

2º SEMINÁRIO INTEGRADO DO

GRUPO DE
**ESTUDOS
E PESQUISAS**
EM EDUCAÇÃO E
IMAGINÁRIO SOCIAL

— **GEPEIS** —

2019

ORGANIZADORAS:
.....

VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

TANIA MICHELINE MIORANDO

BIANKA DE ABREU SEVERO

KAROLINE REGINA PEDROSO DA SILVA

Organizador@s:

Valeska Fortes de Oliveira

Tania Micheline Miorando

Bianka de Abreu Severo

Karoline Regina Pedroso da Silva

**2º SEMINÁRIO INTEGRADO DO GRUPO DE ESTUDOS E
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL - GEPEIS**

1ª Edição



Santa Maria/RS,
2020



Universidade Federal de Santa Maria

Reitor Paulo Afonso Burmann

Vice-Reitor Luciano Schuch

S471p Seminário Integrado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (2. : 2019 : Santa Maria, RS)
2º Seminário Integrado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS / 2º Seminário Integrado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS ; organizadoras: Valeska Fortes de Oliveira ... [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, GEPEIS, 2020.
86 p. ; 30cm

ISBN 978-85-61128-57-9

1. Educação – Eventos 2. Imaginário social – Eventos 3. Professores – Formação – Eventos I Oliveira, Valeska Fortes de II. Título.

CDU 371.13(063)

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM

Capa: Paladino

Arte: Paladino

Diagramação: Tania Micheline Miorando

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

REALIZAÇÃO:



APOIO:



PPGE

Organizador@s:

Valeska Fortes de Oliveira

Tania Micheline Miorando

Bianka de Abreu Severo

Karoline Regina Pedroso da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO:

Ana Iara Silva de Deus

Andrea Becker Narvaes

Bianka de Abreu Severo

Cleunice Dornelles Fialho

Camila Borges dos Santos

Cândice Moura Lorenzoni

Gabriella Eldereti Machado

Josicler Orbem Alberton

Karoline Regina Pedroso da Silva

Luciano Anchieta Benitez

Maristela Silveira Pujol

Monique da Silva

Samara Facco

Tania Micheline Miorando

Valeska Fortes de Oliveira

Viviane Meili

COMISSÃO CIENTÍFICA DO EVENTO:

Andrea Becker Narvaes

Cleunice Dornelles Fialho

Tania Micheline Miorando

POR QUAIS CAMINHOS PERCORRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL?

Nesses 26 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), sob a coordenação da Profa. Dra. Valeska Fortes de Oliveira, as pessoas que ele integra têm realizado investigações diversas e fundamentais à Educação! Destacamos a formação de professores, sob o alicerce da teoria do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis, que vem conversando com importantes autores que se dedicam a pensar esta categoria, tão importante na Educação.

Cada qual com sua identidade, tem construído conhecimentos acerca do que o provoca em dado momento e lugar, tocando em temas como inclusão, etnia, gênero, cinema, humor, cidade, xamanismo, ampliando as fronteiras de temas tão significativos para a pesquisa em Educação. Todas essas investigações se mostram nas histórias de vida de professores e pesquisadores que atravessam a própria história de vida de um grupo reconhecido por sua interdisciplinaridade e preocupação com a dimensão simbólica do ser humano, ainda timidamente explorada no campo da educação.

Compreendemos que neste percurso investigativo é imprescindível a criação de espaços em que se possa dialogar sobre os desafios desencadeados pela pesquisa em Educação e, principalmente, sobre os desafios da pesquisa no Imaginário Social. Nesse sentido, algumas questões têm nos acompanhado: como deslocar a relação sujeito-objeto na perspectiva de pesquisas mais colaborativas? De que modo manter o rigor teórico e metodológico sem cair na rigidez da racionalidade técnica? O que a mesma pergunta pode revelar quando investigada através de outras metodologias e no campo teórico do Imaginário Social?

Neste contexto, realizamos o 2º Seminário Integrado do GEPEIS com a intenção de mais uma vez olhar para as investigações que pertencem a este grupo, buscando um espaço de colaboração e qualificação na pesquisa. Desse modo, este evento reúne as investigações do grupo, recentemente concluídas ou em andamento, nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como as pesquisas em nível de graduação, mestrado e doutorado. Em tempos que se questiona a relevância e a fidedignidade da ciência brasileira, um espaço desta natureza

constitui um ato em defesa da legitimidade da pesquisa em Educação no seio da universidade pública.

A segunda edição do evento vem pela urgência do olhar sensível à investigação que na universidade se produz e à formação do professor pesquisador, que com ela está implicado. Diante dos vários cenários sociais onde este profissional poderá atuar, uma outra formação se faz possível e necessária, além de outras formas de viver e fazer ciência. Assim provocamos sua leitura com o nosso convite a conhecer os trabalhos instigantes que estão sendo realizados pelos pesquisadores do Gepeis.

Aos colaboradores e pesquisadores agradecemos o empenho em viabilizar mais este evento tão significativo no registro dos trabalhos que são realizados no Gepeis. Aos autores, agradecemos a participação no envio de cada um dos trabalhos aqui reunidos. À equipe de apoio e organização do evento, fica a gratidão pelo esforço e o sucesso que alcançamos!

Já deixamos o convite para o 3º Seminário Integrado do Gepeis!

Valeska Fortes de Oliveira

Bianka Severo

Tania Miorando

Santa Maria, 03 de junho de 2019

TRABALHOS APRESENTADOS

- ***O imaginário e a estética do cinema na formação de professores da educação de jovens e adultos da escola Dr. Romário Araújo de Oliveira***
Paulo César Fagundes do Amaral9
- ***“Nossos professores são rebeldes!” Aprendizagens e desaprendizagens docentes através da criação audiovisual***
Rafael Salles Gonçalves.....10
 - **Formação, Imaginário Social e Narrativas em Trajetos Autoformativos**
Carmem Silvia Rodrigues Pereira.....15
 - **Significações Imaginárias em Movimento: um jogo para dialogar com Arquitetos(as)-Professores(as)**
Josicler Orbem Alberton.....16
- ***Humor como processo formativo: uma experiência massa!***
Máucio - Mário Lúcio Bonotto Rodrigues.....17
- **O Olhar do Imaginário Social na Formação Inicial de Professores(as) e as Questões de Gênero, Etnia e Diversidade Sexual**
Gabriella Eldereti Machado.....23
 - ***Os professores veem e fazem cinema: uma formação para a autonomia?***
Bianka de Abreu Severo.....33
 - **Whatsmaginário: dando sentidos às atividades extracurriculares**
Karoline Regina Pedroso da Silva34
- ***Significações Imaginárias sobre o cinema como experiências estéticas na Formação Inicial de Professores***
Maristela Silveira Pujol.....39
- ***Cartofilmando a cidade das crianças: Há experiência de formação em companhia da cidade e do cinema?***
Luis Henrique Ramalho Pereira.....49
- **Experiência Ético-Estética e o Xamanismo na Formação de Professores sob a ótica do Imaginário Social: um entrelaçamento possível**
Ana Iara Silva de Deus.....56
- **Experiências com o Cinema: O Instituinte Ético-Estético nos Processos Formativos Docentes da Formação Inicial**
Tania Micheline Miorando.....63

- **Tramas, imaginários e poéticas num jogo de ficções: ao encontro de um sentido metodológico**
Cândice Moura Lorenzoni.....70
- **Como o olhar reflexivo do docente do Desenho Industrial/Ufsm pela sua formação profissional influencia na formação do futuro Desenhista**
Jéssica Dalcin da Silva.....76
- **O Cinema na Formação do Psicólogo-Professor: reflexões sobre Autoformação Estética**
Luciano Anchieta Benitez.....82
 - **Palavraria: Histórias de Ciranda**
Karoline Regina Pedroso da Silva.....83

**O IMAGINÁRIO E A ESTÉTICA DO CINEMA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA DR.
ROMÁRIO ARAÚJO DE OLIVEIRA**

Paulo César Fagundes do Amaral (PPGE/UFSM)

pauloamaral_rs@hotmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo

O projeto contempla a investigação a ser desenvolvida no curso de Mestrado em Educação através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, integrando a Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Tem por objetivo reconhecer o repertório e o imaginário dos professores na linguagem do cinema brasileiro e sua utilização nas aulas da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira, no município de Alegrete. Serão utilizados, primeiramente, os embasamentos teóricos a fim de situar os educadores no contexto da proposta a ser executada. Em seguida, serão organizados encontros semanais a fim de identificar, em um primeiro momento, qual a relação imaginária dos educadores em relação ao cinema, buscando identificar os conceitos que os mesmos possuem em relação a prática do cinema em sala de aula. Nos encontros serão realizados exercícios de imersão nos aspectos da experiência sonora, visual / fotográfica e nos silêncios como dispositivo de narrativa subjetiva. Serão utilizados na sequência, fotografias de Sebastião Salgado e os longas metragens, “Lavoura Arcaica”, “O Som ao Redor” e “Eu, tu e eles”, como dispositivo de sensibilização estética. Por fim, se verificará, na prática, de que forma o professor desenvolve suas aulas utilizando filmes brasileiros. A partir dessa imersão, se buscará as percepções desses educadores em relação aos fatores artísticos das obras ao invés de apenas seu caráter temático. Serão utilizados os teóricos: Castoriadis (2004), Fischer (2009), Meira (2001), Estévez (2009), dentre outros.

Palavras Chave: Imaginário Social. Formação Continuada; Estética; Cinema Nacional; Narrativas.

“NOSSOS PROFESSORES SÃO REBELDES!” APRENDIZAGENS E DESAPRENDIZAGENS ATRAVÉS DA CRIAÇÃO AUDIOVISUAL

Rafael Salles Gonçalves (PPGE/UFSM)

rafasterorama@gmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira(Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

A educação no Brasil enfrenta um momento histórico de desamparo. Por parte de ações governamentais em grande e menor escala, notamos um cenário de desvalorização do professor, em especial no estado do Rio Grande do Sul. Em nossa cidade, Santa Maria - RS, conhecemos escolas com muitos problemas estruturais, de pessoal e de gestão. O tempo médio dado para atividades formativas de nossos professores é de uma hora por semana, e muitas vezes esse tempo é repassado para as reuniões pedagógicas. Nesse panorama, nos encontramos como pesquisadores que se dispõem a propor estudos na linha da formação desses professores.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social da UFSM (GEPEIS), atuante há 26 anos em ensino, pesquisa e extensão, encontrou, através do cinema, seu dispositivo para desenvolver atividades formativas com estudantes e professores de diferentes níveis de ensino. Embasados pelos principais teóricos do imaginário social, nos aproximamos dos espaços de diferentes grupos de professores em formação ou professores já atuantes para desenhar suas histórias, vivências e processos formativos.

Lea Scholl (1992) defende que os estudos sobre o imaginário social podem abrir espaço para se avaliar os problemas escolares, recuperando sua produção de bens de sentido. A apropriação da comunidade pelo seu espaço escolar faz parte da sua revitalização e da retomada dos processos de valorização de quem faz a escola - professores, funcionário e estudantes.

As pesquisas e atividades de extensão que desenvolvemos em instituições de ensino na região nos revelam um quadro bastante complexo e diversificado em

relação às formas como as escolas enxergam a educação. Percebemos alguns grupos de professores motivados e satisfeitos e outros que relatam muitos problemas no espaço dentro e fora da escola.

Durante desafios formativos, conheci a escola Humberto de Campos, instituição pública estadual, localizada dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Santa Maria. A escola recebe em média 80 jovens internos, em turno integral. Em 2018 e 2019, desenvolvi atividades de criação com os socioeducandos. Graças às dinâmicas das oficinas, que de diferentes modos incluíam os professores, comecei a ter contato com os educadores da Humberto de Campos.

A pesquisa irá desenvolver espaços de criação em encontros com os professores da escola. A partir daí, perceber aprendizagens e desaprendizagens possíveis na criação audiovisual. Pretendo, também, me colocar como objeto de estudo, já que defendemos que ensino e aprendizado devem ser visto como caminhos circulares, em que toda formação também é uma autoformação. Ao final do caminho, iremos desenvolver uma criação realizada pelos participantes.

A metodologia apresentada pretende encontrar três bases de apoio: os estudos na linha da formação de professores, os paradigmas de criação para cinema e as propostas de autores que realizam seus estudos na área da educação e do cinema.

Pretendemos, ao final, encontrar possíveis aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens que as atividades de criação em cinema provocam nos participantes. Também, entender como o cinema é capaz de explorar diferentes habilidades e experiências nos processos formativos, em uma análise a partir das teorias de Paulo Freire em “A Pedagogia da Autonomia”.

Entre os desafios propostos para a educação destacamos questões como transdisciplinaridade, conhecer questões sociais e de gênero, reconhecer ações de impacto social, etc. Percebemos pouco espaço, no currículo tradicional, que receba

novos desafios de aprendizagem e reflexão. Mais até, em disciplinas da área das linguagens e expressão, vemos ações que privilegiam muito mais a reprodução do que a criação e reflexão.

[...] nossas escolas não estão sendo um espaço no qual a leitura seja um meio de criatividade e de prazer, mas sim o espaço no qual leitura e escrita se associam a tarefa obrigatória e chata. Castradora, inclusive. (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 128)

Encontramos no cinema um dispositivo completo e potente para desenvolver metodologias formativas e análises sociais, uma vez que é capaz de reunir todas as outras artes. Através das experiências em espaços de ensino, os relatos de estudantes e professores revelaram ressignificações nas relações entre os atores escolares e também mudanças individuais dos participantes. Adriana Fresquet defende o cinema dentro da sala de aula, como um catalisador de processos de aprendizagem e desaprendizagem:

Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento. (FRESQUET, 2017, p. 20)

No nosso caso, onde movimentamos com o imaginário e com a imaginação criadora, o cinema é capaz de produzir experiências éticas e estéticas ampliando repertórios daqueles que se envolvem com os projetos.

A cultura contemporânea nos envolve por uma tecnologia móvel que abrange cada vez mais recursos e possibilidades. As novas gerações crescem fortemente inspiradas pela linguagem audiovisual, compartilhando áudio e fotos, produzindo vídeos e criando canais de divulgação. Acreditamos que essas tecnologias podem ser favoráveis para as práticas escolares, e que é tarefa do professor estar aberto a conversar com a linguagem audiovisual. André Lemos, em estudos de cibercultura, defende uma posição positiva aos avanços tecnológicos: “ao invés de inibir as situações lúdicas, comunitárias e imaginárias da vida social, as novas tecnologias vão agir como vetores potencializadores dessas situações, da

socialidade” (Lemos, 2002, p.90). Em aplicativos de fácil acesso, podemos transformar nossas redes sociais em diários audiovisuais onde registramos e contamos pra uma grande rede os momentos preferidos da vida. O filme da vida já é uma realidade, produzido e divulgado diariamente, em enquadramento vertical ou horizontal e cheio de criatividade.

Castoriadis (1982) apresenta suas teorias do imaginário social, e defende o surgimento da autonomia individual num projeto de autonomia social através de processos de criação. Na obra *Instituição Imaginária da Sociedade* mostra que nossas instituições, nossas formas de viver, nossos comportamentos são criações sociais nossas, que instituímos e na tensão entre os imaginários, são alterados, transformados por movimentos instituintes. A produção de uma sociedade imagética, onde o audiovisual é uma das linguagens produtoras, também de conhecimentos, de aprendizagens e desaprendizagens e reaprendizagens é invenção nossa.

As novas estruturas de mercado de trabalho apresentam a preferência por profissionais criativos, independentes, críticos, inventivos e autônomos. José Carlos Libâneo defende que busquemos desenvolver essas habilidades nos espaços formativos:

A inserção no trabalho e o exercício da cidadania participativa requerem sujeitos autônomos, criativos, capazes de pensar com sua própria cabeça. Destaca-se, portanto, o investimento na formação de sujeitos pensantes (formação do pensar, de atitudes, de valores, de habilidades) implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar (LIBÂNEO, 1994, p. 37).

Propor espaços de criação é uma forma de estimular a formação de espírito crítico reflexivo, revelar e modificar pontos de vista, valorizar os atores sociais do espaço escolar e deslocar a estrutura rígida professor-aluno, que ainda é baseada num ensino vertical e mecânico.

Nós estamos entrando na nova era da educação, que passa a ser programada no sentido da descoberta, mais do que no sentido da instrução. Na medida em que os meios de alimentação de dados

umentam, assim deve aumentar a necessidade de introvisão e de reconhecimento de estruturas. (MCLUHAN, 2005, p. 13)

Esperamos que as propostas de uma aventura dentro da criação em audiovisual seja efervescente em um espaço rico em histórias e experiências. Que também sirvam para reforçar nossos laços nas atividades com os jovens, uma vez que irão protagonizar atividades que só estão acostumados a ver o resultado final. Principalmente, que consiga transmitir a inspiração que esse grupo de professores passa a todos que frequentam a escola Humberto de Campos.

