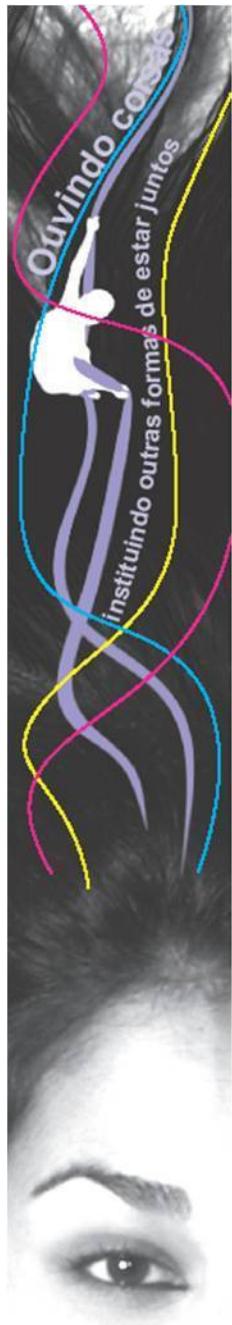


I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010

Universidade Federal de Santa Maria

ISBN: 978-85-61128-14-2



EIXO: IMAGINÁRIO E FORMAÇÃO

| | |
|---|----|
| BRICOLAGENS AFETIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM ARTES VISUAIS..... | 2 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE..... | 8 |
| O IMAGINÁRIO DOCENTE E A INCLUSÃO. PARA REFLETIR..... | 13 |
| REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE GÊNERO | 19 |
| TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE LEITORES PROFESSORES..... | 23 |
| IMAGINÁRIO E LITERATURA: HISTÓRIAS VIVIDAS E INVENTADAS | 29 |
| GRUPO DE TERÇA: COMPARTILHANDO A PESQUISA E O CAFÉ ... | 31 |
| IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO: TECENDO REFLEXÕES E REVISITANDO MINHA FORMAÇÃO..... | 35 |
| APROXIMAÇÕES ENTRE O IMAGINÁRIO E O GRUPAL | 41 |
| ESPAÇOS NARRATIVOS NA ESCOLA: AS CRIANÇAS E O IMAGINÁRIO..... | 45 |
| DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: TEMAS ATRAVESSADOS PELO IMAGINÁRIO SOCIAL | 52 |
| O IMAGINÁRIO PRESENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES/AS | 57 |

BRICOLAGENS AFETIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM ARTES VISUAIS

Aline Nunes da Rosa - UFSM/RS

Afetos que pedem passagem

Este texto constrói-se como uma possibilidade de problematizar outros vieses para o âmbito da formação inicial em artes visuais, lançando mão de algumas das reflexões que têm permeado minha atuação enquanto professora do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Santa Maria e que, igualmente, acabaram por delinear muitos dos percursos experienciados durante a realização da pesquisa de mestrado que desenvolvi recentemente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nesta mesma instituição.

Deste modo venho buscando articular tais percursos às afecções que vem se dando entre algumas narrativas fílmicas e minha (recente) trajetória docente. Estas narrativas por sua vez têm me instigado a pensar de outras maneiras a formação, me levando a construir de modos até então impensados (ao menos por mim) uma reflexão a respeito de como nos construímos enquanto professores.

Assim, conceito de bricolagem opera nesta proposição como algo que se constitui de maneira fragmentada, a partir de objetos, elementos e situações imprevistas, impensadas, achadas, e que podem ser organizadas e dispostas sem uma ordem anterior, fazendo-se em grande parte ao acaso. Para tanto, proponho uma reflexão sobre um professor *bricoleur*, que desenha a si e a seu(s) trajeto(s) a partir das características mencionadas anteriormente, e que não tem por objetivo construir um processo docente que seja visto como uma unidade restrita e que se encerra após os anos cursados na graduação, mas ao contrário disto, mantém-se catando, colando pedaços, subtraindo outros, construindo formas. Assim a bricolagem neste caso não será entendida como produto resultante de um processo, e sim, como ela mesma o processo, no sentido de algo que se faz e se desfaz num contínuo.

Lanço outro olhar para formação do professor, tomando como dispositivo¹ a narrativa fílmica *Albergue Espanhol* (*L'aubergue spagnole*, 2002) do diretor Cédric

¹ O dispositivo pode ser pensado como algo que propulsiona e movimenta modos de pensar e ser, articulando-se com as produções dos sujeitos. Segundo Oliveira (2009) o dispositivo se configura como “algo que dispara. Um mecanismo de força, algo que é lançado sem uma direção específica, com diferentes forças e diferentes sentidos.”

Kaplisch, a fim de lançá-la como uma possibilidade para pensar a formação inicial em artes visuais como uma bricolagem, um processo que se faz *em e por* meio das afetivações dos docentes que se encontram neste lócus de formação.

Sobre estes processos de afetivação, Rolnik infere:

No encontro, os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. Eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos... E seu corpo vibrátil vai mais longe: tais intensidades, no próprio momento que surgem, já traçam um segundo movimento do desejo, tão imperceptível quanto o primeiro. Ficam ensaiando, mesmo que desajeitadamente, jeitos, e trejeitos, gestos, expressões de rosto, palavras... (...) Afetos só ganham espessura de real quando se efetuam. (2006: 31)

Retomo a questão do encontro citado por Sueli Rolnik, pensando-o de acordo com Deleuze (1988), isto é, um encontro que se dá entre ideias, e que se faz possível ao estarmos em estado de espreita, esperando que algo possa nos acontecer e, neste sentido, nos afetar. Para tanto as relações, os atritos e contágios promovidos quando nos colocamos em diálogo com o filme podem consequentemente promover infinitos encontros com (im)possíveis, porém, somente se efetuarão na medida em que formos movimentados de algum(s) modo(s).

Consequentemente acabamos também nos construindo ao agregar múltiplas narrativas, compondo e desmanchando formas construídas anteriormente, tomando posse de imagens produzidas por referenciais aleatórios e desconhecidos, mas que nem por isso nos impedem de inferir sentidos próprios, particulares, realizados sempre a partir da experiência individual, mesmo quando compartilhada com nossos pares.

Tudo começou aqui quando o avião decolou

Partindo das considerações elaboradas até então, inicio o debate acerca da narrativa de Albergue Espanhol, em que o personagem principal, Xavier (Romain Duris), um intercambista francês, conta suas experiências ao chegar num país estrangeiro, narrando sobre como, ao longo de sua estadia em um território e uma cultura tão diferentes da sua, transforma-se num sujeito marcado pelas diferentes

características inerentes aos novos amigos sem, no entanto, abandonar sua ‘identidade francesa’.

Podemos entender estas multiplicidades a partir do que Hall (2006: 13) pontua:

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Desta maneira, penso na fala de Xavier, “tudo começou aqui, quando o avião decolou”, referindo-se à grande transformação sentida em sua história, atribuindo tais mudanças ao momento em que partiu para realizar o intercâmbio, no sentido de que somente através da experiência vivida, dos embates e confrontamentos experenciados foi que o personagem em questão percebeu o quão inconstante, multifacetado e impermanente era, congregando uma pluralidade de identidades possíveis e, até então desconhecidas.

Os câmbios citados por Hall e aludidos no filme podem ser também relacionados às transformações pelas quais passam os professores em formação inicial, ao serem invadidos e interpelados por avalanches de informações, conteúdos, conhecimentos, imagens, sendo constantemente convocados a escolher caminhos, a se posicionar e assumir posturas com vistas a encontrar apenas uma identidade docente, quando o que nos tocam são múltiplas identidades docentes.

Ao lançar Albergue Espanhol como dispositivo, procuro discutir a formação inicial do professor como um processo de bricolamentos, pensado segundo as características de um processo “que envolve construção, reconstrução, diagnóstico conceitual, negociação e readapatação” (KINCHELOE; BERRY, 2007: 17) e que, por sua vez potencializa a ascensão de algo novo, diferenciado, realizado a partir de achados, sobreposições, agrupamentos e desconstruções, ou seja, que se perfaz por meio de produções, mas também ante a incidência de dilaceramentos (sejam eles de gostos, crenças, modos de ver ou entender a própria profissão).

Xavier atua como um *bricoleur* na medida em que, submetido a diferentes processos de subjetivação, acaba por compor suas próprias tessituras, a partir das diferentes cartografias que lhes são apresentadas durante a viagem e também no momento de seu retorno ao país de origem. E ele nos diz já não ser mais o mesmo,

posto que sentiu-se afetado e (trans)formado por fragmentos de cada um daqueles outros com quem conviveu, tendo compartido experiências, e permitido-se desconstruir e apropriar-se de histórias alheias, povoar e (des)habitar espaços até então desconhecidos, mas que passariam a estabelecer um ou muitos pontos de convergência com o seu.

Contudo, é possível pensar o professor *bricoleur* como alguém que produz e se produz através de sobreposições e colagens, que se arranjam por meio dos fragmentos, recortes, e fendas criadas e compartilhadas com outros, nos entornos dos espaços formativos, articulando vivências e histórias de vida, num exercício permanente de troca e, assim, podemos entender que “os processos de subjetivação e de objetivação se fazem num plano aquém das formas, plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação” (KASTRUP, 2005: 2).

Ainda segundo Kastrup (2005), para que haja a subjetivação é preciso que haja também um processo de dessubjetivação que, por sua vez pressupõe um desmanchamento de formas. Imbricado no processo formativo docente, este desmanchamento poderia ser pensado como uma possibilidade de reconceituação², de novos investimentos, de abandono das certezas e dos pensamentos ‘congelados’ pelas estruturas curriculares e convenções do método e tradição acadêmica.

Somos a todo tempo interpelados, encharcados, confrontados, enfim, produzidos pelas imagens. Fazemos inferências, construímos conceitos e critérios com base naquilo que produzimos a partir das imagens e conforme somos vistos, mostrados e também produzidos por elas, tomando e assumindo posicionamentos e locais de fala. No entanto, é importante pensarmos na dimensão das narrativas fílmicas justamente pela possibilidade de apresentar-nos um conhecimento acerca de *outros* locais de fala, compreendendo que assim também fazemos nossos próprios recortes e reconceituações e, deste modo, produzimos nossos bricolamentos.

² Conforme Oliveira (2009 a) “esta reconceituação ou reordenamento do campo cultural muda o método. Em vez de comparar culturas que operariam como sistemas preexistentes e compactos, trata-se de prestar atenção às misturas e aos dilaceramentos que nos habitam”

Para habitar o (i)localizável³

Creio que a riqueza do trabalho com imagens, e neste caso especificamente com as imagens do filme *Albergue Espanhol*, no âmbito da formação inicial em artes visuais se dê especialmente no que produzimos para *além* delas, na perspectiva do que é enunciado por Bhabha (1998)⁴, sem necessariamente ter de haver um “retorno ao ‘presente’”, ou neste caso, um retorno ao presente do filme. Ao contrário disto, realizar invenções independentes do que foi visto em sua narrativa, tomando-a como um possível nó que se interpõe em nosso rizoma. E assim, retomo novamente Kastrup, a respeito da idéia de “desmanchamento” e também de “precariedade das formas”, no intuito de bricolar estas perspectivas.

Interessa-me, portanto pensar a não fixidez das formas e das imagens presentes na narrativa fílmica de *Albergue Espanhol*, como modo de pensá-las enquanto agentes que não estão fechados em si, em um único significado. O que será feito, manipulado e construído com esta narrativa pode ser algo precário, impreciso, ao passo que acompanhará as constantes mudanças e transformações que se efetuarão nos docentes em formação inicial, fundindo-se e entrecruzando-se com uma série de outras narrativas.

Bricolando imagens e fragmentos das narrativas fílmicas, devidamente articuladas a outros modos de narrar, teço novas tramas para dizer e pensar de outras maneiras o processo formativo em artes visuais, para ser capaz de dialogar com outros corpos sensíveis e criar brechas, rupturas e fendas, para enfim, ser de maneiras até então impensadas, permitindo a mim e aos outros inventar e transitar por territórios distintos. Entrecruzar fronteiras e atravessar pontes. Buscar escapes e subterfúgios que possibilitem achar e situar novas formas de habitar e freqüentar a docência, objetivando um encontro com interstícios (Bhabha, 1998), pensando-os como possibilidades de subjetivação.

³ Este subtítulo toma como referência a fala de Rolnik (2006: 39): “(...) Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de fator de a(fe)tivação em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro ou um gosto... Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno, um encontro amoroso – ou ao contrário um desencontro... Enfim, você é quem sabe o que lhe permite habitar o ilocalizável, aguçando sua sensibilidade à latitude ambiente. De qualquer maneira, para que possamos prosseguir e juntos revisitar todas aquelas cenas em seus invisíveis platôs, é imprescindível que você encontre o seu próprio fator de a(fe)tivação”.

⁴ De acordo com Bhabha (1998: 23), o “*além* significa distância temporal, marca um progresso, promete o futuro; no entanto nossas sugestões para ultrapassar a barreira ou o limite – o próprio ato de ir *além* – são incognoscíveis, irrepresentáveis, sem um retorno ao “presente” que, no processo de repetição, torna-se desconexo e deslocado”.

