingressei no contexto educacional e que nasceu o desejo de fazer Pós-Graduação e de cursar Pedagogia.

O trabalho desenvolvido nas escolas levou-me a perceber o quanto a presença da arte teatral modificava o cotidiano e os corpos das pessoas lá presentes, incitando-as a interagirem umas com as outras; expressarem-se espontaneamente, dando vazão para seus desejos, sentimentos e também para a criatividade. A relação entre professores e estudantes era ressignificada, havendo uma expansão do diálogo verbal e corporal, como também partilhas de outros saberes e experiências.

Chamou-me atenção, também, o fato do teatro geralmente ser considerado algo recreativo e o corpo como um coadjuvante no espaço educacional. Observei que havia momentos instituídos para o trabalho com o teatro (resumidos a datas comemorativas) e de expressão do corpo de maneira mais espontânea. A maior parte do tempo, a atenção voltava-se à execução de ações pontuais, com o objetivo de “aquietar”¹¹ o corpo como um todo, privilegiando-se somente o ato de ouvir e de executar tarefas.

Insatisfeita com a abordagem em relação ao teatro e ao corpo, comecei a trabalhar com a formação inicial e continuada de professores, pois acreditava que para haver ressignificação do corpo no contexto educativo seria necessário promover ações também com os professores. Apostava na ideia de que a partir de um trabalho prático e sistemático, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, seria possível conscientizar que o teatro, como área de conhecimento e o corpo, como elemento essencial no processo de aprendizagem, poderiam estar presentes na formação do ser humano, haja vista a importância desses saberes.

¹⁰ Utilizo o termo experiência formadora baseada na obra de Josso (2004). Para a autora, uma experiência para ser considerada formadora deve simbolizar atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades na vida do ser humano, influenciando na sua maneira de ser, agir, pensar e estar no mundo.

¹¹ Aquietar, segundo estudo realizado por Márcia Strazacappa (2001), no artigo “A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola” equivale a “disciplinar”, visto que a noção de disciplina no espaço escolar no decorrer dos tempos vem sendo entendida “como um ‘não movimento’”, segundo a autora.

Dessa maneira, chego à terceira pregnancy desta Tese: **o imaginário**. A inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS)¹², coordenado pela minha orientadora de mestrado, Prof.^a Dr.^a Valeska Fortes de Oliveira, proporcionou-me adentrar no campo teórico¹³ do Imaginário, a partir de uma pesquisa, em nível de mestrado, com acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, centrada nas representações em torno do teatro antes e depois de cursarem a disciplina de Jogo Teatral I e Jogo Teatral II¹⁴. A investigação proporcionou-me acompanhar a relação das acadêmicas com o teatro, as representações instituídas e como estas representações foram sendo modificadas no decorrer da disciplina, bem como estar atenta às manifestações corporais de cada pessoa. Neste período, as pesquisas (auto)biográficas passaram também a fazer parte do meu universo acadêmico, incitando-me a aprofundar mais sobre o assunto e a fazer relações com a pesquisa que eu desenvolvia naquele momento.

A pesquisa de mestrado revelou possibilidades para pensar a biografia do corpo. Isso aconteceu em função da minha inserção no campo empírico e da minha participação como ministrante dos jogos para a turma que eu pesquisava. Ao propor jogos direcionados para a exploração corporal, muitas foram as vezes que as estudantes compartilharam memórias que haviam decorrido das atividades realizadas. Memórias relacionadas a imagens de acontecimentos vividos, que proporcionavam entrar em contato com os sentimentos adormecidos e os gestos não habituais, visibilizando as experiências que foram significativas em sua vida. Observei que o contato com as memórias que emergiam do corpo causavam um impacto e uma transformação perceptiva das estudantes sobre si mesmas e seus corpos, repercutindo em sua atitude nas aulas e também no Curso¹⁵.

¹² Participar do Grupo foi muito significativo em minha formação, pois nele vivenciei outra maneira de aprender baseada no compartilhamento de experiências. Estar no grupo possibilitou-me ampliar o foco de discussão da arte teatral e conhecer novas possibilidades de estudos, uma vez que passei a realizar leituras sobre Formação de Professores, Saberes Docentes, História de Vida, Imaginário e Representações Sociais.

¹³ O Imaginário estudado pelo GEPEIS alicerça-se numa perspectiva sociológica, tendo como principal representante teórico Cornelius Castoriadis.

¹⁴ Naquele momento, reafirmei minhas constatações ao observar que o corpo ainda “está fora” das matrizes curriculares formadoras das futuras pedagogas. O trabalho com o corpo fica restrito a poucos semestres, quando acontece.

¹⁵ Da turma que participou da pesquisa de mestrado, a maioria abordou o corpo nas atividades desenvolvidas durante o período de Estágio.

Diante disso, vislumbrei a possibilidade do trabalho com a linguagem teatral ser um caminho à dimensão biográfica do corpo, bem como a necessidade de abordar o corpo na formação de professores, como um elemento revelador do trajeto formativo de cada ser humano.

Tais percepções despertaram o interesse em estudar a dimensão biográfica do corpo, levando-me a direcionar meus trabalhos e pesquisas para este foco e realizar o doutorado. Este novo direcionamento em meus estudos pode ser destacado como uma verdadeira transformação que aconteceu a nível existencial¹⁶.

Intimada pelas observações e indagações surgidas no decorrer de minha prática, passei a investigar sobre o assunto¹⁷, levando-me a direcionar meus trabalhos e pesquisas para este foco. A intenção foi pensar outras propostas à formação humana, especificamente, a formação do professor, atribuindo *status* e importância ao corpo e sua dimensão biográfica.

O ingresso no doutorado no ano de 2009 deu continuidade ao meu processo no campo do Imaginário, porém direcionada a uma perspectiva antropológica, a partir dos estudos preconizados por Gilbert Durand e Gaston Bachelard, principalmente. Assim, comecei a estudar e a desenvolver uma pesquisa focada na dimensão biográfica pelas lentes do Imaginário, buscando as interfaces dessa conjuntura.

Desta maneira, a pesquisa desenvolvida durante o período doutoral tem a sua gênese nos três núcleos pregnantes acima apresentados. As experiências no decurso de meu trajeto formativo levaram-me a investir na proposição de que a linguagem teatral, a partir de um trabalho específico, colocaria em movimento um processo de biografização corporal, visibilizando a dimensão biográfica do corpo. Tal investimento instigou-me a estudar como poderia acontecer este processo, evidenciando o campo teórico em que estive (e ainda estou) inserida: o Imaginário.

¹⁶ Este conceito é apresentado por Danis Bois em sua tese intitulada “Le corps sensible et la transformation des représentations chez l’adulte” (2007), a partir da referência dos estudos de Marie-Christine Josso. Para a autora, uma experiência para ser considerada existencial ou fundadora deve promover uma verdadeira metamorfose do ser, envolvendo a pessoa como um todo, desde sua identidade profunda até a maneira como vive a sua vida como ser.

¹⁷ As investigações sobre o assunto me levaram ao trabalho desenvolvido por Danis Bois e Marie-Christine Josso sobre o corpo e sua dimensão biográfica. Bois foi quem desenvolveu o conceito de Corpo Biográfico a partir de suas pesquisas com a fascioterapia e a somato-psicopedagogia. Outros estudos em torno deste eixo epistemológico vêm sendo trabalhados por Josso e outros autores também. Desde o II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), realizado em Natal/RN (2008), as produções com essa temática começaram a ter maior visibilidade no Brasil.

Referências

BOIS, Danis. Da fasciaterapia à somato-psicopedagogia. Análise biográfica do processo de surgimento de novas disciplinas. In: BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus: Centro Universitário São Camilo, 2008a.

_____. **O Eu Renovado**. Introdução à somato-psicopedagogia. São Paulo: Idéias & Letras, 2008b.

_____. **Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte**. Vers un accompagnement perceptivo cognitif à médiation du corps sensible. Séville, Espagne. Thèse (Thèse de Doctorat Européen) - Université de Séville, Séville, 2007.

BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc. Sobre os autores. In: BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus: Centro Universitário São Camilo, 2008.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan/jul 2008.

BOIS, Danis; RUGIRA, Jeanne-Marie. Relação com o corpo e narrativa de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**. Pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. **Labirintos da memória**. Quem sou? São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Les écritures biographiques du corps. De l'élève à l'adulte. **Pratiques de Formation – Analyses** (Corps et Formation), Université Paris 8/Saint-Denis/Vincennes, v. 1, n.50, p. 11-23, déc. 2005.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo biográfico. Corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

_____. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Sentidos e potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. A Imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, L.M.V., EGGERT, E.; KUREK, D. L. (Orgs.) **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

_____. O caminhar para si. Uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009. Entrevista concedida a Margaréte May Berkenbrock-Rosito.

_____. As instâncias da expressão do biográfico singular plural. Junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do Corpo Biográfico In: BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da fascioterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus: Centro Universitário São Camilo, 2008a.

_____. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.) **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAPOINTE, Serge; RUGIRA, Jeanne-Marie. Para uma ética renovada do Cuidar. À escuta do corpo sensível. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 51-70, jan./abr. 2012

PIEGAZ, Acevesmoreno Flores. **Cenas do palco invisível**. Os matriciamentos que tecem a formação dos educadores da cena teatral das escolas pelotenses. Pelotas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos. A dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr./2001.

“OS EUS EM FRIDA”

IMAGINÁRIOS E PROCESSOS (TRANS) FORMATIVOS

Claiton Espindola

Resumo: Busco construir com este texto, uma relação entre aquele que escreve e sua escrita, reconhecendo certa proximidade que a vida e a escrita devem assumir quando convergem para a arte de viver e (trans) formar-se. O conteúdo desenvolve-se de forma ativa, estabelecendo uma relação na reflexão teórica e visual, movimentado pelo material que está no Diário e em outras obras de Frida Kahlo. No exercício da pesquisa, Frida funciona como um dispositivo; seu Diário, e a presença do traço autobiográfico em suas obras, possibilitam-me encontrar elementos conectados com o imaginário. Imerso nesse universo, e a partir dele, vejo surgir outro estado de coisas, numa invenção de escrita.

Palavras-chave: Imaginário. Escrita. Autobiografia. Frida Kahlo.

Nas páginas seguintes, tentarei mostrar como surgiu o desejo de produzir uma investigação, convocado como fui pelo Diário de Frida Kahlo, buscando produção de sentidos e fundamentação teórica através da escrita e pelas imagens, selecionadas por mim, presentes no Diário.

Como um recorte, elejo Frida pelo modo como se expressa no Diário, sobrevivendo à dor; como ela pinta autorretratos e homenageia a vida que lhe resta, apontando a oportunidade de renascimentos, incessante recomeçar de novos pontos de partida, apostando naqueles que inventam, como os que podem encontrar-se consigo. Assim é que o que, de forma muito especial, aproxima-me de Frida Kahlo é sua dor, aliás, seus modos de superação, reinventando-se como pessoa diante de acontecimentos que marcaram sua vida desde muito cedo.

Com isso, passo a investigar também em seu Diário como ela descreve e trata sua dor; eu precisava saber que marcas apareciam naquela escrita, pois na minha sei o que vai de dor, angústia e medo.

A escrita de si impele à experimentação de um *me*, de um *mim*, de um *seu*, a partir de “movimentos de estreias” da subjetivação e da imaginação criadoras. Gaston Bachelard, em “*A poética do espaço*”, diz que a imaginação é a faculdade de produzir imagens: “Propomos que se considere a imaginação como um poder maior da natureza humana” (1993, p. 17), presente aqui e na relação com o (s) outro (s). Nesta pesquisa, em boa medida, o devaneio, juntamente com a invenção, a imaginação e o imaginário, é um deflagrador do processo criativo. Por isso, não posso deixar de contemplar, logo de saída, as reflexões de Bachelard (1993, p. 17) sobre a sua

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

teoria acerca da fenomenologia do devaneio e da imaginação: “[...] a imaginação, em suas ações vivas, nos desliga ao mesmo tempo do passado e da realidade. Aponta para o futuro”. E completa: “As imagens quase não abrigam ideias tranquilas, nem ideias definitivas, sobretudo. A imaginação imagina incessantemente e se enriquece de novas imagens” (BACHELARD, 1993, p. 18).

Quando lancei-me nos rastros de Frida, eram tempos de comemoração do centenário de seu nascimento (1907, 6 de julho). Na manhã de 13 de julho de 1954, aos 47 anos de idade, é encontrada morta em seu quarto.

Iniciei pelos livros, biografias, sites e escritos das memórias de seus contemporâneos, afinados em repetições, contradições, e fantasias; tudo, evidentemente, contaminado pela memória desta cronista da alma, que filtrou a dor e a feiúra; combinou os sucessos; lembrou do belo, e recordando ao seu modo, elaborou verdades, sendo isto mesmo um dos maiores desafios do método biográfico. Destaco uma frase de Bachelard (1993, p. 18) que resume muito bem minha intenção na escrita desta pesquisa: “é essa riqueza do ser imaginado que queremos explorar”, verdadeira composição de um retrato de múltiplas faces.

Virgínia Woolf afirmava que uma biografia pode se considerar completa quando se descobre seis ou sete de mil personalidades que se pode ter. O professor Deonir Luís Kurek (Diko), por ocasião da qualificação deste meu projeto, falando nesta perspectiva “de se ver múltiplo, ou multifacetado”, referiu que ele próprio se descobriu em oito das múltiplas faces. Ofereceu-nos ainda o exemplo da teoria de Bachelard acerca de “animus e anima”, em que em *anima* há o par *animus/anima*, e o mesmo aconteceria em *animus*; nestes pares a lógica se repete de maneira que em sua matemática devaneadora cada ser seria composto de oito. Também Deleuze e Guattari fazem menção a esta pluralidade do ser, quando afirmam que ao escreverem a dois já eram muitos.

Como um rastejador de apenas uma Frida, o que encontro são muitas: uma que parecia jogar consigo mesma, desejosa de inventar a si própria, tramando mitos e lendas para si. Exemplo? Quando inventa sua própria data de nascimento; quando troca seu nome e cria outras oportunidades à sua imaginação.

É nessa relação intersubjetiva, imagética, que este texto é produzido e, quiçá, possa incitar “outros” a transformarem a si e a realidade em que estão inserido, movimentando seus ideais. Refiro-me às convenções político-sociais, as prescrições às quais devotamos fidelidade cega. Em tudo implica compreendermos a força daquilo que nos é instituído, que pode ser tanto um conjunto de normas, como atitudes recorrentes, pertencentes ao imaginário de um grupo, e que têm como principal função regular a ação social do grupo.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Cornelius Castoriadis se refere à possibilidade de uma sociedade autotransformável; ideia que não aparece apenas como proposição filosófica, mas como essência da política (CASTORIADIS, 2002b, p. 436). Importante termos em conta que quando Castoriadis menciona a constituição de uma nova sociedade, não significa que tudo deva iniciar-se do zero, e que o processo social de auto-organização possa dar-se do dia para a noite. Para ele, tal sociedade deve constituir organismos que coloquem em questão todas as condições de sua vida social, uma vez que “não há nada que possa, por princípio, estar excluído da atividade instituinte de uma sociedade autônoma” (CASTORIADIS, 2002b, p. 438).

Nos encontros que tive com os materiais consultados, com o Diário íntimo de Frida, na viagem realizei ao México e o mergulho, que lá se deu, no universo de Frida, na Casa Azul, pude entender que tudo o que capturamos de forma sensível, encontrando beleza nas imperfeições, está relacionado à nossa existência, e tem sua maneira de se constituir e organizar. Abriguei essas sensações, o que me permitiu a vivência concreta de uma metodologia própria, construída a partir do par “experiência e sentido”.

Sou afinado pelo pensamento do poeta brasileiro Ferreira Gullar, para quem “escrever é inventar-se e inventar um mundo que só existe ali, no texto, mas que, por imaginário que é, passa a constituir o nosso mundo, todo ele inventado” (GULLAR, 2007, p. 28). Pelos versos do poeta, vislumbro que o ato de escrever potencializa a nossa capacidade de imaginar e de reinventar a nós e a nossa vida.

Quando escrevo, não penso nem tenho a intenção de ser um grande escritor ou pesquisador, de escrever um *best seller* ou quem sabe ganhar prêmios e reconhecimentos acadêmicos. Minha escrita serve apenas para dar contorno no que em mim ainda está solto e me convoca para dividir dúvidas, ensaiar e escrever sobre; porque isso tem que servir para soltar, desprender, desaprender e desamararrar nós. Que este ato invente um território à minha liberdade, um aprendizado à imaginação livre, em que eu, estrangeiro, transite de forma menos sofrida sobre os momentos mais intensos. Tento me deixar envolver neste jogo de pensar e sentir as letras, palavras e imagens que chegam. Assim, o que te ofereço, leitor, é um percurso de reflexão que oportunize modificar-te, pois em mim (dis) torceu meus traços. Como nos diz Castoriadis:

ao contrário da obra de arte, aqui não há edifício terminado e por terminar; tanto e mais que os resultados, importa o trabalho da reflexão e talvez seja sobretudo isto que um autor pode oferecer, se é que ele pode oferecer alguma coisa. A apresentação do resultado como totalidade sistemática e burilada, o que na verdade ele nunca é; ou mesmo do processo de construção – como é tão frequentemente o caso, pedagógica, mas falaciosamente, de tantas obras filosóficas – sob forma de processo lógico ordenado e controlado, só reforça no leitor a ilusão nefasta para a qual ele, como todos nós, já tende

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

naturalmente, de que o edifício foi construído para ele e doravante basta habitá-lo se assim lhe apraz. Construir catedrais ou compor sinfonias não é pensar. A sinfonia, se existe sinfonia, deve o leitor criá-la em seus próprios ouvidos (CASTORIADIS, 2000, p. 12).

Por entre inícios, começam a aparecer pequenos *flashes* de luzes e cores primárias entre sombras e imagens, amenizando a angústia da falta de não se saber por onde começar. Deixo-me, então, envolver por pequenas pistas, lembranças e memórias; pelo vazio diante do desconhecido – de me pertencer ao desconhecido; pelo silêncio ao nos apresentarmos um ao outro, a página e eu.

Penso o imaginário como um conector obrigatório ao processo de criação; uma fonte onde se bebe e sente o gosto de muitas vertentes.. Imaginário de que artistas, cientistas e pessoas da multidão sempre fizeram uso para criar suas obras. Dialética sem chance de síntese, os dias que correm tratam, ao mesmo tempo, de matar a imaginação e fortificá-la. O curso de um mundo que se amplia em seus sentidos faz com que esta última condição nos deixe mais à vontade e possamos nos ocupar em deixar as partes mais embaçadas (nem por isso menos precisas) do imaginário aflorar livremente.

O diário de Frida Kahlo, por intermédio do Banco do México, foi publicado, após a morte da pintora, em diversos países; em nosso país, coube a José Olympio uma belíssima edição. Escrito com tintas coloridas, entre os anos de 1944-1954, nele encontramos registros de textos entremeados de desenhos, símbolos esotéricos, hindus, celtas, pré-colombianos, produção de Frida de seus últimos dez anos de vida, interposta por outras lembranças do passado.

Escolhi Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón, como um dispositivo, por me desacomodar em meio a tantos questionamentos. Em seu Diário, busquei elementos conectados com o imaginário. A pesquisa necessitava mergulhar naquele universo para ver surgir a invenção de uma escrita com a estética própria de trilhar a dor.

Para pensar os processos (trans) formativos, era necessário pensar na relação entre sofrimento e formação, dor e criação. Percorro, então, lugares (físicos e mentais) em que percebo a criação e a formação a partir e por meio da dor. Penso em lugares próprios, íntimos, tantas vezes incompreendidos, vazios; lugares de quem escreve, do artista perante a obra a ser feita, do professor se preparando para entrar em sala de aula – esses lugares, esses modos de habitar o Si e o mundo.

A força com que Frida faz emergir o trágico na sua vida nos mostra uma verdade que não podemos acessar somente por aquilo que é racional, trazendo à tona questões da experiência estética, da ordem da invenção que as imagens produzem. Há algo em Frida que faz com que eu

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

me perceba. Sua autobiografia – marcada por passagens que alinham gritos de dor, sofrimentos, amores e sonhos – se dá em mim como se contasse vidas.

Nesse contexto, a escrita de Frida parece infiltrar as páginas de seu Diário através das fissuras e lacerações dos episódios que violentaram sua vida, cabendo-lhe a tarefa de pintar a si mesma, de escrever sobre si mesma. É como ela própria dizia numa de suas frases mais célebres, que consta no Diário, “Pinto a mim mesma porque sou sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor” (KAHLO, 1995, p. 106).

Escrevendo sobre “Os Eus em Frida”, exponho escolhas, dúvidas e inquietudes, preciso não somente sentir, mas, de alguma forma, conseguir expressar-me na linguagem aqui escrita. Acho importante ressaltar que esta escrita, estando, de alguma forma, relacionada com o vivido, a partir do momento em que deixa de ser vida e passa a ser escrita, é possível que se insira num universo ficcional. Por isso, a relação com o “espelho uma vez que, em sua superfície vítrea, podemos observar a duplicação de uma identidade por meio de uma ficção” (LIMA, 2003, p. 246). O autor diz tratar-se de “experimentar-se como um outro para saber-se, nesta alteridade, a si mesmo”. (LIMA, 2003 p. 79). Outra questão que se coloca é observar o fato de que Frida, deliberadamente ou não, retrata a própria história, transfigurando sua vida em uma arte autobiográfica.

A presença do traço autobiográfico nas obras de Frida me faz pensar que ela não se revela de forma metafórica. Aqueles que tiveram acesso ao seu Diário, à leitura de suas cartas, relatos dos sonhos e estudos biográficos, conseguem perceber as características dela em seus trabalhos, onde expõe toda sua fragilidade como ser humano, descrevendo suas relações amorosas e conflituosas. Declarou sua arte como revelação da própria vida, talvez por não conseguir manter um distanciamento da própria arte. Neste sentido, aposto e acredito que, ao deixar-me invadir pelos sentimentos presentes, deixo que eles interfiram e, de certa forma, conduzam o processo da escrita. Com as leituras de autores do imaginário, percebo um espaço maior nas distinções e expressões, bem como a interferência dos sentimentos pessoais de cada um.

Para Michel Maffesoli (2001, p. 75), o imaginário seria como uma aura: “Não vemos a aura, mas podemos senti-la. O imaginário, para mim, é essa aura, é da ordem da aura: uma atmosfera. Algo que envolve e ultrapassa a obra”.

Passamos então a nos perguntar não mais o quê, mas por que se escreve e se inventa? A intenção não é preencher o texto de definições e conceitos fechados. Questionamos quais, de fato, são os sentidos. E por meio das questões geradas ser possível abrir espaços, permitindo-se outras leituras da vida como uma obra, em novas formas de sentir a obra da existência humana.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Acredito que o texto não trata de uma análise das obras e da escrita de Frida, mas uma reflexão a respeito da sua escritura que se dará pelo atravessamento de algumas de suas obras e partes da sua biografia. Sobretudo, das construções produzidas pelos atravessamentos das páginas de seu Diário íntimo, das obras que conheci primeiramente por livros e pela própria internet e que pude ter um maior contato por ocasião da viagem ao México. Um possível lugar de encontro de suas cores e dores, e minhas angústias com a escrita.

Por isto, penso na escrita de Frida e na minha tentativa de experimentar-me neste lugar de alguém que escreve e tenta estar inscrito no texto; começo a compreendê-la como um dispositivo de minha formação.

Ao começar a ler o Diário de Frida Kahlo – o primeiro material escolhido –, senti como se estivesse cometendo um ato de transgressão, uma violação (com certo tom voyeurista). Este documento consiste na sua expressão mais íntima, com anotações de caráter pessoal, e têm-se relatos de que não era intenção da artista publicá-lo. Logo pensei que tinha em mãos algo muito valioso e que merecia ser visto com um olhar cuidadoso, pois nele estão presentes transbordamentos de uma subjetividade que acaba formando uma escultura imaginária, que permanecerá na história como parte de uma trama em cuja as teias se alojam estratégias conscientes e inconscientes à construção de uma imagem de si. Então, passei a perseguir as pistas, detalhes, sinais que representavam uma “verdade” sobre o tema pesquisado, acreditando que outras “verdades” poderiam ser descobertas. Esse foi um ponto de partida. As leituras indiciárias se sustentam neste esforço de captar, numa determinada situação, pormenores importantes, indícios reveladores.

O Diário é também registro da degradação física da artista. A frase “Yo soy la desintegración” (KAHLO, 1995, p. 41), surge como uma espécie de premonição do que acontecerá. A letra arredondada, firme e colorida com que inicia o Diário, transforma-se ao longo das páginas e do tempo. Nas últimas páginas a escrita é cada vez mais trêmula e os desenhos mais simples com menos cores.

O modelo indiciário emerge trazendo importante contribuição na forma que pode revelar o não dito – o que não está desvendado claramente – com as contradições, pausas, silêncios, lapsos, negações e repetições, e com o relato da história buscando, no passado, explicações para todo um imaginário.

Portanto, inspirado nos escritos dos autores, em suas experiências escritas e formativas, em suas invenções, tenho um encontro especial com Larrosa, onde começo a procurar apoio e abertura sobre a sua concepção de formação a partir do par “experiência e sentido”. Segundo ele, “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação, as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

com pensamentos, mas com palavras e imagens” (LARROSA, 2002, p. 02). Pensar é, sobretudo, dar sentido ao que somos e fazemos com o que nos acontece, ou desejamos que aconteça.

Para Larrosa, um dos componentes fundamentais da experiência também é sua potencialidade formativa. A experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos, forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 6).

Auxiliado pelas reflexões deste autor, percebo que o que tentei vivenciar em meu processo formativo e autoformativo tem uma forte relação com o que ele define como experiência. Para ele, pensar não é apenas raciocinar, argumentar, mas é, acima de tudo, dar sentido àquilo que somos e àquilo que nos acontece.

O sentido de experiência, neste aspecto, ressalta a sensibilidade essencial a esses momentos que não são apenas vividos, mas que possuem a potencialidade de movimentar nossas ideias, crenças e valores, que nos fazem tomar decisões, posicionamentos e, desta forma, (re)significar nosso modo de agir e pensar, caracterizando assim o aspecto formativo

Nesta concepção, a experiência está carregada de sentido, de significado existencial, de uma disposição para se deixar envolver e para ser tocado. Esta definição de experiência integra-se a questões subjetivas, pois nós somos o sujeito. Com relação à experiência, diz Larrosa (2002, p. 24-28):

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (...) A experiência é o que nos permite a apropriação da nossa própria vida (...) ela tem uma qualidade existencial e tudo o que impede a experiência também impede a existência.

O lugar da experiência parece ser uma espécie de território da passagem, da chegada, ou melhor, um espaço onde algo de fato nos acontece. Dessa forma, a experiência nos deixa vestígios, marcas, modifica e, portanto, forma.

Virgínia Woolf diz que não se pode descrever a dor. A dor, para muitas pessoas, pode devastar a linguagem. Mas a característica principal da obra escolhida, para ser estudada, parece brotar precisamente aí: não na dor especificamente, mas na ousadia da invenção a partir da dor, outras possíveis linguagens para dizê-la.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

O Diário de Frida Kahlo funcionou como um universo de potências, um caderno de viagem, uma longa e obsessiva viagem, uma viagem de *Si*, uma travessia que tem de ser feita, quando registrar o cotidiano foi tentar dar voz às coisas mudas, fazer falar o que não tem fala.

Diário íntimo, diário de viagem, diário inventado, um encantador espaço de possibilidade para se viver situações sequestradas pelo tempo, onde se misturam verdade e invenção, que revelam a autora como uma colecionadora de si. Espaço onde encontrei vestígios, lembranças, segredos, palavras e imagens. Um livro, em essência, um lugar de abrigo para os seus registros íntimos, num olhar que observa de maneira simbólica os episódios e o movimento de uma vida.

Ao rememorar os livros, as leituras, as anotações em meu diário, vejo a quantidade de material que foi sendo criado ao longo destes dois anos de mestrado; claro que não seria possível trazer tudo isso para este trabalho; muita coisa teve que ser posta à margem, na borda, mas penso que cada um destes materiais descobriu um lugar. Entender que a borda também é um lugar possível auxiliou-me a seguir. Penso assim, na potência do diário como um dispositivo na formação docente. Um dispositivo capaz de invocar, como um mediador, um processo de conhecimento de si, um movimento produtor de outras aprendizagens capazes de produzir sensibilidades outras.

Para que a pesquisa pudesse dar passagem à escrita, foi indispensável deixar algo à beira, até porque muitas coisas tinham mesmo que ficar num outro lugar e não mereciam ser abordadas de forma superficial; arrisco dizer que não estavam a tempo de serem ditas.

Na tentativa de desnudar o imaginário de Frida e seus encontros com o meu imaginário, comecei por analisar, escolher e pensar imagens, bem ao modo de quem vai retirando véus, quando após cada um há sempre outro, o que dá uma ideia de que pudéssemos chegar a um fundo onde descobriríamos uma espécie de essência. O imaginário, por sua vez, acompanhou-me desde o início, onde os conceitos de imagem e do imaginário se aproximaram – o imaginário como um possível lugar para as imagens.

Agora sei que o imaginário de Frida Kahlo não me trouxe respostas para tudo, nem assim esperava. No entanto apostei neste exercício, na possibilidade de uma experiência concreta, na construção de uma metodologia a partir da experiência e sentido, e das questões que foram abertas e me auxiliaram a perceber melhor este cenário de vida e arte, a possibilidade de se inventar a vida como uma obra de arte.

Em resumo, posso afirmar que este estudo foi regido através de um encontro com uma obra de arte – a tela manuscrita de Kahlo – e, ao concluir, parafraseio as suas palavras, também em sua homenagem e como forma de expressar tudo que significou para mim:

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Uma vez que meus temas sempre foram minhas sensações, meus estados de espírito e as reações profundas que a vida tem causado dentro de mim, muitas vezes materializei tudo isso em retratos de mim mesma, que eram a coisa mais sincera e real que eu podia fazer para expressar o que sentia a meu respeito e a respeito do que eu tinha diante de mim.

Frida Kahlo

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico**. Lisboa: Presença, 1987.
- _____. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes: 1990.
- CASTORIADIS, C. A Criação Histórica e a Instituição da Sociedade. In: CASTORIADIS, C. *et. al.* **A Criação Histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora Ltda, 1992a.
- _____. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Tradução: Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5.^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. Lógica dos Magmas e a Questão da Autonomia. In: CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do Labirinto II: domínios do homem**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002b.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FUENTES, Carlos. "Introdução". In: KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Coleção ditos & escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.
- _____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. **Hermeneutica Del Sujeto**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1987.
- _____. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. 2.^a ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1995.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In.: **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **Olhos de Madeira:** Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GULAR, F. **Para não Dizer o Dizível.** In: Catálogo da exposição “Clarice Lispector: a hora da estrela”, São Paulo: Museu da língua Portuguesa, 2007.

HERRERA, Hayden. **Frida: Una biografía de Frida Kahlo.** Traductora: Angelika Scherp. México: Editorial Diana, S.A., 1984.

_____. **Frida Kahlo: las pinturas.** México: Editorial Diana, S.A., 1994.

JAMIS, Rauda. **Frida Kahlo.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KAHLO, Frida. **Cartas Apaixonadas de Frida Kahlo.** Compilação Martha Zamora; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

_____. **El diario de Frida Kahlo:** Un íntimo autorretrato. Introducción de Carlos Fuentes; ensayo y comentarios de Sarah M. Lowe. Versal, A. G., S., L. 2ª. Ed. Espanha: Versal, A.G., S.L., 2005.

_____. **Edición conmemorativa: 100 años del nacimiento de Frida Kahlo.** México: Oceano Landucci, 2007.

_____. **Frida Íntima.** Buenos Aires: Ediciones Gato Azul, 2004.

KUREK, Deonir Luís. **Ensaio sobre a dor na docência:** uma escrita antropológico-fenomenológica. 2009. (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

_____.; OLIVEIRA, Valeska F. de. “O cuidado de si” na produção da subjetividade docente. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano.(org.) **Um Dispositivo chamado Foucault.** Fortaleza: LCR, 2002.

LARROSA, Jorge; CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean (Org.). Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación. In: CONNELLY, F.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiência e investigación narrativa.** Barcelona: Ediciones Laertes, 1995.

_____. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Pedagogia profana:** Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação,** jan-abr, número 019, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, São Paulo, 2002.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva. (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2002.

LIMA, Luiz Costa. **Mímesis e Modernidade - Formas das Sombras**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Traduzido por Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis : Vozes, 1998.

_____. **No fundo das aparências**. Traduzido por Bertha Halpen Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. In: MENEZES, Francisco Martins; SILVA, Juremir Machado (Orgs.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

_____. O imaginário é uma realidade. **Revista Famecos**, n. 15, Porto Alegre: 2001.

**POÉTICAS ORAIS – UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA RÁDIO
COMUNITÁRIA DE PELOTAS.**

Junelise Pequeno Martino¹⁹

Resumo: A autora descreve neste relato sua experiência enquanto leitora para ouvintes de uma rádio comunitária na cidade de Pelotas, no quadro semanal denominado Radiola Literária. Neste relato uma breve descrição do despertar de um ouvinte para sua própria trajetória de vida ao escutar a leitura de duas páginas do livro *Indez* de Bartolomeu Campos de Queirós. Considerando o texto literário como um dispositivo detonador de imagens de memória, a autora traz para suporte à reflexão da experiência, autores como Marie Christine Josso, Gaston Bachelard e poetas.

Palavras-chave: leitura, educação, experiência

Ser poeta não é uma maneira de escrever. É uma maneira de ser. O leitor de poesia é também um poeta. Para mim o poeta não é essa espécie saltitante que chamam de relações públicas. O poeta é de relações íntimas. Dele com o leitor. E não é o leitor que descobre o poeta, mas o poeta é que descobre o leitor, que o revela a si mesmo.
Mário Quintana

O telefone na rádio tocou durante o intervalo do programa e era pra mim a chamada. Do outro lado da linha, um ouvinte e pude perceber pelo grave de sua voz, era um senhor que disse assim: *você acabou de contar a minha história; sabe, na minha infância, eu também carregava debaixo do braço um estojo de madeira com lápis e borracha pra escola e eu queria ser sapateiro como o foi o meu pai. Hoje, há muito anos, eu sou sapateiro, como ele foi um dia. Olha, eu estou muito emocionado.* E eu, do lado de cá da linha, também emocionada, sentindo a voz engasgada dele, agradei a ligação e o ouvido atento ao Radiola²⁰, nessa altura, eu já tinha os olhos marejados com o que ouvi, perguntei à ele: qual é o seu nome? Ele respondeu: *Antônio, Antônio Décio.* E eu, com um misto de choro e alegria disse: *olha só, o mesmo nome da personagem do*

¹⁹ Discente do Curso de Pós-Graduação/Mestrado Linha de pesquisa: Cultura escrita, linguagens e aprendizagem. Orientadora: Denise Bussoletti – FAE – UFPEL.

²⁰ Programa Radiola Literária - literatura para seus ouvidos. Trabalho semanal e colaborativo realizado no RádioCom 104,5 FM, rádio comunitária de Pelotas. A proposta do quadro Radiola Literária é compartilhar e ler literatura pelas ondas do rádio.

livro!! Senhor Antônio, fico muito feliz com a sua ligação, muito mesmo, esse retorno é muito importante pra nós, que não temos noção a quem tocamos com as leituras! E completei: sabes que Antônio é também o nome de meu pai? Agradei novamente, pedi desculpas, mas, precisava voltar ao estúdio, o intervalo já estava no final, os minutos na rádio passam rápido e ainda tínhamos mais leituras a fazer.

A leitura a que o Senhor Antônio Décio se referia é um trecho de *Indez*, livro do escritor mineiro, Bartolomeu Campos de Queirós²¹, que faleceu no ano de 2012, ano que nascia o Radiola Literária. O trecho lido dizia assim:

Por estradas, trilhos e atalhos chegava-se à escola. Era uma sala caiada de branco com janelas para os dois lados e chão coberto de cimento liso. Sem forro, se tornava mais clara e limpa. Nas paredes, imensos quadros: menina descalça mostrando o calçado ao sapateiro, pescaria com botina velha presa no anzol, gansos avançando em crianças sobre porteira e um grande mapa colorido. Numa das paredes, o quadro-negro. Perto da lousa, a mesa da professora forrada com toalha bordada e jarra com flores que as crianças traziam. Em quatro mesas grandes os alunos se dividiam conforme as séries: primeira, segunda, terceira e quarta.

Lá fora ficava uma coberta com fogão de lenha, o pote de água fresca com um copo cheio de pontas para ninguém babujar. Do outro lado os canteiros onde cresceriam couves, abóboras, quiabos, taiobas, cebolinhas, salsas, mandiocas, carás. Mais adiante a casinha com a porta virada para o lado da serra. Cercada de montanhas por todos os cantos, a escola recebia meninos de todas as direções. Era um lugar tranquilo, visitado pelo mugido do gado, canto de passarinho, gritos de grilos e cigarras ou buzina de caminhão passando longe na estrada.

Antônio chegou de uniforme novo: calça de brim azul-marinho, camisa de fustão branco com bolso, trazendo na sacola de pano o estojo, apontador, caderno, caixa de lápis de cor. Com suas irmãs sentadas em outras mesas, Antônio se sentiu sozinho e com medo.

Sua mãe estava sempre lhe dizendo: você vai crescer, entrar na escola, estudar muito, para nunca precisar ser igual ao seu pai. E Antônio, que gostava tanto dele, de sua força, de seu tamanho, de sua barba, de seu caminhão nas estradas, só queria ser como ele. Tanto queria que já não tomava banho pelado perto de ninguém. E, quando sonhava que estava caindo em pirambeiras e a mãe dizia que era sinal de que estava crescendo, ficava contente. Desejava sonhar mais e mais para ficar depressa do tamanho do pai. E quando andava junto do pai ele estava sempre medindo o tamanho das sombras.

Era silencioso esse desejo, mas era forte. Sem saber o que aconteceria ali na escola, além de aprender a ler, escrever e fazer conta de cabeça, o menino sentia um medo que lhe doía também no corpo inteiro. (QUEIRÓS.p.69-70)

²¹ Bartolomeu Campos Queirós nasceu em Papagaios, Minas Gerais. Teve diversos livros publicados infantil e infanto-juvenil. Foi escritor atuante em defesa da leitura nas escolas. Tenho predileção por seus textos, sobretudo pelo livro *Indez*, sempre que posso em minhas aulas, saraus e oficinas, levo-o comigo para ler algum trecho. Não há quem não goste de ouvir.

Caminhar para si

Eu, o ouvinte Antônio e a personagem do livro tínhamos algo em comum naquele momento: a figura do pai e o nome Antônio. Meu pai Antônio que conheci criança, mas que faleceu jovem e não me viu crescer, o ouvinte da rádio que tinha por nome, o mesmo que a personagem e dele seu pai como exemplo de uma profissão, um caminho a seguir na vida quando se tornasse adulto. Pela leitura do livro *Indez* nas ondas da rádio nós nos encontramos e fomos levados às imagens de memória da infância. *A infância é o sítio arqueológico do poeta*. Ouvi certa vez de Nicolas Behr num recital de poesia. “Um grande verso pode ter grande influência sobre a alma de uma língua. Faz despertar imagens apagadas.” (BACHELARD.1988.p.102)

Potencializando e amplificando estas imagens, faço releituras e reescritas, como palimpsestos²², apagando e escrevendo num ir e vir alternado, revivo esses momentos de vida, instauradoras de nossa formação humana.

Um caminhar para si implica em caminhar com um outro. Pensando as histórias de vida e formação de Marie Christine Josso, seus estudos me apóiam e somam-se à esse breve relato. A captura da imagem do pai pelo Sr. Antônio Décio, ouvinte da rádio; um desdobramento que surge a partir da literatura, algo que emerge “como dimensões instauradoras de um modo de ser.” (JOSSO. p. 21). De ser pai, ser caminhoneiro no livro, sapateiro na vida real. O texto literário, propulsor de imagens capturadas pelo ouvinte no momento de leitura, as suas “imagens-lembranças”.

O ouvinte se identifica com a personagem do romance e volta à infância, retoma aquele momento passado em sua vida e se reencontra no presente. No real mais oculto, nos suportes de memória, o ouvinte revive sua história, a reconta em breves instantes e dá novo significado: *Sou um sapateiro hoje, como meu pai foi um dia*.

As experiências do vivido, o recordar, o devir, um sobrevôo sobre o vivido passando pela palavra, pelo corpo afetado pela palavra. Eu enquanto leitora, ao escolher um autor e um texto para compartilhar na rádio, em oficinas de literatura ou em saraus, me deixo invadir por ele, pelo texto. Levo e leio aquilo que me toca, que passou por

²² Antigo material de escrita, sobretudo o pergaminho, que, devido a sua escassez era usado mais de uma vez, a escrita era apagada e deixava as marcas da escrita anterior.

mim, que me afeta e é da ordem do sensível. Ser tocado pela palavra poética me traz esse um outro texto, um outro livro chamado *Asa da palavra*:

É preciso ler com os olhos que estão nas pontas dos dedos. Para entendermos um livro, temos que passar a mão na pele do papel, sentir os contornos das letras e, depois, imaginar o que está além da casca das palavras. Toda palavra espera, dentro dos livros para ser tocada. Ao tocarmos uma palavra com os olhos do sentimento, ela também nos toca. É por isso que sei ler. Porque não tenho deficiência em sentir. Ler olhando o texto sem sentimento é ser cego por dentro. (NETTO. p.33)

Muitas dimensões de ser, narrando minha própria história no encontro com a RádioCom

Cheguei à cidade de Pelotas em janeiro de 2011, sou natural de Minas Gerais e um de meus primeiros contatos com a cultura da cidade foi através da RádioCom. Uma rádio resistente e existente há 13 anos, criada e mantida pelos sindicatos trabalhistas por onde passam muitos artistas, sobretudo, artistas da cidade e cidades vizinhas. A RádioCom tem programação variada e as escolhas musicais fogem ao eixo comercial, contando com diversos colaboradores que junto de seus funcionários e estagiários fazem da rádio um espaço democrático e culturalmente variado.

Em um evento aberto ao público com várias bandas musicais em junho de 2011, festejamos juntos o aniversário de onze anos da rádio. Eu participei comercializando bolos integrais, pães de queijo e chocolate quente que caíram no gosto dos colegas radiocompanheiros. A partir desse encontro festivo, fui convidada, pelo radialista José Luiz a ler umas receitas culinárias duas vezes por semana no programa da manhã, o *nativismo sem fronteiras*. Assim começam minhas leituras na RádioCom 104,5 FM, pelo viés gastronômico! No ano seguinte, eu entrava no ar às quartas-feiras às oito horas para contar uma receita culinária e dar dicas de feiras espalhadas pela cidade, de legumes e frutas da época, usos de ervas para chás e cuidados caseiros.

Depois, mais atividades foram surgindo e o contato com outros colegas crescendo, até ser entrevistada pela Ediane Oliveira, jornalista e apresentadora do programa diário de cultura *Navegando*. Ediane é também uma poeta, amante dos livros e nos afinamos nos assuntos sobre literatura logo no primeiro encontro.

A partir desse encontro e alguns cafés em fins de tarde, propus o quadro de leituras de textos diversos, acompanhados de uma seleção musical que se aproxime das prosas e poesias. E assim, seguimos há quase dois anos, semanalmente com o quadro Radiola Literária.

Considerações finais

Minha experiência como educadora não só em espaços escolares, para crianças e em vivências de literatura e culinária com adultos, me conduz a crer que a leitura em voz alta desperta e aciona o imaginário.

A literatura dinamiza o movimento de viver e reviver imagens. A experiência com o quadro Radiola Literária e a fala do senhor Antônio Décio, ouvinte da rádio comunitária, aponta que sim, esse é um dos caminhos possíveis a percorrer para uma prática sensível, compartilhar o afeto que brota da literatura eleita por mim, que me toca e é lida para os alunos, para os ouvintes, faz brotar neles, o afeto de suas memórias.

A memória, para Marcel Proust e para alguns filósofos, é a garantia de nossa própria identidade, é essencial para a elaboração da experiência e do conhecimento. Graças à memória somos capazes de lembrar e recordar, não só isso, revela nossa relação com o tempo e no tempo. *A coisa não está nem na partida nem na chegada, e sim na travessia*, nos fala Guimarães Rosa. É nesse atravessamento de tempos que encontramos a poesia. Em ler, ouvir e compartilhar. Em ser, rememorar, imaginar e re-significar, o que reafirmo ao ler Marie Christine Josso:

Como todo e qualquer ser humano, os artistas vivem das suas heranças e alimentam com elas a imaginação, mas tentam igualmente trabalhar a partir de suas sensibilidades e da escuta atenta da sua vida interior para descobrirem outras vias de expressão, novas perspectivas, pontos de vista inéditos, formas inesperadas, materiais novos. Esta escuta do sensível e do imaginário está também profundamente articulada com uma afetividade que é muito valorizada e que, por vezes, parece ser a mola e a dinâmica indispensáveis a uma articulação feliz entre o sensível e o imaginário. (JOSSO. p.265)

Com eles e a partir deles, re-escrevo minha caminhada a cada novo encontro. Como educadora em constante formação e consciente de uma prática sensível às artes, acredito que a cada nova leitura e, “ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria”. (BONDÍA, 1998.).

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Referências

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**. Ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O novo espírito científico; A poética do espaço**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Pedagogia Profana** – danças, piruetas e mascarados. Porto Alegre: Contrabando. 1998.

JOSSO. Marie Christine, **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO. Adriano Bitarães, **Asa da Palavra**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2005.

QUEIRÓS. Bartolomeu Campos de, **Indez**. Belo Horizonte: Miguilim, 1989.

**UMA NOVA TEIA PARA O IMAGINÁRIO: A CONFISSÃO DA INSUFUCIÊNCIA
DA LINGAGEM EM A PAIXÃO SEGUNDO G. H.**

Maria Edinara Leão Moreira
UFSM/ PPGL (Concluído)

Resumo: Este artigo aborda o andamento narrativo de **A paixão segundo G. H.**, de Clarice Lispector, delimitando, para fins de estudo, os momentos distintos dentro desse processo. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com o fim de proceder à análise literária do livro. Pelo foco em primeira pessoa – portanto, colado à narradora-protagonista –, o leitor vê descortinar-se uma inusitada trajetória, que ora parece elevar-se, ora parece descer aos espaços inferiores da mente da personagem e ao inorgânico da natureza. A abordagem teórica parte dos conceitos de Kristeva (1998), Bicca (1997) sobre a formulação da subjetividade humana e Freud (1920) sobre a construção da identidade e. Chega à conclusão de que após o quarto passar por inúmeras desconstruções, G. H. ainda tem presente a primeira camada narrativa, ou seja, no momento da bifurcação das camadas narrativas, a constatação e o pedido de G. H. são um lamento, a prova de que ocorre um desdobramento de personalidade, que não a impede, porém, de discernir nas camadas narrativas que se apagam os níveis de realidade e de ilusão contidos.

Palavras-chave: Linguagem; imaginário; simbólico.

*[...] é porque é condição humana sofrer a paixão de ser homem,
em toda sua paradoxal dimensão. (p. 287)*

A *paixão segundo G. H.* é, em ordem de publicação, o quinto romance de Clarice Lispector e primeiro em que a narrativa é feita em primeira pessoa. O livro avança demonstrando a profundidade da busca da protagonista em compreender a experiência vivida. A dúvida do leitor recai na indagação de que, no plano ficcional a experiência simbolicamente representada realmente acontece ou é apenas é imaginada pela personagem. A palavra “experiência” pressupõe ação, entretanto, caso a coisa narrada não tenha efetivamente acontecido, a ação não deixa de acontecer, trata-se de uma ação

imaginária, que acontece de alguma forma com a personagem. A filosofia coloca “experiência” como o conhecimento transmitido através dos sentidos, o mesmo empregado neste livro, que narra a partir de uma apreensão sensória.

O enredo compõe-se da seguinte situação: uma mulher de classe média, cujo nome não é revelado, apenas as iniciais – G. H. – passa por uma experiência de ordem metafísica ao ficar sozinha no quarto da empregada com uma barata. Nesse “romance-parábola em que o alegórico e o expressionístico se interpenetram” (NUNES, 1995, p. 143) G. H. trava uma luta para conhecer-se. Esta luta é também uma luta com a palavra – afinal, há o que ser dito? Haveria um motivo para adiar o silêncio? Seria importante começar a falar, captar os sinais, transcrevê-los, captar a simbologia – enxergar a vida externa, a vida que por dentro dela se faz. Segundo Nunes (2004, p. 296) “é o relato de longa e sofrida introspecção. [...] A introspecção segue o curso de uma experiência mística, como se em tudo parodiasse a ascese espiritual, sem que falte o momento do êxtase, em que a personagem perde seu Eu e a narrativa sua identidade literária”.

Essa experiência penetra no terreno das sensibilidades exacerbadas, da paixão vivida até as últimas consequências, adquirindo feições que a linguagem humana não consegue exprimir, a linguagem falha e a narrativa fracassa. Diante de uma narrativa que se perde em si mesma, cujas pistas agem como antipistas, o leitor é deslocado do conforto das narrativas tradicionais, que fazem a narração de um mundo completo e acabado, para uma narração labiríntica, engasgada, que desconhece onde vai desembocar. Vamos buscar o aparato teórico de Júlia Kristeva, relacionado à *chora* semiótica para ajudar a compreender uma linguagem que precede a formulação mental do discurso e de seus conhecimentos sobre a abjeção, principalmente no livro *Poderes do horror*, com o qual vamos estabelecer pontos de contato para analisar a presença do elemento orgânico como também da instância linguística pura e emancipadora do homem, o nojo primordial. A sequência narrativa faz irromper o instinto agressivo, representado pela força de Thanatos diante do elemento estranho, conceitos trabalhados por Freud. A pulsão de Thanatos é posteriormente substituída pela de Eros, momento em que a personagem passa a admirar incondicionalmente a barata. E, há ainda um terceiro tempo narrativo, diferente da

representação mimética do mundo, em que a narradora não consegue constituir a linguagem enquanto sentido estável, deixando o leitor perplexo diante da narrativa não-apreensível.

É uma dupla transgressão o que a personagem vive, um caminho de ascensão e descenso, quase um esconderijo das razões que, uma vez descoberto, tornam-se elementares. É, portanto, a narrativa da paixão humana, não de um Cristo que mostra o caminho da salvação, mas de uma mulher sem qualquer outra pretensão a não ser sair do outro lado, ou seja, perpassar a travessia, “atravessar” o deserto, comer a massa branca da barata sem se contaminar com o diferente a si. A G. H. não quer chegar a ser deus nem voltar a ser mineral, ela quer apenas viver a “sua” paixão e para isso ela vai-se desumanizando, porque o humano dentro do ser é apenas um aspecto da vida, G. H. decide ser tudo e passar por todos os graus do humano. Esta é sua aprendizagem, esta é a dolorosa lição da travessia pelo deserto, que poucos ousam encarar em sua efêmera existência, G. H. vive a situação limítrofe da agonia do homem que engole a barata, massa dissonante que não se mistura à sua, e estende sua mão pedindo ajuda a Deus.

Descoberta diversa que vem a dar no mesmo resultado foi realizada por Santos (2004, p. 186), que busca em outro livro, uma curiosa assertiva: “De certo modo também em Um sopro de vida se poderia encontrar uma chave para a interpretação do G. H. do título do outro livro: ‘Só uma coisa me liga à Ângela: somos o gênero humano’” (p. 100). E G. H. confirma: “[...] eu não quero as outras espécies! só quero as pessoas” (p. 91). O próprio fato de sua profissão ser escultora, tirar formas do barro, criar, dar forma a novos seres por ela criados, seu gosto por arrumar as coisas postulam a favor dessa alegoria de atribuir a G. H. as iniciais de Gênero Humano.

A linguagem: sinais cifrados e a confissão do impossível

Em **A paixão segundo G. H.**, a narradora antecipa os fatos, anuncia o enredo: a confrontação consigo mesma em outra instância do sentir, próximo ao inanimado: “Minha luta mais primária pela vida mais primária ia-se abrir com a tranquila ferocidade devoradora dos animais do deserto” (p. 19). Na busca de saber de si, a personagem tentava lembrar-se o que fazia antes do acontecimento que mudaria sua vida, quem ela era, o que

fazia. A narradora debate-se no uso de um instrumento que não é isento – a linguagem, porque quando a palavra se institui, ela, por si só, promove e deformação da coisa mesma. Mas é preciso usá-la para transpor o limite da experiência, então a narradora chama constantemente o objeto narrado para sua lógica própria. É possível perceber o questionamento constante que a linguagem faz de si, ela chega a desfundamentar-se e cair no absurdo, mas um absurdo que tem seu fundamento no campo pré-linguístico, semiótico.

Um aspecto importante, que já no primeiro momento “avisa” o leitor de que se fará um caminho circular, portanto, a-Histórico e a-temporal burlando as possibilidades de representação temporal mimética, é que o livro começa e termina com seis travessões. O romance pode sofrer a crítica do “inacabado”, conforme Álvaro Lins já rotulara **Perto do coração selvagem**, entretanto penso que se trata de um romance “entre”, muito mais que entre um antes e um depois, o romance situa-se no intervalo, “é” o próprio intervalo. Nesse “espaço-entre” transcorre a narração, em termos estruturais, e a busca da personagem – por algo alheio, mas ao mesmo tempo interno a si – efetivando uma trajetória espacial e temporal a culminar no retorno ao ponto de origem. Nesse atípico relato em que a narração transcorre em apenas um dia – do café da manhã até o amanhecer do outro dia, mesclam-se elementos da Psicologia, como o tema da identidade em crise, do autoconhecimento e de uma esfera que paira entre o místico e o religioso.

No processo de escritura, a narradora sente-se na situação de reviver o acontecimento para poder relatá-lo, mas isso a perturba: “Mas como me reviver? Se não tenho uma palavra *natural* a dizer. Terei que *fazer* a palavra como se fosse *criar* o que me aconteceu?” (p. 17). Os questionamentos elaborados partilham comigo, leitor, de seu dilema na condição de narradora: a percepção da falta da palavra “natural” é a confissão de que todo o relato será deformado. A palavra não pode ser natural, porque é consequência da inserção na cultura e a necessidade de transferência do relato a outrem coloca a narradora na condição pós-civilização. No entanto, a experiência a ser transposta pertence a um espaço anterior, a *chora*, que não é relatável, apenas sentida, percebida. O “ter-que-fazer” a palavra como se fosse criar o acontecimento refere à impossibilidade de sentir a mesma intensidade da vivência *in natura* e à infidelidade do relato. Segundo Nunes (2004, p. 296),

“Narradora e personagem são aí inseparáveis; ligam-se entre si pelo indecifrável onomástico G. H., que as deixa no anonimato ao conferir-lhes precária identidade pública, abalada por um trivial incidente”.

A linguagem é pobre para dar conta da experiência: “Será preciso coragem para fazer o que vou fazer: dizer. E me arriscar à enorme surpresa que sentirei com a pobreza da coisa dita. Mal a direi, e terei que acrescentar: não é isso, não é isso!” (p. 16). “Dizer”, transferir ao papel o relato é investir numa forma, escolher a melhor opção, mas as palavras disponíveis na língua não são suficientes, e por isso, a experiência que eu saberei não corresponde ao que foi vivenciado pela narradora. Ela saberá que “não é isso”, enquanto que eu, sabendo que não é exatamente conforme o explicitado, perguntar-me-ei: “como teria sido?”

Por tratar-se de uma linguagem que não consegue dizer, ela “se contorce em malabarismos sintáticos, torna-se de tal modo elástica, plástica, expressiva e exuberante, que pulsa como a vida” (WALDMAN, 1992, p. 84). No entanto, algo “precisa ser dito”, resta saber que motivações tem a narradora para não querer conservar para si a experiência, por que ela precisa fazer chegar aos outros. A resposta é simples: “_ _ _ _ _ estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender, Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi.” (p. 7). Trata-se de uma tentativa de rememoração para livrar-se da sensação incômoda deixada pela experiência, ainda não absorvida nem compreendida, mas que a personagem tem ciência de não querer, por não saber o que fazer em relação ao vivido.

O recurso de iniciar cada capítulo pelo fechamento do anterior dá ao romance uma constituição que implica um renitente recomeço, evidenciando um paralelismo bíblico como procedimento presente desde a estrutura formal da narrativa.

Entretanto, a palavra não se articula naturalmente com a experiência, é preciso forçar sua saída: “Adio a hora de me falar.” “E porque não tenho uma palavra a dizer.” “Não tenho uma palavra a dizer. Por que eu não me calo, então? Mas se eu não forçar a palavra a mudez me engolfará para sempre em ondas. A palavra e a forma serão a tábua onde boiarei sobre vagalhões de mudez.” (p. 16). O fato de não ter palavras e ficar adiando remete

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

novamente à noção de *chora* semiótica, que trabalha com a noção de linguagem no campo emocional, relacionada aos instintos e à fissura do sistema linguístico. A falta de palavras para presentificar o relato está ligada ao emocional, o bloqueio atua no sentido de aliviar uma possível dor. Para não cair na mudez, é preciso aliar palavra e forma, esta é a condição para a manifestação daquela – escolher um modo de dizer.

E seu modo de dizer é criar, investir numa “linguagem sonâmbula”. Aí está uma sutil fronteira entre ficção e realidade, partindo do princípio de que, mesmo o fato consumado, ao passar para o nível de escrita, é reconfigurado pela ficcionalidade, “criado” pelo universo das palavras. O cotidiano obedece à distinta temporalidade, daí a impossibilidade do relato puro e simples como operação matemática. O sufixo “-ível” de “vivível” indica “alteração para um grau máximo de aplicabilidade”, como vem marcado pela negação (“viver não é vivível”) indica que a vida só pode ser vivida, “-ida”, sufixo indicador de partícipio passado, acontecido, fechado, e não aumentada ao máximo.

A escrita deixa sinais, passíveis de serem transcritos foneticamente, do desvario de três mil anos restaram fragmentos de sons. Mas porque “viver não é relatável”, há que se criar uma linguagem para falar da vida, e por esta linguagem criada será possível compreender a realidade. É preciso traduzir a escrita taquigráfica, do desconhecido para outro desconhecido, de um código a outro, mas para escrever assim há de se estar em estado de sonambulismo, porque o acordado já não consegue captar os sinais dessa linguagem. A escrita não passa de um sistema de reprodução – transfere os sinais de uma expressão, tanto quanto a escultura reproduz uma forma com as mãos. A escrita é cega, quem escreve tateia em busca de sua própria manifestação, o texto está para o escritor tanto quanto um “triângulo mudo” está (visível) a um cego, o efeito da lente sobre a escuridão não é o de aumentá-la, apenas enxergar melhor a própria escuridão. Bessiere (1995, p. 386) refere que: “a ambivalência que veiculam – a representação que não pode ser representada – ensina que a significância é sempre percebida contra o fundo dos estereótipos verbais ‘que dizem respeito às coisas’ contra o fundo da ilusão referencial”. O difícil é “precisar” aquilo que está diante dos olhos. Entretanto, há outra possibilidade: se a pessoa se transformar naquilo que deseja decifrar, ela, pela repetição de si, converte-se em sua

própria fonte, esvanecendo a ilusão referencial.

A vida se faz ao *reviver*, muito se ganha ao se perder coisas. A palavra pode criar o vivido, não a palavra natural, mas a artificial, a palavra escrita, que engendra o acontecimento. A vida em si não é objeto de relato, relata-se a ficção, mas a vida, o dia a dia comum e corrente não é relatável. O tempo da vida não é o mesmo da ficção, isto não quer dizer que criar corresponda a uma mentira, mas que as temporalidades não são compatíveis. Criar é interferir na realidade, alterando-a. E, uma vez a matéria criada, é necessário entender, decodificar o código, manejar os sinais ainda não decifrados até que se tornem uma língua conhecida. Quando a narradora fala do sonambulismo da linguagem, refere-se à linguagem antes de ser assumida enquanto linguagem – a *chora* semiótica de Kriteva – antes do acordar mimético, mas já contendo subjacente a simbólica social. Os fatos sociais passam a existir após serem tocados pelo viés da linguagem.

O adiamento do momento de começar a escrita reforça o ato de não ter o que dizer: O silêncio pode representar o adiamento ou cessação da palavra, e só quando se consegue perder o afeto à palavra é que se está pronto para começar a dizer, pois se rompeu o invólucro da admiração. O silêncio se torna necessário para que se diga algo, porque para se produzir qualquer enunciação é preciso que algo seja silenciado. Além disso, toda enunciação parte do silêncio, mas como tudo possui um significado de acordo com a posição do sujeito, temos sentidos diferentes a discursos que não são pautados pela explicitação verbal. Esse silêncio não caracterizado pela ausência de ruídos é tido por Orlandi (1992) como silêncio “fundante” ou “fundador”, ou seja, aquele que perpassa a palavra e modifica o sentido: “todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio” (p. 31).