Referências:

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de REYNAUD, Guy. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: , 1994.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação**. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem** (understanding media). São Paulo: Cultrix, 2005, 18ª ed.

SHOLL, Léa. **Desejos sociais “versus” práticas educacionais: uma tensão no imaginário social**. In: TEVES, Nilda (org.) **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

FORMAÇÃO, IMAGINÁRIO SOCIAL E NARRATIVAS EM TRAJETOS AUTOFORMATIVOS

Carmem Silvia Rodrigues Pereira (PPGE/UFSM)

pereiracarmemsilvia@gmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo

Esta escrita parte de vivências através do grupo de estudos GEPEIS da UFSM, onde as experiências vividas fizeram com que muitas descobertas surgissem através do campo do imaginário social, do instituído e instituinte, através do tempo. Onde o tempo de espera e colheita me mostraram que um dia, tudo o que plantamos, ou deixamos plantar em nós, será plantação que poderá ser vista de longe. Assim, a pesquisa busca identificar as significações instituídas e instituintes durante o trajeto autoformativo de integrantes do GEPEIS, por meio do imaginário social e das narrativas inter-relacionadas com suas práticas. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - vem ao longo dos últimos 26 anos trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982). Assim, a partir das reflexões possibilitadas por Castoriadis, pode-se pensar no ato de criação e constituição de significações imaginárias sociais, não no sentido irreal ou metafórico, mas na capacidade inventiva e criativa que é inerente ao ser humano. Processos criativos e de significações, algo que introduz o novo, constitui o inédito, a verdadeiratemporalidade, a posição de novos sistemas de significados e de significantes. Tendo como objetivos específicos: Verificar quais foram às significações do imaginário social na autoformação dos colaboradores investigados; Compreender quais foram os processos autoformativos desencadeados pelo GEPEIS nos colaboradores; Pesquisar quais foram os processos instituídos e instituintes provocados nos integrantes do GEPEIS, durante sua trajetória autoformativa nesse grupo, bem como após sua saída materializando-se na sua práxis. A partir dos resultados obtidos neste grupo de estudos, podemos visualizar um grupo como um dispositivo na formação dos professores, contribuindo para a formação pessoal e profissional dos seus participantes. Assim, pretendendo dar continuidade a esta temática, pensando a questão da autoformação em termos científicos, éticos e culturais, vindo ao encontro de Ferry (2004) quando diz que ninguém forma ninguém, o sujeito é que se forma, mas existem dispositivos, que mobilizam, provocam discussões e tem a potencialidade de ressignificar saberes.

Palavras-chave: Formação; Imaginário Social; Dispositivos de Formação; Narrativas

SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS EM MOVIMENTO: UM JOGO PARA DIALOGAR COM ARQUITETOS(AS)-PROFESSORES(AS)

Josicler Orbem Alberton (PPGE/UFSM)

josicler.alberton@gmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Artur Simões Rozestraten (Coorientador)

artur.rozestraten@gmail.com

Resumo

O Projeto de Tese intitulado *O Lugar da Poética na Docência de Projetos nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo: Imaginário Social e Educação*, desenvolvidos desde 2016 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, fundamentadas nas teorias do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis e da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, investiga a Formação Docente no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Através da problematização da Poética como ação transformadora e criadora, presente no cotidiano do ensino/aprendizagem de projetos, o trabalho busca dialogar com arquitetos(as)-professores(as) por meio de um Jogo criado para esta pesquisa intitulado SISMO: Significações Imaginárias em Movimento. A concepção deste instrumento metodológico baseia-se na obra noturna de Gaston Bachelard e considera a definição de imagem como potência poética, ativa, capaz de movimentar e enriquecer as conversas com os jogadores. Três conjuntos de imagens configuram-se como sismos do Jogo: 1. Imagens/afetos sobre arquitetura e urbanismo, selecionadas pelo convidado a pedido da pesquisadora; 2. Imagens que remetem aos elementos Água, Terra, Fogo e Ar abordados na obra de Gaston Bachelard; 3. Imagens Disparadoras que podem ser classificadas em quatro subgrupos: Ensino de Projeto, Arquiteto(a)-Professor(a), Poética e/na Docência e Ação Poética Promotora. O jogo é acumulativo, agrega imagens como um museu que contém camadas de memórias e por meio de sobreposições, agrupamentos de imagens, enfim, desta aproximação com o imaginário presente nos cursos de arquitetura e urbanismo sobre docência visa promover reflexões e o aumento de compreensão sobre a relação que se pode estabelecer entre poética e o formar-se arquiteto(a)-professor(a).

Palavras Chave: Formação Docente; Arquiteto(a)-Professor(a); Ensino de Projetos em Arquitetura e Urbanismo; Poética; Método de Pesquisa.

HUMOR COMO PROCESSO FORMATIVO: UMA EXPERIÊNCIA MASSA!

O cartum como dispositivo pedagógico - autonomia e pluralidade

Mário Lúcio Bonotto Rodrigues (PPGE/UFSM)

maucio@uol.com.br

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

O presente trabalho visa apresentar algumas reflexões sobre as possibilidades de se entender e se utilizar o cartum como referência em um dispositivo educacional capaz de incentivar a autonomia criativa e a pluralidade intelectual e, por consequência incorporar esse entendimento na formação docente. Para tanto são apresentadas algumas reflexões sobre a natureza e importância social e psicológica do humor, bem como possíveis diálogos com os pensamentos de C. Castoriadis (1982) e da hermenêutica de Gadamer (1999). Na sequência é mostrado o dispositivo e experiências piloto, realizadas em escolas, a partir de iniciativas de três docentes da rede escolar.

O humor tem sido alvo de algumas abordagens importantes ao longo dos tempos, muitas delas com o objetivo de marcar sua importância para o ser humano, outras para relatar os diferentes usos e ocorrências no âmbito social. Estudos clássicos procuram focar a natureza da formação da comicidade, Bergson (1980), ou então suas ligações com a psique humana, Freud (1969). As aproximações históricas sobre a presença do riso, a tolerância e as proibições também são enfocadas, variando múltiplas vezes no tempo e no espaço social, Bremer e Roodenburg (2000).

Este estudo, por seu lado, objetiva colocar em destaque o humor como participante importante no estabelecimento de um ambiente de aprendizado mais leve, e criativo, implicando na formação docente.

Ao contrário dos enfoques tradicionais dos conteúdos, o humor proporciona uma forma de aproximação diferenciada que colabora com a soberania intelectual

sensível do sujeito. Favorece uma postura mais independente, de interpretações contextuais diversificadas.

O DISPOSITIVO MASSA FOLHADA NA SALA DE AULA

Massa Folhada (MF), blog de papel, é uma publicação autoral impresso que visa estimular leitores críticos tanto dentro como fora da sala de aula. Seu conteúdo inclui desenhos de humor e pequenos textos também com tendência para a linguagem cômica. Os assuntos variam entre comentários sobre os problemas vivenciais, tanto de caráter psicológico como social.



Edição do Massa Folhada nº15, frente e verso.

Algumas experiências têm sido feitas com o uso de edições do Massa Folhada para atividades em sala de aula, notadamente no Ensino Médio e Fundamental. Geralmente a iniciativa parte dos próprios professores e, em algumas vezes, há o acesso aos resultados.

A professora 1 (P1) trabalhou com o Massa Folhada na turma de alunos do 2º ano de uma escola pública. Teve início em outubro de 2017 e alcançou desdobramentos até maio de 2018. O encontro dela com a publicação ocorreu desse modo: "Conheci Massa Folhada na Livraria. Fui comprar um livro e deparei-me com o

folheto. Lembro que levei cinco para casa, já pensando em utilizá-la como recurso pedagógico.”



Exposição dos trabalhos dos alunos na praça.

Sobre os motivos que levaram a professora a adotar a publicação, assim respondeu: “Ao conhecê-la, percebi que se assemelhava a alguns trabalhos que fazia em sala de aula, priorizando a produção textual crítica e criativa. Considero relevante o trabalho com a língua portuguesa a partir de ideias singulares que enfocam os conteúdos programáticos aliados ao pensar reflexivo”.

Sobre a diferença vista entre trabalhar com o Massa Folhada e o livro didático, P1 disse que “O livro didático, por vezes, engessa o trabalho, visto que não é pensado para nossa realidade regional e sim para a dos grandes centros brasileiros”. Por sua vez, “a Massa Folhada abre diretamente e, ao mesmo tempo, um leque de possibilidades interdisciplinares envolvendo a arte, a língua escrita, o contexto histórico, a leitura, a interpretação, a intertextualidade, a língua estrangeira”. Além disso, a professora salientou o fato do MF conter temas atuais do cotidiano, que a aproxima dos adolescentes.

A adoção a linguagem de quadrinhos/ cartum pelo MF, P1 vê assim: “O trabalho com o material chama a atenção, tornando-se atrativo, uma vez que é um outro tipo de gênero textual que envolve imagem e texto, o que dinamiza a leitura.

Não há rejeição ao material, todos o leem com atenção e tentam compreender aquilo que está escrito ou desenhado.”

A professora 2 (P2) trabalhou com o MF, na turma de 5ª série de escola pública, em novembro de 2018. Conheceu a publicação por intermédio de uma colega da escola. As duas conversavam sobre a procura de novos recursos que pudessem chamar a atenção dos alunos e a colega indicou e encaminhou a Massa Folhada para a P2.



Versão infantil do Massa Folhada.

Vários foram os motivos apontados que levaram a adoção da MF como dispositivo didático. Em primeiro lugar, o formato da publicação e o fato de ser impresso. Segundo a professora, atualmente o material impresso nas escolas é escasso, reduzindo-se ao livro didático e a cópias de textos. A ótima qualidade gráfica é componente importante salientado. A variedade temática do MF é outra motivação. Humor, crítica social, sátira, poesia, temáticas atuais e emergentes, são outros aspectos destacados. Somam-se ainda fatores como, a linguagem acessível, de fácil compreensão e que ao mesmo tempo promove reflexões que abordam a realidade fugindo do senso comum.

Em relação à diferença entre trabalhar em sala de aula com MF, e o livro didático, foi destacado que no primeiro há maior proximidade do conteúdo com a realidade do aluno. Outro aspecto trazido foi a apresentação visual do MF que

desperta a curiosidade por apresentar-se de modo diferente, mais instigante, menos convencional.

Em uma avaliação geral após todas as atividades com MF a professora P2 considera que *“os alunos se mostraram muito motivados, interessados ao trabalhar com o Massa Folhada. Até mesmo alunos menos participativos, se mostraram mais instigados a participar das atividades propostas. Acredito que isso se deva ao formato e conteúdo original da Massa Folhada, fugindo aos materiais e recursos mais tradicionais que são utilizados na escola”*.

A partir dos depoimentos dados pelos alunos e pelas respostas apresentadas pela turma, é possível perceber que a receptividade é bem satisfatória. O relato da professora dá conta de que, *“além dos estudantes demonstrarem muito interesse pela leitura da publicação, em um segundo momento, aderem com empenho às atividades propostas que incluem a releitura ou a realização de uma produção inspirada no material apresentado. É possível perceber que ocorre uma identificação com a linguagem adotada na publicação, mesmo que ela não seja direcionada especificamente à faixa etária dos alunos. Alguma característica de outra ordem sobrepõe-se a essa questão, o que nos leva a continuar refletindo sobre que fatores são esses.*

Outra experiência ocorreu por intermédio da professora 3 (P3), também em escola pública. Por iniciativa própria ela levou uma edição do Massa Folhada e trabalhou com os alunos, primeiramente com a leitura e, em um segundo momento, com a produção própria dos alunos. Foram estudantes do 1º ano do Ensino Médio, da disciplina de Português, também no ano de 2018.



Cada aluno fez sua Massa Folhada.

Perguntada sobre os motivos de ter levado a MF para a sala de aula, a professora disse: *"O que me encantou na "Massa" e que pensei que também encantaria os alunos foram: a estética, a ludicidade presente nos jogos com a linguagem, a presença do humor irônico, a intertextualidade, as releituras, a diversidade de gêneros textuais."*

Comparativamente com o livro didático, foram feitas essas observações: *embora, os textos dos livros didáticos sejam bons, as atividades deixam muito a desejar em vários pontos, muitos são fragmentos, por exemplo. As tiras, as charges e os cartuns salvam. Mas a estética já não surpreende. Em relação a MF, disse: A "Massa" tem uma ousadia que dialoga com a gurizada. Já comecei a trabalhar com uma turma. Eles se interessam muito. Rende.*

O depoimento continuou assim: *Primeiro que são textos com licença poética. Quebram a formalidade. Eles se permitem pensar que também podem escrever. A criatividade dos textos desperta a deles. São alunos que têm vivência, mas a escola, infelizmente, costuma rejeitar as vivências deles por razões óbvias. Isso inibe a autoria.*

Essas experiências iniciais, realizadas em sala de aula, apontam que o humor em um dispositivo didático não convencional, oferece abertura para diálogos com os alunos e coloca-os em movimento de análise mais próximas as suas realidades. Segundo relatos, mesmo aqueles estudantes que não apresentavam grande interesse nas atividades anteriores, demonstraram atenção redobrada com o dispositivo apresentado.

O estudo, ainda em fase inicial, seguirá intentando novas reflexões e novos ensaios, que visarão ampliar a compreensão de como, quando e por que razões o exercício do humor em sala de aula, pode contribuir para um vivido escolar mais próspero e feliz.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **O RISO**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BREMER, Jan e ROODENBURG, Herman. **UMA HISTÓRIA CULTURAL DO HUMOR**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA SOCIEDADE**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREUD, Sigmund. **O CHISTE E SUA RELAÇÃO COM O INCOSNCIENTE**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GADAMER, Hans-Georg. **VERDADE E MÉTODO**. Petrópolis: Vozes, 1999.

O OLHAR DO IMAGINÁRIO SOCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) E AS QUESTÕES DE GÊNERO, ETNIA E DIVERSIDADE SEXUAL

GabriellaEldereti Machado (PPGE/UFSM)

gabriellaeldereti@gmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo desenvolvida no Doutorado em Educação, na linha de pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Buscando promover a aproximação com as significações imaginárias sociais dos discentes de cursos de licenciatura da UFSM sobre gênero, etnia e diversidade sexual. Avaliando assim o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, priorizando as proposições da mesma em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual.

Palavras-Chave: Imaginário Social; Formação inicial de professores (as); Gênero; Etnia; Diversidade sexual.

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Começo esta apresentação de proposta de pesquisa trazendo aspectos referentes ao olhar, pois possui uma relevância quando nos atrelamos ao campo do Imaginário Social, considerando importante a diferenciação de dois elementos, o olho como um órgão natural, e o olhar como uma construção social e individual. Assim, o olhar atua como metamorfose, como trás Nilda Teves (1992, p.11) o olhar “(...) arranca do mundo aquilo que passa a conhecer”. O olhar possibilita - nos compreender através dele a produção de categorias culturais, que podem ser consideradas certas ou erradas, devido às leituras de mundo que o olhar produz (TEVES, 1992). Devido a isto, essa concepção do olhar torna - se relevante quando a pesquisa envolve questões tão complexas, como no caso dos temas de gênero, étnicos e de diversidade sexual.

No contexto da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação na UFSM, é estudado o processo de formação continuada de docentes de duas escolas da cidade de Santa Maria/RS. Pesquisando as relações do Imaginário Social e as questões de gênero, etnia e diversidade sexual por meio do cinema como um dispositivo de formação. A partir disto, trago a seguinte pergunta: Porque trazer os temas juntos? As questões de gênero, relações étnicas – raciais, e de diversidade sexual problematizadas em conjunto vão além de uma proposta ousada, mas se constrói de forma oportuna e necessária ao pensar no contexto atual, provoca cisões em campos disciplinares, e significam o diálogo entre si.

Dessa forma, abordar a misoginia, a homofobia e o racismo no espaço da formação docente é um movimento de resistência e atuação política dos (as) professores (as). Como trás Guacira Lopes Louro (1997, p.27),

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.

Com isto, a formação de professores (as) possui o desafio de contemplar essas demandas da complexidade das relações humanas, visto que as políticas públicas de educação voltadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual são recentes em nosso País. Atualmente temos uma conjuntura de retrocessos, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular¹, retirando as discussões de gênero como obrigatoriedade nas escolas, deixando de lado alguns fatores relacionados ao contexto sócio cultural dos sujeitos. No ano de 2003, em meio ao cenário de discussões sobre o racismo e as cotas nas universidades, ocorre uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, passando a ser inserida o ensino da ²História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da

¹Esse documento define um conjunto de aprendizagens e conteúdos comuns a todos os locais do País, determinando que ao longo da trajetória do (a) discente, se desenvolvam 10 competências.

²Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Educação Básica. Trazendo o contexto atual, com a reforma do ensino médio, esta Lei passa a não existir, sendo outro retrocesso.