REFERÊNCIAS

ALBERGUE Espanhol, Direção: Cédric Klapisch. Produção: Bruno Levy. Roteiro: Cédric Klapisch. Intérpretes: Romain Duris, Kelly Reilly, Audrey Tautou e outros. [s.l]: Studio Canal / Lunar Films / France 2 / Canal+ / Ce Qui Me Meut Motion Pictures, 2002, 1 filme (125 min), son, color.

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

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Éditions Montparnasse: Paris, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.26, n93, p.1-13, setembro-dezembro/2005.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Discutindo a formação em artes visuais. Santa Maria, LAV, 13 de novembro. 2009. **Encontro presencial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. Relato**.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRGS, 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

Ana Claudia de Freitas Ribeiro¹

Orientadora: Valeska Fortes Oliveira²

Este trabalho é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “A Escola Como Tempo e Espaço na Formação Continuada para a Inclusão Escolar: o Instituído e o Instituinte”. Baseei-me no seguinte questionamento para desenvolver a pesquisa: quais as representações construídas pelos professores acerca da escola para que ela possa ser pensada como espaço/tempo para a formação continuada, tendo a inclusão escolar como desafio?

‘Dessa forma, fui conhecer o imaginário dos docentes, de uma escola municipal de São Pedro do Sul, em relação às reuniões de professores como espaço formativo para a prática da inclusão escolar.

Optei por fazer as entrevistas, pois, através do relato oral, pode-se perceber o que é dito e as experiências relatadas são mais espontâneas. Foram feitas entrevistas orais semi-estruturadas, sendo gravadas para uma melhor percepção dos dados. A entrevista foi um instrumento para conhecer os processos formativos dos sujeitos, e também os dados subjetivos, como atitudes, valores e opiniões, o que somente os sujeitos poderiam relatar.

Procurei primeiro as professoras com as quais tinha mais afinidade, sendo duas delas colegas que voltavam comigo para casa depois da aula, outra uma professora admirada por mim, por sua postura profissional e coleguismo, e a educadora especial que, em primeiro lugar, foi minha colega de curso, e passou no concurso da prefeitura, ficando no meu lugar na instituição.

Estas professoras tem histórias diferentes, uma trabalha na escola estadual e municipal, uma tinha a direção da escola e ainda não tinha pós graduação, e outras duas tinham apenas vinte horas na escola pesquisada.

À medida que as professoras relatavam, buscavam nos guardados da memória as suas experiências. Para Oliveira (2006), a memória é uma via de

¹ Mestre em Educação - UFSM

² Professora Doutora do PPGE - UFSM

“acesso às representações e aos saberes dos professores, que nesta perspectiva se tornam ‘pesquisadores de si’ e de suas trajetórias de vida.” (p. 170). Enquanto relatam, podem acionar com um processo de autoformação e de reflexão das suas vivências.

Pode-se fazer, assim, uma ligação entre vida individual e vida social, já que o imaginário se estabelece pelo simbólico, pelos significados dos fatos, práticas, desejos, sonhos, conhecimentos, crenças e valores que permearam o estilo profissional de cada docente.

Quando falo em imaginário não estou me referindo à devaneio, que geralmente nos vem ao pensamento quando se fala em imaginação, mas de um sistema de significações do homem e da sociedade, sendo estas simbólicas.

Valle (1997) ao explicar a obra de Castoriadis afirma que o homem cria a sociedade, as suas imagens, formas e figuras, pois o imaginário está unido a idéia de criação, ou seja, do novo e “a novidade radical produzida pelo homem, marca a instituição sempre singular de cada sociedade”(p. 52).

Então a imaginação serve para criar uma nova forma que não estava na percepção. A imaginação está ligada a psique e o imaginário ao social-histórico. Ou seja, o imaginário é social-histórico e psíquico, pois, a psiquê é responsável pelas significações imaginárias da sociedade possibilitando a vida em sociedade pelo homem, já o social – histórico faz a sociedade, ou seja as leis.

Assim, existe o imaginário instituído e o intuitivo. O instituído, para mim, refere-se ao que já está na sociedade, presente na rede simbólica definida socialmente a priori, o legitimado. Já o intuitivo é a possibilidade do novo. Conforme Castoriadis,

Enquanto intuitivo e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente história – ou seja, auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade intuitiva como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social-histórico. (1982, p. 416)

A sociedade é dinâmica, está em constante alteração; o que hoje é dado como intuitivo, amanhã pode ser o instituído, surgindo um novo

instituinte. É a capacidade de autocriação e auto-alteração da sociedade. E nela há uma tensão entre o imaginário instituído e o instituiente, pois um está atrelado ao outro.

E esta tensão entre o instituído e instituiente pode ser percebido durante a pesquisa, pois, ora os professores consideraram um tipo de formação como a ideal também mostram suas falhas e no que o outro tipo supera a formação atual, assim, há a criação da formação para os professores.

Utilizar a teoria do imaginário social possibilita a aproximação das significações dadas pelos professores de uma escola municipal de São Pedro do Sul sobre o instituiente e o instituído na formação continuada. Além disso, possibilita também ver a emergência da formação para a inclusão social, pois os discursos instituídos sobre o fracasso escolar já não são tão pertinentes na sociedade de hoje, em que está se instituindo um discurso de valorização da diversidade humana. Trata-se de conhecer quais representações têm os professores sobre as questões da diversidade, das diferenças, da exclusão, para, enfim, enfrentar o desafio da construção de uma escola inclusiva.

Com as carências da formação inicial e as necessidades reais da escola a formação não deve ficar apenas na recebida no primeiro momento, assim, a formação deve ser continuada, percebendo que o ser humano é inacabado; ainda mais quando falamos em professores, pois têm de conviver com mais de uma geração em todo o seu tempo de serviço, gerações de pessoas tão complexas, com suas realidades familiares.

Nóvoa (1991, p. 70) coloca que a formação continuada deve ajudar a mudança educacional e que o espaço adequado para esse processo é o professor inserido no grupo profissional e numa organização escolar.

Cada instituição tem uma realidade diferente. Claro que existem semelhanças, mas as características da comunidade estão muito presentes na escola, se estamos falando em diferenças. É bom lembrar que em cada localidade há uma diversidade com as peculiaridades do local, e isso influencia na formação do professor. A professora Rosa, que tem experiência em formação continuada no local de trabalho, falou o seguinte sobre a sua experiência:

Eu acho que em nível de escola ele é mais voltado para a realidade da escola, que vezes assim até um grupo de estudos que se debate que se discuti de que forma se resolva tal problema que apareceu dentro da escola, então a gente busca soluções para aquele problema, que às vezes nem é uma palestra, é que discutir e acaba sendo um debate e se propõe buscar soluções para tudo o que acontece dentro da própria escola, então é uma coisa mais voltada para a realidade da escola, às vezes esses palestrantes que vêm de fora eles não sabem a real situação do município, no caso, dos problemas que acontecem conosco aqui.

A escola é o principal espaço para a formação, principalmente para a inclusão, pois as trocas entre os professores são fundamentais. Na pesquisa de Dal-forno (2005), as sujeitas relataram a importância das trocas com colegas de outras disciplinas (geografia, educadora especial...). Assim, “a escola tem se mostrado um espaço propício para formação continuada dos professores, principalmente daqueles que trabalham com alunos incluídos, pois através da interação e do diálogo, é possível objetivar os saberes experenciais” (p. 152).

A escola inclusiva está sendo construída e mudanças ainda são necessárias, como a entrevistada falou. Faz-se necessário ter um tempo para a reflexão da docência, seja ela individual ou coletiva, pois o professor precisa cuidar de si para, depois, cuidar do aluno.

Todavia, ainda é preciso ter coragem para ser o diferente e defender a diferença em sala de aula. Penso serem a minoria os agentes do Instituinte, uma minoria que está recriando as formas de educação e inovando a cultura docente.

Não se tem aqui a pretensão de universalizar, já que essa pesquisa se configurou num estudo de caso, de uma instituição que institui no seu processo de formação continuada o desafio da escola inclusiva, mas que no seu limite e nos obstáculos da cultura docente encontra outros desafios a serem vencidos, quais sejam: o isolamento, a falta de cooperação e a falta de tempo.

Desse modo, a formação na escola fica sendo apenas aquela construída em momentos informais, pois, de acordo com Mizukami (2002), citando a fala de uma professora, “é como se estivéssemos caminhando com botas de chumbo” na formação continuada no local de trabalho.

REFERENCIAS

- BOLÍVAR, A. A Escola como Organização que Aprende In: CANARIO, R. (org) **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto, 1997.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2007.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CASTORIADIS, C. et AL. **A Criação Histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva**: um estudo os processos de formação e autoformação. 2005. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais, Porto Alegre, ArtMed, 2003.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **A escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação, São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa – professor – a organização – escola. In: **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: vol. 4, Nº. 1, 1991.
- OLIVEIRA, V. F. de. **Imaginário Social e escola de ensino médio**. 2^a ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.
- OLIVEIRA, V. F. de **Imaginário e Memória docente**: um quebra-cabeças montado em rede in: RAYS, O. A.(org.) **Educação: ensaios reflexivos**, Santa Maria: Palotti, 2002.
- VALLE, Lílian do, **A escola imaginária**, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

O IMAGINÁRIO DOCENTE E A INCLUSÃO. PARA REFLETIR....Daniele Correia¹Fernanda Cielo²

Essa reflexão objetiva visualizar o docente como um ser social inserido em um contexto histórico, seus imaginários, as conexões estabelecidas nas práticas pedagógicas e possíveis rupturas. Ou seja, entender o imaginário social dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais educacionais e como isso se reflete na sua prática.

Falar em educação para todos, em educação inclusiva, ainda hoje causa impacto em alguns profissionais. Quem são os sujeitos com necessidades especiais? Que necessidades são essas? Como trabalhar nessa diversidade? Sabe-se que a educação inclusiva pressupõe uma escola adequando-se as necessidades de seus educandos. Entretanto, pensar em escola inclusiva, em educação para todos, em igualdade de oportunidade é, antes de tudo estar aberto para o novo, reconhecer e respeitar diferenças, é romper paradigmas, é desacomodar-se e disponibilizar-se para as demandas atuais.

Pensar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino básico faz os docentes refletirem sobre o seu saber/fazer, que nessa realidade deve ser constantemente colocado no centro de discussões, ou seja, debatido, questionado, redimensionado e ressignificado. Incluir pressupõe construção de conhecimento de todos os sujeitos, e para que esse processo se efetive se faz necessária essa discussão. Os docentes precisam pensar nas diferentes possibilidades que devem ser oferecidas para que todos tenham a oportunidade dessa construção.

Acreditamos que nos diferentes espaços educacionais, existem professores de diferentes áreas de formação, alguns com habilitação para educação Especial, outros não.

¹ Mestre em Química, email: daninhacorreia@gmail.com.

² Especialista em História do Brasil, email: ci.fernanda@hotmail.com.

Essa formação específica não faz com que um professor se diferencie do outro que não a tenha, no que se refere ao respeito à diferença, ao respeito ao processo de aprendizagem e a singularidade dos sujeitos. Existe algo mais, algo mais profundo que faz com que alguns professores consigam andar junto com seus alunos, acompanhando-o em sua construção de conhecimento, e outros não.

Alguns professores disponibilizam-se aos novos saberes, outros apresentam certa resistência às novas aprendizagens e aos sujeitos ditos “diferentes”. Essas posturas ou reações são também observadas nas salas de aula. Pois entrar em uma sala de aula e encontrar “sujeitos ditos diferentes” é um desafio que, algumas vezes, causa reações de insegurança, desconforto, medo, preconceito, apontando para uma resistência inicial por parte dos professores.

Ao pensar nas relações existentes entre as pessoas, é preciso pensar em seus medos, preconceitos e dificuldades. É preciso, portanto, ter coragem para vencer preconceitos, medos, incertezas, poder rever objetivos e o fazer docente para dar conta deste sujeito “diferente” que está ali. Parte dos profissionais formados nas mais diversas áreas do conhecimento não tem idéia clara do que é uma pessoa com necessidades educacionais especiais e poucos sabem sobre o fazer docente no seu dia-a-dia de docente.

Os estudos acerca do imaginário e das representações nos ajudam a conhecer os percursos históricos e culturais e a entender o que faz com que os diferentes sujeitos respondam a determinadas situações que lhes são apresentadas. Nesse contexto, ajuda-nos a conhecer as representações e concepções que os docentes têm a respeito dos sujeitos com necessidades especiais, e a possibilidade, através do imaginário instituinte, de estabelecer rupturas. Estudar o imaginário social nos possibilita constatar o que está instituído na sociedade, nas instituições e nas diferentes trajetórias dos sujeitos. Poder imaginar situações diferentes, isto é, uma escola diferente, constitui um processo de construção imaginária. Construção essa que para acontecer precisa ir além de um discurso instituído, sendo que para isso é preciso que o sujeito tenha autonomia para poder projetar, ir além do que é constatado nos discursos cotidianamente encontrados nas instituições, principalmente quando o tema central é a inclusão de

sujeitos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além do que está posto, visto, pensado e referendado.

Nesse sentido, a educação pode contribuir na construção da autonomia. A autonomia pressupõe um sujeito autor, construtor de sua história, um sujeito autônomo que vai além e cria.

Castoriadis (1982) apresenta, a partir da categoria de autonomia, a proposta de criação histórica, ou seja, a possibilidade do sujeito ir além, projetar. A partir da sua capacidade imaginária, têm a possibilidade de propor fatos novos, novas formas, novos comportamentos.