A palavra é adiada por não ter o que falar, esse é o discurso do não-dizer, ou do não dizer “a coisa” que está para ser dita. O impronunciável coloca o negativo da palavra, o som esguio da sombra, o intervalo, a entrelinha, o vão minúsculo e quase imperceptível que flagra o instante em que a palavra diz, e a sombra projetada por aquilo que a palavra deixa de dizer no exato momento em que é pronunciada. Tal posicionamento revela clareza, na medida em que a protagonista participa de experiência em contato com uma realidade

vedada e obscura.

O não dizer a palavra é uma forma anterior ao processo do pensamento, ao processo de elaboração, essa palavra impossível de ser dito porque ainda não configurada corresponde ao espaço que Kristeva chama de *chora*. Por não saber dizer, o narrador teme estar perdendo todo um sistema de bom gosto, e assim perder a moderação necessária à beleza, que já seria o espaço simbólico. Portanto, a mudez e o adiamento da linguagem demarcam uma posição emblemática entre essa referida consciência e o mundo, o tempo anterior aos processos linguísticos, o semiótico e o simbólico, no qual a comunicação intuída já passa a ser decodificada em símbolos.

A visão do incompreensível que teve lhe desperta a necessidade de dizer, formular algo a respeito na tentativa de entender, por não saber o que fazer com o que tem nas mãos. Assim, a personagem dá, entrega sua visão, como quem se livra de um susto grande e transfere-se para o sono, que vem a ser a imersão no mundo sem formas duras, um mundo com amplitudes maiores, e dentro dele ainda há a possibilidade de refugiar-se no sonho. Tanto o sono quanto a liberdade forçam uma entrega, o difícil é entregar-se sem saber a quem ou a onde. Tal desprendimento funciona como uma cegueira. Diante dessas dificuldades, a personagem pensa que é preciso domesticar o viver para a vida voltar a ser uma existência reconhecível, familiar.

A criação, em Literatura, é a forma de o artista expressar a palavra, podendo ter maior ou menor semelhança com a realidade. A narradora assim coloca a problemática de sua narrativa: “Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo.” (p. 17). Para Deleuze (1997), viver já é da ordem do devir, que se caracteriza como movimento das coisas e do mundo, como uma metamorfose do processo para o movimento inacabado do desejo de tornar-se. Na impossibilidade do relato, a narradora opta pela criação, sem falseamento, criar como alguém que “sem-dizer diz”, ou “diz-sem dizer”, porque absorveu a metáfora da realidade. Criação pressupõe coragem, correr o risco, enfrentar-se. Sua arte será inexpressiva, sem a deformação do Expressionismo, sem o embelezamento nem a feiura desmedida, será como as coisas, o pedaço de ferro para

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

representar o ferro, assim como o pedaço de vidro, o sorriso e o grito. Criando sua fábula, a narradora reorganiza a experiência, ressignificando-a para si, mas já não está só, terá o leitor.

A experiência da escrita pressupõe tradução. A experiência é a matéria-prima do narrado, mas esta não pode ser transposta, porque já vivida, é necessário ficcionalizá-la, percebendo e traduzindo os sinais. Os sinais estão postos, mas não se sabe o que querem dizer, e, mesmo sem entender para que servem e o que dizem, os sinais são os aportes simbólicos para traduzir experiência em linguagem, ainda que a língua permaneça desconhecida para narrador e leitor, unidos apenas pelo pacto de leitura.

A experiência humana, sendo pessoal e intransferível, prescinde da palavra, ou ficará trancafiada no limite apenas de quem a vivenciou. A narradora precisa “criar” a verdade do que lhe aconteceu para que a vivência seja transformada em experiência. Na sua dificuldade de transferência, a narradora diz: “Ah, será mais um grafismo que uma escrita, pois tento mais uma reprodução que uma expressão.” (p. 17), um grafismo é um sistema de sinais, daí a confirmação, a expressão insere-se na palavra que se abre para o mundo, a reprodução copia mecanicamente, é um estágio anterior à escrita. Os sinais, com sua clareza estampada, nada dizem aos que não os reconheçam, sendo, para esses, desprovidos de significação. Tal incompreensão perturba a necessidade de precisão da narradora.

Por isso, o meio de se comunicar é a linguagem em estado de “sonambulismo”, que permanece ativa enquanto dorme, mas já não se sabe dormindo nem acordada, espaço intermediário entre a semiótica e o simbólico. A semiótica trata da intuição primeva, a relação corpórea anterior ao complexo edipiano, indiferenciada da mãe, a passagem para o simbólico pressupõe a imersão no signo e no sinal, como forma de tradução do incompreensível à procura de algo mais compreensível. Dessa forma, G. H., imerge no sonambulismo, e afasta-se do mundo físico, entrando no campo do Real, do impossível e do ser figurado, que vai abrir-se ao território do ilimitado. Segundo Rosembaum (2004, p. 267): “Ela se aproxima perigosamente da experiência psicótica, que seria a irrupção crua do Real sem a rede simbólica que o sustenta; é habitar uma terra sem contornos, sem limites, onde a linguagem compartilhada não alcança.”

Enfim, o fato ficcional chega à nossa mente através do poder simbólico da linguagem, que a tudo representa. “O homem não pode, assim, evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse trabalho contínuo na sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 1992, p. 10). Diante de uma manifestação da linguagem o indivíduo é convocado a se posicionar, ele precisa interpretá-la. Mesmo quando deslocados do status de testemunha ocular do fato, ainda assim, atribuímos significados.

Referências

BESSIERE, Jean. Literatura e representação. In: ANGENOT, Marc (Org.). **Teoria literária**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer (1920). In: _____. **Obras completas**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v. XVIII. (Edição Standard Brasileira).

_____. Esboço de psicanálise (1938). In: _____. **Obras completas**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996f. v. XXIII. (Edição Standard Brasileira).

KRISTEVA, Julia. *Semiotiké Recherches pour une semanalyse* (1969). Paris: Du Seuil, Col *Tel Quel*. Traducción al español: **Semiótica I y II**. Madrid: Fundamentos, 1981.

_____. **El lenguaje eso desconocido**: introducción a la lingüística. Madri: Editorial Fundamentos, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

_____. **Perto do coração selvagem**. São Paulo: Círculo do livro, 1988.

NUNES, Benedito. **O drama na linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. A narrativa desarvorada. **Cadernos de literatura Brasileira** – Clarice Lispector. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 1992.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

ROSENBAUM, Yudith. No território das pulsões. In: **Cadernos de literatura Brasileira** – Clarice Lispector. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.

WALDMAN, Berta. **Clarice Lispector** – A paixão segundo C. L. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 1992. (Coleção Ensaios).

_____. A retórica do silêncio em Clarice Lispector. In: FILHO, Luis Carlos U. J. F. (Org.). **Silêncio e luzes**: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Disponível em:
<<http://books.google.com.br/books?id=EsTnpUNi4HsC&pg=PA293&lpg=PA293&dq>>.
Acesso em: 09 fev. 2011.

EDUCAÇÃO MUSICAL E PEDAGOGIA: REFLETINDO E CONSTRUINDO A PARTIR DE UMA OFICINA DE VIVÊNCIAS MUSICAIS

Zelmielen Adornes de Souza²³

Daniel Torri Souza²⁴

Resumo: Que vivências musicais atravessam nossas trajetórias como pessoas, estudantes e profissionais e compõem o nosso imaginário? Quais as influências que essas vivências exercem em nossas formas de pensar e de nos relacionarmos com a música cotidianamente? Por que pensar sobre elas? Questões como essas orientaram uma oficina de música realizada com acadêmicas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Semana da Calourada do Centro de Educação (CE/UFSM). Essa oficina teve como objetivo problematizar as vivências musicais das acadêmicas de modo a refletir sobre as possibilidades da educação musical no contexto da escola de Educação Básica frente à aprovação da Lei nº 11.769/08. Além disso, buscou proporcionar algumas vivências musicais, voltadas para o trabalho com música nas escolas, às futuras pedagogas. Nesse sentido, discutimos o significado da palavra “vivência” e a importância de refletir sobre as vivências musicais como uma forma de potencializar a construção daquilo que Josso (2010) denomina de experiências fundadoras. Experiências estas que contribuem em nosso processo formativo docente, qualificando práticas pedagógicas, ricas de significado e engajamento.

Palavras-chave: Educação musical; Vivências musicais; Oficina de música.

Reflexões iniciais

Que vivências musicais atravessam nossas trajetórias como pessoas, estudantes e profissionais e compõem o nosso imaginário? Quais as influências que essas vivências exercem em nossas formas de pensar e de nos relacionarmos com a música cotidianamente? Por que pensar sobre elas? Por que discutir vivências musicais com acadêmicas do curso de Pedagogia?

A pertinência desses questionamentos está no fato de que a música se faz presente em diferentes espaços, dentre eles a escola de Educação Básica. Há música na escola, seja na sala de aula, seja no pátio durante o recreio, seja em apresentações no salão da instituição; assim como há música na vida dos professores e dos alunos. Essa

²³ Licenciatura em Música – CAL/UFSM

²⁴ Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – CE/UFSM

constatação nos leva a refletir que os professores dos primeiros anos de escolarização trabalham com música de alguma forma e em algum momento em suas aulas (BELLOCHIO, 2000). Na educação infantil, por exemplo, a música permeia diferentes momentos e atividades educativas, fazendo-se presente quase que diariamente na vida escolar dos alunos.

Desse modo, cabe refletir sobre a importância e as funções que a música têm desempenhado na escola e em nossas vidas como (futuros) professores: como a música tem existido na escola? Com quais objetivos? Como os professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental têm (ou não) pensado e trabalhado com a música? Quais os sentidos da música em nossas vidas e em nossas práticas docentes?

Buscando problematizar e construir caminhos no sentido de pensar sobre essas questões, ministramos uma oficina de música para acadêmicas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Semana da Calourada do Centro de Educação (CE/UFSM). A oficina, intitulada “Vivências Musicais”, teve como objetivo discutir as vivências musicais das acadêmicas e promover reflexões sobre as possibilidades da educação musical no contexto da escola de Educação Básica frente à aprovação da Lei nº 11.769/08, que trouxe a obrigatoriedade do ensino do conteúdo música dentro do componente curricular Arte. Desse modo, a oficina proporcionou algumas vivências musicais, voltadas para o trabalho com música nas escolas, às futuras pedagogas, através da realização de algumas atividades musicais.

Assim, no presente artigo, buscamos relatar a oficina realizada com as acadêmicas da Pedagogia, bem como discutir sua temática. Nesse contexto, abordamos o significado da palavra “vivência” e sublinhamos a importância da reflexão sobre as vivências musicais como uma forma de potencializar a construção daquilo que Josso (2010) denomina de experiências fundadoras. Experiências estas que contribuem em nosso processo formativo docente, qualificando práticas pedagógicas com música, ricas de significado e engajamento.

Por que discutir vivências musicais com acadêmicas do curso de Pedagogia?

De um modo geral, a palavra “vivência” está ligada à vida, à existência, aos fatos vividos, às situações cotidianas que nos envolvem e nos atravessam.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Nesse contexto, as vivências que possuímos produzem o que somos e o que viremos a ser. Elas promovem aprendizagens, influenciam nossos pensamentos e ações. Estão conosco como bagagens de nossa história de vida e dos processos pelos quais passamos e que agem sobre o nosso desenvolvimento e sobre a nossa interação com o mundo. (SOUZA; SOUZA, 2013, p. 43)

Refletindo sobre isso, as vivências em música²⁵ se caracterizam por momentos e situações vividos, por nós, em que a música (ou as músicas) esteve presente de uma forma significativa, tendo um papel importante para o acontecimento. No entanto, a forma como vivenciamos a música em diferentes contextos confere a ela distintos significados, os quais influenciam em nossa maneira de nos relacionarmos com ela. Desse modo, podemos ter vivências positivas ou negativas com a música, como um todo, ou com um tipo de música em específico, ou com a forma como ela se fez presente em determinados momentos de nossas vidas.

Ao problematizarmos e refletirmos sobre as nossas vivências musicais tomamos consciência do quanto somos afetados e constituídos por elas. É nesse processo de reflexão, olhando para as vivências de nosso passado e ressignificando-as no presente que pode se desencadear também um processo de (auto) formação, no qual as vivências mais significativas, que marcaram momentos importantes e decisórios em nossas vidas, transformam-se em experiências.

É por meio da revelação desses critérios no passado e da sua reatualização no presente processo, compreendendo aí, se for esse o caso, a sua evolução, que cada participante pode descobrir-se em formação, e compreender que, se tudo, na nossa vida contribui para a nossa formação, isso provém, contudo, das vivências que se tornaram fundadoras das nossas intenções, dos nossos comportamentos, das nossas valorizações socioculturais, da maneira como nos pensamos a nós mesmos e de pensarmos as realidades que vivemos ou com as quais, mais ou menos, momentaneamente nos relacionamos. (JOSSO, 2010, p. 213)

Josso (2010) sublinha, nesse processo, a constituição das experiências fundadoras e das recordações-referências, as quais funcionam como orientadoras e reorientadoras de nossas ações e pensamentos, subsidiando nossos aprendizados e nossas práticas docentes.

²⁵ Embora a palavra “música” seja utilizada no singular na maior parte deste texto, não deve ser entendida como apenas uma música ou um tipo de música em específico ou a área de conhecimento. Utilizamos no singular para abarcar as diferentes significações que dela derivam.

Nesse contexto, pensar sobre nossas vivências musicais se faz relevante tendo em vista que nos possibilita compreender os seus sentidos e significados em nossas trajetórias formativas. Assim, problematizar as vivências musicais no contexto de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental possibilita um espaço de reflexão e de autoconhecimento sobre o papel que a música teve e tem em nossas vidas, bem como pode promover discussões acerca do potencial que ela possui no contexto da educação.

Desse modo, decidimos trazer o tema das vivências musicais para uma oficina com acadêmicas do curso de Pedagogia como forma de provocarmos algumas reflexões e talvez contribuirmos também para o início de um processo no qual elas reflitam e se conscientizem de suas vivências musicais de modo a transformá-las em experiências, potencializando futuras práticas pedagógico-musicais críticas, criativas e engajadas.

A oficina de Vivências Musicais com as acadêmicas do curso de Pedagogia

A oficina de Vivências Musicais fez parte das atividades da Semana da Calourada do Centro de Educação (CE/UFSM) no primeiro semestre de 2013, as quais tinham como objetivo a recepção aos novos alunos. Desse modo, das doze acadêmicas da Pedagogia que participaram da oficina, a maior parte constituía-se de calouras.

Na oficina, buscando problematizar e promover reflexões acerca das vivências musicais, realizamos diferentes atividades, entre discussões, jogos, canções, história sonorizada, etc., que relatamos abaixo.

Vamos nos conhecer?

Como forma de conhecer as acadêmicas e de nos apresentarmos a elas, abrimos a oficina com a música *Bambu*: “Bambu, tirabu. Aroeira manteigueira. Tirá a *fulana* para ser Bambu” (BRITO, 2003, p. 120). Através dessa canção, realizamos uma espécie de jogo simbólico, no qual juntos formamos uma roda de mãos dadas em que ficamos de costas para o centro. Ao falarmos o nome da “fulana”, esta se virava para o centro da roda, fazendo-se ser conhecida e existir no grupo.

Antes de realizarmos a atividade, cantamos uma vez a música para que as participantes a conhecessem. Como a melodia e a letra são simples, logo começamos a

atividade, ficando combinada a direção que iríamos rodar para dizermos o nome de cada um. Para tanto, algumas pessoas ficaram responsáveis por dizer os nomes, já que nem todos se conheciam.

A atividade foi realizada com animação e possibilitou maior abertura à discussão. Assim, após a realização da canção, falamos um pouco sobre nós, nossa formação acadêmica e vivências com a música, e pedimos que cada uma falasse um pouco sobre si também.

No relato das participantes, descobrimos algumas que participaram de corais, que começaram a estudar violão e teclado, que vivenciaram a música através dos filhos que são músicos, assim como aquelas que se declaram apenas ouvintes e apreciadoras de músicas. Neste contexto, levantamos alguns questionamentos: que lembranças com a música vocês guardam na memória? Que vivências musicais foram marcantes em suas vidas? Qual o significado da música para vocês?

Algumas falaram das músicas que marcaram o início de um namoro, que fizeram parte de sua infância, etc. Uma em especial, destacou as melodias que tocavam em uma rádio quando era criança, há mais de quarenta anos atrás, e que hoje ainda as cantarola embora não se lembre das letras.

Nem todas responderam aos nossos questionamentos, mas não era esse o nosso objetivo. Levantamos algumas questões para que pensassem sobre as mesmas e que só as compartilhassem conosco se sentissem essa necessidade.

A Lei nº 11.769/08 e a música na escola

Dando continuidade às discussões, questionamos as acadêmicas sobre o que elas pensavam a respeito da música na escola e se conheciam a Lei nº 11.769/08. Elas declararam desconhecer a lei, talvez por terem ingressado recentemente no curso de Pedagogia. Então, discorremos sobre o conteúdo da lei, trazendo outros questionamentos: por que ensinar música na escola? Quais as funções da música no desenvolvimento dos alunos?

Ao comentarem sobre o que pensavam acerca da música na escola, as acadêmicas refletiram muito do que permeia o imaginário de grande parte de professores não especialistas em música (SOUZA et al., 1995), vendo a música apenas

como um recurso pedagógico para acalmar as crianças e facilitar a aprendizagem dos demais conteúdos escolares. Para discutir sobre o assunto, tentamos trazer outras perspectivas enfatizando a música como uma área de conhecimento.

[...] chamamos a atenção das acadêmicas para o fato de que a música está presente em nosso cotidiano e que precisamos ter conhecimentos específicos para compreendê-la ativamente e criticamente, ou seja, é necessário conhecer sua linguagem e os meios pelos quais ela é expressa, comunicada e assimilada. Além disso, destacamos que a música possibilita outras formas de experiência, tão ricas, por exemplo, quanto à leitura de um bom livro. Desse modo, a música também pode ser um meio de produzir experiências significativas e diversas no espaço escolar. (SOUZA; SOUZA, 2013, p. 44-45)

Contudo, as acadêmicas relataram não se sentirem aptas para trabalhar com música no espaço escolar, tendo em vista que a maior parte não estudou música na Educação Básica e não buscou aprender a cantar ou tocar um instrumento musical. Mesmo as que possuem algumas vivências com canto e instrumento, declararam não se considerarem capazes de desenvolver atividades musicais em sala de aula.

Buscando problematizar essa questão, enfatizamos que como pedagogas elas não teriam que ensinar música, o que entra no domínio do profissional licenciado em música, mas que poderiam fazer com que a música se fizesse presente em diferentes momentos do processo formativo de seus alunos. Neste contexto, as pedagogas poderiam realizar um trabalho compartilhado com o professor de música, de modo que a música tenha continuidade nas demais atividades educativas desenvolvidas em sala de aula.

A música como linguagem

Realizamos uma atividade que consistiu na confecção de um pentagrama com as notas musicais. Para tanto, distribuimos uma nota musical, feita em E.V.A., para cada participante e pedimos que escrevessem seus nomes nelas. Após, as notas foram coladas no pentagrama pelas acadêmicas e explicamos que todas as notas musicais juntas no pentagrama formam uma música, a “música da turma”; enquanto que cada uma delas representa uma nota musical que possibilita a composição da música.

Essa atividade teve como objetivo ressaltar a música em sua especificidade como uma linguagem a qual se insere dentro de um campo do conhecimento. Como

linguagem, a música é expressa através de signos específicos, as notas musicais. Estas, de acordo com a clave e a sua posição no pentagrama, recebem diferentes nomes. Nesse contexto, sublinhamos para as acadêmicas a importância de entender a música como uma linguagem e de abordar isso com seus futuros alunos para que a vejam como um conhecimento.

Além disso, essa atividade promove aproximações com o conteúdo a partir da construção de uma identificação com a notação musical, na qual assim como cada pessoa possui um nome, que o identifica e que imprime singularidade a ela, o mesmo acontece com as notas. Outro ponto importante de aproximação diz respeito à construção do significado de que as notas organizadas no pentagrama formam uma música da mesma forma que um grupo de pessoas - como uma turma escolar - pode fazer música e construir conhecimentos juntos.

Para trabalhar os nomes das notas, trouxemos duas músicas que possuem em suas letras as sete notas musicais – Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si. As músicas foram: “Dó Ré Mi” (Noviça Rebelde) e “Minha Canção” (Saltimbancos).

Conhecendo o repertório musical dos alunos

Cotidianamente, os alunos vivenciam a música em diferentes contextos e utilizando os mais variados meios de comunicação. Conhecer o que os alunos ouvem e como o fazem é uma importante forma de adentrar em seus universos sonoro-musicais e poder interagir com eles. Então, propusemos a atividade de produção de um CD.

Para tanto, distribuímos a cada participante um CD e solicitamos que escrevessem nele suas músicas favoritas. Depois, explicamos para as acadêmicas que há inúmeras possibilidades de trabalho musical a partir dessa atividade com seus futuros alunos. Pode-se montar uma exposição dos CDs dos alunos na sala de aula ou em algum espaço da escola. Nesses CDs, os alunos podem escrever suas músicas e personalizá-los com desenhos. Também é possível compor um CD da turma com a música preferida de cada aluno, fazendo uma gravação dos alunos interpretando suas músicas preferidas. Além disso, essa atividade abre espaço para dialogar com os alunos sobre as músicas que fazem parte de seus repertórios musicais, o porquê de as apreciarem, bem como discutir sobre o conteúdo das letras (quando houver) das músicas.

Vivenciando a sonorização de uma história - O Cabra Cabrês

Mostramos às acadêmicas um vídeo²⁶ com a história “O Cabra Cabrês”. A partir dessa história, propusemos a sua sonorização. Assim, como a história é composta por diferentes animais, organizamos as participantes em grupos de modo que imitassem os sons dos bichos (o cabrito, o boi, o gato, o cachorro e o mosquito) que cada grupo escolheu representar. Um dos grupos ficou responsável por cantar as músicas que aparecem na história. E nós nos dividimos entre os papéis de: narrador e coelho; e o Cabra Cabrês por conhecermos melhor a história e, por conseguinte, as falas das personagens.

Feito isso, ensaiamos um pouco cada personagem e repassamos as músicas. Para a sonorização, partimos de imagens do vídeo (O Cabra Cabrês) visualizadas no *data show*. Ao final, surpreendemo-nos com o resultado, o qual ficou muito bom mesmo tendo sido feito apenas uma vez. Percebemos também como as acadêmicas ficaram contentes com a realização dessa atividade.

Canções, jogos e brincadeiras musicais

Para mostrar às futuras pedagogas a grande quantidade de materiais existentes para trabalhar com música, levamos alguns exemplos: o Livro/CD do Pandorga da Lua (FREIRE et al., 2005); o livro “Orquestra tintim por tintim” (HENTSCHKE et al., 2005); o livro “Explorando o universo da música” (JEANDOT, 1997); e edições da Revista Música na Educação Básica²⁷ da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Também comentamos sobre outros materiais que organizamos em uma apresentação de *power point* e mostramos no *data show*.

Encerramos a oficina com mais duas atividades: uma brincadeira musical - “Eu vou andar e quem quiser que me acompanhe”; e um jogo de mãos e de copos “Zabelinha” (BEINEKE; FREITAS, 2006, p. 42-43).

Como forma de que as acadêmicas ficassem com o registro do que foi discutido e das atividades desenvolvidas na oficina, entregamos um material impresso contendo a

²⁶ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=PIKw5Z_eMe8>.

²⁷ Revistas “M.E.B.”. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/publicacoes.asp>>.

Lei nº 11.769/08 e a descrição de cada atividade realizada, bem como uma relação de livros, revistas e CDs voltados à educação musical.

Reflexões finais

A oficina relatada neste artigo focalizou duas ações inter-relacionadas: problematizar as vivências musicais; e promover vivências em atividades pedagógico-musicais, visando uma futura prática docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, não tivemos a pretensão de produzir grandes transformações na forma como as acadêmicas do curso de Pedagogia se relacionam com a música, mas buscamos, dentro das possibilidades de uma oficina com duas horas de realização, despertar o olhar destas para a importância da música e suas possibilidades no contexto escolar. Assim, trouxemos questionamentos que fizessem com que elas refletissem sobre a educação musical e sobre os significados que diferentes vivências musicais tiveram em suas vidas, inclusive a vivência promovida pela oficina através da realização de atividades musicais.

Ao final da oficina, realizamos uma pequena avaliação com as acadêmicas perguntando o que elas haviam achado da mesma. As manifestações delas foram muito positivas. Uma das acadêmicas até declarou que a oficina fechou com “chave-de-ouro” as atividades da Semana da Calourada. Isso nos deixou imensamente felizes, principalmente, ao observarmos o quanto as palavras das acadêmicas refletiam o que tínhamos presenciado. De participantes comedidas, e até silenciosas no início, ao longo da oficina, as acadêmicas passaram a ter uma postura ativa e empolgada na realização das atividades propostas. Sentimos que, de algum modo, as atividades as tocaram.

Embora não seja possível ter uma real proporção das contribuições dessa oficina para as participantes, mais do que falar sobre música, buscamos ao mesmo tempo vivenciá-la e problematizar tanto as vivências promovidas com ela quanto as que atravessaram as trajetórias das acadêmicas do curso de Pedagogia. Entendemos, através de nossas próprias vivências com a música e seu ensino, que momentos como esses oportunizados pela oficina são muito significativos, principalmente, para aqueles que

estão iniciando seu processo formativo dentro de um curso superior que visa formar profissionais para atuarem com os primeiros anos de escolarização.

Referências

- BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.
- BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. *Lega la lenga: jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 03 jan. 2013.
- BRITO, T. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FREIRE, R. et al. *Pandorga da Lua*. Porto Alegre: WS Editor, 2005.
- HENTSCHKE, L. et al. *A orquestra tintim por tintim*. São Paulo: Moderna, 2005.
- JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997.
- JOSSO, M.-Ch. *Experiências de Vida e Formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- SOUZA, J. et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. *Série Estudos*, Porto Alegre, v. 6, p. 3-130, 2002.
- SOUZA, Z. A.; SOUZA, D. T. *Vivências musicais: relato de uma oficina ministrada para acadêmicas do curso de pedagogia*. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2013, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2013. p. 42-48.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2



EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO E CINEMA

O CINEMA NA ESCOLA: PARA ALÉM DE UM RECURSO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA.

Adriana Aires Pereira

O ensaio tem a proposta de discutir da pesquisa que está sendo realizada, logo buscar elementos que qualifiquem o uso do cinema como um instrumento de investigação na disciplina de História, visando potencializar o debate inter e transdisciplinar em torno de temáticas históricas viabilizando a eficácia da construção do processo ativo de aprendizagem, estimulando nos alunos a percepção crítica do mundo que os rodeia.

A utilização das diferentes linguagens como recurso pedagógico na prática educacional amplia os horizontes no ambiente de aprendizagem. O estudo busca capturar as perturbações que emergem do uso do cinema no contexto específico, que é o da escola e o da educação, na perspectiva autopoietico-sistêmica, no processo de construção da aprendizagem significativa, cognitiva/subjetiva na disciplina de história.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do 7º ano da EMEF Padre Nóbrega. É uma pesquisa qualitativa que usará como enfoque a pesquisa-ação e instrumento de investigação a auto narrativa. Esse processo está sendo analisado sob a abordagem da teoria da complexidade. A investigação justifica o trabalho com as narrativas cinematográficas potencializando, entre outras perspectivas, a emergência da valoração da aprendizagem coletiva, à pesquisa e à integração entre aluno e professor. As perturbações que emergem nos alunos a partir uso do cinema no contexto específico, que é o da escola e o da educação, na perspectiva autopoietico-sistêmica, no processo de construção da aprendizagem significativa, na disciplina de história a partir do olhar do aluno.

O processo de complexificação no devir do professor e do aluno do Ensino Fundamental da Escola Padre Nóbrega, questionando as perspectivas de aceitação e/ou rejeição da cultura atual do cinema para compreender melhor nossas possibilidades enquanto seres humanos de autotransformação no processo de viver. Dessa forma, procura-se saber do movimento de auto-organização dos educandos em um espaço virtual aonde vai se configurando um novo olhar quanto ao sentir, conhecer e viver-aprender no espaço-tempo de escolarização.

O trabalho de pesquisa está fundamentado com referência nas ideias de Edgar Morin, Humberto Maturana, Francisco Varela, Marc Ferro, J.M. Moran, Jorge Nóvoa, René Barbier. O processo metodológico constitui-se nos próprios movimentos de escrever, onde eu enquanto pesquisadora insere-me no contexto da pesquisa. A pesquisa-ação caracteriza-se como sendo um método intervencionista que permite ao pesquisador testar hipóteses sobre o fenômeno de interesse, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo onde a pesquisadora e os participantes representativos da pesquisa estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo.

Com isso, pode-se ir pontuando e destacando elementos que contribuíram para uma tomada de consciência dos mesmos no sentido de colaboração para planejar atividades, inserindo o trabalho com o cinema, onde o blog como articulador das potencialidades.

O estudo se justifica por apontar para o fato de que o trabalho com as narrativas cinematográficas potencializa, entre outras perspectivas, a emergência de práticas pedagógicas mais humanistas e aprendizagens coletivas, à pesquisa e à integração entre alunos e professores. Trata-se do "observador implicado", como diz Maturana. Para ele, essa tarefa é fundamental ao construir ciência. Nas suas palavras:

(...) um aspecto central do fazer ciência tem a ver com a nossa busca de compreender nossa experiência como seres humanos. E o sentido que dou a compreender é o da experiência de adotar uma operacionalidade de reflexão na linguagem, na qual podemos conhecer o que conhecemos nas circunstâncias de constituição na linguagem (MATURANA, 2001, p. 155).

Ao longo do século XX, o cinema tornou-se um poderoso meio de comunicação. Despertou interesse de vários estudiosos, em especial os historiadores, que se envolveram no debate sobre as relações entre o audiovisual e a história.

“A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a efetividade com um papel onde mediação primordial do mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor a organização e a análise lógica” (J.M. MORAN, 1995, p.93)

Moran ao afirmar que o Cinema, a Internet, nos ajuda, mas não dá conta da complexidade do aprender, ele se refere o uso da tecnologia na educação pensando em uma questão fundamental, a "interação humana", de forma colaborativa, entre alunos e professores. Cabem ao professor dois papéis: "ajudar na aprendizagem de conteúdos e ser

um elo para uma compreensão maior da vida". Se o horizonte é o mesmo, os ventos mudaram de direção. É preciso ajustar as velas e olhar mais uma vez a bússola. José Manuel Moran foi traçar rotas em mares nunca dantes navegados, a novidade é que "hoje temos a possibilidade de os alunos participarem de ambientes virtuais de aprendizagem".

A pesquisa busca realizar análise segundo uma abordagem complexa do uso do cinema como recurso didático/pedagógico para mediar o processo ensino aprendizagem a partir da disciplina de história, com uma abordagem transdisciplinar ampliando a compreensão das contribuições do uso das tecnologias digitais para educação e não de fonte ilustrativa dos conteúdos.

As narrativas cinematográficas têm sido uma importante aliada no processo de escolarização e desenvolvimento do conhecimento. A utilização das mídias traz mudanças nas formas de ensinar e aprender, o emprego delas nas instituições educacionais, professores e alunos direcionam novos olhares no campo comunicacional, cada um apresentando performances distintas de apropriação das técnicas de informação e comunicação, incorporando-as a dimensão do tempo vivido prática do dia-a-dia.

Segundo Edgar Morin;

“As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana”. (MORIN, 2000, p. 45).

Ao optar por usar o cinema me deparei com muitos desafios, devido à complexidade que lhe é característica, as dimensões estéticas na perspectiva da análise em torno do signo híbrido para assim alcançar as potencialidades do entendimento que emergirão com o uso desta tecnologia na autopoiese do processo de aprendizagem.

O cinema vem se consolidando como uma alternativa metodológica multidisciplinar, fazendo com que temas históricos sejam retratados em filmes de aventuras e transitem pelas demais disciplinas curriculares e temas transversais, com o intuito de emocionar, surpreender, provocar os alunos a poiesis em sala de aula.

Segundo o historiador Marc Ferro, o filme, seja ele documentário ou ficção, quando analisado em associação com o mundo que o produziu, pode prestar testemunhos da realidade representada. A hipótese desse historiador é que o filme, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é história. Já o postulado coloca as intenções e o imaginário do homem também como parte da história. "O filme, imagem ou não da

realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História". (M. Ferro, 1992, p.86)

História e ficção, quando uma presta serviço à outra, produzem um cinema de qualidade, gerando um processo inesgotável de produção de sentidos. Talvez por isso, o cinema tenha atravessado as salas de projeção convencionais para chegar, também, às salas de aula.

O cinema analisado a partir da perspectiva da análise semiótico-sistêmica para compreender a construção da estrutura que engendra a poiesis da sétima arte em sala de aula. Partindo de um pressuposto de que o cinema é uma forma híbrida de representação e comunicação, resultante da comunhão de três processos sógnicos indissociáveis, mesclados, mas distintos: o sonoro, o visual e o verbal.

A unidade fílmica, portanto, tem que ser vista como um parâmetro organizativo da complexidade ontológica da linguagem do cinema sobre o aspecto semiótico-sistêmica de tornar claro o processo de comunicação entre o filme e o espectador intérprete, desencadeando um encadeamento de intercâmbios sógnicos dos elementos da sintaxe em conjunto com a narrativa, trilha sonora, imagem contexto histórico este elemento se desloca para sequência, justapostas que resultam no filme. Entender a construção dessa complexidade intersemiótica e como isso interage com o espectador é o foco dessa proposta de estudo.

A importância de estudar a Escola Padre Nóbrega, é constatar como os alunos entendem o cinema como elemento da proposta do projeto de aprendizagem que sugere romper barreiras que segregam o espaço e criatividade dos professores e alunos e contemplar a inter-relação que permitam a eles aprender a partir do processo coletivo, viabilizando através das mídias ampliarem o ambiente de aprendizagem, de forma a trazer o cinema para dentro do ambiente de aprendizagem numa visão holística e totalizadora do aprendizado.

A investigação esta estruturada na metodologia qualitativa com uma abordagem complexa, processo aconteceu sob a perspectiva da análise dos alunos quanto à metodologia utilizada pelo projeto de aprendizagem que tem no cinema em sala de aula um articulador das práticas pedagógicas.

Entendo que a sociedade vem sofrendo sensíveis transformações que se refletem diretamente na vida cidadã e por consequência na educação. Tais transformações envolvem uma vasta gama de informações ao acesso de crianças e jovens, informações que se

espalham de forma quase simultânea por todo o mundo por diversos mecanismos tecnológicos criando novos ambientes educacionais que não sejam exatamente o espaço escolar.

Dentro dessa perspectiva a escola já não é mais o único local de aprendizagem e nem o professor o único detentor do conhecimento ou da informação, aspecto esse que revela a necessidade de uma ação pedagógica associada aos muitos canais de comunicação existentes no cotidiano dos alunos, dentre os quais se inclui o cinema.

Sentindo a forte presença das imagens no cotidiano das pessoas, em particular o cinema, e de modo especial na vida de crianças e jovens, é que surgiu a necessidade de se investigar, de que maneira a escola se posiciona quanto ao cinema e investigar ainda de que maneira o professor utiliza este recurso.

Entende-se então que, se o cinema está presente na vida dos jovens, ele não pode ser desconsiderado e simplesmente abolido do sistema educativo, principalmente porque se consolida como um forte elemento politizador.

Tomando como base esse contexto, defende-se a ideia de que a experiência do cinema seja aproveitada na escola. No entanto, isso não pode se dar sem que seja realizada uma ampla contextualização a respeito de como esse recurso conquistou o seu espaço na sociedade contemporânea.

O historiador francês Marc Ferro, um dos pioneiros nesse trabalho, em seu livro *Cinema e História* procura delinear as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre esses dois campos, no sentido de, como historiador, fazer uma análise das possibilidades do “fazer história” que está inserida no contexto cinematográfico.

Seguido tal perspectiva a análise de produções cinematográficas, deve seguir algumas etapas prévias, para que possamos atingir o não visível, ou seja, o conteúdo ideológico que o filme trás na sua mensagem e almeja transmitir. Nessa concepção o filme seria um “agente da história”, vinculado diretamente com o meio produzido. Para a análise da ideologia presente implicitamente no filme, Ferro propõe que se parta do conteúdo aparente, ou seja, como o filme é visto num primeiro momento. A partir daí, deve-se conjugar essa primeira impressão com as análises das imagens e de outros conteúdos que compõe o filme, tal como som, roteiro, cenário, traçando um paralelo com o contexto histórico em que é produzido.

Com base em tais elementos pode-se compreender o cinema como uma indústria pensada e estruturada para inculcar determinadas ideologias, sendo a indústria cultural uma forte ferramenta de dominação.

Nesse contexto, é que se entende a necessidade de atuação da escola, isto é, a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel enquanto integrantes de uma sociedade.

De acordo com Napolitano (2003) é possível dizer que trabalhar com o cinema como recurso em sala de aula é propiciar à escola o reencontro com a cultura cotidiana e elevada do mesmo tempo, ou seja, o cinema é a área na qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais abrangentes são compostos numa só obra de arte.

No entanto, não basta incorporar o vídeo nas atividades escolares, é preciso entendê-lo, não como mais um e moderno recurso didático pedagógico, mas como um o avanço tecnológico, desde o mais rudimentar ao existente na atualidade, fortaleceu o desenvolvimento planetário com a capacidade de transformar dogmas, favorecendo o crescimento da ciência e da educação, da sociedade em geral.

Então, a busca de mais indagações considera as ideias de Edgar Morin (2005 p. 33), ao escrever “que não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme”. Penso que, por essa afirmativa, a ciência avança e se torna interessante à medida que é discutida e inesperada. É importante ressaltar, considerando os vários recortes teóricos que realizo nesta pesquisa, o fato de que a metodologia e a formação de base tanto podem libertar quanto prender. Liberar a reflexão ou atá-la a modelos já prontos.

Nessa perspectiva, a questão do método vai se apresentando à medida que se escreve e se constrói a técnica. Sendo assim, busco respostas a esse comportamento em algumas ideias sobre a Formação Humana e Capacitação de Maturana e Rezepka (2000), nas quais esses autores afirmam que se faz o mundo em que se vive no decorrer do viver. Então não se pode pensar no futuro ao qual ainda não se pertence, pois este será feito pelos filhos e não por si. Assim acontece a formação humana e sua capacitação. Nesse contexto, a aprendizagem e as tecnologias podem ser criadoras de novos aspectos qualitativos em relação ao desenvolvimento de situações de sala de aula.

Os educadores, atraídos por mudanças e novas perspectivas para a educação, encontram ideias que se adequam à inserção de novas formas de aprender com o cinema, informática, computadores e os outros elementos de busca online. As crianças aprenderiam

melhor se a aprendizagem fizesse parte de suas experiências de vida, aprenderiam melhor se estivessem encarregadas dos seus próprios processos de aprendizagem.

A inteligência surge de um processo evolutivo, no qual muitos fatores devem ter tempo para encontrar equilíbrio e a conversação desempenha papel fundamental na aprendizagem.

Para conhecer o sistema autopoietico é importante entender que Maturana e Varela o pensaram como um sistema que se produz a si próprio, tornando-se ao mesmo tempo produtor e produto, funcionando em uma circularidade produtiva, o que pode ser entendido a partir do pensamento complexo é, por isso, concepção central da biologia da cognição, segundo a qual conhecer/viver acontecem em um processo de inseparabilidade, o que permite pensar a vida como um processo cognitivo. “Todo fazer é conhecer. Todo conhecer é fazer” (MATURANA e VARELA, 1990, p. 15).

Esse é o processo complexo no qual conhecer, fazer, viver e ser estão relacionadas à dinâmica da vida, no qual o humano se constrói de maneira independente em seu processo de autocriação.

A contemporaneidade traz a perspectiva de que as tecnologias digitais possibilitam o desenvolvimento de um novo paradigma educacional e, mais cedo, as crianças em idade escolar, contato com as novas tecnologias e a complexidade da cibernética. Nesse contexto, penso ser importante considerar as ideias de Maturana (2002, p. 37), quando diz que esse fato aponta mudanças na compreensão dos modos de comunicação e de interação, conhecimento, cultura, educação e vida. Essas mudanças acontecem naturalmente, mas é necessário uma recontextualização das habilidades comunicativas, pois o ciberespaço, considerado como uma virtualização da realidade, uma migração do mundo real para um mundo de interações virtuais, oferece oportunidades que acabam com obstáculos como o tempo e o espaço do diálogo. Isto significa que através do acesso e do domínio das novas tecnologias são desenvolvidas novas competências fundamentais como o senso crítico, o pensamento em rede, a conexão planetária e os procedimentos e estratégias de comunicação no devir auto organizativo do próprio grupo colaborativo do professor e do aluno.

Moran propõe a interação humana, de forma colaborativa, entre alunos e professores, uma abordagem complexa do cinema como mediador do processo ensino aprendizagem a partir da disciplina de história, a novidade é a utilização das mídias traz mudanças nas formas de ensinar e de aprender.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Para Cristiane Nova (2009), o cinema tem atravessado as salas de projeção convencionais para chegar, também, às salas de aula. O cinema sob a perspectiva da análise semiótico-sistêmica para compreender a construção da estrutura que engendra a poiesis da sétima arte em sala de aula. O cinema é uma forma híbrida de representação e comunicação. Entender a construção dessa complexidade só foi possível a partir do estudo da obra de Jorge Nóvoa (2009) que defende a função didática da relação cinema-história se consubstancia na utilização da abordagem complexa ao ensino; o uso da linguagem cinematográfica como instrumento auxiliar da disciplina de história, foco dessa proposta de estudo.

Novos olhares no campo comunicacional, cada um apresentando performances distintas de apropriação das técnicas de informação e comunicação, incorporando-as a dimensão do tempo vivido. Segundo Edgar Morin;

“As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana”. (MORIN, 2003, p. 45).

A grande contribuição de Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) é a do termo autopoiese, nessa circunstância transformou-se num importante instrumento que utilizarei em meu estudo de investigação da realidade engendrada pelos alunos que designa os processos de auto-organização, que no contexto do meu estudo, que engloba a dimensão social no âmbito escolar, produção de conhecimento sob a perspectiva autopoietica.

Maturana transcende as antigas discussões sobre a tarefa da educação quanto à construção dos seres humanos que possam confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social, o poder transformador, capacitação é um instrumento e caminho na realização da tarefa educacional.

A constituição e conservação do humano como um tipo de ser que pode compreender e explicar seu próprio modo de existir, aspecto esse que acredito ser fundamental para alicerçar meus estudos.

A geração dos dados de pesquisa ocorrerá a partir da observação, conversa informal sobre o cinema no contexto escolar, mesa redonda onde discutiremos da temática cinema na sala de aula a partir da visão do aluno.

O tratamento dos dados de pesquisa ocorrerá a partir da análise das auto-narrativas produzidas pelos alunos, o objetivo é verificar e refletir sob as estratégias de aprendizagem que melhor convêm ao aluno, estimulando, assim, a aprendizagem autônoma. Como o cinema utilizado em sala de aula é entendido por eles na perspectiva de ser um elemento facilitador da construção do conhecimento.

Investigar as informações que emergirão a partir das autonarrativas realizadas pelos alunos, elementos de informações contidas na escrita de cada um deles, a construir a complexificação dos mesmos em relação ao uso do cinema, procurando relacionar questões de entendimento aos sujeitos envolvidos em relação ao processo de reconhecimento ou não do cinema como um canal de apoio na construção das aulas, ou seja, de como eles se percebem dentro desse processo cognitivo/subjetivo.

O foco do projeto será as implicações das ações a partir do olhar do aluno, que passa a ser o ponto de referência da observação, reflexão ilimitada, corporificada e consciente, em torno das coerências das relações entre os sistemas que configuram o ambiente observado, e no observar, esse processo será caracterizado a partir da autonarrativa.

O papel do observador, que se torna o sujeito e o explicador de sua experiência/vivência do ambiente a ser analisado, o observador deve ser um especialista em prestar atenção. Penso que, por essa afirmativa, a pesquisa avança e se torna interessante à medida que é discutida entre os sujeitos envolvidos, a metodologia e a formação da base do estudo que me levará a resposta do problema de pesquisa, sob o paradigma da teoria da complexidade.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Editora Líber Livro, 2007.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiese e cognição**. Editorial Universitária S.A. 1990.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15ªed. São Paulo: Editora Papirus, 2009.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

MORIN, Edgar. **O método cinco: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2002.

_____. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 5ªed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar o Cinema na Sala de Aula**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

IMAGINÁRIO, CINEMA E FORMAÇÃO

Carmem Silvia Rodrigues Pereira²⁸

Ana Iara Silva de Deus²⁹

Resumo: Este texto discorre sobre imaginário social, cinema e formação de professores, com base nas pesquisas e estudos desenvolvidos no GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social da UFSM-RS. Os estudos do grupo baseiam-se nas ideias de Castoriadis, Ferry, Valeska Fortes de Oliveira, Souto, Foucault, Duarte, Teixeira, Fresquet, entre outros, como um desafio para a área de formação de professores, pois compreende-se que a linguagem do cinema, da literatura, e as narrativas dos professores podem fazer emergir o universo simbólico. Essa capacidade assegurada pela imaginação coloca os sujeitos envolvidos no processo na condição de sonhar e movimentar o pensamento para aquilo que ainda não está feito. Esse processo ocorre, porque a relação entre vida e arte cinematográfica é dada pela identificação e interpretação de histórias pessoais, experiências, preferências, sentimentos, tensões, processos de formação e conhecimentos relativos ao cinema. Dessa maneira, o ensaio define o conceito de imaginário social interligando-o com o cinema e formação de professores. Assim, a origem desta escrita está nos estudos do GEPEIS e na formação continuada de professores, proporcionada pela Universidade Federal Santa Maria, onde procuramos compreender o Imaginário Social e o Cinema como dispositivos para propiciar à escola um espaço possível de criação, invenção e significação, por meio do projeto de formação continuada, intitulado: “**A vida e o cinema na formação de professores**”. Com base nesses pressupostos temos como premissa, que o cinema na formação docente contribui para a resignificação do professor e suas práticas pedagógicas, ou seja, pensar possíveis mudanças a partir do cinema na ação docente.

Palavras Chaves: Imaginário Social, Cinema e Formação de Professores.

Imaginário social e cinema

A interrelação do Imaginário Social com o cinema nas discussões do GEPEIS (Grupo de Estudos Pesquisa em Educação e Imaginário Social) baseiam-se nas ideias de Castoriadis, Ferry, Valeska Fortes de Oliveira, Souto, Deleuze, Foucault, Duarte, Teixeira, Fresquet, entre outros, como um desafio para a área de formação de professores, pois como

²⁸ Aluna Especial em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Integrante do GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social.

²⁹ Aluna Especial do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Integrante do GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

salienta Cassirer (2001), o que diferencia o homem dos animais é a mediação simbólica posta em prática como atividade do pensamento, como expressão de cultura.

Desse modo, a arte a linguagem, o cinema, o mito, a literatura e as histórias expressam um universo simbólico, porque são formas simbólicas que se interligam entre o indivíduo e seu contexto social. Essa capacidade é assegurada pela imaginação, que possibilita a condição de sonhar e movimentar o pensamento com aquilo que ainda não está feito. Nesta visão, o imaginário pode ser definido como o conjunto das imagens que constitui todo arsenal pensado pelos indivíduos, onde repousa todas as criações existentes da humanidade.

Nas palavras de Castoriadis é "faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção) ou nunca foram". (1982, p.154). A partir dessa colocação, pode-se pensar no ato de criação e imaginação, não no sentido irreal ou metafórico, mas na capacidade inventiva e criativa que é inerente ao ser humano.

Oliveira corrobora quando enfatiza sobre o imaginário social:

Quando falamos em imaginário logo vem à ideia do irreal, da fabulação, do sonho e da fantasia da criança e, não raras vezes, pensa-se em um tipo de abordagem "frouxa". E não é nada disso, porque somente através dele é que reinventamos o que costumamos chamar de real (2009, p. 1).

Trata-se como define a autora de processos criativos e de significações sociais, assim o imaginário, visto pela óptica de Castoriadis, é algo que introduz o novo, constitui o inédito, a gênese ontológica, a verdadeira temporalidade, a posição de novos sistemas de significados e de significantes. Para Fresquet (2013, p. 25):

A crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Isto não significa pensar no belo, no conforto ou na harmonia. Significa que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder.

Uma excelente iniciativa para propiciar à escola um espaço possível de criação, invenção e significação é o projeto de formação continuada, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa

Maria, intitulado: “**A vida e o cinema na formação de professores**”. O objetivo desse trabalho é propor uma formação ético-estética que auxilie na percepção em relação aos sentidos e significados construídos sobre cinema pelos professores participantes. A relação entre vida e arte cinematográfica é dada pela identificação e interpretação de histórias pessoais, experiências, preferências, sentimentos, tensões, processos de formação e conhecimentos relativos ao cinema. Além disso, considera-se importante conhecer como os docentes se relacionam com o cinema no exercício da docência, no espaço da escola e da sala de aula.

Assim, com a formação está sendo possível vislumbrar novas possibilidades para o campo da educação permeado pelas imagens em movimentos. Dessa maneira, como participante do projeto pode-se dizer que: “**A vida e o cinema na formação de professores**”, propiciou momentos de reflexão, percepção e aprendizagens, por meio de filmes, imagens produzidas e reeditadas nas oficinas de cinema.

Nesta perspectiva, o cinema na formação docente contribui para a resignificação do professor e suas práticas pedagógicas, ou seja, pensar possíveis mudanças a partir da relação do imaginário, cinema e educação.

Fresquet (2013, p. 19) salienta que:

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.

Dessa maneira, a tela do cinema ou da câmera fotográfica, configura-se como uma nova janela que permeia um outro lugar de conhecimento e uma outra forma de intercomunicação com o outro e consigo mesma. Assim, a relação entre vida e arte cinematográfica é dada pela identificação e interpretação de experiências, preferências, sentimentos, tensões, processos de formação e conhecimentos relativos ao cinema.

Imaginário e formação de professores

Sob esse ponto de vista do Imaginário Social, já pontuado anteriormente a formação de professores passa a ser um dispositivo de formação e autoformação, na qual

pressupõem novas maneiras de (re) pensar a prática pedagógica, a partir de reflexões sobre os processos relativos à própria formação e conseqüentemente à profissão docente.

Nessa sistemática, o cinema passa a ser um riquíssimo dispositivo de formação, pois é uma ferramenta instigante que provoca/implica o outro a pensar, a falar de suas significações. Nas palavras de Fresquet (2013) quando a educação tão velha, ressecada e cheia de fendas, se encontra com as artes e se deixa permear por elas, especialmente pela sétima arte, jovem de pouco mais de cem anos, renova sua fertilidade, e impregna-se de imagens e sons em movimento.

Dessa forma, potencializar a formação de professores implica conhecer os dispositivos que atuam neste processo formativo. De acordo com Ferry (2004, p. 53), a formação nos remete à ideia de ter uma forma, sendo necessário “ponerse em forma”, onde cada pessoa é responsável pela sua formação, através da mediação. Esta mediação ocorre através de leituras, cinema, cursos, grupos de pesquisas, grupos de estudos, entre outras atividades, que são consideradas como dispositivos de formação, pois mobilizam os saberes das pessoas, sendo estes, os meios para que ocorra a formação.

Assim, o professor é um indivíduo que constrói sua vida e sua formação a sua própria visão de mundo, por isso, não pode ser visto como um robô que executa e que processa informações. Ele é uma pessoa que significa, a seu modo, o seu mundo representacional no cotidiano de sua vida e em sua história (BOLZAN, 2002).

E neste contexto, surge o cinema em sala de aula, o qual é considerado por Fantin (2006) como um meio que representa contar histórias através de imagens, movimentos e sons. Entretanto, a autora esclarece que considerar o cinema como um meio não quer dizer que seu potencial seja reduzido de objeto sócio-cultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social.

Almeida (2011), por sua vez, destaca a importância do cinema na Escola como forma de aproximá-la da realidade sócio-cultural:

É importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados (apud NAPOLITANO, 2011, p. 12).

Sob essa perspectiva pode-se refletir que o cinema na escola proporciona outras formas de estar em aula, onde descentraliza o papel do professor como figura central do processo de ensino e aprendizagem e dessa maneira, foge da repetição e massificação de

conhecimentos dados. Com o cinema na educação é possível realizar esse mecanismo, pois como assegura Fresquet (2013) todos se colocam na mesma condição e direção, pois ao assistir um filme não há uma relação que coloque os corpos de frente, uns para os outros, espelhando o enfrentamento de quem sabe e quem não sabe, mas todos se colocam no mesmo sentido de frente à tela.

Além do mais levar o cinema para a escola significa aproximar crianças e jovens dos bens culturais produzidos em um determinado tempo e espaço. Esse processo implica ampliar os horizontes culturais, compartilhar experiências estéticas e propiciar momentos de relação entre o imaginário e o real, bem como atender ao artigo 26 da LDB 9.394/96, parágrafo 2º que afirma: "A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber". Com a utilização do cinema na sala de aula é possível contemplar os alunos com o bem cultural da sétima arte no contexto da educação.

Nesse sentido, o cinema por ser um instrumento que difunde costumes e formas de vida de vários grupos sociais, difunde o patrimônio cultural da humanidade. Assim, Rivoltella (2005, apud FANTIN, 2006, p. 110):

Para dizer que a realidade cultural vista no tempo e no espaço é constituída de ideias, princípios, obras e realizações que formam o patrimônio de toda a humanidade, e que os filmes se colocam ao lado de outros produtos da ciência, da arte e da literatura.

Sendo assim, para o autor os filmes compartilham significados sociais e ainda contribuem com a compreensão da cultura, pois fazem um resgate desta cultura que é contada através dos livros, mas que através do cinema é colocada em ação e movimento. Desse modo, o cinema na educação pode ser considerado uma nova linguagem, embora com mais de cem anos, recentemente à escola descobriu esse patrimônio e está incorporando no campo de atuação pedagógica.

Considerações finais

Portanto, é importante salientar que ao propor o cinema na ação docente o professor deve levar em conta os fatores psicológicos e simbólicos que estão por detrás de quem assiste a um filme, ou seja, quando as crianças e jovens projetam-se na tela do cinema, televisão ou câmara fotográfica, diferentes reações podem surgir, de emoção, de tédio, de alegria, de envolvimento ou afastamento, até mesmo repulsa. Entretanto, essas primeiras experiências serão os primeiros passos para a atividade do cinema na educação, além de

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

muitas outras que poderão ser proporcionadas, se for oferecido espaço e tempo para criação, projeção e experimentação. Portanto, provocamos os educadores, aventurarem-se também no mundo mágico e instigante, do cinema na educação, permeando espaços de criação e apreciação estética em suas salas de aula.

Referências

BOLZAN, D. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Trad. Por Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas*

FANTIN, Mônica. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERRY, Gilles. *Pedagogia de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Valeska F. et al. *Dossiê: Imaginário e Educação*. Revista do Centro de Educação UFSM, Santa Maria, v. 34, n.3, p. 1, setembro/dezembro. 2009.

CINEMA, NOVAS POSSIBILIDADES DE EXPERIMENTAÇÕES EM UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Fabiane Raquel Canton³⁰

Resumo: O trabalho apresentado neste relato é fruto de uma oficina intitulada “Cinema, novas possibilidades de experimentações em uma aula de Língua Portuguesa,” oferecida aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro, na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como objetivo inseri-los no mundo do Imaginário do Cinema, usando como referencial teórico, Adriana Fresquet, Alain Bergala, René Barbier, Inês Teixeira, entre outros.

Palavras-chave: Imaginário, Educação e Cinema.

O Encantamento

“Cinema, uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.” Começo o meu relato com as palavras de Adriana Fresquet, retiradas de seu livro, Cinema e educação para contar um pouco das minhas possibilidades enquanto professora.

Durante algum tempo pensei que o cinema deveria e poderia ser usado em uma sala de aula como um meio pedagógico para trabalhar alguns temas do currículo. Usava a tela do cinema como auxiliar do quadro-negro, mas percebia que o modo não era suficiente para criar em meus alunos o desejo do conhecer, do querer saber além do que era posto. Nas minhas concepções o cinema não fazia o seu papel, pois ele deveria ajudar no conhecimento. Em meio a tantas tentativas, no início deste ano, sentindo a necessidade de entender um pouco mais sobre este tema que me encantava e também me causava alguns dissabores, comecei a frequentar as aulas do Seminário Temático e Seminário Avançado I: Formação, Imaginário e Cinema ministradas pela professora Doutora Valeska Fortes de Oliveira e participar do Grupo de Estudos Pesquisa em Educação e Imaginário Social, GEPEIS.

³⁰ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS-UFSM

Imaginário, nas palavras de Renê Barbier, o termo “imaginário” tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo que não existe; Para outros, espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta.

A inserção nesse mundo do Imaginário e do Cinema iniciaram uma nova possibilidade de entender o cinema e a educação. Nas palavras de Fresquet, o cinema nos permite imaginar as possibilidades que temos de conhecer outras culturas, outras ideias, outras formas de ver o mundo, de acordo com o “olhar” que cada filme singularmente propicia: olhar outros tempos, outros lugares; olhar ou quase pensar e sentir como outros pensam e sentem a vida.

Esses meus primeiros encantamentos com o cinema iniciaram uma nova percepção do que poderia ser o cinema em uma sala de aula. Não haveria nesta situação, espaço somente para a tematização, existia aqui uma necessidade de proporcionar aos meus alunos um mundo cheio de novos olhares e sensibilizações, experimentações sobre a grande tela.

Para Deleuze, o cinema pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária de pensamento. Esse experimentar fazia sentido, se tornava possível, mais ainda não era palpável, precisava de mais um “ingrediente” para que a minha “receita” de cinema e sala de aula se tornassem reais. Nesse momento, o cinema se mostrou mais prático, com o curso de formação também ofertado pelo GEPEIS, o qual fiz e faço parte como professora formanda, usada neste trabalho como sinônimo de indivíduo em formação. Nas palavras de Bolzan, o professor é um indivíduo que constrói na sua vida e na sua formação a sua própria visão de mundo, por isso, não pode ser visto como um robô que executa e que processa informações. Ele é uma pessoa que significa, a seu modo, o seu mundo representacional no cotidiano de sua vida e em sua história.

Todos esses aprendizados foram importantes para que, enquanto professora de Língua Portuguesa, percebia outros véis para o cinema na escola, que nas palavras de Almeida (2001) significam:

É importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados.(apud NAPOLITANTO,2011,P.12)

As minhas conversas com alguns teóricos elucidaram o como eu poderia encantar com o cinema, usando-o como dispositivo e não como somente um auxílio pedagógico.

Com tantas ideias, desenvolvi uma oficina sobre cinema, partindo dos conhecimentos teóricos e práticos das milhares de possibilidades criativas que a grande tela pode oferecer.

Experimentando o cinema

Para desenvolver este trabalho lancei mão de alguns dos meus aprendizados enquanto aluna. Parti do questionamento de como fazer meus alunos se encantar e serem instigados pelo cinema. Para Fresquet, entendemos o imaginário de uma escola de cinema em contexto escolar como um refúgio ou um esconderijo para fazer outra experiência de aprendizagem e onde se possa, também, pesquisar práticas de produção audiovisual com referências no cinema. Ela não tem pretensões de desvendar futuros talentos artísticos, nem de vislumbrar modelos curriculares de propiciar às crianças e jovens uma experiência de aprender uma arte.

Essa oficina precisava de uma metodologia, não poderia ser algo apenas audiovisual, como assistir a um filme, necessitava também de uma parte prática, em que se pudesse criar, a partir das percepções do que fosse assistido, novos olhares. Para que todas essas ideias pudessem ser postas em prática, precisava dar um título a essa experimentação, o que entendi que poderia ser “Cinema, novas possibilidades de experimentações em uma aula de Língua Portuguesa.” Escolhido o título, dividi a oficina em três momentos: O primeiro, “a sensibilização”, o qual partiu da projeção de um curta-metragem intitulado “Traz outro amigo também”. Para criar um ambiente propício para o cinema, usei um espaço, que transformei em uma sala de cinema, deixando-a escura, com o filme sendo projetado, tendo nela todas as características necessárias: A penumbra, as cadeiras postas de forma confortável, o cheiro da pipoca... Essa ideia de sentar-se em uma cadeira e assistir a um filme, fez nascer um expectador, que nas palavras de Jean-Louis Comolli significam:

“Assim que nasce, esse expectador cresce, de repente. Iniciação rápida ao mistério da projeção, ao tomar conhecimento do jogo e de suas regras. Não entanto, nem toda essa tomada de consciência e de razão adentra rapidamente o iniciado, que o faz renunciar a ilusão total e se contentar com ilusões parciais, suprime totalmente a infância do expectador.”