Em meio a retrocessos, pauta – se atualmente a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015), oriunda das discussões e metas proposta pelo Plano Nacional de Educação, buscando estratégias para a efetivação desta política nacional em todos os âmbitos da formação. As Diretrizes podem contribuir com sua atuação nos cursos de licenciatura desde a proposta de estruturação dos cursos, e até no fortalecimento dos debates sobre gênero, etnia e diversidade, que são propostos pela mesma, trazendo da seguinte forma (BRASIL, 2015, p.9):

Assim, o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa.

No qual, dispõe como base comum a formação temas que contemplem o debate de questões como: socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015). Sendo assim, a inserção desses temas nos cursos de licenciatura torna – se legitimado a partir dessas políticas de educação, mas até que ponto os cursos e instituições de ensino estão preparados para essa demanda? Como estão sendo pensada a articulação das questões trazidas pelas Diretrizes na formação de futuros docentes?

Esses questionamentos são relevantes, de modo que a contribuição de pesquisas referentes a esse contexto atual da formação tenha uma relevância no sentido de contribuir com os cursos e com a própria instituição. Pensando assim, que ao dispor do trabalho com o Imaginário Social e os temas de gênero, etnia e diversidade no espaço da formação inicial de professores (as) é uma possibilidade

de agregar questões contemporâneas, a partir do questionamento do modelo instituído, machista, heteronormativo e branco (CÉSAR, 2009).

QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Esta proposta de pesquisa se constrói com o propósito dar continuidade aos achados dos estudos feitos durante o Mestrado, ampliando essa discussão e a produção de conhecimento sobre a formação de professores (as) pensando o espaço dos cursos de licenciatura da UFSM. Deste modo, este estudo possui as seguintes questões investigativas: *Em que medida é possível propor a formação docente como um espaço de produção de outras aprendizagens e experiências problematizadoras em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual? De que forma a inserção das temáticas de gênero, etnia e diversidade sexual são incentivadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica estão sendo articuladas nos currículos dos cursos de licenciatura da UFSM? Quais significações imaginárias sociais sobre questões de gênero, etnia e diversidade sexual emergem no cenário analisado?*

Tem como objetivo geral compreender através das lentes do campo teórico do Imaginário Social as significações imaginárias sociais em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual no contexto da formação inicial de professores (as). Assim, os objetivos específicos são:

- Realizar o levantamento de caráter bibliográfico do tipo Estado da Arte, buscando analisar as produções relacionadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual a partir do referencial base deste estudo. Tendo como critério analítico olhar as produções da área da educação e da formação docente por meio dos seguintes descritores de busca: Cornelius Castoriadis e gênero; Cornelius Castoriadis e etnia/raça; Cornelius Castoriadis e diversidade sexual; Judith Butler e gênero; Judith Butler e etnia/raça; Judith Butler e diversidade sexual; Michel

Foucault e gênero; Michel Foucault e etnia/raça; Michel Foucault e diversidade sexual.

- Aproximar - me das significações imaginárias sociais dos discentes de cursos de licenciatura da UFSM sobre gênero, etnia e diversidade sexual;
- Avaliar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, priorizando as proposições da mesma em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual;

Possuindo como encaminhamentos metodológicos os seguintes pontos: Possui um caráter qualitativo e quantitativo, abrangendo os múltiplos aspectos das vivências/vividos. Configura-se como pesquisa – formação, no qual a aprendizagem se dá através da experiência de formação, o saber – fazer das significações, pensamentos e atitudes no encontro do outro e das novas experiências (JOSSO, 2004).

MARCO TEÓRICO

Cada sujeito carrega seu imaginário, no qual submete o mesmo no convívio com outros imaginários, projetando-se em uma rede de valores, sensações, e de outras tantas coisas. Sendo uma forma provocativa de pensar a formação docente caminhando junto com a sensibilidade do cotidiano, e a função do imaginário dentro da dimensão instituída da formação, ou da escola é de ser uma forma de contra-pedagogia (TEIXEIRA, 2006). Pois, o imaginário possui essa potência provocativa em sua essência, onde se agrega ao cotidiano da formação realocando o mesmo, como discute Oliveira (2014, p.27-28):

O imaginário como um outro olhar para as questões educacionais representa uma outra dimensão, ainda pouco explorada pelos dispositivos de formação de professores, na perspectiva do conhecimento daquilo que dá significado à existência da instituição escolar, aos sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem, e mesmo aos deslocamentos de sentidos.

Escolho percorrer este caminho de pesquisa com base no Imaginário Social de Castoriadis, contribuindo no entendimento a partir desta teoria, que trás as questões centrais do estudo para uma relação com o simbólico e o Imaginário de cada um no contexto da formação, impulsionado por aspectos referentes à instituição da sociedade, suas regras, Tabus, representações sociais. Pensando que o simbólico pressupõe a capacidade imaginária de criação, onde a partir desta dimensão imaginária se pode aproximar-se do universo do simbólico (OLIVEIRA, 2005). Esses estudos, como menciona Oliveira (2005, p.53) “ancorados no Imaginário Social, principalmente na abordagem de Cornelius Castoriadis, explicitam não somente a dimensão do que está e do que é a realidade, mas também do instituinte, da possibilidade do novo”.

Evidenciando o entrelaçamento do que Castoriadis chama de mundo social-histórico com o simbólico presente na instituição de uma sociedade. Nesse sentido, Castoriadis ressalta que (1982, p. 142) “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”, como por exemplo, a rede simbólica que carrega a religião, através de um poder instituído em sociedade. Pois as instituições possuem a tarefa de realizar a ligação entre símbolos, significantes, e significados incluindo as representações e significações (CASTORIADIS, 1984).

E desta forma a sociedade vai se configurando, diante de diversos fatores, e do simbólico, como Castoriadis (1984, p.152) menciona:

A sociedade constitui seu simbolismo, mas não dentro de uma liberdade total. O simbolismo se crava no natural e se crava no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isto faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e consequências, que não eram nem visadas nem previstas.

Assim, o espaço do sujeito expressa-se como essencial neste contexto, pois o mesmo é a sociedade, e neste processo de socialização, como trás Castoriadis (1987-1992, p.58) o indivíduo “abre acesso a um mundo de significações imaginárias

sociais”. Ou seja, o imaginário social ajuda a compreender a sociedade instituída na medida em que cria significações imaginárias sociais que a sustentam, dessa forma, trago a definição de Imaginário Social no olhar/estudos de Castoriadis (1982, p.13),

O imaginário de que falo não é imagem de. É 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.

O Imaginário é criação, no sentido primário do termo, ou seja, no sentido de fazer ser alguma coisa, alicerçado em significações e imagens (CASTORIADIS, 1982). Trazendo para a conversa com o Imaginário a noção de formação nos estudos de Ferry (2004, p.53), onde ressalta que se constitui de duas formas, sendo a primeira ocorre no sentido permanente com os dispositivos dando suporte a formação, como diz: “Esta es la primera acepcion de la palabra “formación”. Em lo que a mí respecta, voy a decir que cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación”.

A segunda se faz pela implementação de programas e conteúdos de aprendizagem na formação, que segundo Gilles Ferry (2004, p.53) este processo seria “un programa de aprendizaje, el currículo, que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas de manera racional, es también algo que es indispensable para la formación, forma parte de los soportes y condiciones de la formación, pero no es la formación”. Compreendendo assim, que a formação docente possa ser concebida como um processo de colocar-se em condições para o exercício da docência, buscando melhores formas para exercer como destaca Ferry (2004, p.19) “una continuidad entre las situaciones de la vida profesional y lá situación de formacion”.

Indo ao encontro ao “cuidado de si”, Foucault (2006), em que pensa-se no sentido de ver o sujeito como um ser humano, na função de sua condição no mundo. Como Foucault (2006) explica, essa subjetividade do sujeito se mostra através de suas decisões e, podemos diz experiências, ético-estéticas como um

cuidado de si. Como trás Foucault (1985, p.63) sobre esse conceito que se faz “ao mesmo tempo pessoal e social, o conhecimento de si ocupa evidentemente um lugar considerável”, ou seja, um saber é elaborado a partir do cuidado de si. Nesse contexto da formação, os questionamentos que Nóvoa nos trás contribuem para pensarmos sobre esse espaço, sendo importante ressaltar como trás Nóvoa (1995, p.25) “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado.** Tradução Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”.** Educ. Curitiba, nº. 35, p.37-51, 2009. Editora UFPR.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación.** 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didático, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Edição estabelecida sob a direção de François Ewald Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e escola de ensino médio**. 2. ed. rev. e amp. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [48] – 18- 31maio/agosto 2014.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **A escrita como "cuidado de si" no espaço formativo da universidade**. In: IV Seminário nacional de pedagogia universitária: aprendizagem na educação superior, 2006, Porto Alegre. IV Seminário nacional de pedagogia universitária: aprendizagem na educação superior: desenvolvimento profissional do docente e o desempenho dos alunos. Porto Alegre, 2006.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 9(2): 215-227, 2006.

TEVES, Nilda. **O imaginário na configuração da realidade social**. In: Imaginário social e educação. Nilda Teves (coordenadora). – Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

OS PROFESSORES VEEM E FAZEM CINEMA: UMA FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA?

Bianka de Abreu Severo (PPGE/UFSM)

severo.bianka@gmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Tania Micheline Miorando (Coorientadora)

tmiorando@gmail.com

Resumo

A escola é um campo marcado por disputas de poderes e a sua autonomia e de seus segmentos é uma questão continuamente discutida. Se o exercício da autonomia na docência possibilita a superação das formas que conformam e alienam, e a educação contemporânea está pautada no pensamento crítico, esta pesquisa de mestrado tem interesse em compreender em que tempos e espaços professor mobiliza tal exercício. Tendo em vista a potência da experiência ética e estética com o cinema na desnaturalização do olhar (FRESQUET, 2007; BERGALA, 2008; MIGLIORIN, 2015; MIORANDO, 2018), cabe conhecer como esta arte opera a respeito do exercício da autonomia nos termos da autolimitação e da capacidade de criação, como conceitua Castoriadis (1982). Assim, o objetivo geral é investigar a experiência de professores com o cinema pela apreciação e pela criação, observando como ela contribui para a autonomia. Ainda, são objetivos específicos: identificar as aprendizagens e desaprendizagens mediadas pelo cinema; analisar de que maneira o cinema mobiliza a criação e a autonomia na formação de professores; compreender o que é indicado na experiência com o cinema sobre o lugar simbólico dos professores. De natureza qualitativa, a pesquisa está dividida em dois momentos: estudo bibliográfico e estudo empírico. No primeiro momento, conta com os estudos do Imaginário Social, Formação de Professores e Cinema-Educação. No segundo momento, conta com os 5 (cinco) encontros pelo cinema como o lócus de pesquisa, na qual 4 (quatro) professores da Educação Básica participarão de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004). A pesquisa-formação consiste na experimentação do cinema pela apreciação e pela criação em um espaço coletivo, culminando na criação de filmes-carta (MIGLIORIN, 2015) por cada professor participante. Sabendo que na pesquisa-formação o ato de narrar possibilita uma revisitação das próprias experiências e, conseqüentemente, a autoformação, a pesquisa se detém nas narrativas orais e fílmicas a serem produzidas ao longo dos encontros, tendo a hermenêutica como o modo de compreensão.

Palavras Chave:Imaginário Social; Autonomia; Formação de Professores; Cinema-Educação.

WHATSMAGINÁRIO: DANDO SENTIDOS ÀS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Karoline Regina Pedroso da Silva (PEDAGOGIA/UFSM)

krpsregina@gmail.com

Andrea Becker Narvaes (Orientadora)

deianarvaes@gmail.com

Resumo

Este escrito aborda parte da metodologia de um trabalho final do curso de Pedagogia. Tem como tema as influências das atividades extracurriculares na formação inicial de professores, discutindo os sentidos dados às atividades extracurriculares apoiadas pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Parte da metodologia possuía como fonte os licenciandos em Pedagogia da instituição citada, assim, partindo do conceito de Imaginário Social de Castoriadis (2004), cria-se o Whatsmaginário, um grupo de discussões *online* que focou nos imaginários sobre as atividades além do currículo.

Palavras Chave: Formação de professores, Whatsmaginário, Imaginário Social.

ALGUNS ENCONTROS

Este trabalho tem como base a pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Dezembro de 2019. A pesquisa iniciou-se em 2018, através de uma revisão de literatura no 8º grupo de trabalho (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anais do seu evento nacional, que investiga a formação de professores, buscaram-se as produções que tratam das atividades extracurriculares (AEs) dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior. Havia pouca discussão em torno do tema, o que motivou a encontrar de percepções do que podem ser as contribuições das AEs para a formação de professores pedagogos.

Uma pesquisa que parte do olhar de autores clássicos que discutem a formação de professores como António Nóvoa (1992) e Carlos García (1999) e do olhar autobiográfico de pesquisa juntamente com o conceito de Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1992). O campo do Imaginário Social, ao considerar a

dimensão simbólica, permite levar em conta os imaginários: os sentidos e significados, os instituídos e instituintes.

Com minha história de formação, onde fora tão importante as AEs através do GEPEIS, encontrando-se com estes dados da revisão de literatura, objetivei caracterizar, compreender e elencar as AEs oferecidas e apoiadas pelo Centro de Educação da UFSM, onde o curso de Pedagogia se encontra e as influências que provocam nos licenciandos.

Uma das soluções para que a educação melhore, está em uma formação de professores inicial e continuada eficiente e de qualidade, posto que “a institucionalização da formação de professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino” (GARCIA, 1999, p. 72), daí a importância deste trabalho em refletir sobre uma parte tão essencial da formação de professores.

WHATSMAGINÁRIO

Se tratando da metodologia buscaram-se autores que embasassem o tipo de pesquisa e as intencionalidades que trazem os objetivos. Uwe Flick (2008) possui produções que discutem a pesquisa qualitativa especificamente, em um tipo de resultado que permite as reflexões subjetivas, valorizando este modelo de pesquisa para a área da educação pois “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2008, p.20). E ainda tal produção ajudou a entender como poderiam acontecer estas reflexões acerca dos resultados, igualmente existem os esclarecimentos sobre como chegar aos resultados, propondo e explicando alguns tipos de ações que foram tomadas, como os grupos de discussão.

[...] Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema de estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (GATTI, 2005, p. 7)

Duas das questões da pesquisa foram:

1. Que motivações levam os alunos a participarem das atividades extracurriculares oferecidas pelo curso de Pedagogia?
2. Que tipo de contribuição os estudantes atribuem as atividades extracurriculares que participaram ao longo do curso de Pedagogia?

Para responder estas questões precisei buscar como fonte os licenciandos do curso de Pedagogia e o instrumento foi um grupo virtual de discussões, uma adaptação do grupo focal de Gatti (2005), que busca evocar os imaginários com o advento tecnológico, tornando mais fácil a presença e expressão destes. Visto que os estudantes escolhidos eram dos semestres finais do curso de Pedagogia, que são densos e faltava tempo para estarem em todos os lugares que eram chamados para participarem, o instrumento tornou-se um facilitador.

Com um grupo que estava aberto 24h, 7 dias por semana, todos poderiam falar assim que pudessem, sem tornar o momento da discussão um período difícil e cansativo. Igualmente, busquei com ele trazer um dos principais objetivos do grupo de discussão, que é “encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão” (GATTI, 2005, p.10).

Em três sessões propus um tópico ou uma pergunta inicial sobre o tema e utilizei uma música para estimular os estudantes em um âmbito artístico e de um imaginário de criação ainda que modulado para a temática. As canções escolhidas são interpretadas pela cantora IZA, cantora negra que conquistou espaço no cenário musical brasileiro atual trazendo em suas músicas temas cotidianos que envolvem a luta da mulher, da negritude, enaltece a beleza de cada um e o poder feminino. O sucesso global que vem conquistando quebra padrões instituídos na sociedade, viu-se a potência de suas músicas e de seu trabalho para esta pesquisa como uma influência instituinte.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi para mim, as influências das AEs eram em maioria muito positivas na visão dos formandos. Nas palavras de Garcia (1999, p. 95): “A mensagem que os alunos recebem é a de que as componentes teóricas são importantes para a formação, mas é a prática que realmente os formará como professores” e assim percebeu-se a prática como formadora na palavra dos estudantes, as experiências foram citadas continuamente, sendo o maior destaque entre eles.

Os licenciandos (re)criaram suas docências ao entrarem em contato com realidades para a além da sala de aula muitas vezes em AEs: “A racionalidade e lógica, na forma funcional, caracterizam todos os seres vivos. Mas o que faz a essência do homem, precisamente, é a imaginação criadora” (CASTORIADIS, 1992, p. 90). Assim houveram muitas criações inclusive no Whatsmaginário por causa das trocas realizadas.

Desta forma, a autonomia permitiu a criação, a liberdade de criar, transbordou no imaginário radical dos estudantes, e isso se refletiu no social. Através das AEs, aprende-se a conviver e a criar com pessoas muitas vezes completamente diferentes de nós, com outras histórias de vida, sejam as crianças, os professores concursados, mestrandos, doutorandos ou com estes títulos já alcançados, as funcionárias da limpeza das instituições, a comunidade acadêmica ou a escolar.

