

A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO SOCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS

Marlene Soares Freire Germano*

Mestre em Educação

Professora de Filosofia do Direito da Universidade Iguazu/Campus V

Wagner Luiz Ferreira Lima*

Doutor em Letras

Professor de Português da Universidade Iguazu/campus V

Resumo

Há na educação brasileira uma tendência muito forte dos educadores em cristalizar valores reproduzidos pela sociedade, comprometendo o processo educativo, na formação de sujeitos ativos e críticos frente aos desafios impostos pelo tempo. Este artigo se propõe a promover reflexões sobre a real importância do imaginário social como condição indispensável na aprendizagem e na sua transposição para o entendimento da realidade. O imaginário se faz presente no plano social-histórico, e tem uma dimensão funcional identitária do sujeito, podendo contribuir para uma educação centrada na condição humana. O imaginário se constitui mediante complexos sistemas simbólicos em que se articulam representações míticas, religiosas e ideológicas. Dessa forma, torna-se um campo de investigação de todas as relações sociais e de poder que se configuram na sociedade. Assim sendo, é impossível pensar que possam existir relações sociais e políticas fora de uma dimensão simbólico-imaginária, e neste contexto a escola precisa estar inserida.

Palavra-chave: Educação; Imaginário; Sujeito Crítico.

Abstract

As far as Brazilian Education is concerned, the educators have a great tendency to crystalize values that are reproduced in society, therefore, hindering the educational process and the formation of active and critical individuals capable of facing nowadays challenges. This article aims at promoting reflections about the importance of social imaginary as an indispensable condition to the learning process and the transposition to understand reality. The imaginary is present in the social historical plan and has a functional dimension related to the individual's identity, which contributes to the construction of an education centered in the human condition. The imaginary is constituted by complex symbolic systems in which mythical, religious and ideological representations are articulated. Thus, it becomes a field of investigation of all social and power relations that are figured out in society. For that reason, it is impossible to think that there may be social and political relations apart from an imaginary-symbolic dimension, and in such a context the school must be inserted.

Keywords: Education; Imaginary; Subject Critical.

I Introdução

Considerando a Educação como um processo de construção humana, que permeia e atravessa os modos de ser dos sujeitos sociais, tornou-se para nós, educadores, questão vital refletir sobre o imaginário, numa visão paradigmática que nos permita (re)pensar o fenômeno educacional de nosso cotidiano.

Segundo o pensador e cientista René Barbier (1984), o termo imaginário tem significados diferentes para cada um de nós. O imaginário é tudo o que não existe, uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta, para alguns estudiosos. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitiu a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário como um resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana. Outros o veem apenas como uma manifestação de um engodo fundamental para a construção identitária do indivíduo. E nós, educadores, como assumimos o imaginário dos estudantes? Que importância tem a imaginação na construção do conhecimento?

Apropriarmos desse arsenal semiótico através da escola é um dos grandes desafios da modernidade, deixados por estudiosos como Vigotsky, que chamou a atenção para a indissociável relação entre forma e conteúdo, para a necessidade de entendermos as linguagens visando respostas para os mistérios que envolvem o pensamento humano.

Desvelar o papel do imaginário na educação possibilita compreender a verdadeira função de educar e do papel do professor enquanto formador de sujeitos críticos, conscientes, autônomos e livres para viver e transitar no novo milênio com competência.

Dessa forma, torna-se premente estudar o cotidiano escolar a partir das práticas pedagógicas dos atores envolvidos no processo educacional na tentativa de buscar subsídios para importantes questionamentos. O que a educação tem feito com o imaginário? De que maneira os professores internalizam os valores deste imaginário?

2 O imaginário em questão

Sendo legítima a preocupação do Professor com o conhecimento preciso, busca-se a prática pedagógica perfeita e eficaz. Contudo, ao lidarmos com os estudantes, com a família, com os colegas professores, enfim, com o universo escolar, suscitamos apenas a objetividade das questões, não promovemos a interação Escola/Mundo. Entretanto, mister se faz destacar que, na atualidade, não se concebe mais uma educação que não seja dialética, uma vez que as práticas culturais, políticas, econômicas e estéticas vêm sofrendo mudanças rápidas e radicais. Essas mudanças vinculam-se às novas maneiras pelas quais experimentamos o tempo e o espaço.