Autonomia para Castoriadis (1982), significa:

[...] a autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio. (p. 129)

Portanto, ressignificar a prática significa repensar os conceitos, os discursos, as crenças e os mitos sobre a aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Analisar a própria história é uma forma de poder conhecer-se para, assim, conhecer o outro.

O docente deve refletir sobre as suas aprendizagens, seus conceitos, de rever-se, de olhar suas práticas e suas crenças, de falar sobre elas, de lê-las e analisá-las. Não foi pensada uma mas, sim, a possibilidade de proporcionar esse momento de reflexão, isto é, do educador poder rever-se e olhar de forma diferenciada para suas verdades, ou melhor, para o seu imaginário instituído e refletir sobre isso no momento em que emerge, podendo provocar um processo de transformação.

A inclusão só será possível se estivermos abertos à diversidade, isto é, a escola como um todo, e não somente o professor dando conta dos alunos, mas, sim, todas as pessoas envolvidas no processo de aprender dos sujeitos. Além disso, será possível se formos capazes de adequar nossas metodologias e nossos recursos a todos os alunos. É preciso que se ofereça a cada um o que ele necessita. Assim poderemos incluir.

A questão do preconceito e da falta de preparo dos docentes que trabalham com alunos especiais traz a discussão relacionada a vida cultural, a subjetividade, o imaginário que estes professores trazem consigo.

O professor tem que atender várias turmas, com muitos alunos, alguns especiais e outros não, mas que também precisam de atenção, nesta situação fica difícil atender as necessidades de todos, o que implica em baixa produtividade cultural, de aprendizagem.

Os alunos especiais por sua vez acabam também ficando muitas vezes à margem de um ensino precário, sem uma metodologia adequada para esse tipo de aluno e de ensino, ocasionando uma dificuldade e um abismo no ensino inclusivo, pois o docente sente-se incapaz de atender as demandas diárias em sala de aula com o sistema inclusivo.

O aluno especial tem o seu tempo de aprendizagem normalmente mais lento que o de um aluno sem especialidades, o que clama por uma atenção maior do professor e consequentemente por uma exigência de paciência, preparo, tolerância, respeito e principalmente uma conduta ética perante todos os outros alunos da classe.

É interessante ressaltar também que os alunos que não possuem necessidades especiais ajudem o professor neste processo de inclusão, visando a interação dos especiais com o grupo através de exercícios, trabalhos em grupo, seminários, entre outras atividades.

No imaginário moderno, a exclusão à tudo o que nos é diferente é incentivada pela mídia, pela cultura de massas, no próprio currículo escolar, nas entre-linhas de um discurso ideológico que tudo deve ser menos que EU e o MEU grupo.

Trabalhar com estas questões em sala de aula com o grupo e com o aluno especial é de extrema importância pois alerta nossos jovens para o perigo do extremismo arraigado no preconceito, no medo do diferente, no medo de conviver e interagir com a inclusão social de portadores de necessidades especiais.

O trabalho de inclusão nas escolas, ainda está em processo de desenvolvimento, de adaptações, discussões, criação de metodologias e didáticas que realmente funcionem.

Assim como nas universidades existe a necessidade de incorporar nos currículos de todas as áreas do conhecimento a educação inclusiva, para que futuramente nossos docentes estejam capacitados e preparados para ensinar pessoas especiais.

Retomando a questão da autonomia do professor dentro de sala de aula, citamos Arruda (2006):

“[...] no imaginário, há o predomínio da emoção sobre a razão,
Do concreto sobre o abstrato, do particular sobre o geral [...]
É a experiência irrefletida, solta...” (p. 20)

Logo, é possível perceber que o docente enquanto ser humano também em constante desenvolvimento também possui suas emoções, sentimentos, sua maneira de ver o mundo, onde no cotidiano se afloram devido a interação entre ele e os alunos. Essas experiências é que conduzem seu papel enquanto educador no que se refere ao ensino de educação especial.

A inclusão se dá a partir desta interação de sentimentos, emoções, dificuldades de ambas as partes, onde o docente tem um papel fundamental de potencializar a aprendizagem destes alunos e ajudá-los no caminho da inclusão social.

O imaginário se reflete no cotidiano da escola, onde cada docente e cada discente traz consigo uma bagagem sócio-cultural, familiar, uma visão do mundo particular que se junta com os outros formando grupos, integrando as pessoas e fortalecendo os laços.

A inclusão perpassa por essa troca afetiva, de conhecimentos onde o professor deve se preparar para atender esses alunos com necessidades especiais, como Almeida (2006) coloca: “A psicologia cognitiva deve incidir sobre o processo aprendizagem com mais humanidade” (p. 52).

O professor preparado, com uma didática e uma metodologia adequada a este tipo de ensino, aberto e desarmado, pode com carinho, dedicação e respeito ajudar no processo de educação inclusiva, criando espaços de interação e aprendizado que alcancem as necessidades de seus alunos especiais.

I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN: 978-85-61128-14-2

REFERÊNCIA

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ARRUDA, Francimara. **Imaginário, verdade e educação**. ED. Alínea. 2006.

ALMEIDA, Nilma Figueiredo. . **Imaginário, verdade e educação**. ED. Alínea. 2006.

REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE GÊNERO

Fabiane Magrini Pigatto

Certa vez li um texto que dizia que para compreender um conceito é preciso escrever sobre ele e para escrever é preciso ler. Naquele momento isso não me soou muito simpático pensar que para compreender eu precisava escrever. A medida em que avanço nos meus estudos mais comproendo aquela mensagem. Quando leo aprendo sim, mas quando escrevo preciso compreender, preciso elaborar o pensamento, preciso voltar ao livro o que me possibilita hoje pensar que ler e escrever são atos que devem andar juntos. Determinada a compreender um conceito que para mim era estranho me aventurei na escrita. Para isso, além de interlocuções com colegas e professores precisei muitas leituras para construir um repertório lingüístico e expressar meu pensamento.

O conceito de que falo é gênero e/ou relações de gênero. Comecei a problematizar minha concepção a partir da participação enquanto bolsista FIEX no curso de extensão “Infâncias, Juventudes e Gênero: processos socioculturais e desafios educacionais¹”. A partir daquele momento percebi que minha concepção estava equivocada e as problematizações ocorridas no curso de extensão permitiram que eu compreendesse que as relações de gênero perpassam toda a nossa vida. Como futura educadora compreendi que é preciso ter clareza sobre isso, pois nós enquanto educadores corremos o risco de reproduzir preconceitos e hierarquizações entre as crianças em uma sala de sala, mesmo de maneira inconsciente.

Inicio expressando minhas concepções em relação ao gênero e/ou relações de gênero. Para mim essa palavra estava somente vinculada à homossexualidade. Contudo, ao longo do tempo, através de palestras e por meio de bibliografias, meu entendimento sobre “gênero” hoje é diferente. Compreendo que gênero enquanto categoria analítica permite analisar as vivências a partir das diferenças sociais e culturais para além do critério biológico. Como conceito, gênero é diferente de sexo. O sexo tem um núcleo biológico irrecusável, que é a sexualidade reprodutiva da

¹ O curso é coordenado pela prof. Drª Sueli Salva.

espécie. O gênero é um conceito ligado à reprodução social em sua totalidade, e o sexo é apenas um dos seus componentes (NAROTZKY, 1995). A partir desse pressuposto, é possível concluir que o gênero é uma construção cultural sobre o sexo, isto é, sobre o modo de ser homem e mulher. Assim, masculinidade e feminilidade são formas de ser determinadas pela cultura e pela sociedade, daí não existir uma essência feminina, algo que caracterize a mulher ontologicamente como tal, o que também ocorre com uma suposta essência masculina (SALVA, 2008).

Esse princípio está ancorado no pensamento da filosofa Simone de Beauvoir (2005, p. 371) que afirma “não se nasce mulher, se chega a ser. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico, define a imagem que reveste no seio da sociedade a fêmea humana; o conjunto da civilização elabora este produto chamado de feminino”.

A vontade de abordar este assunto vem de minha falta de conhecimento inicial, e por perceber que esse tema não consta no currículo do curso de pedagogia. Também percebi ao conversar com colegas que elas também não tinham clareza sobre o conceito, mas eu não sabia exatamente o que pensavam sobre isso. Indagando as pessoas, obtive algumas respostas que refletem diferentes significações sobre o tema. Podemos dizer que as pessoas pensam de formas diferentes, expressam o que construíram culturalmente sobre isso.

Acredito que o imaginário de cada pessoa possa ser expresso para começar a problematizar o assunto gênero. Por isso, tentando construir uma reflexão sobre o tema conversei com algumas colegas a partir de duas perguntas. A primeira referia-se diretamente a palavra gênero e assim foi proposta: Quando eu digo a palavra “gênero” qual a primeira coisa que vem a sua cabeça? Em relação a qual obtive as seguintes respostas: *Diferença; interação; diferenciação que se faz entre homem e mulher; Homem e Mulher; homossexualismo.*

Por essas respostas pode-se perceber que a concepção de gênero está muito ligada a diferença biológica entre o homem e a mulher. Entretanto, cabe ressaltar que em determinado período da história, conforme explicita Joan Scott (1990) a categoria gênero foi usada para fazer diferenciações entre homens e mulheres. Hoje entende-se que esse categoria é usada para “distinguir a prática sexual dos papéis sexuais consignados às mulheres e aos homens” (SCOTT, 1990, p. 7).

A segunda pergunta referia-se a relações de gênero e foi formulada da seguinte forma: O que lhe vem à cabeça quando eu digo “relações de gênero”? E as respostas obtidas foram: *Conflitos; conflito. O certo seria ter uma boa interação entre os dois gêneros e hoje não acontece isso; não saberia dizer; relação de convivência entre homem e mulher.*

As respostas apresentam indícios que as pessoas não percebem o conceito de relações de gênero como uma categoria que possibilita compreender e analisar as diferenças sociais construídas culturalmente entre homens e mulheres, cujos traços deixam marcas de preconceito, desvalorização e desigualdade.

O estudo do tema, portanto, faz sentido para que se esmiúze os sentidos sociais sobre gênero porque, de certa forma é um assunto que não é explorado, vivido ou estudado como outros temas. Essa reflexão é importante para que se aprenda a respeitar os papéis de cada sujeito na sociedade; para que se aprenda a respeitar as diferenças; para que as diferenças, especialmente aquelas entre homens e mulheres não signifiquem desprestígio ou desvalorização para as mulheres; para que exista equidade e respeito no desempenho dos papéis femininos e masculinos; para que as mulheres possam receber dignamente pelo seu trabalho independentemente do sexo; para que não continuemos a educar os meninos para a violência e as meninas para a submissão.

Sobre a forma de pensamento, ainda vigente socialmente, sobre os papéis sociais, lembra Moreno (1999, p. 23), que essa forma de pensar expressa uma visão androcêntrica. O androcentrismo “consiste em considerar o homem como centro do universo, como medida de todas as coisas” e o que buscamos é o respeito à diferença e diversidade.

Portanto, as discussões acerca do tema gênero se fazem necessárias na medida para que se respeite a diversidade e a singularidade de cada ser. Acredito que levar o debate para dentro dos centros de ensino irá ajudar a diminuir as formas preconceituosas de olharmos as diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **El Segundo Sexo**. Madrid: Cátedra, 2005.

MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a Ser Menina:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NAROTZKY, Susana. **Mujer, Mujeres, Genero:** una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales. Madrid: CSIC, 1995.

SALVA, Sueli. **Narrativas da Vivência Juvenil Feminina:** histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. UFRGS, 2008, 395f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In. LOPES, Eliane M. T; LOURO, Guacira Lopes. **Educação e Mulher.** Educação e Realidade – UFRGS. Vol. 15, nº 2, Julho/dez. 1990.

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE LEITORES PROFESSORES

Flávia Griep Mancini

UFPEL / PPGE / Doutorado em Educação / GEPIEM

e-mail: mancini_fg@yahoo.com.br

O presente trabalho tem como objetivo realizar um relato sobre o andamento da pesquisa que estou realizando para a posterior execução do Projeto de Tese de Doutoramento em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da UFPEL. Estou vinculada ao GEPIEM – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória, liderado pela Profª Drª Lúcia Maria Vaz Peres. Teoricamente, baseio-me em estudos sobre imaginário, leitura e (auto)formação; biografia, memória e educação. Apóio-me em teóricos como Gilbert Durand, Juremir Machado da Silva, Michèle Petit, Marie-Christine Josso, entre outros.

Com este texto, procuro visibilizar o que já foi pensado e feito e o que pretendo realizar.

Utilizando os estudos do Imaginário como balizadores de minhas reflexões e movida pelas afecções da leitura em minha trajetória formativa, buscarei, no trabalho que venho realizando, analisar as **trajetórias formativas de leitores professores**, a partir da seguinte tese: Qual o **valor simbólico da leitura** na trajetória formativa de leitores professores?

Objetivamente, existe o desejo de conhecer aspectos da trajetória formativa de leitores professores, a partir da observação de seus percursos individuais (narrativas de formação/memórias) – pessoais e profissionais –, problematizando o valor simbólico da leitura e visibilizando os núcleos simbólicos relacionados, bem como verificar práticas diferenciadas ou ações comuns, nas vivências como leitores (o que leem, o que valorizam etc.).