Os sujeitos desta pesquisa têm a chance de propor imaginários e movimentos instituintes em seus futuros locais de trabalho pois vivenciaram e conversaram com diversas realidades, uma vez que, o futuro só pode ser instituinte quando nos utilizamos de realidades possíveis.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA SOCIEDADE**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **FIGURAS DO PENSÁVEL: AS ENCRUZILHADAS DO LABIRINTO**. Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FLICK, U. **INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA**. Bookman, 2008.

GARCIA, C.M. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA MUDANÇA EDUCATIVA**.
Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **GRUPO FOCAL NA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**.
Brasília: Líber Livro 2005.

NÓVOA, A. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE**. In: NÓVOA, A.
(Org.). O professor e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE O CINEMA COMO EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maristela Silveira Pujo (PPGE/UFSM)

didapujol@hotmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo

Essa escrita discorre sobre a pesquisa realizada durante o mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Para tal, buscou-se conhecer as significações imaginárias de alunos do curso de Pedagogia, da referida instituição, a respeito do dispositivo cinema na formação inicial de professores. Amparada nas teorias do *imaginário social* (CASTORIADIS, 1982, 2004, 2006), da *experiência estética* (HERMANN, 2003, 2010, 2014) e *formação de professores* (FREIRE, 2014; GATTI, 2014; NÓVOA, 1992), o estudo dialogou com o *cinema* (DUARTE, 2009; BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013) numa perspectiva formativa, com alunos que estavam na fase inicial do curso. A partir, da metodologia do Grupo Focal, fundamentado na teoria de Gatti (2005), foram realizados quatro encontros com a participação de seis alunos de graduação, além, da utilização de um questionário que foi enviado via correio eletrônico. Com a análise dos dados, foi possível compreender que as significações imaginárias dos alunos, frente ao tema investigado, muito advém das experiências de suas trajetórias de vida, tanto escolares, quanto de lazer, e repercutem na fase adulta.

Palavras-chave: Imaginário Social; Formação de Professores; Cinema nacional.

INTRODUÇÃO

Durante a formação inicial de professores, é possível perceber, que seus alunos aos poucos vão (re)significando conceitos, adquirindo novas significações, interpretando de modo diferente a própria educação que receberam. Passam a compreender o significado de ser professor, o significado de escola e de aluno, a partir do momento que interagem em suas práticas e estabelecem a relação com as teorias discutidas no processo formativo. A experimentação, a inserção no contexto de estudo, o olhar sobre outro prisma, a relação com outros sujeitos, possibilita desencadear uma nova significação imaginária.

Já dizia Castoriadis (2006, p.63), que “Os homens só podem existir na sociedade e pela sociedade”, o que permite compreender que o homem é um ser social, que, por ser humano tem a necessidade de se relacionar com seu semelhante, estabelecer contato, uma relação de afeto, ou estranhamento, mas, que carece de se comunicar para sobreviver, ao contrário de outros animais, que podem sobreviver no confinamento, na sua individualidade. Portanto, o homem se constitui na sociedade e pela sociedade. Sua interação no *seio social* é que irá prepará-lo para a vida, para interagir no grupo e, se permitir reconhecer como um sujeito pertencente ao mundo, a sociedade, significando e (re)significando conceitos, interpretando os espaços por onde interagi.

O fato do homem ser um ser da sociedade, permite compreendê-lo também como um ser que reproduz a sociedade, à medida que “[...] apenas uma ínfima parte do que ele diz que não vem da sociedade, do que ele aprendeu, do que o rodeia, das opiniões, dos modismos ou de uma elaboração trivial de tudo isso [...]” (CASTORIADIS, 2006, p.65).

No decorrer dos tempos, a formação inicial de professores vem timidamente passando por algumas mudanças, que transitam na ordem de sua organização estrutural, pedagógica e curricular. No entanto, algo que ainda parece se manter pouco modificado, diz respeito a questão das relações entre professor – aluno–aprendizagem, tendo em vista, que aluno pouco se mostra protagonista de sua aprendizagem, estando muito preso ao que o professor ensina.

Embora que no nível superior seja bastante comum o formato das aulas estar mais voltado ao diálogo, ainda assim, sinaliza a dificuldade dos alunos de se mostrarem por inteiro, se sentirem libertos para se expressarem e demonstrarem seus anseios, suas significações imaginárias, suas emoções em sala de aula.

Neste contexto, percebe-se uma ruptura entre a despedida da escola e a inserção no nível superior, que encaminha o aluno a uma gigantesca dificuldade de se desvincular do sentimento de contenção que muitas vezes a escola ainda impõem ao aluno. Frente as considerações apresentadas, pensamos ser importante

contemplar um trabalho voltado para a autonomia do aluno, ao dar a oportunidade deste, mostrar-se sujeito de sua aprendizagem, dar poder de contribuição, de protagonismo, de criação.

Ao propor este enfoque na formação, passa a ser oportuno, discutir que esse sujeito existe frente a um grupo, a um coletivo e, que requer ser pensado no seu eu (aluno), sem desvincular/restringir o outro, que se mostra calado, não fora, mas dentro de si (HERMAN, 2010). Assim, como o outro que desfruta do mesmo espaço de formação e é, externo a nós. Um outro sujeito.

Herman (2010, p. 54), nos diz que:

[...] a experiência estética, enquanto uma experiência hermenêutica, é inseparável do reconhecimento ético do outro, em que a consciência é profundamente dependente daquilo que está fora, de realidades culturais. O acontecer do entendimento (seja de uma pessoa, texto ou obra de arte) não é uma aquisição individual, mas pressupõe o encontro com o outro.

Pensar o *outro* como alguém que dialoga com o *eu*, que interferirá de certo modo, em suas significações, é ter esse outro como sujeito de interpretação, alguém a ser considerado, a ser valorizado enquanto “parceiro de um interminável caminho de busca” (HERMAN, 2010, p.54). Considera-se, que o outro está intimamente ligado ao eu.

Quando se pensa em preparar o indivíduo para viver em sociedade, atribui-se a isso, a importância do saber relacionar-se; do saber escutar para também ser escutado; a importância de ser um sujeito sensível a dor, a fragilidade, a emoção daqueles que o cercam.

Conforme Maturana (2005, p.29),

O educar se constitui no processo em que a criança ou adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência.

Diante disso, torna-se importante e não facultativo, que haja momentos de socialização no processo formativo do sujeito, para que estes, aprendam a escutar/(se)escutar, dialogar, refletir sobre suas interações e compreender o outro.

Perante os enfrentamentos que a escola/universidade vive em seu cotidiano, faz-se de grande relevância, que os docentes primem pelo diálogo em sala de aula, dando oportunidade aos seus alunos de compartilharem saberes, de atentar-se ao que o colega tem a dizer, contando suas experiências vinculadas a contextos abordados, a partir de conteúdos apresentados pelo professor, mas, que também, se permitam escutar outras falas. Essas experiências poderão possibilitar ao aluno, se sentir parte do processo ensino - aprendizagem, estabelecendo um elo com o espaço formativo, percebendo a significância de fazer parte deste grupo e, desse espaço; se reconhecendo como autor num contexto de ensino, e aprendizagem.

Assim, o educador poderá proporcionar ao coletivo a valorização das diferenças, o respeito mútuo as distintas culturas, ampliando a participação de todos, “desenvolvendo a criticidade e a sensibilidade na formação do aluno, de modo que o sensível e o inteligível se complementem” (ARENHARDT et. al, 2006, p.2).

Perante as abordagens apresentadas, acredita-se serem potentes às exposições audiovisuais, sendo esta, um recurso que poderá se encaminhar à escuta sensível do aluno, tanto da educação básica, quanto do ensino superior, em relação ao exibido, aos momentos de discussões pós exibição, ao diálogo com as imagens, mas também, desencadear momentos de trocas de ideias, com potente interação do grupo envolvido.

O cinema quando utilizado em sala de aula permite ao aluno, movimentar seu imaginário, até mesmo, percorrer caminhos antes não trilhados, conhecer/(re)conhecer um mundo em que faz parte, mas, que muitas vezes, se mostra distante e, para alguns, aparentemente impossível de se tornar próximo.

O cinema é como um portal à medida que possibilita a exploração de novos horizontes, sendo capaz de levar o espectador a descobrir um mundo ainda não visto, acrescentando saberes aos já assimilados. (FRESQUET, 2013).

Segundo Epstein (1921 apud MORIN, 2014, p. 239), “o filme é o momento em que dois psiquismos, aquele incorporado na película e o do espectador se juntam”. Ele possibilita essa aproximação, mesmo sem estar na trama do filme, faz com que o aluno (espectador) sinta-se fazendo parte do apresentado, vivendo toda a estória ou contexto da narrativa.

Esse estudo, provocou os alunos, no intuito de conhecer suas aproximações com o cinema, suas histórias de vida, vinculadas ao audiovisual, nos mais distintos espaços. Também, problematizou a inserção da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014) na educação, procurando possibilitar ao grupo, discutirem sobre a importância do cinema como uma possibilidade de experiência estética.

METODOLOGIA

No decorrer de quatro encontros, os alunos se depararam com espaços de diálogo, advindos de instrumentos adotados na pesquisa, como processos disparadores, para uma escuta sensível. Em dois encontros, foram utilizadas atividades lúdicas, no intuito de provocá-los, a partir de questões previamente elaboradas.

No primeiro encontro, o jogo - “Decolando com o cinema”¹, possibilitou identificar as aproximações dos alunos com o cinema, donde, narram como o cinema havia chegado até eles.

No segundo encontro, as discussões partiram do jogo “Abrindo a mala”². Neste, as discussões transcorreram em direção ao reconhecimento das

¹Nesta dinâmica, nos servimos do uso de origamis em formato de aviõezinhos, aonde questionamos o grupo sobre alguns pontos fundamentais em relação a suas aproximações/distanciamentos e concepções sobre o cinema.

²Duas malas, simultaneamente passaram de mão em mão, estando todos sentados em círculo, no chão. Ao sinal de pausa de uma música que tocava no celular, o integrante do grupo que estava com as malas, foi orientado para que abrisse a mala maior, na qual, havia seis peças de roupas de

significações imaginárias dos colaboradores, ao que tange, a temática do encontro: *Cinema – Educação*.

Durante o terceiro e quarto encontro, o tema Cinema – Educação, ainda se manteve, no entanto, as discussões partiram da experiência estética vivida com as produções cinematográficas “*Dia e Noite*”(terceiro encontro), e “*O lenhador e a raposa*”(quarto encontro).

No terceiro encontro, o exercício da escuta silenciosa, atenta aos mais variados sons, sem ter acesso a imagem, foi o ponto chave para as discussões que estavam por vir. A dinâmica do encontro, foi organizada a partir de dois momentos, sendo a primeira exibição, sem imagem e, a segunda, com imagem. Após cada uma das propostas, foi aberto um espaço para dialogar sobre as experiências estéticas dos alunos frente ao vivido, além, de estabelecerem uma conexão com o tema do encontro.

O quarto encontro foi um momento para pensar a formação de professores e a formação do sujeito, num olhar em direção ao outro, ao seu reconhecimento a partir da escuta sensível, do olhar, da atenção e, do acolhimento.

O terceiro eixo temático, intitulado “*Cinema Nacional*”, teve como método para a produção de dados, o uso do questionário. O referido, composto por seis questões, foi enviado aos alunos, via email. O eixo temático, procurou identificar as significações imaginárias do grupo, frente as produções nacionais, suas relações com essas produções nos momentos de lazer e no espaço educacional.

RESULTADOS

De posse das narrativas do grupo de alunos, após interagirem com as produções cinematográficas, discutirem sobre os três eixos temáticos e responderem ao questionário, foi possível perceber que muitas das significações

bonecas. Então, deveria escolher uma peça e identificar o número da mesma, tendo em vista, que todas estavam numeradas. Após este processo, deveria abrir a outra mala e retirar uma ficha, na qual, continha o número correspondente. Nesta ficha constava uma questão a ser discutida no grupo. Assim, aconteceu sucessivamente até que todas as peças e as fichas se esgotassem.

imaginárias desses alunos, estão atreladas as suas vivências escolares com o cinema.

Por mais que concebam o cinema como arte, fruição e dispositivo de criação, ainda assim, consideram o cinema uma potência para discutir conteúdos, parecendo ser este o principal imaginário em relação ao cinema no espaço educacional.

Mesmo, após terem experienciado duas técnicas diferentes, de escuta e visualização do filme, mesmo reconhecendo a relevância dessa para a formação de professores, numa perspectiva de propor ao espectador uma escuta sensível capaz de intervir na sua condição docente, mas também, de ser humano, consideram o cinema plausível a estar em sala de aula fomentando os conteúdos.

Em relação as suas aproximações com o cinema nacional, a maioria disse não assistir produções nacionais, recorrendo as séries estrangeiras, ou produções comerciais, assistindo tanto em seus celulares, quanto no computador.

Outro ponto a ser considerado, diz respeito a companhia, quando então, revelaram assistir, na maioria das vezes, solitariamente, em seus quartos.

A falta de tempo, os altos custos dos ingressos e a distância as salas de cinema, são fatores que dificultam a assiduidade ao local. Até alegaram gostar bastante de ir ao cinema, mas, as barreiras impeditivas, fazem com que optem por outros meios de acesso as produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo, na formação inicial de professores, foi muito impactante, não só na percepção do grupo de alunos, quanto na/para a formação dessa pesquisadora. Dialogar sobre o cinema, contemplando espaços tão distintos (escola, lazer, universidade), nos fez pensar o quanto ele é tocante para a formação do sujeito, que se depara com sons e imagens a todo o instante, em seu cotidiano. No entanto, nem sempre percebe tamanha repercussão, que isso tem, em sua vida.

Dispor de um tempo para escutar o outro, mas também, se permitir ouvir e ser escutado, por outros, tanto na presença do audiovisual, quanto nas demais

interações do grupo, foi algo muito plausível na pesquisa. A entrega as discussões sobre o cinema no espaço de formação inicial, permitiu aos alunos, e não apenas, a eles, como a esta pesquisadora, através das problematizações referenciadas na pesquisa, a refletir sobre o fazer pedagógico, sobre as práticas educativas e a atuação do docente, frente as diversas situações possíveis de serem encontradas no espaço escolar, mas também, fora desse.

Os encontros não apenas contribuirão com a docência futura desses alunos, como somarão a sua condição humana, pessoal e social. Tendo em vista, os resultados alcançados a partir das reflexões desencadeadas sobre a escuta sensível e a presença do outro, nessa formação.

O cinema mostrou-se mágico e potente neste estudo, desencadeou encontros e (des)encontros, permitiu vários retornos ao passado, trazendo para a sala de discussão, acontecimentos vividos junto ao cinema. Memórias adormecidas no tempo, que foram chegando aos poucos e mostrando-se significante para cada um que constitui o grupo.

O cinema, permite a realização de sonhos, fantasias, aflorar sentimentos que muitas vezes não estamos acostumados a sentir. Ele nos permite viajar para dentro de sua trama, viver o que ainda não tínhamos vivido, mas, que, no momento que estamos diante da tela, ela nos convida a fazer parte de cada cena. Algumas vezes, o cinema poderá causar repulsa, raiva, felicidade, prazer e, são essas sensações, experiências estéticas vividas com a arte, que nos levam a emitir pareceres sobre o que vemos, pois ele nos desloca, permitindo modificar muito de nossas significações imaginárias.

Choramos, rimos, ficamos apáticos, calados, sem reação, ou emitimos comentários com empolgação. De fato, o cinema é um convite a sucessivos movimentos, de encontros e desencontros entre o eu e o outro. Posso dizer, que vivemos um pouco de tudo isso, com as duas produções exibidas, no que desencadeou a criação de novos roteiros, novos significados e buscas por representações simbólicas, quando da condição de espectador na primeira exibição.

Ali, a fantasia se fez presente. A curiosidade foi aguçada e a sensação de anseio por descobrir o que se passava nas cenas, visto que primeiramente se teve acesso ao áudio, e depois a imagem, fez cada aluno sentir-se mais envolvido com a experiência.

A todo o vivido durante o processo de desenvolvimento desse estudo, tenho a dizer que veio a somar na formação desses alunos e acredito, que respingos surgirão em outros tantos espaços educacionais, ou, fora deste.

Diante do exposto, acredita-se ser viável abrirem espaços para discussão sobre a utilização do cinema em sala de aula, ainda no processo de formação de professores, quando nesta fase formativa, os imaginários se mostram mais latentes, com vistas a mudanças e, o concebido até o momento, poderá ser (re)significado. Quando, as discussões são mais presentes durante as aulas e passíveis de abordagens sobre as potencialidades do cinema no fazer pedagógico. Quando, outras experiências estéticas poderão ser vividas e dialogadas na interação com um grupo, que tem um objetivo comum – aprender/(re)aprender com a experimentação, oportunizando a cada indivíduo envolvido, propor algo novo na escola, despertar um olhar para possibilidades neste espaço, onde futuramente atuarão.