O segundo momento, intitulei de “a discussão”, onde, depois de estar imerso à história vista na projeção, conversamos sobre tudo, mas priorizando suas percepções sobre o que haviam visto e ouvido, o que nas palavras de Rosália Duarte, pode ser caracterizada como a arte a qual sempre formula uma visão de mundo e é neste nível que ocorrem suas indagações e tentativas de resposta. Este foi o momento em que dei voz aos pensamentos

desses que estavam em um estado de total encantamento pelo cinema. Conversar sobre todos esses sentimentos presentes na roda, tornou o filme mais próximo de suas vidas, dos seus problemas, fez com que a história contada naquele enredo pudesse também ser a história deles, no clichê de que a vida imita a arte.

O terceiro e último momento, dei o nome de “a experimentação”. Todos, munidos com seus aparelhos celulares, suas máquinas digitais, puderam então, através da prática, criar, produzir e experimentar o gosto de olhar e produzir a sua própria história, que nas palavras de TEIXEIRA:

“ a arte do olhar, de focar configurando, desconfigurando, reconfigurando, refletindo e modificando, no côncavo e no convexo, o cinema é também uma narrativa. É um modo de dizer das coisas, é um modo de dizer às coisas, dizendo muito mais do elas são; alargando o existente. Ou inventando o inexistente em prodigalidade.”

A última parte do trabalho também necessitava de uma sistemática para que acontecesse de forma favorável, fazê-los produzir um pequeno filme, uma história, como relacionar todas as informações que haviam recebido e deixá-los criar?

Então entendi que para ver ou fazer um filme pode se supor simplesmente uma vivência. Foi então que todos foram vivenciar o prazer de criar, tudo parecia e poderia ser objeto da sua produção, espaços, sujeitos, imagens, sons...

Para esse momento da criação, Bergala nos explica que “rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo.”

Conversando sobre a experiência

O real e o ficcional, a realidade e a fantasia, nas palavras de Fresquet, são extremos de um caminho pelo qual cinema e educação transitam e, eventualmente, se encontram. É natural que se conte histórias, que se misture um pouco do imaginário com o real, que se crie a partir, de nossas vivências, de nossas experiências. A minha experimentação como aluna de cinema e Imaginário me levou a permitir que meus alunos também tivessem um contato com este mundo. Quando eles tiveram a oportunidade de produzir seus vídeos, que chamamos de “pequenas experiências cinematográficas”, fizeram uso de seus “utensílios” tecnológicos, que segundo Fresquet, estão produzindo uma revolução na relação da escola com o cinema, Ela também esclarece que:

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

“A leveza e a simplicidade de operação de equipamentos e programas de edição, cada vez mais acessíveis em custo e uso, facilitam que o cinema penetre o espaço escolar a partir de diversas iniciativas de produção simples.”

Em meio aos experimentos, os alunos e eu entendemos que este mundo novo, o mundo do cinema, transformou a maneira de que compreendíamos e percebíamos seu espaço na escola. O cinema provocou nesses sujeitos o devir, o que nas palavras de Fresquet, poderíamos dissertar como:

“O cinema provoca o devir da escola, prevê uma “outra escola”, renovando-se pelo exercício que só a alteridade permite. Eu diria que o cinema inclina a escola para frente, mas também para trás, para os lados, ele a deixa de “pernas para o ar” mais de uma vez; basicamente, ele a desestabiliza. Pelo seu jeito de estrangeiro irreverente, pode construir a diferença e transformar equações pré-estabelecidas entre espaço e tempo.”

Essa realidade imersa a uma fantasia, tornou essa experiência um início de um novo poder criar, uma nova possibilidade de ser e estar professor e a meu papel enquanto docente, que nas palavras de Bergala significam ser “alguém que dá muito de si, acompanha num barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e “fazer passar”, correndo os meus riscos.”

Para o autor, os professores são aqueles que “estando junto das crianças e jovens alunos, professores são passadores.”

Estando eu, “passadora”, estando junto deles, consegui com que seus olhos se abrissem para um novo horizonte, o encantamento do criar, do fazer, usando todas as suas percepções enquanto sujeitos, desacomodando-os e fazendo com que pudessem se desvincular daquelas ações que a escola e eu, enquanto docente, muitas vezes fizemos uso; o conhecer o cinema pelo tema, pelo conteúdo programático, esquecendo que cinema não é apenas ou somente isso, é um leque maior de encantamentos, de sonhos, de criações. Com esta experiência, muitas das minhas inquietações começaram a fazer sentido e também compreendi o meu papel e o do cinema na escola, o que segundo Bergala afirma é que: “O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o “saber” do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria do seu objeto, a boa relação com o objeto-cinema” (BERGALA,2008,p.27).

Referências

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

BARBIER, René. Pontos de Vista: O que pensam outros especialistas? Sobre o Imaginário. Em aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994.

BERGALA Alain. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BOLZAN, D. A formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

COMOLLI, J.-L. Ver e poder: a inocência perdida- Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DELEUZE, G. Cinema I: a imagem-movimento. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Braziliense, 1998.

FRESQUET, Adriana. Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. Com usar o cinema na sala de aula. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2011. e

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo, TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os Professores e o Cinema na companhia de Bergala. Revista Contemporânea de Educação, vol.5n.10, jul/dez 2010.

VASCONCELLOS, Jorge. A Pedagoga da Imagem. Deleuze, Godart – ou como produzir um pensamento do cinema. Educação e Realidade. V.33, n.1, 2008

FILME “UM CONTO CHINÊS (UN CUENTO CHINO)” E A POÉTICA DOS ENTRE-LUGARES

Fernanda Gabriela Soares dos Santos¹

Resumo: O ensaio a seguir diz respeito à indústria cultural contemporânea, mais precisamente à cinematográfica. Consumido em massa em vários países, muitas produções têm gerado uma renda exorbitante, fruto da propaganda em torno de tais filmes, sobretudo quando as películas podem concorrer ao tão sonhado prêmio americano: o Oscar. A história, de tão simples, transborda de humanidade e da nostalgia própria aos argentinos: Roberto (Ricardo Darín) é um argentino bastante recluso e que reclama muito de tudo. Nada a sua volta parece lhe agradar. Sua vida é centrada em sua pequena loja e em sua coleção de notícias incomuns. Um dia ele encontra um imigrante chinês (Ignacio Huang) que não pronuncia uma única palavra em espanhol. A simplicidade do lugar, do olhar estrangeiro, a crença na afabilidade, em acolher alguém que não possui onde ficar, que não entende a língua do país, são situações que só podem se realizar no contexto do vivido. Essa é a única dimensão da historicidade humana que permite, em toda a sua simplicidade o acontecimento de situações inesperadas que podem culminar em consequências maravilhosas e animadoras.

Palavras-chave: Cinema; Estrangeiro; Lugar.

Prelúdio...

O ensaio a seguir diz respeito à indústria cultural contemporânea, mais precisamente à cinematográfica. Consumido em massa em vários países, muitas produções têm gerado uma renda exorbitante, fruto da propaganda em torno de tais filmes, sobretudo quando as películas podem concorrer ao tão sonhado prêmio americano: o Oscar.

Há filmes, no entanto, que não precisam de nenhum prêmio para tocar profundamente questões demasiado humanas: poderíamos citar inúmeros, porém resolvemos nos deter a uma produção argentina recente: **Um conto chinês**.

A história, de tão simples, transborda de humanidade e da nostalgia própria aos argentinos: Roberto (Ricardo Darín) é um argentino bastante recluso e que reclama muito de tudo. Nada a sua volta parece lhe agradar. Sua vida é centrada em sua pequena loja e em sua coleção de notícias incomuns.

¹ Faculdade Integrada de Santa Maria-FISMA

Um dia ele encontra um imigrante chinês (Ignacio Huang) que não pronuncia uma única palavra em espanhol. O imigrante acabara de ser assaltado e não tem lugar para ficar em Buenos Aires. Roberto então permite que o imigrante fique um tempo em sua casa, embora a ideia não o agrade.

Apesar da dificuldade de comunicação aos poucos vai sendo superada e a barreira da língua vai tonando outros contornos, o chinês e o argentino acabam tocando um ao outro e descobrindo um ao outro.

Os entre-lugares das vivências comuns

Transito entre dois lados
De um lado
Eu gosto de opostos
Exponho o meu modo
Adriana Calcanhoto

Aqueles dois estrangeiros que em um momento eram estranhos um ao outro passam a se reconhecer e se aproximar. Reconhecem-se aos poucos e ensinam um ao outro a sua história e cultura.

A respeito desses espaços cedidos e vivenciados, colocados e impostos, diversos e difusos, Canton (2009, p.58) coloca: “Deslocamentos constantes nos fazem sentir que o lugar de pertencimento de aconchego – a Pasárgada – é constantemente substituído por uma necessidade de nos adaptar a vida contemporânea e tecnológica.”

O fluxo de nosso tempo permitiu que esses dois homens que estavam geograficamente tão longe pudessem ficar tão próximos. Loucura do nosso tempo, pois em tempos remotos as viagens se tornavam quase inconvenientes, tamanha a sua dificuldade. Não era tão comum pessoas de outros continentes passearem pelo nosso e vice-versa.

Ainda sobre a ideia de lugar, Giddens (1991), chama atenção para a questão dos esvaziamentos de espaços. Os espaços, segundo ele, passam a ser vazios porque, ao longo do tempo foram perdendo suas peculiaridades e especificidades. As novas configurações permitiram usos comuns sem necessidades visíveis ou dizíveis de delimitações de fronteiras.

Os espaços já não expressam a marca de um exterior, a magia de uma cidade interiorana, ou ainda uma etnia que se traduzia em uma praça ou jardim. Passamos a ter um pouco de tudo em todos os lugares e, como consequência, um pouco de nada também.

Ainda dentro dessa perspectiva de reavaliação espacial e territorial, Bauman (2001) salienta a questão da pequena importância que nossa época tem dado aos espaços. A ideia de espaço, para o referido autor, tem sido tão menosprezada quanto a questão do tempo, que para ele chega a ser aniquilada. Com o universo da internet, o qual vivemos, o tempo pode ser atravessado em “tempo nenhum”.

A saber, vivemos a ilusão de estar em todos os lugares, quando na realidade, não estamos em lugar nenhum. Estamos em casa, sozinhos em frente ao nosso computador e nos comunicamos com pessoas em tempo real não significa estar junto em essas pessoas.

Pensemos no filme em questão: caso os dois protagonistas, por algum motivo, tivessem se encontrado em uma rede virtual de relacionamentos, o filme transbordaria humanidade? A simplicidade do chinês atravessaria a velocidade de um computador argentino? Existiria uma comunicação que não foi, em momento algum traduzida em palavras, mas em sinais, expressões, símbolos, muitas vezes a tristeza e a angústia, por outras a alegria e o divertimento de ambos homens sozinhos poderem compartilhar o mesmo espaço.

Isso seria possível em um tempo virtual? Pensemos na possibilidade dessas duas pessoas de nacionalidades distintas se conhecerem via facebook. De que forma estabeleceriam um diálogo, uma vez que um não fala a língua do outro? Como seria esse diálogo? Possivelmente via redes sociais ou internet, tal amizade nunca teria surgido.

A simplicidade do lugar, do olhar estrangeiro, a crença na afabilidade, em acolher alguém que não possui onde ficar, que não entende a língua do país, são situações que só podem se realizar no contexto do vivido, ou do mundo vivido, como diria o filósofo Heidegger. Essa é a única dimensão da historicidade humana que permite, em toda a sua simplicidade o acontecimento de situações inesperadas que podem culminar em consequências maravilhosas e animadoras.

Só para citar poucos poderíamos pensar em dois filmes: **Comer, Rezar e Amar** e **Na Natureza Selvagem**. Todos eles têm por centralidade situações humanas e simples. É preciso muito mais que isso?

Considerações

“Olhos nos olhos
Quero ver o que você diz.”
Chico Buarque

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

A ideia de entre-lugar nos sugere um pouco a própria ideia de fronteira e estrangeiro. Onde termina um e começa outro? Até que ponto um nos atravessa e o outro não? Qual de ambas as línguas devemos falar agora?

Essa é a questão central, a falta de uma identidade única que caracterize um e outro, já que esse é um momento em que ambos se tocam e são tocados. A travessia se move de tal forma que ambos estrangeiros já não precisam falar um a língua do outro, passam a se compreender pela universalidade da maneira de olhar. Essa passa a ser a maior comunicação sugerida.

Em alguma medida, talvez seja a maior lição da película, olharmos mais a nós mesmos e a todos os outros, estrangeiros ou não, iguais ou diferentes, na busca de uma compreensão mútua que seja contagiante. Olhos nos olhos.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. 1.Ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CANTON, K. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. 2. Ed. São Paulo: Unesp, 1991.

ETNOGRAFANDO A PRÁTICA CINECLUBISTA: ENTRE FILMES, MEMÓRIAS E AFETOS

Francine Nunes da Silva¹

Resumo: O cinema, ao ser a mescla de arte e tecnologia, não tem qualidades somente intra-estéticas, mas passa por um processo de atribuição de significado cultural. Nesse sentido, o presente artigo traz apontamentos de uma pesquisa etnográfica junto aos cineclubistas do Cineclube Lanterninha Aurélio na cidade de Santa Maria - RS e ligados ao movimento cineclubista brasileiro. A temática do cineclubismo emerge como uma soma e por meio de elementos diversos – palavras, imagens, afetos, imaginários memórias, – que dão sentido à experiência e ao contexto de uma prática cultural e comunicativa que traz consigo uma demanda por novas formas de se relacionar com o filme e de criar outros espaços de sociabilidade.

Palavras – chave: etnografia; cineclubismo; cinema; memórias; afetos

Apontamentos sobre etnografia

O trabalho de campo antropológico significa comunicar e compartilhar significados sobre uma cultura ou modo de vida, que podem ser dados pela maneira como experienciamos as transformações e as articulações do contexto. Além do mais, trata-se de uma relação de sentido, como explicita Viveiros de Castro (2002),

o sentido que o antropólogo estabelece depende do sentido nativo, mas é ele quem detém o sentido desse sentido — ele quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido. A matriz relacional do discurso antropológico é hilemórfica: o sentido do antropólogo é forma; o do nativo, matéria. O discurso do nativo não detém o sentido de seu próprio sentido. De fato, como diria Geertz, somos todos nativos; mas de direito, uns sempre são mais nativos que outros. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 115)

Portanto, “independente do que mais faz uma etnografia, ela traduz experiência em texto” (CLIFFORD, 1998, p. 87). Mais do que se referir a método de trabalho de campo, a etnografia é o processo de “coleta” que resulta num texto antropológico,

¹ Especialização em Cinema - Unifra , Docente - IFFarroupilha.

construído na relação com o outro, com a alteridade. E talvez, por isso, represente um empreendimento muitas vezes conflituoso e angustiante. A experiência em campo permite concordar que etnografar significa levar em conta uma intersubjetividade criada na interação (FABIAN, 2006). Assim, a pesquisa sobre cineclubismo e junto aos cineclubistas só ocorreria realmente se, de algum modo, pudesse me comunicar por meio do cinema e com o filme. Em outras palavras, analisar o cineclubismo pressupõe que o filme seja tão “real” quanto àquelas pessoas. Etnografar pareceu-me uma questão de mergulhar no escuro. Muito mais do que observação, coleta de dados e a interação comunicativa, a investigação antropológica é a junção da descrição com o universo imagético que dá sentido à prática cineclubista em si. Além disso, a própria construção do conhecimento antropológico implica nos possíveis modos de apresentação e representação do outro a partir de uma relação, aquilo que Gonçalves; Head (2009) chamam de “devir-imagético”.

Como encontrar o foco em elementos significativos? Pois, “já que não se pode estudar tudo ao mesmo tempo”, como nos aponta Clifford (1998), “deve-se ser capaz de focalizar certas partes, ou trabalhar com problemas específicos, confiando que eles evoquem com contexto mais amplo” (1998, p. 191). Nesse caso, a pesquisa de campo restrita ao cineclube não facilitaria o acesso e o contato com essas “mentalidades alheias”, de fato, era preciso atravessar um terreno irregular, mas com o devido cuidado para não tropeçar e cair nas fendas. Neste sentido, muito do trabalho estava em considerar o jogo entre uma prática cineclubista local, cotidiana, e a configuração de um movimento cineclubista estabelecido, porém instável, que definia as condições, as motivações e as retóricas da ação cineclubista situada bem perto de mim.

Os temas do mundo atual a serem lidos pela etnografia contemporânea são diversos, em que se incluem as mediações de informações e tecnologias, os circuitos, os agrupamentos, as informações, as pessoas e os objetos em circulação, em movimento. Traz-se uma gama de novos conteúdos, novas “composições da matéria”, novos prismas. Fischer (2009) questiona se a etnografia torna-se diferente frente aos novos conteúdos e sua resposta está em que os “objetos transicionais (objetos etnográficos) são multifacetados, abrindo-se (quando observados) em labirintos também multifacetados.” (2009, p. 26). A mudança nos métodos formais permeia as diferentes

formas de percepção e representações culturais e, nesse sentido, deparamo-nos com um complexo de movimentos, contradições e encontros culturais que não podem ser apreendidos se separarmos as fases do ver, ouvir e escrever. Ao entrar no auditório do cineclube, eu teria que ordenar minhas observações numa relação imagética.

Cineclubismo e montagem: prática cultural e comunicativa

Como colocar, na forma de texto, um objeto que afirma ser movimento? Afinal, o cineclube considerado como espaço concreto de exibição existe em local determinado, mas o cineclubismo é prática, é discurso, é paixão, é imaginação, é movimento. Permanece a dúvida sobre como um fenômeno como o cineclubismo pode revelar processos e estruturas duradouras subjacentes a ele. Geertz (1989) propõe que a “cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos”, mas “como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções – para governar o comportamento” (1989, p. 32). Proponho neste artigo pensar menos sobre uma simples realidade de prática cultural e mais como uma experiência humana de classificar e dar sentido a uma específica produção artística, a essa ação de utilizar fontes simbólicas para iluminar as suas ações, as práticas, os gestos, as falas.

Os indivíduos expressam o sentimento pela vida de diversas maneiras, seja pela religião, ciência, política e, inclusive, pela forma como organizam a vida cotidiana e a prática. Geertz (2009) expõe que os discursos sobre arte “têm, como uma de suas funções principais, buscar um lugar para a arte no contexto das demais expressões dos objetivos humanos” (2009, p. 145). Cada sociedade, ao explorar um tipo de arte, explora uma sensibilidade, mas que não é somente estética ou mecanismo de funcionalidade dentro da totalidade da vida social, mais que isso, é a materialização de uma forma de viver.

O cineclube, desse modo, torna-se um campo de comunicação em que indivíduos com valores e hábitos diferentes, muitas vezes conflitivos, podem articular maneiras de tornar as suas experiências dotadas de sentido para os outros. Para Bourdieu (2008), isto pode ser pensado tanto em relação a quem pratica o cineclubismo, quanto ao público. Embora, conforme um discurso dos nativos de que o cineclubismo é

uma atividade voltada ao público, não me detenho nos frequentadores por entender que a prática cineclubista traz aquilo que Hikiji (2006) chamou, dada a especificidade do seu campo, de uma *transversalidade*, ou seja, a relação do nativo com o cinema revela a prática cineclubista como uma ação simbólica de maneira ampla.

Martin-Barbero (2004) estreita a relação entre comunicação e cultura e propõe um modelo de mediações, agora, chamadas de “mediações comunicativas da cultura”. Para o autor, a mediação é o lugar antropológico das relações comunicacionais entre sociedade, cultura e política. As mediações da cultura engendram aquilo que Geertz (2009) entende como uma “uma etnografia dos veículos que transmitem significados” (2009, p. 179), ou seja, é pesquisar o papel que os transmissores de significados, no caso o cinema, desempenham na vida de uma sociedade ou de um grupo. Em conformidade com o autor, o significado também é o uso que se dá, ou melhor, surge justamente ao uso dado às coisas que são olhadas, nomeadas, ouvidas pelo homem. A televisão, o rádio, a música, o cinema, o livro, a internet não são somente meios de comunicação, são também códigos culturais, sistemas simbólicos, formas de pensamento que determinam sentidos para a vida ao redor, para a construção de imaginários.

A escolha dos filmes demonstra as orientações, os gostos, os hábitos de consumo e os modos de vida dos cineclubistas entrevistados. Aqui, o “ponto de vista do nativo” é perpassado pelo ponto de vista sobre o filme. Douglas e Isherwood (2006, p.123) chamam de “compartilhamento de nomes” o serviço que os bens, como o cinema, prestam, o qual pressupõe que o espectador saiba compartilhar nomes que foram apreendidos e classificados, que conheça a filmografia dos diretores consagrados. Expresso de outra forma, o cineclube, ao exibir um cinema “alternativo”, transforma-se em um ambiente onde não apenas se classifica o tipo de filme, mas também se fixam alguns significados em relação ao curador e ao próprio público. Essa classificação opera junto à noção de *habitus*, entendido por Bourdieu (2008) como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*” (BOURDIEU, 2008, p. 64). Ser parte de um cineclube pressupõe modos de produção de um *habitus* cineclubista que é inerente à aquisição de conhecimentos, competências e

gostos sobre filmes. As reflexões que se seguem, no estudo, estão norteadas por um contato com atores sociais e as suas práticas coletivas, mas igualmente por um encontro com o filme, em sua condição de lugar simbólico por onde o cineclubismo desenrola-se.

Nós, todos, de alguma forma, fazemos montagem, uma vez que todo pensamento é montagem. A vida social é mais ou menos sistemática e contraditória, então a antropologia tem que desenvolver conceitos menos rígidos para organizar os fatos etnográficos. Concordo com Crapanzano (2005) quando aponta que,

a montagem é intrínseca à etnografia, pois o antropólogo conjuga elementos de duas culturas – a cultura em estudo e a cultura de referência. Assim, há uma dimensão iconoclasta importante para a etnografia que é (em meu ponto de vista, infelizmente) reduzida pela etnologia – pela descrição tornada convencional, pela interpretação autorizada, pela explicação científica. (CRAPANZANO, 2005, p. 371)

Conforme o autor, a montagem significa a justaposição de elementos, representações, imagens, itens que numa descrição convencional permaneceriam escondidos ou ignorados. Não há negação do valor da interpretação autorizada, mas a proposta de trazer para o texto antropológico a própria relação dos termos, além dos silêncios, das ambigüidades e dos não-ditos, daqueles fatos que não nomeamos ou nem mesmo sistematizamos como conhecimento possível, pois, associamos à retórica da escrita etnográfica com a credibilidade e a persuasão do texto antropológico que minimiza.

Em "O Rolo Compressor e o Violinista" (1961), primeiro filme de Tarkovsky, há uma cena em que o aprendiz a violinista para em frente a uma vitrine e vê o mundo a sua volta através de pequenos "fragmentos" da realidade refletida no vidro. A realidade adapta-se ao olhar e é ampliada em horizontes imaginativos, dessa forma, a descontinuidade de imagens que aparecem no filme pode ser pensada numa descontinuidade do texto. Em última instância, lida-se com um conhecimento local sobre o cineclubismo e os usos da etnografia são, como salienta Geertz (2001), "auxiliares, ao colocar 'nós' particulares, entre 'eles' particulares" (2001, p.81). O trabalho etnográfico é proporcionar narrativas que sugerem outro olhar sobre as alternativas que as pessoas encontram para viverem as suas vidas e, além de tudo, seja mediante a construção de relatos, de imagens, de fotografias, de descrições, ele facilita

“um contato operacional com uma subjetividade variante” (idem, 2001, p. 81) ou, mesmo, torna evidente a imaginação de uma diferença.

Afetos, memórias e filmes

Afetar-se não implica “identificar-se com o ponto de vista nativo, nem se aproveitar da experiência de campo para exercitar seu narcisismo” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 160), todavia, o afeto significa assumir o risco do projeto de conhecimento perder-se na experiência da comunicação, pois supõe levar em conta as situações que “perdemos o controle” das informações. Compartilho com a autora que a antropologia faz-se também concedendo “estatuto epistemológico a essas situações de comunicação involuntária e não intencional” (2005, 160). Conforme mencionado anteriormente, crises e rupturas em campo não podem ser ignoradas quando elas aprofundam a dimensão de alteridade, isto é, quando, na experiência do contato com o outro, está em jogo a construção de novos olhares, representações e perspectivas sobre o cineclubismo. Como destaca Hikiji (2009), “o afeto é matéria prima das relações, dos encontros que experimentamos em campo. Ser afetado é deixar-se marcar por esses encontros, modificar-se, inclusive” (2009, p. 122).

Vários filmes assistidos no cineclube afetaram-me e foram expressão de comunicação com o grupo do cineclube. No Ciclo Cidade Grande, realizado em setembro de 2009, um dos filmes exibidos, *O Homem Que Virou Suco* (1981), é parte do imaginário de maioria dos cinéfilos, especialmente para aqueles envolvidos na prática cineclubista, pois foi realizado por um cineasta, João Batista de Andrade, oriundo do cineclubismo paulista da década de 60. O filme retrata a vida de um poeta nordestino recém chegado na cidade de São Paulo e confundido com um operário que assassinou o patrão durante a entrega de um prêmio. Misturando ficção, experimentação, documentário e narrativa popular, ele é um mergulho numa cidade que não para de crescer enquanto os anos de chumbo ficavam para trás. Ao vivenciar a exibição dele, experimentei o encontro desse imaginário em torno da obra, dessa sensibilidade cineclubista marcada pela preferência por filmes políticos e sociais.

Deleuze (1983) traz a definição bergsoniana de que o afeto “é este conjunto de uma unidade refletora imóvel e de movimentos intensos expressivos...” (1983, p. 114) e,

em continuidade, o autor aponta que o rosto é como essa placa refletora, que nos encara, olha-nos, de modo que o afeto é como esse primeiro plano, esse rosto que “encara”. Nesse sentido, o afetar-se significa se deixar ser encarado, no caso, pela tela branca, pelo filme em primeiro plano. Consideremos que o filme é propriamente o primeiro plano e a própria “rostificação” do desenho do cineclubismo. O ar luminoso passa por sob as cabeças dos cineclubistas, que são também os espectadores e o filme marca o início da:

Aventura da luz com o branco — Tudo é possível...Uma faca rasga o filé, um ferro incandescente fura o véu, um punhal transpassa o tabique de papel. O mundo fechado vai passar por séries intensivas segundo os raios, as pessoas e os objetos que o penetram. O afeto é feito desses dois elementos: a firme qualificação de um espaço branco, mas também a intensa potencialização do que nele vai ocorrer. (DELEUZE, 1983, p. 121)

Esse espaço branco da tela circunscreve um espaço de afecções que, por sua vez, possibilita a aproximação com o espectador. Assim, a cada sessão o afetar-se com o filme foi se transformando em um meio de se buscar conhecimento. Novaes (2008) explicita que a antropologia hierarquiza os modos de produção do conhecimento,

colocando no topo a explicação, em seguida a descrição, e por último a experiência. No texto escrito essa hierarquia é nítida. Mesmo quando é a partir da experiência pessoal que o antropólogo tem seus *insights* [e consegue elaborar sua etnografia, esta experiência geralmente desaparece no texto. (NOVAES, 2008)

De fato, a dinâmica do encontro etnográfico nem sempre leva em conta a experiência que pode afetar pesquisado e pesquisador, observado e observador. Um paradigma hermenêutico engajado com as conexões de sentido é inerente à esfera da intersubjetividade e à situação concretamente vivida. Nessa perspectiva, busca-se um conhecimento antropológico capaz de analisar as interações sociais, as suas simbologias, as representações e as negociações. Postularia que esse “afetar-se” com o campo e, principalmente, com o filme é aquilo que possui alguma significação, mas que metodológica escapa à explicação. E mais que transformar o olhar antropológico, a imagem, seja pelo seu uso ou pela sua análise, instiga e potencializa o próprio espaço do cineclube que é marcadamente sensorial. Se o ato de filmar constitui uma performance

(Gonçalves, 2009), podemos compreender que o ato de ver também o é. Assim, se a prática cineclubista pode ser compreendida como um ato de ver filme coletivamente, ela é também uma experiência física, sensorial, visceral, vivenciada na relação com o outro, de diálogo, de lembrança.

O que existe entre o sujeito e o cinema? As cabanas dos eremitas solitários, como gravuras gravadas na memória, são assim as verdadeiras imagens, assegura Bachelard (1978), e elas “aprofundam lembranças vividas, deslocam recordações vividas, para se tornarem lembranças da imaginação.” (1978, p. 217). Desse modo, o ato de ver um filme – imagem e som organizados de certo modo – torna-se, segundo Xavier (1983), uma “experiência inteligível e, ao mesmo tempo, vai ao encontro de uma demanda afetiva que o espectador traz consigo” (1983, p.10). Enfim, de qualquer modo, as pessoas podem se expressar por meio dos agenciamentos das diferentes imagens, palavras ou qualquer outra “coisa” simbólica.

Ao se atribuir uma força interpretativista à memória (Eckert; Rocha, 2005), tem-se que a produção de sentido sobre o que é narrado reúne sentimentos, imaginários, descontinuidades que formam a identidade pessoal do sujeito e o seu “estar” no mundo. Bosi (1987) retoma a perspectiva de Halbwachs para explicitar e como velhos e adultos ativos relacionam-se de maneira diferente com a memória. Para os entrevistados, todos ainda com uma vida cotidiana marcada pelos compromissos de trabalho, os momentos de lembrança foram apontados por expressões de surpresa ao retomar memórias que, muitas vezes, acabavam por dar sentido a si próprio.

Na medida em que os filmes são formas culturais que servem para apresentar quem são essas pessoas envolvidas com o cineclubismo, o audiovisual oferece a possibilidade de leitura das relações significantes e códigos que permeiam as experiências culturais. As preferências, os gostos, as lembranças que envolvem os diferentes gêneros de filmes orientam e demonstram que a metáfora está quase sempre presente, pois as imagens se associam a sentimentos e ações. Conforme essa abordagem, a Antropologia Visual também alarga seu âmbito de pesquisa ao se interessar pelos sistemas expressivos que comunicam significados por meios visuais (MACDOUGALL 1997). O espectador, assim como o pesquisador se depara com

processos culturais que diferem da forma escrita e verbal, mas inclui a dimensão imagética.

Como uma materialização de uma forma de viver (GEERTZ, 2009), a arte, seja o teatro, o cinema, o poema, é ordenada pelas experiências visuais variáveis e determinadas por categorias, classificações que são coletivas, culturais e sociais. Geertz (2009) explicita que a “variedade da expressão artística é resultado da variedade de concepções que os seres humanos têm sobre como são e funcionam as coisas” (idem, 2009, p. 181). Assim, o cineclubismo, em suas diferentes maneiras de afetar ao cineclubista, pode ser entendido com uma forma de arte porque produz um acontecimento, no caso, a exibição de um filme, que é definido pelo próprio mundo artístico em que está inserido. Não estamos abordando somente filmes, mas os fatores que tornam esses produtos culturais importantes para os cineclubistas, para os cineastas, para o público. Além disso, o cineclubismo, compreendido como uma forma de ação coletiva (BECKER, 1974, 1977), num mundo artístico específico, tem o seu significado dado pelo seu uso. A prática cineclubista não é sinônimo de “tempo livre relacionado ao ‘não fazer nada’”, mas pressupõe uma atividade crítica, reflexiva. Nessa perspectiva, Hikiji (2006) retoma Turner para referir-se ao lazer como “*liberdade de entrar em (e gerar) novos mundos simbólicos de entretenimento, esportes, jogos e diversões de todos os tipos*” (idem, 2006, p. 189) e “capaz de liberar poderes criativos, individuais ou comuns, para criticar os valores dominantes da estrutura social” (idem, 2006, p. 189).

Considerações finais

O antropólogo ao levar em conta a memória, o afeto, o visual e o sensorial como elementos do trabalho de campo e do conhecimento antropológico situa-se em partes numa discussão sobre a relação entre o cinema, a fotografia, a arte e a antropologia. Concordo com a abordagem de Marcus (2004) de que a antropologia deve aspirar a uma forma colaborativa de construir conhecimento e um interesse pelas formas artísticas como o teatro e o cinema. Assim, a partir de uma cumplicidade com o outro, no caso, o cineclubista, através do filme, procurei estabelecer uma relação de alteridade capaz de explicar sobre o que eles fazem e pensam.

Na pesquisa, afinal, se a construção de imaginários, memórias e significados faz sentido, também faz lembrar à racionalidade econômica e política que a lógica simbólica não é somente definidora e classificadora de alternativas culturais, ela é a própria base cultural da sociedade.

O capitalismo ocidental, em sua totalidade, é um arranjo cultural verdadeiramente exótico, tão bizarro quanto qualquer outro, marcado pela subsunção da racionalidade material numa vasta ordem de relações simbólicas. Somos demasiadamente enganados pelo aparente pragmatismo da produção e do comércio. (SAHLINS, 2007, p. 515).

Portanto, do mesmo modo que uma racionalidade econômica ou política não pode controlar as experiências que as pessoas buscam fora da sala ritual de cinema, o cinema, por outro lado, não constitui um aparato mágico de conformação de comportamentos, pensamentos e sensibilidades. Contudo, é a mescla de certezas e incertezas advindas da vida cotidiana, de mediações como o sistema educacional, a família, a comunidade. São estas experiências que constituem uma construção de “eu” que está a serviço de uma arte de viver.

A análise da construção das histórias que as pessoas contam sobre suas próprias trajetórias e experiências e as formas que usam para serem ouvidas e entendidas pressupõe que a ampliação das possibilidades da prática narrativa na escrita antropológica e histórica representa essa preocupação hermenêutica de atribuição de sentido. O texto etnológico é a construção da descoberta ou do deciframento de um sistema estranho de significação, ou seja, não há porque enxergar a narrativa e o ato de contar uma história somente pelo seu caráter fabricado. A comunicação oral, em forma de narrativa, possibilita ao antropólogo ouvir diferentes discursos sobre questões que afetam a vida diária dos indivíduos.

Ao tentar compreender o cineclubismo numa perspectiva da produção e da circulação de filmes, procura-se construir uma análise mais aberta, mais experimental no sentido de unir imaginários, memórias, imagens de filmes e relatos. Afinal, a experiência etnográfica está intimamente relacionada à tarefa de fazer com que o texto torne compreensivo, mediante não somente palavras, outras formas de ser e estar no mundo, ao mesmo tempo em que serve para “analisar, explicar, divertir, desconcertar,

celebrar, edificar, desculpar, estarrecer ou subverter” (GEERTZ, 2002, p. 187) uma experiência cultural.

Referências

BACHELARD, Gaston. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BECKER, Howard S. 1974 "Art as collective action." *American Sociological Review* 39: 767-76.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 15 ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.

BOURDIEU, Pierre A *Economia das Trocas Simbólicas*. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2008.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CRAPANZANO, Vincent. Horizontes imaginativos e o aquém e além. *Revista de Antropologia*, v. 48, n. 1, São Paulo, 2005. p. 363-384.

DELEUZE, G. *Cinéma 1 – L’Image Mouvement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.

DOUGLAS, M., ISHEWORD, B. *O Mundo dos Bens*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

FABIAN, Johannes. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, Oct. 2006

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, São Paulo, ano 14, n. 13, 155-161, 2005

FISCHER, Michael. Etnografia renovável: seixos etnográficos & labirintos no caminho da teoria. In: *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, jul./dez. de 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONÇALVES; HEAD (Org.). Devires Imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens. 1 ed. Rio de Janeiro: 7LETRAS. 2009 (v. 1).

HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. A música e o risco. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2006.

_____. Imagens que afetam: filmes da quebrada e o filme da antropóloga. In: GONÇALVES; HEAD (Org.). Devires Imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens. 1 ed. Rio de Janeiro: 7LETRAS. 2009 (v. 1) .

MACDOUGALL, David. “The visual in anthropology”. In Banks, Marcus & Morphy, Howard (orgs.). Rethinking visual anthropology. New Haven e Londres, Yale University Press, 1997. pp. 276-295.

MARCUS, George. O intercâmbio entre arte e antropologia: como a pesquisa de campo em artes cênicas pode informar a reinvenção da pesquisa de campo em antropologia. **Revista de Antropologia** V. 47 No.1. São Paulo: USP, 2004, p. 133-158.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Ofício do cartógrafo. São Paulo: Loyola, 2004.

NOVAES, S. Imagem, Magia e Imaginação: desafios ao texto antropológico. *Mana*, 14(2), p.455-475, 2008.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. O tempo e a cidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SAHLINS, Marshall. Cultura na prática. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ, 2007.

SAMAIN, Etienne. O fotográfico. Editora Hucitec. São Paulo, 1998.

_____. “Gregory Bateson: rumo a uma epistemologia da comunicação”, *Ciberlegenda*, núm.5, 2001.

TAUSSIG, Michael. Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem - Um Estudo sobre o Terror e a Cura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TURNER, V. O processo ritual. Petrópolis: Vozes, 1974.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2002. O Nativo Relativo. *Mana – Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, volume 8, número 1, pp. 113-148.

WEBER, Max. Metodologia das Ciências Sociais. Vol. 1 e 2. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

XAVIER, Ismail. Alegorias do subdesenvolvimento. São Paulo, Brasiliense, 1983.

**FORMAÇÃO CONTINUADA: A UTILIZAÇÃO DO CINEMA PARA
(RE)PENSAR A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE UM CICLO ITINERANTE
DE ESTUDOS**

Gabriella Eldereti Machado¹;

Caroline Maier da Silva²;

Mariana Salbego Franco³;

Joze Medianeira S. A. Toniolo⁴;

Calinca Jordânia Pergher⁵;

Monique da Silva⁶.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Alegrete

Apresentação da escrita – e do projeto

Este trabalho é fruto do projeto de extensão intitulado: *Ciclo itinerante de estudos: ressignificando saberes e fazeres docentes*, realizado através de uma parceria entre o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Alegrete (IFFarroupilha-CA), Secretaria Municipal de Educação de Manoel Viana, 8º Coordenadoria Regional de Educação CRE, que visa estimular a formação continuada dos docentes das redes públicas do município de Manoel Viana. O IFFarroupilha-CA possui cursos de Licenciatura em: Química, Matemática e Ciências Biológicas além de uma Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, tal

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete. Bolsista PIIEX.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete. Bolsista PIIEX.

³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete. Colaboradora do projeto.

⁴ Pedagoga, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete. Coordenadora do projeto.

⁵ Pedagoga, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete. Vice coordenadora do projeto.

⁶ Pedagoga, Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Colaboradora do projeto.

contexto faz com que a formação humana seja um dos focos da Instituição, e para trabalhar em prol de tal objetivo foi criado o projeto que apresentamos nesta escrita.

Assim com intuito de compartilhar os saberes que habitam nossos cursos estabelecemos essa parceria, utilizando o cinema para debater teorias, refletir a prática docente e contribuir com a formação inicial e continuada, a partir de outras possibilidades de pensar e conduzir o trabalho docente. Mobilizadas pelo gosto comum em valorizarmos outras possibilidades de trabalho com a formação, na defesa pela ética-estética (HERMANN, 2010) na docência, o cinema tornou-se nosso aliado.

Como se organiza nossa proposta

Escolhemos o cinema como dispositivo de (re)significação de saberes, pois segundo Almeida (2004, p.32) “o cinema não é só matéria para fruição e a inteligência das emoções, ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação”. Acreditamos que devido à complexidade da vida contemporânea e as exigências de atualização e de constante aperfeiçoamento das pessoas em suas atividades a dinamização desse processo é essencial para que a pessoa do profissional não seja esquecida (NÓVOA, 1992). Assim, ao mesmo tempo em que em propomos exercícios de reflexão sobre a educação, abordamos temáticas sensíveis que potencializam a esfera do cuidado de si (FOUCAULT, 2010), do ser/estar no mundo, para que este movimento, então, toque o ser/estar na docência.

Através da utilização do cinema, que é um dos veículos de comunicação mais importantes e que possui uma linguagem universal, fazendo essa aliança para conhecer e contribuir para a realidade e práticas educativas dos participantes do projeto, além de (re)inventar nossas próprias práticas no convívio com nosso pares. Por ser um riquíssimo dispositivo de informação, o cinema ajuda-nos a aproximar a palavra falada, escrita, da palavra vivida, corporificada pelo exemplo (FREIRE, 1987) e também de algumas situações reais no qual nos deparamos diariamente no âmbito escolar.

Nosso objetivo com o cinema é utilizá-lo como ponte entre os professores e suas vivências, além de estimular a apreciação do mesmo como arte. Por nosso projeto se desenvolver em uma pequena cidade, que não possui salas de cinema, nem grandes vídeo-locadoras, nosso projeto aborda o cinema como arte ainda de maneira muito

incipiente devido ao contexto que habitamos. Entretanto esses são os esforços iniciais de uma Instituição de Ensino Superior buscando dialogar e contribuir para a comunidade que a recebe.

Com esse intuito é que propomos o ciclo de estudos/formação, sendo organizado de forma presencial e na modalidade de estudos/prática à distância. Os encontros presenciais são realizados nas escolas dos professores que participam do projeto, bem como nas dependências do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, sendo os encontros organizados da seguinte forma: encontros presenciais que totalizam 40 horas, um encontro mensal de um turno (4h), com proposta intercalada - um mês assistimos e debatemos um filme que tenha relação com a educação/aprendizagem; no outro discutimos uma obra de relevância pedagógica associando-a ao filme anterior.

Algumas vivências de cinema e formação docente

Trabalhar com formação continuada de professores requer cuidado e disposição, é sabido das dificuldades enfrentadas pela classe e, também, de seus esforços por reconhecimento e superação dos problemas. Assim, pensamos nosso projeto de extensão a partir de um paradigma ético-estético na docência, com filmes, poesias, conversas, lanches, dinâmicas, tudo pensado em conjunto com os docentes e com a sensibilidade necessária aos bons encontros. Acreditamos numa outra forma de formar-se, entre os pares e com afeto, e vemos na arte uma de nossas principais aliadas na formação pautada no quem nem sempre está nos livros, no que nem sempre está visível, uma formação a partir de vivências sensíveis. Configurando-se numa “experiência da verdade no sentido de que aquilo que não está explicitado, que está oculto, também constituiu nossa subjetividade e nossa relação com o mundo.” (HERMANN, 2010, p.45).

No primeiro encontro, nos apresentamos e discutimos a proposta da formação em conjunto com os cinquenta professores que se dispuseram a participar do projeto. Também assistimos ao filme “A Língua das Mariposas”, a história é baseada no cotidiano de um professor que vive na Espanha no ano de 1936, período que antecede a guerra civil espanhola, seus sonhos e ideais enquanto docente que não se rende aos ditames da época, e luta para que seus alunos sejam autônomos e livres. Provocados

pelo filme, nossos professores parceiros iniciaram uma discussão sobre a importância de sua profissão frente a sociedade e as diversas batalhas travadas no cotidiano das escolas.

No segundo encontro discutimos o filme anterior a partir do livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (2011), através de uma dinâmica, onde os participantes se dividiam em grupos, tendo trechos do livro como auxílio para construção de suas próprias visões das duas obras e a relação com a docência. Dentre as temáticas refletidas debateu-se sobre o que o aluno espera ao chegar à escola, e o que é escola. A força do imaginário instituído sobre a instituição escola na infância, de que forma nos lembramos do nosso primeiro dia de aula - alguns se sentem heróis por não terem chorado ou sentido a falta da Mãe e outros se lembram de como choraram e da relutância em entrar na sala de aula.

Percebemos que a escola é sem dúvida um dos maiores mistérios que temos quando crianças. Nesse contexto fizemos essas discussões debatendo o papel do professor no primeiro contato com aluno, no filme o professor desempenha um papel tão incentivador e crítico sem deixar a sensibilidade do ato de ensinar de lado que faz com que o aluno que tinha uma má impressão da escola passasse a não querer mais sair da mesma e a querer aprender cada vez mais. Na fala de um dos participantes do projeto podemos perceber reflexões iniciais “mesmo com poucas condições o professor do filme fez muito pelos alunos”.

Quando assistimos o documentário “Pro dia nascer feliz” lançamos o desafio que os professores expressassem suas reflexões utilizando poesias e haicais, através deles falaram sobre os temores da profissão e a esperança de uma valorização como profissionais. Percebe-se como temática corriqueira da discussão do documentário que a “bolha” que nos cerca em nossas diferenças de realidades está muito presente nas nossas vidas, as realidades apresentadas não se distanciam das realidades em que vivemos, as “bolhas” persistem em afastar nossa visão do que há por trás das diferenças, para rejeitar qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2011).

Ao assistir o filme “Ser e Ter”, ouve uma surpresa em relação às distintas realidades de ensino e de educação, devido à escola do filme ter um contexto diferente do que estamos habituados – uma escola rural, multisseriada, na França. Os professores questionaram: será que no Brasil seria possível uma escola tão diferente? Mas além

dessa indagação apresentada na discussão do filme, a motivação eminente é de uma educação de esperança, e assim como Freire (2011) nos ensina que há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança, é forte esse sentimento que o filme provocou nos participantes do encontro.

Percebemos os resultados desse processo de formação continuada, também, a partir de propostas de atividades, no qual os professores fazem escritas dos relatos de cada encontro em um “diário”, a escrita de suas memórias, suas trajetórias, suas problemáticas e perspectivas sobre a carreira, além de uma construção coletiva de uma história a partir de palavras chaves retiradas do livro “Professores: imagem do futuro presente”, de António Nóvoa. Também na confecção de poesias e haicais sobre suas reflexões referentes ao documentário “Pro dia nascer feliz”.

Até agora esses foram os resultados de nossos encontros e vivências de formação continuada. Para o futuro, ainda este ano, seguiremos com outros filmes e livros, além de termos feito um desafio aos participantes que chamamos de “reinvenção da prática docente”, no qual no mês de dezembro de 2013 quando será organizado um Fórum de debates como atividade de culminância do projeto, será realizada uma mostra das práticas realizadas pelos professores, a partir das formações, e um filme de encerramento. Queremos com isso provocar movimentos de mudança, inspirados pela sensibilidade na docência.

Palavras finais de uma escrita inicial

Os resultados que ora apresentamos são parciais, visto que o projeto está em andamento, tendo sido realizado, até o momento desta escrita, seis encontros. Com isso, espera-se que a formação continuada a partir da utilização do cinema seja um meio de troca de saberes, constituindo-se numa forma de reinvenção da docência e compartilhamento de vivências.

Ao trabalharmos com aproximadamente 50 professores da rede pública de ensino de Manoel Viana, acreditamos que, perceberemos os resultado desse ciclo de formação, nas práticas de tais docentes que – acreditamos - será (res)significada. Também preocupamo-nos em atender as demandas e necessidades de formação apresentadas pelos docentes de uma forma diferente, a partir dos filmes e documentários

que assistimos. Ao fim deste ano do projeto, pensamos o momento de troca de experiências, através da Mostra de Trabalhos e Rodas de Conversa, com o intuito de compartilhar as intervenções realizadas na realidade escolar de cada docente, que foram construídas a partir das provocações do ciclo de formação continuada.

Assim, apresentamos aqui nossas reflexões iniciais a partir de um projeto de extensão e formação continuada docente que iniciou este ano, porém, tem grande perspectiva de continuidade, visto as demandas das escolas, o desejo dos professores que participam conosco do projeto, e nossa disposição em contribuir para a educação, cuidando para que a formação continuada provoque movimentos instituintes de sensibilidade e cuidado de si na docência.

Referências

- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Coleção O mundo, hoje, vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Série Práticas Educativas. Curitiba: Positivo, 2005.
- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- MEIRIEU, Philippe. **Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

ASCONA , Rafael; RIVAS, Manuel; CUERDA, José Luis. **A Língua das Mariposas**. [Filme-vídeo]. Produção de Canal+ Espanha, direção José Luis Cuerda. Espanha, 1999. Duração de 96 minutos. Som e imagem.

JARDIM, João; TAMBELLINI, Flávio R. **Pro Dia Nascer Feliz**. [Filme-vídeo]. Produção de João Jardim, coprodução Globo Filmes, Tambellini Filmes, Fogo Azul Filmes. Brasil, 2005. Duração de 88 minutos. Som e imagem.

SANDOZ, Gilles; PHILIBERT, Nicholas. **Ser e Ter**. [Filme-vídeo]. Produção de Gilles Sandoz, direção de Nicholas Philibert. França, 2002. Duração de 104 minutos. Som e imagem.

**O CINEMA NA TELA DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS (RE)
INVENÇÕES DO SER PROFESSOR (A)**

Marilene Leal Farenzena³⁹

Resumo: Este artigo traz reflexões de um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, que está sendo desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e se insere na linha de pesquisa I: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. As reflexões realizadas nesse ensaio contemplam uma investigação pautada nas significações imaginárias de professores (as) sobre o lugar do cinema nas narrativas de formação. A pesquisa acerca do imaginário presente nas narrativas vividas busca um olhar sobre a arte cinematográfica na formação, percebendo os significados dessa experiência estética a partir das significações imaginárias do professor (a).

Palavras-chave: formação estética; imaginário social; cinema.

O cinema nos propõe viver alterações radicais de mundo, modificações globais da consciência, com a segurança de uma moldura ao mesmo tempo espacial (a tela) e temporal (a duração do filme). Um filme é uma viagem dentro do desejo do outro, no mundo do seu desejo, uma viagem da qual retornamos sempre mais ricos, ricos de um mundo, mas sobretudo ricos de desejo. (POURRIOL, 2012, p.10)

Como nos diz o filósofo Deleuze (2005.p. 190) “tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês”. A partir dessa reflexão filosófica, trago um recorte de minha pesquisa de mestrado propondo pensar os movimentos do cinema como dispositivo de formação docente.

Nesse caminho busco conhecer e dar visibilidade as significações imaginárias sobre o cinema, enfocando a experiência estética na formação docente. A partir de uma compreensão que mostre a relevância de dar visibilidade aos processos de subjetivação do professor(a) pelo viés cinematográfico, trazendo o cinema como dispositivo para

³⁹ Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação.

pensar os trajetos de vida a partir de um enfoque na formação humana em sua processualidade.

É através de uma pesquisa que procure os caminhos dos processos de subjetivação docente que vislumbro outro olhar, destacando a importância da formação ético-estética, encontrando sintonia com o campo teórico do imaginário. Nessa visão, o cinema é entendido como propulsor da experiência estética, pois, mobiliza outros saberes que fogem da lógica formal, são as afecções, os sentimentos, a liberdade dos sentidos.

Este trabalho de investigação de subjetividades pode ser possível através de um olhar sensível que os estudos pelo viés do imaginário nos possibilitam, nos impulsionam a considerar o sujeito em sua complexidade, o que envolve olhar para os movimentos de sentidos expressos nos atravessamentos do ser- pessoa-profissional.

Os aspectos que constituem o modo como os professores (as) se tornaram o que são na atualidade são apontados por Kurek (2009). De acordo com autor as pesquisas realizadas a partir da ótica do imaginário levam em consideração estes diferentes aspectos que marcam a formação, que por não serem observáveis facilmente, deixam de ser considerados pela racionalidade tradicional.

Estes aspectos também constituem o modo como os professores(as) se tornaram o que são na atualidade e “o foco na docência não significa separar o professor da vida como um todo, posto que se trabalha com a biunivocidade professor-pessoa” (KUREK, 2009, p. 37).

Nessa perspectiva ao pesquisar o cinema na formação de professores, situo a arte como experiência singular do humano, onde as autobiografias carregam em si o imaginário de cada indivíduo, os sentidos e significados atribuídos aos seus processos formativos relacionados com o cinema se configuram num modo particular de expressar as percepções sobre o vivido.

No delineamento de uma pesquisa ancorada no campo teórico do imaginário social, compreendo que as narrativas de vida podem produzir sentidos, significações, subjetivação do viver humano, configurando assim a possibilidade de se transfigurar um olhar sobre o cinema na formação docente.

Sendo assim, investigar o imaginário docente e suas representações acerca dos trajetos formativos se configura na tentativa de acessar os repertórios, os saberes, com ênfase na dimensão simbólica, definindo assim que “[...] o imaginário deve utilizar o

símbolo, não somente para exprimir-se, o que é óbvio, mas para existir, para passar do virtual a qualquer coisa a mais”. (CASTORIADIS, 1982, p.142).

A partir disso, é possível antever outros modos de pensar a formação, com o intuito movimentar o imaginário docente, ampliar a dimensão do que se pode na formação, ir além do instituído, é dessa forma que percebo a concepção de formar-se na complexidade do ser. Para ilustrar essa argumentação trago a definição que:

o imaginário é concebido a partir da dimensão sócio-histórica (coletiva) e da dimensão da psique-soma (indivíduo), produtor de imaginação, sujeito de criação (...) a atividade criadora da imaginação está relacionada com a riqueza e variedade de experiências acumuladas e possibilidades ao homem. Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior o material de que dispõe a imaginação. (OLIVEIRA, 1998, p.67 e 68)

Assim se constitui a busca pela compreensão de como o professor dá sentido a sua formação. Hermann (2010) fala que a experiência estética dá sentido a formação, pois, se relaciona com a nossa capacidade de compreender a realidade pelo viés sensível, incitando movimentos de criação.

É compreender a formação pelo olhar de um paradigma ético-estético, o qual não fragmenta a singularização do sujeito, valorizando a complexidade do ser, evidenciando que “a tarefa de criação de si é ética e estética, envolve o sensível e o racional, o singular e o universal, e a relação entre os domínios tão separados não é de oposição ou exclusão, mas de complementaridade” (HERMANN 2010, p. 22).

Diante disso, inúmeras questões são postas à formação nesse contexto. Dentre elas posso eleger algumas que por ora emergem dos estudos já realizados até este momento. Nesse sentido, me questiono o que pode a linguagem audiovisual dentro de uma concepção que não privilegia apenas a cognição, mas que parte da sensibilidade estética, na produção do conhecimento de si, dos outros e do mundo?

Para pensarmos sobre este questionamento, trago uma provocação com o filme “A invenção de Hugo Cabret” de Martin Scorsese, que mostra o imaginário de um menino que quer a chave do autômato, o simbólico é muito presente nessa produção, surge permeada de imaginários tantos, forjados pela inspiração do trabalho pioneiro do ilusionista francês Georges Méliès, um dos percursores da sétima arte.

Ao assistir esta produção comecei a me questionar: o que será que possibilitou o surgimento do cinema? Seria uma fusão de imagem, imaginário, e da tecnologia em

diferentes épocas? No pensamento de Assunção (2012) podemos antever algumas proposições sobre imagem, imaginário e tecnologia, nas quais afirma que “[...] a imaginação é formada e deformada por imagens” e complementa “é a imaginação criadora, fonte de criações, na ciência, nas artes e nas técnicas”. Ainda para pensarmos sobre imaginário e tecnologia o referido autor nos propõe que:

O imaginário é um universo mental, um mundo de imagens, de sonhos, de mitos, de (ir)realidades, de ficções, de palavras e de materialidades escorregadias, mas que são fermentos potencializadores para todas as obras humanas, dentre elas as tecnológicas. (ASSUNÇÃO, 2012, s/p)

A partir das reflexões propostas pelos estudos de Assunção (2012), citados anteriormente, surge uma relação que me permito fazer com a invenção do cinema, que permeia a magia da imagem, a força da imaginação e o domínio da tecnologia. Dessa invenção, o que sabemos é que surgimento do cinema é geralmente atribuído aos irmãos Lumière e segundo Kemp e Frayling (2012, p.8):

Embora o exato momento de sua gênese seja discutível, a maioria dos estudiosos concorda que foi em 1895: o ano em que os irmãos Louis (1864-1948) e Auguste (1862-1954) Lumière projetaram *A saída dos operários das usinas Lumière* para os integrantes da Société d’Encouragement pour L’Industrie Nationale, em 22 de março, e depois, em 10 de junho, fizeram uma demonstração particular de seus filmes no Congresso Fotográfico, em Lyon. Seis meses depois, em 28 de dezembro, no Hotel Scribe, em Paris, organizaram a primeira exibição de filmes de todos os tempos para um público pagante.

Atualmente vivemos no domínio da imagem, mas poucas vezes falamos de maneira crítica sobre ela. É necessário criar espaços para essas discussões, ao assistir filmes como se dá esse processo do olhar? Acredito que olhamos amparados com os “óculos” das nossas experiências, vivências, percepções, significações, que nos atravessaram e fazem parte de quem nos constituímos enquanto pessoa e profissional.

O grande questionamento que perpassa esta discussão é como o cinema chegou a nosso século XXI? Em que cultura cinematográfica estamos vivendo atualmente? É importante pensarmos o consumo por um mercado cinematográfico estritamente comercial e como as indústrias cinematográficas produzem “mais do mesmo”, repetições de fórmulas prontas para obter lucros meteóricos com o cinema e que imaginários coletivos movimentam com essas produções.

Walter Benjamin, filósofo alemão do século XIX em seus escritos já tratava da questão do controle da massa que vai assistir ao cinema e alertava que não se deve “[...] esquecer que a utilização política desse controle terá que esperar até que o cinema se liberte da sua exploração pelo capitalismo”. (BENJAMIN, 1985, p.180). E ainda fala de um capital cinematográfico que:

[...] estimula o culto do estrelato, que não visa conservar apenas a magia da personalidade, há muito tempo reduzida ao clarão putrefato que emana do seu caráter de mercadoria, mas também o seu complemento, o culto do público, e estimula, além disso, a consciência corrupta das massas, que o fascismo tenta pôr no lugar de sua consciência de classe.

Benjamin (1985, p.192) faz uma comparação entre a tela de um quadro e a tela da projeção de um filme. Na tela do quadro, a imagem não se move, convida o espectador à contemplação, nas palavras do autor na frente dela, o mesmo “pode abandonar-se às suas associações”. Já diante do filme isso não seria possível, pois a imagem não é fixada, e “a associação de ideias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança da imagem”.

Para o autor “o cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com o quais se confronta o homem contemporâneo”. Na esteira das discussões postas pelos estudos Benjamin (1985) sobre a arte cinematográfica é que podemos ser provocados a pensar as contribuições de outra perspectiva de cinema e educação, para ir além do cinema consumo e vislumbrar o cinema criação.

É nessa perspectiva que encontro o desafio de pensar o cinema além da ideia de linguagem cultural, mas também como uma forma de educação, de formação, pensá-lo como um dispositivo, que mobiliza de forma singular cada indivíduo em sua subjetividade. Agrada-me particularmente quando se fala ou relaciona cinema e afeto, afetar-se, afecção, “o cinema afeta cada um de nós de forma diferente e altera nossa sensibilidade tanto quanto nossa racionalidade”. (DUARTE, 2012, s/p)

Ao tratar das experiências do professor (a) encaminho uma reflexão posta pelas contribuições dos estudos que mostram a potência do cinema na construção de outros olhares, outras sensibilidades:

Talvez possamos pensar o cinema como experiência. [...] Uma experiência construída, ou co-construída, melhor, das parciais desconstruções da própria

experiência a partir das experiências de outros (filmes) e reconstruída com a nova significação que lhe outorga o espectador, também protagonista. (FRESQUET, 2007, p.36)

Percebo que longe ou perto das práticas escolares o cinema pode aparecer, seja na sala de aula, na vida pessoal, ou em ambas, então não podemos reduzir suas significações aos métodos que o utilizam como mero instrumento pedagógico, por mais reducionista que seja esta expressão, nem como apenas um momento de lazer, para, além disso, há uma gama enorme de sentidos produzidos, será que até chegar às práticas em sala de aula ou em algum projeto desenvolvido pelo professor (a), o cinema já estava presente na sua vida?

Contudo, vale destacar as contribuições de Ramos e Teixeira (2010, p.8) que apontam: “o cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades. Outros enredos. Novas imagens. Luminosidades tantas”.

É nesse sentido que compreendo as possibilidades de relacionar o cinema, a educação e formação de professores, através do desafio de pensar a potência de aliar o cinema na construção de uma proposição crítica do olhar, na tentativa de compreender a experiência estética do cinema como um encontro com a alteridade e uma forma de quebra com o instituído.

Referências

ASSUNÇÃO, A. V. **A poética do intelecto: relações entre o imaginário e a tecnologia.** In: Anais do I Colóquio Internacional sobre Imaginário, Educação e (Auto)biografias, V Colóquio sobre Imaginário e Educação - Razões Imaginantes nas Hermenêuticas do Vivido, Pelotas, RS, 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política – Obras Escolhidas** - Vol. I - 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, G. **A imagem - tempo.** Tradução Eloisa de Araujo Ribeiro; revisão filosófica Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUARTE, Rosália, **Aula inaugural do Projeto Cineclubes nas escolas** -SME/RJ, 2012.

FRESQUET, Adriana (Org.). **Imagens do desaprender.** Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

FRESQUET, Adriana (Org.). **Imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.

KEMP, P., FRAYLING, C. **Tudo sobre cinema**. ISBN: 978-85-7542-668. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

KUREK, Deonir Luís. Essas coisas do imaginário... In: Peres, L. M. V.; Eggert, E.; Kurek, D. (Orgs). **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, V. F. de. **De que imaginário estamos falando?** In: SIGNOS. Ano 19, n.1, Lajeado: FATES, 1998.

POURRIOL, O. **Filosofando no cinema: 25 filmes pra entender o desejo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RAMOS, A. L. A.; TEIXEIRA, I. A. de C. **Os professores e o cinema na companhia de Bergala**. Revista Contemporânea de Educação, vol 5, n10, jul/dez 2010.