Através de metodologias criativas (cartas para um professor que marcou; para uma pessoa fictícia; escrita poética, entre outras coisas), trabalhar **narrativas autobiográficas** ancoradas por questões pontuais. No campo da metodologia da pesquisa, Marie-Christine Josso (2004), com as histórias de vida e (auto)formação e

ainda as metodologias de convergência, de Gilbert Durand. Josso (2007), nos ensina que

“o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem que visam a elaboração de um conceito de formação, efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertenças e de definir seus interesses, valores, aspirações.”

Amparada por suas palavras, a autora auxilia-me no momento de justificar a eleição pelo tipo de abordagem escolhida para a tese, uma vez que também afirma o seguinte:

“Ainda que a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade, as modalidades e objetivos de nosso trabalho biográfico, centrado na compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, enfocam, no entanto, a questão da identidade, ou melhor, da formação de si, da formação do sujeito.”

Acredito que a escolha pelo gênero epistolar facilite, de certa forma, a narrativa dos sujeitos, uma vez que as cartas criam certo clima de 'intimidade' entre os correspondentes – algo que já comprovei no ensaio efetuado com as alunas do Curso de Pedagogia (pesquisa do grupo GEPIEM), bem como em recente publicação efetuada pelo grupo HISALES.

Desse modo, a tese deverá embasar-se sobre uma tríplice estrutura, uma vez que as teorias, os conceitos-chave e os autores de referência sustentar-se-ão em: 1º) **Estudos do Imaginário e do valor simbólico como equilibrador psicossocial** – Gaston Bachelard, Gilbert Durand, Juremir Machado da Silva; 2º) **Estudos sobre Memória, processos (auto)biográficos e (auto)formativos** – Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger; 3º) **Estudos acerca das práticas de Leitura** – Michèle Petit, Vincent Jouve, Roger Chartier.

Os primeiros passos na direção de experimentar uma metodologia para a pesquisa

Inicialmente, considero relevante referir que a inspiração para a realização de um trabalho que envolve narrativas de formação, com uma parte de caráter

parcialmente autobiográfico, advém de estudos iniciados em 2007, junto ao GEPIEM e à sua líder, professora Lúcia, hoje minha orientadora de Doutorado. Fundamental, também, a leitura da obra de Marie-Christine Josso (e o marcante contato pessoal com a autora, em 2008).

O título e os objetivos da pesquisa liderada pela professora (Garimpando imagens, memórias, representações e arquétipos nas trajetórias e (auto)biografias de alunas em formação inicial do Curso de Pedagogia da UFPEL: um estudo longitudinal – 2006/2009) denotam a importância de nos (re)constituirmos como sujeitos/aprendizes a partir daquilo que vivenciamos. Então, penso que refletir sobre memórias de leitura tenha sido, para mim e para as alunas do grupo, uma experiência que somou uma parcela ao trabalho de todo o grupo, como também um passo significativo no caminho de pesquisadora que ora trilho.

Como já foi referido, para o desenvolvimento da pesquisa para a tese de doutorado, pretendo analisar a trajetória formativa de leitores professores, iniciando pela narrativa de minha trajetória como leitora e professora (no meu caso, da área de Letras).

Ainda citando Josso (2004), “o trabalho com narrativas permite explicitar a singularidade, e com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida”. (p. 9)

Então, a caminhada, no sentido de buscar uma metodologia, se inicia no decurso da disciplina de Prática de Pesquisa I, a qual foi desenvolvida no 1º semestre de 2009. Foi propiciada uma interação entre mim e sete alunas do Curso de Pedagogia da FAE/UFPEL, as quais compuseram o grupo da pesquisa acima referida.

O objetivo dessa ação inicial foi realizar uma espécie de 'ensaio' para minha futura coleta de dados para a tese: 1º) narrar para as alunas um pouco da minha trajetória como leitora; 2º) colher impressões a respeito de suas vivências de leitura, por meio de cartas-relato a mim endereçadas.

Toda a atividade aconteceu durante três encontros, os quais aconteceram da seguinte maneira: em nosso primeiro encontro, narrei um pouco da minha trajetória como leitora, mostrando alguns dos livros que posso. Pedi a elas que, para o

encontro seguinte, relatassem um pouco de suas trajetórias como leitoras, num texto em forma de carta. Acreditei que a escolha pelo gênero epistolar criasse certo clima de intimidade entre nós. O que, de fato, aconteceu.

Bolléme (1988, p. 201) refere que “a carta é um gênero popular por excelência, porque é o equivalente da conversação; a carta seria algo que diz, ou que se quer dizer, que se quer transmitir, que se quer fazer, sentir.”

Então, no segundo encontro, foi a vez de elas realizarem os seus relatos a partir de suas escrituras. Das sete alunas, cinco cartas me foram entregues.

O terceiro encontro aconteceu simultaneamente com a última reunião semestral de todo o grupo de pesquisa (encerramento do semestre letivo).

O primeiro e o último encontro foram filmados; no segundo, optou-se pela não filmagem, uma vez que os relatos já estariam nas cartas e, de certo modo, seriam preservadas as identidades das alunas, como também a intimidade de seus relatos. Houve a presença de minha orientadora no segundo e no último encontro.

Após a leitura das cartas, a título de ensaio, mas ainda sem grandes pretensões de criar 'categorias', relatei seus relatos com pequenos núcleos simbólicos que perpassam suas cartas, referindo uma palavra ou expressão que, para mim, resumisse ou traduzisse um pouco daquilo que disseram e escreveram.

As cartas revelaram-me uma convergência com as ideias do Imaginário, como um lugar de “entre saberes” (DURAND, 1996), pois, como refere o autor, há nelas a manifestação de imagens produzidas pelo *animal simbólico* que todos somos. Como referem Araújo e Teixeira (2009), *mesmo com o quase desaparecimento da chamada “galáxia de Guttemberg” (McLuhan) a favor de uma sociedade da informação muito baseada nas imagens visuais*, a leitura é ainda capaz de desencadear (e as cartas demonstram isso) uma espécie de contemplação da vida; aquilo que Bachelard (1984) denominou de “poética do devaneio”.

Finalizando este relato, é possível perceber – em todas as narrativas, minha e delas – que todos nós temos nossas memórias de leitura. O ato de contar uma história (no caso, a minha) ou, no caso das alunas, de escrever as cartas, buscando na memória fragmentos do passado, de alguma maneira afetou a todas nós.

Essas cartas-relatos reforçam em mim o propósito de que as pessoas, escolarizadas ou não, mas que sejam capazes de interagir com os livros, são portadoras dessas vivências para mim tão significativas – das memórias de leitura.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe & TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44. n. 4, p. 7-13, out./dez. 2009.

AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de Azevedo (org). **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BACHELARD, Gaston. **La poetique de la rêverie.** 8 ed. Paris: PUF, 1984.

_____. **A Chama de uma Vela.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BOLLÉME, Geneviève. **O Povo por Escrito.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1988.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação – Figuras do indivíduo-projeto.** Natal: Editora da UFRN, 2008.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário.** 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 2002.

_____. **A Imaginação Simbólica.** 6^a ed. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **Champs de l'imaginaire.** Textos reunidos para Danièle Chauvin. Grenoble: Ellug: 1996.

_____. **O Imaginário – ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem.** 2^a ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

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

MORENO, Leda Virgínia Alves & ROSITO, Margaréte May Berkenbrock (orgs.) **O Sujeito na Educação e Saúde – desafios na contemporaneidade.** São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola, 2007.

PERES, Eliane & ALVES, Antônio Maurício Medeiros (Orgs.). **Cartas de Professor@s, Cartas a Professor@s – Escrita epistolar e educação.** Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica.** (Tese de Doutorado em Educação) Porto Alegre: UFRGS, 1999.

_____ (org.). **Imaginário:** o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPEL, 2004.

_____ Os saberes pessoais “no tempo” de uma pedagogia simbólica. In: **CADERNOS DE EDUCAÇÃO.** Edição especial de 2005. p.27-43. Cuiabá: EdUNIC, 2005.

PERES, Lúcia Maria Vaz & PORTO, Tânia Maria Esperon (org.). **Tecnologias da Educação:** tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura** – uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

SILVA, Juremir Machado da. As tecnologias do imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2004.

IMAGINÁRIO E LITERATURA: HISTÓRIAS VIVIDAS E INVENTADAS

Janine Bochi do Amaral

Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha.

- Gaston Bachelard, *O direito de sonhar-*

O trabalho que trago para discutir no Evento: Ouvindo Coisas: instituindo outras formas de estar junto, contém as principais ideias para o projeto que estou desenvolvendo em minha tese de Doutorado em Educação.

Muitas dúvidas e angústias estão presentes nesse momento de escrita. A começar pelo título do trabalho, que inicialmente está intitulado de: História e histórias: a leitura literária como dispositivo de formação cultural na vida de professores atuantes em Santiago-RS (1960-2000).

Esta pesquisa, por ora em desenvolvimento, insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Pesquisar através do Imaginário Social, histórias vividas e inventadas, justifica-se entre outros aspectos, pela necessidade de aprofundar os estudos referentes à literatura e a educação, relacionando com a formação de professores. Constitui-se como problema de pesquisa: De que maneira as influências da experiência da leitura literária, que atravessam a formação do indivíduo, podem contribuir para a sua formação cultural enquanto professor?

Os objetivos propostos são: investigar, através da História Oral de Vida, a influência da experiência da leitura literária como um dispositivo para a formação cultural do professor; bem como pesquisar como os professores que apreciam literatura se constitui professor; fazer uma aproximação do Imaginário Instituído e Instituinte dos professores sobre o que é ser professor e sobre a relevância da literatura na formação; verificar como a literatura pode ser estar presente em sala de aula, não como disciplina, mas incorporada ao fazer docente através dos seus saberes literários.

A partir de referenciais teóricos sobre Literatura, Imaginário Social, História de Vida, Memória, Formação de Professores, será elaborado um roteiro de entrevista

semi-estruturado, para obter as histórias de vida de dois professores, que atuaram no município de Santiago-RS entre 1960-2000.

Além das entrevistas serão analisados objetos visuais dos sujeitos, como fotografias, diários de aula, documentos outros, jornais, livros, biblioteca, objetos pessoais. A análise das entrevistas será feita através de um sistema de interpretação e construção hermenêutica.

Enfim, através das experiências pessoais e profissionais que me constituem, proponho desenvolver uma pesquisa que busque estabelecer relações entre a literatura e a formação docente. Defendo que uma pesquisa que cumpra os requisitos de pertinência social e de relevância acadêmica, em educação, precisa contemplar e problematizar as diferentes formas de repercussão que a produção de conhecimento pode gerar na sociedade.

GRUPO DE TERÇA: COMPARTILHANDO A PESQUISA E O CAFÉ

Livian Lino Netto – livianlino@gmail.com¹

Cristhianny Bento Barreiro – crisbarreiro@terra.com.br²

Raquel Martins Araújo – kel02@bol.com.br³

O Começo...

Toda a terça a noite um encontro. Um encontro de dez alunos de um grupo de pesquisa e seis professores. Ou melhor, começaram dez alunos. Logo após, algumas desistências, e tornamo-nos um grupo de oito alunos e cinco professores mais frequentes. Um grupo de treze, ás vezes quatorze.⁴

Primeiro estava calor, depois veio o outono, o frio e finalmente a primavera de 2009. (SILVEIRA, 2010) Toda a terça, durante duas horas nos reunimos para iniciar e iniciarmo-nos à pesquisa. Cuidávamos de trocar questões interessantes sobre o que é pesquisa, o que é pesquisa quantitativa, o que é pesquisa qualitativa, quais as abordagens de pesquisa utilizadas no campo da educação, entre outras.

De repente, uma questão nos pegava com diferentes concepções... Os alunos, de início, se entreolhavam pensando: - Será que é assim mesmo? – Qual deles respondeu corretamente? Com o tempo, perceberam que a diversidade de pensamentos era o desejado, e que aquilo não iria passar ao longo do ano. Todos aprendemos juntos, aprofundamos, problematizamos, ampliamos as questões estudadas.

Um aprendizado, conviver com a verdade do outro; respeitar o outro, mantendo-o próximo e não o apartando. O funcionamento de estar no grupo foi se modificando. Inicialmente, uma preocupação mais professoral, ter de coordenar o

¹ Aluna do Curso de Pós-graduação Lato sensu em Educação – IFSUL.

² Professora do Curso de Pós-graduação Lato sensu em Educação – IFSUL.

³ Ex-aluna do Curso de Pós-graduação Lato sensu em Educação – IFSUL.

⁴ Este trabalho será o relato de uma experiência de partilha no Núcleo de Ensino e Formação de Professores do Curso de Especialização em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas. Participaram deste Núcleo: Dra. Carmem Lúcia Lascano Pinto (coordenadora), Dra. Cristhianny Bento Barreiro, Dra. Denise do Nascimento Silveira, Msc. Rafael Otto Coelho, Msc. Denise Sias, Msc. Jenice Tasqueto Melo, Livian Lino Netto, Helder Porto, Viviane Seidel, Ivan, Luiza, Rosângela, Fernando, Juline (Bolsista IC) e Cindy Tavares Barreto (Bolsista IC).

caminho, saber as respostas, portar-se “adequadamente”. Ao longo do ano, um afrouxamento nestas relações, e a postura de compartilhar o aprendizado institui-se. Seleções de textos, atividades, livros acontecem. Mas o grupo vai direcionando de acordo com interesses e necessidades.