Trabalhar com o cinema na formação inicial possibilitou dar vasão à renovação, semeando a imaginação criativa, evocando o olhar ao horizonte, em busca de descobertas, de algo novo, diferente. Foi possível pensar o cinema no fazer pedagógico, nas práticas docentes, vivendo uma experiência estética capaz de movimentar imaginários.

REFERÊNCIAS

ARENHARDT, S.; CARGNIN, E. F.; GERHARDT, M. L.; PEGORARO, E. S. C.; CARGNIN, E. S.; LORENZONI, R. de L. A formação do professor para uma educação do sensível na multiculturalidade. In: **Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências**, 2, 2006. Santa Maria. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/e3>. Acesso em: 01 ago.2018.

BERGALA, A. **A hipótese cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD – LISE – FE/ UFRJ: 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 ago.2018.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto VI – figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, C. **Uma sociedade à deriva**. Entrevistas e debates 1974-1997. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

GATTI, B. A. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais**. In: GATTI, B. A. Revista Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 25, n.57, p.24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HERMANN, N. **Autocriação e horizontes comum: ensaios sobre educação ético – estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

MATURANA, Humberto. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MORIN, E. **O Cinema ou O Homem Imaginário**. Ensaio de Antropologia Sociológica. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

CARTOFILMANDO A CIDADE DAS CRIANÇAS: HÁ EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM COMPANHIA DA CIDADE E DO CINEMA?

Luís Henrique Ramalho Pereira (PPGE/UFSM)

luishp7@yahoo.com.br

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo

Infância e cidade estão intimamente relacionadas. A cidade é interpelada pela infância em suas carências e insuficiências. A inscrição da infância se dá nessas interpelações sobre a cidade, criando experiências particulares do que podemos chamar de mundo. Nessa descoberta, o cinema apresenta-se como um instrumento potente entre o olhar infantil sobre o ambiente circundante e os processos de autoformação docente que decorrem do encontro criador das crianças com a sua cidade, tomando este espaço com uma cartografia. A oficina se notabilizará pelo laço que será estabelecido entre professores-alunos-cidade, na tentativa de expandir o espaço educacional e compreender da formação do homem do século XXI.

Palavras Chave: infância; formação docente; cinema; cartografia; cidade.

INTRODUÇÃO

Mover-se é viver, dizer-se é sobreviver. Não há nada de real na vida que o não seja porque se descreveu bem. Os críticos da casa pequena soem apontar que tal poema, longamente ritmado, não quer afinal, dizer senão que o dia está bom. Mas dizer que o dia está bom é difícil, e o dia bom, ele mesmo, passa. [...] Tudo é o que somos, e tudo será, para os que nos seguirem na diversidade do tempo, conforme nós intensamente o houvermos imaginado, isto é, o houvermos, com a imaginação metida no corpo, verdadeiramente sido. (PESSOA, 2006, p. 59-60).

A infância caminha pela cidade, ela interpela o inacabamento das escolas, a precariedade das praças e as insuficiências dos lugares para se constituir — ou seja, cria espaços para se inscrever e experimentar formas de exploração do que podemos chamar de mundo. O cinema surge, neste artigo, exatamente no espaço entre o olhar da criança (na rua, nas praças, nas escolas) e o significado que essas imagens têm para o professor, podendo auxiliá-lo em sua autoformação. Ou, mais precisamente, entendemos como possível fazer uso desse encontro criador das

crianças com sua cidade, tomando-a como uma cartografia, em um ato de impactar-se com as imagens advindas dessa operação de andarilho. Isto é, alunos e professores cartografando, por meio da imagem-movimento, a sua experiência de apropriação da cidade. Ambos, então, são sujeitos andantes e lúdicos que se relacionam no espaço da cidade, tomando-a como um grande palco para a constituição. De um lado, estão as crianças, que agem na exploração das ruas, praças e escolas em busca das imagens que lhes representem, que lhes afirmem enquanto sujeitos de seu tempo, e, do outro, professores igualmente impactados pelos olhares de seu mundo, olhos das crianças, sujeitos então invadidos pela experiência da infância. Este artigo visa capturar atos de criação a partir da instauração de processos clínico-educacionais, com uma proposta de produção de escritas fílmicas, de mapas de imagens e de cartofotografias em movimento, chamado aqui de *Oficina de Crianças*. Tal projeto visa promover uma conquista da cidade por parte dos participantes, ou seja, propõe que os membros envolvidos possam se aventurar nas criações do espaço da cidade e expandir as experiências educacionais para a *polis*. Entendemos que cartofilmar-se na *polis* é conquistá-la.

O projeto *Oficina de Crianças* tem como objetivo a criação de oficinas e intervenções/pesquisas no âmbito da infância/docência. Por meio da produção fílmica, a ideia é que crianças e professores possam se perceber no território da sua cidade e fomentar, assim, a ampliação, a investigação e a exploração das estratégias educacionais-formativas que representem os sujeitos envolvidos, para além do espaço de sala de aula, sem nunca o desconsiderar.

A infância, para Agamben (2011), surge da constatação da necessidade de procurar um novo lugar para a 'experiência', expropriada pela fusão do sujeito empírico com o sujeito transcendental (pensante). Essa associação, realizada graças à mística divinatória que originou a ciência moderna, com bases no 'eu penso' Cartesiano, expulsou a experiência, antes passada de geração para geração, baseada na autoridade, dando lugar à experimentação, fundamentada no controle e na previsão, nos instrumentos e nos números, isto é, no método científico. A

infância é, então, um período que não tem ‘tempo’, já que ela simplesmente transcorre, não sendo cronometrada e estando colocada em uma fratura que separa o humano da linguagem, entre o passado e o presente, pois o homem não nasce um ser falante. A ligação

linguagem-infância coloca o indivíduo no lugar de produtor da cultura e da criação do significado de mundo, pois a falta da fala transformaria o homem em um objeto, unido somente e apenas por sua natureza.

Portanto, o sujeito que filma/documenta, pede passagem ao sujeito espectador de si, ou seja, torna-se capaz de ler e registrar a fluidez do tempo-imagem, de interpretá-lo como se fábula fosse, sempre em um sentido múltiplo e polissêmico, capaz de olhar para seu mundo como se construísse mapas de suas operações e vivências. Quais são as potências de filmar a relação da tríade aluno-professor-cidade para a formação docente? E quais são os espaços que se abrem na experiência da infância ao se filmar na *polis*? Qual é a repercussão na formação docente ao se capitanear um projeto em que a relação professor-aluno se torna tão radical a ponto de impulsionar processos de aprendizagem para o espaço da cidade?

O trabalho se justifica, então, na medida em que as imagens capturadas se chocam com o sujeito-personagem em um ato único, no qual a imagem produz uma brecha no tempo, um hiato para o surgimento de histórias.

O que o cinema deve apreender não é a identidade de uma personagem, real ou fictícia, através de seus aspectos objetivos e subjetivos. É o dever da personagem real quando ela própria se põe a ‘ficcional’, quando entra ‘em flagrante delito de criar lendas’, e assim contribui para a invenção de seu povo. (DELEUZE, 2005, p. 183).

A oficina se notabilizará pelo laço que será estabelecido entre professores-alunos-cidade, na tentativa de expandir o espaço educacional para além da escola, ou seja, uma tentativa de **aprender-ensinando em praça pública, por meio do jogo da imagem**. O projeto *Oficina de Crianças* pode ser uma maneira de aprender *entre rotas*, *entre trilhamentos* na cidade, e habitar os espaços públicos; por meio desse trabalho, crianças e professores terão a oportunidade de *costurar*, entrelaçando

caminhos de produção de si e do outro, em um ato de construção envolvido pelas imagens.

Portanto narrar-se no acontecimento por meio das imagens se dá no compartilhamento de experiência, quando se dispara com o outro e através do outro uma constelação de possibilidades; a esse espaço, então, chamamos de *Oficina de Crianças*. Sendo assim, fazer uso da composição de imagens como um ambiente de interlocução do sujeito com a experiência em grupo poderá permitir a abertura de um lugar produtivo de criação, de desestabilização, sustentado no ato criativo, e providenciar uma indagação sobre o inacabamento do vivido.

O que é isso que chamamos de *Oficina de Crianças*? É um espaço singular de conexão da produção fílmica como processo em grupo. Essa oficina é essencialmente a abertura de um espaço coletivo, fundamentado na troca e na sustentação da experiência com o outro, fortalecido por aquilo que podemos chamar de ‘presença’.

a oficina [...] é ponto de encontro, lugar de compartilhamento, [...]. Região de diferenças pouco sutis e de laços possíveis, a oficina de escrita converte-se em uma *fraternidade discreta* operada na *desigualdade retumbante* que o amor às letras permite equalizar (RICKES, 2010, p. 122, grifos da autora).

A composição da oficina articulará a tríade crianças-professores-cidade como a costura para “pequenas” biografias, desdobradas no interior da cidade, espaços onde os indivíduos envolvidos e a própria cidade se juntem para se contar e registrar, brincar e aprender. O cinema surge, nesse ínterim, como um dispositivo, um disparador-operador de narrativas.

Ateliê: Habitar, viver e narrar

Cada etapa no processo de construção das oficinas de crianças obedece uma forma de manejo da ciranda, ou seja, essas operações visam produzir um mapa do habitar a cidade e fundamentalmente como a cidade passa a operar como presença-ausência na constituição histórica-imaginária nos sujeitos envolvidos. Tal cartografia se interessa por traçar as fronteiras dos movimentos, um corte das bordas da

relação sujeitos/cidade, implicando assim uma topologia do existir-habitar a cidade, assim como, a cidade se desdobra sobre o sujeito impregnando-o de insígnias da polis. Esse dentro e fora promove o arquivamento de memórias que vão se entre cruzando, se confundindo, complexificando no encontro do sujeito com a cidade, pois as marcas da cidade passam a habitar o sujeito da mesma forma como o registro do sujeito vai produzindo mudanças no corpo da cidade. O corpo dos sujeitos e da cidade passam a ser o palco por onde fluem as narrativas, os discursos operam registros sistemáticos culminando com um ato de indissociabilidade.

Das etapas das oficinas:

- 1) **Arquivografando:** Nessa etapa do trabalho se desenvolve um verdadeiro encontro, uma operação entre narrativas imagéticas. Cidade, crianças e professores se encontram para apresentar seus arquivos fotográficos e a partir deles se narrar. Crianças e professores descrevem – historicizam suas vidas através do encontro com fotografias reencontradas, com fotografias dispostas. Cada membro da oficina irá iniciar a composição de um álbum dos encontros, com fotografias individuais e das fotografias do porvir. A arquivografia é necessariamente um registro fotográfico de um percurso de vida e de encontros na oficina, que colaborará de forma definitiva na construção da cartofilagem. O álbum é uma confecção da oficina de crianças em que todos teceram para a sua formulação final.
- 2) **Mapatrazando:** Essa etapa da oficina se dá através de uma série de construções de mapas, os olhares de crianças e professores sobre a cidade. Os oficinairos desenham rotas, redesenham a cidade e repactuam os limites cartográficos de seu habitar. Ao desenhar o mapa da cidade ambos se inventam, o cartógrafo ao desenhar e a cidade ao ser redesenhada. A criação de rotas da cidade imaginada vai servir de palco de outro movimento igualmente potente; a cidade caminhável, ou seja servirá de rota, caminho para os procedimentos seguintes de habitar a cidade, e portanto intervir nela. Esse exercício de cartografia é uma das formas possíveis de inventar,

- de dobrar e redefinir as fronteiras da cidade. Tal ato promoverá a definição de qual as ações de intervenções capazes de serem produzidas no corpo imaginário da cidade.
- 3) **Mapaletrando:** As narrativas são efetivamente implementadas nesse momento do trabalho quando crianças e professores passam a se dizer, se contar na cidade. Como vivem? O que lhes falta? O que é possível fazer? Como podemos aprender? Como podemos brincar? A composição de narrativas vai lentamente tecendo uma espécie de documento cartasensível da cidade das crianças, lugares habitáveis, não habitáveis, lugares possíveis, lugares interditados, olhares sensíveis e imagens possíveis. Todo o letramento, registro narrativo será amplamente discutido na oficina, articulando com as narrativas produzidas na etapa arquivografia. Nesse momento será utilizado o diário de campo para o registro.
 - 4) **Cartomovimento:** Passo-a-passo, mover-se, deslocar-se é certamente “tomar pé” do território, é uma espécie de viver com, de olhar. É capturar imagens e ser alvo de olhares e imagens, é afetar e ser afetado, é permitir que o imaginário resida entre os lugares e se dobre, se torça, se envelope. Cartomovimentar-se é deslocar os olhares, é olhar pra além do que se vê. Professores e crianças se dedicam a fotografar os seus próprios movimentos na cidade, sua própria interação. Nessa etapa o encontro efetivo entre cidade, professores e crianças se dá. Os múltiplos olhares se cruzam fazendo aparecer um quarto elemento, o elemento da conquista do sujeito pela cidade e a cidade do sujeito. Os elementos aqui colocados nos lançam frente a uma renovação da insígnia do sujeito em relação a cidade, oferecendo um entendimento para a formação do sujeito.
 - 5) **Cartohabitando:** A apropriação da insígnia da cidade habitável aparece nesse momento do trabalho, aonde o encontro entre crianças e professores se vem articulados na cidade, vivendo-a, encontrando-a, repactuando a sua forma de habitar esse lugar. Esse ato de conquista, mais do que se mover no

- corpo da cidade é encontra-lá. Nesse momento uma série de intervenções na cultura serão pensadas: a) Letraria: Leitura na praça; b) Filmaria: Exibição de filmes na praça; c) Brincaria: Brincadeiras na praça; d) Cantoria: Música na praça; e) Pintoria: Pintura na praça; f) Palhaçaria: O universo lúdico do circo; g) Fotograria: experimentações fotográficas; h) Escrevaria: escrita na praça.
- 6) **Cartofilmando:** A produção de vídeos pelos oficinairos na cidade, representando seu encontro.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. 5. ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: a imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- PESSOA, Fernando. *O livro do desassossego*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- RICKES, Simone Moschen. Escritas em companhia. In: SCOTTI, Sérgio et al. (Org.). *Escrita e Psicanálise II*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 121-126.

EXPERIÊNCIA ÉTICO-ESTÉTICA E O XAMANISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DO IMAGINÁRIO SOCIAL: UM ENTRELAÇAMENTO POSSÍVEL

Ana Iara Silva de Deus (PPGE/UFSM)

anaiaradeus@hotmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo

Esse trabalho parte de um projeto de doutoramento em Educação, aonde investiga as significações imaginárias, por meio da experiência ético-estética com o xamanismo no contexto da formação de professores. Assim, pauta-se nas significações simbólicas instituídas e instituintes sobre a formação continuada de professores. Desse modo, a experiência ético-estética com o xamanismo, será o fio condutor desta pesquisa alicerçada no imaginário social, como um disparador para pensar o tecido das representações simbólicas dos professores e as contribuições do xamanismo no campo educacional.

Palavras Chave: Xamanismo; Imaginário Social; Formação Continuada de Professores.

INTRODUÇÃO

Uma vez criada, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-la ou substituí-la radicalmente por outras (CASTORIADIS, 2004, p. 130).

Conforme essa citação, as instituições sociais, dentre as quais a escola, foram cristalizadas e se solidificaram com base nas significações imaginárias dessa sociedade que as criou, perpetuando, desse modo, regras, normas e tudo que nela existe, as quais permanecem o tempo necessário até que uma mudança lenta ou gradual traga novas formas para essa sociedade instituída.

Por isso, repensar a formação continuada dos professores com as lentes do imaginário social de Cornelius Castoriadis, amparada na experiência ético-estética com o Xamanismo, faz vislumbrar processos formativos instituintes como ressignificação da docência e conseqüentemente da própria escola, pois procura apreender sentidos instituídos nesses espaços. Como argumenta Oliveira [et al] (2019, p. 383), é preciso “decifrar uma pluralidade de imagens e de linguagens que têm passado despercebidas nas pesquisas em educação e nos projetos com as escolas e os professores”. Esse, portanto, é o fio que me coloca na dança da pesquisa em Educação com os professores e seus percursos formativos, através do xamanismo.

Sobre o Xamanismo, descreve Gramacho (2002), “ È a maneira sagrada de ver a vida, de viver e conviver com o meio ambiente, talvez por isso, sua prática esteja atrelada à religiosidade”. Dessa maneira, o xamanismo é uma maneira de estar com o cosmo, com o planeta e com todas as formas de vida que existem no mundo, além de abrir-se para outros níveis da realidade não comum (aqueles que estão além da experiência do mundo físico).