**CRIANDO REALIDADES: IMAGINÁRIO E CINEMA NA DOCÊNCIA – UMA
PONTE ENTRE O REAL E O PORVIR**

¹ Sâmara Pereira Palazuelos

² Ana Elise Gançalves

³ Deise Facco Pegoraro

⁴ Valeska Maria Fortes de Oliveira

PROEXT/UFSM

Resumo: O presente artigo faz uma análise das relações entre cinema e o cuidado de si na vida dos professores, em seu dia a dia, e como o imaginário criado a partir do que o cinema proporciona é capaz de intervir em sala de aula. Buscou-se um diálogo sobre o poder cinematográfico não apenas como transmissor de imagens, mas também como criador de realidades a partir da subjetividade de cada sujeito que o assiste. Para tanto, o referencial teórico compreende um diálogo com Castoriadis, Baitello, Durand, Freud, Certou, dentre outros.. Acredita-se, contudo, que as profundas modificações na forma como os diferentes sujeitos sociais relacionam-se individual e coletivamente estão sendo potencializadas e aceleradas atualmente pelo uso de tecnologias, em especial o cinema. Dessa forma, o desafio deste ensaio recairá sobre o entendimento do cinema e o imaginário que o envolve, suas influências nas construções do conhecimento dentro e fora de sala de aula, a importância que esse imaginário adquire para a interpretação e criação da realidade, e de como interfere em decisões futuras, criando novas realidades.

Palavras-chave: Imaginário; Educação; Formação; Cuidado de si

*“O imaginário que falo não é a **imagem de**. É criação incessante e essencialmente indeterminada”.*
(CASTORIADIS, 1986, p. 13)

¹ Autor(a) - Acadêmica do curso de Psicologia – Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS. Bolsista PROEXT.

² Co-autor(a) - Acadêmica do curso de Desenho Industrial - Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS. Bolsista PROEXT.

³ Co-autor(a) - Acadêmica do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica da Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS. Bolsista PROEXT.

⁴ Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social

Aquilo que vivenciamos na vida particular influencia em nossa conduta profissional? O papel de educar é algo que se possa separar da rotina diária de cada professor? Estes são alguns dos questionamentos que permeiam nossas vivências no “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social” e mais especificamente com relação à atuação no projeto “Em tempos de formação – O cinema, a vida e o cuidado de si: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente” onde os temas centrais são o imaginário e cinema, e a maneira como estes influenciam e dialogam com o professor enquanto indivíduo, em sua vida particular, suas relações e seu trabalho.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS – vem ao longo dos últimos vinte anos trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis. Participam deste grupo alunos colaboradores e bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrandos, doutorandos e professores de escolas da rede municipal e estadual e de instituições de ensino superior abrangendo, assim, diversas áreas do conhecimento.

A origem das representações e modos de ver o outro e o mundo pode ser encontrada naquilo que chamamos de imaginário. Essas imagens permeiam a consciência coletiva através de sua onipresença na cultura visual popular. Porém, como esse imaginário se forma? Como se movimenta? Quais os meios que usa para se disseminar?

O imaginário existe sem necessidade de que pra isso seja criado. Desde a mais tenra idade somos levados, como humanos, a desenvolver profunda curiosidade pelo mundo e com isso ganhamos o inestimável poder de procurar respostas e soluções a nossas preocupações. O imaginário encontra-se aí, permeando nossas vivências, desenvolvendo-se nas relações humanas, ajudando-nos a enxergar a vida e o mundo por nossas próprias lentes, criando realidades que não existiriam caso não estivéssemos presentes para dar um sentido a elas.

As relações entre o imaginário e o real revelam a complexidade da condição humana. As lembranças da infância, os desejos da vida adulta, a memória dos fatos passados, as projeções do futuro, a religiosidade, as demonstrações de afeto são ações advindas das forças imaginais. Não é possível compreender as experiências da vida se

nos limitarmos a respostas fisiológicas e/ou materiais apenas. Todas as aptidões humanas e a interação com o mundo social obedecem a motivações “obscuras” denominada por Castoriadis (1986) de “magma de significações”. Para ele, o magma de significações dá sentido ao imaginário. Ele age como catalisador de valores, costumes, crenças e sonhos que influenciam o comportamento do indivíduo e a ação coletiva dentro de uma dinâmica em que o passado, o presente e o futuro permanecem emaranhados.

O imaginário parece resistir a todas as tentativas de definição precisa. Apesar de ser da mesma natureza da racionalidade, o imaginário não admite fixar-se em explicações racionais, pois, a própria razão está fixada em ações imaginárias. A máxima de Descarte, “*cogito ergo sum*” ou “penso logo existo” que norteou todo o pensamento racional moderno, não deixa de fazer referência a maior capacidade inerente do ser humano, o imaginário. Ele funciona como a bússola orientadora da existência humana, conduzindo a história e as realidades culturais, bem como, todos os processos subjetivos: os sentimentos, os sonhos e racionalidade.

Para Castoriadis, o imaginário nunca pode ser concebido como uma faculdade mental inferior, porque ele é a constante e indeterminada criação de imagens, capazes de movimentar a realidade. Tudo o que se apresenta na esfera social está entrelaçado no mundo simbólico. Certamente, nada se esgota nele (simbólico), mas sem ele não consegue sobreviver.

O imaginário era fruto puro das relações interpessoais, sem mediação maquínica, sem meio, finalidade em si (teatro, poesia oral, “causos”, contos, fábulas). O pecado original estabeleceu-se com a mediação. A tela entrou na vida do homem como um divisor de águas. Passou-se da fluência à fruição, da conjunção à intermediação e do troco ao meio. Aos poucos, tudo virou meio. O meio se tornou fim. (SILVA, 2003, p. 75)

Como reprodutores e criadores de imaginários na cultura, podemos citar uma infinidade de livros, artigos de revistas, filmes, desenhos animados, bem como outros meios de comunicação populares. Atemo-nos agora nos grandes meios de comunicação, em especial o cinema, com seu poder de não apenas transmitir, mas também provocar a criação de estereótipos, assim como questionar os mesmos.

A prevalência dessas imagens cinematográficas na vida cotidiana do professor pode afetar a forma com que se constrói conhecimento em sala de aula?

Embora antes desacreditado o importante papel do imaginário no cuidar de si, e na vida do indivíduo, timidamente o contexto começa a mudar. Durand (2004) nos fala sobre a irônica situação contemporânea, onde a vitória da ciência e da técnica (antes inimigas da imaginação) conduzem paradoxalmente ao ressurgimento do imaginário como força vital. A civilização da imagem dos meios de comunicação reinstala no mundo o domínio do imaginário. Ele tornou-se necessário. A sociedade passa então de um extremo ao outro: da exclusão absoluta do imaginário ao desejo da substituição do racional pela imaginação, por essa força criadora de realidades, e não como antes era vista, algo “fora do real”.

Essa afirmação nos remete a Freud (1997), na introdução do texto “Psicologia das massas e a análise do eu”, onde diz:

O indivíduo nas relações com os pais, com os irmãos e irmãs, com a pessoa amada, com os amigos com o médico, cai sob a influência de apenas uma só pessoa ou de um número bastante reduzido de pessoas, cada uma das quais se torna importante para ele. Ora quando se fala de psicologia social ou de grupo, costuma-se deixar essas relações de lado e isolar como tema de indagação o influenciamento de um indivíduo por grande número de pessoas simultaneamente, pessoas com quem se acha ligado por algo, embora, sob outros aspectos e em muitos respeitos, possam ser-lhes estranhas. (FREUD, 1997, p. 90)

A análise de Le Bon e de Freud sobre o comportamento das massas, de certa forma, reforça o sentido de imaginário social proposto por Castoriadis, quando o mesmo diz que o imaginário é o modo de ser partilhado inconscientemente com os outros. Seguindo esse raciocínio e relacionando com a atuação do imaginário em se tratando de obras cinematográficas nos dias de hoje, é possível supor que o imaginário criado através do cinema atua na esfera social, modificando comportamentos, mudando valores e implantando novos meios de relações sociais, por “convocarem” a massa, trazem também implícito o sentimento de pertença à sociedade, onde o indivíduo não apenas está ocupando um espaço físico, mas também faz parte da “alma social”, remetendo a ideia de que o cinema está relacionado ao seu caráter mágico, o qual permite, simultaneamente, representar algo presente ou ausente.

Fazendo relação com a cultura visual, podemos ter indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade que convivem com as mesmas visualidades, porém cada um as vive e interpreta de maneira diferente, distante, criando brechas e espaços de

diversidade. Estes processos nos acompanham sempre e de forma diferente para cada indivíduo e no sentido em que apresenta Hernández:

As representações visuais contribuem assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. As representações derivam-se ao mesmo tempo interação de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. Essas formas de relação contribuem para dar sentido à sua maneira de sentir e de pensar, de olhar-se e de olhar, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com sua capacidade de agenciamento. (HERNÁNDEZ, 2007, p.31)

Para serem percebidas e/ou interpretadas, as imagens precisam obrigatoriamente de suportes. Os espectadores caracterizam esse suporte, sentem as emoções como suas. Naquele instante, no qual estão assistindo ao filme, eles são o filme. As imagens projetadas na tela permitem que o imaginário se desenvolva, se concretize e seja classificado na mente de cada indivíduo, de acordo com suas vivências anteriores. Ao observar as imagens, vêm à tona as lembranças presentes na memória, mas como as imagens penetram no íntimo do ser, elas não deixam de evocar as histórias soterradas e “enraizadas nas profundezas invisíveis do esquecimento”. (BAITELLO, 1995).

De acordo com Oliveira & Costa,

Muitos estudiosos, jornalistas e políticos costumam dizer que a mídia – ou meios de comunicação de massa – representa um quarto poder (além dos poderes governamentais do judiciário, do legislativo e do executivo). Isto porque influencia comportamentos, opiniões e atitudes de forma constante e permanente. (OLIVEIRA & COSTA, 2007)

Segundo Baitello (1995), o ser humano possui a característica de criar seres que atuam sobre seus criadores. Esses seres originam-se no imaginário e ganham vida através das imagens. As imagens difundidas através do cinema são livres e enigmáticas a nível psíquico. Por isso, exercem o poder de dominar, de “hipnotizar” os olhos humanos. No que se refere à sedução, Baudrillard (1996, p.92) lembra que esse é um processo dual. “Ninguém pode seduzir, se não estiver seduzido. Ninguém pode jogar sem o outro, é a regra fundamental”. Logo, as imagens não seduzem o imaginário humano sozinhas, como revela o autor, o homem sempre esteve seduzido por elas.

A dupla troca ocorre entre o sujeito que deseja e o objeto que seduz. A relação na verdade não se caracteriza por uma troca propriamente dita, mas como um meio de compensação: as imagens seduzem compensando as carências íntimas do sujeito, causando-lhe prazer, mesmo que momentâneo. Segundo Silva (2003, p. 27) “a sedução, como a paixão, alimenta-se da fome. Vive o excesso da falta. Nutre-se da vertigem pelo nada. Alimenta-se de si mesma numa espiral de gasto inútil e sem retorno”.

Já Foucault preocupou-se com a subjetividade e adotou a perspectiva de que os indivíduos poderiam tomar conta de sua própria constituição de sujeito desde que olhassem para si, investigando como se tornaram o que são, como o mundo no qual estão inseridos procurou produzir sua subjetividade (CERTEAU, 1994). Isso nos leva a crer que aqueles sujeitos do imaginário buscam nas obras cinematográficas um meio de libertação. Constroem sua subjetividade através do imaginário, o qual permeia toda sua realidade. É a oportunidade de criar sonhos e realizá-los.

Segundo Bystrina (1995), o sonho humano acontece na fase REM do sono, porém não fica apenas nela. As imagens que se produzem durante a noite, muitas vezes estão desconexas com a realidade física ou social do sonhador. Apesar disso, conseguem causar sensações múltiplas (tristeza, alegria, impacto) como se realmente tivessem ocorrido. O autor relata que em comunidades primitivas de aborígenes australianos, o sonho exercia a função criadora, assim como consideramos o cinema nos dias de hoje.

O sonho é o próprio momento de criação de tudo o que existe. Os primórdios da criação, quando todos os seres surgiram, são designados por esses aborígenes como o “Tempo dos Sonhos”. Na sua narrativa, os primeiros seres sonhavam as plantas, os animais; depois desenhavam seus sonhos e rochas e lhes davam a alma. A partir dos desenhos na rocha, os seres adquiriram corpo, materialidade. (BYSTRINA, 1995, p. 14)

O conto aborígene nos remete ao “sonho criador de Deus”, quando povoa a terra com rica diversidade, incluindo o ser humano em sua imagem e semelhança. A partir daí, o ser humano crê ser a “imagem e semelhança de Deus” convivendo, porém, com sua condição imperfeita e mortal. Por isso, busca desesperadamente as imagens. E, desta forma, para Kamper (1995) as imagens trazem a possibilidade de afastar o medo da morte, somente elas conseguem imortalizar o sujeito e fazê-lo atingir a perfeição, característica dos seres divinos.

Nos sonhos ou fora deles, as imagens dão sentido à realidade. Assim, estudar as imagens e as visões de mundo que o cinema traz - seja através da ficção ou retratando a realidade - é um caminho para tentar entender a maneira com a qual nossos professores estão munindo-se em seu *cuidar de si*, e quais as implicações que isso terá em sala de aula. De todo modo, a questão essencial do presente trabalho está no sentimento de que é preciso prestar atenção nesse meio de comunicação, levando em consideração o imaginário que ele gera, capaz de criar imagens, estereótipos e discursos para o futuro.

Referências

BAITELLO Jr., Norval. (Org.) **Os meios da incomunicação**. São Paulo: Annablume, 2005.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulações**. Portugal: Relógio D'Água, 1991.

BYSTRINA, Ivan. **Tópicos da semiótica da cultura**. São Paulo: Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia, PUC-SP, 1995, cópia reprografada. 40f.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 9. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**. 3 ed. São Paulo: Difel, 2004.

FREUD, Sigmund. **O mal estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KAMPER, Dietmar. **Imagem e Fantasia**. Biblioteca online do Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia – CISC. 1995. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br>>. Acesso em 04 nov.2013.

OLIVEIRA, Luiz F. de & COSTA, Ricardo C. R. da. Na telinha da sua casa é cidadão? Mídia e cultura no capitalismo globalizado. In: **Sociologia para jovens do século XXI**. Editora Imperial Novo Milênio. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2



EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO

ENSINO UNIVERSITÁRIO: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO IMAGINÁRIO DOS DOCENTES NEGROS

Isabel Cristina Corrêa Roesch – UFSM / PPGE - CNPq

Valeska fortes de Oliveira- UFSM/PPGE

Resumo: Este estudo é um recorte da pesquisa desenvolvida no Doutorado em Educação, na linha de pesquisa de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A intensão das autoras no estudo é conhecer as subjetividades dos Docentes Negros que atuam no Ensino Universitário, mediante o encontro com o que é pensado, sentido, expresso por esses sujeitos, e mediante aquilo que se encontra escondido, às vezes, até mesmo, do próprio sujeito. Desta forma, buscamos compreender as significações imaginárias dos docentes negros em relação ao desenvolvimento profissional. Para a efetivação dos objetivos propostos nesta investigação, contamos com as contribuições teóricas de Josso (2008), para compreendermos e articularmos as narrativas; Bhabha (1998), nos estudos culturais; Dubar (2006) nas dinâmicas identitárias e Castoriadis (1992), nos estudos do imaginário. A escolha pela metodologia da História Oral, por meio das histórias de vida foi pela procura de uma melhor compreensão do papel do sujeito no processo de apreensão e compreensão do real e do imaginário, valorizando a sua capacidade de ser reflexivo acerca do contexto cultural e das tradições do meio em que está inserido. Como principais resultados, percebi que os estudos das histórias de vida no campo educacional dão ênfase às subjetividades e identidades dos docentes nas suas relações com a pesquisa, ensino e formação. Seus relatos revelam alguns segredos a respeito da docência, oportunizando, assim, conhecer os elementos que fizeram parte de seus processos de formação e o entrelaçamento das questões pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Docente Negro, Imaginário, Ensino Universitário.

Por muito tempo, no imaginário das pessoas, ao finalizar seu curso de graduação, o professor já estaria plenamente pronto para trabalhar em sua área, para o resto da vida profissional, porém, logo se passou a reconhecer a complexidade da prática pedagógica. Era necessário reconhecer que a atividade de ensino requer conhecimentos específicos, reflexão constante e permanente atualização no que se refere às novas metodologias didáticas aplicáveis. Desde então, vêm-se buscando novos paradigmas para compreender a prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar, a serem ensinados/aprendidos. Esses

questos parecem continuar sendo, no Brasil, pouco valorizados pelos programas de formação de professores, pois equilíbrio entre inovação e tradição é difícil.

Neste estudo de caso, a proposta é abordar histórias de vida de três Docentes Negros que ingressaram no Ensino Universitário e a maneira como eles tematizam as questões étnicas no ensino, na pesquisa e extensão. A escolha dos sujeitos se deu com base nestas características: serem Negros, Docentes no Ensino Universitário e, por último, terem disponibilidade para contar suas histórias de vida. Essa forma, as entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos professores, e foi explicado como seriam os desenvolvimentos de seus relatos, perguntando-lhes, inclusive, se autorizavam que fossem gravados. Então, a partir dos seguintes temas: “*Escolha Profissional*”, “*Início da Atuação Docente*” e seu envolvimento com o “*Ensino, a Pesquisa e a Extensão*”, iniciaram-se as narrativas. Nas entrevistas, foi possível a aproximação de alguns aspetos da biografia dos Docentes, captando elementos da condição humana que, muitas vezes, não são apreendidos por outros caminhos. Então, por meio da metodologia da História Oral - sob o aspecto da História Oral de Vida foi realizado o registro de suas narrativas. A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no presente, num processo contínuo de novas significações.

Por meio dos relatos biográficos, os docentes fizeram referências à singularidade de suas vidas, permitindo, a cada um dos colaboradores, novo encontro consigo mesmo. Os relatos trouxeram à tona novas compreensões de fatos não compreendidos no passado por diversos motivos, desde a ausência de uma reflexão mais crítica das situações de discriminação vividas, até a recusa em aceitar a existência de tais episódios, como no depoimento a seguir:

Iniciei a docência no ensino universitário como professora substituta em 1998. Eu era muito jovem, não tinha nem realizado o mestrado, era muito simples mas tinha conhecimento do que eu ensinava. Senti muito preconceito em relação a isso sabe, parece que ficavam testando os meus conhecimentos por eu ser professora, negra e pobre. (Professora C)

Nos relatos autobiográficos, as experiências narradas são reconstruídas de um modo aberto e sempre relacionadas com várias dimensões. Do mesmo modo, as narrativas recolhidas neste estudo são provenientes de uma variedade de aspetos

peçoais e profissionais, para além dos estritamente acadêmicos como o dessa professora,

Ah, a escolha de minha profissão por influência de minha vizinha. Eu tinha muita dificuldade em matemática. Minha mãe em troca das aulas de reforço que ela me dava, fazia limpeza na casa dela. Essa minha vizinha tinha muita paciência comigo e isso me marcou muito. Eu via o sacrifício da minha mãe e a dedicação da professora e comecei a estudar com mais atenção. (Professora A)

Por meio de relatos conhecemos seus ideais, suas angústias, seus sonhos, desejos, enfim, os sentimentos que contribuíram para elevar não só o seu trabalho individual, mas o trabalho coletivo. Nesse sentido, Josso (2008:25) da seguinte maneira:

A auto-orientação de si, subproduto de nossa criatividade (a invenção de si) vem a ser uma tomada de poder sobre a maneira pela qual cada indivíduo pode descobrir sua singularidade, cultivá-la sem parar de se inscrever num contínuo sócio-cultural, em outras palavras, na história coletiva de suas comunidades de pertencimento. (JOSSO, 2008:25)

Para a efetivação dos objetivos propostos nesta investigação, na análise das narrativas, foi utilizado o campo do imaginário para entendimento das significações imaginárias desses professores, a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. “O imaginário social como instituinte constrói significações imaginárias sociais” (CASTORIADIS, 2007: 34), lançando outro olhar para o que está posto, possibilitando outras formas de criação. “É nele que exercitamos linguagens, ideias, concepções do ponto de vista do que temos instituído e, principalmente, onde a frabricação de concepções instituintes que sirvam como dispositivos para a experiência de si e, também, para a proposição que fazemos aos outros [...]” (OLIVEIRA, 2009:189). Então, esta pesquisa busca compreender, através dos imaginários instituídos e instituintes, sentidos e significados construídos pelos professores sobre a docência, durante sua escolha profissional e atuação docente.

Os estudos realizados com Docentes Negros destacam sua importância como agentes fundamentais no processo de desconstrução do preconceito e da discriminação. Nesses estudos, é destacada a responsabilidade dos educadores frente a um currículo que respeite a diversidade, fator imprescindível na mudança de postura em relação ao alunado negro.

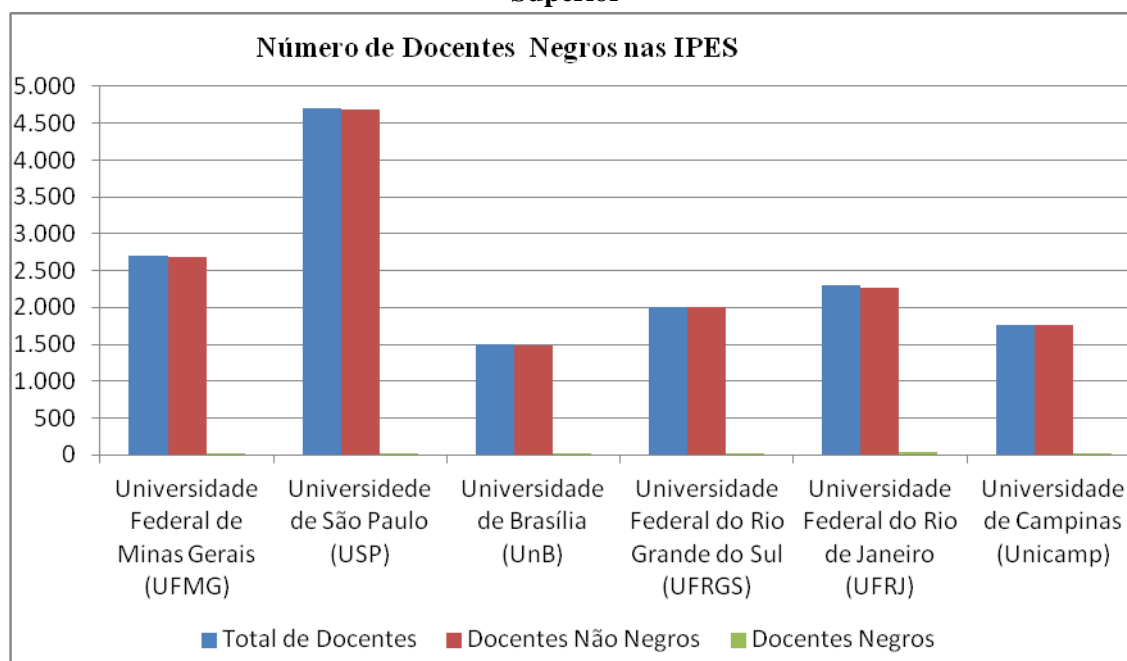
Segundo Brasil (2011), existem 236 IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior), contando Universidades, Centro Universitários, Faculdades, Centros Federais Tecnológicos e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2011). Desse total, 93 são federais, 82 estaduais, 60 municipais e uma distrital.

Carvalho (2007) mostra, em sua pesquisa, que, nas maiores e mais importantes instituições de Ensino Universitário, o número de professores negros (Pretos e Pardos) não chega, em média, a 1%. Esse percentual aponta para a perpetuação da desigualdade racial em áreas de poder da sociedade brasileira.

Os dados coletados na pesquisa desenvolvida por Carvalho (2007), no ano 2001, revelam que o Docente Negro está muito abaixo da proporção de professores não negros na sociedade. A pesquisa contou com a participação de seis IPES, das quais foram analisados: o número total de professores e, posteriormente, o número de Docentes Negros e de Docentes Não Negros.

O quadro a seguir demonstra as desigualdades raciais dos docentes também presentes nas instituições brasileiras de ensino universitário.

Tabela 1-Quadro geral dos docentes nas instituições de Ensino Superior



Nesse quadro, vê-se representada a influência de docentes das universidades de maior prestígio e decisão. Nas universidades, a situação reflete e reproduz a rede de poder presente na sociedade. “Se os negros estão excluídos dessas instituições, eles

estão fora da elite do ensino e da pesquisa no Brasil inteiro”. (Carvalho, 2007:57). Isso mostra a exclusão racial na docência superior e, por consequência, na produção de pesquisa.

O gráfico demonstra que “as oportunidades não são e não foram iguais para todos” pois o número de docentes negros somados resulta em 1 %. Esse quadro é o reflexo da história educacional do Docente Negro no Brasil, mostrando as desigualdades raciais presentes nas IPES, pois as condições de cor/raça, de gênero e de classe também influenciam nas suas escolhas profissionais. Verifica-se que a entrada dos docentes no ensino universitário, ainda, tem se concentrado aos docentes não negros.

Em relação ao exercício da docência nesse nível de ensino, para alguns docentes, o que vale é o domínio de um determinado conhecimento nos conteúdos ministrados ou de ser um ótimo pesquisador, sem se preocupar com os procedimentos metodológicos que as práticas pedagógicas exigem. Dessa forma, a identificação profissional como professor geralmente fica em segundo plano, revelando uma problemática profissional do ensino universitário, tanto na questão do que significa ser professor quanto nas condições concretas do exercício profissional da docência. Em alguns casos, a ausência de uma formação continuada, principalmente no que se refere a ações pedagógicas, leva o professor universitário a lembrar de suas experiências enquanto acadêmico no ensino superior; isso, de certa forma, torna-se uma orientação da sua prática. Vale lembrar que essa formação necessita englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência, ampliando as questões sobre os aspectos didáticos ou metodológicos do fazer docente. Ferry (1997), destaca que a formação dos professores influencia a orientação da prática docente não apenas no plano de transmissão dos conhecimentos, mas, também, no das normas e valores, constituindo um lugar de forte concentração ideológica para o seu desenvolvimento, sua realização profissional e pessoal.

Percebemos então, que a construção da identidade do professor universitário constitui-se um grande desafio, uma vez, que é um trabalho de reflexão e (re) elaboração de suas aulas parte do conhecimento das realidades do ensino, de suas representações e saberes. Ela é compreendida como um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado a sua atividade docente.

Essas discussões contribuíram para a valorização do professor como sujeito do seu próprio desenvolvimento, apreciando não somente suas potencialidades individuais, como também, suas competências sociais de partilha e de colaboração.

O desenvolvimento profissional está associado aos processos de formação, ou seja, é um encaminhamento na procura da identidade profissional¹, na forma como os professores definem os outros e se definem. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo do seu exercício/desenvolvimento profissional. Esse processo pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Nesse processo, ao contrário da formação, o movimento é de “dentro para fora”, uma vez que o sujeito toma decisões refletindo conscientemente sobre os problemas e projeta modos de compreendê-los, partindo de saberes e informações coletivos prévios. O professor, além de dominar os conhecimentos científicos da disciplina que lhe é atribuída, necessita saber sobre os processos didáticos e pedagógicos, essenciais para a difusão e socialização desses conhecimentos.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a construção de identidade profissional está relacionada às formas como o professor se reconhece não apenas na profissão, mas, também, como sujeito singular e construtor de sua história pessoal.

Compreende-se, pois, que das interações que se estabelecem nas práticas de colaboração entre os professores nasce a cultura escolar e se constroem as identidades profissionais. A construção da identidade no campo profissional é, representada por Dubar (1997) por dois movimentos: o movimento da continuidade e o movimento da ruptura. No modo de continuidade, as identidades são construídas num espaço potencialmente unificado de realização, um sistema profissional onde os sujeitos seguem percursos contínuos projetados numa sucessão e qualificações que implicam e exigem o reconhecimento das suas competências de forma a validar imagem de si. No

¹ Identidade profissional é uma identidade social, particular (entre outras identidades sociais da pessoa), que decorre do lugar das profissões e o trabalho no conjunto social e, mais especificamente, no lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor (LOPES, Amélia. *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção das identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2001).

movimento de ruptura, as identidades construídas implicam, numa dualidade entre os dois espaços: o espaço das crenças pessoais e o espaço das aspirações profissionais.

Nesse sentido, Dubar (1997) refere que a “*identidade profissional de base*” resulta da formação inicial de professores e é vista como uma socialização secundária, ou seja, como um determinado tempo estratégico de aquisição de saberes profissionais, cuja eficácia e respetivo sucesso dependem dos saberes de base, adquiridos anteriormente numa socialização primária. Para Pereira, Carolino e Lopes (2007:193),

A passagem do jovem-adulto a profissional implica esse processo de socialização secundária, isto é, a aquisição de saberes profissionais; a sua eficácia depende da relação que ele estabelece com a socialização primária (os saberes de base). No caso da profissão docente, a familiaridade que todos nós desenvolvemos com ela origina saberes de base ou representações que necessitam de ser interrogadas pela formação profissional. (PEREIRA, CAROLINO e LOPES, 2007:193)

Pode-se concluir, então, que a identidade revela um sentido subjetivo configurado pelos sentimentos de individualidade, singularidade e continuidade no espaço e no tempo. Os saberes de base antecedem a formação inicial relacionando, decisivamente, aos processos de construção biográficos, ou seja, as histórias de vida dos professores são acionadas por meio de mecanismos de atribuição e por mecanismos de identificação.

É admissível dizer que a socialização secundária, no confronto com o mundo do trabalho e, sobretudo, no começo da atividade profissional, pode constituir um prolongamento da socialização primária ou, em vez disso, representar uma ruptura com ela. Então, no interacionismo simbólico, a identidade faz parte do autoconceito, que representa um conjunto de atitudes, crenças, valores e experiências que leva o sujeito a definir-se a si próprio. Nesse caso, o indivíduo torna-se um agente ativo no grupo, desempenhando um papel útil e reconhecido. Participa no processo de reconstrução da comunidade através da dialética entre o “eu” identificado pelo outro, e reconhecido por ele como membro do grupo, e o “eu” que assume o papel principal e singular. Dubar (2006) considera que é do equilíbrio entre as duas facetas do “eu” que depende a consolidação da identidade social, da qual a identidade profissional faz parte.

Na Contemporaneidade, a crise das identidades proporciona interpretações interessantes das relações entre indivíduo e sociedade, e essas diferenciações das partes geram a unidade do conjunto; porém, o contrário também é verdadeiro. Para Giddens

(1989), as estruturas sociais se constituem através da ação dos indivíduos e, reciprocamente, os indivíduos se constituem a partir das estruturas sociais. Isso é o que configura a estruturação² das práticas sociais ou *práxis* social. Então, a ação humana está relacionada profundamente com a atividade subjetiva que realiza o ser humano na sociedade, de tal forma que o voluntarismo e o determinismo têm um papel secundário. Giddens (1989), refere que a construção da identidade pessoal é fortemente moldada pelas instituições da cadeia de mudança contemporânea, nesta perspectiva, procura delimitar os contornos do conceito de identidade, tendo em conta a complexidade social e a multidimensionalidade dos fatores da identidade como um processo socialmente construído e participado, aproximando-se da perspectiva sistêmica do construtivismo social. A partir da teoria da estruturação, percebe-se que as ações dos indivíduos são dotadas de consciência e intencionalidade, embora eles não tenham domínio total das condições e das consequências dos seus atos, já que alguns resultados não são previstos.

Dessa forma, para compreender os processos identitários dos Docentes Negros, neste momento, lembramos que o conceito de raça³ aqui adotado é o de “raça social”, conforme explicitado por Guimarães (1999): não se trata de um dado biológico, mas de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (Guimarães, 1999:153). Para Gomes (2005:49), é preciso

compreender que as *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma com somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (GOMES, 2005:49)

A classificação racial no Brasil, bem como em outros países da América Latina, apoia-se tanto na aparência (características fenotípicas) e na ascendência, quanto no

² Estruturação: 1) Todos os seres humanos são capazes de conhecer, quer dizer, todos os atores sociais possuem um conhecimento elevado das condições e consequências do que fazem em sua vida cotidiana [...] Os atores são capazes de dar explicações de sua conduta; 2) O estudo da vida cotidiana faz parte integral da análise da reprodução das práticas institucionalizadas; 3) O estudo do poder não pode contemplar-se como uma consideração de segunda ordem nas ciências sociais [...] O poder é o meio de conseguir que se façam as coisas e, como tal, está diretamente comprometido na ação humana. (GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 1989. pp. 281-284)

³ Raça: O termo raça é aqui utilizado no sentido de que ele não corresponde a uma realidade social, mas é um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social. Ao usar “raça” não se está referindo à ideia da existência de raças superiores e inferiores. Raça, conceitualmente, não é uma categoria científica e, sim, uma construção social.

status socioeconômico da pessoa. Assim, a classificação racial no Brasil é fluida e variável, com a possibilidade de se ultrapassar a linha de cor em decorrência da combinação entre aparência e *status* social. Nota-se, então, que a identidade do negro, no Brasil, não surge da tomada de consciência de diferença biológica, de diferença da cor da pele ou na mistura das populações negras, brancas e amarelas. Os processos identitários do negro no Brasil se constituíram a partir do seu uso como objeto de trabalho, sua incorporação como trabalhador, de sua invisibilidade social, de sua luta por inclusão. Em relação aos processos de construção de identidades, Dubar (2005) define a identidade como resultado ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos processos de socialização que constituem os indivíduos. Dubar (1998) destaca ainda que considerar a identidade como um processo e não como um destino, não significa que a subjetividade das elaborações biográficas seja considerada como ilusória, nem mesmo como secundárias às determinações sociais. Conhecer os modos subjetivos de como os indivíduos se narram não significa menosprezar o lugar das categorizações sociais nas construções identitárias pessoais.

Ao perceber como Dubar (2005) define a construção da identidade, podemos dizer que, para a população negra, a superação dos estereótipos vinculados à cor são fatores que influenciaram o abandono escolar e, conseqüentemente, foram fatores determinantes nas escolhas profissionais. Na sociedade, a imagem e os sentidos atribuídos aos negros não são, portanto, superfícies já existentes, sobre as quais se encaixam os papéis e os valores sociais. Elas são, ao contrário, uma invenção social, que sublinha um dado biológico (cor da pele), cuja importância, culturalmente variável, torna-se um destino natural e indispensável para a definição do lugar do negro.

Compreender a submissão imposta aos negros como violência simbólica ajuda a entender a relação de dominação, que é relação histórica, cultural e linguisticamente construída, e definida como uma diferença de natureza radical, irreduzível e universal. O fundamental é reconhecer os mecanismos que enunciam e representam como “naturais” - e, portanto, biológica a divisão social dos papéis e das funções. Inscrita nas práticas sociais e nos fatos, organizando a realidade e o cotidiano, a diferença racial é sempre construída pelo discurso que a funda, e legitima o lugar do *Outro*.

Estabelecidas fronteiras, as realizações culturais de outros povos são consideradas estranhas, pois são julgadas a partir dos próprios padrões culturais. Os

valores da sociedade a que se pertence são tomados como valores universalizáveis, aplicáveis a todos os homens, com a seguinte justificativa: em razão da sua "superioridade" indiscutível, devem ser seguidos por todas as outras sociedades e culturas. Essas fronteiras dividem povos, separam nações, distanciam culturas e produzem estranhamento entre seres humanos.

Territórios vão sendo definidos, demarcados e conquistados e são caracterizados pelas relações de poder, que estão interligados à noção de poder, domínio ou influência de vários agentes políticos, econômicos e sociais. Segundo Santos (1993: 61), “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos”, pois é, também, um dado simbólico. O território é o espaço que sofre o domínio desses agentes, e à forma como eles moldaram a organização desse território dá-se o nome de territorialidade⁴.

Pode-se, portanto, considerar territorialidade como o espaço de ações e ordenamentos simbólicos, com os quais os atores individuais e coletivos reagem, advindo desse relacionamento a capacidade de intervir no espaço social. Observa-se então, o quanto é importante reconhecer esse traço nas leituras que se costuma fazer, uma vez que dele depende a maneira como se olhará o *Outro*, através das próprias lentes.

A partir dessas considerações, estudar os processos identitários que envolvem a docência, mesmo que restrita a um estudo de caso, não equivale a estudar uma cultura única e homogênea, pois, além de muitas, as culturas englobam várias formas de entender a vida, que resultam de valores, crenças e normas que não são estáticos e que são (re) produzidos diferenciadamente.

A identidade, portanto, é formada pela visão que o indivíduo tem de si e, também, pela forma que é visto pelo outro.

Pode-se entender, então, que a identidade do Docente Negro também é fruto das significações construídas pelos sujeitos da coletividade, bem como pelos sujeitos que não participam dessa identidade. Significações essas que surgem tanto da subjetividade

⁴ Territorialidade- não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos. Esta relação de comunhão entre o homem e o lugar simbólico é o que caracteriza seu modo de ser no mundo, uma situação que compreende também um corpo, uma posição, um passado, uma relação fundamental com os outros homens. (SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1993. p.61)

como dos símbolos produzidos pelos sujeitos. As coletividades criam significados que sustentam sua identidade e suas relações, havendo consentimento ou resistência dos sujeitos envolvidos. Na prática, algumas representações são construídas pelos sujeitos e ao mesmo tempo, para os sujeitos.

No contexto deste estudo, demarcando a ideia generalizadora que associa uma determinada sociedade a uma determinada identidade cultural fixa e homogênea, faz-se referência à cultura como um processo dinâmico que integra a transmissão, mas, também, a produção e a transformação. O conceito de cultura refere-se a pertencas que são constituídas num grupo específico, independentemente da etnia ou da cor da pele. Complementa Bhabha (1998) refere que a sociedade, multiétnica ou não, é multicultural assim Bhabha (1998:210-211) refere que *“as culturas são apenas constituídas em relação a aquela alteridade interna a sua atividade de formação de símbolos que as torna estruturas descentradas – é através desse deslocamento ou limiaridade que surge a possibilidade de articular práticas e prioridades culturais diferentes e até mesmo incomensuráveis”*. Assim, quando se olha para os alunos numa mesma sala de aula, sejam "brancos" ou “não brancos”, da mesma nacionalidade ou não, tem-se a obrigação de "ver" mais além dessas categorias que tornam invisíveis a pluralidade de pertencas culturais que se cruzam em cada um deles e que tornam diverso o que muitos teimam em ver igual.

Stoer (1994) acrescenta que se faz necessária uma *abordagem não sincrónica* dessa diversidade, que permita perceber as situações e as relações estabelecidas no contexto educativo, desde os anos iniciais até o ensino universitário, e das comunidades envolventes. Uma abordagem não sincrónica da diversidade cultural para Stoer e Cortesão (1994:41) significa *“[...] uma abordagem onde as relações de classe, etnia e género não são necessariamente paralelas, nem recíprocas, nem simétricas.”*. Dessa forma, deverá permitir consciente e criticamente identificá-la e *“para operacionalizar as relações de raça, etnia, classe, género ao nível do quotidiano, que conceba estas mesmas relações como sistematicamente contraditórias.”* (ibidem). Esta noção de não sincronia permite uma apreciação mais elaborada dos fenómenos que ocorrem no campo educativo, não isolando as várias dimensões que intervêm nas dinâmicas sociais, dando mais visibilidade às relações de poder que derivam, em parte, das relações que se estabelecem na sociedade.

Considerações finais

No estudo, apresentamos algumas questões pertinentes, que contribuem para uma boa atuação do profissional docente na carreira de nível superior, apontando o processo de formação inicial e continuada como o condutor da aquisição dos saberes. Saberes estes, fundamentais para o bom desenvolvimento profissional docente dentro de uma perspectiva reflexiva e fundamentada teoricamente, capaz de formar e transformar a prática pedagógica numa competente atuação do docente no ensino universitário.

Referências

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Acesso em: 14 ago. de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm.

BRASIL. **Acesso e Permanência no Ensino Superior – Cotas Raciais e Étnicas**. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. Coletânea de audiências públicas realizadas com o objetivo de debater o acesso democrático ao ensino superior. Série Ação parlamentar. Nº.282, 2011.

CARVALHO, J. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a Questão das Cotas no Ensino Superior**. São Paulo: Attar, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

DUBAR, C. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de laFormación**. Buenos Aires: Novidades Educativas, 1997.

GOMES, Verônica Maria da Silva. **Indivíduos “fora de lugar”**: O caso dos (as) docentes negros (as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. 2004. (Dissertação em Sociologia).Universidade de Brasília. 2004.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São PAULO, Martins Fontes, 1989.

GUIMARÃES, A. S. A. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.54,p. 147-156, jul. (1999).

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação e grupo: indagações sobre questões sensíveis. In: PERES, Lúcia Maria Vaz, et al (org). **Essas coisas do imaginário...** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Líber Livro, 2009.

PEREIRA, Fátima, CAROLINO, Ana LOPES, Amélia. (2007) **A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX:** transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. _Revista Portuguesa de Educação. 20(1), pp.191-219. Retirado em 23 de junho de 2013, disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/5493>.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: Nobel, 1993.

STOER, R. Stephen. CORTESÃO, Luiza. **LEVANTANDO A PEDRA:** Da pedagogia Inter/Multicultural às políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Edições: Afrontamento, 1999.

**EDUCADORAS DO CAMPO E SUAS TRAJETÓRIAS: CONSTRUINDO
IMAGINÁRIOS SOBRE A DOCÊNCIA**

Caroline Ferreira Brezolin

Programa de Pós Graduação em Educação-Mestrado

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Essa pesquisa buscou trazer as trajetórias de formação de professoras de escola do campo e suas significações imaginárias sobre a docência, pelo viés do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982) bem como Miguel Gonzales Arroyo (2009), na teoria da educação do campo. Dessa forma, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso. Para isso o instrumento pesquisa para a construção de dados, foi por meio de narrativas escritas com professores que atuam em escola do campo. Essa análise parte da teoria do Imaginário Social, através das representações simbólicas percebe elementos do imaginário instituído e instituinte.

Palavras-Chave: Imaginário Social; Significações Imaginárias; Educação do Campo.

Introdução

Este trabalho é um recorte do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolvido no ano de 2012 em uma escola municipal do campo no município de Alegrete, localizado na fronteira oeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Esse é um tema importante a ser investigado, pois a educação do campo é uma realidade que muitas vezes foi tratada com descaso e aos poucos vem se preocupando a atender as especificidades desse meio. Assim é necessário repensar esta educação do campo, refletindo sobre as concepções e práticas, capacitando e qualificando cada vez mais os profissionais que atuam nessa realidade, para que se construa um novo cenário, desconstruindo imagens e (re) construindo novas significações acerca da educação do campo. Para isso trago a trajetória de formação das minhas colaboradoras, retratadas através de narrativa. Essa constituição profissional diz muito das concepções que elas tem de educação, da escola do campo e ser docente nesse contexto. Demonstram a maneira singular de serem professoras do campo e de acreditarem que essa educação pode ser de qualidade, levando em consideração as especificidades do meio.

Metodologia

A metodologia é de abordagem qualitativa, com ênfase no estudo no caso, dessa maneira essa pesquisa foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro realizado através de análises bibliográficas e o segundo de construção de dados. O uso da abordagem qualitativa segundo Minayo (1994, p. 22) justifica-se por trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Assim pode-se ver a vantagem em utilizar a pesquisa qualitativa em vez da quantitativa, por abranger significados e símbolos que vão além de números, podendo perceber o sujeito como um todo.

Para contemplar a questão investigativa e os objetivos propostos foram utilizados, tais critérios: ser professor (a) que atue em escola do campo, um professor de cada nível de ensino (pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental e anos finais do ensino fundamental).

A construção de dados, foi feita com narrativas como uma possibilidade metodológica. Considero importante, pois elas trabalham com a memória, experiências e vivências dos sujeitos, é uma forma de darmos valor para aquilo que o professor tem a dizer.

É possível perceber o caráter formativo das narrativas, pois pensar e escrever sobre questões nunca antes pensadas, refletir sobre sua trajetória e sua prática pode não ser fácil, mas esse exercício é capaz de resignificar momentos e símbolos, muitas vezes adormecidos até então.

Após que foram realizadas a construção de dados com os sujeitos da pesquisa, a mesma ocorreu por análise hermenêutica (MINAYO, 1994), que buscou através dos dados obtidos, sistematizar um universo de significações, aos quais não estiveram manifestos em sua fala, esse tipo de análise precisou um olhar atento e sensível, para o dito e o não dito pelo sujeito da pesquisa.

Referencial teórico

Duas concepções de educação podem ser vistas ao longo da constituição da educação do campo. Uma, que prepara o aluno apenas para sua realidade, estimulando a valorização da terra, preparando o aluno para que permaneça no campo, evitando o êxodo rural. Assim, o ensino não se preocupava em contemplar outras dimensões da formação desse aluno, podendo ter relação com a grande taxa de analfabetismo no meio rural. Outra perspectiva vê a

educação urbana como modelo, e aplica as mesmas perspectivas na educação do campo, como se os dois meios fossem iguais. Tal concepção, incentiva os alunos a saírem do seu meio. Assim, a primeira concepção começa a se formar no início do séc. XX é descrita por Lucini e Almeida:

No bojo desse projeto, a educação rural era compreendida como elemento essencial para o desenvolvimento da suposta vocação agrícola do país. As propostas desenvolvidas no âmbito de uma “pedagogia eficiente” para a fixação do homem no meio rural são elaboradas e desenvolvidas no interior de um movimento denominado “ruralismo pedagógico” (2008, p. 13)

Tais concepções apontam extremos, ora fragmentado conhecimentos e privando o aluno de receber uma formação integral, ora não mostrando as possibilidades que existem além no seu meio. Assim, penso que a educação do campo deve oferecer possibilidades tanto para alunos que querem permanecer no meio rural, quanto para aqueles que desejam se integrar a outro meio. Dessa forma, o professor deve permitir que as duas concepções sejam contempladas, realizando uma educação de qualidade.

Nesse sentido, transpondo ideias ao cenário do imaginário, é possível perceber que nesses pensamentos estão imbricadas formas de agir e pensar a educação do campo da atualidade. Segundo Oliveira (1997, p. 72) “Os sentidos construídos se materializam nos símbolos, nos mitos legitimados e sancionados pela sociedade, atualizando-se nos diferentes momentos históricos, atualizando assim, o Imaginário Social”.

As significações imaginárias das que falo partem do pressuposto de Castoriadis, esse conceito parte da ideia que o imaginário utiliza-se de um simbólico para existir e é construído historicamente, construindo assim o imaginário social sobre algo, dessa maneira o imaginário está longe que ser pura imaginação, esse é real, um produto coletivo do imaginário da sociedade. Conforme Castoriadis (1982, p. 154)

As profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletirmos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para “expressar-se”, o que é óbvio, mas para “existir”, para passar do virtual a qualquer coisa a mais.

As representações existentes em um grupo social se utilizam de um simbólico, que se faz real, nas mais diversas formas das significações imaginárias, esses são reproduzidos nas nossas ações e podem estar em movimento, sempre modificando nossa realidade.

A partir desses conceitos que estão presentes no Imaginário Social, busco também estabelecer relações entre o imaginário instituído e instituinte nas significações imaginárias das professoras de escola do campo sobre seus alunos. Dessa forma o imaginário dessas professoras não é pronto e imutável, além de ser coletivo é construído por várias concepções ao longo do tempo. Castoriadis (1982, p.414) “ O imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição-criação de significações imaginárias sociais e da instituição como “representificação” destas significações e destas significações como construídas.”

Arroyo (2009, p.14) nos aponta ideias que podem servir para qualquer escola, mas que merecem ser repensadas na educação do campo.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Portanto, se aproximar das significações imaginárias das professoras, não se faz de forma fácil, ainda mais pela discrepância da educação do campo temos e a educação do campo que almejamos. Assim essa construção sócio-histórica que é o imaginário dessas professoras pode ser (re)construído, instituindo um novo olhar para a educação do campo, como também modificando suas práticas.

Trajetórias das educadoras e seus encontros com a educação do campo

Antes de adentrar aos imaginários das docentes, acredito ser pertinente mostrar um pouco da trajetória dessas três professoras, pois para Silva (2006, p. 57) “ O imaginário surge da relação entre memória, aprendizado, história pessoal e inserção no mundo dos outros. Nesse sentido, o imaginário é sempre uma biografia, uma história de vida”.

Flor de pessegueiro é uma professora jovem atua em sala de aula há 5 anos, sendo estes em escola do campo e atualmente trabalha com a Educação Infantil. A professora mostrou-se encantada com o trabalho que realiza. Assim a colaboradora relata:

Antes mesmo de atuar como educadora já era uma pessoa apaixonada pela profissão, pois durante minha infância enquanto minha mãe realizava os afazeres domésticos, ludicamente representava através de uma lousa e giz uma professora em sala de aula com sua turma de alunos. O desejo de tornar-me educadora era algo indescritível e, cada vez mais se tornava realidade, a partir de então, ingressei no Curso Normal no

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Instituto Oswaldo Aranha [...] sendo assim me formei como professora dos anos iniciais.

Flor de pessegueiro

Nesse relato percebemos que sua escolha profissional não foi feita por acaso, desde pequena tinha o sonho de ser educadora, então começou sua formação profissional. Dando continuidade a sua trajetória a *Flor de pessegueiro* relata mais uma conquista:

Nesse mesmo ano, participei do concurso municipal realizado pela Prefeitura Municipal de Alegrete. Após a espera incessante em ser nomeada no concurso, felizmente fui então, empossada para atuar como educadora em uma escola situada na zona rural do município.

Flor de pessegueiro

Ao ingressar na escola *Flor de pessegueiro*, assumiu a regência de classe de uma turma de terceira série e reafirma seu gosto e a certeza da escolha profissional ao falar de sua prática. Mostra também que continua em busca de sua qualificação profissional:

Os alunos eram sedentos de conhecimento e, através de suas travessuras, fizeram com que eu viesse apaixonar-me cada vez mais pela minha profissão. No decorrer do ano, os educadores da rede municipal ainda não graduados foram contemplados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Alegrete para cursar Pedagogia na Universidade Federal da Campanha. Sendo assim, com a graduação concluída me tornaria uma profissional preparada para uma melhor prática pedagógica no âmbito escolar. Atualmente graduada em Pedagogia e, cursando pós graduação em Neuropsicopedagogia Clínica pelo Centro Sul- Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação (CENSUPEG) de Joinville/SC, atuo por dois anos consecutivos com a Educação Infantil nível B [...]

Flor de pessegueiro

Assim em sua breve trajetória é destaque o carinho que essa educadora tem por seus alunos e o encantamento que possui ao relatar que

No ano seguinte na mesma escola, atuei na segunda série com uma turma maravilhosa que, alegrava e, surpreendia com suas crenças e costumes. Trabalhei novamente em uma turma de segunda série a qual, brilhantava não apenas meu cotidiano escolar, mas também meu viver, pois eram crianças meigas e movidas por sonhos.

Flor de pessegueiro

Margarida está atuando no magistério há 23 anos, atuando em diversos níveis e setores, como Educação Infantil, séries iniciais e secretaria de educação. Sua experiência em educação do campo é pequena, pouco mais de um ano, isso faz com que a professora esteja

conhecendo seu ambiente de trabalho. A participante relata as reflexões e adaptações que teve que fazer acerca de sua prática, quando diz que:

Aos poucos fui me envolvendo com os alunos e também conhecendo melhor a sua realidade familiar, o que fez que eu tivesse um outro olhar sobre a aprendizagem de cada aluno, do seguinte modo: alguns alunos retornavam para a sala de aula com as suas atividades sem realizá-las, alguns já chegavam cansados e outros com pouco interesse e eu, ficava muitas vezes chateada, pois imaginará que a aula não era interessante, foi quando numa conversa com as crianças em forma de questionário. Fiquei sabendo a realidade de cada aluno.

Margarida

A professora nesse trecho mostra seu empenho em conhecer melhor a realidade do aluno para qualificar sua prática e para que os alunos tenham uma melhor educação de acordo com suas especificidades. É muito importante o movimento que a professora fez de modificar sua prática de acordo com as necessidades que a turma estava tendo. Assim a professora relata as modificações que realizou em sua turma:

Com o tempo fui organizando o meu horário conforme o ritmo dos alunos. Após o almoço foram organizadas atividades como: recreação, hora do conto, jogos pedagógicos (na sala de aula), sessão de vídeo (com relato e momentos de desenho e pintura), sendo assim ficou ótimo, com resultados positivos.

Margarida

Durante esse período que a professora esteve na escola, ela mostra que gostou dessa nova realidade e consegue perceber o que esse novo espaço influencia nela mesma e o que ela pode influenciar no espaço:

Nesse tempo em que estou na escola da zona rural, pude fazer uma reflexão muito importante na minha vida e acredito que eu acrescentei muita coisa boa para meus alunos, tanto em conhecimento como valores, assim como eles na minha vida.

Margarida

Essa professora se deparou com uma nova realidade e fez adaptações em sua prática, reconhece que seus saberes não são prontos e acabados, ainda assim relata que houveram aprendizagens mútuas, pois os alunos também ensinaram coisas que ela leva para sua vida, assim acredito estar aberto para mudar e aprender com novos ambientes e pessoas é necessário para uma boa prática pedagógica e é um bom começo como professora do campo.

A última colaboradora iniciou a carreira docente aos 38 anos, sua entrada mais tarde no magistério possibilitou que essa professora tivesse muitas experiências de vida e assim ela

passa a contribuir para a educação. Há 7 anos *Flor do campo* atua como professora e sempre esteve exercendo a docência no meio rural, assim a professora relata como começou sua trajetória profissional no magistério:

Não sonhei em ser professora. O magistério surgiu na minha vida como uma porta para o trabalho. Fiz Letras porque, dentre todas as licenciaturas, era a que mais dava oportunidades de trabalho. Comecei a faculdade e fui me apaixonando pelo curso e foi despertando em mim a vontade de conhecer todas as nuances que minha língua materna possui. Fui a melhor aluna da turma e a que mais rápido se empregou. Construí um excelente currículo. Com isso veio a vontade de ajudar a juventude de hoje a falar e entender um pouco mais da Língua Portuguesa e usar este entendimento para que possa fazer a sua melhor leitura de mundo.

Flor do campo

Flor do campo nem sempre sonhou com a carreira do magistério, mas ao ingressar no curso de letras despertou seu gosto pela especificidade da área e todos os seus desdobramentos, bem como a importância de ensinar Língua Portuguesa. Dessa forma *Flor do campo* traz sua concepção de ensino ao concluir essa etapa de sua formação:

Ensinar para mim é isso, compartilhar saberes com meus iguais, de forma livre e autônoma, levando o meu aluno a entender-se como ser pensante, capaz e que acredita nas suas potencialidades. Assim nasceu uma professora, agora já apaixonada pela causa. Sobre estes alicerces construí minha prática pedagógica. Finalmente era realidade. Me tornei uma professora rural e enfrentei aqueles olhos ávidos e curiosos e pensei: a escola a partir desse momento passa a ser o lugar onde devo oportunizar ao jovem as possibilidades de exercitar sua imaginação criativa, desafiar seu raciocínio para torná-lo rápido e lógico, induzi-los a levantar hipóteses e analisar resultados, construir teses que trabalharão suas emoções e sua liberdade, transformando-os em cidadãos conscientes de sua cidadania; fazer valer todas as filosofias até então estudadas.

Flor do campo

A professora *Flor do campo* ao falar de seu primeiro contato com a educação do campo percebe a importância que ela tem para os sujeitos que participam e o modo como teria que atuar mediante essa realidade, transbordando os limites dos conteúdos, buscando desenvolver atitudes em seus alunos que os preparem para um viver e atuar em sociedade. Ainda assim mostra que está aberta para mudanças:

Tenho a mais absoluta convicção que estando sempre aberta e pronta a aprender com meus alunos, conseguirei interagir com eles, aproximando-os das novas tecnologias sem torná-los dependentes e com isso fazer com que resgatem valores, como amor, afeto, carinho, toque de mãos, abraços desinteressados, o olho no olho, a cumplicidade, o companheirismo, respeito, solidariedade, esperança, sonhos e virtudes.

Flor do campo

Assim esse trabalho que a professora busca desenvolver não está atrelado a um aluno do campo ou da cidade, mas a alunos que são antes de qualquer classificação seres humanos. Assim, a professora reflete sobre sua escolha profissional e conclui que:

Me tornei professora para não permitir que as decepções que vão se acumulando, seja no nível e no meio que for, venham abalar a esperança do jovem em um mundo mais digno, mais honrado e mais justo. Hoje já me vejo e me sinto professora e amo o que faço, porque faço por amor, com seriedade e exigindo respeito, apesar de pouco valorizada por um sistema que ainda não aprendeu a priorizar a educação.

Conclusões

Ao realizar esse estudo, de uma realidade a qual vivenciei, percebi a escola, professores com outro olhar, assim como (res)signifiquei minhas experiências. Esse estudo trouxe concepções das professoras que não são estáticas, pois podem ao longo do tempo se modificar.

Algo que perpetua até hoje, que foi uma construção social de acordo com os interesses econômicos da época, é a valorização da cidade em relação ao campo. O cenário educativo que temos na educação do campo está intimamente ligado com o passado, discussões e movimentos para que em um futuro próximo, haja uma melhoria na qualidade da educação do campo.

No entanto, nesse trabalho procurei explorar o interesse, o comprometimento de educadoras com a escola e seus alunos. Acredito que as escolas do campo enfrentem muitas limitações, mas é importante valorizar os bons exemplos que temos, pois mesmo nas dificuldades podem ser criadas possibilidades que melhorem a qualidade do ensino.

As professoras que participaram da pesquisa, cada qual tem seu modo de ser professora e contribui de diferentes formas para a realidade em que atuam. Cada professora mostrou ser especial de alguma forma, seja com seu encantamento com a profissão e com os alunos, ou com a reformulação e reflexão sobre a própria prática, como também o conhecimento profundo sobre as especificidades do campo. Dizer que esses exemplos, não contemplam a educação do campo seria negar uma prática educativa, na qual tenta-se superar as dificuldades e que assume uma importância inestimável, para quem participa dela. Sendo assim, as professoras sabendo da função social que a escola possui para a comunidade e em especial para as crianças, elas mostraram ser comprometidas e buscam satisfazer as expectativas dos seus alunos.

Embora muitas das significações das professoras sejam comuns, muitas também diferem, isso pode estar relacionado com suas experiências anteriores ou atuais. Nesse contexto Teves (1992, p. 26) diz que “qualquer realidade social constitui uma multiplicidade de sentidos”. Os significados individuais, constatados na pesquisa, estão também de acordo com o imaginário social instituído sobre a educação do campo. As significações ao longo do tempo podem ser reconstruídas, enquanto o imaginário coletivo se apresenta poucas modificações.

As professoras e suas representações fazem parte de uma realidade, que também pode ser encontrada em outras realidades. Concepções trazidas desde o início de sua carreira docente ou modificada por conta da experiência vivida, todas essas faces mostradas são reais e imaginárias (SILVA, 2006).

Referências

- ARROYO, G. A. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, G. A.; CALDART, S. R.; MOLINA, C. M. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Ed VOZES, 2009.
- ARROYO, G. A.; CALDART, S. R.; MOLINA, C. M. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Ed VOZES, 2009.
- CALADART. Roseli Salete. Concepção de educação do campo. In: CENTRO VIVANEI DE EDUCAÇÃO. **Educação do campo: Novas práticas**. Lages, 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- LUCINE; ALMEIDA. Ousar propor, ousar fazer... Reflexões introdutórias sobre as tensões geradas entre o instituído e instituinte. In: Benedita de Almeida; Clésio Acilino Antonio; José Luiz Zanella. (Orgs). **Educação do Campo: um projeto de educadores em debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário Social e Escola de Segundo Grau**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.
- SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

TEVES, Nilda (coord.). **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

TRAJETÓRIAS DE VIDA: CAIXAS QUE CONTAM HISTÓRIAS

Elis Simone Schultz¹

Resumo: Este artigo traz algumas considerações sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sua constante presença nos meios sociais e refletindo sobre sua importância no ensino e aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo aborda sobre a necessidade de sua maior inserção no ambiente escolar, como ferramenta auxiliar e estimuladora de diferentes habilidades e competências. E com isso, a autora relata o projeto desenvolvido com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental intitulado “Caixa-surpresa de histórias”, na qual traz e explora a trajetória de vida dos alunos, estimula a produção escrita, a oralidade e postura como apresentador de sua história de vida frente a uma câmera, a produção colaborativa e faz com que alunos explorem algumas ferramentas digitais.

Palavras chave: TICs, trajetórias de vida, aprendizagem escolar.

Introdução

Com o objetivo de realizar uma análise da prática e as influências das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na dinâmica diária da sala de aula, pensou-se em escrever este artigo, usando como base as experiências já realizadas e as que virão, com o uso de algumas dessas tecnologias. Além disso, buscar referências na teoria sobre esse assunto tão atual e necessário à evolução da sociedade, e principalmente, ao ambiente escolar, que auxilia a produzir o conhecimento com os alunos.