Entre surpresas, questões e escritas...

A surpresa: a escrita não havia cruzado o caminho de muitos. Desafio, buscar o desenvolvimento da escrita neste grupo. Algumas atividades, mais burocráticas: escrita de resumo, escrita de resenha e ao final do ano, a busca de uma escrita colaborativa sobre as imagens do grupo em sua formação. Propôs-se que cada um fizesse um trecho sobre como enxergava este grupo e em que ele contribuira em sua formação. Afinal, que imagem terá deixado este grupo em cada um de seus integrantes?

Confraria, diz uma professora. Um grupo de amigos que se reune para beber café e discutir os fundamentos do que é pesquisar. Café aqui é o nome genérico dado a comer pizza, bolachas, bolos, pudim de pão, salgadinhos entre outras guloseimas. Tudo começou com a expulsão do grupo da sala de professores, onde tomávamos café, juntamente com os alunos do grupo de pesquisa. Um dia afinal, disseram-nos que alunos lá não devem entrar. Desde então, passamos a produzir além do café, um encontro de pesquisa gastronômico, que começava então, no início do intervalo da noite e terminava às vinte e três horas. Dependendo do dia, às vezes um pouquinho mais.

Quaisquer que fossem as imagens, de alunos e professores, sempre a partilha era elemento central. Partilhar a concepção do que é pesquisar, partilhar como penso que isto funcione, partilhar a pesquisa de cada um, as questões que surgem a este respeito, partilhar a gravidez de nossas idéias e, também, da Bianca⁵. “*Penso que a criação de um grupo de pesquisa e, sobretudo, a manutenção de seus integrantes, não deva estar balizado somente na congregação de pesquisadores que têm um foco epistemológico comum*” afirmam Oliveira & Peres (2009, p.460),

⁵ Uma das alunas engravidou de sua primeira filha e a partilha de suas experiências como mãe também ocorreram no interior deste grupo. A Bianca nasceu em dezembro, ao final dos encontros do grupo de pesquisa.

acrescentando a isto que além do interesse acadêmico parece-lhes “*fundamental que, em seu interior, haja lugar para (com) vivências entretecidas com afetos*”.

Percebemos, ao refletir sobre a experiência, que uma outra lógica de aprender foi surgindo. Um aprender mediado pelo outro, um aprender com e pelo outro. Aprendemos sobre pesquisa, aprendemos um pouco sobre o que cada um estava aprendendo. Sobre os temas de pesquisa, alias, os mais diversos possíveis. Sobre os temas vividos. Sobre o funcionamento das diversas instituições de ensino a que cada um pertence ou pertenceu. Sobre viagens. Sobre congressos. Sobre gostos e amores.

Intensa partilha, intensa aprendizagem oriunda de uma experiência de estar junto e de querer descobrir o que o outro tem a ensinar.

O grupo de pesquisa é uma alternativa de inovação e significação nos cursos de formação de professores, cuja principal vantagem é a *in-corporação* da aprendizagem (THOMPSON, ROSCH & VARELA, 2003)⁶.

Hierarquias rompidas. Não sei se para todos foi assim. Certamente para nós que aqui narramos foi. Este trio, professora, aluna de especialização e aluna egressa do curso. Muitos outros poderiam ser autores aqui, junto com a gente. Tivemos de ser apenas três.

Concluindo este ensaio/relato de experiência...

Percebemos a importância do grupo como dispositivo na formação de professores. Dispositivo entendido por nós como espaço que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação, de pensar outras formas de vida.

O espaço grupal favorece a construção de um imaginário instituinte quando conceitos, esterótipos, valores, preconceitos, estigmas, crenças são problematizadas, são desconstruídas e outras possibilidades atravessam as pessoas, acionando múltiplas aprendizagens.
(OLIVEIRA, 2009, p.190)

⁶ Os autores respondem na obra a questão: “Aonde está a aprendizagem e o conhecimento?” Concluem que está em todo o corpo, portanto aprender é mais do que acumular informações no cérebro, mas vivenciar, experienciar, trocar com outros seres humanos, agregando ao nosso corpo novas significações.

Um espaço de aprendizagem em que outros modos de funcionamento e partilha são possíveis foi o alcançado num grupo de terça com muita pesquisa e café!

Uma imagem que transforma a concepção de aprendizagem em co-aprender, co-narrar, com-partilhar.

Imaginário e educação.

Confraria e aprendizagem.

Café e pesquisa.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação e Grupo: Indagações sobre questões sensíveis. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla. KUREK, Deonir Luís. (org.) **Essas coisas do Imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. P.175-192.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de & PERES, Lúcia Maria Vaz. Dois grupos de pesquisa... falas convergentes... imaginários que se aproximam. In: **Educação**, Santa Maria, vol.7, n.2, p.453-472, set./dez. 2009.

SILVEIRA, Denise Nascimento et al. **Formação de professores: Cadernos.** Pelotas: Editora da UFPEL, 2010. (no prelo)

THOMPSON, E.; ROSCH, E.; VARELA, F. **A Mente Incorporada - Ciências Cognitivas e Experiência Humana.** Porto Alegre: Editora ARTMED, 2003.

IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO: TECENDO REFLEXÕES E REVISITANDO MINHA FORMAÇÃO.

Marilene Leal Farenzena¹

Na busca por uma definição de imaginário posso afirmar que minha concepção se definiu inicialmente com esse pensamento: “tão desconhecido, e tão próximo”. Portanto, ao iniciar meus estudos do até então desconhecido imaginário, este passou de uma ilustre incógnita a um ponto de partida de muitas outras dúvidas e reflexões pertinentes na educação.

O tema parece que nos pertence e nos toma conta, por ser próprio do humano, inerente a ele. Acabamos nos apropriando dele como se já o conhecesse profundamente, ainda que somente com leituras recentes e sem estudos preliminares posso afirmar que tive uma aproximação com o tema.

Para situar minha reflexão sobre o imaginário gostaria de comentar sobre como esse tema entrou na minha trajetória, que foi através do meu encontro com o GEPEIS (Grupo de estudos e pesquisas em educação e imaginário social), lugar de estudo, pesquisas, leituras, eventos, tudo isso e muito mais se traduzindo em formação, acredito que esse termo seria o mais adequado, pois abrange de maneira mais completa tudo que esse grupo de pesquisa me possibilitou, agregou a minha trajetória de vida como estudante e profissional da educação.

Essa vivência envolve experiências novas de convívio em grupo que enriquecem não somente minha formação docente, mas me traz inúmeras aprendizagens que me transformam como ser humano nas relações interpessoais, estabelecendo vínculos e construindo saberes. Dentro dessa perspectiva Oliveira (2009, p.181) explicita claramente que: “o processo de aprendizagens com referenciais teóricos do grupo mobilizam a reflexão dos que se implicam nesse projeto formativo. Descobrir suas potencialidades, seus devires, suas energias é um dos movimentos proporcionados pelo dispositivo grupal”

¹ Pedagoga, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS/UFSM/RS Email: marilealfarenzena@yahoo.com.br

O mais importante foi perceber como essa participação abrange e aprofunda minhas concepções sobre as mais variadas questões que discutimos e pesquisamos em educação. A partir disso, penso que não são somente os conhecimentos teóricos que me trazem embasamento para a visão da realidade, mas também a relação afetiva que se estabelece através do dispositivo grupal mostra que essa experiência de criação coletiva produz uma diversidade imensa de aprendizados, possibilitando através da percepção do olhar do outro o alcance de uma nova compreensão, e todo esse processo nos possibilita construir diferentes significações.

Já durante as aulas da disciplina intitulada: *Imaginário e Narrativas de Formação*, em que discutíamos o livro “Tecnologias do imaginário” de Juremir Machado da Silva (2006), surgiram algumas questões discutíveis no que se refere à definição do termo imaginário, partindo disso se estabelece uma pergunta: como se define claramente o que o termo significa? E para refletir sobre essa questão, me remeto aula mencionada a fim de comentar o que me transmite esse autor sobre o imaginário.

Portanto, gostaria de destacar algumas das contribuições de Juremir para os estudos realizados em nossa disciplina. Para iniciar a discussão sobre a gênese do conceito de imaginário, Silva (2006, p.7) traz uma frase que permeia muitas reflexões: “Todo imaginário é real. Todo real é imaginário”. Ao confirmar que o homem não existe sem a realidade imaginal, ele nos mostra que o concreto se move pelas forças da imaginação.

A partir disso fica evidente que o imaginário não é restrito a uma definição e não pode ficar estagnado apenas em uma concepção linear. Para Silva (2006, p.8) “o imaginário é um rio cujas águas passam muitas vezes no mesmo lugar, sempre iguais e sempre diferentes”. Nesse ponto o autor nos mostra a amplitude do imaginário, tanto que ele mesmo lembra que esse termo é usado nas mais diversas situações.

Ao analisar as pesquisas de Silva (2006) pude perceber que a conceituação de imaginário passa pela percepção que o termo não se acabava em si, ou seja, não é finito em si mesmo. Nesse sentido, entendo que o imaginário não cabe em uma definição, o que torna a busca pelo conceito do termo secundária, pois deter-se em

defini-lo seria como limitar novas perspectivas de pensamentos, bem como interromper a construção de uma definição própria do termo.

Assim sendo, procurar definir o imaginário seria reduzi-lo ao pensamento tradicional que exige conceitos rígidos, prontos, bem dispostos, cada um em seu respectivo lugar, respondendo ao que se propõe. E, inevitavelmente é com essa configuração que nos deparamos em algumas das inúmeras discussões na área educacional, é a realidade que se mostra e diante isso, o que geralmente acontece é que nos acostumamos a pensar nessa dinâmica, buscando obrigatoriamente um fim, uma finalidade, uma função determinada para que cada conceito corresponda à determinada situação. Se algo foge dessa determinação estática, onde tudo tem seu rótulo específico, acaba-se por nomear o que acreditamos que deveria ser designado pra tal, ou seja, se não esta dentro de algum conceito, não existe.

Porém, acredito que é justamente nessa questão que se encontra o poder do imaginário, de fazer-nos ir além da mera compreensão, aquela compreensão ao pé da letra, que nos ensina a procurar conceitos estabelecidos, receitas prontas. Penso que o imaginário nos impulsiona a fugir de tudo que está acabado, completo, fechado, estagnado. Todos esses termos não cabem no imaginário e por isso que o fascínio o permeia.

As aulas sobre o imaginário nos remetem a discussões na área educacional que são bastante pertinentes e complexas. Dentre elas, gostaria de destacar algumas que me parecem bastante significativas na área de formação de professores.

Reafirmando o que já citei anteriormente, ao adentrar ao mundo do imaginário percebi o quanto ele é abrangente, e que se faz presente em inúmeras questões de estudo em Educação. Deste modo, ao realizar uma pesquisa relacionada ao imaginário busca-se uma aproximação das significações imaginárias, assim exemplifico o que foi dito durante as aulas: “é uma tentativa de ler o que se mostra”, dessa forma o que buscamos não é simplesmente uma mera leitura, uma constatação, mas uma aproximação.

O que as pesquisas sobre o imaginário nos possibilitam é um novo olhar sobre questões que estão estabelecidas ao longo do tempo. E todo esse processo é uma forma de quebra do que está instituído. Nesse sentido posso estabelecer uma

relação com a minha formação acadêmica em educação dentro do curso de Pedagogia, onde muitas vezes os (as) acadêmicos (as) acabam em alguns momentos tendo como fundamentação teórica o aporte de textos sem significação e com conceitos superficiais. O que não destitui os estudantes de suas atribuições, pois geralmente não se preocupam em aprofundar o que se discute em sala de aula.

Contudo, esse quadro nos mostra a importância da auto-formação, e da ressignificação dos conteúdos trabalhados na academia. O mínimo que se espera é que sejam sistematizados conhecimentos significativos para o acadêmico (a), e que tais conhecimentos sirvam de subsídios para sua formação profissional, a fim de que seja possível a contextualização com a realidade. Isso possibilita com que aconteça o mais importante na formação do educador (a), que é em minha opinião a reflexão-ação, ou seja, possibilitar referenciais teóricos, discussões, temáticas, que permeiem o cotidiano da educação e que o futuro professor (a) possa pensar de forma crítica sobre esse contexto.

Seguindo nessa perspectiva me remeto a uma discussão pertinente realizada em uma das nossas aulas do imaginário: “as questões de poder na relação professor-aluno”. Na análise do contexto educacional percebo como ainda é comum uma condição onde o aluno acaba tendo a obrigatoriedade de encontrar as respostas que o professor exige. Na sequência, o que pode ocorrer é um processo onde o docente acaba por ignorar o caminho que o estudante faz para muitas vezes chegar ao mesmo ponto. Diante disso, poderíamos nos questionar: como ignorar o processo de significação que cada indivíduo faz? Será que o professor formador se questiona quanto aos mecanismos que são utilizados nas significações individuais para formação docente?

Dentro dessa discussão o imaginário radical de Castoriadis pode apontar uma nova direção que enfatiza a dimensão criadora do sujeito. Losada in Azevedo (2006, p.23) explicita os pressupostos de Castoriadis quando afirma que “é preciso aprender a pensar de uma maneira nova, a partir da imaginação e do imaginário”.