Segundo Sams (1998), para o xamanismo, cada vida é o caminho sagrado de cada um na face da Mãe Terra. Quando adentramos a roda do caminho vermelho, no momento do nascimento, esse caminho torna-se sagrado, com entrelaçamentos de muitos fios, tangíveis e intangíveis que ligam nossas emoções, sonhos, pensamentos e experiências. Assim, se estamos vivos, estamos trilhando o caminho sagrado e, durante essa trajetória, seguimos uma variedade de caminhos em diferentes direções e, todos esses caminhos se encaixam, formando um único percurso de vida que representa nossa jornada individual no mundo físico. A percepção de que cada um de nós percorre um caminho espiritual ou intangível, marca o início dos processos de despertar.

Nesse estado de consciência, “despertos”, “estaríamos¹” em comunhão com a natureza e tudo que a rodeia, inseridos nessa realidade harmoniosamente, reconectados com a dimensão ética, estética, sensível e imaterial, para aquilo que não está posto pela ordem da racionalidade do mundo físico.

Segundo Pimentel (2016, p. 8):

A pesquisa em educação é um processo atravessado por dinâmicas invisíveis de aproximação e distanciamentos entre as pessoas. Tais dinâmicas alimentam-se das sensibilidades com as quais cada indivíduo constrói suas relações de pertencimento ao mundo.

Essa dimensão espiritual do ser, esse estado de presença, do sensível, é que adentro com esta pesquisa a fim de viabilizar uma experiência ético-estética para além do raciocínio lógico-formal, que inclua emoção, razão, visível, invisível, material e imaterial, concomitantemente.

Kahmann (2018, p. 30) assim discorre sobre essa dinâmica:

O ocidente dá primazia à razão e ao domínio da emoção e dos sentimentos. Temos que manter distância, em termos afetivos, em relação ao objeto. O próprio termo *objeto* denota a relação de coisificação considerada ideal ao pensamento ocidental. Tanto o pesquisador, quanto o que vai ser pesquisado, é desvincilhado de sua dimensão afetiva, dimensão essa considerada resquício de nossa origem animalesca e que deve ser eliminada para reinar a razão. Assim, a razão seria o que nos diferencia dos outros animais, sendo, portanto, o que nos tornaria humanos. Já no pensamento ameríndio, para conhecer é preciso, ao invés de objetificar, personificar. E só se conhece objetivamente quando se assume a perspectiva do outro, o que inclui sentimentos e emoções.

Conforme escreve Gramacho (2002), o xamanismo é um estado de consciência, encontrado em todas as épocas, desde o surgimento do primeiro homem sobre a face da Mãe Terra, desenvolvido para compreender o meio ambiente e viver pacífica e harmonicamente com ele. Nessa prática, o xamã esquece a questão de *dominar a natureza* e procura entrar em perfeito estado de comunhão com ela pelo contato que faz com as forças cósmicas e energias

¹ Grifos meus, pois penso que essa é nossa verdadeira natureza, e estamos integrados à natureza e ao cosmo. Entretanto, nos perdemos na racionalidade do mundo moderno, com a correria que nos assola e não nos deixa estar em estado de presença.

intrapíquicas que lhe possibilitam receber as mensagens dos povos mineral, vegetal, elemental e animal, entre os quais se inclui o próprio ser humano.

Assim, como o xamã integra-se à natureza, almejo inserir-me no contexto dos professores para compreender o caminho percorrido pelos educadores até o desenvolvimento profissional, buscando novos instituintes formativos, pois, com o advento da modernização, a racionalidade impera, sendo ponto central. Com isso, a sensibilidade, a emoção, o afeto, a ética e a estética “perdem” cada vez mais espaço no cenário educacional.

Para tanto, pensar a formação continuada de professores com outras lentes faz-se necessário, longe da óptica racional de pesquisa em educação que quantifica dados e isola o sujeito do processo investigativo. Oliveira & Silva (2016, p. 46), sobre esse processo, assim se manifestam:

Investigações em acesso já foram realizadas nos ambientes educacionais, considerando os contextos, as pessoas, como objetos de estudo, numa racionalidade técnica, desprezando intensidades da ordem da aprendizagem do sensível. Talvez tudo isso responda por que os ambientes investigados se tornam refratários e defensivos aos resultados e propostas das pesquisas, que acabam por não auxiliar as pessoas envolvidas a transformarem suas realidades.

Corroborando a pesquisa no âmbito do sensível na formação continuada de professores, fora do horizonte comum, visualizo a experiência ético-estética e o xamanismo como um “*papel formativo do eu*”, conforme Hermann (2010, p. 17). Creio que pesquisas por esse viés pressupõem uma abertura ao estado de presença, saindo das capturas incessantes da racionalidade que infelizmente impera no cenário educacional, oportunizando encontros com a ética e a estética como possibilidade do sensível na formação de professores.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da metodologia deste trabalho, buscase como foco a Pesquisa Formação, com base as narrativas (auto) biográficas fundamentadas nos escritos de Josso (2010). A opção por esse caminho metodológico baseia-se nas

significações imaginárias sobre o processo formativo, bem como na experiência ético-estética com o Xamanismo, com os professores participantes da pesquisa. A escolha dessa metodologia respalda-se nos escritos de Josso (2004), pois permite trabalhar com o “terreno onde estão os participantes” e estar em contato com a dinâmica dos professores, bem como com seus processos de conhecimentos, aprendizagens e significações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escudo do Oeste
O poder da mulher
Em busca de respostas.
Lugar da caverna do urso,
Luz poente do avô sol.
O horizonte do amanhã
Me dará novas forças
Para alcançar meus objetivos
(SAMS, 2017, p.116)

Como a dança das águas nos rios, mares e oceanos, deixo as considerações finais, sem concluí-las, mas regida pela direção Oeste, resguardada pelo urso branco (guardião desse portal), tendo o elemento água como representante do nível emocional, pois pretendo tecer a escrita dos dados empíricos da pesquisa, após realizar a coleta de dados por meio da experiência ético-estética com a xamanismo, ou seja, nesta etapa almejo como diz Sams (2017), buscar as respostas para alcançar meus objetivos por meio da força do escudo do Oeste.

Para Gramacho (2002, p. 50),

Este é o ponto da morte e transformação. No Oeste, é onde se reúnem os anciões ao redor da Fogueira do Conselho. São eles que estão sempre prontos a nos indicar o caminho para atingirmos os objetivos da nossa jornada. Esta Direção é o lugar da Morada dos Sonhos e do Silêncio. Aqui entramos na caverna de nós mesmos para procurar o Grande Mistério e encontrar as respostas para a nossa vida. E o local onde vivemos o Tempo do Urso — o hibernar — para nutrir a alma, encontrar o conhecimento e poder novamente sair para experienciar a Primavera.

Essa caminhada será feita com o intuito de adentrar a morada dos sonhos e do silêncio, na qual podemos vivenciar o tempo do urso para nutrir nossa alma, encontrar o conhecimento e novamente experienciar novos rumos, novas aprendizagens juntamente com o grupo de professores que farão parte dessa pesquisa. Assim, adentrarei no grande silêncio, no mistério da pesquisa para, como diz Gramacho (2002), no doce território do silêncio, estar aberta aos achados dessa investigação, sem prender-me a resultados pré-estipulados, mas em total desapego e receptividade. Assim, lanço-me na pesquisa levando na bagagem a experiência ético-estética e o xamanismo para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do Pensável**: As encruzilhadas do labirinto. Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMACHO, Derval, e Victória Gramacho. **Magia Xamânica**: Roda de cura. Ed. Madras Editora Ltda, 2002.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e Horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed Unijuí, 2010.

JOSSO, Marie-Cristine. **Caminhar para Si**. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAHMANN, Ana Paula. ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. SILVEIRA, Éder da Silva (organizadores) **Santo Daime e educação [recurso eletrônico]**: narrativas, diálogos e experiências). – 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018.

OLIVEIRA, Valeska, Fortes de. SILVA, Monique da. **Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na Pesquisa em Educação**. In. FEITOSA, Débora Alves. (org.) [et al] . **O sensível e sensibilidade na pesquisa em Educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

OLIVEIRA, Valeska. Fortes de. DEUS, Ana Iara Silva. FACCO, S. **O lugar do Imaginário na formação de professores e a criação de avatares na Universidade**. Momento: diálogos em educação. Rio Grande, v. 28, n. 1, p. 381-396, jan./abr. 2019.

PIMENTEL, Álvaro. **Sensibilidade e Criação**. In. FEITOSA, Débora Alves. (org.) [et al] . **O sensível e sensibilidade na pesquisa em Educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

SAMS, Jamie. **As Cartas do Caminho Sagrado:** a descoberta do ser através dos ensinamentos dos índios norte-americanos. Rio de Janeiro. Ed. Rocco, 2017.

SAMS, Jamie. **Dançando o sonho:** os sete caminhos sagrados da transformação humana. 1. Ed. Rio de Janeiro. Ed. Rocco, 1998.

EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA: O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES DA FORMAÇÃO INICIAL

Tania Micheline Miorando (PPGE/UFSM)

tmiorando@gmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo

A qualificação das discussões na educação trazem para a formação de professores a riqueza do cinema e o cuidado ético-estético. A investigação objetivou analisar os processos formativos docentes na formação inicial e o instituinte ético-estético, mobilizados pelo cinema. A metodologia fundamentou-se na pesquisa-formação. Os resultados mostram um cenário com a possibilidade de ruptura de programas curriculares racionalistas ao se permitir leituras matizadas com a arte e a discussão estética, vendo no cinema sua riqueza e reavivando o diálogo como elemento instituinte para a ética na docência.

Palavras Chave: Formação de Professores; Língua Brasileira de Sinais; Imaginário Social; Cinema e Educação; Instituinte ético-estético.

O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

A investigação que ora apresento desenhou-se a partir da pesquisa de tese defendida dentro dos espaços de estudo da Formação de Professores, tomando por foco a formação inicial, e os princípios de instituição de uma docência que defende a ética e a estética, provocados pelo cinema. Tais elementos tomaram impulso de pesquisa no cenário de encontros do Gepeis (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), do Centro de Educação, da UFSM, que insurge nos estudantes, a formação para a pesquisa, o ensino e a extensão.

O estudo investigativo objetivou analisar os processos formativos docentes na formação inicial de professores a partir do instituinte ético-estético em educação, mobilizados pelo cinema. As discussões teóricas tomaram por base o Imaginário Social de Cornelius Castoriadis para discutir a Formação Inicial de Professores e o Cinema, sempre considerando os territórios da Formação de Professores, a Estética, a Ética e o Cinema. A hermenêutica (GADAMER, 2015) abriu

espaços para a compreensão das narrativas dos estudantes, chamando ao diálogo em um exercício de aproximação às informações trazidas nas rodas de conversa e escritas.

A professoralidade (PEREIRA, 2013) se constitui por experiências formativas que imprimem um senso estético no fazer docente. O tempo de formação inicial tem uma chance muito importante de mexer nas memórias de escola por vias de um diálogo significativo dando novos sentidos e ampliando o repertório de argumentos ao olhar para situações, por vezes corriqueiras. Para cumprir a função de trazer provocações ao pensar está o cinema: rico de tramas, imagens, sons e silêncios.

Este trabalho relata, brevemente, os principais resultados alcançados com a investigação e abre-se a divulgar em um evento do Gepeis as considerações pesquisadas. Com isso, quer publicizar parte do trabalho que atingi realizar em mais esta etapa da minha formação docente, dentro deste grupo de pesquisa – fundamental para eu aproximar-me da compreensão de uma docência investigativa, voltada para a extensão, pesquisa e ensino.

UMA FALA E OUTRA: TEMOS UM ROTEIRO A FILMAR!

As narrativas dos estudantes de licenciatura da Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS, em formação inicial, foram urdidas tramando a investigação pelo desafio a expor-se em rodas de conversa e escritas que provocaram pensar a docência, inspirados pelo cinema. O que estes estudantes tinham em comum era o caminho da aprendizagem em novas linguagens: a Língua Brasileira de Sinais, que eu ministrava, e a linguagem do cinema, em que éramos todos aprendizes. Passávamos pelo exercício de ler o que há entremeio a um conjunto de vocábulos para compreender afora um enunciado.

O tempo de busca pelas informações a fim de comporem os dados para a análise transcorreu nos dois semestres de 2017, durante as aulas de Libras, por mim ministradas, com 84 estudantes de cursos de licenciatura (41 estudantes) e

bacharelado (43 estudantes). O espaço e o tempo que ocupei das aulas foi para também experimentar a formação que acredito: cumprir práticas em uma formação que se institui por uma estética que mostra a professoralidade (PEREIRA, 2013) em manifestações que produzem a diferença das escolhas pedagógicas.

Ao provocar uma reunião das narrativas dos estudantes, correlacionei temas, cujas discussões emergiam nas rodas de conversa depois dos filmes e entre nossos aprendizados em aula, o 1º Festival de Cinema de Lajeado/RS, o IV Festival de Cinema e Literatura, promovido pelo Curso de Letras, da Univates, aulas com o curso Superior de Tecnologia em Fotografia e o Arte na Universidade¹. Todos esses, eventos que marcaram a expansão do que compreendíamos por aula em uma sala fechada e o aprendizado por conteúdos listados em programas curriculares.

Assistimos a vídeos, filmes de curta e longa duração, entremeio falamos em Língua de Sinais. Especialmente para estes dois semestres foram escolhidos alguns filmes do diretor Abbas Kiarostami: cineasta, poeta, roteirista, produtor, fotógrafo e escritor iraniano, falecido em 04 de julho de 2016, em Paris, na França, aos 76 anos de idade, assim anunciado pela mídia. Foi um cinema diferente daqueles a que estavam acostumados - porque os espaços de formação também são para instituir a possibilidade de deslocamentos (DIAS, 2011) na nossa forma de pensar o ensino.

A DOCÊNCIA EM CENA: IMAGENS DA FORMAÇÃO

As aprendizagens que já encontravam palavras para serem transcritas em narrativas traduziam "uma oportunidade para exercermos um juízo, uma ação, um comportamento, uma atitude interior, levando em consideração as perspectivas abertas pela procura de articulação" (JOSSO, 2004, p. 108) das buscas e práticas de nossa ação consciente (TARDIF; LESSARD, 2011). A experiência do diálogo foi compartilhada com os colegas, que conversavam sobre uma história que fora

¹ Evento que convida estudantes e professores de todos os cursos da Univates a participar de um dia de Arte na Universidade, oportunizando à comunidade acadêmica espaços de experimentações artísticas e vivências com a arte. Disponível em <https://www.univates.br/evento/arte-na-universidade>. Acesso em 28 de mai de 2019.

contada em um filme. As imagens pareciam ter saído da tela e reunido experiências do nosso cotidiano. Tínhamos vontade de falar de nossas inquietações. A este movimento uma estética se instituía diferente daquela dos estudos para uma prova com conteúdos sobre teorias para a prática docente.

O conceito que traziam sobre linguagem parecia estar sendo redefinido. Além da Língua de Sinais, uma língua sinalizada, diferente de sua língua oral materna, as diversas línguas que o cinema apresentava, mostravam-se em um conjunto que não se utilizava de legenda ou dublagem para ser compreendida. Todos sabiam que havia uma mensagem importante sendo comunicada. Como dar palavras para ideias que ressignificavam o que estávamos vendo? Havia um chamamento para um olhar implicado, de um aprendizado socialmente adquirido (TEVES, 1992), que aprendia a enxergar.

O que de simbólico estava sendo compreendido ou pairava nas significações, revelavam parte de um imaginário socialmente instituído (CASTORIADIS, 1982). As conversas entre acordos e desacordos com os colegas, traziam a possibilidade de renovar-se, uma vez reconhecidas em narrativas que se pluralizavam também nas percepções que eram levadas nas falas sobre o mundo e as realidades (CASTORIADIS, 1987) a que olhávamos. O exercício a que nos púnhamos a fazer estava sendo coletivo, socialmente adquirido (TEVES, 1992), puxando para fora do individualismo – a que facilmente somos convidados a nos fechar.

O tanto que inventamos, damos novos ares às sociedades, comunidades que habitamos. E olhamos para as sociedades, comunidades, que instituímos, reconhecendo a responsabilidade que assumimos quando escolhemos a profissão docente para nossa função social. "A auto-instituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de 'coisas' e de 'realidade' de linguagem, de normas, valores, modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morremos" (CASTORIADIS, 1987, p. 280). Entretanto, reconhecer este lugar e esta função demanda admitir o encargo assumido para além das provas de conteúdos durante a formação.

ENFIM, TEMOS UM FILME SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

O tempo de estudo e investigação sobre a formação docente no seu tempo inicial e o tanto dos processos formativos que marcam este ciclo, levaram-me a afirmar que o cinema traduz na linguagem que agrega, uma estética que pode configurar-se em experiência ética para a docência. A estética da professoralidade (PEREIRA, 2013) vai sendo instituída nas falas, nos olhares, na ressignificação de fazeres que perpassaram os tempos escolares para novos tempos de ensino.