Tecendo algumas considerações acerca das TIC's

O cenário educacional tem se transformado social, cultural e tecnologicamente, e, por isso, precisa se adequar às novas demandas – entre elas, a presença constante das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em nosso cotidiano. A escola não pode ignorar essa realidade. E isso tem exigido uma constante resignificação das práticas de ensino.

Ao analisar a educação atual, vemos que esta vem sofrendo mudanças e interferências constantes de vários ambientes, indivíduos e objetos. Cada vez mais, o ensino precisa se adequar, por exemplo, às interferências das Tecnologias da Informação e Comunicação

¹ Pedagoga/Professora dos Anos Iniciais na rede pública municipal de Teutônia e Poço das Antas/RS. Especialista em Gestão Educacional da Educação Básica. E-mail: elis.s.5173@gmail.com

(TICs), que vem buscando seu espaço no âmbito educacional, que vem resistindo mais, pois na vida cotidiana dos indivíduos, já é uma presença constante e muitas vezes necessária a sua “sobrevivência” num mundo competitivo, globalizado e mutável.

Um indivíduo, mesmo que de qualquer canto do mundo, mais isolado ou “pobre” que seja, tem dificuldade, por exemplo, em ficar ou sem um celular, sem a internet, sem uma TV, sem um rádio, para se comunicar e conectar ao mundo virtual e real. As mídias estão tão presentes na vida de uma pessoa, que ela nem percebe, que muitas vezes, a primeira coisa a fazer num dia, ou é ver o celular, ligar o computador, o rádio, ou a TV, que seja. De tão dependentes que somos. Até o nosso despertador virou o celular. Acordamos com ele, e passamos o dia com ele e controlados por ele.

O modo de agir, o modo de pensar, de se relacionar estão atrelados a essas TICs, de modo surpreendente. Alguém que não acompanha essa evolução está “fora” do padrão da sociedade. Por exemplo, você aparecer com um celular antiquado, vai sofrer olhares de incredulidade, pois com tanta evolução, você ainda continua com aquele? Ou mesmo, a questão da comunicação por cartas, se tornou quase que ausente. As correspondências que recebemos, geralmente são de contas, promoções, mas quase nunca de uma pessoa nos escrevendo para dizer como está, contar novidades, etc. Assim, o contato real, frente a frente está se perdendo, não tendo aquela conversa, o contato, o olhar para o outro. Ou seja, tornamo-nos dependentes das tecnologias para sobreviver em sociedade, pois estas orientam a própria vida e os seus processos. E muitas vezes, do modo como são utilizadas essas tecnologias, são de forma negativa e prejudicial à vida das pessoas. Sabendo das funcionalidades das tecnologias, é preciso estar preparado e disponível a aprender a usá-las de forma mais positiva possível.

Assim, percebe-se que as diversas mídias, estão exigindo da sociedade, e em particular, da escola a constante renovação e ressignificação das suas práticas.

Vivemos numa sociedade da informação, em que esta e as tecnologias são o norte orientador de todas as organizações, inclusive a escola. Uma sociedade da informação e da incerteza, conforme Marchesi (2008), “algumas características desta sociedade condicionam especialmente o processo de ensino e aprendizagem: a predominância da imagem no modo como os alunos processam a informação e uma dificuldade maior no controle interno da atenção” (p. 8). E essa atenção, é o maior desafio de todas as professoras, em conseguir trazer de volta aos alunos e ao que é proposto nas atividades.

E com essa sociedade da informação é que a escola, o currículo e a professora estão precisando se adequar e incluir os diversos avanços tecnológicos, comportamentais, sociais, entre outros a sua forma de trabalhar com os alunos. Isso, para não estar perdendo esses alunos, mas sim, envolvê-los cada vez mais na rede do conhecimento. E mesmo que os alunos estejam além destes, podemos nos aproveitar desses conhecimentos e aprender com os alunos, mostrando que não somos um ser completo, mas que estamos em constante evolução e dispostos a compartilhar os conhecimentos com quem estiver.

E, ao pensar nas TICs e em nosso sistema educacional, vemos que os dois avançam em lados opostos. A escola não consegue acompanhar essa evolução e principalmente não busca (ou demora) para apreender essa dinâmica. Esta também não pode andar contra as TICs, pois estará excluindo seus alunos da sociedade, que constantemente exige pessoas dinâmicas e conectadas com essas tecnologias, e também se distanciando da sua realidade, acabando por a escola só ter sentido, no fato da sua obrigatoriedade legal. Senão, muitos dos nossos alunos atuais, nem estariam numa sala de aula, mas sim, por exemplo, em frente ao computador, pesquisando, estudando, se relacionando e aprendendo muito mais do que pelo quadro de giz e pela fala da professora.

Manter a concentração dos alunos tem sido um dos grandes desafios da sala de aula. É preciso criar formas para que os estudantes se envolvam cada vez mais na rede de conhecimento. Nesse contexto, a escola, o currículo e o trabalho docente precisam estar em sintonia com o avanço da tecnologia e com as mudanças comportamentais e socioculturais de alunos e professores.

De acordo com Moran (2003), as tecnologias “são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam”, fazendo parte destes, até a própria organização da sala, a dinâmica do professor, entre outros aspectos. O autor lembra, ainda, que as interações humanas são o combustível da aprendizagem. Uma boa escola precisa de professores mediadores, criativos, experimentadores e orientadores.

As trajetórias de vida dos indivíduos e as TIC's

Com base na reflexão inicial, tenho realizado com os alunos um projeto que envolve algumas ferramentas das TICs, como a câmera digital, o projetor multimídia (*data show*), a internet e o editor de textos (*BrOffice/Word*) do computador. O trabalho consiste na criação de uma “caixa surpresa” para contar a história de vida dos alunos. O projeto é realizado desde

2009 com alunos de 9 e 10 anos do 4º ano do ensino fundamental, da escola Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Poçoantense, localizada no município de Poço das Antas, RS. Em 2009 foram atendidos 21 alunos, em 2010, 20 alunos, 2011 e 2012, 13 alunos cada ano, e em 2013 estão participando 14 alunos.

O projeto inicia na 1ª semana de aula, com a apresentação da “caixa surpresa” da professora, na qual eu conto a minha trajetória de vida até chegar ao momento em que estou com eles. Convido a turma para nos sentarmos no chão em círculo. De dentro da caixa retiro fotos, objetos pessoais, entre outros materiais, para que os alunos conheçam um pouco mais sobre mim, meus gostos, minha família, minha trajetória de vida. A caixa vem enfeitada e fechada, para que os alunos imaginem o que eu possa estar “escondendo” ali dentro. E como nossa trajetória de vida é uma surpresa para os outros, dei a essa atividade o nome de “caixa surpresa”. Após a apresentação, peço que os alunos realizem dois tipos de registro sobre o que viram e ouviram: produção textual (coletiva ou individual) e desenho.

A continuação do trabalho se dá com a apresentação da “caixa” de cada aluno, sendo que é marcado um dia, uma vez por semana e sorteado o aluno ou escolhido pelo colega que apresentou, quem será o próximo a apresentar.

Cada aluno fica livre para escolher o que colocará dentro da caixa e como vai apresentá-la. Mas sabendo que precisa depositar objetos que contem sua história de vida e mostrem seus gostos. O aluno apresenta e explica como e por que esses objetos fazem parte da história da sua vida. Depois, passa os materiais para que os colegas possam observá-los de perto.

Enquanto os alunos apresentam, gravo um vídeo e fotografo com uma câmera digital. Esses registros são organizados em pastas com o nome de cada aluno no computador pessoal da professora.

Ao fim de cada apresentação da “caixa surpresa”, solicito que os alunos produzam individualmente um texto com impressões deles a respeito da história do colega. O aluno-apresentador também escreve sobre si. Após todos os alunos já terem realizado suas apresentações, vamos à sala de informática para digitarmos os trabalhos no programa de edição de textos *BrOffice* ou *Word*.

Cada aluno digita o relato da própria apresentação e o ilustra com as fotografias feitas pela professora com a sua caixa surpresa. Após é impresso e entregue a cada aluno o seu texto

e também há a possibilidade de estes textos serem organizados como um caderno de memórias e disponibilizado na escola para as turmas posteriores terem acesso.

Quando todos apresentaram sua caixa, é organizado um momento em que possam visualizar os vídeos deles e dos colegas. No final do ano letivo, gravo num DVD os vídeos das apresentações, as fotos dos alunos com suas caixas-surpresas e uma versão digital do livro. Em dezembro, cada aluno ganha uma cópia desse material.

A contribuição desta experiência à prática educacional

Com o projeto da “caixa-surpresa” é possível trabalhar a organização pessoal do aluno, já que ele fica responsável em trazer os materiais no dia estipulado (muitos trazem antes para não esquecer no dia). Além disso, ele precisa organizar a apresentação quanto à seleção dos materiais, à forma como vai apresentar (ler, falar, dramatizar, contar) e ao tempo de duração (para que não seja longa e cansativa) etc.

O trabalho também exige atenção em todas as etapas da atividade, tanto do apresentador, quanto dos demais alunos. Ao contar a sua história, o apresentador precisa manter a atenção e o interesse dos colegas. Já os que assistem, precisam estar atentos para produzir o texto. É preciso, também, atenção na hora da digitação correta do texto, para que não tenham erros, já que o material será impresso para colegas e familiares.

Saber que aparece num vídeo que será assistido e avaliado por outras pessoas pode fazer com que a criança se sinta envergonhada e insegura, mas também curiosa e motivada. Ela é desafiada a superar a timidez e certos medos que podem impedir o avanço de sua aprendizagem. Alunos que não costumam participar da aula com dúvidas e questionamentos têm, nesse momento, uma oportunidade para se expressar.

A caixa-surpresa também estimula a escrita e cria a oportunidade para que o estudante se familiarize com a cultura digital. É possível, também, trabalhar a ideia de compartilhamento e de colaboração em rede, ao divulgar a produção feita pelos alunos (coletivo e individual) em sites, *blogs* e redes sociais (como *Facebook* e *Orkut*). Esta etapa de compartilhar o material será o próximo passo a ser incluído neste projeto.

E Moran (2010), nos lembra que as interações humanas são o combustível da aprendizagem, mas que,

Uma boa escola precisa de professores mediadores, vivos, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos falantes, e mais orientadores. Precisamos de uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

professores e alunos. Onde todos possam aprender com os que estão perto e longe, conectados audiovisualmente. Aprender em qualquer tempo e qualquer lugar, de forma personalizada e, ao mesmo tempo, colaborativa.

Ao elaborarem e digitarem os textos, os alunos necessitam organizar as ideias no texto (estrutura frasal, pontuação, parágrafos, ortografia, ordem e significado das ideias) de forma que a sua escrita seja compreensível pelos colegas e por outros leitores. O trabalho incentiva a valorização da escrita de cada um. É também um momento em que o aluno está aberto para receber críticas, elogios e questionamentos referente a sua produção.

A partir desta dinâmica de trabalho, Solé (2001) ao abordar o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ressalta o sentido e o significado que este necessita atribuir às proposições didáticas. Em suas palavras

Trata-se de que os alunos não apenas conheçam os propósitos que norteiam uma atividade, mas que os tornem seus, que participem do planejamento dessa atividade, de sua realização e de seus resultados de forma ativa, o que não supõe unicamente que façam, que atuem e que realizem; também exige que compreendam o que estão fazendo, que se responsabilizem por isso, que disponham de critérios para avaliar e modificar isso se for necessário. (p. 51)

Nessa perspectiva, o aluno tem um papel ativo, participante desse processo, assim constrói seu conhecimento, transformando aquilo que aprende em conhecimento próprio (Hernández e Ventura, 1998).

Prado (2003) nos auxilia a entender a pedagogia de projetos e o papel do aluno neste:

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno APRENDA-FAZENDO e reconheça a própria AUTORIA naquilo que produz por meio de QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO que lhe impulsionam a CONTEXTUALIZAR CONCEITOS já conhecidos e DESCOBRIR outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de idéias, enfim desenvolver COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS para aprender de forma colaborativa com seus pares. (p. 7).

Segundo Hernández (1998) *projeto* é um processo, que caracteriza-se pela possibilidade de sofrer modificações no decorrer do trabalho, conforme as necessidades sentidas. E *trabalho*, por caracterizar-se como uma ação intencional, procura provocar mudanças nos sujeitos. E assim, o trabalho com a caixa surpresa, possibilita a aquisição de vários conhecimentos aos alunos, mas principalmente para a vida pessoal deles, junto com a colaboração das tecnologias.

Tendo a oportunidade de falar de sua trajetória de vida, a criança se sente valorizada ao ver que o professor e os colegas estão interessados em conhecê-lo não apenas como aluno,

mas também como pessoa que tem histórias com momentos felizes, tristes, engraçados e curiosos. É a chance, segundo José e Coelho (1993, p. 13) de o “professor conhecer o processo de aprendizagem e estar interessado nas crianças como seres humanos em desenvolvimento. Ele precisa saber que os seus alunos são fora da escola e como são suas famílias”.

Considerações parciais

Os alunos que não têm acesso contínuo às TICs estão sendo excluídos da sociedade e da escola. Por isso, a escola precisa desenvolver projetos que conciliem as ferramentas digitais com a proposta do currículo, com os interesses dos alunos e a dinâmica da sociedade. Os alunos vivem cada vez mais conectados, seja pelo computador de casa, da escola, pelo celular... Além disso, convivem com as diversas ferramentas digitais no ambiente escolar, como o vídeo e as câmeras digitais usadas pelos professores para registrar os trabalhos dos alunos.

No entanto, quando penso nas TICs e em nosso sistema educacional, percebo que a escola nem sempre consegue acompanhar a evolução das tecnologias e acaba se distanciando dessa realidade. Nós, professores, precisamos aprender a lidar com as TICs e usá-las no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, principalmente, na formação de sujeitos pensantes. Afinal, um aluno que passa grande parte do dia na frente da TV ou do computador precisa desenvolver um olhar atento e crítico sobre aquilo que está vendo, ouvindo ou lendo.

Construir mentes pensantes e críticas ao que é incutido diariamente através da mídia é ir ao encontro da ideia de Paulo Freire (1997) sobre a educação libertadora *versus* “educação bancária”. Para ele, a educação libertadora e problematizadora é uma superação da bancária – que anula o pensamento autêntico, não desenvolve a consciência crítica.

A “bancária”, por motivos óbvios, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE, 1997, p. 75).

Ao formar sujeitos que pensam, agem criticamente e produzem colaborativamente, a escola contribui para melhorar a sociedade como um todo. Além disso, Hernández (1998) afirma que os Projetos, no caso, a “caixa surpresa”, necessitam partir de alguns princípios, “formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a

situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para aprender toda a vida” (p. 49). E com isso, construir a autonomia do aluno, a sua subjetividade e lhes provocar a consciência (crítica) da realidade em que vivem. Não é simplesmente escolher um tema e trabalhar a partir deste, sem ter relação com o real e sem provocar mudanças nos alunos.

Referências

CHICO, Paulo. **A distância e o presencial cada vez mais próximos**. Entrevista com José Manuel Moran. Disponível em <<http://ead.folhadirigida.com.br/?p=2343>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1993.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORAN, José Manuel. **Aprendizagem significativa**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

MORAN, José Manuel. Gestão inovadora da escola com tecnologias. In: VIEIRA, Alexandre (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/gestao.htm>> Acesso em: 4 set. de 2012.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 18 set. 2012.

SOLÉ, Isabel. **Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem**. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. O construtivismo em sala de aula. 6ª ed. São Paulo: Ática: 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PROJETO CULTURAL NÓS: MARIETA EM PROSA E VERSO

Etiene da Silva de Vargas¹

Resumo: Este trabalho relata a história de um projeto desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, realizado nos anos de 2009 a 2012 o “Projeto Cultural Nós” que teve como objetivo proporcionar aos alunos da turma 31/2009 momentos criativos, críticos, solidários e autônomos envolvendo a poesia e a prosa. Um trabalho que envolveu a comunidade escolar e estimulou a equipe diretiva a direcionar novos projetos que contemplasse todos os alunos e professores. Desta forma, em 2012 a equipe diretiva realizou a I Feira do Livro e o I Concurso Literário “Marieta em prosa e verso”.

Palavras chave: Educação; Literatura Infantojuvenil; Formação Continuada.

Contexto do relato sobre o Projeto Cultural Nós: Marieta em Prosa e Verso

O “Projeto Cultural Nós” foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D' Ambrósio é uma escola da Rede Estadual de Ensino coordenada pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, está localizada na Rua Apple, nº. 645, telefone: 3222-6977, Bairro Centro, próximo ao CDM (Centro Desportivo Municipal), em Santa Maria – RS, CEP 97015-030. Com os alunos da turma 31/2009/ 3ª série e continuou com o mesmo grupo até o ano de 2011. No ano letivo de 2012 o Projeto foi (re)direcionado para que todos os alunos da escola fossem contemplados. A equipe diretiva organizou a I Feira do Livro e o I Concurso Literário “Marieta em prosa e verso”.

Detalhamento das atividades

Diversos tipos de textos em prosa e versos foram trabalhados durante o ano letivo de 2009, com os 31 alunos da turma 31/3ª série. O texto poético foi o preferido pela turma. Nessa direção, buscou-se organizar um trabalho mais direcionado a esse gênero, através das vivências com a poesia. Na prática, porém, como ensinar poesia? Existia o gosto pelo gênero, o objetivo era desenvolver ainda mais esse interesse e refletir sobre o que se entende sobre

¹ etienevargas@hotmail.com

poesia, sem restringir à rima, divisões rígidas e versos rigorosos. A ideia inicial era organizar algumas oficinas de poesia.

Desta forma, como professora regente da turma e a estagiária da do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Marília Regina Hartmann, buscaram enriquecer o trabalho. Com isso, resolveram firmar parceria com uma professora especialista em literatura, escritora e membro da Casa do Poeta de Santa Maria (CAPOSM). Vários encontros foram realizados e a ideia inicial se concretizou na organização de um projeto que foi denominado “Projeto Cultural Nós: Vivências Poética”.

Segundo Lúcia Helena Alvarez Leite (1996, p.29):

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural.

A partir desse momento seria necessário apresentar a ideia do trabalho aos pais e a equipe diretiva da escola a fim de receber sugestões para realização. Num primeiro momento realizamos uma reunião que aconteceu na escola onde apresentamos a proposta de trabalho aos membros participantes, e os mesmos demonstraram apoio e incentivo ao projeto.

Trabalhar com poesia em sala de aula pode ser um ótimo desafio, principalmente, considerando-se que o gênero, quase sempre, é uma expressão literária muito próxima da musicalidade e ao lúdico, por trazer, muitas vezes, um texto curto, breve abstrato. Poesia é para ser sentida, pensada, discutida, é para brincar sem angústia de acertar ou errar. A poesia no mundo infantil é um jogo verbal e sutil, em que o aluno entra no mundo em contato com os recursos estilísticos da poesia para reconhecer, recriar e inventar.

Então, o projeto começou a ganhar vida quando iniciaram os encontros semanais com os alunos envolvidos. Em cada aula uma temática era desenvolvida, partindo de poemas de autores consagrados e locais, e músicas de um projeto desenvolvido na cidade. Ao final de cada encontro, cada aluno expressava por escrito, sua produção poética e sua impressão sobre o tema trabalhado. Além disso, ilustravam suas produções.

Com as produções dos alunos em mãos e avaliando que os textos tinham valor poético significativo e que poderiam servir de incentivo para outros alunos e professores e, serem reconhecidos pela sociedade, surgiu a ideia de publicar as poesias em livro. Para isso era

necessário recursos financeiros para a impressão da obra. Neste momento a participação dos pais e da comunidade em geral foi extremamente importante. Uma ação entre amigos foi realizada empresas locais e profissionais autônomos colaboraram através de patrocínios.

No final do ano letivo de 2009, na Biblioteca Pública Municipal Henrique Bastide, foi lançada a obra *“Brilha, Brilha Poesia”*.

No início do ano letivo de 2010 os pais e a equipe diretiva da escola foram convidados para uma reunião de avaliação do projeto desenvolvido em 2009. A partir da avaliação positiva e a pedido dos pais e da equipe diretiva da escola que o projeto continuasse assim, as organizadoras reorganizaram o projeto. O projeto continuou com o mesmo grupo de alunos, em turno inverso aos das aulas regulares e incluindo outro gênero literário: a prosa. O projeto de 2010 foi denominado “Projeto Nós: Marieta em prosa e verso”.

Trabalhar com a produção de poesia e prosa auxilia os alunos a aliarem o sentimento com a construção textual. A criança ou o adolescente aprende a utilizar os sentidos e a tirar linguagem daquilo que vê, ouve e sente. Através da produção textual é possível proporcionar a quem escreve algo que seja percebido por eles em um instante, ou seja, transporem, de forma breve, uma sensação, uma inspiração.

Neste ano as organizadoras buscaram a parceria com os poetas da Casa do Poeta de Santa Maria/CAPOSM e com a Casa do Poeta de São Pedro/CAPOSP. Os membros destas instituições foram convidados a ministrar algumas oficinas seguindo a mesma metodologia do ano anterior.

Atendendo ao objetivo de ampliar o contato dos alunos com o gênero poético e narrativo e de valorizar as produções textuais dos alunos, sobretudo, em sua liberdade de expressão, as escritas produzidas ao longo do ano também foram organizadas e publicadas na obra intitulado *“Com a Palavra”*. O livro contou com o apoio de novas empresas locais e da região.

Em 2011, o trabalho foi reavaliado e organizado através do projeto intitulado “Projeto Cultural Nós: Produção Textual.” Nesta etapa as oficinas foram desenvolvidas em turno inverso às aulas regulares. O objetivo foi dar continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado e, ainda, incentivar o contato com as diferentes expressões artísticas, como pintura e desenho. Sempre buscando um diferencial para as oficinas e valorizar o conhecimento de pessoas da comunidade, integrou-se as oficinas um membro da Associação Amigos da Biblioteca Pública Municipal Henrique Bastide/AABPMHB e a diretora da escola,

respectivamente, com a oficina de caricatura e de pintura em tela. Conforme os anos anteriores, as produções textuais foram organizadas em um livro intitulado “*Voo da Arte*”.

Em todas as obras as ilustrações foram feitas pelos autores e em todas as edições do projeto o grupo participou das Feiras do Livro de Santa Maria. Em 2012 participou da 58ª Feira do Livro de Porto Alegre, no espaço Território das Escolas. Importante informar que todas as obras possuem o registro fornecido pela Biblioteca Pública Nacional, o ISBN.

Em 2012, por fazer parte da equipe diretiva da escola como vice-diretora desde 2010 juntamente com a coordenadora Pedagógica Marta Regina Fontoura redirecionamos o projeto. Com o objetivo de que todos os alunos tivessem a oportunidade de vivenciar essa experiência que até o momento era restrita a um grupo de alunos da escola. Lançamos no mês de abril a I Feira do Livro e I Concurso Literário “Marieta em Prosa e Verso”. Para isso era necessário preparar os professores na mediação de conhecimentos da teoria com a prática. Nesse momento esteve presente como palestrante o escritor e advogado João Adede Y Castro que falou sobre Pichação: Educação ou Punição, também foram realizadas oficinas literárias, atividades teatrais e hora do conto na Biblioteca Pública Municipal Henrique Bastide, e palestras sobre Educação e Paz, dando continuidade as formações que estamos desenvolvendo na escola. Todas as pessoas envolvidas nas palestras vêm ao nosso encontro na realização das palestras, oficinas e intervenções gratuitamente.

Análise e discussão do relato

O trabalho com as oficinas buscou a socialização das diferentes formas de pensar e a valorização do que é produzido por cada aluno que expressa nas diferentes linguagens. O trabalho desenvolvido baseou-se nas normativas das políticas públicas educacionais, conforme o Conselho Estadual da Educação RS, parecer número 194/2011:

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p.77) há ganhos pedagógicos indubitáveis em trabalhar a produção de texto por meio das oficinas, uma vez que oferecem formas de avaliar democraticamente o aprendizado do aluno, e que todos tem

acesso aos entres de todos. As dificuldades são socializadas de modo natural e espontâneo no convívio, cuja a meta é obter o melhor rendimento, tendo como fundo a prática dialogada.

No encerramento de cada ano dos projetos era organizado um cafezinho poético com os poetas colaboradores e alunos em que se reuniam em um mesmo espaço pessoas de diferentes gerações e histórias de vida. Apesar das diferenças de idades e de ideias, falavam a mesma linguagem, linguagem da arte poética.

Com isso, pode-se avaliar o quanto é importante desenvolver projetos nas escolas, sobretudo, aqueles que vão além do currículo escolar, que possibilitam a integração com a comunidade onde estão inseridos. Segundo Heloisa Luck (2003) para que os projetos propostos possam ser eficazes eles precisam ser elaborados a partir de certas condições fundamentais, que não sejam limitadoras, formal e burocrático. Eles precisam ter um enfoque no futuro, participação e envolvimento, tomada de decisões e processo mental interativo.

Durante as oficinas, foi possível perceber o crescimento em relação ao desenvolvimento da criatividade e o gosto pela leitura e escrita. Escrever era “simples”, e prazeroso, não havia medo em expressar sentimentos, emoções e opiniões sobre determinados temas. A efetiva participação em atividades culturais com a apresentação de teatro organizado pelos alunos que envolveu uma funcionária da escola e colaboradores. Também a presença, o incentivo e a colaboração dos pais nos eventos. Os relatos abaixo revelam a importância e o significado que o projeto proporcionou a todos os envolvidos. Uma experiência única, momentos de diálogos, de aprendizagens e trocas de conhecimentos.

Pais dos alunos do Projeto - Foi uma ideia brilhante, pois estimulou a criatividade e o interesse pela escrita e a leitura, dando oportunidade para cada um se expressar. O projeto foi e sempre será uma ideia brilhante.

Adriane Maria Limana Guerra – Diretora da Escola - Que belo projeto, que conseguiu despertar a alegria de escrever no coração das crianças, estimulando a criatividade, a leitura e a paixão por poesias. Entusiasmo compartilhado pelos familiares. Parabéns!

Denise Reis – integrante da Casa do Poeta de Santa Maria (CAPOSM) - Participar do Projeto da escola Marieta D’Ambrósio foi muito mais que gratificante, foi surpreendente. Cheguei pensando em ensinar poesia e aprendi coisas do futuro. Presenciar crianças construindo realidades através da prosa e da poesia, com elementos tão puros e encantadores e poder participar desta construção é como disse Manuel de Barros “é voar fora da asa”. Voem, voemos todos, porque a palavra é o céu, a poesia – contemplação divina.

Frederico Reimont Amaral – aluno do projeto. Depoimento na Feira do Livro 2011.
Antes eu não gostava de ler. Depois que comecei no Projeto comecei a gostar mais de ler.

Considerações finais

O Projeto Cultural Nós foi uma iniciativa que começou com uma turma de 31 alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, a professora regente, a estagiária da turma, uma professora e escritora. O grupo mobilizou a comunidade no momento em que buscou parcerias para integrar o projeto, ocupou espaços públicos para seus lançamentos de livros como a Biblioteca Pública Municipal Henrique Bastide, o Teatro Treze de Maio, a Praça Saldanha Marinho, nas Feiras do Livro. A participação na Feira do Livro de Porto Alegre trouxe novos olhares, ideias e possibilidades foram surgindo. Outros projetos foram se integrando e se constituindo a partir desta ideia.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2011, p. 06):

Cabe à escola tornar-se um dos agentes de mudança social e constituir-se num espaço democrático, garantindo ao educando o direito de usufruir da construção do seu conhecimento, oferecendo aos professores formação continuada no sentido de se sentirem comprometidos com a qualidade da educação, viabilizando uma gestão (direção, coordenação, e orientação) mais democrática e atuante, criando propostas alternativas para uma possível superação de problemas escolares.

Após a realização do projeto percebemos que nossa comunidade escolar e principalmente nossos alunos são participativos, ativos e comprometidos com um fazer diferente. Um fazer educação com qualidade e com fundamentação precisa que todos os envolvidos efetivem sua participação e nossa escola é um espaço aberto e democrático onde há possibilidades de desenvolvermos projetos que venham ao encontro da realidade em que está inserida.

Referências

ALVAREZ, Lúcia Helena Leite. **Pedagogia de projetos:** intervenção no presente. Revista Presença Pedagógica. V.2, nº 8, mar./abr, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COMISSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parecer nº 194/2011 Processo CEED nº 45/27.00/11.6.** Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1297880091Pare_0194.pdf

Acessado em 01 de julho de 2013.

GUERRA, Adriane M.L.; VARGAS, Etiene da S. de; FONTOURA, Marta R.(Org.). **Desafios na Prática Docente**. Santa Maria: E.E.E.F. Marieta D'Ambrósio, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1997.

LUCK, Heloísa. **Metodologia de projetos**: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio. Estado Rio Grande do Sul. 2011.

VARGAS, Etiene da S. de; SOARES, Maria R.C.; HARTMANN, Marília R. (Org.). **Brilha, Brilha Poesia**. Tapera: Lew Editora, 2009.

_____ **Com a Palavra**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação/CE/UFSM, 2010.

_____ **Voo da Arte**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação/CE/UFSM, 2011.

A EDUCAÇÃO COMO CULTIVO DA ALMA: PARA PENSAR A SAÚDE NA ESCOLA

José Aparecido Celorio⁵⁰

Lúcia Maria Vaz Peres⁵¹

Resumo: O presente texto é uma exposição inicial de um projeto de pesquisa - doutorado - cujo objetivo é compreender de que forma o processo de adoecimento de professores repercute na (re)construção de sua autoimagem simbólica. O adoecimento de professores faz parte de um problema mais amplo, ligado ao mal-estar coletivo que afeta não somente a escola, mas grande parte das instituições contemporâneas. Como a proposta dessa pesquisa é compreender de que maneira a autoimagem simbólica é construída no processo de adoecimento, a noção de imaginação simbólica de Gilbert Durand permite buscar uma compreensão instauradora do processo de formação dessa autoimagem. Da psicologia desenvolvida por Carl Jung (Obras Completas, vls. XII, XIII e XIV, 2002), pretende-se utilizar os estudos que ele desenvolveu sobre a alquimia, buscando, dessa forma, meios para compreender o construto simbólico das histórias de vida e ultrapassar a visão dicotômica que se tem sobre aquilo que o ser humano constrói. Os estudos e as reflexões de James Hillman (1984, 2013, 2013) sobre as imagens arquetípicas serão fundamentais para essa pesquisa, sobretudo porque ele desenvolve a ideia do Patologizar como uma necessidade da alma. Considera-se que esta pesquisa seja de fundamental importância para a área de educação em função do tema que envolve, direta e indiretamente, todos os trabalhadores da educação. Enquanto muitas pesquisas permitem localizar os fatores externos que geram o adoecimento, procura-se, a partir das imagens construídas por esses professores, mostrar o sentido simbólico da docência a partir do adoecimento.

Palavras-chave: Educação. Imaginário. Adoecimento.

Primeiros reflexos do insondável

Estive pensando que coisas são essas que podemos ouvir. O que poderiam ser essas coisas? Coisas...O ser humano é feito de coisas, coisas de corpo, coisas de espírito, coisas de alma, coisas de água, coisas de gente, coisas de mundo, coisas de estrelas, coisas de deuses, coisas...coisas e coisas... E serão todas essas coisas apenas ouvidas? Não serão essas coisas sentidas, amadas, arrancadas, expulsadas, odiadas, sublimadas, devastadas, aproximadas, marcadas, bebidas, comidas, desejadas,

⁵⁰ Universidade Federal de Pelotas – polaris.astro@gmail.com

⁵¹ Universidade Federal de Pelotas – lp2709@gmail.com

abraçadas, esquecidas e imaginadas? Não serão essas coisas que nos constituem sem nos obrigar a sermos esta ou aquela flor, este ou aquele espinho, a estar aqui ou acolá? Essas coisas são uma plêiade, de onde nascem as ficções de um narrador de contos, que conta e re-inventa para si e para o mundo as coisas que viveu, guardadas em segredo, reveladas em suspiros de solidão, porém, ainda portadoras de um mistério, insondável, invisível e impossível de coisificar.

Normose e mal-estar docente

O mal-estar docente, expressão cunhada por Esteve (1999), procura dar conta dos dramas vividos pelos professores sem que esses sejam explicitados ou mesmo revelados nas suas causas e nos seus efeitos. A ideia de mal-estar implica um sentimento e uma sensação de incômodo diante da escola, dos alunos e da atividade docente de modo geral, sem que seja possível localizar onde, de fato, está o problema. É um problema amplo, não localizado e que afeta, a cada dia, centenas de professores da rede de ensino, pública ou privada, básica ou superior. Ressalta-se que o mal-estar docente é uma face de um mal-estar coletivo, nascido no mesmo processo cujo sonho foi de uma sociedade sem dores, feliz, segura e produtora de riquezas e não excludente. Esse sonho, muito bem retratado por Aldous Huxley, no seu profético "Admirável Mundo Novo", passou a ser fonte de pesadelos e torturas, vividos por pessoas que, no afã para se ajustarem ao sistema perverso dos valores não morais que tornam a vida sem sentido ao espalharem ações que negam o outro e as suas diferenças, (riqueza a qualquer custo e por isso inconsequente, competição desenfreada em detrimento da existência do outro; esquecimento dos sentimentos perante o império racionalista, esterilização das imagens oníricas e dos devaneios e o consequente arrefecimento do sentido da vida), acabam por minar o cultivo de sua própria alma.

O cultivo da alma, grosso modo, é o próprio trabalho com as imagens que desvelam o que as pessoas sentem e pensam sobre si mesmas; é lidar com o mundo da interioridade e dos sonhos por meio da imaginação simbólica e criadora (DURAND, 1988). Na perspectiva dos estudos do Imaginário (DURAND, 1988, 2002, 2008; HILLMAN, 1984, 2010, 2013; JUNG, 1997, 2002a, 2002b, 2002c), a vida, sustentada apenas em bases de uma consciência heroica, pode ser recriada em bases de uma consciência poética, pois "o cultivo da alma também tem uma mística, o mistério da

morte, que abarca o crescimento orgânico e emprega suas imagens no trabalho com alma" (HILLMAN, 2013, p. 201). Toma-se aqui a morte como metáfora, como caminho para a transcendência, como meio para se buscar o que de cada pessoa (os professores) ficou do outro lado do rio depois de a vida se distanciar do sentido daquilo que a palavra professor evoca.

Se for considerada a prevalência de uma lógica da normalidade - uma normose - (CREMA; WEIL, LELOUP, 2003) na escola e na universidade, toda e qualquer forma de adoecer será vista como "erro". Portanto, deve ser consertado! Afasta-se o "anormal" e acolhe-se o "normal". Afasta-se o que não "produz", acolhe-se o que "produz". O entendimento da alma como aquela parte de cada um que experiencia a vida, dá sentido às coisas e, portanto, é sede de uma interioridade multifacetada, a escola, na lógica da normalidade, ofusca a presença da alma, tornando o indivíduo cético de si mesmo. O adoecimento pode abrir uma brecha para a alma reivindicar seu espaço, procurando olhar para a docência na perspectiva da interioridade (alma). E, assim, possivelmente, desvelar outras percepções de si que podem surgir no processo de adoecimento, que são instauradoras de outros sentidos que a escola tem. Considerando a afirmação de Hillman (1995) de que boa parte dos problemas que são levados para a psicoterapia se devem ao fato de o sentimento ter sido negligenciado pela escola, tem-se no adoecimento de docentes (e discentes) uma chave para compreender como a formação pode repercutir na construção da imagem de si.

Pode-se dizer, a partir dos estudos de Gilbert Durand (1988), que o desequilíbrio existente entre os regimes do imaginário (diurno e noturno) pode ser resultado de uma formação baseada na lógica da normalidade - normose - que silencia o diálogo entre os regimes, exaltando a ordem e o controle (diurno) e afastando a desordem e o caos (noturno). A partir disso, busca-se uma corporeidade perdida, considerando-a como pedaços de alma e de corpo que foram ignorados ou dilacerados pela própria formação que tiveram e pela desvalorização que a imagem docente vem tendo nas últimas décadas. Como interpretar essas partes feridas de si? Quais relações que elas têm com o adoecimento desses professores? De que forma esse processo – anterior e posterior ao adoecimento – repercute na construção da imagem de si?

A pesquisa é pautada nos estudos de três autores que participaram daquele que foi conhecido como Círculo de Eranos, evento que reunia pesquisadores de várias áreas do

saber e, por isso, se configurou em um verdadeiro diálogo transdisciplinar. Os estudos de Gilbert Durand (1988, 2002, 2008) serão importantes para trabalhar com a ideia de que **a imaginação - simbólica - é equilibradora das perspectivas racionais e afetivas que constituem o ser humano**. Como a proposta dessa pesquisa é compreender de que maneira a autoimagem simbólica é construída no processo de adoecimento, a noção de imaginação simbólica permite buscar uma compreensão instauradora do processo de formação dessa autoimagem. Da psicologia desenvolvida por Carl Jung (Obras Completas, vls. XII, XIII e XIV, 2002), pretende-se **utilizar os estudos que ele desenvolveu sobre a alquimia, buscando, dessa forma, meios para compreender o construto simbólico das histórias de vida** e ultrapassar a visão dicotômica que se tem sobre aquilo que o ser humano constrói. Os estudos e as reflexões de James Hillman (1984, 2013, 2013) sobre as **imagens arquetípicas** serão fundamentais para essa pesquisa, sobretudo porque ele desenvolve a ideia de que

Patologizar é uma hermenêutica que leva os eventos até o significado. Apenas quando as coisas se despedaçam é que elas se abrem para novos significados; apenas quando um hábito diário torna-se sintomático, uma função natural torna-se uma aflição, ou quando o corpo físico aparece nos sonhos como uma imagem patologizada, um significado desponta" (HILLMAN, 2010, p. 231).

Como o termo mal-estar é amplo e abrange vários problemas vivenciados na escola e na universidade, optou-se pelo trabalho com professores da rede pública de Ensino da cidade de Maringá - PR que se encontram "readaptados" e não exercem mais a função docente. Ressalta-se que essas sete professoras possuem problemas de ordem física e psíquica e ainda estão sob tratamento médico; por isso, na impossibilidade de exercer a docência, foram transferidas para outros setores da escola, como secretaria e biblioteca. Tem-se, portanto, como objetivo geral, compreender o processo de construção da autoimagem simbólica a partir do adoecimento dessas professoras e de como essa autoimagem pode re-significar a vida de cada uma delas.

Percurso metodológico: a escrita (auto)autobiográfica-simbólica

Partindo da escrita (auto)biográfica, alicerçado nos estudos do imaginário, procura-se compreender os sujeitos que estão por trás dessas estruturas normóticas anteriormente discutidas. Por meio da abordagem (auto)biográfica “[...] faz reaparecer

os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.” (NÓVOA, 2007, p. 18). Da mesma forma que “[...] o indivíduo é reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, conhecemos o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI *apud* NOVOA, 2007, p. 18), o imaginário individual “[...] se inscreve e se apoia num imaginário coletivo que o nutre e que, por sua vez, é renovado pelas obras individuais” (WUNENBURGER *apud* SANCHEZ TEIXEIRA, 2000, p. 19).

A escrita (auto)biográfica, como uma “hermenêutica da prática” (DELORY-MOMBERGER, 2008) não é escrita a partir de fatos brutos, como se representasse exatamente a realidade percebida pelos sujeitos. Essa escrita é sempre permeada de interpretação, por isso pode se configurar também como uma atividade hermesiana, mantendo em diálogo os vários sentidos atribuídos a um mundo povoado de diferenças. Ao atribuir o termo simbólico à escrita (auto)biográfico, busca compreender de que maneira a nossa história de vida também é uma ficção de vida; e por conseguinte, como essa ficção (ou ficções de vida) permite que compreendamos a nossa "história" de vida pela via do imaginário, por meio do que é insondável e movente, multidimensional e polifônico. É nessa vida que entramos em contato com a multiplicidade da alma.

Considerações iniciais

Como passo inicial para a pesquisa, com a autorização do Núcleo Regional de Educação, da direção da escola e do aceite dos professores participantes, um primeiro encontro foi realizado com três professoras. O diálogo foi gravado e no primeiro encontro foi iniciado com a seguinte questão: como você se sente no processo de readaptação? Para finalizar o encontro, foi solicitado a cada uma das professoras que fizesse um desenho que retratasse o processo de readaptação. É importante destacar que dentre as três professoras, uma tem problemas de ordem psíquico-afetiva – depressão e transtorno do pânico – e duas, problemas de ordem osteoarticulares. Inicialmente, levantou-se a suspeita de que pessoas com certos "distúrbios psíquicos", como depressão e transtorno do pânico, seriam mais sensíveis aos problemas escolares, tendo, portanto, uma visão mais ampla da situação em que estão inseridas do que os demais colegas. Além disso, teriam fortes aproximações com os atos de cuidado do outro. A primeira professora se aproximou muito das suspeitas iniciais do pesquisador e o

encontro, diferente dos outros dois, durou cerca de 2 horas. No encontro com a segunda professora, notou-se uma fala que se aproximava muito da fala de alguns gestores escolares, afirmando que muitos professores readaptados querem mesmo é “se encostar na lei para não trabalhar”. Sabe-se de casos assim, mas, de um modo geral, também é importante questionar por que há professores que preferem "não trabalhar" e permanecer em outra função diferente daquela para a qual se formaram. A fala da terceira professora foi reveladora de uma situação incômoda em que os professores readaptados se veem colocados. Revela que os cursos de capacitação organizados pela Secretaria Estadual de Educação não destinam atividades específicas para professores "readaptados", como existem para os demais professores. Cria-se, portanto, momentos de uma crise de identidade, pois ora são e ora não são professoras, ora são e ora não secretárias; enfim, o que são? Em qual curso suas funções se enquadram? Por esse tipo de dilema muitos colegas passam quando estão em fase de capacitação ou mesmo quando vão preencher um formulário e o mesmo solicita informar a função. Qual função? Professor, bibliotecário ou auxiliar de secretaria? De fato, uma cena que traz angústia e sofrimento, porém, é uma abertura para (re) pensar o trabalho, a profissão e a escola como instituição formadora ou deformadora de seres humanos.

Considera-se que esta pesquisa seja de fundamental importância para a área de educação em função do tema que envolve, direta e indiretamente, todos os trabalhadores da educação. Enquanto muitas pesquisas permitem localizar os fatores externos que geram o adoecimento, procura-se, a partir das imagens construídas por esses professores, mostrar o sentido simbólico da docência a partir do adoecimento. Ressalta-se que a pesquisa não tem nenhum caráter terapêutico no sentido de buscar a "cura" desses professores por meio da escrita (auto)biográfica re-criada pela imaginação simbólica. No entanto, admite-se que esse trabalho tem alguns desdobramentos que ajudarão os participantes a criar uma nova perspectiva de si, do ser-docente e das escolhas que têm feito no decorrer de sua vida formativa e (auto)formativa.

Um pouco mais do insondável

Para não chegar a um fim, mas para anunciar um começo, escolhi como imagem desta bio-contação-de-vida, uma das belas cenas do curta-metragem "A casa em

Pequenos Cubos⁵²", em que um senhor, em um breve descuido, deixa seu cachimbo cair no alçapão que liga o andar superior a todos os outros andares inferiores da casa que estão submersos. O momento em que o senhor idoso resolve buscar o cachimbo é rodeado de surpresas, pois ao passar por cada andar da casa submersa ele se encontra com suas memórias e as revive intensamente. As imagens do filme nos reportam para o lado noturno da existência humana onde estão guardadas as imagens-guias que fundam o nosso viver. Nessa busca pelo cachimbo, ele mergulha intensamente em suas memórias sem saber ao certo quais sentimentos serão despertados. É como se as imagens o escolhessem. Essa descida é comparável ao engolimento pelo monstro marinho em Pinóquio e a queda no mar em Jonas. Ele passa, de fato, por uma iniciação, e de certa maneira, nos convida também a passarmos pelo mesmo processo. No andar térreo ele encontra uma taça de vinho com a qual partilhou belos momentos com sua esposa que partira. É quase que inevitável o afloramento de nossas próprias histórias diante de tanta sensibilidade das imagens. Quando ele retorna para o andar superior, no único cômodo da casa, põe o jantar à mesa e brinda com aquela taça, agora permeada de memória viva, à sua nova vida. Ele pode continuar só, mas agora, não estará mais solitário, pois "seu mundo interno está povoado pelos outros" (CYRULNIK, 2009, p. 149). Essas coisas que posso ouvir... o que fazer com elas, senão chamá-las para entrar e tomar um vinho. Afinal, são elas que me permitem dizer o que sou e qual o meu papel no mundo.

Referências

- CREMA, Roberto; LELOUP, Jean-Yves; WEIL, Pierre. **Normose**. A patologia da normalidade. Campinas: Verus, 2003.
- CYRULNIK, Boris. Autobiografia de um espantalho: histórias de resiliência. WMF Martins Fontes, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

⁵² Título original em japonês: "Tsumiki no ie". Divulgado internacionalmente com o título francês: "La Maison en Petits Cubes". Este curta-metragem foi criado pelo diretor Kunio Katō em 2008 e ganhou o Oscar de melhor curta de animação de 2009. Disponível no Youtube.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Introdução à arquetipologia geral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. **Ciência do homem e tradição**. O novo espírito antropológico. São Paulo: TRIOM, 2008.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**. A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

HILLMAN, James. **O mito da análise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HILLMAN, James. A função sentimento. In: FRANZ, Marie-loiuse von; HILLMAN, James. **A tipologia de jung**. São Paulo: Cultrix, 1995.

HILLMAN, James. **Re-vedo a psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HILLMAN, James. **O sonho e mundo das trevas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

JUNG, Carl Gustav. **Sincronicidade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e alquimia**. Petrópolis: Vozes, 2002. (v. XII das Obras Completas).

JUNG, Carl Gustav. **Estudos alquímicos**. Petrópolis: Vozes, 2002 (v. XIII das Obras Completas).

JUNG, Carl Gustav. **Mysterium coniunctionis**. Petrópolis: Vozes, 2002 (vol. XIV das Obras Completas).

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

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

A VIDA COTIDIANA NO INTERIOR DAS CEUS: A INVENÇÃO DO LUGAR E DA VIDA

Keila de Oliveira Urrutia⁵³

Sueli Salva⁵⁴

Camila Espelocin⁵⁵

Resumo: Este trabalho depreende de uma pesquisa realizada com as crianças e jovens moradores das Casas do Estudante Universitário de Santa Maria. Buscamos evidenciar as formas vida protagonizadas por crianças e jovens, suas maneiras de organização cotidiana, o entrelaçamento entre infância e juventude e outros modos de viver a infância. A metodologia da pesquisa está fundamentada na etnografia que possibilita a inserção direta no grupo investigado e através da observação participante permite ao pesquisador realizar descrições, seja de fatos, ações, comportamentos e assim delinear um quadro figurativo para realizar interpretações sobre aquela realidade (ANDRE, 2000). A pesquisa aponta diferentes modos de fazer cotidiano no interior das CEUs, as crianças como atores e transformadores sociais e outras maneiras de viver a juventude diante da condição de maternidade e paternidade. As vidas cotidianas desses sujeitos fogem de estereótipos e parâmetros construídos socialmente presentes no imaginário social e nos mobilizam na construção de outros olhares para essa realidade.

Palavras-Chave: Crianças; Jovens; Cotidiano.

Primeiras Palavras

Este texto tem como referência a pesquisa Infância, Juventude e Formação Educacional: um estudo sobre a vida cotidiana dos ‘pais’ e das crianças seus filhos e filhas que vivem nas CEUs⁵⁶ da UFSM⁵⁷ que tem como objetivo principal de investigar os meandros da vida cotidiana de jovens e crianças.

⁵³ Graduanda do Curso de Pedagogia Noturno/UFSM. Bolsista PROBIC do Projeto de Pesquisa Infância, Juventude e Formação Educacional: um estudo sobre a vida cotidiana dos ‘pais’ e das crianças seus filhos e filhas que vivem nas CEUs da UFSM.

⁵⁴ Professora Doutora do Curso do Centro de Educação da UFSM. Orientadora e Coordenadora do Projeto de Pesquisa Infância, Juventude e Formação Educacional: um estudo sobre a vida cotidiana dos ‘pais’ e das crianças seus filhos e filhas que vivem nas CEUs da UFSM.

⁵⁵ Graduanda do Curso de Pedagogia Diurno/UFSM. Bolsista PIBIC do Projeto de Pesquisa Infância, Juventude e Formação Educacional: um estudo sobre a vida cotidiana dos ‘pais’ e das crianças seus filhos e filhas que vivem nas CEUs da UFSM.

⁵⁶ Casas do Estudante Universitário

A metodologia do trabalho está fundamentada na abordagem etnográfica que tem como característica principal a inserção direta do pesquisador no grupo investigado. Segundo André (200) a etnografia possibilita uma grande quantidade de dados descritivos, principalmente através da observação participante que permite ao pesquisador realizar descrições, seja de fatos, ações, comportamentos e assim delinear um quadro figurativo para realizar interpretações sobre aquela realidade. Nesse sentido, essa metodologia nos proporcionar participar da vida cotidiana de crianças e jovens e assim tentar entender e publicizar essas formas de organização cotidiana.

Os dados da pesquisa demonstram que a UFSM tem a maior residência universitária do país, possui 1440 vagas e 1200 moradores⁵⁸. Consideramos que as formas de vida protagonizadas por jovens e crianças no interior das CEUs se constituem como invenções da contemporaneidade e típicas do contexto da cidade de Santa Maria. No interior das CEUs crianças nascem, crescem e vivem num lugar não previsto para crianças, mas residem ali como uma forma de seus pais e mães continuarem suas vidas acadêmicas. Juntos crianças e jovens inventam maneiras de ser e estar no mundo, constroem outros arranjos familiares, modificam estruturas e constroem novas culturas.

Realizamos essa pesquisa adotando uma postura interrogativa, com a intenção de conhecer, para, quem sabe, investir em uma produção de conhecimento mais conectada com a vida concreta das jovens mães e dos jovens pais, buscando abandonar estereótipos que às vezes são construídos em relação às suas vidas. Também pretendemos compreender as relações que se estabelecem entre as crianças e os jovens, quer sejam os pais ou outros jovens que compartilham o espaço da Casa. Além disso, consideramos o protagonismo das crianças nesse espaço as maneiras como se estabelecem produtoras de cultura e como vivem suas infâncias no interior das CEUs.

Ao nos reportarmos ao conceito de imaginário social consideramos o que nos diz Castoriadis (2007, p. 154)

Falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa “inventada” quer se trate de uma invenção “absoluta” (uma história imaginada em todas as suas partes) ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações “normais” ou “canônicas”(...).

⁵⁷ Universidade Federal de Santa Maria

⁵⁸ Esta informação foi obtida junto a um integrante da Diretoria da Casa

Nessa perspectiva, ressaltamos que em relação às infâncias, juventudes e vida cotidiana dos jovens e crianças no interior das CEUs existe um imaginário social construído culturalmente. Castoriadis (2007) chama de imaginário instituído as normas, valores e sentidos validados socialmente como verdades. Nesse sentido, o conceito de imaginário pode oportunizar uma reflexão sobre como as vidas de crianças são vistas socialmente e como esses jovens e crianças às vezes não correspondem a algumas expectativas sociais.

Os meandros das vidas cotidianas de jovens e crianças apontam que eles criam modos de fazer cotidianos, diferentes maneiras de organização cotidiana, demonstram jovens estudantes “as voltas com a maternidade e paternidade”, um entrelaçamento entre infância e juventude, diferentes maneiras de viver as infâncias e uma transformação do lugar em espaço conforme o conceito de espaço de Michel de Certeau (2011).

A Invenção do Cotidiano no interior das CEUs

As vidas inventadas de jovens e crianças fogem daquilo que muitas vezes é preconizado socialmente em relação à formação educacional dos jovens e cuidados com as crianças. Esse fenômeno muitas vezes chama a atenção da sociedade e é recorrente no discurso do senso comum aparecer os seguintes questionamentos: Como as crianças vivem lá? Como os jovens fazem para estudar e cuidar dessas crianças? Muitas pessoas nos indagam em relação a como as crianças tomam banho em banheiros coletivos ou como dormem em espaços por vezes reduzidos ou ainda como se relacionam com os demais jovens que vivem na Casa. Conforme Glat (1995, p.21),

As normas e valores sociais, dos quais muitas vezes não estamos conscientes, criam representações ou significados que guiam não só a nossa maneira de ser e agir no mundo, mas também a maneira como percebemos e agimos em relação aos outros.

Nesse sentido, os questionamentos em relação a vida das crianças e jovens na Casa surgem a partir de alguns valores e sentidos construídos e legitimados socialmente principalmente em relação à organização cotidiana e cuidados com as crianças.

No interior das CEUs jovens e crianças fabricam juntos, um modo de estar presente no mundo. Se para a maioria dos jovens residentes nas casas o sentido da vida está alicerçado na formação educacional, para outros esse sentido necessita ser compartilhado com a maternidade e paternidade. A preocupação com a formação deixa de ser exclusiva para abrir espaço para a necessidade de prover o sustento e a assistência às crianças.

Nesse percurso, o ato de viver, se constitui em uma ação que modifica o curso das coisas. A ação humana cria universos na medida em que vive e encontra saídas para os impasses, sem que essas saídas mereçam julgamento. Sabe-se que o tempo da juventude é um tempo de buscas, de múltiplas vivências, de experimentações, mas maternidade e paternidade, se constitui em uma experiência para a vida toda. Nas Casa constroem arranjos familiares, cujas princípios parecem significativamente diferentes da família patriarcal, matriarcal, matrifocal, ou nuclear. Busca-se aqui compreender os percursos realizados por essas famílias de jovens, que podem ser consideradas extensas, dadas as condições as quais vivem e convivem com outros(as) jovens, ligados pelos laços de amizade e que podem se instituir como parte integrante da família compartilhando o cuidado e educação das crianças.

A vida cotidiana desde a perspectiva de Pais (2003) pode ser considerada um objeto fragmentado e híbrido. “Nesta forma de aproximação social a realidade apenas se insinua, não se entrega [...] ela tem de ser imaginada, descoberta, construída” (Idem, p.27). A vida cotidiana das crianças e jovens institui-se no campo social. No caso das crianças moradoras das CEUs, constitui-se e é instituída por de um contexto multifacetado permeado por culturas juvenis e jovens, pela dinâmica da vida acadêmica e também por outras crianças com as quais tem contato diariamente na escola que fica no Campus da UFSM.

Segundo Pais (2003, p. 12), “escrever sobre a vida cotidiana só pode resultar numa mostragem-mosaico cuja forma expositiva metacomunica com a complexidade do que se pretende representar”. Partindo desse pressuposto, falar sobre a vida cotidiana das crianças no interior das CEUs é tentar retratar situações e vivências por vezes díspares e sendo assim, singulares, as quais demonstram como que em forma de uma colcha de retalhos, como diferentes maneiras de organização cotidiana se evidenciam.

É nesse fazer cotidiano que espaço e tempo se entrecruzam e adquirem sentido a partir daquilo que jovens e crianças vivem no interior das CEUs. Considerando Pais (2003, p. 130), que comunga com as idéias de Certeau (1994), “o tempo é o que dele fazemos e o espaço é um lugar praticado. Tempo e lugar são folhas em branco que só ganham sentido com a inserção, com a assinatura dos indivíduos que dele fazem parte”. O acompanhamento da rotina de crianças e jovens através das observações in loco revela que as maneiras como lidam com o tempo são subjetivas, por vezes não há uma fixidez de horários e ‘jeitos’ que se organizam seus cotidianos. Ou seja, “[...] os tempos cotidianos não são exclusivamente cíclicos, uma espécie de dança no mesmo lugar, uma “rodinha” na mesma pista de dança. (PAIS, 2003, p. 129)

Segundo Certeau (2011, p.280) “o tempo que passa, separa ou liga (e que sem dúvida jamais foi pensado) não é o tempo programado”. Certeau (2011) traz a tona o conceito de tempo acidentado e evidencia que este é o que permeia as práticas cotidianas, que foge de um determinismo, mas prima por fatos do cotidiano.

Podemos perceber essas formas de tempo na vida cotidiana das crianças e jovens. O dia-a-dia de algumas crianças e jovens não segue uma linearidade, isto é, não é sempre da mesma forma, seja porque os horários de aula são outros, por que viajam por conta de compromissos acadêmicos, ou para visitar os familiares.

Os jovens ao lado das crianças inventam seus cotidianos graças às artes de fazer, ou seja, as maneiras que o “homem ordinário” encontra para transformar, recriar e usar o espaço da sua maneira (CERTEAU, 2011).

A Casa do Estudante é o espaço que as crianças reconhecem como seu, onde brincam, se divertem, choram, sorriem, aprendem e ensinam. Essas crianças, ao habitarem num lugar criado para a moradia de estudantes, se estabelecem como atores e transformadores sociais. Segundo Certeau (1994, p.201-202) “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” e o “espaço é um lugar praticado”. Com isso, quer nos dizer que um lugar pode ser transformado num espaço pelas ações do ser humano. Assim, a Casa do Estudante Universitário, é transformada pelas crianças num espaço onde a infância também constrói história e sentido.

Os acompanhamentos dos cotidianos dos jovens e crianças foram diferenciados já que tentava estar adequado às diferentes maneiras de organização cotidiana dos

mesmos. Estivemos com eles no período que antecedia a da criança para a UEIIA⁵⁹ (enquanto a criança tomava a mamadeira, se vestia ou até mesmo acordava) bem como no caminho até a Unidade; e durante o tempo de mais ou menos duas a três horas ficávamos com ela nesta Unidade. Outra estratégia foi acompanhar jovens e crianças aos finais de semana, em seus momentos de lazer. No período da noite tínhamos a oportunidade de ir com algumas mães⁶⁰ buscar a criança na escola, ir jantar com elas no Restaurante Universitário (ou jantar em casa).

Algumas crianças frequentavam a escola em turno integral, outras somente durante um turno, enquanto outras ficavam com o pai em um turno e com a mãe em outro. Em um dia, iam à escola em um determinado horário, em outro dia esse horário poderia ser outro (ou mudar o turno, por exemplo). Havia situações em que as jovens levavam as crianças para acompanhá-las nas aulas, nos laboratórios de pesquisas, nas reuniões do projeto o qual eram bolsistas, ou no ensaio de peças teatrais da mãe estudante de artes cênicas.

Apesar de terem que conciliar o trabalho e suas vidas acadêmicas com as práticas de cuidado com as crianças, os jovens pais e mães vivem seus cotidianos tomando sempre como referência as crianças, seus filhos e filhas, ou seja, as maneiras como organizam seus cotidianos estão, na maioria dos casos, alinhadas com o bem-estar das crianças. Nesse sentido, a vida cotidiana é construída a partir da criança, revelando o protagonismo desses sujeitos nessa organização. Os finais de semana, passeios e festas são pensados levando em consideração o sujeito criança, filho ou filha; os horários que irão trabalhar ou cumprir outros compromissos acadêmicos sempre é pensado a partir da criança. Somente quando os horários de aula tornam inviável a tomada de decisão dos pais, é que as crianças têm em seus cotidianos, a maior influência da dinâmica da vida acadêmica.

Isso faz com que em alguns momentos da vida cotidiana das crianças e dos jovens haja a necessidade de algumas crianças ficarem sobre os cuidados dos avós ou pais nas cidades de origem, seja porque as mães necessitam viajar, por conta do grande número de afazeres acadêmicos que por vezes inviabiliza a prática de cuidado das

⁵⁹ Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

⁶⁰ Quando nos referirmos a mães estamos dando ênfase aquelas jovens que moram sozinhas com seus filhos(as), já quando citamos somente jovens estamos nos reportando aos jovens casais que moram com seus filhos (as).

crianças, ou como uma maneira da criança “passar uns tempos” com o pai. Nesse sentido, por vezes há uma circularidade (“circulação de crianças”, FONSECA, 2006) das crianças, como o caso de uma criança que durante o final do ano de 2011 foi residir com a avó na cidade de origem, retornando no ano seguinte para morar com a mãe na Casa do Estudante. Essas maneiras de organização cotidiana diferenciadas apontam que mesmo no interior das CEUs crianças e jovens vivem diferentes experiências.

Há nessa situação uma “circulação” das crianças semelhante ao que Cláudia Fonseca (2006) constatou com em suas pesquisas. A autora utiliza o conceito “circulação de crianças”, referindo aquelas que circulam entre contextos familiares temporariamente ou mesmo definitivamente. Esse fenômeno também é observado em relação às crianças das CEUs.

Alguns jovens, amigos/as dos pais e mães auxiliam no cuidado com as crianças, como no caso de um jovem que fica com a criança no apartamento enquanto a mãe toma banho. Outros se tornam padrinhos e madrinhas das crianças ou ficam com as crianças enquanto a mãe vai à aula. Esses jovens também têm seus cotidianos, suas rotinas mobilizados em torno das crianças, quando se preocupam em não fazer barulho para não acordá-los ou se propõe a dispensar parte de seu tempo para brincar com elas.