Os pressupostos de Castoriadis são apontados por Losada in Azevedo (2006), onde o autor afirma que o imaginário radical sugere um novo referencial teórico, buscando assim uma maneira nova de entender o ser para alcançar uma

nova compreensão do homem e assim, por consequência, encontrar uma maneira nova de organizar o conhecimento.

Enfim, são muitas as questões que o imaginário me provocou; suscitou de outra maneira; revelando outra forma de analisar antigas discussões. Questões essas, que me pareciam dissociadas das minhas percepções como acadêmica em formação, por isso de certa forma é um alívio encontrar fundamentação para velhas inquietações.

Acredito que esse novo olhar elucida alguns dos questionamentos, os quais eu convivi durante minha formação inicial no curso de Pedagogia. Todo esse processo me possibilitou uma (re) significação da minha trajetória formativa, percebendo a experiência formadora como experiência refletida, sendo que nesse sentido vale ressaltar os estudos de Passeggi (2006, p. 148) onde a autora aponta:

Um dos desafios que se coloca para a investigação científica é descrever como o (a) professor (a) transforma suas vivências em experiência formadora, quando narra, escuta ou lê a história de sua vida intelectual e/ou profissional e as narrativas do grupo com o qual vivencia a busca por referenciais para reinterpretar a vida.

É nesse sentido que pude compreender as pesquisas realizadas a partir do método biográfico como um processo complexo que permeia diferentes dimensões entre todos os fatores que a envolvem. Nesse caminho, tive um ganho no entendimento da importância de uma investigação pautada nas narrativas e trajetórias de vida, acreditando que esse processo é um desafio para o pesquisador que almeja analisar como essas experiências vividas pelo profissional podem se constituir em formação.

Vale destacar ainda que a construção biográfica permite ao docente revisitar os processos pelos quais este foi constituindo-se professor. Para tal não é possível ignorar as relações intra e interpessoais que envolvem a trajetória de cada profissional. O pensamento de Josso (2009) traz uma contribuição fundamental no que se refere à relação entre as pesquisas com narrativas de vida e as significações imaginárias que construímos ao longo de nossas trajetórias. A autora destaca o papel da imaginação quando comenta que:

[...] a evidenciação do lugar da imaginação e de suas formas imaginárias durante a pesquisa-formação em história de vida só é possível quando a imaginação é situada entre as dimensões de nosso ser no mundo e é apresentada na sua articulação com as outras dimensões do nosso ser no mundo. (JOSO, 2009, p. 119)

Quando nos voltamos para a busca da compreensão dos processos de nossa formação docente, acabamos por realizar uma auto-análise de nossas vidas. E, tudo isso, pode nos possibilitar o encontro de subsídios para uma possível reavaliação e (re) significação sobre todo contexto revisitado pela memória através das narrativas de formação. Nada melhor que esse pensamento de Josso (2009, p.140) para finalizar: “que bela função é essa dimensão formadora do trabalho biográfico, que tira o autor de seu confinamento e lhe dá a disponibilidade de evoluir!”

REFERÊNCIAS

- JOSO, M.-C. **Essas coisas do imaginário...** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. In: Lúcia Maria Vaz Peres, Edla Eggert, Deonir Kurek. (Orgs). São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, p.181, 2009.
- LOSADA, M. R. O imaginário Radical de Castoriadis. In: AZEVEDO, N. S. N. de. (Org.). **Imaginário e Educação:** reflexões teóricas e aplicações. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- OLIVEIRA, V. F. de. **Essas coisas do imaginário...** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. In: Lúcia Maria Vaz Peres, Edla Eggert, Deonir Kurek. (Orgs). São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, p.181, 2009.
- PASSEGGI, M. da C. **Essas coisas do imaginário...** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. In: Lúcia Maria Vaz Peres, Edla Eggert, Deonir Kurek. (Orgs). São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, p.181, 2009.
- SILVA, J. M. da. **As Tecnologias do Imaginário.** Porto Alegre, RS: 2º Ed. Sulina, 2006.

APROXIMAÇÕES ENTRE O IMAGINÁRIO E O GRUPAL

Marília Regina Hartmann¹

Mas afinal, de que imaginário estou falando? O que é o imaginário? Como este é produzido? Aliada as estas questões sobre imaginário, venho me perguntando: como temos olhado os grupos em educação? Qual o papel que o coordenador exerce? Quais as potencialidades de um grupo? Estas são perguntas que inquietam e que jamais serão findadas.

Busco nesta escrita uma aproximação entre os estudos que venho realizando na perspectiva do imaginário e de grupos. O imaginário que trago, é a partir de vários autores como Castoriadis (1982); Silva (2006); Peres e Kurek (2009); Azevedo (2006), Teves (1992) entre outros. Ao olhar para a temática de grupos, me direciono à Psicologia Social a partir de distintos autores, entre eles, Pichón-Rivière (2009); Fernández (2006); Jasiner (2008).

Todos somos produtores e produtos de um imaginário. Temos ele instituído e também como possibilidade de criação, o instituinte. O imaginário comprehende as significações, os sentidos atribuídos. Para complementar esta ideia trago Silva (2006, p. 9): “O imaginário é uma língua. O indivíduo entra nele pela compreensão e aceitação das suas regras; participa dele pelos atos de fala imaginal (vivências) e altera-o por ser também um agente imaginal (ator social) em situação”.

O imaginário está presente em toda a sociedade, nas diferentes instituições como a escola, a igreja, a família. De acordo com Fernández (1993, p. 4):

Aquilo que mantém unida uma sociedade é sua instituição, diz Castoriadis, isto é, o processo pelo qual a sociedade se institui como totalidade. A instituição de normas, valores e linguagem não são só ferramentas ou procedimentos para fazer frente às coisas, mas também são os instrumentos para fazer as coisas, particularmente, indivíduos.

Assim, entendo grupos como instituições que não se reduzem ao simbólico, mas que precisam deste para existir (CASTORIADIS, 1982). Através do símbolo é que podemos perceber o imaginário. Uma imagem simbólica, que pode ser utilizada

¹ Pedagoga. Mestranda em Educação – PPGE/CE/UFSM. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS. Contato: mariliahbr@yahoo.com.br

como um exemplo é de um grupo que, ao se reunir, os participantes se dispõem em formato circular. Ao evocarmos a imagem de círculo, também podemos nos remeter a determinados grupos.

Em cada grupo formado na sociedade, é produzido um imaginário. Isto me lembra Mafessoli, citado por Teves (1992, p. 25): “Grupos ou pequenas tribos, conforme Mafessoli, organizam seus sistemas explicativos de mundo, instituem suas diferenças e com isso constroem suas identidades.” Assim, os grupos vão se formando a partir das suas necessidades, das suas vivências anteriores e de como percebem e se inserem na sociedade. Portanto, cada grupo tem a sua especificidade, tem características próprias que os fazem ser ou trabalhar de determinada maneira.

“Mas antes de prosseguir, é necessário esclarecer que o indivíduo não deixa de ser indivíduo pelo fato de se constituir em grupos.” (TEVES, 1992, p. 83). Ao constituir um grupo, seja ele qual for, cada indivíduo se insere a partir do que tem a oferecer. Portanto, cada pessoa traz ao grupo suas crenças, imaginários, expectativas, experiências, símbolos, conhecimentos, e a partir disso, desta união do que cada um está disposto a compartilhar, surge o imaginário grupal:

Isto quer dizer que os olhos participam do ato instituinte do mundo para alguém. O local de onde parte o olhar é um espaço antropológico. Aquele que olha o faz a partir de uma determinada perspectiva e de um imaginário social. A invariância do observador, tão exigida pelo discurso positivista, deixa muitas lacunas quando se colocam essas questões. (ibid, p. 13)

Assim, o olhar de cada integrante é carregado de significações que, por sua vez, constitui a maneira de pensar e de agir de um determinado grupo, em um determinado contexto. É importante salientar que este olhar pode ser um possibilitador do instituinte, uma vez que vários olhares juntos criam uma nova forma de olhar.

Participar de um grupo implica em reorganizar a matriz de aprendizagem de cada participante. De acordo com Quiroga (1991, p. 44), a busca pela experiência de aprendizagem grupal, “na qual possam compartilhar, trocar, ocupar um papel ativo, integrar a prática, a ação com o pensamento e a emoção”, revela uma crítica aos modelos internos, como as pessoas aprenderam a aprender.

Nesse sentido, um grupo possibilita uma nova forma de aprender. Essa forma de aprender se dá nas relações estabelecidas entre os participantes. A partir das necessidades do grupo os sujeitos se envolvem e buscam maneiras de cumprir a tarefa. De acordo com Fernández (2006, p. 67):

O funcionamento do grupo se explica pelo sistema de interdependência próprio daquele grupo em determinado momento, seja esse funcionamento interno (subgrupos, afinidades ou papéis) ou referido à ação sobre a realidade exterior. Nisso reside a força do grupo ou, em termos mais precisos, nisso reside o sistema de forças que o impulsiona, isto é, sua dinâmica.

Assim, a força do grupo está no sistema de relações estabelecidas entre aqueles que participam, ou seja, da posição que é assumida no trabalho em grupo e como esta interage com as demais. Isso implica em novas formas de se vincular.

Nosso cotidiano parece não propiciar um terreno onde o confronto não implique necessariamente em conflito, mas em um enriquecimento apesar das divergências. Pensar com o outro e não sobre outro não é muito comum. O convívio com as pessoas em grupo exige uma nova forma de aprender a se vincular. (GAYOTTO, p.44)

Penso um grupo como um espaço potencializador destas novas formas de criar vínculos entre as pessoas, e assim, trabalhar em uma lógica que vá além do individual, mas que abarque o pensar grupal. Sendo este um território simbólico, de acordo com Oliveira (2009, p.189), onde “exercitamos linguagens, ideias, concepções do ponto de vista do que temos instituído e, principalmente, onde a fabricação de concepções instituintes que sirvam como dispositivos para a experiência de si e, também, para a proposição que fazemos aos outros”.

Esta breve escrita buscou trazer questionamentos iniciais e algumas provocações que possam nos levar a pensar na importância do trabalho conjunto e de como temos nos organizado na sociedade, buscando os sentidos e as significações que nos produzem.

REFERÊNCIAS

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

FERNÁNDEZ, Ana María. **O campo grupal**: notas para uma genealogia. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. **Liderança II:** aprenda a coordenar grupos. Petrópolis: Vozes, 2004.

JASINER, Graciela. **Coordinando grupos:** uma lógica para los pequeños grupos. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação e grupo: indagações sobre questões sensíveis. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (org.). **Essas coisas do imaginário:** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

QUIROGA, Ana P. de. Concepto de matriz de aprendizaje. In: QUIROGA, Ana P. de. **Matrices de aprendizaje:** constitucion del sujeto em el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1991.

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

TEVES, Nilda (org.). **Imaginário social e educação.** Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

ESPAÇOS NARRATIVOS NA ESCOLA: AS CRIANÇAS E O IMAGINÁRIO

Noeli Valentina Weschenfelder¹

noeli@uniju.edu.br

Lucileia Belter²

luciléia.belter@uniju.edu.br

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ

Apresentamos um recorte do projeto de pesquisa “ELAS” estão no Ensino Fundamental e na Educação Infantil: Identidades culturais, vozes da escola, como possibilidade de participar do debate junto ao GEPEIS, no eixo Imaginário e a Educação. Quem são “ELAS”? Elas são as crianças, sujeitos da infância, são também as professoras, sujeitos da instituição escolar, sujeitos da linguagem e da cultura. Nas pesquisas realizadas nos últimos três anos, tomamos a infância e a docência, como elementos fundamentais do processo educativo, a partir delas problematizamos conceitos como participação/protagonismo, vozes/narrativas, subjetividades e identidades docentes e infantis, mediante estudos de diversos campos do conhecimento, entre os quais a sociologia da infância, antropologia da criança e os estudos culturais.

Concordamos com o pesquisador Ricardo Vieira (2008) ao defender uma formação de professores/as com capacidade para agir interculturalmente, nesse sentido, o estudo de narrativas educativas tanto de alunos, quanto de professores/as possibilitaria mostrar como os sujeitos interiorizam os vários elementos culturais de que se apropriam, ou que produzem, criando identificações nos seus grupos de pertença. Da mesma forma Maria Tereza Goudard Tavares (2008), posiciona-se diante da escola e suas relações cotidianas, como lócus privilegiado do contexto formativo nas dimensões: política, pedagógica, epistêmica, relacional, ética e estética.

¹ Professora da Pedagogia e do Programa do Mestrado em Educação nas Ciências da Unijuí.

² Acadêmica de Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica Pibic/CNPq.

Ainda, em busca de outras possibilidades para pensar a escola e as relações entre os seus sujeitos, crianças no lugar de aluno/a e mulheres, no lugar de professoras, retomamos as contribuições advindas dos estudos sobre o imaginário. Foi em Castoriadis (1982) que encontramos a concepção de instituição social, que a vê como uma “rede simbólica socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”(p.159). Reaproximamos-nos, então dos estudos sobre o imaginário social realizados no mestrado, ocasião em que utilizamos o esquema de análise proposto pelo autor, para apreender um pouco do universo sociocultural das crianças e as mulheres-mães. Na dissertação de mestrado foi importante o conceito semiótico de cultura³ implicado na construção de sentidos que mulheres-mães e crianças atribuíam a representações diversas — estar na escola, alfabetizar-se, sair da escola para trabalhar, casa-moradia, comida, festas e brincadeiras.