Convivemos com um mundo de incertezas cuja problemática foi transferida para a educação, motivo pelo qual urge que a mesma seja repensada, direcionando a aprendizagem para a compreensão ampla de ideias, de valores e de imaginação; do mesmo modo que não se

pode dispensar os conhecimentos e habilidades, pois esses podem vir da capacidade de imaginar, de criar, de sentir, de viver o aprendizado.

Para o filósofo francês Henri Lefebvre (1991), definir Imaginário é uma descoberta da filosofia, e da sociologia contemporâneas, que puderam distinguir a imaginação individual e os grandes simbolismos que subsistem nas culturas. O estudioso aponta para algo que, embora sempre tenha existido nas sociedades, só recentemente ganhou estatuto de objeto de estudo.

Os pensadores Marx, Durkheim e Weber já tinham esbarrado cada um a seu modo, com o Imaginário Social, na medida em que reconhecem que as ações humanas não resultam de decisões estritamente racionais. As análises das ideologias, o estudo das correlações entre as estruturas sociais e os sistemas de representações coletivas, o modo como elas abrem para uma instância que assegura a coesão social nos apontam para o Imaginário Social.

Mesmo considerando os pontos de discordância entre as abordagens marxista e a weberiana, enfatiza-se que ambos reconhecem que o conjunto de normas e valores não paira autonomamente sobre os homens, mas se materializa em seus grupos, reforçando e ou instituindo elos de sociabilidade entre eles. É nesse sentido que o mundo transcende a esfera da natureza em si, porque é vivido, real, imaginante pelos homens.

No dizer de Castoriadis (1982) o Imaginário Social, como rede de sentidos, consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações), ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, consequências e significações, no sentido amplo do termo e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado.

Bronislaw Backzo (1985), por seu turno, reconhece que o campo de investigação do Imaginário Social é eclético e ainda não dispõe de uma teoria definida que lhe sirva de suporte. Isto porque a complexidade de que se reveste o estudo do Imaginário Social remete necessariamente à pluralidade e à diversidade de abordagens.

Significa dizer que qualquer olhar, enquanto um olhar deixará sempre algumas sombras sobre esse campo. O imaginário se constitui mediante complexos sistemas simbólicos em que se articulam representações míticas, religiosas e ideológicas. Dessa forma, torna-se um campo de investigação de todas as relações sociais e de poder que se configuram na sociedade. Assim sendo, é impossível pensar que possam existir relações sociais e políticas fora de uma dimensão simbólico-imaginárias, e neste contexto a escola precisa estar inserida.

E, ainda, numa abordagem compreensiva, entendemos o Imaginário Social como "formas de expressão que nos remetem ao campo do divisível e do indivisível, dos sonhos e

dos desejos, do conhecimento e da ação”. Aprender seus sentidos significa percorrer caminhos sinuosos, na busca da "decifração" daquilo que se mostra, ocultando.

Podemos conceber o Imaginário Social por diferentes caminhos e buscar compreendê-los implica reconhecer que ele opera por oposições: os nós só existem em oposição aos outros; o legítimo, ao inválido; o bem, ao mal; a inclusão, à exclusão. Isto nos faz capazes de entender o processo de integração dos agentes sociais.

O Imaginário, no sentido primeiro em que utiliza Castoriadis (1982, p. 254), é "faculdade originária de por ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são ou nunca foram". Trata-se nesta definição de um imaginário radical. Falar de imaginário radical é falar na capacidade de invenção, tal como dela falarmos no campo artístico, referindo-nos à criação de formas, de figuras, capacidade que com este significado o autor defende todo o gênero humano, individual ou coletivamente considerado. E, nessa acepção, uma característica essencial ou inalienável do gênero humano consiste na sua capacidade de invenção, de criação, que é muito mais diferente e mais radical que descoberta ou produção, desde que, nos dois últimos casos, trata-se apenas (embora isso possa não ser pouco) de atualizar, se fazer presente, representar algo que, de outra forma, já era.

Essa criação, portanto, é criação imaginária, não no sentido de ficção, de engano, ou de fazer de conta, mas no sentido de que emerge desta capacidade inventiva que é inalienável dos seres humanos individual ou coletivamente considerados. É criação, posição de significações sociais e da instituição enquanto imaginário social (da sociedade como coletivo anônimo) e é criação, posição de figuras como presentificação de sentido e de sentido como sempre figurado, representado como imaginação radical dos sujeitos individualmente considerados.