A pesquisa-formação (JOSSO, 2004), que atravessou o tempo de nossos encontros, dando delineamentos metodológicos, intentaram instigar à implicação de ver-mo-nos sujeitos aprendentes durante o tempo de estudos iniciais para o ensino com crianças, adolescentes, jovens e adultos, pois que a docência fala a língua da aprendizagem em todos os tempos. A investigação como provocação ao aprendizado do fazer docente pretendeu mostrar-se como componente indispensável à docência.

Os processos formativos docentes fortaleceram-se ao promover uma investigação coletiva que desafiava a repensar as escolhas feitas quando as possibilidades de interpretação se listavam sob a viabilidade de contrapontos apresentados em narrativas que rodavam em nossas conversas: diálogos que se instituíam ao buscar argumentos novos, questionadores, afirmando ou confirmando posicionamentos provocados pelo enquadramento de diretores cineastas ou colegas de estudo.

A projeção fílmica, dentro e fora da sala de aula, instituiu uma visão diferente de tela: o quadro de estudos abria-se em janelas para o mundo, que se mostrava em imaginários que se direcionam quanto a ter consensos, sentimentos e gostos comuns (HERMANN, 2005). Os textos configuraram-se em imagens, sons, silêncios, movimentos, roteiros, poesia, fotografia, enquadramento... O texto escrito deixou de ser a única possibilidade de leitura para a formação docente.

As definições que aspiram dar a conhecer a delimitação do conceito da ética ampliaram-se, posto que reviram sua compreensão. Ainda não buscamos reconsiderar a ética, mas começamos presumir a sua falta (HERMANN, 2014). Somos jogados a reconhecer isto pela janela que a arte, e a arte do cinema, abriu em nós. Na ruptura que se fendeu, uma estética se institui – seja ela de traços incipientes ainda da força que temos como professores, mas encorajados de potentes mudanças metodológicas para pensar a educação.

Assim, as histórias de vida (ABRAHÃO, 2004) se ampliam em repertórios que inauguram novas fases para uma profissão que abriga sonhos, saberes, fazeres e muita responsabilidade levadas diariamente para as escolas. Nossas histórias se mostram em vidas narradas em roteiros que se espelham em telas de cinema e poetizam o que mais difícil temos a fazer: educar para o inusitado de uma sociedade que se reinventa em intervalos menores daqueles a que pensamos saber agir. Daqui emerge o imaginário instituinte de sociedades instituídas. E nós, buscamos novas possibilidades de compreensão pelo diálogo em mais de uma língua que aprendemos a compreender e a falar.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memórias e narrativas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II – domínios do homem**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Maurer. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015..

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética** : a relação quase esquecida. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: **Imaginário social e educação**. TEVES, Nilda. (Coord.). Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

TRAMAS, IMAGINÁRIOS E POÉTICAS NUM JOGO DE FICÇÕES: AO ENCONTRO DE UM SENTIDO METODOLÓGICO

Cândice Moura Lorenzoni (PPGE/UFSM)

candicelorenzoni@yahoo.com.br

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Prólogo

Este trabalho é um recorte da tese de Doutorado, defendida em setembro de 2018 que tratou de professores de Ensino Superior das áreas de teatro e cinema que se exercitam artisticamente fora da universidade. A tese parte da premissa de que, a interlocução entre a arte e a docência dos artistas professores, constitui uma poética de ser professor. Tendo como pilares o imaginário social de Castoriadis (1982) e a pesquisa (auto)biográfica (MOMBERGER, 2014), optei como caminho metodológico por criar dois jogos com imagens e palavras para fins de aproximação com os imaginários dos artistas professores.

Palavras chave: artista professor; imaginário; jogo.

CENA 1

O Começo...

O impulso inicial para a pesquisa foi minha experiência de artista professora, que transita entre o teatro e o cinema, que produz fora da universidade e busca reflexão sobre possíveis conexões entre os fazeres artísticos e os fazeres docentes. Dois campos da arte foram protagonistas na minha trajetória. Propus pensar, questionar e movimentar os campos da pesquisa tendo como aporte um processo criativo de teatro, no qual fiz parte enquanto atriz, intitulado Homem Atlântico¹, de Marguerite Duras. A partir disso e das minhas práticas em aulas procurei refletir sobre a minha transição entre o fazer artístico e o fazer docente. A abordagem se pautou sobre diferentes espaços que a meu ver são espaços de atuação e formação: o palco, a sala de aula e o set de filmagem.

¹ O processo artístico deste espetáculo, ainda em andamento, foi elemento fundamental de reflexão para a pesquisa.

A partir disso, o olhar sobre a poética dos artistas professores ganha força ao reportar-me à ideia de que os atores fazem emergir uma poética em cada trabalho, a partir da criação. Também o diretor elabora uma poética diferente em cada encenação. Nesse instante, minha tese se instala, pois acredito que o professor também possui a sua poética ou poéticas. O sentido que atribuo à poética do professor é um jeito de ser-estar em ação, que se revela na sua atuação enquanto docente: há uma poética no ser professor dos professores artistas e isso alimenta sua atividade docente ao mesmo tempo em que extrapola para sua produção fora da academia. A intenção foi criar espaços para que os conceitos concernentes ao teatro e ao cinema possam vazar para a formação e desenvolvimento profissional desses artistas professores. Experimentar aproximações conceituais que possibilitem que eles se misturem, dialoguem, tencionem para que dessas relações possam emergir outros sentidos, provocar outros pensamentos ou reformular os que já tenham seus lugares consolidados. Ainda, produzir movimentos de pensamento em mim e nos sujeitos que farão parte da pesquisa, pensar em uma formação provocada pela arte. Poderia fazer uma analogia com a montagem cinematográfica, que por diferentes cenas que são combinadas, formam ou deformam um sentido e, assim, propõe uma narrativa.

CENA 2

Ficção e jogo para chegar às tramas

Falar sobre essa etapa das escolhas metodológicas convoca-me a mostrar o teor ficcional que caracteriza e particulariza esse trabalho. Para isso, preciso falar de Helena², personagem por mim criado e que conta as tramas e os dramas dessa pesquisa. O formato da tese mistura os dispositivos que me motivaram e fizeram parte deste percurso que são: roteiro cinematográfico, criação de dramaturgia

² Helena é a protagonista e também uma narradora onisciente, que aparece como (V.O), voz em off (uma voz que está fora de cena) que é a própria pesquisadora intervindo nas cenas.

textual, músicas, cartas e diários³. Para conduzir esse caminho, foram criados dois jogos com palavras e imagens.⁴ O primeiro, foi jogado com cada um dos artistas professores convidados que fizeram parte da pesquisa; o segundo, foi um desdobramento do primeiro, o qual foi jogado somente por mim, afim de criar os núcleos de imagens e palavras para a construção dos dados para análise. Trago neste texto um fragmento de análise⁵ das narrativas de P. e Caçapava⁶.

Caçapava fala sobre a tríade professor poética artista onde vejo clara relação ao trabalho sobre si mesmo ao mencionar que poética é “burilar, polir, quebrar e reconstruir”. Para Stanislavski (2010), é a ideia de trabalho sobre si mesmo. Para ele, observar a vida e a si mesmo demanda uma atenção detalhada sobre os cinco sentidos e adquirir o hábito de olhar as manifestações da vida com lentes de aumento, observando tudo que ocorre dentro e fora dele de forma minuciosa. No campo da Educação, encontro em Ferry (2004) o trabalho sobre si mesmo como sendo um movimento pulsante na prática do professor. Para ele o trabalho sobre si mesmo constitui-se em pensar, ter uma reflexão sobre o que faz e buscar outras maneiras de fazer. Para isso é preciso considerar condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade como elementos essenciais. Ele diz que o trabalho sobre si mesmo não pode ser confundido com o trabalho profissional que é para outros. Quando o sujeito consegue voltar-se para si, há formação. De acordo com o autor, isso não ocorre no momento da aula, no aqui e agora, mas posteriormente, ao afastar-se ele pode se dar a oportunidades do pensar sobre. Então, a formação se configura como desenvolvimento pessoal. Consonante a isso, Nóvoa (2009) reafirma essa questão ao dizer que se as dimensões pessoal e profissional são

³ Parte dos textos que compõe a história se referem a transcrição das conversas feitas por mim e pelo diretor durante o processo criativo de Um homem Atlântico. Estes se transformaram em diários, os quais estão apresentados sob a forma de diálogos. Também compõem o trabalho, as narrativas, tanto minhas quanto dos artistas professores.

⁴ São 26 imagens do jogo Dixit, selecionadas pela pesquisadora, imagens de formação de cada um dos artistas professores e da pesquisadora.

⁵ Este fragmento pertence ao Ensaio 4 intitulado Aprendizagem e enredo.

⁶ Nomes fictícios dados pelos próprios artistas professores.

inseparáveis, é importante que o professor se prepare para um trabalho sobre si mesmo, “de auto-reflexão e auto-análise”.

Essa narrativa de P. foi no momento do jogo em que falava sobre a formação e de Caçapava foi quando falou sobre a composição de palavras professor poética artista. Em ambas narrativas vejo a questão do trabalho sobre si mesmo como parte dessas falas.

Acredito que esses aspectos abordados pelos referenciais teóricos encontram-se em conformidade com questões que poderão surgir a partir das narrativas dos artistas professores. Ao narrar-se, abre a possibilidade de “reconstruir, (res)significar, por meio das imagens orais, das imagens escritas, fotográficas, trajetórias de vida pessoais e profissionais” (OLIVEIRA, 2006, p. 171). Portanto, as imagens suscitadas na narração sofrem processo de montagem por quem narra? Como o sujeito as organiza, seleciona, sobrepõe ou contrapõe? Impulsionado pelo quê? Isso converge o que ocorre no ato de narrar, pois considero que a memória é solicitada, o que pode vir à tona é da ordem do imaginário e isso aproxima-se do trabalho da montagem no cinema, onde o diretor escolhe as cenas que melhor contam a história. Por isso, neste contexto, o cinema poderá imprimir diferentes tonalidades e conceder novos movimentos às questões da narrativa biográfica.

Isso porque trabalhar com biografias implica à autobiografia, ao trabalho sobre si mesmo a partir da fala ou da escrita que sempre é um ato de *escrita de si*; e ainda da heterobiografia que é o trabalho de escuta/leitura e compreensão da narrativa autobiográfica realizada pelo outro. O teatro e o cinema estão enraizados na pesquisa, configurando-se enquanto dispositivos para a minha reflexão e o trabalho sobre mim mesmo. Diante disso, falar em narrativa biográfica pelas palavras de Delory-Momberger (2008, p. 61), é considerar que: “a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte: onde ela se põe a prova como escrita de si”.

Isso leva-me a fazer uma análise por meio da abordagem hermenêutica. Para Delory-Momberger (*Ibidem*, p. 54), “a narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”. Esse pensamento se completa quando afirma que:

O trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica; assim como o hermeneuta considera o texto como totalidade com a qual se relaciona cada uma de suas partes, o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência. [...] (DELORY- MOMBERGER, *Ibidem*, p. 57).

Sendo assim, a hermenêutica na história de vida tem estreita relação com os acontecimentos mais significativos que, no movimento de lembrar o passado, são determinantes ao devir, dadas as expectativas e vontades que nele se imprimem. Neste intuito a partir da linguagem cinematográfica, podem oportunizar que os sujeitos deem um enquadramento aos acontecimentos, coloquem fatos em planos detalhes ou em plano aberto. Partindo para um fragmento das considerações que são necessárias para encerrar essa escrita também levanto um ponto que tem sido por mim valorizado e que se refere ao momento da aula. O sentido que o aluno traz para o saber do professor que se configura em ação. Para mim é um novo sentido que é colocado. Ou seja, o estudante traz o instituinte, que também é um conceito protagonista nas teorias de Castoriadis (1982), que se refere ao que é novo, ao que provoca mudança ao que está posto. Penso e sinto isso como sendo o instituinte que é trazido e se transforma em mote para a criação do professor. Isso me interpela a criar outra pergunta: o instituinte no fazer do professor pode ser trazido pela via da prática artística?

O trecho acima foi eleito por abarcar os principais pilares do trabalho. Encerro essa escrita pontuando algumas das considerações finais que constam na tese: o professor, ao produzir fora da universidade, se relaciona com outras camadas da profissão que talvez não sejam trazidas para a instituição, como por

exemplo, outros encontros com profissionais da área que não estão nas instituições. Isso penso que permite uma aproximação que areja o artista professor, como uma fusão de mundos. Isso pode abrir um espaço de intermediação entre esses mundos com a academia e os estudantes, pois abre janelas para os estudantes desse mundo, por meio de sua prática que é trazida para dentro da instituição. Isso ficou marcado na fala dos dois professores em vários momentos, pois eles trazem em suas narrativas a possibilidade de criar na instituição.

Portanto, o que o teatro e a docência me mostram, me fazem vivenciar é a singularidade do instante. Uma partícula de vivido que ao se tornar concreto se torna irrepetível. Ao refletir sobre isso arrisco afirmar que a ação de narrar-se permite que os artistas professores percebam os movimentos que articulam maneiras de acionar poéticas que os fazem vivenciar a singularidade dos instantes vividos que são concretos e repetíveis.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DELORY-MOMBERGER, C. M. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2004.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa; Portugal: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, V. F. de. **Narrativas e saberes docentes**. In: **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

STANISLAVSKI, K. **El trabajo del actor sobre si mismo: en el proceso creador de la vivencia**. Barcelona, Espanha: Alba Editorial, 2010.

COMO O OLHAR REFLEXIVO DO DOCENTE DO DESENHO INDUSTRIAL/UFSM PELA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL INFLUENCIA NA FORMAÇÃO DO FUTURO DESENHISTA.

Jéssica Dalcin da Silva (PPGE/UFSM)

jessicabertol@yahoo.com.br

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta o projeto que foi enviado ao PPG Educação, nível Doutorado, para seleção 2019 de Jéssica Dalcin da Silva. Neste sentido, apresenta apenas as etapas iniciais, por se tratar de um trabalho a ser, ainda, desenvolvido. Propõe o mapeamento da formação dos docentes do Curso de Desenho Industrial da Universidade Federal de Santa Maria, mediante a historicidade de suas experiências auto-formativas e em ação junto dos estudante, relacionando-as com uma forma de ver a formação como uma obra a ser trabalhada para a vida.

Palavras Chave:Auto-formação; Design; Docência; Mapeamento; Projeto.

INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA, QUESTÕES

O Curso de Desenho Industrial da Universidade Federal de Santa Maria, em 2018, completou 50 anos de existência em suas diversas fases. Iniciou-se como Artes Gráficas em 1968; passou ao nome de Comunicação Visual, Desenho Industrial (com duas diferentes habilitações) e, em 2018, inaugurou nova fase e novo currículo, mais adequado às demandas sociais e aos novos anseios dos estudantes. Dentro do Curso de Desenho Industrial, talvez dado o seu caráter projetual e de criatividade, a reinvenção do fazer(-se) docente é uma constante. A questão do crescimento conjunto de docente e aluno é, em geral, visto como elemento de retroalimentação pedagógica, em um ciclo virtuoso. Porém, nem sempre estas relações estão claramente estabelecidas ou são compreendidas em consenso no grupo docente. Como estabelecê-las? Percebe-se que existem formas de racionalidades e afetos que se propõem a dar base às relações dentro da educação, mas nem sempre existe um ‘espaço de diálogo’ necessário no ambiente em estudo, considerando as discussões que podem se abrir em diferentes contextos culturais e em suas

dimensões históricas, sendo o sujeito o que é: produto de uma cultura e de um determinado tempo histórico (FOUCAULT, 2000). Também em Castoriadis (2007), tem-se que o sujeito humano é, simultaneamente, o meio (o ambiente), os meios e o fim (a finalidade) da cura, não sendo simplesmente real, ele não é dado, ele está para ser feito, e ele se faz através de condições e circunstâncias específicas. E assim, existindo, o ser humano se faz, e se permite o advir. O advir é uma possibilidade, uma abstração, mas não uma fatalidade – pois todo ser humano é criação de um tempo e um espaço, e assim, de uma historicidade de um ser que reflete e age (CASTORIADIS, 2007, p.207). Assim, demanda-se a necessidade de um estudo que dialogue sobre as narrativas que compõem o imaginário dos professores do Desenho Industrial/UFMS.

OBJETIVOS, CAMINHOS POSSÍVEIS E FINAL ALMEJADO

Com base nos conceitos do imaginário em Castoriadis, pode-se elaborar os construtos da relação pedagógica entre os docentes do Desenho Industrial (área eminentemente criativa) com vistas a criar mapas e caminhos da formação docente dentro do curso. Com a percepção e interpretação hermenêutica dos momentos relevantes destas trajetórias, torna-se premente elucidar caminhos a resultados dialógicos entre os envolvidos (sejam docentes ou discentes). Os estudos não se desenvolvem pela escrita apenas (FRESQUET, 2013), e o Desenho Industrial trabalha, como diz seu próprio cerne, em múltiplas linguagens, no desenho e nas narrativas visuais que se apresentam a cada construção de novo projeto, seja do objeto, seja da professoralidade cotidiana, pois como diz Castor-Ruiz (2003, p.30): “somos a imagem do mundo, que de modo criativo refletimos em nossa interioridade e projetamos em nossa Práxis”.