Concordando com Ferreira e Eizirik (1994), reiteramos a importância de considerar nos processos formativos e educativos o sentido das práticas instituídas. Entende-se que o contexto de formação inicial de professores/as, bem como a formação continuada nas escolas e seus currículos, constituem-se territórios de produção, circulação e consolidação de significados. Tomamos a produção de significados no sentido que desenvolveu Stuart Hall, com ênfase na cultura e na linguagem enquanto construção social (1997). Assim, seria possível afirmar que toda prática social tem um caráter discursivo, daí a importância de compreender práticas, experiências e proposições de aprendizagem, em sua dimensão cultural. Michel de Certeau (1995) ao referir-se a cultura, afirma que não basta ser autor de práticas sociais: “é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aquele que a realiza” (p.141) O autor assinala que a cultura requer atividade, apropriação, transformação, sobretudo intercâmbio em um grupo social.

³ Na pesquisa o conceito semiótico de cultura trabalhado por Clifford Geertz (1989), permitiu a compreensão de representações. Nele, a cultura é entendida como uma reunião de textos nem sempre homogêneos. Uma linguagem em comunicação, um sistema de mensagens ditas de algumas coisas sobre outras. Um sistema, segundo o autor, em que diferentes núcleos de representações estão em constante comunicação, tecendo uma rede de significados.

Nas instituições escolares dedicadas à infância, as relações cotidianas são plurais, pois são diferentes grupos sociais que habitam e interagem na escola: familiares, professoras, funcionárias e crianças. São pessoas que vivem em condições materiais e práticas sociais específicas, portanto, possuem diferentes representações. O imaginário social fala mediante várias linguagens -filosófica, religiosa, política, cultural, pedagógica e arquitetônica- (Ferreira e Eizirik, 1994, p.10). Ao longo dos anos, aprendemos com Valeska Fortes de Oliveira e seu grupo, como investigar neste campo do imaginário, bem como as ricas possibilidades em adentrar por essas linguagens, pois segundo ela, criar espaços de fala, é instituir/instituindo sentidos (2000).

As instituições escolares são aqui consideradas como instituições sociais com significações distintas para os grupos que nela convivem, concepção fundamentada em Castoriadis (1982: 159), que as considera como “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”. Tais dimensões se complementam num movimento dialético: a dimensão instituída é da ordem funcional legal, institui aspectos da sua existência organizativa e estrutural. Já a dimensão instituinte, traz a possibilidade de criação e autonomia, de onde emergem os sujeitos, não apenas reproduzindo o instituído, mas instituindo outras possibilidades e sentidos. Sendo assim, interrogamos: Que outras possibilidades de criação e autonomia poderiam emergir por parte dos sujeitos da escola? Que expectativas revelam as crianças da escolarização inicial? E as professoras? Como mapear tais sentidos? Na escola da infância uma rede de sentidos é tecida e, espaços narrativos poderiam potencializar “o diálogo que se mantém na sombra, como ‘indizível’” (Henriques, 2006 p.60).

Seguindo tal perspectiva, o texto problematiza pequenos movimentos instituientes realizados pelas crianças no interior da escola, nos quais concepções como espaço, direitos infantis e identidades socioculturais, são tomadas para entender um pouco mais sobre o que acontece em meio aos fazeressaberes de sujeitos no cotidiano da escolarização inicial, a partir de narrativas, usos, negociações, enfim, dos indícios e dos dados gerados. Como já

referimos, um processo investigativo permitiu acompanhar um pouco do cotidiano escolar e criar condições para que os sujeitos crianças/alunos(as) registrassem como significam alguns aspectos da cultura escolar: o espaço vivido; as atividades e as vivências propostas; alguns dos direitos infantis, aspectos de sua vida familiar, etc.

Foi possível registrar que, independente do lugar e, de como a escola se apresenta às crianças, elas conseguem significá-la enquanto instituição importante para sua vida, pois é ali nesse espaço-tempo, culturalmente produzido por adultos, que se dá a organização dos tempos e dos espaços do convívio infantil em situações de aprendizagem. Poderíamos observar que a instituição escolar ocupa um lugar e um espaço bastante significativo nas representações das crianças. A diferença entre um e outro está em que: o espaço é o que se imagina ou se projeta, enquanto o lugar é aquele que construímos a partir do fluir da vida. "A ocupação do espaço, sua utilização supõe sua constituição como lugar" (Frago e Escolano, 1998, p.61).

Em nossa investigação e, em coerência com as opções assumidas, consideramos importante a escuta de vozes infantis no interior da escola, para que possamos relativizar as relações pedagógicas predominantes, geralmente baseadas em fortes e desiguais relações de poder entre adultos/professores/as e crianças/alunos/as. Portanto, foi possível perceber e confirmar que a fala não é a única maneira pela qual as crianças se comunicam, pois são usuárias de várias outras formas de linguagem, expressando-se por gestos, desenhos, atitudes, brincadeiras, contando histórias, no silêncio ou nos ruídos que produzem. Entendemos que há grande aprendizagem a ser feita nesse sentido e, a escuta sensível e multireferencial (Barbier, 2007, p. 96), poderá constituir-se numa ferramenta de pesquisa importante, assim como os registros das falas infantis, das interações e relações entre as crianças e adultos que as ensinam, tornam-se potente fonte para estudos.

Criando ou reivindicando espaços para viver a infância em diferentes contextos, seja rural ou urbano, as crianças investigadas dizem de si, de suas famílias, de suas vidas e sonhos, seus agrados e desagrados, falam sobre o mundo e a escola em seus tempos e espaços. Falam sobre as professoras e as atividades

escolares, enfim, falam sobre os rituais da escola com os quais concordam ou discordam. O território da pesquisa foram duas escolas públicas nas quais procuramos conhecer um pouco mais sobre os contextos de vida das crianças, na perspectiva proposta por Sarmento e Pinto (1997). Exercitamos a “recolha da voz das crianças, a partir delas próprias”(p.26). A sociologia da infância nos ajudou compreender a importância da construção social da realidade das crianças, um debate necessário e urgente nos cursos de formação de professores, ou seja, problematizar os contextos sociais em que vivem as crianças e como suas subjetividades são constituídas. Assumir questões formuladas pelo campo social nos ajudaria problematizar e considerar o impacto das gritantes desigualdades sociais, geralmente silenciado, nos cursos de formação e nas teorizações pedagógicas e ou psicológicas acerca da infância.

Consideramos a escola, um dos territórios da infância, espaço e lugar de produção e circulação de significados, intensamente vivenciado pelas crianças, pois ela é um dos locais privilegiados da pesquisa educacional, como espaço/lugar para o estudo das crianças pequenas, bem como da infância em sua condição histórica e cultural. Estamos considerando o cotidiano da escola, como um território complexo, nos desafiando buscar outras configurações teórico-metodológicas para pensar com os seus sujeitos questões relativas ao contexto educacional, o campo do imaginário é fecundo para tais estudos.

Assinalamos a importância da escola ouvir as vozes de seus sujeitos com sensibilidade para perceber o mundo simbólico/cultural, além de sua materialidade imediata. Escutar as vozes, ainda não organizadas, na instituição educativa, permite desvelar a dimensão simbólica instituinte da escola, provocando o diálogo entre os sujeitos escolares, entre diferentes universos culturais, o universo escolar e/ou o universo familiar. Dimensão simbólica que, necessariamente atravessa todo trabalho educativo, em especial, os processos de escolarização inicial.

A ênfase na criação de espaços narrativos na escola das crianças, valoriza a dimensão imaginativa, o que demanda a parceria e a participação dos pequenos, minimizando as relações de poder, como possibilitaria o diálogo com outras vozes, outras culturas, outro saberes, outros conhecimentos,

ampliando horizontes sociais e culturais. Tal espaço narrativo e interativo, colocaria como eixo de trabalho a criação e a autonomia, balizando uma pedagogia da infância, para infância e com as crianças. Quem sabe possamos pensar num currículo escolar mais democrático e justo, um currículo narrativo, potencializando as experiências narrativas tanto das crianças, quanto das professoras, conforme propõe Ivor F. Goodson.

REFERÊNCIAS

- HENRIQUES, Eda. O imaginário e a formação do professor. In. AZEVEDO, Nyrma (Org.). **Imaginário e educação**. Campinas, SP:Alínea, 2006.
- CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano** – 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ:
Vozes, 1994.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. DIDIO, Lucia de. Brasília: Liberlivro, 2007.
- EIZIRIK, Marisa F. e FERREIRA, Nildo Teves. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. In. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, 1994.
- FRAGO, A. Viñao, ESCOLANO, Agustín. **Curriculum, Espaço e Subjetividade**: arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas, Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul/dez. 1997.
- SARMENTO & PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Portugal: Bezerra, 1997.
- OLIVEIRA, Valeska. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000.
- TAVARES, M. T. G. Infâncias em periferias urbanas: textos, contextos e desafios para a formação das professoras da infância. In. GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010

Universidade Federal de Santa Maria

ISBN: 978-85-61128-14-2

VIEIRA, Ricardo. Identidades, Histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In: ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores**. Petrópolis: DP et Alli, RJ: Faperg, 2008.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: TEMAS ATRAVESSADOS PELO IMAGINÁRIO SOCIAL

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos¹

O trabalho que apresento para esse encontro é um recorte de minha pesquisa de mestrado que se direcionado para a temática da docência no ensino superior, focando na formação do profissional que atua neste nível de ensino. Nesta escrita reflexiva pretendo trazer questões sobre a formação do professor universitário, seus processos formativos, lançando um olhar na perspectiva do imaginário social sobre a docência no ensino superior e o desenvolvimento do profissional que trabalha neste nível de ensino.

Compartilharei as discussões com os autores como García (1999), Isaia (2009), Zabalza (2007), Castoriadis (1992), Silva (2006), Oliveira e Peres (2009) que participam desse texto e que me ajudam a discorrer sobre esse tema, me proporcionando a realização de articulações sobre o Imaginário e o desenvolvimento profissional do professor universitário.

Os processos formativos englobam tanto o desenvolvimento pessoal do docente, como também o profissional. Isaia (2009, p. 96) destaca a “importância de se considerar, de modo integrado, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência ao longo da carreira”.

O desenvolvimento profissional aqui entendido parte de uma perspectiva desenvolvida pelo García (1999) na qual o professor é visto como profissional do ensino e que seu desenvolvimento é percebido como evolutivo e que deve possuir uma continuidade, superando a justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores que possui um caráter individualista.

Dessa forma García define desenvolvimento profissional como

Uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança [...] a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspectores, quer pessoal de apoio, etc (GARCÍA,1999, p. 137).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, email: nessa.1986@bol.com.br

Ao enfocar os processos formativos e a trajetória de professores não se pode deixar de levar em conta as dimensões pessoais que atravessam a dimensão profissional do docente. Isaia defende essa idéia, afirmindo que

[...] as transformações pelas quais o professor passa ao longo de sua carreira docente estão ligadas a alterações vivenciais mais amplas, que envolvem a dimensão pessoal. Tal fato corrobora com a concepção de que professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter (ISAIA, 2009, p.105).

A carreira do professor universitário e seu desenvolvimento profissional são focados no ensino e na pesquisa, sendo também incluído a estas funções a de gestão que, muitas vezes, se inserem no cotidiano do docente universitário. Percebendo estas funções desempenhadas pelos professores, se propõe uma pergunta: como se dá seu desenvolvimento profissional?

García (1999), ao discorrer sobre o desenvolvimento profissional do professor universitário, apresenta o relatório do Ministério de Educação e Ciência de Madrid, que formula alguns princípios que devem ser levados em conta quando se fala na formação do docente do ensino superior. Um desses princípios está focado na necessidade de que o desenvolvimento profissional deve centrar-se na prática do docente, na qual se torna imprescindível o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica relativa ao seu próprio ensino.

Outro princípio que aqui se torna relevante ressaltar é a tentativa de pensar a profissão do professor universitário não individualizada e mais colaboradora, priorizando, no espaço universitário, iniciativas de grupos de professores em nível de departamento, visto que estas unidades de ensino seriam responsáveis pelo trabalho em conjunto dos docentes, pela convivência, pela partilha de discussões e investigações, enfim, pelo defesa de um trabalho em grupo e não tão individualizado e solitário.

Ao trazer estes princípios ao nosso contexto universitário brasileiro, visualiza o quanto são questões pertinentes de serem pensadas e discutidas, visto que respondem a problemáticas vivenciadas em nosso cotidiano acadêmico.

E ainda sobre a formação do professor universitário, Garcia (1999) traz a uma discussão sobre três movimentos no desenvolvimento profissional referentes à

formação. Sendo elas, a autoformação que se refere na forma independente em que o profissional encaminha sua formação, tendo o controle dos objetivos e do processo da mesma. A Heteroformação que se organiza e se desenvolve por agentes externos, não interferindo diretamente o sujeito que participa. E, por fim, a Interformação que se refere às atividades interpessoais que constituem o professor, indicando a natureza social da formação.

Zabalza (2007) discute sobre as questões básicas na formação dos professores universitários e levanta um dilema que se refere à busca de uma formação para o desenvolvimento pessoal que abrange as necessidades deste profissional, ficando sob sua responsabilidade buscá-la, qual tipo, em que momento e com quais objetivos.