Os meninos e meninas moradores das CEUs vivem seus cotidianos num lugar não pensado para eles e com isso transformam a Casa do Estudante num espaço praticado (CERTEAU, 2011). Neste espaço elas criam outras formas de vida, repletas de brincadeiras imaginadas e inventadas, de correrias, pulos e risos, mas também de choro, de birra, de pirraça. Levam e constroem dentro da Casa outras linguagens e também artefatos próprios da infância, como os brinquedos industriais ou improvisados com panelas, galhos e folhas.

São crianças que não convivem diariamente com seus avós, primos, tios ou tias, mas com jovens - que acabam, sendo seus tios, dindos e dindas - funcionários da universidade e colegas da escola.

Algumas crianças possuem relações estreitas com os jovens que moram na Casa. As observações in loco demonstram as crianças aprendendo danças com eles e outras que tem o seu gosto musical influenciado pelos jovens amigos da mãe. As crianças por sua vez também influenciam os jovens quando contam sobre filmes, ensinam músicas e brincadeiras aos mesmos. Diante disso, consideramos que:

[...] as crianças não são seres pré-sociais, objecto de processos de indução social pelos adultos, mas são seres sociais plenos, tal como quaisquer outros, em pleno processo de acção social, influenciando-a e sendo por ela influenciada. (TREVISAN, 2007, p. 43).

Conforme Barbosa (2007, p. 1065), “a pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas”. A infância não é uma experiência unívoca ou singular, mas uma experiência social e pessoal multifacetada e não linear.

Ao falarmos das crianças meninos e meninas moradores das CEUs, estamos falando de infâncias construídas dia-a-dia onde as formas de socialização talvez sejam diferentes de outros lugares; crianças que vivem num espaço não pensado para elas, que convivem com pessoas com as quais não tem um vínculo parental, mas são aquelas com quem estabelecem algum vínculo afetivo e acabam influenciando na construção das suas infâncias e de suas vidas.

Por outro lado, ao falarmos dos jovens estamos falando de jovens estudantes que convivem com a maternidade e paternidade, que a partir do nascimento das crianças tem suas vidas modificadas, pois além de se preocupar com sua formação também precisam dispensar seu tempo para o cuidado com as crianças. São, portanto jovens que vivem suas juventudes de maneiras diferentes de jovens de outros contextos ou que não convivem com a condição de maternidade e paternidade.

Palavras Finais

A vida não existe, ela tem que ser inventada. É por meio das formas que criamos como imagem ou como palavra que o olhar adquire a luz que lhe permite ver. A experiência do criar produz desequilíbrios, interrogações, dúvidas, surpreendendo a quietude repetitiva do mundo. (SOUZA; TESSLER; SLAVUTZKY, 2001, p. 7)

No interior das CEUs crianças e jovens produzem outras sentidos e formas de vidas. Suas vivências e maneiras de organização cotidiana apontam outros olhares sobre infância e juventude e que mesmo tendo em comum o mesmo espaço há diferentes formas de viver infância e juventude no interior das CEUs.

Vivendo nas CEUs os (as) jovens criam “modos de fazer”, inventam jeitos e manobras que lhes permitem dar conta da condição juvenil de maternidade e paternidade e da sua formação acadêmica. As crianças por sua vez movimentam uma estrutura pré-concebida, constroem novas culturas influenciam e são influenciadas.

Explicitar as vivências de jovens e crianças neste espaço tem a intenção de quem sabe contribuir para desestabilizarmos concepções, estereótipos e preconceitos difundidos socialmente e também evidenciar o protagonismo dos (as) jovens e crianças o que muitas vezes é desconsiderado. Buscamos adotar uma postura interrogativa que se abstém de olhar para os jovens como irresponsáveis e para as crianças como coadjuvantes. Tentamos entendê-los como produtores de cultura e que seus jeitos e modos de ser e estar no mundo são merecedores de atenção e destaque.

Referências

ANDRE, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas escolares, Culturas de infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n.100, p. 1050-1079, out. 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed, 2007.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano - as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2011

FONSECA, Claudia. **Da Circulação de Crianças a Adoção Internacional: questões de pertencimento e posse**. Dossiê Repensando a Infância. p. 11-43. Ja/Jul. 2006

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**. Questões Atuais em Educação. RJ: Sette Letras, 1995.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana – enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

REFLEXÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: A PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL EM VISTA DE SE ENXERGAR NO E COM O MUNDO

Liliane Goreti Portinho Ortiz

Diânifer Pacheco Berleze

Resumo: Este ensaio teve como foco principal refletir sobre a Educação Geográfica, tendo em vista a perspectiva socioambiental. As reflexões foram construídas a partir do grupo de estudos e pesquisa EDUGEOS, em que se fez um resgate da educação geográfica em nossas vidas escolares, buscamos conhecimentos teóricos sobre o tema e também foram realizadas práticas socioeducativas no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Geográfica, Perspectiva Socioambiental, No e com o mundo.

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Paulo Freire (1996, p. 54)

O mundo contemporâneo é complexo, como sustenta Santos (2006, p. 203) “No momento atual aumenta em cada lugar o número e a frequência dos eventos. O espaço se torna mais encorpado, mais denso, mais complexo”. Assim, olhá-lo em sentido de análise, requer um pensamento que se dê conta das interconexões e relações estruturais e estruturantes desse espaço e de quem é o homem, quem somos nós, e isto demanda um pensamento que abarque a complexidade do mundo, em suas relações parte-todo e local-global. Com base nessa perspectiva, evidencia-se como fundamental que alunos e professores vejam e pensem a realidade, os processos e sujeitos nela envolvidos sob a ótica das múltiplas inter-relações, contradições e problemáticas que se estabelecem nas relações entre os homens, nesse contexto, entre sociedade e natureza.

Conforme Morin (2003) a nossa sociedade através dos tempos fragmentou o conhecimento por meio da sua tríade indivíduo/sociedade/espécie o esfacelando e como

o homem, o mundo está dividido entre as ciências, fragmentado em disciplinas, pulverizados em informações e nós acrescentamos egoísta em suas relações. Ao nos colocarmos na posição de sujeitos da nossa vida e história, percebemos que no decorrer da nossa existência, em diferentes tempos e espaços não nos vemos como natureza e negamos a nossa influência sobre o mundo, a importância existencial das nossas ações e relações. Durante a nossa vida escolar falamos e escutamos nas aulas de geografia, os sujeitos falarem do homem, um homem culpado, um homem alheio, o outro, assim permanece a sociedade a falar. Nós por vezes nós questionamos, sem entender: “quem é esse homem?”. Acreditamos que em uma perspectiva de educação fragmentada, não é possível nos percebemos e procuramos um responsável exterior ao nosso eu. Nós ficamos aparte e acusamos sempre o outro, em virtude das nossas ações, relações e suas conseqüências. Conforme Cavalcante (2006) na prática a geografia ensinada não consegue, muitas vezes, superar as descrições e as enumerações de dados, fenômenos, como é de tradição dessa disciplina e continua o desafio de cumprir o objetivo básico da geografia na escola de formar um pensamento geográfico, espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva.

Conforme Mendonça (2001) O termo sócio aparece, então, atrelado ao termo ambiental, para enfatizar o necessário envolvimento da sociedade enquanto sujeito, elemento, parte fundamental dos processos relativos á problemática ambiental contemporânea, inserindo na abordagem ambiental a perspectiva humana, portanto social, econômica, política e cultural a qual somos parte integrante, assim religando homem e natureza, natureza e sociedade, sociedade e mundo. A perspectiva socioambiental nos permite refletir sobre a nossa totalidade, quem somos nós e o que estamos fazendo no e do mundo. Acreditamos que a educação geográfica, a partir do socioambiental nos permitirá construir um conhecimento vital, em que avançaremos no nosso sentimento de pertencimento da natureza, do mundo, da importância das relações e ações coletivas e solidárias, do cuidado e respeito pela vida e pelo outro.

A educação escolar e a educação geográfica devem militar pela emergência de um cidadão-crítico, atuante, participativo, democrático e eticamente responsável por um modo de vida voltado à convivência sadia em sociedade e no planeta Terra. Conforme Santos (2003) pertencer e habitar um espaço, ser cidadão de um determinado lugar é e se dá por meio de um pertencimento intelectual, por meio de ações intelectivas de

leitura, explicação e cognoscibilidade do mundo. Nesta perspectiva, o ensino de geografia vem a ser significativo para o educando, que necessita se enxergar parte do todo, conhecer a sua realidade, as realidades e estabelecer as relações com a finalidade de saber pensar o espaço de vivência e constituir o sentimento de pertencimento.

Para Foucher (1994), a idéia de consciência espacial está relacionada ao sentido de pertencimento espacial, entendido em dois sentidos: pertencer habitando e, ao habitar, pertencer pensando o espaço, direito ao conhecimento das dinâmicas organizadoras do espaço geográfico. Nessa direção, pertencer a um lugar é, também, pensá-lo como lugar com o qual o sujeito identifica-se e no qual se expressa, podendo provocar mudanças e transformações.

Uma Educação comprometida com a formação de cidadãos plenos, capazes de agir e interagir prudentemente nos mais diferentes lugares e escalas, tanto do nível local ao global e do global ao local, reconhecendo desta forma a sua realidade e pensado o “como”, formas de avançar e qualificar a sua vida e daqueles que o rodeiam é um grande desafio deste tempo e espaço. Desta forma, uma prática educativa cidadã, comprometida com a formação de uma cidadania responsável e democrática, deve começar a construir-se a partir do olhar crítico, analítico e problematizador sobre a realidade de vida dos educandos. Diante dessa realidade estabeleça relações mais amplas, em perspectiva global e, para isso, considerando as múltiplas relações e interconectividades de conceitos, temas e problemáticas a serem estudados na disciplina.

Pensamos que existe nos dias de hoje uma necessidade urgente por um pensar complexo que pensa e questiona, visando ações propositivas, conscientes e responsáveis em todas as dimensões da vida. Um pensar complexo, por considerar não apenas as relações causais e de tensão nos processos, mas principalmente, as interconectividades; e perspectiva dialética, porque contém no interior do movimento social, histórico, cultural, a tensão e a contradição como uma constante. É nesse rumo que os fazeres da educação geográfica devem levar os sujeitos-alunos a apreenderem, compreenderem e explicarem o mundo, posicionando-se crítica e conscientemente frente à realidade. As ações da escola, das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia tornam-se fundamentais na construção das conexões entre o pensar, o sentir e o agir, aspectos importantes na formação de valores e de atitudes cidadãs.

Uma metodologia que busque superar a fragmentação e contextualize a análise e a explicação dos fenômenos, em vista da construção de sentidos e significados pelos sujeitos. Uma perspectiva metodológica que dê conta, pelo menos em parte, de mostrar aos alunos que no processo de apreensão e compreensão da espacialidade geográfica, efeitos retroagem sobre causas e causas retroagem sobre efeitos (Moraes, 2004, Camargo, 2005). Nas palavras de Moraes, (2004, p. 120), “[...] para pensar bem é preciso ter uma compreensão mais clara a respeito da dinâmica da realidade e dos processos nos quais estamos envolvidos”; ou como afirma Morin (2003 p. 52), “O conhecimento deve ao mesmo tempo detectar a ordem (as leis e determinação) e a desordem, e reconhecer as relações entre ordem e desordem. [...] A ordem e a desordem têm uma relação de complementaridade e de complexidade”.

A consciência de mundo, nessa perspectiva, é consciência cidadã, consciência das redes, das relações estruturais que se tecem no cotidiano, nas interfaces dos fenômenos sociais e naturais em um processo de ação-reação-interação-retroação. Nesse sentido, frente aos problemas causados pelas gerações passadas e presentes, as novas gerações e as atuais devem ser mobilizadas e desinstaladas quanto ao modo de pensar o mundo sob a lógica da linearidade e da fragmentação, a ser superada com base numa outra lógica: a de saber-pensar o espaço em sua complexidade.

Silva (2002) levanta a urgência de uma orientação transformadora da educação geográfica, em que, para pensar as coisas do mundo é importante que nós – professores, possibilitemos aos educandos desenvolverem habilidades gerais e específicas, se apropriem de um discurso e sistematizem o conhecimento. O que significa refletir e redimensionarmos a relação professor/aluno/escola e o papel do ensino de Geografia. Assim, a Geografia escolar ajudará o educando a ler e pensar o mundo, não aprendendo e ensinando a partir de instrumentos de repetição, mas com atitudes que valorizem a argumentação, a indagação, a ação, em vista de contribuir com a constituição de seres humanos envolvidos com os acontecimentos do mundo, mais críticos, solidários, responsáveis com o coletivo e com a vida em todas as suas dimensões.

Referências

BECKER, Marília Urach. **Alfabetização geográfica na perspectiva Socioambiental**. Santa Maria, 2011. Trabalho de graduação. Universidade Federal de Santa Maria.

CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. **A ruptura do meio ambiente**: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência – a geografia da complexidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e a construção de conhecimentos**. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática **educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma instrução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FOUCHER, Maichel. Lecionar geografia, apesar de tudo. In. VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 13 – 29.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia socioambiental**. São Paulo: Terra Livre, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-Sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2010.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação Geográfica e formação da consciência especial-cidadã no ensino fundamental**: sujeitos, saberes e práticas. Curitiba, 2009. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Pulo: Edusp, 2006.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O que está acontecendo com o ensino de geografia? – Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 313 – 322.

O IMAGINÁRIO E A ATENÇÃO IMAGINANTE NA FORMAÇÃO DO OLHAR SOCIOLÓGICO: CONSTRUINDO A MÍSTICA DO ENSINO

Lisandro Lucas de Lima Moura⁶¹

Resumo: Este texto apresenta um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada “*O imaginário como mística do ensino em Sociologia: sobre a atenção imaginante nas narrativas visuais de Bagé*”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel. A pesquisa versa sobre a construção de novas experiências educativas para o ensino da Sociologia, a partir do contato com alguns aspectos da tradição cultural do município de Bagé (Rio Grande do Sul). A questão central que guiou a pesquisa está relacionada ao modo como o ensino da Sociologia pode contribuir para o processo de reencantamento do mundo e da educação. Para isso, utilizo-me de práticas de (auto)formação em experiências imersivas, próximas de uma mística do ensino, que contemplem a *atenção imaginante* (Gaston Bachelard) no ensino da Sociologia. O conjunto dessa prática de ensino, pensada à luz das teorias do Imaginário, reduz os elementos lógicos, racionalizantes e utilitários do ensino da Sociologia e aumenta os aspectos lúdicos, indiretos, oníricos e espontâneos, indispensáveis também para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Imaginário. Atenção imaginante. Mística do ensino.

As reflexões contidas neste texto são oriundas da pesquisa de mestrado defendida em 2013 e desenvolvida no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres. O trabalho versou sobre a construção de novas experiências educativas para o ensino da Sociologia, a partir do contato com alguns aspectos da tradição cultural do município de Bagé (Rio Grande do Sul). A finalidade é recuperar o sentido simbólico do ato educativo, na linha da pedagogia simbólica proposta por Peres (1999).

Utilizei como referencial teórico os estudos do campo do Imaginário, dentre eles a fenomenologia poética de Gaston Bachelard (2008), a ciência do homem e da tradição de Gilbert Durand (2008) e a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli (1988, 1995,

⁶¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Integrante do GEPIEM – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória – PPGE/UFPel. Professor de Sociologia do IFSul Campus Bagé. E-mail: lisandromoura@gmail.com

2001). A questão central que guiou a pesquisa está relacionada ao modo como o ensino da Sociologia pode contribuir para o processo de reencantamento do mundo e da educação.

Ao se utilizar dos estudos do Imaginário, a pesquisa remete, assim, a capacidade de o professor simbolizar a sua experiência de ensino. Para isso, utilizo-me de práticas de (auto)formação em *experiências imersivas*, próximas de uma mística do ensino, que contemplem a *atenção imaginante* (BACHELARD, 2008) na produção de narrativas visuais (fotografias) de Bagé. Neste texto, apresento resumidamente as principais ideias que inspiraram a construção da mística do ensino em Sociologia, sem adentrar na descrição dos detalhes práticos da experiência formativa⁶². Apresento também algumas considerações sobre a importância da *atenção imaginante* para a formação do olhar sociológico.

Com as lições da fenomenologia da imaginação poética, proposta por Bachelard (2008), foi possível apostar num ensino diferenciado para a Sociologia. Este ensino está fundamentado na admiração ao mundo circundante, em outras palavras, na *atenção imaginante*, e contempla também os conteúdos específicos da área de Sociologia: diversidade cultural, patrimônio histórico, patrimônio imaterial, cultura popular, comunidades tradicionais, direitos étnicos e territoriais, povos originários, folclore...

A fenomenologia, nesse caso, sugere um trabalho metodológico minucioso ao nível das “imagens isoladas” observadas em sua profundidade. (BACHELARD, 2008, p.8 e 9). Eis a grande lição da fenomenologia poética de Bachelard (2008):

Aqui o passado cultural não conta; o longo trabalho de relacionar e construir pensamentos, trabalho de semanas e meses, é ineficaz. É necessário estar presente, presente à imagem no minuto da imagem: se há uma filosofia da poesia, ela deve nascer e renascer por ocasião de um verso dominante, na adesão total a uma imagem isolada, muito precisamente no próprio êxtase da novidade da imagem. (p.01)

O resultado do trabalho aponta, portanto, para a importância da *atenção imaginante* para a construção de uma *mística do ensino* em Sociologia, centrada na ideia principal da fenomenologia bachelardiana, ou seja, na adesão ao êxtase da imagem isolada.

⁶² Para conhecimento detalhado da análise empírica da pesquisa, ver Moura (2013).

A atenção imaginante

A *atenção imaginante*, termo oriundo do livro *A poética do espaço*, de Gaston Bachelard (2008), tem a ver com a capacidade de observação. A observação, por sua vez, é um tema bastante caro às Ciências Humanas, em especial à Sociologia e à Antropologia. A “atenção imaginante” significa, nesse caso, uma forma especial de atenção ao mundo e aos fenômenos do cotidiano apoiada na dimensão do olhar criador. É especial porque difere do método clássico de observação responsável pela separação entre sujeito e objeto, frequentemente associado às ciências sociais dos séculos XIX e XX. “A atenção imaginante, diz Bachelard, prepara os nossos sentidos para a instantaneidade” (p. 99). Para reforçar, ele cita o poeta Charles Cros: “para atingir o mundo imaginário através de pequenos espelhos, ‘foi preciso ter o olhar muito rápido, o ouvido muito apurado, a atenção bem aguçada’” (CHARLES CROS, *apud* BACHELARD, 2008, p.99).

Interessa-me a *atenção imaginante* no que ela oferece ao olhar, sobretudo ao olhar sociológico, se ela é capaz de transformar a visão pela imaginação criadora e poética. Obviamente, a ação social do olhar nunca é exclusiva e solitária, ela vem sempre acompanhada da escuta social, que a reforça e a ressignifica. *Atenção* como forma de estar atento ao presente, de educar o olhar; mas ela precisa ser também *imaginante*, porque a imaginação é o elemento fundante do ato de conhecer, que nada mais é do que atribuir sentido ao objeto percebido. A imaginação, situada dentro do domínio do imaginário, é responsável por dar ao ato de olhar um colorido, um “algo a mais”.

Assim, para definirmos o entendimento sobre a *atenção imaginante*, é preciso levar em consideração o Bachelard “completo”, diurno e noturno⁶³, pois o termo é composto por duas palavras que se colocam semanticamente em polos distintos e ao mesmo tempo complementares: a “atenção”, da ordem da prudência e da vigilância

⁶³ Os termos “diurno e noturno” são utilizados por Pessanha (1985) para caracterizar as vertentes epistemológicas que acompanham a obra de Bachelard. Por diurno, entendemos a fase conceitual, científica e apolínica de Bachelard (fase solar, o homem da cidade); já a vertente noturna refere-se à fase da imaginação poética, do onirismo e do devaneio (fase lunar, o homem do campo).

(observação); e a “imaginação”⁶⁴, da ordem da fantasia ativa, das imagens poéticas, da meditação, da contemplação, do sonho, do devaneio... A *atenção imaginante*, assim, é um exercício situado entre a visão objetiva e o devaneio visual.

A mística do ensino

O propósito em apresentar e meditar sobre a experiência de ensino em Sociologia, dentro do contexto dos projetos⁶⁵ que desenvolvo em conjunto com os estudantes do IFSul Campus Bagé, foi o de criar condições de aproximação a uma pedagogia e sociologia do imaginário, por meio da vivência nas comunidades tradicionais de Bagé. Cito como exemplo os trabalhos desenvolvidos na comunidade rural do Rincão do Inferno (Quilombo de Palmas), as vivências junto às benzedeadas e ciganas do município e as imersões realizadas em comunidades de terreiros de Bagé.

Com os estudos do Imaginário, pensados no interior do GEPIEM, esta experiência (auto)formativa se transformou numa mística do ensino e trilhou os caminhos de uma educação estética mediante a construção de narrativas visuais (fotografias) sobre a tradição cultural de Bagé. As narrativas produzidas pelos(as) estudantes serviram de ponte entre a experiência vivida e a experiência imaginada. Com a fotografia, a vivência passa a ser narrada pela força da imaginação criadora e da *atenção imaginante*. A fotografia cumpriu, assim, a função de evocar narrativas visuais sobre a cultura tradicional do município, aproximando os estudantes do seu contexto referente, ao mesmo tempo que possibilitou a eles conhecer a dimensão do instante poético e comunitário do cotidiano, com seus ritos, mitos e símbolos. Essa lógica está ancorada no imaginário como fomentador de uma mística do ensino.

⁶⁴ Bachelard considera a imaginação como “potência maior da natureza humana. (...) a imaginação é a faculdade de produzir imagens.” Mas essas imagens não estão associadas ao passado e à lembrança, tampouco à realidade. Pelo contrário, a imaginação tem *função do irreal*, conforme observa o autor: “a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-se para o futuro. À *função do real*, orientada pelo passado tal como mostra a Psicologia clássica, é preciso acrescentar uma *função do irreal* igualmente positiva”, de modo que qualquer “enfermidade por parte da função do irreal entrava o psiquismo produtor. Como prever sem imaginar?” (BACHELARD, 2008, p. 18).

⁶⁵ O presente trabalho se baseia nos resultados do Projeto Narradores de Bagé, coordenado por mim e pelo prof. Rafael Lima. O projeto é uma alusão ao filme de Eliane Caffé, intitulado *Narradores de Javé* (2003). Constitui-se como uma proposta de investigação sobre o município, através de uma **metodologia compartilhada**, na qual os estudantes são parceiros de trabalho. O objetivo é narrar e mapear a vida comunitária no município através das expressões culturais populares, para estabelecermos um mosaico de dados na forma de imagens fotográficas, vídeos e textos sobre o modo de vida do brasileiro do Sul.

Utilizo o termo “mística do ensino” de forma particular para designar o imaginário como “aura” e elemento agregador que conforma sentimentos comuns dentro das aulas de Sociologia. A mística tem a ver com rituais de ensino que remetem a um certo mistério que marca a relação entre professor e alunos, entre mestre e discípulos, e que não é possível precisar com objetividade. Para exemplificar melhor, uso as palavras de Maffesoli (2001), que entende a mística como algo que “une os iniciados entre si”:

Assim, por levar em conta a vivência cotidiana e a sabedoria popular que lhe serve de fundamento, talvez fosse necessário que a sociologia se transformasse naquilo que P. Tacussel denomina de “sociosofia”, isto é, uma disciplina que saiba integrar e compreender a “mística do estar-junto”. Com efeito, o próprio da vivência é pôr a ênfase sobre a dimensão comunitária da vida social; vindo a mística sublinhar aquilo que une os iniciados entre si, aquilo que conforta, de modo misterioso, o vínculo, ao mesmo tempo tênue e sólido, que faz com que essa comunidade seja causa e efeito de um sentimento de pertença que não tem grande coisa a ver com as diversas racionalizações pelas quais, na maioria das vezes, se explica a existência das diversas agregações sociais. (p.176).

A arte de narrar o cotidiano e a cultura tradicional do município de Bagé, a partir da mística do ensino, passa pela tentativa de ir ao encontro do outro por meio de *rituais imersivos*, que permitem um maior reconhecimento dos códigos operantes num determinado espaço. Desse modo, entendo os rituais imersivos ou “experimentações imersivas” da seguinte forma, de acordo com Borges e Etli (2007):

Experimentação imersiva é o encontro presencial, com certa duração temporal, que permite a conexão entre as pessoas, o partilhamento da comida, da bebida, dos conhecimentos, das práticas, com tempo para reconhecimento do espaço, das forças que operam dentro e em torno do local, com tempo de promover táticas coletivas, planejar ações com eficácia, assim como tempo para ladainhas, lamentações, festividades e embriaguez. É a partir dessa cotidianidade (mesmo que limitada no tempo) que a ação pode se tornar constituinte, constituidora, com ampliação de perspectivas e práticas que não se enterram nos locais onde são produzidos, mas seguem seu percurso segundo suas redes de interesses. (p. 02).

É necessário acrescentar que a “experimentação imersiva” necessita de elementos simbólicos, quaisquer que sejam, capazes de instaurar afetos e realidades outras. Sendo assim, a mística do ensino requer, por exemplo, a presença dos quatro

elementos da natureza, capazes de ativar a imaginação material e criadora (BACHELARD, 1989; 2008): a terra, a água, o fogo e o ar. Além disso, a mística do ensino está também em consonância com os elementos do *reencantamento do mundo* (MAFFSEOLI, 1988, 1995, 2001), entendido aqui de forma particular como: enraizamento ao tempo e ao espaço circundante, como remitologização, expressão poder do ritual e do “feitiço”, intuição do instante, agir cotidiano, laços comunitários, momentos de partilha, entusiasmo primordial, romantismo das ideias...

O reencantamento é o oposto do desencantamento do mundo, termo cunhado por Max Weber (2004) para designar o processo de racionalização da vida. O desencantamento é o momento da modernidade em que nos separamos da natureza, do meio físico e cósmico, e nos desenraizamos do passado tradicional no qual a imagem do mundo era predominantemente mágica e mitológica. O reencantamento, então, é o retorno do mundo mágico. E na perspectiva da “epistemologia do novo encantamento”, proposta por Gilbert Durand (1989), transportada por mim para o âmbito da educação, o processo pedagógico ultrapassa o patamar institucional para adentrar no sentido simbólico do ato educativo, no qual o professor, além de um profissional dotado de saber disciplinado, é também um mágico-feiticeiro (GUSDORF, 1987). A magia aqui corresponde aos rituais de ensino sedutores, cuja função é iniciar os estudantes no processo de construção do conhecimento do mundo e si mesmos.

Percebi, através das características listadas e das experiências construídas⁶⁶, que a composição do conhecimento sociológico não se realiza somente com a utilização de técnicas ou métodos clássicos de pesquisa. A espontaneidade daquilo que nos acontece, nas experiências imersivas – onde não há separação entre sujeito e objeto – por si só já constitui um manancial de imagens de (auto)formação humana. É quando a entrevista cede lugar às conversas, aos causos e às ladainhas à beira do fogo. É quando a coleta de dados se transforma em entrega. É quando o sujeito se confunde com o próprio espaço, na espontaneidade do agir.

A mística dos rituais é alimentada pelo imaginário e pela *atenção imaginante*, dentro do universo da “pedagogia simbólica” (PERES, 1999). O espaço, tanto o da escola quanto qualquer outro, torna-se também lugar educativo e formativo que emana

⁶⁶ Para conhecer as experiências educativas realizadas no projeto Narradores Bagé, que servem de referência para este texto, ver Moura (2013).

entusiasmo e sensibilidade. Dessa forma, a educação deixa de ser apenas o *ensinar* para torna-se um *conviver*; a sociologia deixa de ser uma *ciência social* para tornar-se *ciência humana*; e por fim, o trabalho docente deixa de ser mera *profissão* para tornar-se *razão de ser*.

A mística do ensino requer, portanto, a revalorização dos rituais na formação do estudante de Sociologia, motivada pelo imaginário de cada pessoa e cada espaço. Nessa mística, o olhar adquire importância primordial através da *atenção imaginante*. Esta, despertada pelo uso das narrativas visuais, representa a adesão dos estudantes e do professor-pesquisador aos espaços da tradição bageense, ajudando a exercitar uma sociologia da imaginação poética. A *atenção imaginante*, portanto, reduz os elementos lógicos, racionalizantes e utilitários do ensino da Sociologia e aumenta os aspectos lúdicos, indiretos, oníricos e espontâneos, indispensáveis também para a construção do conhecimento.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaios sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BORGES, Fabiane; ETLI, Marc. Processos Imersivos e Reciclagens de singularidades. In: BRUNET, Carla. **Apropriações tecnológicas**: Emergências, textos, ideias e imagens do Submidialogia 3ª. Ed. EDUFBA Salvador, BA, 2007.
- DURAND, Gilbert. **Ciência do homem e tradição**: o novo espírito antropológico. São Paulo: TRIOM, 2008.
- DURAND, Gilbert. A renovação do encantamento. In: **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v 15, n. 1, jan/jun. 1989. [p.49-60].
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

MOURA, Lisandro Lucas de Lima. **O imaginário como mística do ensino em Sociologia**: sobre a *atenção imaginante* nas narrativas visuais de Bagé. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pelotas, 2013.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, (Tese de doutorado em Educação), 1999.

WEBER, Max. **A ética protestante e o ‘espírito’ do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

JOVENS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA: MOTIVOS QUE OS AFASTAM DA ESCOLA

Maiane Strauss dos Santos¹

Cibele Xavier Medeiros²

Sueli Salva³

Financiamento: CNPq

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa “Culturas Juvenis e Formação Educacional: Um Estudo com Jovens Estudantes das Escolas Públicas de Santa Maria que se afastam dos Processos Formativos”, coordenado pela Professora Dr^a Sueli Salva.

O projeto está sendo realizado em algumas Escolas Públicas da cidade de Santa Maria, visa compreender os motivos que levam os jovens estudantes a se afastarem dos processos formativos escolares. Consideramos sujeitos para essa pesquisa jovens que se encontram em processo de abandono escolar, que pediram transferência para modalidade EJA, ou se encontram em defasagem idade-série. Como metodologia utilizou a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e quantitativo a partir de dados do INEP, IBGE e outros institutos de pesquisa. Para a produção dos dados qualitativos realizamos observações e fazendo registros em diário de campo; entrevistas com os jovens; reflexões com os pesquisadores inseridos na investigação; fotografias e filmagens.

1 Acadêmica do Curso de Educação Especial/Diurno /UFSM bolsista FIPE.

2 Acadêmica do Curso de Educação Especial/Diurno/UFSM bolsista PROLICEM.

3 Professora Doutora do Centro de Educação da UFSM e Coordenadora do Projeto.

Palavras-Chave: Juventude; práticas escolares; escola; defasagem idade-série; abandono escolar.

Metodologia

A pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo está sendo realizada a partir dos fundamentos epistemológicos da etnografia. O problema desta investigação está fundamentado sobre a busca de compreender os motivos que levam os jovens a se afastarem dos processos formativos escolares e quais suas perspectivas durante o processo de escolarização.

A pesquisa está realizando um processo de acompanhamento da formação institucional e da vida cotidiana de alguns jovens em seus processos formativos, sociais e culturais. Esse acompanhamento é fundamental para a pesquisa uma vez que conhecer os meandros da vida cotidiana dos jovens e a sua trajetória educativa talvez nos possibilitem melhor compreender o fenômeno do afastamento. Foram realizadas observações em quatro escolas, nestas escolas também verificamos os índices de afastamento dos alunos, o que se revelou um problema bastante complexo, já que esses índices não são mascarados. As observações nos possibilitam acompanhar a vida desses sujeitos. Essa participação ativa nos possibilita compreender melhor, porém é preciso certo afastamento para que possamos analisar sem nos envolvermos totalmente, isto é, o envolvimento acontece, no entanto afastar nos faz enxergar com olhos de pesquisadora. Conforme André:

Os antropólogos e sociólogos sugerem o “estranhamento”, uma atitude de policiamento contínuo do pesquisador para transformar o familiar em estranho. É um esforço ao mesmo tempo teórico e metodológico: por um lado, deve-se jogar com as categorias teóricas para poder ver além do aparente e, por outro lado, treinar-se para “observar tudo” (ANDRÉ, 2000, p.43).

Um dos aspectos observados que é comum a todas as escolas é constarem nas turmas em média trinta e cinco (35) alunos na chamada, mas efetivamente frequentando há em torno de doze (12) a quinze (15) alunos, especialmente nas turmas do noturno. Observamos que o maior índice de afastamento é ainda nas turmas de primeiro ano do

ensino médio. O acompanhamento sistemático a escola permitiu que em alguns momentos pudesses entrevistas alunos em processo de afastamento. Em relação a realização de entrevistas, encontramos muitas dificuldades, pois não conseguíamos localizar os estudantes. Para realizar a entrevista entravamos em contato por telefone e nem sempre os jovens se mostravam dispostos a falar sobre o tema. Algumas entrevistas foram realizadas por telefone.

A pesquisa também utiliza como metodologia “grupos de discussão” que serão realizados com grupos de alunos e de professores. Já realizamos o “grupo de discussão” com os professores, cujos dados ainda não foram analisados. O grupo de discussões permite que cada componente se confronte com a opinião do outro ao mesmo tempo em que recebe informação, mesmo que se admita que nem sempre essa informação é relevante. A discussão é uma forma de “intercambiar informações, não confidências”, pois está direcionado para o tema de estudo e os significados que o objeto de investigação evoca para o sujeito. (MURRILLO; MENA, 2006, p. 86).

A reflexão empreendida neste projeto é alimentada na esperança do debate em torno dos processos socioculturais que envolvem os jovens buscando saber até que ponto a escola se insere nesses processos promovendo uma integração entre cultura, vivências sociais e educação escolar. Em uma primeira hipótese em relação ao que expressa uma das professoras participantes do grupo de discussão é que os jovens parecem muito distantes da escola: *“o que tem visto, o aluno não se sente fazendo parte desde espaço, pois o aluno não consegue dialogar, quem sabe seja por esse motivo o afastamento nas escolas ...”*.

Discussões e alguns resultados da pesquisa

A escola de ensino médio parece não se constituir como uma instituição capaz de seduzir, capturar os alunos para que permaneçam na escola. Nas últimas décadas, houve um grande investimento no ensino fundamental no Brasil, políticas de acesso foram implementadas para garantir os nove anos de escolarização. “A gente busca fazer uma

interação com eles, mas parece que caíram de paraquedas (...) expressa uma professora participante do Grupo de discussão”.

Mas, ironicamente, o que parece um avanço, explicita um problema que Mello (1999) descreve da seguinte forma.

Quanto mais o acesso ao ensino fundamental se universalizou, mais as passagens pelas oito séries, sobretudo as iniciais, tornam-se pontos de ruptura e de exclusão da oportunidade e de esperança de prosseguir estudos. Tudo o mais, inclusive a segmentação interna do ensino, está referido no ensino que lhe antecede, cujo desenvolvimento distorcido lhe imprime a triste identidade de ensino dos sobreviventes. Esse é o retrato cruel, em branco e preto e sem retoques, que estatísticas possibilitam. (p.93)

Baseado nos dados estatísticos da educação de nível médio no Brasil, o autor considera os estudantes que ingressam como “minorias sobreviventes”, pois além de poucas possibilidades de acesso, é ainda menor o número daqueles que conseguem chegar ao final.

A pesquisa até o momento conta com narrativas dos diários de campo bem como com as entrevistas abertas com alguns jovens das escolas pesquisadas, observações das pesquisadoras, gravações de algumas entrevistas, relatos dos diários de campo e o grupo de discussão.

Na Escola *ML- a⁴*, primeiramente as pesquisadoras conheceram o ambiente escolar, espaço físico e sujeitos que fazem parte desse espaço. Foram realizadas entrevistas com alguns alunos e conversas com a Orientadora Educacional da Escola que nos auxilia na busca dos dados escolares. Foram entrevistados quatro jovens entre 14 e 18 anos do Ensino Médio que por algum motivo são infrequentes as aulas e se afastam do processo formativo. As entrevistas foram gravadas e os alunos são consultados através da termo de consentimento, conforme orientação do comitê de ética.

Na Escola *EV-b*, primeiramente foi analisado o âmbito escolar, como os alunos interagem e feita à análise dos documentos de alunos com histórico de infrequência escolar. O grupo participou da reunião com os demais professores da escola, as quais

4 Utilizamos esses caracteres para preservar a identidade das Escolas.

ocorrem nas quartas-feiras. A temática da reunião era “famílias na Escola”, como práticas de incentivo, os professores fizeram relatos vivenciados no decorrer no ano letivo. A participação na reunião possibilitou aos pesquisadores compreenderem que os professores sentem-se sobrecarregados com obrigações que não cabem a eles. Nesta escola foram realizadas entrevistas com dois alunos, pois não conseguimos contato com os demais, sendo que uma das entrevistas foi realizada por telefone.

Na Escola *LG-c*, os primeiros contatos foram com o diretor, pois a escola não possui Orientadora Educacional. Neste encontro os pesquisadores apresentaram o projeto para a escola, um dos critérios da direção foi que a pesquisadora assistisse as reuniões pedagógicas para ficar ciente das discussões e acontecimentos pedagógicos. As informações obtidas foram passadas pela supervisão que tinha uma lista de alunos com faltas. As pastas eram escolhidas pela professora, ela olhava e passava o nome, endereço e contava a situação do abandono. De acordo com o que foi passado pelo o diretor, o ano começava com 252 alunos matriculados e apenas 168 permanecia, um abandono no total de 84 alunos, esse número é de alunos do 1º ao 3º anos do noturno. Foram realizadas entrevistas com nove alunos, sendo que o abandono foi por diversos motivos.

Na *Escola CB -d*, a pesquisadora foi muito bem recebida pelo vice-diretor e pela coordenadora da escola, foi apresentado o projeto e mostraram-se muito interessados na possibilidade de participar de uma tentativa de começar a procurar soluções para o problema do abandono escolar. Foi conversado por telefone com os pais de alguns alunos, e entrevistados alguns alunos os quais conseguimos contato. Os pais aceitaram conversar apenas por telefone, sentiram-se um pouco incomodados, e alguns acham que não existe problema algum o filho parar de estudar. Neste mês ocorreu o grupo de discussão com os professores e já está marcado o grupo de discussão com os alunos.

Conclusão

Concluimos a partir de alguns dados produzidos que os jovens estudantes que apresentam histórico de afastamento por motivos diversos. Encontramos na vida desses jovens fatores como: gravidez, perda de membros da família, problemas com drogas, necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas em casa, alguns levam o estudo como

uma brincadeira, algo desnecessário para a sua vida, mas alguns dos estudantes se mostram com vontade de continuar estudando e até mesmo revelam interesse de ingressar em uma Universidade, mas não conseguem vincular-se com a escola, ter motivação para continuar. Todos os jovens entrevistados têm suas perspectivas, mas parecem faltar subsídios para auxiliar esses jovens a seguir em frente e alcançar seus objetivos e metas.

Acreditamos, pelo relato dos jovens que as aulas poderiam ser mais dinamizadas, indicam a necessidade de uma didática baseada em teoria-prática para assim não ficarem muito cansativa as aulas, e despertar o interesse dos estudantes nas disciplinas e conteúdos, também revelam a necessidade de uma interação mais efetiva entre professor-aluno para a aula se tornar prazerosa e menos desgastante.

Referências

ANDRE, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. SÃO PAULO: EPU, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MELLO, Giomar Namó. O Ensino Médio em Números: Para que servem as estatísticas? In. CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Situação da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1999. P.91-102.

MURILLO, Soledad; MENA, Luis. **Detetives y Camaleones: el grupo de discusión: una propuesta para investigación cualitativa**. Madrid: talasa ediciones, 2006.

**IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA: BRINCAR É MOVIMENTO,
APRENDER COM AS VIVÊNCIAS DOS COMEÇOS.**

Rodrissa Machado Marchi, UNISC¹

Ródrisson Machado Marchi, UNIJUÍ²

Adriana Aires Pereira, UNISC³

Maria Cristina Rigão Iop, UNISC⁴

Resumo: Este ensaio é uma proposta de reflexão sobre o imaginário e a educação na infância, enfatizando o brincar como movimento de aprendizagem e vivência dos começos. Propondo uma visão de criança que interage com esses começos e aprende a imaginar, criar e recriar-se através de suas brincadeiras. O lúdico é estar junto com o outro e consigo mesmo, é estabelecer relações, é envolver-se em diferentes formas de experimentar o mundo. Brincar é movimentar-se, é estar em contato com a imaginação criadora da infância, citando Bachelard (1998), pensando com as solidões da infância. Brincar é também uma vivência social e cultural, como citado por Kishimoto (2002), então é brincando que se aprende e se aprende brincando, e não são somente as crianças que fazem isso, mas os adultos também, mas cada a sua maneira, com suas experiências e sentidos do vivido. E os professores são privilegiados porque podem vivenciar esses momentos autopoieticos de aprendizagem na escola, através de suas interações com as crianças. Assim, imaginar uma educação da infância, é buscar interagir com os sentidos de aprendizagem, é pensar no corpo em movimento, é criar-se e recriar-se, buscando experiências e vivências individuais e coletivas com os começos.

Palavras-chave: Educação; Infância; Brincar.

Ensaio

¹ Mestranda em Educação Unisc; Pós-graduação em Educação Infantil- UNINTER; Pedagoga e professora de Educação Infantil.

² Acadêmico de Educação Física – Licenciatura – UNIJUÍ; Graduação em Educação Física Bacharelado – FAMES e Pós-graduando em Treinamento Funcional pela Universidade Gama Filho – UGF.

³ Mestranda em Educação Unisc; Pós-Graduação em História do Brasil - UFSM.

⁴ Mestranda em Educação Unisc; Pós-Graduação em Mídias na Educação UFSM, Pós Graduação em Pesquisa – UNIFRA.

Como imaginar uma educação que não seja pela infância dos começos, pelo contato com o outro, pela interação da criança com o adulto e com outras crianças, sendo que essa interação também envolve as “solidões da infância”⁵, aquele momento único do brincar de faz de conta e de interagir com o mundo através das brincadeiras individuais e também coletivas.

O lúdico visto como o corpo em movimento, a criança para aprender precisa brincar e através das brincadeiras, aprende a imaginar, se movimentar e buscar interagir com o desconhecido que se torna conhecido. Pensando com BACHELARD (1998) imaginamos a infância com essa atitude dos começos, do aprender com os outros e consigo mesmo, de ser capaz de viver e reviver algo, de estar aprendendo e reaprendendo.

Os professores na Educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental vivenciam esses momentos de trocas lúdicas, de estar junto com a infância dos começos. Do tudo que é conhecido e aprendido como novidade, da primeira vez de estar fazendo algo.

A criança principalmente nos seus primeiros anos de vida é toda movimentação e suas brincadeiras são autopoieticas, criadoras, em uma invenção de si, envolvidas com todos os conhecimentos novos que estão vivendo.

A forma brincada poderia ser a poiésis⁶ de cada criança, no sentido de criação, produção e fabricação e ao adulto cabe permitir isso com liberdade. (MACHADO, 2004, p.23)

Brincar na escola para os educadores poderia ser imaginado assim, como uma vivência de aprendizagem para criança, que se assume em sua definição de mundo e que aprende com o adulto, mas também com outras crianças. Então, brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. (BROUGÈRE, 1998)

⁵ BACHELARD, 1998, p.94 – Capítulo III do livro Poética do Devaneio – Devaneios voltados para infância.

⁶ Para o filósofo grego Platão, capacidade humana de imitação, criação e também para o filósofo Aristóteles designando a arte e a poesia.

Pensar o imaginário de educação na infância é mais do que simplesmente o ensinar algo para alguém, e sim se encantar, se admirar como uma criança com cada interação, com cada sentimento, com cada nova descoberta. O brincar é. Encontra-se no espaço do sonho. Uma criança livre, feliz, brinca quando come, quando sonha, quando faz seus pequenos discursos poéticos. (MACHADO 2004, p.19)

O lúdico quando significativo para o educador, também se torna vivo na sua prática pedagógica com as crianças. A criança quer brincar, explorar, ou seja, estar em movimento. E movimentar-se é mais do que um benefício à saúde, é também uma capacidade de aprender, de conseguir motivar os demais, de interagir e encantar-se com o que está aprendendo e vivendo.

Conforme Piaget citado por Kishimoto (2007, p. 32):

Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa. (...) A brincadeira, enquanto processo assimilativo participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem.

Como professores e educadores tentamos entender a criança em suas descobertas, para nos aproximarmos de seu ponto de vista, buscando um imaginário para cada momento, mas que não seja baseado em respostas prontas e acabado.

Para Grassi citado por Rosenau (2008, p.71), brincar é:

Agir, divertir-se, entreter-se, comunicar-se, expressar-se, pensar, elaborar teorias, fazer-se de conta, fantasiar, criar, inventar, explorar, construir, desconstruir, destruir, reconstruir, descobrir, experimentar, comparar, repetir, arriscar, satisfazer necessidades e desejos, sentir, ser e viver.

O brincar é o momento de construção que as crianças desenvolvem movimentos e percepções elevando a confiança e a socialização, por isso é importante que os educadores como pedagogos e profissionais de educação física e outras áreas vivenciem esses momentos juntos com as crianças, pensando no sentido de que tudo é uma novidade, cada movimento e ação realizada, principalmente refletindo com a educação dos começos.

O momento das brincadeiras e da recreação deve ser um momento de vivências participativas entre os adultos e as crianças. É interessante que a criança possa desenvolver toda sua criatividade, expressando-se através do corpo. Essa magnitude do jogo vem de longa data, com filósofos destacados como Platão, Aristóteles e, seguindo, por outros estudiosos como Quintiliano, Montaigne, Rousseau, que salientam o papel deste na educação. (KISHIMOTO, 2002).

Com Froebel e o jardim de infância, o jogo passa a fazer parte do currículo da educação infantil, onde a criança brinca e aprende na escola. (KISHIMOTO, 2002).

Por isso, o educador tem que planejar os espaços para criança e com a criança, almejando o meio cultural em que a criança está inserida, gerando interações em grupos para que possam assim: criar, trocar saberes, imaginar, construir e principalmente brincar.

Em propostas apresentadas para Educação Infantil, a área externa são espaços de criação lúdicos e alternativos, para que as crianças corram, balancem, subam, desçam, escalem, pendurem, escorreguem, rolem, joguem, brinquem, escondam etc. (BRASIL, 1998).

Para ZAGONEL (2011) o jogo é vida, permite a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar, absorver.

Segundo Rodrigues citado por Santos (1995, p.4):

A função dos jogos e dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade, ela aparece ativa também no domínio da inteligência e coopera, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores. Assume também a função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas extravasem sua importância para além do indivíduo.

A criança aprende a realidade através dos sentidos e tende a representá-la através de símbolos. Denominadas funções psíquicas, por de representação que são: imitação, jogo, desenho, imagens mentais e linguagem (PIAGET citado por GOULART; 2000; p.145).

ABRAMOWICZ (2013) fala que a infância ensina que toda atividade na escola precisa ter o tempo da invenção, do lúdico, do imprevisto, da imaginação, da curiosidade,

mostrando um pensar e um agir que se manifestam nas diferenças das muitas linguagens infantis.

Citando então, MACHADO (2004, p. 18) quando diz que a poética do brincar é uma linguagem universal das crianças, talvez atemporal, germe de todas as atividades culturais dos adultos.

Entende-se então, que atividade lúdica é vista como cultura que traz significação e sentido para quem brinca. A criança parece então que aprende a brincar, e as brincadeiras desde bebês com suas mães são lugares essenciais dessa aprendizagem. (BROUGÈRE, 1998)

Assim como educador e/ou professor na escola pode ver esses cenários de brincadeiras como essencial para o imaginário e educação na infância, possibilitando uma troca de saberes, imaginando a criança que aprende brincando e brincando aprende com todo seu corpo e movimento.

O brincar na educação então, podendo ser imaginado de uma busca por uma experiência estética, pelo prazer de brincar, como experiência de si e do outro do contato consigo e com o mundo. (MACHADO, 2004, p. 30)

Contemplar uma educação imaginada para o brincar e para infância, é pensar como criança e os educadores na escola interagem, se o lúdico é planejado, orientado e explorado na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e se a partir desse começo o professor continua interagindo e promovendo momentos lúdicos posteriormente, ou se a escola só pensa nesse propósito de uma educação lúdica, quando voltada para áreas específicas em separado, como no caso da Educação Física. São questionamentos que surgiram através desse ensaio, mas que provocaram para continuar a pesquisar sobre o assunto em futuros ensaios e ressignificações da prática pedagógica, que pode ser conjunta de pedagogos, até chegar aos professores de diferentes áreas do Ensino Fundamental que podem aprender brincando e brincar aprendendo com seus educandos.

Assim, através dos autores que falam sobre infância, educação, brincar, movimento e da prática na escola com crianças que interagem com o que é vivenciado e

explorado em suas brincadeiras em vários sentidos e com todo seu corpo foi possibilitado através desse ensaio, um imaginário de educação da infância para os começos de um viver e agir em movimento.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A Criança interroga a infância. In: CAMARGO, Ieda (Org). **Sociedade atual: nós e o outro**. Santa Cruz do Sul: LupaGraf, 2013. p.41-50.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, v.1.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19 - 32.

GOULART, Íris Barbosa. **Piaget: Experiências básicas para a utilização pelo professor**. 17.ed. RJ: Vozes, 2000.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Poética do brincar**. 2ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ROSENAU, Luciana dos Santos. **Pesquisa e Prática Profissional – Educação Infantil**. 20.ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

ZAGONEL, Bernadete (org.). **Metodologia do ensino de arte**. Curitiba: IBPEX, 2011

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2



**EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO, GÊNERO E
TRANSGÊNERO**

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO MENOS SEXISTA

Nadege Moreira Pereira¹

Sueli Salva²

Universidade Federal de Santa Maria

Bolsa Fiex

Curso de Extensão Infância, Juventude e Relações de Gênero no Contexto
Educativo Escolar

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar o curso de extensão intitulado Infâncias, Juventudes e Relações de Gênero no Contexto Educativo Escolar coordenado pela Professora Dr^a Sueli Salva. O curso de extensão está em sua quarta edição na UFSM e visa oportunizar aos/as professores/as da rede pública e ensino e alguns/algumas aluno/as reflexões acerca de temas como: relações de gênero e as implicações no contexto educativo; a sociologia da juventude e da infância e a influência das relações de gênero na constituição da identidade; procura ainda discutir aspectos referentes a sociologia da juventude.

Palavras-chave: Infância – Juventude – Relações de Gênero

Apresentação

O curso é desenvolvido a partir de encontros presenciais e ensino à distância destinado a leitura, práticas de observações no ambiente escolar e escritas autobiográficas sobre o processo de escolarização na infância e juventude. Conforme Salva (2008, p. 17), “a narrativa autobiográfica produz o sujeito, seu eu, sua identidade”. Diante disso, a proposta de escrita de narrativas se constitui como um exercício para que o professor compreenda seu próprio processo formativo, se constitua enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que é produzido pela narrativa. Tendo em vista

¹ Graduanda do curso de Pedagogia Noturno/UFSM, Bolsista FIEIX do Curso de Extensão Infância, Juventude e Relações de Gênero no Contexto Educativo Escolar

² Professora Doutora do Centro de educação/UFSM e Orientadora do trabalho

que a partir das reflexões realizadas durante o curso as professoras (re) signifiquem a sua práxis dentro de sala.

Sobre os conceitos norteadores do curso é mister ressaltar que trabalhamos três conceitos distintos, mas interligados uma vez que abordamos as práticas pedagógicas: gênero, infâncias e juventudes. Entendemos gênero como uma “ferramenta conceitual, política e pedagógica” (MEYER, 2010, p. 8) que nos permite compreender as concepções expressas pelas professoras, participantes do curso, também nos permite problematizar questões referentes às práticas, as vezes inconscientes, de caráter discriminatório. O gênero analisa as vivências dos seres humanos para além do critério biológico e considera também as diferenças sociais e culturais. O sexo tem um núcleo biológico irrecusável, que é a sexualidade reprodutiva da espécie. O gênero é um conceito ligado à reprodução social em sua totalidade, e o sexo é apenas um dos seus componentes. Pode-se dizer que, onde termina o sexo, continua ou começa o gênero. Também as relações de gênero – mesmo que não somente elas - incidem na construção social do sexo. (NAROTZKY, 1995). Nascemos com diferenças anatômicas. O corpo do homem e o corpo da mulher são diferentes. Mas a identidade de gênero, masculina ou feminina, é algo que no entendimento da psicanálise vai sendo construída ao longo do tempo como consequência das vivências do sujeito. Sendo assim cada um irá se utilizar de sua orientação sexual independente das formas anatômicas de seu corpo.

Considerando Louro (1997, p.24-25) devemos “entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos”, mas a autora também compreende que os sujeitos possuem não somente uma, mas várias identidades, e que estas podem apresentar caráter transitório, pois se modificam ao longo do tempo. Isso nos leva a deduzir que muitos comportamentos protagonizados por homens e mulheres, que se evidenciam nas suas formas de ser, ou seja, em suas identidades e nos diferentes modos os quais atuam na sociedade foram construídos, e mais do que isso, são passíveis de mudanças. Louro (1997) completa dizendo:

[...] Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim com a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros [...] (LOURO 1997, p.25).

Nesse sentido, a escola também passa a ser um espaço generificado (LOURO, 1997) onde professoras e professores alunos e alunas convivem influenciam e são influenciados e por isso, a importância dos (das) professores (as) buscar entender que o que entendemos com ser homem ou mulher é uma construção social e cultural que vai além de um determinismo biológico. Buscamos também promover uma discussão entre os professores sobre como viveram suas infâncias dentre outros aspectos também no que diz respeito às relações de gênero.

Em relação a infância destacamos seu caráter histórico e social. Ariès (2006) foi um dos precursores nos estudos sobre a infância. Apesar de Ariès ter se dedicado a olhar somente para uma infância, que foi da classe burguesa, seu estudo foi um marco para pensarmos a infância. Ariès (2006) nos diz que a sociedade tradicional “via mal a criança”. Era responsabilidade da criança a aprendizagem a partir daquilo que ela conseguia realizar na convivência com os adultos, que na maioria das vezes, não eram seus pais.

Mais tarde as famílias começam a assumir as crianças. A família se constitui como o lugar do afeto. Com a criação das escolas a educação das crianças começa a ser um assunto pensado. “A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu do seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor” (ARIÈS, 2006, p. 11).

Com a evolução dos estudos sobre infância hoje entendemos que não há uma única maneira de viver a infância. Conforme Trevisan (2007, p. 4):

Nenhum presente é construído sem passado e nem um futuro existe sem esses dois. O lugar que a criança ocupa hoje, na história, nos quotidianos, não foi sempre o mesmo. Nem sempre é igual para todas as crianças, em todos os sítios, num mesmo tempo.

As relações de gênero interferem no modo de construção das famílias e também nos modos como são educadas as crianças. Um dos aspectos históricos que podem ser destacados é a predileção pelos filhos homens, colocando as meninas em um lugar de desvalia e muitas vezes responsabilizando as mulheres por gerar filhas mulheres, que no julgamento de muitos significava infortúnio. As crianças do sexo feminino tiveram direito a escola depois do que os homens, as mulheres tiveram direito a voto depois dos

homens, às mulheres precisam restringir suas atividades no espaço privado. Tais eventos também interferem na concepção de juventude e nos modos de ser jovem homem e jovem mulher.

No que diz respeito à juventude buscamos entender que a juventude também é uma construção histórica, já que nos diferentes períodos da história esse conceito foi visto de maneira diferente. Também devemos considerar que não há uma maneira de ser jovem “a diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) de gênero e também de regiões” (DAYRELL, 2005, p. 21).

Considerando Reguillo (2003 p.14):

A juventude é uma categoria construída culturalmente, não se trata de uma “essência”, e, em tal sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos dos juvenis, está necessariamente vinculado aos contextos socio-históricos, produto das relações de força de uma sociedade.

Diante disso, os debates no Curso se centram em tentar compreender os jovens na sua complexa relação com o mundo, valorizar suas culturas, ou seja, entende-los como sujeitos que possuem culturas próprias e que ser jovem é diferente dependendo do contexto ou momento histórico. Em termos do imaginário é importante ressaltar que a linguagem reflete o pensamento vigente no imaginário da sociedade, tal pensamento coletivo transmite o modo de pensar e de sentir social, sendo esta transmissão inconsciente. Na escola as meninas são negadas na sala de aula, pois prevalece a linguagem sexista (SALVA, 2013).

Esses conceitos abordados durante o curso e as narrativas autobiográficas servirão como recursos para desencadear a reflexão com as professoras³. Através da análise é que será efetivada a construção de uma autocrítica, que talvez possibilite uma mudança de postura frente a concepções de gênero. Pretende-se com essas narrativas construir uma análise reflexiva sobre os percursos vivenciados pelas mesmas. As narrativas serão produzidas através da escrita, e se constituem como autobiografias as quais expressam suas experiências, identidades, valores, crenças, atitudes, decisões, sonhos, desejos, esperanças. Também representam as marcas deixadas pelos processos

³ Utilizamos a expressão professoras considerando que em todas as edições as professoras são a maioria.

de vida e de escolarização, marcas que potencializaram suas qualidades, de cuidado, de aprendizagem ou marcas que limitaram suas potencialidades, de discriminação, preconceito, indiferença, ou em alguns momentos a ambivalência de vivenciar todas elas.

Neste momento traremos para a análise alguns aspectos vivenciados no curso das edições anteriores. Através da narrativa das professoras sobre suas memórias de infância foi possível proporcionar um entendimento sobre suas práticas enquanto professoras (ao escreverem sobre com eram em sala de aula, suas relações com os professores) e também sobre suas maneiras de ser enquanto homens e mulheres já que possuem significativa relação com a infância já que foram construídas desde essa etapa. Abaixo, segue um trecho de uma narrativa em que a professora fala um pouco sobre sua infância:

“Eu tive a sorte de nascer depois do meu irmão, assim já havia um menino, para alegria de todos. Mulher é vista apenas para fazer o serviços domésticos, e assim mesmo mais nova sempre fui eu quem tive obrigações dentro de casa, meu irmão não. Pela manhã sempre tinha que levantar cedinho, tinha obrigações a cumprir, levantava, tomava café e arrumava todas as camas, lavava a louça, varria a casa. Meu irmão podia levantar o horário que quisesse”.

A narrativa da professora aponta a estreita relação que as meninas têm desde cedo com o trabalho doméstico, com obrigações e tarefas definidas demonstrando que a destreza que algumas mulheres possuem para realizar tarefas domésticas foi aprendida desde muito cedo e não é algo inerente ou oriundo de um determinismo biológico. Sobre a escola a professora comenta:

“Na educação física era disponibilizado para meninos jogos de futebol e para meninas uma bola para fazer qualquer coisa na sombra, pois meninas não jogam futebol e são delicadas. Mas eu adorava jogar e em casa já não era permitido participar dos jogos dos meninos, na escola com insistência eu e uma colega sempre jogávamos futebol ou vôlei com os meninos”.

A fala da professora demonstra que a escola também contribui para dizer o que pode ser feito por meninos e meninas. Conforme Louro (1997, p. 58).

A escola delimita espaços. Servindo de símbolos ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Mas não podemos deixar de dizer que não há resistências como no caso da professora que mesmo assim insistia e jogava futebol com os meninos. A escola delimita os espaços para brincar, o espaço maior é sempre para os meninos.

Apostamos, entretanto, que é possível construir caminhos diferentes. Podemos inferir que o curso pode contribuir para mudanças de concepções e talvez percursos no que diz respeito a maneiras de ser e estar no mundo como mulheres e homens, professores e professoras. Relacionado a isso, podemos citar a fala de uma professora:

“Hoje, tenho a intenção de mudar o paradigma de diferenciação de gênero do qual fui criada e convivi também na escola, tanto em casa com futuros filhos, quando no ambiente escolar como profissional da educação”.

De acordo com Louro (1997) a escola é um espaço que tanto pode contribuir para a permanência das concepções de gênero, como pode problematiza-las, e neste sentido apostamos na segunda, pois acreditamos que a formação possibilita um pensar crítico acerca do tema.

Considerações Finais

Acreditamos que as discussões realizadas durante o curso e a própria escritas autobiográficas forneçam elementos para modificar as concepções de gênero que se naturalizam e podem gerar discriminação e preconceito, para construirmos relações menos hierarquizadas entre homens e mulheres e também para uma prática não sexista. A realização de leituras e discussões realizadas durante o curso serve como suporte para aprofundamento do tema e uma reflexão permeada por autores e pesquisadores da área. Com efeito o curso oportuniza um espaço de discussão e formação para professoras e professores da rede de ensino e também para as alunas e os alunos do curso de Pedagogia que estão em formação inicial. O tema das relações de gênero é importante para a formação e de difícil acesso, por esta razão que o curso está em sua quarta edição dando visibilidade a questões negligenciadas durante muito tempo e que cultivam o sonho de construir uma educação menos sexista e discriminatória nos contextos educativos.