O Gepeis – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (UFMS), há 25 anos (OLIVEIRA, 2004) pesquisa o processo de formar-se professor: “pelas narrativas autobiográficas, mediante a criação do ser docente, não pela descoberta, mas pela viabilidade na constituição do novo, contando com a

formação de professores pelas interfaces e atravessamentos do tempo pelo qual transitamos, nos vemos e nos dizemos” (MIORANDO, 2013). Neste sentido, esta proposta se delinea, com intenções de levantar os trajetos e mapear a formação de professores pelo ambiente e por suas narrativas dentro do Desenho Industrial da UFSM. Dentro do Curso de Desenho Industrial, que em 2018 completou 50 anos de existência e inaugurou uma nova fase curricular, percebe-se uma constante reinvenção dos fazeres docentes, uma vez que a característica da experiencialidade permeia todas as áreas do curso. Por outro lado, o saber pedagógico demanda algumas linhas de força que redirecionam o fazer docente na forma de um coletivo imaginário constituído nos espaços de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 1998) de resistência. Neste sentido, a problematização se dá da seguinte forma: os docentes do Curso de Desenho Industrial aprendem a partir ‘de onde’? Estas afirmações devem ser respondidas a partir de uma percepção sensível antes da pesquisa em si, com base na observação. *De onde* os docentes aprendem ou estão aprendendo? Onde buscam? Têm se dado a partir de que? Seriam de memórias de seus antigos professores? De espaços formativos outros, oriundos do Mestrado ou do Doutorado? Assim, pode-se iniciar um mapeamento destas informações, relacionando-as em como vivenciam a docência – e como refletem estes aprendizados nas suas várias formas de fazer docência (Tardif, 2004).

O grande tesouro a encontrar ao fim deste mapa é o Olhar, por meio da formação da narrativa dos docentes que atuam no Desenho Industrial, ou seja, onde aprenderam ou estão aprendendo a ser professores, como se formaram ou estão se formando docentes. Especificamente, existem caminhos que serão necessários traçar para que se desenhe uma boa rota, ou seja, os desdobramentos do objetivo principal: desenhar a relação dos docentes com o perfil atual de estudantes, no sentido de desafios dos alunos da geração digital, das cotas, das inclusões; das questões de gênero; das políticas educacionais; verificar se há, na formação básica, aspectos formativos relevantes que possam influenciar aos que ingressam no curso de Desenho Industrial/UFSM; meditar sobre as memórias e os afetos de inspiração

enquanto professores que somos; aproximar teoricamente autores que discutem os principais conceitos trazidos para a pesquisa; tornar-me mais consciente das dinâmicas de sala de aula, de como posso contribuir nos ambientes em que circulo, refletir sobre minhas necessidades profissionais frente às complexidades do processos educativos. Ainda, analisar o processo de formação ético-estética na produção discursiva, a partir de narrativas pessoais dos docentes (autobiografia), a produção de subjetivação destes, e se há reprodução discursiva destes elementos imagéticos e simbólicos, refletidas no fazer docente.

Para este estudo, inicialmente tornei-me docente voluntária no Curso de Desenho Industrial, encaminhando a documentação necessária para este vínculo imersivo. Neste contexto, será possível a realização de Observação Participativa para a Elaboração de Hipóteses. Em outra etapa, será feita uma Entrevista Aberta em Profundidade, para desenhos das influências de construtos e narrativas. Pois, já diz Paulo Freire (1996) que o ser humano inserido socialmente cria vínculos no seu espaço e no seu tempo, e com isso, a necessidade de ser produtivo. Assim, compromete-se com a transformação da sua realidade e daqueles que o cercam, pelo desejo interno de ser alguém que age e que é fonte de mudança. A pesquisa deverá apresentar suporte teórico com bases no Imaginário Social, principalmente sustentada por Cornelius Castoriadis e outros autores que virão a compor estes referenciais, e possivelmente, Carl Jung, uma vez que existem questões comportamentais e geracionais que deverão se apresentar em termos de imaginário simbólico coletivo. A rede simbólica, socialmente instituída, tem combinações que tornam legíveis o imaginário social (CASTORIADIS, 1995), trazendo nesta composição de cenário a própria inter-relação formativa dos colegas dentro do Curso. Como estudante graduada pelo curso de Desenho Industrial pela UFSM em 2003, e agora tendo a oportunidade de retornar a este espaço como docente voluntária, sinto-me co-responsável em retribuir para a Instituição aquilo que outrora me foi cedido, na emblemática marca de 15 anos de minha formatura. Trabalhos como os de Oliveira (2004) apoiam a busca pelo desvelamento do

Imaginário como um espaço de pertencimento coletivo e social, de construção e de diálogo, permitindo que a participação e a inserção desta pesquisa na rotina docente engendre, também, a própria formação desta que escreve – pois como nos diz António Novoa (2000), ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. Neste sentido, o tipo da pesquisa, conforme Yin (2016, p.15), se encaixa como *etnometodologia*, envolvendo as etapas de: história de vida, investigação narrativa e estudo de observador-participante, pois estarei inserida entre os sujeitos. Uma primeira pergunta para engajamento dos entrevistados será: *se sua vida fosse uma obra de cinema, qual seria?*, trazendo em si a proposta de Nietzsche da vida como obra de arte – e ensejando o diálogo aberto, os porquês e as trajetórias de cada docente. Neste cenário do curso de Desenho Industrial, como em qualquer complexidade de relações, emergem posicionamentos que suscitam as origens da pesquisa proposta. Estas práticas constantemente reinventadas acabam por dar vazão a discursos que não são ditos com palavras, uma vez que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2000, p.44). Foucault (2004) nos traz do cuidado de si, dos modos instituídos do conhecimento de si (de como o sujeito se tornou objeto de conhecimento possível), ou seja, os procedimentos empregados na fixação da identidade do sujeito em função de determinados fins, graças a relações de entendimento autorelacionadas. Estudar a história do cuidado e das técnicas de si foi a estratégia adotada por Foucault (2004) para fazer uma história da subjetividade. Por meio dessas técnicas, podemos mergulhar no Imaginário de Castoriadis em análise às Autobiografias dos docentes do Curso de Desenho Industrial da UFSM em uma composição que tecerá as relações destes entre si e com seus entornos, buscando levar a educação aos seus estudantes de modo recorrentemente inovador – indicando, quem sabe, novos caminhos a criar neste grande mapa, ao tesouro maior.

REFERÊNCIAS

- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade** (16ª edição). São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico: Seminários 1986-1987: a criação humana I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MIORANDO, Tania. **Anteprojeto de Tese**. Santa Maria, 2013.
- NOVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 4, n. 7, Aug. 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 31 abril 2018.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *As Xícaras Amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa*. In: **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. PERES, Lúcia M. Vaz. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPel, 2004.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professores: significação do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Se tiver criança na sala, eu não fico...* In: Barcelos, Valdo. **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. São Paulo: Penso, 2016.

O CINEMA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO-PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE AUTOFORMAÇÃO ESTÉTICA

Luciano Anchieta Benitez (PPGE/UFSM)

Labenittez@hotmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo

A atuação do Psicólogo implica um olhar sensível, sob o prisma da experiência estética e do imaginário. Este trabalho apresenta uma pesquisa que relaciona arte e Formação de Psicólogos. Através de uma análise autobiográfica a partir do cinema, propõe-se questionar o processo formativo do Psicólogo. A pesquisa, neste momento de mudanças curriculares, contribui para as discussões sobre a revisão das DCNs dos cursos de psicologia no Brasil, discutindo a criação de uma práxis crítica, ética e estética sobre a educação e sobre a Psicologia. Parte-se da questão da revisão das diretrizes como uma proposta que consiga realmente viabilizar uma formação profissional, questão emergente desde o reconhecimento da psicologia como ciência e profissão. O tema central do estudo é a possibilidade da formação de professores de Psicologia em cursos de Bacharelado em Psicologia, considerando que o enfoque da formação nos cursos regulares não é a docência. Partindo-se da identificação e reflexão sobre as representações imaginárias dos professores de Psicologia, bem como sobre o imaginário instituído acerca da Formação do Psicólogo em contextos educacionais, propõe-se lançar um olhar sobre a formação do Psicólogo atualmente. Trata-se de pesquisa qualitativa, mediada pelo método (auto)biográfico, por compreendermos que possibilita que os sujeitos envolvidos produzam subjetividades e intervenham nas realidades onde estão inseridos. A imagem cinematográfica apresenta códigos de conduta que podem ser apropriados pelo sujeito, expandindo para novos modos particulares de existência. Para se conceber o cinema dotado dessa força produtiva de conhecimentos e significados subjetivos, é necessário ter acesso a essa dimensão mais profunda da sétima arte. Este sentido da imagem, associado à produção de si, é bastante caro ao contexto da presente proposta de pesquisa, uma vez que é este sentido de formação profissional do Psicólogo-Professor que será uma das questões investigadas. Diante dessas reflexões, evidencia-se a necessidade premente de desenvolver renovados modelos de atuação, bem como de dar reconhecimento às iniciativas que já surgem nesse sentido, repensando a Formação de Psicólogos e a Formação de Professores tendo o cinema como dispositivo. Neste momento de mudanças curriculares a reflexão proposta tenta contribuir para as discussões sobre a revisão das diretrizes curriculares nacionais – DCN - dos cursos de psicologia no Brasil. Frente a esse panorama constitutivo da formação, é necessário que se discuta sobre as formas de criar uma práxis crítica, ética, estética e política sobre a Educação e sobre a própria Psicologia.

Palavras Chave: Formação do Psicólogo. Reforma Curricular. Autobiografia.

PALAVRARIA: HISTÓRIAS DE CIRANDA

Karoline Regina Pedroso da Silva(PEDAGOGIA/UFSM)

krpsregina@gmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira (Orientadora)

vfortesdeoliveira@gmail.com

O PROPÓSITO DA CIRANDA

A ciranda tem início dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da UFSM, coordenado pela professora Valeska Fortes de Oliveira com base no conceito de Imaginário Social de Castoriadis (1982), como uma forma de construir um imaginário social instituinte de formação e compartilhamento de saberes e fazeres. Movida pelo ouvir, esta ação busca colocar em pauta os mais diversos assuntos, principalmente aqueles que precisam ser discutidos, porém ainda são pouco abordados, para que a sociedade venha a se transformar e transformar seu imaginário, o que acarreta na ampliação do sentido de formação, assim como os espaços de formações pelo contorno circular e horizontal que a ciranda possui (PEREZ, 2010). Ciranda, origina-se da expressão espanholazaranda, que significa “instrumento de peneirar farinha”, e é através dessa peneira circular que perpassam tanto os temas da ordem dos direitos humanos como os que são relacionados à educação, e tais discussões deixam conclusões que sempre poderão ser retomadas e transformadas.

Assim, surgiu a intervenção chamada *Ciranda do Imaginário – Palavraria*, comumente conhecida como Palavraria, a partir de uma parceria entre dois grupos e seus respectivos projetos de pesquisa: GEPEIS que possui o projeto O Lugar do Imaginário na Formação de Professores, coordenado pela professora Valeska Fortes de Oliveira (UFMS) e o projeto Estudos de Zona: territorialidades, biografemas e discursos em licenciaturas, coordenado pelo professor Luciano Bedin da Costa (UFRGS). Nesta ciranda buscou-se realizar uma reflexão sobre as palavras, como as pessoas as percebem e as utilizam, e também uma ressignificação das palavras, que contribui para a construção do Dicionário Raciocinado das Licenciaturas, produção

do grupo liderado pelo professor Luciano da Costa; e mostra a necessidade de se refletir sobre as imposições sociais através deste movimento instituinte. As intervenções divididas na parte 1 (em setembro de 2015) e na parte 2 (em agosto de 2016), aconteceram no prédio 16B do Centro de Educação (CE) na UFSM.

METODOLOGIA

*“Armar um tabuleiro de palavras-suvenirs.
Apanhe e leve algumas palavras como suvenirs.
Faça você mesmo seu micro tabuleiro enquanto o jogo
lingüístico.”
(Wally Salomão, por Adriana Calcanhoto)*

Foi com grande empolgação que a intervenção de 2015 aconteceu, iniciando com uma apresentação das artes cênicas tratando da potência da palavra, o viés simbólico e o sonoro. Contou também com um jogo de mímica que envolvia os participantes – uma vez que quem está neste evento, não fica apenas como espectador. E o grupo participante do evento constrói a conclusão de que as palavras são abertas e o imaginário sobre elas pode vir a ser sempre instituinte, uma vez que, “o imaginário é uma força, um catalisador, uma energia e, ao mesmo tempo, um patrimônio de grupo (tribal), uma fonte comum de sensações, de lembranças, de afetos e de estilos de vida” (SILVA, 2006, p. 10), desta forma, ainda percebeu-se a influência dos imaginários instituídos sobre as palavras e a sociedade como um todo por parte dos participantes da intervenção de 2015.

O evento de 2016, logo de início, contou com a mistura de artes: cênicas, dança e música, realizando uma provocação através de palavras que eram lançadas a partir do grupo que estava participando. Ocorreu a recitação do cordel “O tempo” de Marcos Mairton por duas alunas de ensino médio da rede pública, o que evidenciou o compartilhamento entre universidade e escola, dando um outro plano de visão a esta intervenção, visto que também valoriza os conhecimentos de alunos da rede pública, e esta popular linguagem escolhida para fazer a recitação; bem como a exibição do curta-metragem brasileiro de animação “Sentimentário”, curta

que trata sobre os significados das palavras para uma criança, enaltecendo também o cinema nacional, outra proposta do GEPEIS.

Depois também se realizou a discussão em torno das palavras consideradas grandes e daquelas pequenas, liderada pelos estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS, que levou os participantes desta ciranda a refletirem sobre os valores instituídos e determinados às palavras. Por fim, ocorreu a criação de verbetes, cada participante escolheu uma palavra e a ressignificou, e, então, de diversas maneiras ocorreram essas ressignificações - com colagens, através de textos, poesias, diagramas – e alguns expuseram suas criações ao grande grupo neste momento.

Portanto, ao validar outras formas de compartilhamento de conhecimentos e de produção, como a dos verbetes, a intervenção, Palavraria, desestabiliza aquilo que auxilia na continuidade, na reprodução e na repetição das mesmas formas que condicionam a vida dos seres humanos, ou seja, o imaginário social instituído (CASTORIADIS, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta intervenção vem para dentro de um centro de educação onde deveria ser transformado imaginário de docência e escola, principalmente nos cursos de formação inicial de professores, e este evento auxilia a refletir sobre o imaginário social instituído destes dois termos. Uma ciranda que propõe algo tão contemporâneo, muda, através das diversas lentes artísticas, o olhar do estudante e também do professor que participa da mesma.

Com tantos pensamentos sendo colocados nesta roda, alguns acabam se batendo, mas é com cada batida, com cada assunto perpassando uns pelos outros e que ajuda e compor e os subsidiar, que o imaginário do evento surge através de uma teia e “não há centro na teia do imaginário. Todas as entradas desembocam na mesma altura da malha simbólica. Tudo é nó e conexão no tecido imaginal. Cada link, feito um porto, é ponto de chegada e de partida” (SILVA, 2006).

E, assim, o Palavraria instituiu-se como um espaço de formação e fomentou a potência criadora e criativa de cada um que participou do evento, dando aporte teórico e movimentando o imaginário dos docentes em formação inicial e de professores.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do Pensável: as encruzilhadas do labirinto**. Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GASPAR, Lúcia. **Ciranda**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 26/06/2017

OLIVEIRA, V. F. de; GONÇALVES, R. S. **Palavraria - Uma Escrita Audiovisual**. P. 59 Ouvindo Coisas: anais, Santa Maria, 2016
http://coral.ufsm.br/gepeis/images/OuvindoCoisas/5OuvindoCoisas/ANAIS%20%20ENCONTRO%20OUVINDO%20COISAS_2016.pdf (acesso em 23/06/2017)

SEVERO, B. de A.; PUJOL, M. S.; RODRIGUES, A. M. **Ciranda Do Imaginário - Palavraria: Experiências Na/Com A Formação Inicial De Professores**. P. 81. Ouvindo Coisas: anais, Santa Maria, 2016
http://coral.ufsm.br/gepeis/images/OuvindoCoisas/5OuvindoCoisas/ANAIS%20%20ENCONTRO%20OUVINDO%20COISAS_2016.pdf (acesso em 23/06/2017)

SILVA, Juremir Machado da. **As Tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: 2ª edição, Sulina, 2006.



CE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
UFSM