E, no outro pólo do dilema, entram em questão as necessidades institucionais, que no caso se refere quando a universidade adota uma política de formação que está centrada nas necessidades do seu próprio processo de desenvolvimento. E, por entre esse dilema, o autor coloca o equilíbrio que deve haver entre essas duas situações, em que a necessidade tanto individual como a institucional devem buscar uma fórmula intermediária para que ambas sejam contempladas.

Abordar as questões do desenvolvimento profissional do professor universitário, tendo como base os estudos do imaginário social, possibilita a capacidade de conhecer os movimentos de sentidos e significados construídos por professores que estão neste espaço de ensino, bem como nos aproxima dos processos formativos que explicitam esta cultura docente.

Imaginário, segundo Silva (2006, p. 14), “é uma fonte racional e não-racional de impulsos para a ação, é também uma represa de sentidos, de emoções, de vestígios, de sentimentos, de afetos, de imagens, de símbolos e de valores”.

É por entre esta dimensão imaginária que se tecem outras formas de pensar a profissão docente. Pensá-la partindo da idéia que o professor constrói e reconstrói sua profissão e seus saberes a cada dia, e esta capacidade de construção, criação, autocriação é inerente da essência do humano e segundo Castoriadis

Precisamente esta capacidade, esta possibilidade, no sentido ativo, de fazer ser formas outras de existência social e individual, como se vê

quando se considera a alteridade das instituições da sociedade, da língua, das obras e dos indivíduos (CASTORIADIS, 1992. p.88).

Através do imaginário, permitimos pensar a idéia de fazer parte de algo, de partilhar uma filosofia de vida, uma idéia de mundo. No entanto, ao entrar em contato com as narrativas de professores universitários a respeito de suas trajetórias, adentraremos no mundo de significações de momentos que marcaram a carreira, de memórias que reconstroem e problematizam as experiências, bem como de momentos da vida pessoal que, de alguma forma, constituem o eu docente.

Neste sentido, o imaginário possibilita adentrar por entre o território dos sentidos e significados construídos pelos professores universitários em relação a sua formação e seu desenvolvimento profissional. Entrar nesta realidade em que são evidenciados múltiplos aspectos, da ordem do dizível e do indizível é que o pesquisador necessita se colocar em uma posição de escuta sensível, aprendendo a dialogar com o que está explícito em falas, mas também com o que se silencia.

As autoras Peres e Oliveira (2009) mostram o movimento que o Imaginário pode proporcionar na pesquisa, considerando este

Um motor do processo de investigação que tem o sentido de exercitar um ato de criação por meio de uma postura conduzida pela curiosidade, por um 'novo espírito científico', como postula Bachelard, na perspectiva de que este parte de novos pressupostos epistemológicos e os exercita numa atividade que é mais do que simples descoberta: é criação (PERES; OLIVEIRA, 2009, p. 464).

Através dos estudos sobre o imaginário social é possível implicar outra maneira de pensar a profissão docente e seu desenvolvimento profissional. Pensá-la partindo da idéia de que o professor constrói e (re) constrói sua profissão e seus saberes, ampliando a compreensão sobre a cultura deste docente, bem como proporcionando a aproximação com as problemáticas e os desafios que eles enfrentam no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

ISAIA, Silvia. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: Isaia, Silvia Maria de Aguiar; Bolzan, Doris Pires de Vargas; Maciel, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; PERES, Lúcia Maria Vaz. Dois grupos de pesquisa...falas convergentes...imaginários que se aproximam. **Revista Educação**. nº. 3, Vol. 34. Set./Dez. 2009.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do Imaginário**. 2^a Ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O IMAGINÁRIO PRESENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES/AS

Zenaide Heinsch¹

O imaginário: alguns conceitos e considerações

Após as leituras realizadas nestes últimos meses me encorajo a afirmar que o imaginário me conduz a compreensão e a superação da realidade, pois a imaginação se tornou o caminho possível que nos permite não apenas atingir o real, como também vislumbrar as coisas que possam vir a tornar-se realidade.

Atualmente é possível perceber que a sociedade tem privilegiado as imagens como forma de conhecimento e de comunicação social, porém elas se usam de imagens que não traduzem a emergência de um imaginário mais rico e complexo. Posso dizer que nosso imaginário está “contaminado” pelo nosso conhecimento de mundo, que nos restringe a certas possibilidades. “Todo o imaginário é uma narrativa. Uma trama. Um ponto de vista. Vista de um ponto.” (Silva, 2006, p.08)

O imaginário social se expressa por ideologias, utopias, simbologias, rituais e mitos. Esses fatores possibilitam ver o mundo de uma forma diferente modelando condutas e estilos de vida, introduzindo mudanças. O imaginário permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam conceber outros modelos.

Todo o imaginário é um desafio, uma narrativa inacabada, um processo, uma teia, um hipertexto, uma construção coletiva, anônima e sem intenção. O imaginário é um rio cujas águas passam muitas vezes no mesmo lugar, sempre iguais e sempre diferentes. (SILVA, 2006, p. 08)

O imaginário não é cópia do real, seu simbólico dá sentidos em imagens expressivas. O imaginário nos liberta da evidência do presente imediato, nos motivando a explorar possibilidades que virtualmente existem e que devem ser realizadas.

¹Aluna Especial do Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade Três de Maio – SETREM – Três de Maio/RS. 2

O imaginário encontra-se presente cada vez mais nas fantasias, nos projetos e idealizações dos sujeitos e em outras expressões simbólicas que traduzem e constroem as emoções em um novo contexto imaginativo.

Postic (1993 p.3) busca conceituar o imaginário e também procura contemplar o deslize semântico que este possui. Para ele, a imaginação é um processo e o imaginário, seu produto. Diz que “(...) imaginar é uma atividade de reconstrução, até de transformação do real, em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das representações interiores que eles têm em nós (...)”.

O homem vive no imaginário. Cada um possui uma rede de pensamentos e sensações que irão fazer parte do imaginário social. Para Silva (2006), o imaginário pode ser considerado um reservatório e motor ao mesmo tempo, onde se guardam sentimentos, lembranças e experiências.

Para realizar o estudo do imaginário, é necessário tecer algumas considerações acerca da trajetória desse termo, tanto no sentido etimológico quanto da sua função e atuação. Os discursos envolvendo o termo imaginário são recentes ainda que este termo não seja utilizado ou considerado com todo significado e amplitude que possa designar, atualmente já é possível encontrar nos discursos de vários autores a atenção que estes dispensam, quer seja à memória dos professores, à história de vida ou à trajetória destes, no ofício da sua profissão, na intenção de desvendar a ação do professor e de procurar compreender porque o professor organiza o seu fazer, a sua ação pedagógica de determinada maneira. Consideram que sua história de vida, suas memórias, sua trajetória e demais experiências influenciam seu agir.

Nóvoa (1992) destaca:

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma com que cada um de nós constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. (NÓVOA, 1992, p.25)

Ao rememorar imagens e memórias no decorrer das minhas experiências como estudante, me vejo diante do espelho que reflete a figura daquele professor/a inesquecível, percebo quanto ele/a influenciou e está relacionado/a com

minhas escolhas profissionais, bem como relacionada ao jeito de ser, enquanto pessoa, tanto pelos aspectos e lições positivas deixadas e transmitidas pelos “mestres” e até mesmo pelos pontos, às vezes negativos, que procuraram usar como indicativo daquilo que não queriam ser ou fazer.

Goodson (2000) alerta que considerar as histórias de vida dos professores não se trata apenas de fazer aflorar as reminiscências pessoais de cada um, por elas mesmas, mas considerá-las para que isto contribua para que se tornem investigadores críticos das suas práticas pedagógicas, conscientes quanto à sua própria investigação-ação, num processo crítico de auto-reflexão.

Gonçalves (2000, p. 145) refere-se ao processo da construção da identidade profissional, e diz que esta “... emerge da relação que o docente estabelece com sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal que ela implica.”

O imaginário e a prática pedagógica

Se o imaginário interfere nas práticas pedagógicas, então se pode pensar que não são suficientes os saberes teóricos produzidos na formação docente para caracterizar um modo de atuação de um/a professor/a. O que é dito, as ações dos professores, também o que fica velado, e que não é dito, o que se instala em cada um são também indicadores para um modo de atuação de um/a professor/a.

Postic (1993, p.9), aborda que “a relação pedagógica é vivida ininterruptamente nos dois planos, o manifesto e o imaginário, que não coincidem necessariamente, porque um acontecimento observável pode ou não desencadear o nascimento ou o despertar de harmônicos inconscientes”.

As atitudes, o modo de ser do/a professor/a provêm das referências construídas ao longo do seu fazer. Assim, as experiências que teve no seu processo de aprendizagem e, enquanto aluno/a, de modo geral; as representações que tem dos seus/suas professores/as; também suas experiências vividas com outras pessoas, seus pais ou outros adultos, que estão registradas no seu imaginário e formam um conjunto de referências qualificam o seu fazer.

Quando se pensa na relação pedagógica nos anos iniciais é possível pensar que os alunos, na maioria das vezes, aceitam passivamente os procedimentos do

professor e que, raramente, questionam a ação dele. Quase sempre procuram corresponder à concepção que o professor tem de infância, de alfabetização, de como se aprende a ler e a escrever, entre outros correlatos que legitimam a prática do professor. Como diz Postic (1993), “entram na cumplicidade das relações”.

Cabe destacar, que, em muitos aspectos, o livro didático, enquanto recurso pedagógico não está mais tão presente nos dias atuais. No entanto, não se trata apenas de substituir um instrumento, de reestruturá-lo ou dar-lhe uma nova roupagem. Trata-se de superar concepções, representações e conceitos na sua essência. Porém, é preciso reconhecer que não se trata apenas da influência do objeto por si só. Trata-se de representações construídas coletivamente sobre o que seja adequado para ensinar, mesmo que sejam representações equivocadas, das quais o objeto também participa.

Ao analisar as práticas pedagógicas, é preciso levar-se em conta a dimensão das representações sociais, no caso específico da imposição dos métodos e conteúdos propostos pelos livros didáticos, que se fazem presentes no imaginário social. É preciso destacar que outras tantas representações sociais foram e são construídas, influenciam e contribuem para a formação do professor, e poderiam ter sido citadas aqui, como: a seleção do conteúdo a ser ensinado, o modo como os professores planejam suas ações, o que significa para o professor ensinar e aprender, etc., que operam também através de representações sociais.

Esse imaginário social construído e do qual o professor lança mão para suas ações é reconhecido não apenas pelos profissionais de educação, mas de forma especial também por outros grupos sociais. O modo de ação dos professores, em muitos casos, constitui um objeto de aprovação social, autorizada e legítima. Dessa forma, nem mesmo todos os conhecimentos elaborados cientificamente foram, até então, suficientes para a superação efetiva de certas concepções, conceitos e representações presentes no imaginário social acerca das questões que envolvem a aprendizagem.

Muitas vezes, as crianças vão para a escola com a idéia de que o professor sempre tem razão, ele nunca erra e as próprias famílias acreditam nisso e, de certa forma, explícita ou implicitamente, passam essa concepção para

seus filhos. Desse modo, é socialmente legítima a ação do professor de se impor aos alunos.

Na verdade, essa prática do/a professor/a acontece também no social, ultrapassa o espaço escolar e os envolvidos diretamente na ação educacional. A sociedade, muitas vezes, aprova as ações do professor e outorga a ele o poder para que sua prática assim se estabeleça. Nessa perspectiva, ele recebe uma espécie de carta branca para agir, pois no imaginário social, embora algumas vezes possa não parecer, a figura do professor e as ações por ele desempenhadas encontram os argumentos para se legitimarem e se manterem como estão. Para Postic (1993, p.47), “certos processos intervêm na relação interpessoal professor-aluno e orientam o jogo imaginário paralelamente às reações manifestas”.

Fazer um olhar para a prática pedagógica dos professores remete à consideração de inúmeros aspectos que envolvem a ação destes profissionais, dentro da instituição escola. Aspectos diversos, que vão desde as condições físicas e materiais que a instituição oferece ao trabalho do professor, a relação deste com os demais sujeitos envolvidos, até mesmo questões de ordem, cultural, histórica, ideológica e política que envolve o sistema educacional.

Considerações finais

É necessário dizer, neste momento, que esta temática, antes de tudo é muito significativa e desafiadora. Quero evidenciar que considero indispensável aos cursos de formação de professores, tanto os de graduação, pós-graduação, os de formação continuada ou de professores em serviço, a inclusão de reflexões que envolvam questões relacionadas aos aspectos tratados neste artigo. Ou seja, reflexões que envolvam de que modo o imaginário – individual e social – estão presentes no fazer pedagógico dos profissionais de Educação, sugestionando e indicando modos de ação específicos. Levar para a reflexão que o imaginário não apenas é caracterizado por idéias, concepções ou representações abstratas no seu pensar, querer, sentir, mas que é também real e efetivo no modo de ação dos sujeitos e que, muitas vezes, tem raízes nas histórias pessoais e sociais anteriores ao momento atual em que o professor ou o sujeito se encontra.

REFERÊNCIAS

- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores. In NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____ (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- SILVA, Juremir Machado da. **As Tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: 2^a edição, Sulina, 2006.