Referências

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

DAYRELL, Juarez. A música Entra em Cena – O rap e funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2010

REGUILLO, Rossana. Las culturas Juveniles: um campo de estudio, breve agenda para la discusión. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 23, p.103-118, maio/ago. 2003. p. 103-118.

SALVA, Sueli. Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens da periferia urbana de Porto Alegre. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças: A construção social de sentimentos na interação de pares. In: SARMENTO, Manuel Jacinto [et.al.]; DORNELES, Leni Vieira (org) Petrópolis: Vozes, 2007.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2



EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO, E INCLUSÃO

**AS LEIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A REVISTA NOVA ESCOLA
CONSOLIDANDO A IN/EXCLUSÃO ESCOLAR**

Fernanda Zanette Garbini¹

Giovana Giacomini Brendler²

Resumo: Esta escrita trás algumas considerações sobre a temática que toma a centralidade dos debates educacionais atuais: a inclusão escolar, consolidada a partir de políticas públicas educacionais inclusivas dos últimos anos. A Revista Nova Escola aborda entre os assuntos do âmbito educacional, a inclusão tão debatida e a análise das edições dos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011 se dá a partir da ideia da relação estreita com o professor leitor desejada pelo periódico. Utilizando o conceito foucaultiano da governamentalidade, associados com as produções de Veiga- Neto, Lopes sobre in/exclusão, problematizamos este meio de comunicação como uma estratégia de governo do sujeito professor, sujeito que consolida e auxilia diretamente na efetivação da inclusão escolar, principalmente dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: políticas educacionais - in/exclusão escolar – Revista Nova Escola.

As leis e políticas educacionais: a REVISTA NOVA ESCOLA consolidando a in/exclusão escolar

As políticas que legislam a inclusão escolar ratificam-se pela questão da igualdade, dos direitos humanos, da superação das desigualdades, da democratização de oportunidades e do reconhecimento dos sujeitos anormais em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente (Lasta e Hillesheim, 2011, p.90).

Estabelecendo algumas relações da in/exclusão escolar com a ferramenta conceitual e analítica da governamentalidade, a partir das problematizações foucaultianas, julga-se que a grade da governamentalidade seja válida quando se trata de analisar a maneira como se conduz a conduta dos loucos, dos doentes, dos delinquentes, das crianças (Foucault, 2009, p.208), assim como o processo de inclusão escolar atual. No processo de colocar todos dentro de um modo de vida neoliberal, operando

¹ Mestre em Educação Pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC – fezanette2@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC – giovana.brendler@gmail.com

ativamente, a escola é uma instituição que tem importante representatividade, uma vez que agrega grande parte da população no transcorrer de certo período da vida. Nesse sentido, há efetivação do imperativo da inclusão, imperativo no sentido necessário e inegociável que objetiva o atendimento de todos. Desta maneira a Revista Nova Escola - RNE³ operando numa ótica do convencimento e tomando uma força de lei inquestionável, também atua no sentido de estratégias de mobilização e aceite do processo de inclusão, como se pode perceber nos excertos das reportagens selecionadas que abordam a questão das leis que regem a inclusão escolar e, conseqüentemente, sua efetivação:

A lei é categórica: todas as crianças e jovens de 6 a 14 anos devem estar matriculados na rede regular de ensino, sem exceção. (Edição 192, 2006, p.1)

A professora decidiu iniciar um processo de inclusão, dando à turma o direito (previsto pela constituição) de estudar em classes regulares. (Edição 224, 2009, p.2)

A legislação brasileira garante indistintamente a todos o direito à escola, em qualquer nível de ensino, e prevê, além disso, o atendimento especializado a crianças com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente no ensino regular e tem nome de Educação Especial. (Edição especial, 2006, reportagem 2, p.1)

Entendem-se as políticas de inclusão como uma materialidade da governamentalidade neoliberal e numa ação biopolítica,⁴ almejam o atendimento do foco dessa governamentalidade, obtendo o máximo de resultados, governando todos que estão sob risco e necessitam estar em constante cálculo da exclusão. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958) dizem que tais políticas “procuram se efetivar de um modo material, só se realizando plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos nos mesmos espaços”.

Numa ação de convencimento, através de amostragens dos números crescentes da inclusão, a RNE, de uma maneira bem acessível ao leitor, traz breves resumos ou

³ RNE – Revista Nova Escola, a partir de agora referencia-se com a sigla RNE.

⁴ Aqui se compreende biopolítica a partir de Revel (2006), que a define como estratégia de proteção e maximização da força de trabalho. Sobre essa questão, Foucault (2004) relacionam a biopolítica a uma gestão do homem, relacionado com a ideia de governo, um governo que atua e se aplica ao controle de vida das populações.

fragmentos das políticas educacionais, que se relacionam diretamente com o sistema econômico vigente e ampliam suas ações para um modo de vida dos sujeitos da sociedade. Trata-se de uma ação de conhecer e, então, governar a todos que, de uma maneira ou de outra, se encontram em vulnerabilidade social – sem atuar, portanto, numa lógica de consumo e competitividade. Essas questões são amplamente examinadas por Ramos do Ó (2008), que diz que os números impressionam e justificam essa estratégia de governo para alcançar a todos e a cada um com uma economia de ações de Governo – governo aqui no seu sentido usual e político.

Até então, a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, em Ipuacu, a 511 quilômetros de Florianópolis, onde está matriculado desde a 1ª série, não tinha uma política de inclusão de alunos com deficiência. (Edição 208, 2007, p.1)

Os números do último Censo Escolar são o retrato claro de uma nova tendência: a Educação de alunos com deficiência se dá, agora, majoritariamente em classes regulares. Seis em cada dez alunos nessa condição estão matriculados em salas comuns - em 2001, esse índice era de apenas dois em cada dez estudantes. (Edição 231, 2010, p.2)

Com os excertos acima pode-se perceber que há evidências dessa ação de amostragens dos números crescentes da inclusão, pois os números são virtuosamente crescentes, o que é acompanhado diretamente na RNE, sendo mais um dado que acompanha as reportagens intituladas como “Inclusão”.

Isso seria uma maneira acessível de traduzir ao leitor docente o movimento educacional, que é bastante efetivo (eficiente), devido ao número da população que envolve. Veiga-Neto (2000, p. 198) discute sobre os discursos neoliberais e a necessidade de preocupação do Estado com os serviços essenciais, que focalizam a saúde e a educação como foco principal, regulando e provendo estas ações. No que se refere ao foco deste estudo – os aspectos educacionais, compreende-se a escola como instituição que gerencia riscos e regula condutas. Foucault (1995) entende o Estado Moderno como algo acima do indivíduo. Segundo Lasta e Hillesheim (2011, p.94), esse Estado é uma estrutura muito sofisticada à qual os indivíduos podem se integrar sob uma condição, onde produção, regulação e governo não estão necessariamente centralizados em uma instituição específica, como, por exemplo, o Estado, mas

dispersos em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana, dentre os quais, encontramos a escola e o processo educacional com um todo.

Ainda nesse sentido, vale a proposição de Foucault (2004, p.287), que relaciona a questão do governo e da população, buscando tornar esta última mais produtiva, com gastos reduzidos para o Estado. Dessa forma, governa-se para aumentar riquezas, conservar a saúde, proteger a vida privada, desenvolvendo-se a economia de um país, fazendo com que a população passe por um processo de escolarização e formando determinadas mentalidades. Ainda, conforme o autor são pensadas estratégias e técnicas que vão agir indiretamente sobre a população e que permitirão aumentar sem que as pessoas se deem conta.

A inclusão e as políticas educacionais inclusivas, como mecanismo de governmentação, são onoritos em jogo de poder, ou seja, estratégias de relações de força sustentando tipos de saber. Os saberes provenientes de diferentes campos discursivos pronunciam-se em suas descontinuidades através de jogos de poder que vão estruturando verdades como, por exemplo, a estruturação das propostas pedagógicas para o recebimento dos incluídos, bem como o atendimento de suas demandas, inserindo-os não apenas nas instituições escolares, como também nos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos (Klein, 2009, p.112).

O movimento “sutil” do governmentação, expresso através das leis e políticas educacionais, as quais a RNE aborda nas reportagens da seção “Inclusão”, refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96,⁵ especialmente ao artigo 4º, item III, que propõe “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, como um dever do Estado com a educação escolar pública; Ainda, à Constituição Federal de 1988,⁶ artigo 208, que já previa, no item III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Mesmo depois de 18 anos da promulgação da Constituição, que prevê “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (Edição 196, 2006, p.1)

⁵ LDB 9394/96, publicada em 20 de setembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. Disponível em www.portalmec.org.br, acesso em outubro de 2013.

⁶ Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em www.portalmec.gov.br. Acesso em outubro de 2013.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que todos os alunos com necessidades educacionais especiais sejam matriculados em turmas regulares. A Educação Especial passou a ser oferecida apenas como um complemento no contraturno. Na prática, isso significou a matrícula só no ano passado de 375.775 alunos com deficiência em salas regulares, regidas por educadores que, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com a situação. (Edição especial de 2009, reportagem 1)

Com ancoramento nas leis, nas diretrizes provenientes das instâncias superiores, associadas aos dados estatísticos divulgados pelas reportagens, interfere-se positivamente num processo de legitimação do movimento inclusivo ao longo dos anos. O direito à educação é reiterado, ligando a efetivação da inclusão à obtenção de um espaço que historicamente foi negado. Ao mesmo tempo em que se pontuam um direito e a premissa inclusiva de maneira inquestionável, chama-se a participação de todos os sujeitos escolares para essa ação, como se pode perceber no excerto:

Professores e gestores devem lembrar: não há respaldo legal para recusar a matrícula de quem quer que seja. As leis que garantem a inclusão já existem há tempo suficiente para que as escolas tenham capacitado professores e adaptado a estrutura física e a proposta pedagógica. (Edição Especial, 2009, reportagem 16, p.1)

As políticas educacionais merecem destaque nas reportagens, normalmente no início, para introduzir as diferentes abordagens do periódico diante da in/exclusão escolar, como no caso da descrição das diferentes necessidades educacionais especiais, dos exemplos de projetos educacionais que envolvem a diversidade ou, ainda, da proposição de integração entre família e escola. Esses são apenas alguns exemplos. Há uma ênfase no sentido de a escola e o docente agirem em prol dos da mesma. A RNE é um periódico/revista que institui comportamentos, conduz condutas e propõe ações, tendo como foco a instituição escolar. Veiga-Neto (2001, p.109) coloca a escola como locus em que se dá, de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura, a conexão entre poder e saber na modernidade funcionando, assim como uma máquina de governamentalização. Nessa lógica, que coloca a instituição escolar no palco, no centro das ações, vislumbra-se o governo dos sujeitos a fim de efetivar/concretizar um projeto inclusivo amplo. Este vai além da ação ou do público da Educação Especial, determinado pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, da

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Secretaria Especial de Educação Especial, no ano de 2008, que delimita os sujeitos desse processo e seus objetivos:

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde educação infantil até educação superior: oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações (MEC, Seesp, 2008).

Nas incursões analíticas, aponta-se que, no que se refere à inclusão, o enfoque da RNE é este último, uma vez que os professores, ou melhor, os docentes leitores, demonstram uma maior inquietação pedagógica. Ressalta-se que esse é um movimento pertencente a uma articulação maior: a neoliberal, objetivando a ação econômica sobre a ação de todos, como propõe Foucault (1995, p.244): “visam estruturar o eventual campo de ação dos outros”. É significativo apontar também que tais políticas educacionais aqui são observadas como estratégias de governo, termo que Veiga-Neto (2002, p.19) propõe para a diferenciação de governo nas suas diferentes instâncias (Municipal, Federal, Estadual, Provincial, etc.). A ação de governo seria uma ação sobre ações possíveis, como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2009, p.4), que veem esse governo como manifestação invisível e material do poder:

Mas isso não significa que na Modernidade as relações de poder tenham simplesmente se concentrado num ponto – o Estado –, a partir do qual tais relações se espalhariam pela sociedade. Ainda que nas relações de poder o Estado tenha se tornado a instância mais visível e importante, elas não emanam dele, mas, ao contrário, se distribuem microscopicamente e se enraízam do conjunto da rede social. Assim, é graças ao seu caráter microscópico e persuasivo que o poder se torna quase invisível e, por isso, ainda mais efetivo.

Desse modo, entende-se as políticas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado moderno. É fácil compreendê-las como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e

a condução das condutas, atingindo o máximo de eficiência com aplicação mínima de poder.

Nesta discussão dos investimentos neoliberais sobre todos os indivíduos, manifestados pelas políticas educacionais, evidencia-se, no transcorrer desta escrita, trazendo excertos de diferentes edições da RNE, a recorrência da necessidade de colocação efetiva dos excluídos nos espaços escolares, de instituições escolares. Trata-se não apenas de garantir o acesso, mas também as condições de aprendizagem, possibilitando aos sujeitos incluídos a permanência em todos os âmbitos do jogo neoliberal, controlando o risco social e estimulando a participação nos espaços de consumo e de autogestão, não só dos sujeitos incluídos, como também dos docentes envolvidos nesse processo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2013.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. *Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. A governamentalidade. In: Foucault. *Microfísica do poder*. RJ. Graal, 2004.

LASTA, Letícia; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o governo do anormal. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM (Org.). *Políticas de Inclusão Gerenciando Riscos e Governando as diferenças*. Edunisc, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. e DAL'IGNA, M. C. (orgs). *Inclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra, 2008.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; Morgana Domênica Hattge (Orgs). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (p. 107 – 130)

_____. (Im) Possibilidades de pensar a inclusão. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, 2007. *Anais*. Caxambu – MG, 2007.

_____. Inclusão como prática de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTEE, Morgana Domênica. (orgs). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, nº 192, 2006.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, nº 196, 2006.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, nº 208, 2007.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, nº 224, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, Edição Especial: Inclusão, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, nº231, 2010.

VEIGA-NETO. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs). *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margarethe; ORLANDI, Luis B. L., VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179 – 217

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: *Educação e Sociedade*. V 28, número 100- especial out. 2008. Campinas-SP, CEDES, 947-964, 2007.

O CINEMA NA ESCOLA COMO VIA DE INCLUSÃO

Autora: Rejane Zanini

Co-autora: Claudia Eliza Nunes

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O projeto tem como objetivo promover o encontro dos alunos, no espaço escolar, com o cinema enquanto arte e promover o ensino de Língua Portuguesa, pela produção textual, argumentação, análise de imagens e elementos que pertencem ao universo e linguagem cinematográficos. Além disso, abre-se um espaço de inclusão para alunos com dificuldade de aprendizagem e sociabilidade. O projeto acontece semanalmente e tem dois enfoques, a análise fílmica, para se entender o processo e a produção de vídeos. A proposta de construção de roteiros é uma forma de promover interação, já que são construídos de maneira coletiva. A filmagem e a edição proporcionam formação a fim de que os alunos se familiarizem com a linguagem audiovisual, pelo uso de diferentes mídias e programas.

Palavras-chave: Cinema; inclusão; mídias interativas.

Apresentação

Este projeto envolve alunos de 6º a 9º ano da EMEF profª Francisca Weinmann da Rede Municipal de Santa Maria - RS, podendo ser estendido aos demais alunos da escola, bem como às demais escolas, com a finalidade de promover o contato dos alunos com a arte cinematográfica. Entende-se ser a escola um lugar do possível encontro com a arte, com tudo que envolve a linguagem cinematográfica e o cinema, talvez a única oportunidade que esse aluno terá durante sua vida (BERGALA, 2007). Segundo Fresquet (2011, p.20) uma das iniciativas imprescindíveis “que os professores devem assumir no ambiente escolar” é a organização de momentos em que “o sujeito possa viver o encontro com a arte”, caso contrário, os profissionais de educação “estarão faltando com seu compromisso com a educação do olhar, cada vez mais necessária nas sociedades imagéticas” (ibidem).

A lente em mãos de uma terceira pessoa permite que se faça uma viagem a um mundo novo, desconhecido, exterior. Por ele, pode-se ir a qualquer lugar do mundo,

visitar as diferentes linguagens, as mais diversas culturas. Isso faz com que o aluno encontre-se com ‘o outro’, um encontro que o faz entender esse outro e respeitá-lo, em suas diferenças. Também se proporciona o contato com a diversidade da linguagem cinematográfica, técnicas de filmagens, gêneros inúmeros. O principal aspecto, no entanto, é a possibilidade de se enveredar ao mundo interior, atemporal, subjetivo, em um processo de identificação provocado por técnicas sinestésicas, uma viagem no tempo rumo às experiências vividas, promovendo uma introspecção, conforme Morin (1983) explica, pelos planos, pelas câmeras lentas, pela fotografia, que se excede em sombras e luzes, atração da cor, música, movimento. Assim, o filme é considerado pelo autor uma “simbiose: um sistema que tende a integrar o espectador no fluxo do filme [...] o fluxo do filme no fluxo psíquico do espectador.” (MORIN, 1983, p. 161).

E continua

o filme é detentor de algo equivalente a um condensador ou a um agente de participação que lhe mime com antecedência os efeitos. Na medida, pois, em que ele executa, por conta do espectador, toda a parte de um trabalho psíquico, dá-lhe satisfação, com um mínimo de despesa. Faz uma máquina de sentir auxiliar. Motoriza a participação. É uma máquina de projeção-identificação. (MORIN, 1983, p.161)

A presença das tecnologias no dia a dia dos jovens atualmente tem produzido um novo perfil e um novo comportamento que se reflete diretamente na educação. Venn e Vraking (2009, p.12) descrevem as características desse novo aluno e o denomina como *Homo Zappiens*, ou seja, “um processador ativo de informação”, que resolve habilmente os problemas difíceis, usando estratégias de jogos aos quais tem acesso pelo computador, lida com a sobrecarga de informações de maneira descontinuada, mistura comunidades reais e virtuais e considera a escola uma instituição desconectada do mundo, um local aonde ele vai para encontrar-se com sua turma. Na escola, seu comportamento é hiperativo, seu tempo de atenção é reduzido, as explicações são excessivamente demoradas e as professoras lentas em suas exposições (ibidem).

Assim, na construção de conhecimento, é necessário pensar o aluno como um ser inserido em um contexto, envolvido em uma realidade própria e capacitado a atuar sobre ela. O que se depreende desse contexto é uma escola defasada frente ao novo

aluno, um professor antiquado com metodologias mais antiquadas ainda. Com este projeto, propõe-se uma aproximação entre a realidade do aluno e a escola, uma redução da distância entre o que os autores acima citados chamam de escola analógica em contraponto ao aluno que é digital.

Encontra-se nos PCNs a orientação de se trabalhar com temas transversais, entendidos como aqueles que possibilitam estabelecer, na prática, “uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados” (PCNs, 1997)¹. De acordo com o documento, “a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a formação dos alunos” (PCNs, 1997), abarcando as relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar; permeando toda a prática educativa.

Já as Diretrizes Curriculares Municipais de Santa Maria, RS, Resolução 32/2012, orienta que se use no Ensino Fundamental temas abrangentes, transversais e contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Embora não seja o enfoque principal, propõe-se trabalhar temas como saúde, sexualidade, gênero, vida familiar e social, direitos da criança e do adolescente (ECA), preservação do meio ambiente, educação fiscal, trabalho, ciência, tecnologias, diversidade cultural, condição e direitos dos idosos, educação para o trânsito, permeando os conteúdos curriculares escolares. Esses temas são inseridos como forma de contato pelo cinema com a alteridade, pela análise e pela produção fílmica, etapas distintas do projeto.

Como objetivo geral, o projeto pretende promover o encontro dos alunos, no espaço escolar, com o cinema enquanto arte. Como pano de fundo, se promoverá o ensino de Língua Portuguesa, pela produção textual, argumentação, análise de imagens e elementos que pertencem ao universo e linguagem cinematográficos.

Como específicos,

- Envolver o aluno em leitura e produção textual, principalmente de gêneros inseridos no contexto cinematográfico (roteiro, crítica de cinema, resumo e sinopse); nas produções textuais, procurar detectar possíveis problemas de

¹ In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 20.10.2012

coerência e coesão textuais, além dos possíveis problemas ortográficos e de concordância;

- Entender a história do cinema, o cinema no mundo, a linguagem cinematográfica: iluminação, som, enredo, personagens, planos.
- Apresentar as características de diferentes gêneros cinematográficos: ficção científica, comédia, terror, aventura, drama, animação, documentário, entre outros;
- Incluir os alunos no universo digital, auxiliando-os a usar programas de edição de textos e de filmes;
- Promover a união do grupo, a troca de contribuições e reforçar valores como responsabilidade e respeito;
- Nas produções audiovisuais, procurar abordar problemas de postura de voz, de colocações linguísticas, variações de uso da língua, linguagem coloquial e norma culta;
- Apresentar à comunidade atividades desenvolvidas na escola, por meio de uma Mostra de Cinema e incentivar a comunidade como um todo a ser inserida na comunidade escolar.
- Produzir cinema e participar de projetos e mostras cinematográficas, propiciando ao aluno a oportunidade de interagir com demais estudantes envolvidos em projetos semelhantes, fora do contexto escolar.
- Divulgar o projeto por meio do blog “Confabulário”, onde são postados textos, comentários, notícias sobre o projeto.

O projeto teve início com o começo do ano letivo de 2012 e faz parte da disciplina de Língua Portuguesa, assim, é desenvolvido continuamente, desde essa data. Os alunos têm acesso às características referentes ao gênero roteiro cinematográfico, a algumas noções de linguagem cinematográfica e de planos de filmagem, bem como participam de oficinas de vídeos a fim de se familiarizar com a linguagem audiovisual. Basicamente organizou-se um planejamento com aulas semanais, intercalando aulas teóricas, projeção de filmes pré-selecionados, discussões e realização de atividades sobre esses filmes, com aulas de análise do processo de produção e, posteriormente, com a possibilidade de se fazer um ‘produto’. As aulas são desenvolvidas no laboratório

de informática, com a presença e apoio da professora responsável por esse espaço. Durante as aulas, permanecemos conectados e navegamos pelos sites que julgamos necessários para melhor contextualizar o trabalho. Nessa etapa, os alunos podem compreender melhor a estrutura dos filmes e de sua linguagem. Ainda recebem formação a respeito do uso de câmeras e da edição dos vídeos no programa Movie Maker, a fim de que possam eles mesmos ser sujeitos produtores de seus próprios vídeos.

A produção dos filmes também é parte extremamente importante e nos permite momentos muito especiais. A proposta de construção de roteiros é uma forma de promover interação. Sempre são feitos de maneira coletiva, embora, se quiserem, possam produzir roteiros individuais, que são igualmente valorizados. Após a elaboração do roteiro, fazem-se cronogramas e busca de locais para as locações. A participação como atores é voluntária, respeitando-se a vontade de cada um. Após as filmagens, os alunos buscam trilhas sonoras, discutem a edição. Filmaram-se alguns roteiros até o momento, participou-se com eles de eventos: Cinest (Santa Maria), Meu primeiro filme (Porto Alegre - indicação melhor atriz), Curto a vida, não curto álcool, (Santa Maria – 1º lugar). Há ainda dois projetos em fase de construção.

O aprendiz é percebido nas escolas ainda na concepção que Paulo Freire denominou de educação bancária: depositamos o conhecimento, no caso da língua portuguesa, extensas listas de regras e maiores ainda de exceções e, por fim, tentamos sacar aquilo que supomos que o aluno aprendeu (FREIRE, 2011). Propõe-se, então uma nova abordagem, visto que, quando as pessoas se envolvem em tarefas de produção, com temas que de fato as atraem, que de alguma maneira fazem sentido para elas, que decidem pesquisar e produzir sobre eles, certamente há resultado satisfatório.

De acordo com Gaiarsa (2008, p.31), o cérebro não é um intelectual que apenas ouve e compreende palavras, mas está atento a tudo que o cerca; não armazena palavras isoladas de contexto, mas guarda personagens em ação: “atores inteiros em situações inteiras”. Segundo ele, o cérebro guarda tudo que a pessoa experimenta, vive, percebe, ao que e como responde, porém, em nossa inocência - ou nossa inconsciência – seguimos acreditando que a palavra disse tudo (GAIARSA, 2008).

Para esse autor, a humanidade evoluiu intensamente após a liberação das mãos. Com a observação do olhar e com a habilidade das mãos foi possível transformar, além de perceber as coisas. Assim, há que se repensar a educação, a noção comum de que inteligência tem a ver com palavras e compreender que somente com mãos e com o olhar haverá realmente a possibilidade de desenvolvimento da inteligência e de se exercitar a criatividade, pois só compreendemos o que fazemos enquanto fazemos (ibidem).

A linguagem pode ser entendida como uma forma de interação social, com a inclusão da imagem em práticas escolar, pode-se promover a interação em um nível que envolva de uma forma efetiva os vários sentidos. Assim, textos e filmes (entendidos como textos) produzidos para contexto extraescolar podem ser trazidos para a discussão a fim de embasar a produção em classe, e, a partir desse contato contínuo com a linguagem, o estudante pode ser capaz de expressar sentimentos, experiências, ideias e opiniões. Também, aprende a ouvir, interpretar e levar em consideração a opinião daqueles a sua volta, respeitando-as e contrapondo-se quando preciso.

Ao se organizar para produzir os vídeos, o processo possibilita ao professor levar o aluno a refletir sobre a língua, propiciando não a memorização de regras e usos, mas a expansão das possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica. Por fim, a prática de linguagem adquirida no trabalho com os vídeos produz o conhecimento e a possibilidade de analisar o uso da linguagem, sabendo que esta pode ser veículo de valores e de preconceitos sociais. Basicamente são produzidos e lidos, além dos filmes, textos que fazem parte do universo do objeto principal deste projeto, o cinema, procurando-se detectar possíveis problemas de coerência e coesão textuais, além dos possíveis problemas ortográficos e de concordância a fim de dirimi-los. Como a proposta de se trabalhar o cinema na escola é permitir que o aluno tenha o contato com a arte, não se tem a pretensão de desenvolver conteúdos como principal objetivo, no entanto, nas produções, são diagnosticados os problemas de escrita, quando os alunos recebem as orientações necessárias para sanar suas dificuldades.

Como perspectiva, tem-se a possibilidade de interação com alunos de outras cidades e países que desenvolvem projetos semelhantes. O produto do trabalho cinematográfico e imagético é direcionado à participação de Mostras Culturais

Cinematográficas, o que também permite aos alunos uma oportunidade única, a do compartilhamento de experiências fora do contexto escolar. Ainda se pensa na possibilidade de uma extensão a toda a Rede Municipal de Ensino, uma vez que há lei em tramitação no Congresso Nacional que determina a inserção do cinema no currículo escolar, bem como convênios com projetos similares no exterior.

Pensa-se educação como um compromisso maior com a formação humana dos alunos, entendendo que a formação formal hoje em dia pode ser encontrada em qualquer *site* nos recantos da rede mundial de computadores. O importante é despertar no aluno o interesse pela aprendizagem, então, efetivamente ela acontecerá. A educação não deve ser encarada como transmissão de conhecimento, assim, o compromisso do educador enquanto mediador desse conhecimento é embarcar com eles nesse processo e compartilhá-lo. Bergala² (2007, p.47 e 48) emprega em sua “hipótese de cinema na escola” o termo ‘passador’, ao que explica ser “alguém que dá algo de si mesmo, que acompanha na barca ou pela montanha aquele a quem deve fazer passar, que corre os mesmos riscos que aqueles que estão provisoriamente sob sua responsabilidade”. Deve-se deixar de lado a postura de ‘ensinante’ para “se colocar como acompanhante de uma jornada” (FRESQUET, 2011, p.28), que trilha um caminho possivelmente conhecido, mas que se deixa surpreender ao passar novamente por ele. Assim, as experiências das quais fazemos parte, tornam-se únicas. As mesmas emoções, o compartilhamento de momentos especiais, tanto como expectadores ou como produtores, fazem com que a relação entre professora e alunos se estreite e se formem laços fortes de amizade.

Por fim, para instrumentalizar o trabalho, buscou-se formação. A Secretaria do Município de Santa Maria ofereceu, por meio do GEPEIS CINEMA, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), formação aos professores da rede: “A vida e o cinema da formação de professores”, durante o ano de 2012, tendo continuidade em 2013. O curso em 2012 teve duração de 60 horas e dividiu-se em dois módulos: O cinema na vida do professor: vivências e histórias pessoais e O cinema em sala de aula: práticas docentes e sala de aula. Também houve a inserção no projeto do mesmo grupo “Em tempos de formação, o cinema, a vida e o cuidado de si: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade escolar”.

² Tradução nossa.

Toda essa formação mudou, durante a execução do projeto, a forma de se ver e de interagir. Aquilo que era feito de maneira intuitiva passou a ser feito com embasamento teórico. As formações formais têm sido portas para oportunidades imensuráveis: novos contatos, novos eventos, novos saberes, novas emoções; usando a figura da viagem, é possível ir a muitos lugares antes não pensados.

Referências

BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine**. Trad. Nuria Aidelman e Laia Collel. Barcelona, Laertes S.A.: 2007.

[Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf**](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf)

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora , 2009.

_____. O cinema de cada um. Disponível em: <http://cineclubesmerj.blogspot.com.br/p/texto.html>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e experiência: um possível encontro com a nossa infância (e juventude)**. In: **Imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink: 2007.

FRESQUET, Adriana. **Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade**. In: FRESQUET, Adriana (org). **Dossiê cinema e educação #2**. Rio de Janeiro, Booklink, 2011.

GAIARSA, J.A. **Educação familiar e escolar para o terceiro milênio**. São Paulo: Ágora, 2008.

MORIN, Edgar. **A alma do cinema**. In: **A Experiência do Cinema**, org. por Ismail Xavier. Rio de Janeiro: Editora Graal/Embrafilme, 1983.

VEEN, WIM e VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens educando na era digital**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUANDO NA FORMAÇÃO DOCENTE SE OUVEM COISAS... A INCLUSÃO FALA?

Monique da Silva⁸⁸

Indiara Rech⁸⁹

Tania Micheline Miorando⁹⁰

Orientadora: Valeska Fortes de Oliveira⁹¹

Resumo: O corpo mostra-se como um importante texto a ser lido para as intervenções filosóficas. A inclusão é composta por corpos que ora estão incluídos nos movimentos escolares e ora excluídos. Corpos escolares: de alunos, professores, gestores, pais, funcionários. Trouxemos para o debate junto dos professores da rede pública municipal e estadual de Santa Maria/RS a sujeição educacional na pauta de um Encontro de Formação de Professores. Por objetivo, tivemos a intenção de problematizar o imaginário instituído dos professores que atuam na rede pública municipal e estadual de Santa Maria/RS, frente ao desafio de pensar o cotidiano do fazer docente ao compreender a diferença na sala de aula. A metodologia do trabalho convidava a todos sentarem em uma roda de debates instigados por filmes, artes e movimentos corporais. O intuito foi de provocar reflexões sobre o ser/fazer na docência a partir de diálogos sobre sensibilidade e educação ética-estética, utilizando o cinema e a literatura como dispositivos de formação. A leitura do imaginário instituinte leva-nos a perceber que é preciso aprender a pensar de uma maneira nova, a partir da imaginação e do imaginário em busca de uma formação docente que se permita ampliar as possibilidades de criação na educação.

Palavras-chave: Imaginário Social. Inclusão. Formação de Professores.

“‘Dadme, pues, un cuerpo’, ésta es la fórmula de la inversión filosófica. El cuerpo ya no es el obstáculo que separa al pensamiento de sí mismo, lo que éste debe

⁸⁸ Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, todos pela Universidade Federal de Santa Maria.

⁸⁹ Acadêmica do 8º semestre do curso de Pedagogia, Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, todos pela Universidade Federal de Santa Maria.

⁹⁰ Educadora Especial, Mestre em Educação, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, todos pela Universidade Federal de Santa Maria.

⁹¹ Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS.

superar para conseguir pensar.” (DELEUZE, 1986, p. 251). A formação de professores precisou ver-se frente aos corpos de seus alunos esperados e não esperados, especiais e mais especiais para pensar a escola ou, pensar a “escola inclusiva” - Mas qual escola poderia não ser inclusiva?

Este trabalho tem por objetivo problematizar o imaginário instituído dos professores que atuam na rede pública municipal e estadual de Santa Maria/RS, frente ao desafio de pensar o cotidiano do fazer docente ao compreender a diferença na sala de aula. Para isso, trabalhamos com o intuito de provocar reflexões sobre o ser/fazer na docência a partir de diálogos sobre sensibilidade e educação ética-estética, utilizando o cinema e a literatura como dispositivos de formação (FERRY, 2004).

A metodologia do nosso trabalho foi pela proposição de uma vivência que se deu por intervenções em rodas de debate nas quais foram levantados diversos conceitos trazidos de estudos que embasam o pensar e o fazer docente, instigados pelo texto fílmico. Além disso, a busca por uma leitura do imaginário instituinte (CASTORIADIS, 1982) deu-se pela experimentação estética no uso e materiais que provocassem a criação plástica na interpretação de contos de Galeano (2011, 2010). A partir de tais elementos contamos e criamos maneiras de pensar a formação continuada docente para a diversidade e a inclusão.

Mas, o que é este imaginário do qual falamos? No livro *A instituição imaginária da sociedade* (1982) Castoriadis escreve que é preciso aprender a pensar de uma maneira nova, a partir da imaginação e do imaginário. Nas palavras do próprio autor,

A história é impossível e inconcebível fora da imaginação produtiva ou criadora, do que nós chamamos o imaginário radical tal como se manifesta ao mesmo tempo e indissoluvelmente no fazer histórico, e na constituição, antes de qualquer racionalidade explícita, de um universo de significações. (Ibid., p.176)

Pensar as pessoas, a sociedade e suas relações a partir da dimensão imaginária é captar o simbolismo, as significações que estas carregam, é um processo que ultrapassa as considerações formais, determinadas. O imaginário sugere que agucemos nosso olhar às dinâmicas que nem sempre estão facilmente visíveis num primeiro momento, ele aponta que somos movidos por correntes instituídas e instituintes de significações imaginárias.

A formação docente, por entender-se continuada, apresenta como resultado inquietação que indicam a possibilidade de movimento, ou seja, um imaginário que, do instituído, alarga-se, rompe e transgride para o instituinte. O discurso dos professores que aceitam pensar a “inclusão” na sala de aula mostra-se resistente e contraditório, movimento próprio de que não sustenta/suporta o instituído segregacionista de imposição de espaços e tempos para os alunos escolhidos e os não-escolhidos.

Há um imaginário instituinte nos corpos dos professores que os faz pensar e perceber a necessidade de compor-se por novos repertórios, resignificando o campo teórico a suspender certezas outrora tidas como formação inicial no magistério. Os corpos de seus alunos disformes, cegos, surdos inquietos e diferentes se impõem como deliberativos a empurrar para um instituinte planejamento inconcluso, uma avaliação que irrompe criativa e geradora de novos conceitos. O corpo escolar que precisa se enxergar colaborativo em equipe e, entre tempos determinados, sistemas a serem gerenciados, necessita estudar-se gestora na instituição educacional de orçamentos, projetos pedagógicos, de infraestrutura e de pessoas.

Evidenciamos a estética como sensibilizadora para a escuta de professores, de alunos e situações que se fazem presente nas possibilidades do fazer docente, mas ainda pouco experimentadas na ousadia de sala de aula. Os textos fílmicos como textos para além da escrita a serem lidos por meio do som, da imagem, da fotografia e de enredos que instigam ao convite de uma viagem a conhecer mais dos mundos que vivemos. Quando falamos em estética, é necessário esclarecer, que nossa perspectiva é a que vai além da beleza, e para isso trazemos as palavras de Hermann (2010, p.31), quando esta explique que

Inicialmente deve-se liberá-lo da tradição do século 18, como estudo do belo e da arte, para ampliar seu uso a toda dimensão da sensibilidade e não estritamente à beleza, como foi a marca do desenvolvimento histórico dessa categoria conceitual. A estética se relaciona com nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora.

A formação pelo viés da experiência estética, esta que, segundo Hermann, coloca em atividade um outro lado da razão, valoriza o sentimento, a sensibilidade e as emoções. Configura-se numa “experiência da verdade no sentido de que aquilo que não está explicitado, que está oculto, também constituiu nossa subjetividade e nossa relação

com o mundo.” (Ibid., p.45). E através de concepções como esta, acreditamos ser possível nos desprendermos da primazia do racional para pensar a educação.

Nos momentos da discussão mais focada nos conceitos que foram trazidos para o debate sobre a inclusão na escola, dois textos fílmicos serviram de mote para lançar questões e problematizá-las entre todos. O primeiro deles, mostrava como um menino cego inspirou-se para responder ao desafio da professora em escrever uma redação sobre “As cores das flores”. Foi um filme de quatro minutos e o preferido pelas professoras. Talvez este tenha sido mais próximo das situações escolares e que mais colocasse em xeque as avaliações a serem notificadas nos Históricos Escolares de cada um dos alunos ao encargo dos professores. E, por isso, mais “preparadas” para questionarem e se “explicarem” em relação às atitudes tomadas.

O segundo filme, “Perfeito”, de três minutos, apenas com imagens, não foi compreendido por todos e por isso, não foi selecionado para o debate nos grupos. Desta vez, não se insistiu nesta provocação para pensar o que não estivesse tão explícito, embora, pudesse suscitar um debate também importante. Neste segundo vídeo, o exercício da leitura imagética para o debate deveria levantar questões que instigassem problematizar a não leitura de imagens na escola. Motivo pelo qual poder-se-ia justificar a não compreensão das inquietações físicas dos estudantes nos espaços escolares e daí a acentuação nos movimentos de exclusão.

Para dar segmento ao trabalho, iniciamos a tarde com alongamentos e exercícios corporais. Na educação, por muitos anos, o corpo foi esquecido, foi deixado de lado. Se queríamos ler as inquietações que este encontro provocava nas professoras ali presentes, incitamos ao movimento como que instigando para mais falas nas expressões corporais que se poderiam mostrar. Acreditamos na necessidade em dar mais espaço para o corpo e o movimento na escola, na educação; percebemos a necessidade em se fazer proporcionar este resgate. Também, ousamos criar e contar histórias a partir de elementos e intervenções, e nesta atividade observamos a disposição e, ao mesmo tempo, a dificuldade dos docentes em imaginar, em improvisar, em deixar-se brincar. Mas nossa aposta na criação, na sensibilidade não se rende aos primeiros entraves, e aí chegou o momento do trabalharmos com Eduardo Galeano:

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

O pastor Miguel Brum me contou que há alguns anos esteve com os índios do Chaco paraguaio. Ele formava parte de uma missão evangelizadora. Os missionários visitaram um cacique que tinha a fama de ser muito sábio. O cacique, um gordo quieto e calado, escutou sem pestanejar a propaganda religiosa que leram para ele na língua dos índios. Quando a leitura terminou, os missionários ficaram esperando.

O cacique levou um tempo. Depois, opinou:

- Você coça. E coça bastante, e coça muito bem.

E sentenciou:

- Mas onde você coça não coça.

(GALEANO, 2010, p.28)

Temas sobre a educação para a diversidade e a inclusão, há muito estão para serem pautados em rodadas de estudo e pesquisa nos mais diversos espaços sociais. Sempre que um grupo de estudos e pesquisas se põe a reler posicionamentos tomados, atitudes adotadas, relatos de experiência, interpretações de leis e programas, há um outro tanto de encaminhamentos que apontam novas formas de trabalhar. Mas o que disso tudo chega ou está na escola? Esse movimento de estudar a inclusão entra na sala de aula dos professores que recebem os alunos? De que forma esses estudos, leis e programas auxiliam os processos de ensino e inclusão? Nossos debates seguiram refletindo o quê, de fato, nos "coça", nos provoca, nos auxilia. As intenções, opiniões e palpites são muitos! Os professores, em sua maioria, relatam suas experiências e mostram-se cansados, pouco disponíveis, ou colocam suas capas vermelhas e sentem-se como Super Heróis.

A inclusão é um paradoxo que habita o imaginário docente: é preciso estar atento! E quando falamos em inclusão, ela não está apenas nos alunos com necessidades específicas, falamos também dos que passam fome, dos que não tem o que vestir, dos que possuem dificuldades mil, e também são excluídos, são deixados de lado por aqueles que só querem ver o instituído como belo, bom e bonito. Sobre eles, Galeano nos provoca, denunciando:

Se a professora pergunta o que elas querem ser quando crescerem, elas se calam. E depois, falando baixinho, confessam: ser mais branca, cantar na televisão, dormir até meio-dia, casar com alguém que não me bata, casar com quem tenha automóvel, ir para longe e que nunca me encontrem.

E eles dizem: ser mais branco, ser campeão mundial de futebol, ser o Homem-Aranha e caminhar pelas paredes, assaltar um banco e não trabalhar nunca mais, comprar um restaurante e comer sempre, ir para longe e que nunca me encontrem.

Não vivem a grande distância da cidade de Tucumán, mas não a conhecem nem de vista. Vão para a escola, a pé ou a cavalo, dia sim, dias não, porque

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

fazem rodízio com os irmãos no uso do único avental e no único par de alpargatas. E o que mais perguntam à professora é: quando chega o almoço?
(GALEANO, 2011, p.62)

Em quantos momentos refletimos sobre esse público? A inclusão preocupa-se com eles? Questionamentos necessários e importantes para nossas discussões, pois a miséria não é imaginária, mas ela os produz. É preciso desapegar da tradição elitista e estratificação social. Apenas através da educação poderemos instituir outros imaginários, outras formas de ser/estar em sociedade. Por meio de trabalhos como esses que desenvolvemos, acreditamos contribuir para tal intento, para a formação de professores a partir do paradigma ético-estético, utilizando as lentes da sensibilidade. Galeano fala sobre as cores do mundo, dando pistas de como os índios ishir trouxeram para a vida da aldeia o sensível que há nas cores e no respeito a cada um:

Em algum lugar do tempo, mas além do tempo, o mundo era cor de cinza. Graças aos índios ishir, que roubaram as cores dos deuses, agora o mundo resplandece; e as cores do mundo ardem nos olhos de quem as olham. Ticio Escobar acompanhou uma equipe de televisão, que viajou até o Chaco, vinda de muito longe, para filmar cenas da vida cotidiana de ishir. Uma menina indígena perseguia o diretor da equipe, silenciosa sombra colada ao seu corpo, e olhava fixo a sua cara, muito de perto, como querendo meter-se em seus estranhos olhos azuis. O diretor recorreu aos bons ofícios de Ticio, que conhecia a menina e entendia a sua língua. Ela confessou:
- Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.
- Da mesma que você – sorriu o diretor.
- E como é que o senhor sabe de que cor eu vejo as coisas?
(Eduardo Galeano, 2011)

Nesta experiência de formação continuada, o germe do instituinte foi lançado, mas será que conseguimos ressignificar o sentido instituído das falas dos professores para uma forma de pensá-la pelo viés instituinte? A partir do vivido, sentido e ouvido notamos que as cores dos saberes, fazeres e diálogos das histórias contadas, se mostraram como pistas para outras formas possíveis de instituir-se, alicerçando-se em princípios sensíveis, éticos e estéticos.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius; REYNAUD, Guy. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

DELEUZE, Gilles. **La imagen-tiempo**: estudios sobre cine 2. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1986.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALEANO, Eduardo. **Bocas do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2



**EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO, SAÚDE E
ESPIRITUALIDADE.**

IMAGINÁRIO, SAÚDE E ARTETERAPIA

Ana Iara Silva de Deus¹- UFSM/ Grupo de Estudos e Pesquisas em
Educação e Imaginário Social – GEPEIS

Carmem Silvia Rodrigues Pereira²- UFSM/ Grupo de Estudos e Pesquisas em
Educação e Imaginário Social – GEPEIS

Eixo temático: Imaginário, Saúde e Espiritualidade.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo abordar o imaginário social, a saúde e a arteterapia como promotores de equilíbrio físico, psíquico e espiritual. Para o referencial teórico foram utilizados Cornelius Castoriadis, Gilbert Durand, Jung, Nise da Silveira, entre outros. O ensaio apresenta o conceito de imaginário e imaginário social a partir do século XX, bem como define os processos arteterapêuticos e seus benefícios para a saúde, trazendo uma contextualização histórica da arteterapia e a utilização dos recursos da arte, no contexto psiquiátrico como forma de implementação de uma nova proposta de trabalho. Portanto, este ensaio visa, pelo viés do imaginário, da saúde e arteterapia refletir sobre espaços de interlocução entre criação e imaginação, como dispositivos, para conhecermos os imaginários presentes em cada sujeito.

Palavras-chaves: Imaginário, Saúde, Arteterapia.

Referencial teórico

A teoria do imaginário até o século XX era tida como sinônimo de fantasia, ilusão e irracionalidade. Muitas vezes, considerada como fuga, oposição ao real, outras como uma capacidade de criação restrita à poesia e as artes em geral. Desse modo, o termo imaginário foi usado indiscriminadamente nas mais diversas áreas do saber, sem esclarecer com precisão o significado deste termo.

Um dos autores que investigou profundamente a teoria do imaginário foi Gilbert Durand na sua obra intitulada “*Estruturas Antropológicas do Imaginário*”, não só conceituando-as, mas compreendendo a dinâmica criadora e organizadora da imaginação humana, estabelecendo assim, uma arquetipologia geral do imaginário.

¹ Aluna Especial do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Integrante do GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social.

² Aluna Especial em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Integrante do GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social.

O imaginário definido por Durand (1997) pode ser conceituado como o conjunto das imagens e relações de imagens que constituem o capital pensando do homo sapiens, sendo o denominador fundamental onde encontram-se todas as criações do pensamento humano.

Outra pensador do imaginário é Cornelius Castoriadis, o qual definiu em sua obra “*A instituição imaginária da sociedade*” (2000) o Imaginário Social. Esse autor define o imaginário social como:

[...] criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos (CASTORIADIS, 2000, p. 13).

Dessa maneira, o imaginário está longe de ser pura imaginação, porque as representações existentes em qualquer grupo social se fazem reais nas mais diversas formas simbólicas de significações imaginárias. Assim, o imaginário social se reproduz nas ações cotidianas e estão em movimento, sempre modificando a realidade.

Para Santos & Alemida (2012) o imaginário se expressa por processos simbólicos. A interrelação convergente homóloga, isomorfa dos símbolos produz, em suas combinações possíveis uma rede figurativa, uma constelação de imagens que possibilita a formulação, interpretação e compreensão dos sentidos. Sendo assim, o sentido não está colado ao símbolo, mas é produzido por processos simbólicos, por meio de recorrências e convergências que perfazem um universo simbólico.

Neste contexto, Durand (2000, p. 56) corrobora:

Há duas formas de representação do mundo: uma direta, na qual a própria coisa parece estar presente na mente; e outra indireta, quando por qualquer razão, o objeto não pode se apresentar à sensibilidade “em carne e osso”. Ressalvando que a diferença entre pensamento direto e indireto não é nítida, porque a imagem, o objeto ausente re(a)apresentado a consciência, se refere a diferentes graus de representação, que vai da adequação total, a presença perceptiva, até a inadequação, mais acentuada, signo eternamente privado do significado, ou seja, o símbolo.

Diante do exposto, o significado na imaginação simbólica, não pode ser apreendido pelo pensamento direto, pois se dá no processo simbólico, o que faz com que o símbolo dependa da recorrência, ou seja, da repetição para que ultrapasse sua inadequação por meio de aproximações acumuladas. Dessa maneira, o símbolo define-

se, portanto, como signo que remete a um indizível e invisível significado, vindo encarnar a adequação pelo jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas, que corrigem e completam a inadequação.

Nesta perspectiva, diante das ideias dos autores referenciados fundamenta-se este ensaio sobre Imaginário, Saúde e Arteterapia, pois como nos afirma Paul Klee (1996) "A arte não reproduz o visível, mas torna visível". Essa colocação salienta, que a arte proporciona o desvelar das coisas. Nesta visão, a arte não representa o mundo, mas o apresenta, sendo o artista o elo entre o ser interior e o mundo que o envolve. Igualmente Pain (1996, p. 43) assegura-nos:

Mais que representar alguma coisa, a obra criativa representa seu autor, uma época, uma cultura. A representação própria às artes plásticas é uma tentativa de tornar visível uma forma, de chamar um olhar, dar a ver, de realizar um objeto que transparece que é a imagem do outro.

Assim, pelo viés do imaginário, da saúde, e arteterapia é possível possibilitar um espaço de interlocução entre a criação e o mundo interno dos sujeitos, ou seja, com o fazer artístico tornamos visível o invisível e o indivisível, ou seja, os conteúdos guardados internamente.

Desta maneira, com as atividades expressivas, seja na pintura, teatro, escultura, ou outro mecanismo artístico, o sujeito se vê tal como é, muitas vezes sofrendo o choque necessário que este enfrentamento provoca rumo a sua individualização, sua autenticidade, suas verdades.

É neste jogo mágico e fascinante que o inconsciente manifesta-se de forma construtiva, configurando-se em distintas características de acordo com o material escolhido. Transformando-se em padrões regeneradores da nossa psique.

Para Urrutigaray (2008), as técnicas utilizadas em arteterapia permitem a individualização, porque media uma conexão entre o sentido da imagem produzida, com as sensações provindas do uso dos deferentes suportes, bem como a descoberta das emoções sentidas no momento de apresentar o trabalho concluído.

Por isto, a utilização do imaginário e arteterapia como forma de intervenção no campo da saúde mental, como promotora da reabilitação psicossocial é fator preponderante, pois cada técnica apresentada ao sujeito nas sessões de arteterapia o coloca em um tipo de problema tanto em nível de representação quando subjetivamente. Desta forma, pode-se superar encontrando um padrão de equilíbrio e sanidade mental.

Assim, a arteterapia no contexto da saúde mental, propicia maneiras de contato diferenciado da pessoa consigo mesma e com o outro, por meio da experimentação de materiais expressivos e pela mediação do profissional. Desta maneira, desmistifica-se a ideia de que para produzir arte é necessário ter um determinado “dom”, ou seja, ter nascido artista.

Felizmente com o advento da arteterapia é possível distanciar-se deste tabu, pois todos têm esta capacidade inata de expressão, a experiência criativa de desenhar, pintar e modelar é ancestral. Como exemplo, tem-se o homem das cavernas que exprimia seus desejos e fantasias em desenhos rupestres. Além do mais, ao propor trabalhos de arteterapia não se detêm em um determinado padrão estético, ou estereotipado, muito pelo contrário, pois o que realmente importa é proporcionar mecanismos de sanidade a todos os que buscam uma saída para suas dores físicas, psicossomáticas e seus conflitos existenciais.

Tommasi (2005) nos diz que: gizes e pincéis são naturalmente instrumentos para a construção de um outro lugar mágico e fantástico no qual as vivências possam ser elaboradas e transmutadas. Infelizmente, pouco desses hábitos predominantes da infância permanecem como atividade constante nas fases posteriores do desenvolvimento humano. Se permanecesse acredita-se que o mal do século, a depressão, e outras doenças teriam dados menos alarmantes.

No entanto, com a arteterapia essas atividades artísticas ganham espaço terapêutico em propostas ricas que auxiliam no bem estar físico e emocional de qualquer pessoa, independentemente de suas condições físicas ou mentais. Essa conquista foi lapidada ainda no século passado, seguindo outras inovações que aconteciam na cultura, na arte e na educação. Foram dessas mobilizações que surgiu, em meados do século passado, a arteterapia. Como pioneiros desta prática terapêutica de utilização dos recursos da arte no contexto psiquiátrico temos Osório César em São Paulo e Nise da Silveira no Rio de Janeiro. Foi assim, que em meados da década de 20 e 40 do século passado, esses dois médicos se permitiram atravessar os territórios da psiquiatria tradicional a fim de implantarem uma nova proposta de trabalho e promoverem aquilo que se poderia chamar de revolução no próprio campo de batalha.

Então, em São Paulo, a história do Juquery compreende o esforço de dissolver em um cenário nebuloso a reconstrução da psiquiatria em novas bases, que se pautou em retirar o paciente da condição de objeto para lhe restituir a dimensão humana

perdida. Com estas mudanças, foi possível revisar os procedimentos de segregação e perda de cidadania dos pacientes internados.

Para Osório César, as funções da Escola Livre de Artes Plásticas era atingir três finalidades: arteterapia, pesquisa (acompanhamento e análise dos trabalhos) e artesanato. Também o reconhecimento das possibilidades do ser humano e do seu processo criador.

Em contrapartida, na cidade do Rio de Janeiro em 1946, Nise da Silveira que trabalhava no Centro Psiquiátrico de Engenho de Dentro, não aceitou os tratamentos vigentes e implantou a terapêutica ocupacional. Na época, a terapia ocupacional era um método subalterno, destinado a distrair os pacientes ou contribuir na economia hospitalar. Nise da Silveira tinha uma preocupação científica para fundamentar teoricamente essa prática, transformando a terapêutica ocupacional em campo de pesquisa.

Este trabalho inovador para a época revelou que a pintura não só proporcionava esclarecimentos para a compreensão do processo psicótico, mas, constituía verdadeiro agente terapêutico de recuperação e reintegração da pessoa na comunidade. E então, da seção de Terapêutica Ocupacional nasceu o Museu de Imagens do Inconsciente, inaugurado em 20 de maio de 1952.

Nise da Silveira pautava-se na concepção jungiana para sustentar suas pesquisas e compreender os processos artísticos dos pacientes, pois Jung, afirma-nos que o produto artístico é a expressão mais autêntica do Self, ou seja, é aquele princípio que integra e equilibra todos os aspectos do nosso inconsciente.

Para Jung (1964) a mente explora um símbolo para conduzir ideias que estão fora do alcance da razão. Assim, por existirem inúmeras coisas fora da compreensão, frequentemente utiliza-se imagens simbólicas como representação de conceitos que não pode-se definir ou compreender integralmente.

Nesse mecanismo, a arte se converte em um elemento facilitador ao acesso do universo imaginário e simbólico, permitindo o desenvolvimento das potencialidades latentes e o reconhecimento íntimo, por meio do exercício de criação. Assim, abre caminhos e estratégias para o aprimoramento, o reencontro do corpo, mente e espírito. Está reconfiguração possibilita novas formas de significação, isto é proporciona saúde mental.

È o que Ormezzano (2011) afirma, a Arteterapia surgiu como uma alternativa de promover a recuperação da saúde ao integrar as três áreas de conhecimento arte- educação- saúde, possibilitando uma ampla transformação das pessoas e dos grupos, pois o sujeito se vê em formas, cores, tridimensionalidade e os meandros da subjetividade são transformados em beleza ou assombro, ampliando a percepção e consciência estética.

Portanto, finaliza-se o ensaio com a imagem e as palavras de Paul Klee, o qual enfatizava a importância das pessoas olharem para suas pinturas e sentirem algo especial no fundo de sua alma, algo que nunca tivessem sentido antes ao observar as pinturas comuns. Por isso, suas obras passam vibrações de energias e movimentos através do espaço, possibilitando perceber um mundo microscópico desconhecido.



(Senecio, 1922. Paul Klee).

Nas palavras de Castoriadis, nada pode ser caos, porque antes do mesmo, existe algo que preenche lacunas, direciona, impulsiona determinado conjunto social à existência, nunca plenamente aleatório, pois este conceito sempre é idealizado na sociedade onde sua aplicação é permitida. Assim, o imaginário e a arteterapia permite pensar, fazer, falar, imaginar, criar e recriar. E esse mecanismo cura, é promotor de saúde mental, porque potencializa o equilíbrio, a sanidade, restaurando a integridade psíquica, física e espiritual.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição Imaginária da Sociedade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

JUNG, Carl. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

ORMEZZANO, Graciela. **Educar com Arteterapia**: proposta e desafios. Rio de Janeiro: Wak, 2001.

PAIN, Sara. **Teoria e técnica da arte-terapia**: a compreensão do sujeito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TOMMASI, Sonia Maria Bufarath. **Arte-terapia e loucura**: uma viagem simbólica com pacientes psiquiátricos. São Paulo: Vetor, 2005.

VENEZIA, MIKE. Paul Klee. São Paulo: Moderna. 1996.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia**: a transformação pessoal pelas imagens. Rio de Janeiro: Mak, 2008.

UM RELICÁRIO: ENCONTROS COM A LOUCURA EM POESIA E PROSA

Leo Jaime da Silva

Resumo: Há alguns anos vivi meu primeiro encontro com a loucura. Na verdade, foi a primeira vez que consegui identificá-la. Ela já havia passado por mim, de maneira discreta, sem chamar a atenção de meus olhos infantis, mas agora estava ali, de peito aberto, escancarada. A chegada de qualquer pessoa em um Hospital Psiquiátrico é sempre marcante. Isso foi em 2004 e eu ainda sinto o cheiro daquele lugar, ainda ouço as vozes, entre gritos e gemidos, ainda vejo as pessoas vagando. Com o passar dos anos fui descobrindo outras vivências possíveis, tomei a decisão de dedicar minha vida por uma causa, que é fazer parte de um movimento que rompeu com o paradigma psiquiátrico tradicional e abriu caminho para uma nova perspectiva de cuidado, pautado na produção de vida, que é a Reforma Psiquiátrica. Desde então foram muitos encontros, alguns deles registrados por esses escritos em prosa e poesia que compartilho neste trabalho. O objetivo é dialogar, fazer arte a partir da dor, mas também dizer que nem só de dor a experiência da loucura é feita. Que há também cor, humor, alegria e dizer que, na verdade, o que há é vida.

Palavras- Chave: Encontro, Loucura, Vida.

A felicidade

Eu era jovem. Perambulava pelos corredores daquele hospital como quem procura um lugar, sem nem desconfiar que jamais encontraria. Mas o bom da vida é que nenhuma busca se dá em vão e nessa busca por um lugar, acabava por encontrar pessoas. Depois, tempos depois, fui descobrir que era possível outro tipo de fazer, que era possível viver de encontros, que era possível, no trabalho, usar os braços para dar abraços e não apenas injeções, mas isso é outra história.

Aquele homem perambulava também. Nos olhamos, um olá e eu nem imaginava que aquele encontro seria marcante o suficiente para ser contado tantos anos depois. Ele estava lá em situação parecida com a minha, no que diz respeito ao espaço. Apenas ao espaço. Eu era um assustado acadêmico de enfermagem, vivenciando seu primeiro estágio em uma maternidade e lá pelas tantas, quando a manhã acalmava, a moçada se reunia em torno de revistas do Avon e assemelhados, enquanto eu andava, andava, andava.

Aquele homem ia ser pai, estava lá acompanhando sua esposa. Primeiro filho, muita ansiedade. Também andava, andava, andava e por conta disso começamos a conversar, sobre o grêmio, sobre o tempo, sobre a vida.

A partir daí não sei explicar quanto tempo essa breve amizade durou, os dias de estágio eram alternados, enfim, as pessoas mudavam rapidamente naquele lugar e a vida seguiu, até que um dia reencontro aquele sujeito, não menos perdido do que no primeiro dia, mas alguma coisa estava diferente.

Acontece que dessa vez ele estava em visita ao seu filho, que havia nascido com problemas que já não lembro mais quais, mas que estava internado na UTI neonatal do hospital. A mulher, por sua vez, teve um surto psicótico e foi parar no Hospital Espírita de Pelotas, um tradicional hospício, que sobrevive insistentemente no estado do Rio Grande do Sul.

Na semana seguinte nos reencontramos e o rosto do meu novo amigo já era outro. Eram muitas novidades. Passados 15 dias de internação, a esposa pôde receber visitas, estava melhor, e o mais importante, ela o reconheceu. O bebê havia ganhado algum peso, iria sobreviver certamente e a prefeitura de Camaquã havia disponibilizado passagens para que ele fosse semanalmente para pelotas fazer suas visitas. Ele me contou que, com a passagem da prefeitura, lhe sobrariam R\$18,00. Naquela noite, quando chegasse na rodoviária, teria tempo e dinheiro para tomar quatro cervejas, das grandes, de garrafa. Afinal de contas a vida era boa e tudo estava dando certo.

Essa menina

Amor, afeto, carinho
Os retalhos do caminho
Um namorado, felicidade
Poder viver a cidade
Abrir a porta, liberdade
Sair em busca da verdade
Sentir medo, ter vontade
A vida que eu sempre quis
Pegar a estrada à procura
De um jeito de ser feliz

De um poeta “hospicializado”

não vou sujar teu lindo cachecol
acho que vou tomar meu haldol

Fábula pós moderna

A princesa queria beijar o sapo, o sapo não topou, então a princesa comeu o sapo e se transformou num lobisomem. Na verdade transformou-se numa lobisoma e todos os dias, as seis da tarde, fumava maconha com a vovozinha que era casada com o cavalo branco. A cigarra foi feliz para sempre.

Samba da Má Rilene

Má Rilene não vem e não vai

Na casca resvala e cai

Ensaboaram o piso, pra quê?

Pra nega não querer descer

A galera do mal, deu o golpe fatal

Acertou, teve sorte

E a turma aqui de baixo, segue seu rumo

Firme e forte

A Má Rilene se vai e não vem

A batalha é perdida, porém

A gente segue a labuta

Forte e firme na luta

Até o próximo caso

Quando cair a parede

Todo mundo na rede

Alegre e feliz

E a turma lá de cima

Olhando de longe

Torcendo o nariz

Menin@s

Travestido menino

Liberto, por certo

Esfrega o peito

Todo aberto

Na cara de quem não o quer perto

Travestida menina

Mudaste o nome

Alberto

Aplaudo em pé, boquiaberto

Azar de quem não a quer por perto

Travestidos senhores

Rosados doutores

Da ordem! Que ânsia

Quebrem seus armários

Cortem seus rosários

Cadeados de ignorância

Remédio

Olho claro, riso escuro
Que pulou do muro
Pele morena, joelho ralado
De desesperado
Tomou o remédio
Que mantém a vida
Querendo (não diga)
Acabar com o tédio
A vida real, não é carnaval
Porém meu amigo
Há sempre o perigo
Que acabe mal

Amanhã

Vespertinamente morro de véspera
Recorro ao dicionário para melhor te dizer
Sr. Dia de amanhã, mas que tanta espera?
Com tanto (há)fazer, nada consigo fazer

Sei que amanhã será dia de alegria
Sei que o amanhã para sempre será
O belo dia em que a vida melhorará
Disse ontem, sem saber se a manhã chegaria

Por hora recomenda-se esperar
Talvez alguma cerveja tomar
E preencher essa tarde vazia

Pra no outro dia recomeçar
E no fim de tarde planejar
O amanhecer do próximo dia

Aos encontros

Aos encontros, aos encantos
Aos encontros que encantam
Aos encantos que encontramos
Aos contos que contamos
E aos que contaremos
Aos encontros que contam
E aos que contam pouco menos
Encontremos nossos cantos
Cantemos os bons momentos
Saúde!

IMAGINÁRIO, SAÚDE E ESPIRITUALIDADE: INTERCONEXÕES COM A EDUCAÇÃO

Edenise do Amaral Favarin⁹⁴
Michele de Oliveira Rodrigues⁹⁵
Luciana Patricia Schumacher Eidelwein⁹⁶

Resumo: Este trabalho relata a experiência desenvolvida no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Consiste no desenvolvimento da Jornada de palestras intitulada: Ciência, Fé e Espiritualidade: Interconexões na saúde e na educação que foi promovida pelo Grupo de Estudos de Ensinantes e Aprendentes da Nova Era (GEEANE) em parceria com a Rede Integrare. O grupo GEEANE se constituiu no início do ano de 2013 e vem estudando sobre as peculiaridades de adultos e crianças índigo, considerando a dimensão espiritual destes sujeitos que caracterizam os novos aprendentes do século XXI; A Rede Integrare consiste em um órgão suplementar articulador, de apoio e mediação às questões que envolvem a educação e desenvolvimento profissional de docentes e gestores do CE. Tem por objetivo compreender o imaginário dos participantes da Jornada de Palestras a respeito da temática Ciência, Espiritualidade, Fé e Saúde e suas relações com o campo educacional. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, optando-se pela investigação-formação. A investigação-formação segue uma lógica dialética em espiral, envolvendo: mobilização, sensibilização e atividades formativas. O referencial teórico dialoga com os pressupostos de Oliveira (2003), Vecchio (2006), Maciel (2006), Freire (1981) em sintonia com o imaginário. Verificamos a partir das falas dos participantes da Jornada que a temática proposta foi considerada inovadora e promoveu a reflexão sobre educação e desenvolvimento profissional a partir das interconexões com outras dimensões dos saberes, que na maioria das vezes são desconsideradas no âmbito da educação superior.

Palavras-Chave: Imaginário - Espiritualidade – Aprendentes do século XXI

Introdução

A Rede Integrare trata-se de um órgão suplementar articulador, de apoio e mediação às questões que envolvem a educação e desenvolvimento profissional de docentes e gestores, tanto das escolas parceiras quanto da própria unidade e da

⁹⁴ Licenciada em Pedagogia (UFSM/CE), Especializanda em Gestão Educacional (UFSM/CE), Mestranda em Educação (PPGE/UFSM/CE), Bolsista Rede Integrare (UFSM/CE). Contato: edenisefavarin@gmail.com

⁹⁵ Licenciada em Pedagogia (UFSM/CE), Especializanda em Gestão Educacional (UFSM/CE), Mestranda em Educação (PPGE/UFSM/CE), Bolsista MINTER (PPGE/UFSM/CE). Contato: michele06rodrigues@gmail.com

⁹⁶ Licenciada em Pedagogia (UFSM/CE), Especializanda em Mídias na Educação (FURG), Mestranda em Educação (PPGE/UFSM/CE), Bolsista Proext (UFSM/CE). Contato: patyschumacher@gmail.com

universidade, em apoio a outras instâncias formativas. Promove cursos, seminários e eventos em geral ligados à educação e desenvolvimento profissional. Também, busca a integração em parceria com os diretórios acadêmicos das licenciaturas, contando com os discentes na organização e desenvolvimento da proposta. O diretório do CE manifestou-se publicamente em favor dessa proposta em assembleia geral, solicitando que a sua participação efetiva constasse nos objetivos, metas e plano de ações. Isto reforça a ideia geradora da rede: integrar.

As metas de constituição da Rede Integrare envolveram a definição da natureza do vínculo institucional e encaminhamentos decorrentes, junto à elaboração de políticas que asseguram a continuidade entre as propostas de formação inicial e continuada na unidade de ensino, totalmente voltada à formação de professores. A partir disto foi definida uma estrutura administrativa mínima para a agilização do sistema estratégico: coordenação, secretaria, rede de apoio, envolvendo professores, bolsistas, técnicos em assuntos educacionais e grupos de pesquisa. Também foi necessária a otimização do espaço físico existente, tendo em vista as atividades prospectadas e a natureza das ações de cada programa.

Passamos a relatar a construção do projeto inicial da Rede Integrare, definidas metas de curto, médio e longo prazo. O projeto de extensão Formação permanente: Um processo contínuo de reflexão e diálogo é uma proposta oriunda de um Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional desenvolvido pela Rede, a partir do qual se construiu ciclos de debates com o objetivo de promover ações desencadeadoras de melhores condições de acolhimento, trabalho e permanência no CE como espaço laboral, contribuindo com a formação continuada dos seus servidores.

Em relação ao grupo de pesquisa GEEANE, este iniciou seus estudos no início do ano de 2013 e vem estudando sobre as peculiaridades de adultos e crianças índigo, considerando a dimensão espiritual destes sujeitos que caracterizam os novos aprendentes do século XXI. Os encontros do grupo ocorrem quinzenalmente e conta com a participação de estudantes da área da Pedagogia, Psicologia, Artes Visuais, Línguas: Portuguesa e Inglesa, Educação Especial; Até o momento foi discutida as obras de Vecchio (2006), Carrol; Tober (2005), Jardim (2009).

No período de junho a setembro de 2013 (exceto no mês de agosto) foram propostos a comunidade do CE, especialmente ao corpo docente e aos técnicos

administrativos em educação três ciclos de debates. No mês de junho ocorreu o I Ciclo de Debates intitulado Os “Mundos” do CE: desenvolvendo resiliência; no mês de julho o II Ciclo proposto foi Dialogando sobre o Início da Carreira Docente no Ensino Superior, o qual teve como palestrantes professoras principiantes e também docentes com mais anos de carreira docente de duas universidades públicas da região sul; o III Ciclo de Debates ocorreu no mês de setembro em parceria com o Grupo de Estudos Ensinantes e Aprendentes da Nova Era (GEEANE), desenvolvendo uma Jornada de Palestras – Ciência, Fé e Espiritualidade: Interconexões na saúde e na educação. Esta Jornada teve como palestrantes médicos e líderes religiosos. Ao final do ano, pretendemos publicar um E-book com o material produzido nos ciclos de debates.

O III Ciclo de Debates ocorreu no mês de setembro em parceria com o Grupo de Estudos Ensinantes e Aprendentes da Nova Era (GEEANE), desenvolvendo uma Jornada de Palestras – Ciência, Fé e Espiritualidade: Interconexões na saúde e na educação. Nesse foi solicitado que cada participante trouxe-se um alimento não perecível, que foi doado para a ONG para Sempre Cinderelas de Santa Maria.

Esse Ciclo teve como objetivo, refletir sobre os ensinantes e aprendentes da nova era. Este buscou aproximações com as discussões sobre Ciência, Fé e Espiritualidade na educação, considerando que o campo educacional tem passado por diversas transformações, alterando seu cenário, colocando em cena um nova concepção das crianças dessa era.

As falas dos palestrantes evidenciaram que a espiritualidade está presente no âmbito educacional, não estamos falando de dogmas religiosos, mas sim pensar no homem como um ser espiritual em sua essência, fazendo com que as pessoas refletissem sobre a unicidade da matéria e do espírito.

A integração dos palestrantes foi considerada um aspecto positivo, pois foi possível obter informações reais da própria universidade, o que promove reflexões sobre o que está acontecendo no espaço acadêmico do CE e em outros contextos formativos. Para os participantes do ciclo, o fato de serem convidados palestrantes que atuam na área da saúde, preocupados com em colocar a fé na ciência e debater a temática possibilitou o compartilhamento de diferentes concepções transcendem os limites da matéria e do ambiente universitário, promovendo um espaço de reflexão

sobre o imaginário constituído nesse ambiente e as novas interconexões com essa temática.

As palestras tentaram provocar os participantes e mostrar que Ciência e a fé são grandes ferramentas da compreensão humana que trabalham de forma complementar, e não oposta: a ciência para explicar os fenômenos naturais e a religião como pilar dos valores éticos e da busca por um sentido espiritual para a vida. Dessa forma repensar o imaginário racionalista existente dentro da universidade e tentar transcendê-lo é importante para compreender as peculiaridades desses novos aprendentes. Uma vez que, o imaginário nos move em busca de outros olhares, novas práticas, um estimulador que vai significar e marcar o vivido. O imaginário é um

[...] reservatório/motor. Reservatório, agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. (MACHADO DA SILVA, 2006, p.11-12).

Assim dar espaço para essa temática e dar ênfase ao caráter simbólico nas experiências representativas dos sujeitos foi abrir espaço para o imaginário, ou seja, a “reconstrução do real, de colocar algo que não estava dado, de criação, a partir dos significados que atribuímos aos acontecimentos ou das repercussões que estes causam em nós” (OLIVEIRA, 1998, p.62).

O evento contou com palestrantes que abordam o tema, A Conexão da Ciência e da Espiritualidade na Promoção da Saúde Integral - Palestrante: Dr. Carlos Eduardo Accioly Durgante, Novos Aprendentes e os males desta geração. Dr. José Otávio Flores Binato. A espiritualidade como dimensão imprescindível no processo de viver envelhecendo- Dr. Carlos Eduardo Accioly Durgante. Educação e Espiritualidade – Palestrante: Pe. Francisco Bianchin (Pe. Xiko).

Considerando a premissa freiriana que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os [homens](#) se educam entre si, mediatizados pelo [mundo](#)” (FREIRE, 1981, p.79), o projeto propõe ações concretas, definidas a partir do diálogo e da reflexão sobre a realidade, levando em conta as necessidades formativas do CE, na perspectiva de uma práxis de construção social, que pensa e propõe mudanças crítica e coletivamente.

Metodologia

A metodologia utilizada pela Rede Integrare é a **investigação-formação**, definida por Maciel (2006, p.386), como

um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no exercício da docência, planejado e dinamizado por meio da investigação-ação, constituindo-o concretamente em investigação-formação. As interfaces entre investigação e prática profissional ocorrerão por meio de um continuum de “ações, reflexões, decisões e inovações/ações”, em espirais ascendentes, que têm como base impulsionadora o diagnóstico e a modelagem dinâmica de atividades individuais e/ou coletivas, que são avaliadas em processo reflexivo e dialógico.

A leitura da realidade “não é só dado objetivo, o fato concreto, senão, também, a percepção que o homem tem dela” (FREIRE, 1976, p.32). A realidade do CE é compreendida por nós como ponto de partida na diagnose de necessidades e possibilidades para o permanente (re) planejamento das atividades em um processo reflexivo, permitindo a compreensão do desenvolvimento profissional e as intervenções para a sua otimização enquanto contexto cooperativo de educação permanente, de investigação dos movimentos da educação, de sistematização e socialização das produções decorrentes do processo.

As **etapas de desenvolvimento da investigação-formação**, consonante à ideia de que incorpore atividades docentes de estudo tem uma estrutura dialética, considerando uma espiral que envolve: mobilização, sensibilização e atividades formativas.

Deste modo, temos a **base da espiral - mobilização e sensibilização**: que consiste na realização do seminário com a comunidade do CE para o mapeamento da

realidade - encontro com programação para 03 horas, incluindo palestras, apresentação da proposta formativa e ouvindo-se sugestões de adequação às necessidades formativas; contendo seminários de integração com relatos e retroalimentação do processo formativo.

O **eixo concêntrico** refere-se às **atividades formativas** e é composta por: [1] *Planificação das atividades docentes de estudo* – considera as informações sistematizadas após o seminário como base para a planificação (tempo disponível, temáticas preferenciais, estratégias e dinâmicas, dentre outras); [2] *Ações de capacitação/comunidade de aprendizagem* – envolverá palestras; leituras e estudo orientado; pesquisa; oficinas de aprendizagem; continuidade da formação mediante proposições e tarefas no ambiente virtual de ensino-aprendizagem *moodle*, quando necessário; [3] *Elaboração de projetos de aprendizagem para aplicação na prática pedagógica*– as ações de capacitação poderão fluir para a proposição de projetos de aprendizagem a serem criados e desenvolvidos pelos participantes com seus estudantes. [4] *Avaliação processual* – o processo reflexivo perpassa todas as etapas da formação, permitindo que se avalie na ação, reunindo informações para o replanejamento; [5] *Replanejamento* – conectado à avaliação processual, o replanejamento das ações vai acontecendo na medida em que surgem situações e/ou propostas a serem modificadas ou adaptadas.

Os resultados efetivos que se buscou com essa proposta metodológica envolvem a formação qualificada dos profissionais do CE em propostas pedagógicas inovadoras.

Aprendentes do século XXI

Os estudos de Vecchio (2006) na obra *Educando Crianças Índigo: uma nova pedagogia para as novas crianças da nova era*, apontam que nas últimas décadas de nosso século a natureza das crianças tem-se modificado. Isto é resultado de uma nova geração que está vindo ao mundo: crianças que apresentam um comportamento ainda não classificável pela psicologia.

Estes futuros adultos são chamados de índigo. Caracterizam-se por contestar ao extremo e indiferentemente as autoridades e possuem um conjunto de comportamentos que distinguem dos sujeitos não-índigo: “fenômenos parapsíquicos, espirituais e

condutas diferenciadas, que, analisados como um todo, geram evidências” (VECCHIO, 2006, p.17).

Pode-se dizer conforme o autor supracitado que a geração índigo corresponde a geração do futuro. A humanidade do futuro teve sua formação originada e difere-se da atual em: a) nível fisiológico, b) nível mental, c) nível emocional e d) nível espiritual.

Em nível fisiológico e mental será mais saudável e terá longevidade de vida prolongada, na qual este aspecto já está sendo divulgado em estatísticas e através das diferentes mídias. Prova disto é que a ciência e a espiritualidade já estão em processo de integração. Segundo o autor, esta união possibilitará o acesso tecnológico de alto nível que prolongará a existência do ser humano até os 150 anos inicialmente. Em nível emocional, proveniente da longevidade de vida que irá alcançar, “[...] aperfeiçoará a inteligência Emocional na prática da espiritualidade, aprenderá a lidar com as próprias emoções e sentimentos dos outros” (VECCHIO, 2006, p.16).

Em nível mental, o homem do futuro irá desenvolver cada uma das doze inteligências múltiplas. Em nível espiritual este homem obterá ascensão contínua até atingir na vivência da espiritualidade a tão sonhada plenitude. O nível espiritual consiste no: “[...] desenvolvimento e a vivência de comportamentos que partem da dimensão psíquica, centrados no valor Justiça [...]” (VECCHIO, 2006, p.18).

O comportamento característico do índigo revelam efeitos que efetivamente a ciência não sabe explicar: alegria constante, paz que reflete um estilo de vida, firmeza surpreendente em crianças de três anos de idade ou menos, a capacidade de comunicação telepática na maioria das vezes, fenômenos paranormais, amorosidade que vai além da medida e sentimento de justiça além do comum.

Ao trazer esta realidade para o âmbito educacional, acredita-se que os índigos necessitam de uma pedagogia adequada ao seu grau evolutivo, pois foram presenteados com ferramentas psicológicas e espirituais avançadas em relação a que a pedagogia tradicional conhece.

Considerações/resultados

Ao final de cada evento, foram entregues aos participantes uma ficha avaliativa referente as atividades desenvolvidas nos Ciclo de Debates. Iremos fazer um breve

comentário geral em relação aos aspectos elencados na avaliação referente ao III Ciclo de Debates, tendo em vista o recebimento de fichas avaliativas.

Nessas fichas os participantes, primeiramente parabenizaram pela iniciativa de a Rede Integrare e o Grupo GEEANE em oportunizar ao público esse tema. Nas fichas foi possível identificar o interesse pelo tema, dando até mesmo sugestões de novos assuntos para futuros eventos.

Verificamos que a partir do levantamento das necessidades identificadas na comunidade do CE, a ação extensionista da Rede Integrare contribuiu com a formação permanente dos servidores, através do desenvolvimento de ações como os Ciclos de Debates que responderam às principais demandas relativas a aspectos inter-relacionais e pedagógicos da comunidade do CE. Os Ciclos de Debates ofertados tiveram boa aceitação pela comunidade, pois promoveu a reflexão sobre educação e desenvolvimento profissional.

Referências

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACIEL, A. M. R. Investigação-formação. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 386.

MACHADO DA SILVA, Juremir. **As Tecnologias do Imaginário.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. **De que imaginário estamos falando.** In: Signos. Lajeado, ano 19, 1998.

VECCHIO, E. **Educando Crianças Índigo:** uma nova pedagogia para as novas crianças da nova era.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2



**EIXO TEMÁTICO: IMAGINÁRIO,
FORMAÇÃO E CUIDADO**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA SOCIEDADE ATUAL

Luciana Specht¹

Resumo: Neste trabalho, procuro analisar como o professor de língua inglesa é representado na sociedade atual. Para tanto, contou-se com a participação de seis pessoas de diferentes faixas etárias, entre homens e mulheres, todos maiores de idade. Essas pessoas responderam individualmente a uma pergunta de pesquisa escrita: “Quem é o professor de língua inglesa na atualidade?” no mês março de 2013. Essa pesquisa foi realizada numa farmácia pública, local de grande circulação, no centro de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Como referencial teórico e metodológico, foi utilizado os pressupostos de Hall (1997) acerca do estudo das representações, articulando com alguns estudiosos do ensino/aprendizagem da língua inglesa (LEFFA, 1999, 2012; BOHN, 2000, dentre outros). Esse estudo revelou que o imaginário dos participantes é permeado por representações positivas acerca do professor de língua inglesa. Assim, o presente estudo ratificou a relevância desse profissional na sociedade atual, tendo em vista a importância do professor de língua inglesa em relação aos aspectos profissionais dos alunos, a relevância do professor em relação às novas tecnologias e a importância do professor em relação a uma compreensão global do mundo.

Palavras-chave: representações, professor, inglês.

Texto

Inúmeras pesquisas têm se dedicado ao estudo do ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LEFFA, 1999, 2012; CELANI, 1995; GIMENEZ, 1998; BOHN, 2000; MENEZES, 2009). Dentre essas pesquisas, muitas delas discutem, por exemplo, a falta de implementação de uma política de ensino de línguas junto aos profissionais da linguagem (BOHN, 2000, 2005), a formação do professor de língua estrangeira (LEFFA, 1999, 2012; CELANI, 1995; GIMENEZ, 1998; BOHN, 2000, 2010; MENEZES, 2009), entre outras. Porém, acredito que sejam necessárias maiores discussões, visando compreender melhor como, por exemplo, o professor de Língua Inglesa (LI) é representado na sociedade atual, bem como a sua relevância para os

¹ Doutoranda em Letras pela UCPel.

membros dessa sociedade. Com o intuito de procurar compreender um pouco melhor esse tema, realizei um estudo onde participaram seis pessoas de diferentes faixas etárias, entre homens e mulheres, todos maiores de idade. Esse grupo de pessoas de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul respondeu individualmente a uma pergunta de pesquisa escrita: “Quem é o professor de LI na atualidade?”. Em termos teóricos e metodológicos, buscou-se pressupostos acerca das representações propostas por Hall (1997), articulando com alguns estudiosos do ensino/aprendizagem da LI (LEFFA, 1999, 2012; BOHN, 2000, por exemplo).

Esse estudo visa contribuir com as pesquisas realizadas acerca do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, particularmente de LI, buscando aprofundar o conhecimento sobre as representações de professor de LI na sociedade atual. Tal estudo pode contribuir para ratificar a importância do profissional do ensino de línguas estrangeiras e do papel da própria língua estrangeira na sociedade atual. Na concepção de Celani (2004), a língua estrangeira é “vital no mundo de hoje. É a via de acesso a outros sistemas de valores e modos de interpretar o mundo”, assim como “a aprendizagem de uma outra língua faz parte de uma educação intercultural visando à promoção do entendimento entre as pessoas, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna” (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998, p. 37).

Acredito que o professor de LI, particularmente o da escola pública, é um sujeito que parece estar repleto de incompletudes, ao menos, como professora de ensino fundamental de escola pública, sinto-me assim em muitos momentos de minha prática pedagógica. Isso decorre do fato de que os estabelecimentos públicos, por exemplo, locais onde muitos de nós professores exercemos nossas atividades profissionais, estão sucateados, apresentam material didático escasso e há falta de oportunidade e/ou incentivo para darmos continuidade a nossa formação.

Sendo assim, muitos professores sentem-se desanimados e, na maioria das vezes, frustrados tendo em vista as péssimas condições da sala de aula, o elevado número de alunos por turma, o número reduzido de horas-aula semanais, a falta de recursos didáticos, sem falar em termos financeiros. Além disso, muitas são as críticas que incidem sobre esses profissionais devido aos problemas detectados, por exemplo, no

ensino Básico da escola pública, tais como: o baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), dentre outros. Sabe-se que há, indubitavelmente, falhas na formação dos profissionais na área (PAIVA, 1997) o que tende a comprometer, em muitos casos, o ensino/aprendizagem do aluno.

Segundo Paiva (1997), o professor de LI deveria possuir uma consciência política, dominar o idioma (oral e escrito) e apresentar uma sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada. Sabemos que, no entanto, isso está longe da realidade, uma vez que a formação dos professores ainda é muito deficitária. Para agravar ainda mais a situação, os professores mencionam que sofrem discriminação nas escolas, pois, de acordo com uma pesquisa realizada por Paiva (1997), a LI é uma disciplina secundária, apresentando carga horária reduzida, ou seja, parece ser desvalorizada na sociedade. Caber ressaltar que essa pesquisa foi realizada há algum tempo atrás e de lá para cá parece que o cenário educacional em relação à LI pouco se alterou no contexto educacional brasileiro, particularmente no público.

Ainda assim parece ser inquestionável a relevância do professor de LI na sociedade atual, uma vez que, segundo Bohn (2010), o professor é:

o grande tecelão que organiza essa complexidade de fios que tecem a construção do saber. Os professores lidam com a linguagem, com as coisas do espírito, com o conhecimento, com a cultura, com a formação da consciência, mas também lidam com as emoções e a construção de uma profissão.

Leffa (2012, p. 406), por sua vez, menciona algo bastante interessante em relação ao futuro desse profissional:

O futuro é o sumiço do professor: quer, no mínimo, pela transparência, permitindo que o aluno veja o objeto de estudo do outro lado, quer, idealmente, como instrumento invisível que aproxima, amplia ou desvela o objeto a ser aprendido pelo aluno. Quanto mais visível for o professor, mais atrapalhará a aprendizagem do aluno, que não deve olhar para o professor, mas para o conteúdo que deseja aprender; precisará do professor ao seu lado não a sua frente, do mesmo modo que o jogador precisa do técnico à margem do campo; o técnico que se colocar entre o jogador e a bola apenas atrapalhará o jogo.

Leffa (2012) concebe, então, um posicionamento bastante interessante acerca do papel do professor, passando o mesmo a trabalhar no futuro na invisibilidade. Porém, em que medida esse “sumiço” irá afetar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira só o futuro nos dirá. Por enquanto, sabemos que o sujeito enquanto professor de LI é realmente um ser complexo e que terá que conviver com as mudanças culturais que estão afetando sua vida profissional. Tais mudanças são decorrentes do impacto das revoluções culturais nas sociedades globais e na vida cotidiana local no final do século XX, como por exemplo, da ascensão de novas tecnologias, da globalização, dentre outras (HALL, 1997, p. 6).

Outro aspecto importante a esse trabalho refere-se ao estudo das representações proposto por Hall (1997). Segundo esse autor, a linguagem é o espaço cultural partilhado em que se dá a produção de significados por meio da representação. Para ele, representar é usar a linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa à outra pessoa. A representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura. Além disso, Hall (1997) ressalta que representar é produzir significado (s) em nossa mente por meio da linguagem, o que vai além da existência de fato ou da observação empírica.

Assim, neste trabalho, o estudo das representações é de suma importância a fim de que possamos compreender como os participantes desse estudo representam o professor de LI, ou seja, que representações povoam o imaginário dessas pessoas acerca desse professor.

Com o intuito de conhecer algumas das significações imaginárias que esses participantes têm acerca do professor de LI, realizei entrevistas escritas com seis pessoas, abrangendo diferentes faixas etárias, entre homens e mulheres, todos maiores de idade. Esses participantes, primeiramente, assinaram um termo de consentimento para participarem da pesquisa e, após, responderam, individualmente, a pergunta de pesquisa escrita entre os dias 17 e 18 de março de 2013. Essa pesquisa foi realizada numa farmácia pública de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Esse lugar foi selecionado com o intuito de obtermos diferentes opiniões acerca do tema, tendo em vista o grande número de pessoas que circulam nesses locais diariamente. Os

participantes foram nomeados ficticiamente, a fim de preservar a identidade de cada um deles.

A seguir, destaco quatro temas mais relevantes com relação às representações que perpassam o imaginário dos participantes acerca da imagem do professor de LI: (1) a importância do professor de LI em relação aos aspectos profissionais dos alunos; (2) a relevância do professor em relação às novas tecnologias; (3) a importância do professor em relação a uma compreensão global do mundo e (4) a necessidade de atualização do professor de LI.

O primeiro tema: *a relevância do professor em relação às novas tecnologias.*

Excerto 1

O professor de inglês é aquele profissional que auxilia o aluno no relacionamento com as mídias, os meios de comunicação e na interação com a globalização. A LI é a mais usada no mundo e é muito importante falarmos a língua mãe mais o inglês como alternativa de comunicação. (Marta)

Excerto 2

É um profissional qualificado, atento às novas tecnologias, que busca cada vez mais se manter atualizado em seu campo de atuação. (Daniela)

Nos excertos 1 e 2, percebemos que prevalecem representações positivas acerca da imagem do professor de LI, denotando o interesse desse professor em relação à atualização frente às novas tecnologias (Daniela) e a preocupação com os aspectos relacionados à globalização (Marta). Por meio dessas representações foi possível perceber inúmeros valores positivos relacionados a esse profissional, denotando a sua efetiva importância na sociedade atual, embora tenhamos ainda inúmeros problemas recorrentes nas escolas (carga horária reduzida, escassez de material, entre outros), esse profissional é tido como corresponsável pela aprendizagem do aluno, assumindo importante valor social.

O segundo tema: *a importância do professor de LI em relação aos aspectos profissionais dos alunos.*

Excerto 3

Os professores de inglês abrem portas para novos rumos, empregos no exterior e maior capacitação profissional. (Xeila)

Excerto 4

O inglês está cada vez mais valorizado no mercado de trabalho, portanto as pessoas se preocupam em se aprimorar desde cedo, é de extrema importância que hajam professores capacitados, tornando o necessário também agradável. (Paula)

Os excertos 3 e 4 denotam que a imagem de professor de LI foi provavelmente construída a partir de referenciais e experiências escolares e pessoais dos participantes desse estudo. Essa imagem reflete aspectos positivos essenciais para uma boa atuação profissional dos alunos, ou seja, os professores “abrem portas para novos rumos, empregos no exterior” (Xeila), pois “o inglês está cada vez mais valorizado no mercado de trabalho” (Paula). Com o intuito de que o professor venha a contribuir para a formação profissional de seus alunos de uma maneira a auxiliá-los na sua capacitação e inserção crítica no mercado de trabalho, é “de extrema importância que hajam professores capacitados”, conforme menciona Paula. Nesse sentido, a qualificação do professor é fator essencial a fim de que esse professor possa ter seu espaço reconhecido socialmente.

Assim, o professor de LI vai se constituindo no imaginário desses participantes como um profissional imprescindível para a sociedade atual a partir de uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) em uma constante relação com o outro. Essa constituição do sujeito enquanto professor de LI ocorre por meio do que Sobral (2009, p. 47) denomina de uma “interação constitutiva com a sociedade”, uma vez que segundo esse mesmo autor, “somos povoados pelo outro, e nossas relações com o outro faz de nós e deles os elementos constituintes da sociedade” (p.48).

O terceiro tema: *a importância do professor em relação a uma compreensão global do mundo.*

Excerto 5

Em um mundo globalizado como estamos vivendo hoje, o professor de inglês é o veículo dos mais interessantes para a cultura dos alunos, pois para nossos jovens terem um futuro promissor se não tiverem conhecimento da LI serão ignorados nos novos tempos. (Roberto)

Excerto 6

É o que contribui com a maior competência e sabedoria no desenvolvimento do mundo moderno. (Vitor)

Corroborando com os aspectos positivos dos excertos anteriores (1, 2, 3 e 4), Roberto menciona que o professor de LI é “o veículo dos mais interessantes para a cultura dos alunos” e esse mesmo profissional, segundo Vitor, “contribui com competência e sabedoria no desenvolvimento do mundo moderno”. Assim, o professor de LI, novamente é representado como um profissional imprescindível para a sociedade atual.

O quarto e último tema: *a necessidade de atualização do professor de LI.*

Excerto 7

O professor deve buscar permanentemente sua atualização e métodos adequados e eficientes para despertar no aluno interesse pela LI. (Renata)

Excerto 8

Esse professor também é um sujeito interessado em saber quem é o aluno, quais são suas dificuldades e habilidades, seus principais interesses. Isso o auxiliará no momento de desenvolver seu plano de aula. (Daniela)

Excerto 9

O professor de LI necessita estar mais preparado, sendo o domínio do inglês o seu primeiro desafio, mas isso já não basta, ele precisa estar literalmente conectado e atento aos avanços tecnológicos e não tecnológicos da atualidade, porque as crianças, os jovens, os adultos e os idosos estão cada vez mais estimulados por tudo que os cercam, o mundo muda vertiginosamente a todo instante. (Antônio)

Renata menciona que cabe ao professor “buscar permanentemente sua atualização e métodos adequados e eficientes para despertar no aluno interesse pela LI”. Do mesmo modo que Renata, Antônio ressalta que “o professor de LI necessita estar mais preparado”. Daniela, por sua vez, acredita que o professor é um “sujeito interessado em saber quem é o aluno”. Ou seja, há um confronto de vozes, umas que acreditam que o professor é atualizado (Daniela), pois esse profissional procura compreender e identificar “as dificuldades e habilidades, os principais interesses” dos alunos, enquanto que há outras (Renata e Antônio) que denotam a necessidade de maior qualificação desse profissional.

Assim, a necessidade constante de atualização é bastante enfática nas representações dos participantes (Renata e Antônio) e vai ao encontro das ações de aprimoramento propostas durante a abertura do Encontro da Rede Nacional de formação de professores da educação básica: línguas estrangeiras/adicionais – Etapa Inglês. Esse encontro ocorreu no ano de 2012, a pedido do Grupo de Trabalho da ANPOLL “Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada” e enfatizou a formação continuada para os professores. A formação continuada é importante e pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos educadores (CELANI, 2012) a fim de que eles possam estar “conectado(s) e atento(s) aos avanços tecnológicos e não tecnológicos da atualidade”, conforme menciona o participante desta pesquisa, Antônio. Espera-se, assim, que esses cursos possam atender aos reais interesses e necessidades dos professores, contemplando temas que possam ser realmente úteis em suas práticas pedagógicas.

No entanto, é importante mencionarmos que a formação continuada talvez seja uma das maneiras para contribuir com a melhoria do ensino. Nesse sentido, precisamos

ser cautelosos a fim de se evitar que recaia grande parte da culpa pela má qualidade da educação escolar apenas sobre os professores que já se encontram sobrecarregados com críticas que recaem sobre eles devido ao baixo desempenho dos alunos, conforme já mencionado nesse texto. Sabemos que a falta de políticas públicas de investimento na educação são também decisivas para contribuir para o mau desempenho da educação no contexto educacional brasileiro (BOHN, 2000), particularmente na escola pública e tais políticas precisam ser consideradas quando mencionamos baixos desempenhos dos alunos, enfim, do ensino de línguas no país como um todo.

Após a análise de alguns dos excertos desse estudo, podemos perceber que embora o professor de LI enfrente inúmeros problemas e desafios no seu cotidiano, na sua formação inicial e continuada, principalmente aqueles que trabalham na escola pública; ainda assim esse profissional é representado pela sociedade como merecedor de espaço no contexto atual.

Percebemos também que os sentidos construídos pelos participantes em relação ao professor de LI expressam aspectos positivos acerca desse professor. Ou seja, valores sociais positivos que povoam as representações imaginárias dos participantes desse estudo relacionados à competência e à responsabilidade do professor. Nesse sentido, o presente estudo ratificou a relevância desse profissional na sociedade atual, tendo em vista a importância do professor de LI em relação aos aspectos profissionais dos alunos, a relevância do professor em relação às novas tecnologias e a importância desse professor em relação a uma compreensão global do mundo. Além disso, o estudo do imaginário que permeia os participantes desse trabalho é importante, uma vez que esse estudo possibilita perceber as imagens representativas que a sociedade está construindo acerca do professor de LI. A partir daí, tal estudo poderá contribuir para a (re) construção de novas representações, possibilitando uma ressignificação da docência por meio da instituição de novas representações, talvez mais positivas acerca da figura desse profissional. Tais representações poderão contribuir para modificar a desgastada figura do professor onde, em parte do imaginário coletivo, a formação e a atuação dos professores de línguas, particularmente no ensino Básico, ainda parece ser muito deficitária.

Referências

ALAB - **ALAB entrega carta de reivindicações elaborada pelo GT da ANPOLL "Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada" acerca do Ensino de Inglês na Rede Pública do Ensino Básico.** Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/noticias/destaque/154-alab-entrega-carta-de-reivindicacoes-elaborada-pelo-gt-da-anpollqensino-e-aprendizagem-na-perspectiva-da-linguistica-aplicada-acerca-do-ensino-de-ingles-na-rede-publica-do-ensino-basico>>. Acesso em 22 jun. 2013.

BOHN, Hilário I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p.117-138, 2000.

_____. Políticas linguísticas: um olhar sobre o ensino de línguas. In: MOZZILLO, I. et. al. (Orgs.) **O plurilinguismo no contexto educacional**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2005. p. 45-58.

_____. **As representações de professor na pesquisa em linguística aplicada no Brasil: as identidades socialmente designadas.** Projeto de pesquisa 2010-atual. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727299A6>>. Acesso em: 02 abril 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira, terceiro e quarto ciclo.** Brasília: 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. **Claritas**. n. 1, p. 9-19.1995.

_____. Chauvinismo linguístico: uma nova melodia para um velho tema? In: Lopes, F. E. K. Rajagopalan. 2004. **A Linguística que nos Faz Falhar: Investigação Crítica.** São Paulo. Parábola Editorial. p.119-124.

_____. **Programas de formação continuada podem ajudar a melhorar o nível dos professores de inglês.** Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1091>. Edição 37 -Inglês no ensino fundamental>. Acesso em: 15 out. 2012.

GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de língua estrangeira e a formação do público. In: **VII EPLe**, 1998, Curitiba. Palestra ministrada durante o VII EPLe.

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices.** London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth. **Media and Culture Regulation**. England: The Open University, 1997. Disponível em: <www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>. Acesso em: 05 mar. 2013.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV Seminário de Línguas Estrangeiras, 2001, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

_____. **UNIPAMPA recebe professor da UCPel para atividades de formação**. <<http://www.junipampa.net/2012/08/unipampa-recebe-professor-da-ucpel-para.html>>. Acesso em: 12 abril 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17. 1997.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

UM MESTRADO, NÃO PODE SER SOMENTE UM MESTRADO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Rozângela Martins da Silva¹

Resumo: O presente artigo buscar descrever o início da trajetória de um mestrado que está sendo vivido por uma pessoa que esteve algum tempo longe de sala de aula, que mora sozinha com seus três filhos no Tocantins, enquanto que sua família mora em Belém e o mestrado é realizado parte em Santa Maria – RS. Sintetiza as muitas angústias, dificuldades, dúvidas enfrentadas na realização de um sonho. Nem tudo na vida são flores, mas que muito pode ser conquistado com luta, determinação, otimismo, com fé. Descreve como algo que não tinha a menor importância na vida, pode ser tornar uma verdadeira paixão, pois era assim que via o cinema, a linguagem cinematográfica. Nas muitas vivências e experiência, descubro a cada dia, que esse dispositivo, pode contribuir sobremaneira na construção, criação, ampliação do conhecimento. Como enfatiza Rosália Duarte (2009,p.17) “O homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento independentemente, da avaliação, estética, política ou ideológica que se faça do que isso significa”. Também retrata o quanto está sendo relevante minha participação no GEPEIS, para minha formação profissional e pessoal.

Palavras –chave: Formação. Cinema. Vivências.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa)

Por diversos fatores entre esses a questão familiar, a financeira e a falta de oportunidades, parei meus estudos após concluir a graduação que cursei na Universidade Federal do Pará (UFPA) no curso de Biblioteconomia em 2000. Um ano depois, recebi uma proposta para trabalhar no estado de Tocantins, na época já tinha duas crianças, estava separada e sem nenhuma perspectiva de melhoria profissional, trabalhava num restaurante,

¹ Bibliotecária pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Docência do ensino superior pela Universidade Federal do Tocantins. Atua como bibliotecária no IFTO- Campus Araguaína.

entrava às 17h e saía às 5h da manhã. Durante o dia as crianças ficavam na creche e no final da tarde, deixava com minha mãe. Aceitei a proposta de trabalho de imediato, visto que era na área de biblioteconomia, minha área de formação, todavia, após cinco anos trabalhando nesta instituição fui demitida, como muitos professores e diretores, pelo fato do candidato a prefeito, a qual faculdade estava vinculada, ter perdido as eleições.

Consegui novo trabalho seis meses após a demissão, em outra cidade, há pelos menos 400km da onde eu morava, nesse período já havia reconciliado com meu ex- marido, então peguei as crianças que já eram três e fui de Colinas do Tocantins para Porto Nacional, também em Tocantins. No início foi tudo muito difícil, achava muito injusta a demissão, mas depois vi que haviam outros planos pra minha pessoa, por que acabei ficando somente um ano e meio em Porto Nacional e recebi outra proposta de trabalho para Palmas, que era tão distante de Colinas do Tocantins quanto Porto Nacional, mas era um pouco mais perto e tinha mais opção de transporte, pois por vezes ao chegar em Palmas tivemos que dormir no piso da rodoviária, pois não havia mais transporte para Porto Nacional, mas foi nesse período, nessa cidade, que pude cursar uma especialização, em 2006. Em 2009 finalmente conseguir passar num concurso público e novamente mudamos de cidade, já estávamos em Palmas, somente eu e as crianças, por que meu esposo continuava em Colinas, e fomos para Araguaína, mas pouco tempo depois, meu relacionamento chegou ao fim de vez.

Até ser aprovada no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) havia participado de outros seis concursos, fui aprovada em três, contudo, o IFTO foi o primeiro para o qual fui chamada. Nesse período conforme as mudanças de um Campus em implantação, senti a necessidade de retornar aos estudos novamente, fiz seleção em outros lugares, mas, não conseguir aprovação, e sempre ficava preocupada com quem deixaria as crianças que já estavam com 15, 13 e 6 anos respectivamente.

Então, três anos após concluir a especialização, fui selecionada para o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) onde estou no momento. Esse Mestrado é fruto de um convênio, se trata de um MINTER, Mestrado Interinstitucional

entre o IFTO e a UFSM, somos um grupo de vinte pessoas, que foram selecionadas. Sou a única representante do Campus Araguaína que conseguiu passar na seleção.

Confesso que a vida nos prega umas peças, pois sempre que via alguma seleção de mestrado que era no Sul do Brasil, já nem lia o edital, pois sempre fui muito friorenta e, já havia passado alguns frios em viagem para eventos, então não desejava cursar mestrado, ou qualquer outra capacitação a longo prazo, nesses locais. Contudo, fui selecionada justo para o Rio Grande do Sul, então, tive que esquecer do frio, dos problemas que com certeza surgiriam como de fato surgiram e embarcar na realização de mais um sonho.

Nesse momento olho para trás, no corredor do tempo, nas muitas idas e vindas, nas muitas decisões repentinas que tive que tomar e observo que progredi em algo, de uma família de 15 irmãos, sou a única que está cursando mestrado, que é concursada, e tenho apenas uma irmã que concluiu a graduação há um mês, me sinto totalmente responsável por cada um dos meus irmãos, dos meus mais de 40 sobrinhos e é claro da minha mãe. Nas muitas vivências, parece que conseguir ser um pouco alfabetizada pois como diz Paulo Freire, alfabetizar é “aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (2011, p.12), e acredito que nesse momento é um pouco isso que estou fazendo, escrevendo, sendo testemunha de minha própria história.

Mas, as coisas não são fáceis mesmo, pra chegar aqui em Santa Maria, tive que mandar minha filha de 15 anos para São Paulo, e os outros dois, ficaram em Araguaína, basicamente sozinhos, como já havia acontecido em diversos momentos, para participar de seminários, congresso, eventos de modo geral, porém dessa vez o tempo que iria ficar longe, era bem maior. Para quem é de origem ribeirinha, mas precisamente de Cametá no estado do Pará, de família bem humilde, onde muitas vezes faltava tudo, onde o almoço e o jantar era um mingau, “mingau de farinha branca”, como dizia minha mãe, onde a ida pra aula todos os dias era uma aventura, um risco mesmo, pois era feito numa pequena embarcação, sem nenhum equipamento de segurança, somente a fé, atravessava-se rios, fortes correntezas, com chuva, vento, para se chegar à escola, lembro que nem energia elétrica tinha nesses lugares, nunca ouvi falar em faculdade durante a minha infância e boa

parte de minha adolescência, nem sabia o que de fato era isso, mas com o tempo fui descobrindo e sem saber ao certo, mas acredito que meu imaginário me fez correr em busca dos meus sonhos, objetivos de vida.

Digo isso pautada no que diz Postic (1993, p.13, apud, OLIVEIRA, 2005, p.63), referindo ao imaginário na relação pedagógica:

Imaginar é evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é um atividade paralela à ação que exercemos ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto.

Então, estou a todo momento realizando muitos sonhos, fantasias, planos, que só existiam no meu imaginário, e que com certeza se não buscasse meios de realiza-los ficariam somente na minha imaginação. Após muitos planejamentos não terem se efetivado, consegui me organizar da forma que me foi possível visando residir quatro meses em Santa Maria. Mas, na hora da partida, me veio um sentimento de culpa tão grande, de deixar meus filhos sozinhos, com coisas ainda por resolver, chorei boa parte da viagem, e ao mesmo tempo pensava que precisava fazer aquilo, objetivando proporcionar algo melhor do que eu tive para eles e, em virtude disso, segui em frente.

Não podia perder essa oportunidade, foi muita luta para conseguir, na região Norte do Brasil há poucas ofertas de mestrado, um número mínimo de vagas e muitas exigem que a pessoa se afaste por dois anos e na minha condição de mãe solteira, longe da família, que ainda não havia cumprido o estágio probatório, tornava a questão ainda mais complicada. Apesar de todas as barreiras e entraves, conseguir vim pra Santa Maria, alugar um quarto e buscar me adaptar a tudo, ao clima, aos costumes, a rotina de estudante, a saudade da família, a administrar situações em Tocantins, Belém e em São Paulo.

Ao chegar à UFSM, mas precisamente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) fui muito bem recepcionada, sempre fui um pouco tímida, no entanto, aquela alegria, animação, entrosamento, solidariedade, típico de pessoas que buscam não apenas um desenvolvimento profissional, mas também pessoal, foi aos

poucos me envolvendo também. Nosso grupo desenvolve entre outros, estudos e pesquisas sobre Imaginário Social, formação de professores e cinema temas que não faziam parte, pelo menos, da forma como deveriam, do meu universo de conhecimentos.

O cinema, em si, os exercícios fílmicos, as interpretações que poderiam ser importantes, não fizeram parte da minha infância, adolescência e nem da juventude. Sempre achei que assistir filmes era perda de tempo, que ler um livro, um artigo, uma revista, era muito mais relevante que assistir um filme, que o professor que leva filme para sala de aula, não teve tempo de preparar a aula e aproveitará para colocar suas tarefas em dia. Contudo, nesse pouco tempo em que estou participando do GEPEIS, na companhia da prof. Valeska, coordenadora do grupo, e demais participantes, nas aulas e atividades que juntos desenvolvemos, comecei a ver a situação com um outro olhar.

Diria que estou iniciando a construir o que o sociólogo Pierre Bourdieu (1979 apud Duarte, 2009, p.13) intitulou de “competência para ver”, ou seja, “uma certa disposição, valorizada socialmente para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica”. Isso considero relevante, pois, para os que não tiveram uma vivência, experiência pessoal e nem profissional com o cinema, se faz necessário a construção dessa visão, desse olhar e isso só se dará com o tempo, com as experiências, ações, estudos teóricos e práticas que envolvam a temática.

Mas com certeza, aprender isso e muito mais, sem minha participação no GEPEIS, não teria o mesmo sentido, embora esteja a apenas dois meses no grupo, eles já me conquistaram. Dá pra sentir o quanto se importam uns com os outros, o imenso desejo que tem de que eu consiga desenvolver certas competências, diria que formamos uma grande família e isso não me deixa sentir-me sozinha nessa caminhada.

No decorrer das diversas aprendizagens, permeadas com as diferentes disciplinas que estou cursando, já consigo visualizar o cinema, os exercícios fílmicos, os conhecimentos proporcionados por esse elemento, que pode ser utilizado como complementação, enriquecimento de saberes, como algo de grande importância, na formação das pessoas de modo geral, conforme salienta Duarte (2009, p.14) “Constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e atua para distingui-las

socialmente”. Então, o cinema, pode contribuir de forma intrínseca na formação do ser e consequentemente da sociedade como um todo. Nossos valores, nossa forma de pensar, nossos enriquecimento sócios-culturais pode ser construído a partir também da utilização da linguagem cinematográfica.

Quanto será que evoluímos, desde que passamos a utilizar a linguagem cinematográfica como veículo de ensino-aprendizagem, elemento formador, construtor do conhecimento humano, como mediador de novas possibilidades?

Acredito que, segundo Duarte (2009, p.17) “O homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento independentemente, da avaliação, estética, política ou ideológica que se faça do que isso significa”. Como enfatizou a autora é grande a gama de contribuições que a utilização do cinema trouxe para nossa sociedade e estou aprendendo isso a cada dia, a cada atividade, ação, estudo, evento, exercício fílmico, interpretação, análise, ângulo. Fico analisando o quanto o ser humano desenvolveu, e, o quanto ainda pode desenvolver. O quanto o conhecimento, as experiências e vivências nos abrem os olhos, nos fazem enxergar situações que estavam na nossa frente, mas ainda assim não estávamos vendo. Como nossos horizontes se ampliam à medida em que somos capazes de compreender, o que podemos fazer, para transformarmos nossa própria realidade...

A cada dia estou me apaixonando pela temática do cinema e tudo que ela envolve, fico refletindo que já não voltarei mais a mesma pessoa que cheguei e mais ainda, como poderei contribuir, desenvolver algo semelhante na minha comunidade, na minha área de atuação?

Contudo, tenho consciência que ainda tenho muito a aprender, principalmente na questão do olhar, do interpretar, do viver essas aprendizagens. Como diz Duarte “O gosto pela arte cinematográfica, é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte e se constrói ao longos de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes” (2009, p.79). Então não é da noite para o dia que as coisas irão acontecer, requer um tempo, requer disponibilidade, iniciativa, entrega, busca de informações necessárias para a construção desses conhecimentos.

Não pretendo, apenas entender, compreender, como tudo funciona, como tudo pode ser melhor analisado, interpretado, vivido, pensado, mas também como vou criar nos outros essa mesma paixão. Nesse momento, retomo a uma questão de Duarte, será que seria possível “ensina a ver”? A autora nos revela que sim, que é possível “que é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para aquisição desse domínio e para ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever (2009, p.68).

No entanto, para se conseguir tudo isso, é necessário, muito estudo, muita dedicação e também muita vontade de querer elevar o conhecimento dos outros e de si mesmo. Nesse universo no qual estou conhecendo agora, muito pode ser feito, de várias formas, em diversos lugares, com diferentes públicos, mas acredito que algo que o que é primordial é querer fazer, querer propiciar, incentivar, motivar esse gosto primeiramente em si e depois no outro.

Referências

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3ed. Belo: Horizonte: Autêntica, 2009.103p.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e escola de ensino médio**. 2ed. Ijuí: UNIJU, 2005

PAULO, FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

**ESTA ESCRITA É SOBRE CRIAÇÃO - EM BUSCA DE MOVIMENTOS
INSTITUÍNTES NA UNIVERSIDADE**

Monique da Silva¹

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos²

Resumo: Esta escrita é sobre *criação*, tomamos de empréstimo as palavras de alguns autores Rilke, Quintana, Vinícius, Galeano, Deleuze, Castoriadis, entre outros, e com eles conversamos, para contar-lhes sobre nossos *dias de criação*. Nosso *dia de criação* é um entre-lugar, um entre-tempo, talvez um dia dentro dos dias? Esta é uma escrita experiência, que aventurada em leituras, nos mobiliza, nos coloca no exercício do pensar e do viver. Escrita pulsante essa que queremos, que se apropria de obras, conversa com autores que vivem em nosso texto, mas ao mesmo tempo não são mais eles, mas somos nós, que atravessadas por outras ideias, também convertemos, mudamos o polo, mudamos a estação. Transitamos pelos estudos do Imaginário Social, e em meio dele nos constituímos pesquisadoras, com nossas concepções, modos de pensar/ser/estar. Por entre essa compreensão de toda uma rede de símbolos, de significações, que configuram e direcionam comportamentos, maneira de agir e de pensar de uma sociedade, é que percebemos esse campo de produção teórica, se afirmando como uma possibilidade de pensar o mundo humano e toda sua complexidade. A partir deste cenário, para nós, a escrita acadêmica pode ser invenção, pode ser criação, descoberta. Acreditamos nos movimentos instituintes que o imaginário mobiliza e por isso escrevemos sobre outra possibilidade de produzir na academia - com a lentes do imaginário, da ética-estética, da sensibilidade.

Palavras-chave: Escrita; Criação; Imaginário.

Hoje é sábado, amanhã é domingo
A vida vem em ondas, como o mar
Os bondes andam em cima dos trilhos
E Nosso Senhor Jesus Cristo morreu na Cruz para nos salvar.

Hoje é sábado, amanhã é domingo
Não há nada como o tempo para passar
Foi muita bondade de Nosso Senhor Jesus Cristo

¹ Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, todos pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

² Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, Professora do Curso de Pedagogia à distância/UFSM, Doutoranda em Educação – PPGE/UFSM, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS/UFSM.

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Mas por via das dúvidas livrai-nos meu Deus de todo mal.

Hoje é sábado, amanhã é domingo
Amanhã não gosta de ver ninguém bem
Hoje é que é o dia do presente
O dia é sábado.

Impossível fugir a essa dura realidade
Neste momento todos os bares estão repletos de homens vazios
Todos os namorados estão de mãos entrelaçadas
Todos os maridos estão funcionando regularmente
Todas as mulheres estão atentas
Porque hoje é sábado.
(Vinícius de Moraes, 2008, p.94)

Esta escrita é sobre *criação*, tomamos de empréstimo as palavras do sábio “poetinha camarada”, Vinícius de Moraes, para contar-lhes sobre nossos *dias de criação*, que não é sábado, nem domingo. Mas também não é segunda-feira, nem mesmo terça-feira, quarta-feira também não nos atrai, quinta-feira tão pouco e sexta-feira nem pensar. Nosso *dia de criação* é um entre-lugar, um entre-tempo, talvez um dia dentro dos dias? Aí as coisas enveredam para uma questão de tempo - vês que temos muito que conversar?

Entre-tempo de Deleuze (2004)! Sim, afinal por que não convocá-lo para essa escrita, se ele está entre nossos livros, cadernos e rabiscos. Ele nos diz que neste entre-tempo os acontecimentos afetam a subjetividade, inserem a diferença no próprio sujeito, muda a ordem do sentido. “O que fazia sentido até o presente tornou-se indiferente e mesmo opaco para nós, aquilo a que agora somos sensíveis não fazia sentido antes” (ZOURABICHVILI, 2004, p.10). Dessa forma, o acontecimento não possui um lugar no tempo, pois afeta as condições de uma cronologia. Ele marca uma censura, um corte.

O tempo se interrompe para retomar um outro plano. Os acontecimentos como entre-tempo por si só não passam, por que são o puro instante, ponto de cisão de um antes e um depois, espera que já é passada...espera/reserva. É entre um passado e futuro existentes no tempo, que o presente reabsorve-os, mas que ao mesmo tempo é dividido por ambos a cada instante. Instante sem espessura e sem extensão que subdivide o presente, em passado e futuro.

É nesse entre-tempo infinito, entre o que será e o que foi, que encontramos o dia da criação, o nosso dia! Somos duas a escrever, vinte dedos, quatro olhos, e o sentimento do mundo. Invocamos, quase que como em um ritual, “nossos seus santos” para esta hora de escrita. Rilke, Quintana, Vinícius, Galeano, podem entrar, tem lugar na casa, e no coração – e esta invocação nos lembra de nosso amigo Dom Casmurro, no início do mesmo movimento:

Fiquei tão alegre com esta ideia, que ainda agora me treme a pena na mão. Sim, Nero, Augusto, Massinissa, e, tu, grande César, que me incitas a fazer os meus comentários, agradeço-vos o conselho, e vou deitar ao papel as reminiscências que me vierem vindo. (ASSIS, 1997, p.18)

Também *deitaremos ao papel as reminiscências que nos vierem vindo*, afinal, Galeano (2010, p.119) disse: “para que a gente escreve se não é para juntar os pedacinhos?” E, de fato, escrevemos com este desejo de juntar, de unir, de compartilhar tudo aquilo que fomos, há muito tempo atrás ensinadas a dividir. Aqui valorizaremos apenas a união, o que já foi feito ficou para trás, o que nos interessa é uma ode ao outro, ao que provoca, ao que aglutina, ao que sensibiliza.

Sabemos que a sociedade não pode ser explicada apenas através de fatores naturais e biológicos, ou seja, fundamentalmente através de uma atividade racional de um ser racional. Por isso acreditamos que existe nas sociedades - que Castoriadis chama de coletividades humanas - uma potência de criação, o que chamamos de *imaginário social instituinte*. E este interessa-nos em especial.

Tal imaginário constitui-se na potência de criação humana, o que fez com que a filosofia excluísse a teoria do imaginário social de sua “casa”, isso porque a ciência, com base na teologia, reserva a criação, apenas à Deus. Mas Castoriadis diz que os homens possuem a capacidade de criar, “criação *ex nihilo*, o fazer-ser de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser.” (CASTORIADIS, 1982, p.129).

Neste contexto, envoltas nas brumas da literatura, dos movimentos do imaginário instituinte e da criação, nos lançamos às aventuras de escrever uma tese. Duas doutorandas com desejos de mudança que compartilham escritas e acreditam que é possível unir o pensar e o sentir no processo de construção de conhecimentos, na

pesquisa acadêmica, na ciência da educação. E encontramos força nas palavras de Fischer (2005, p.127) quando esta diz que

Penso que a leitura e a escrita acadêmica precisariam, talvez, ter um pouco o caráter de experiência, de modo que nós, escreventes e leitores, pudéssemos nessa aventura fazer o exercício de pensar, estar simultaneamente dentro e fora de nós mesmos, de viver efetivamente experiências, no sentido de que as coisas que vivemos e produzimos nos abram ao que não somos nós mesmos, vivendo algo que é ao mesmo tempo atividade e passividade – porque nos deixamos atravessar por outras ideias, por outras sensações, por acontecimentos, disponíveis ao que nisso tudo há de arte, de potência criativa.

Nossa proposta é discutir a escrita e a criação, para provocar os movimentos instituintes, para que consigamos ousar, nos desapegar do conforto do tradicional. Para que possamos assinar a autoria de nossos textos, que eles tenham nossa cara, cheiro, suor e lágrimas, mas também muito de nossos melhores sorrisos.

Uma escrita experiência, que aventurada em leituras, nos mobiliza, nos coloca no exercício do pensar e do viver, como bem fala Fischer (2005). Escrita pulsante essa que queremos, que se apropria de obras, conversa com autores que vivem em nosso texto, mas ao mesmo tempo não são mais eles, mas somos nós, que atravessadas por outras ideias, também convertemos, mudamos o polo, mudamos a estação.

“Tão bom viver dia a dia... A vida, assim, jamais cansa... Viver tão só de momentos como essas nuvens do céu... E só ganhar, toda a vida, inexperiência...esperança”.(QUINTANA, 2005, p. 68). Inexperiência de criança, aquela que nos coloca numa posição de vontade de descoberta, que se arrisca, ousa, não tem medo de se jogar, correr, mexer e remexer. Que nos faz colocar em um lugar de constante busca.

Larrosa (2005, p. 18) em seu livro *Nietzsche & a Educação* nos fala sobre a vida, sobre o viver que nada mais é do que “interpretar, dar um sentido ao mundo e atuar em função desse sentido”. Um sentido que é meu, que é dela, que é teu. Sentido dado, que reinventa, reescreve, tensiona conceitos, ideias, concepções. Lemos, discutimos, refletimos a partir do que vivemos, vimos e somos.

Fischer (2005) nos diz que

III ENCONTRO OUVINDO COISAS: IMAGENS DE 20 ANOS -
IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
14 e 15 de novembro de 2013
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN - 978-85-61128-30-2

Ao utilizar um autor na escrita acadêmica, nós de certa forma o reescrevemos, nós nos apropriamos dele e continuamos sua obra, tensionamos os conceitos que ele criou (...) Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores. (FISCHER, 2005, p. 120)

Transitamos há alguns anos pelos estudos do Imaginário Social, e em meio dele nos constituímos pesquisadoras, com nossas concepções, modos de pensar/ser/estar. Por entre essa compreensão de toda uma rede de símbolos, de significações, que configuram e direcionam comportamentos, maneira de agir e de pensar de uma sociedade, é que percebemos esse campo de produção teórica, se afirmando como uma possibilidade de pensar o mundo humano e toda sua complexidade.

O imaginário manifesta em sua teoria o não distanciamento do real, mas sim, considera dentro dessa proporção elementos que dão a ela uma maior complexidade. Segundo Kurek (2009, p. 35) “a imaginação ganha um lugar de destaque porque passa a ser vista como necessária para a vida humana, não por falar de ‘coisas que não existem’, mas porque essas ‘coisas’ criam sentido para a existência, participam do real”.

O imaginário introduz o novo, possibilita a invenção, constitui o inédito e direciona os significados e os significantes. É pensado como um motor da sociedade e da história, envolvendo elementos que definem uma maneira própria de viver, de existir e de se relacionar com o mundo. E através do imaginário, nos permitimos pensar a ideia de fazer parte de algo, de partilhar uma filosofia de vida, uma ideia de mundo.

A partir deste cenário, para nós, a escrita acadêmica pode ser invenção, pode ser criação, descoberta. Acreditamos nos movimentos instituintes que o imaginário mobiliza e por isso escrevemos sobre outra possibilidade de produzir na academia - com a lentes do imaginário, da ética-estética, da sensibilidade.

Nessa escrita nossa, leitura tua, não queremos que se procure compreender o que exatamente queremos dizer, mas que se possa permitir um exercício de si mesmo ao pensar sobre o que se escreve e o que se quer comunicar. Que essa escrita te afete, provoque, te faça criar também. Nos mobilizamos aqui para iniciar reflexões sobre a escrita, reflexões que fizemos escrevendo, mas saiba que este texto não tem um fim, nem as ideias, nem os desejos...

Referências

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FERRAZ, Eucanaã (Org.). **Veneno antimonotonia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

KUREK, Deonir Luís. Essas coisas do imaginário...In: PERES, L. M. V.; KUREK, D. L. (orgs). **Essas coisas do imaginário...diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

LARROSA, Jorge. **Nietzche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAES, Vinícius de. **Nova ontologia poética**. Seleção e organização Antonio Cicero, Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004.