Apenas secundariamente, se aplica ao termo imaginário, o sentido de algo referido à mistificação, fantasia ou realidade, uso associado a um sentido pejorativo e depreciativo, embora, também muito frequentemente, sentido absolutamente pertinente.

O imaginário, portanto, no sentido utilizado por Castoriadis (1982), é algo que introduz o novo, constitui o inédito, a gênese ontológica, a verdadeira temporalidade, a posição de novos sistemas de significados e de significantes, que torna presente o sentido. E passa a ser o imaginário radical o verdadeiro motor da sociedade e da história, porquanto, a questão histórica por excelência é a da gênese do sentido, a produção de novos sistemas de significados e de significantes.

Dessa forma, o imaginário, longe de ser a causa da alienação, passa a ser, especialmente, motor de criação. O imaginário radical, entretanto, existe no e pelo imaginário efetivo, isto é, nos seus produtos e pelos seus produtos.

O desenvolvimento do pensamento racional lúcido torna possível unir e distinguir, numa relação ao mesmo tempo firme e flexível, os três elementos que compõem o simbólico: “o significante, o significado e o vínculo. O uso correto da função simbólica supõe a função imaginária e seu domínio pela função racional” (CASTORIADIS, 1982, p.155).

O imaginário efetivo, ou o imaginado, é o produto do imaginário radical e se constitui com a profusão ou, na linguagem do autor, o magma de significações imaginárias sociais atuantes, operantes “em uso”, cada vez, por uma determinada sociedade, uma vez que a fonte dessas significações, segundo Castoriadis (1982), está além da consciência lúcida dos homens, ela pode se articular com o real, com o racional, com o simbólico no plano social-histórico, através dos sistemas simbólicos instituídos (línguas, esquemas operativos de representação e de ação, modo de instituir-se como sociedade e historicidade, autodeterminação do grupo ou clã, religião, rituais vários, formas de exercício da autoridade, dentre outros) nos quais sempre será possível encontrar uma dimensão funcional identitária e outra coisa irreduzível, ou seja, trata-se da resposta em ato a algumas perguntas colocadas implicitamente no fazer, na busca de respostas que visam definir a identidade como coletivo, a forma de articulação da sociedade; o que é o mundo e a maneira de se relacionar com ele e com seus objetos; quais são as necessidades e os desejos.

Para Barbier (1994), a história do imaginário, se tomada em sua elaboração progressiva, pode ser distinguida em três fases desde a antiguidade grega: uma fase de sucessão; uma do pensamento racional e a potencialização da função imaginante do ser humano. Após os pré-socráticos, o pensamento grego impõe pouco a pouco um dualismo entre real e imaginário. De um lado, a sensação, a percepção, as condutas adaptadas à realidade e de outro, a fantasia, o sonho, a fabulação, a arte. São dois domínios sem interação.

A fase da subversão afirma-se por uma atualização do imaginário e por uma potencialização do real e do imaginário. Já entre os gregos a ambivalência era notável. Há uma espécie de impossibilidade de se desfazer do imaginário. Então por que não reconhecer seu valor positivo. Esta será a opção tomada pelo movimento romântico do séc. XIX. O imaginário tornou-se o único real, e a imaginação, o caminho da realização. Para que o real exista, é preciso fazer um desvio pelo imaginário. O sonho é realizado e a imaginação reina. Mas a ambiguidade permanece: oscila-se entre a esperança, após o desvio provisório, de uma reconciliação final do imaginário e do real, e a recusa definitiva de toda a realidade exterior para ouvir apenas as obscuras vozes interiores.

Do ponto de vista social, o imaginário permanecerá sempre subjetivo mantendo-se ao mesmo tempo oculto e voluntariamente ignorado.

O fim do século XX abre a era da autorização na qual se assiste a um reequilíbrio da atualização e da potencialização dos polos do imaginário e do real, racional. Bachelard foi o pioneiro desta fase de autorização em uma época que não era ainda de bom tom valorizar a poética do sonho, do devaneio. Para ele, a função do irreal é psiquicamente tão útil quanto à função do real. Elucida, inclusive, que, durante sua atividade noturna, o homem sonha o imaginário.

Na linha de Bachelard encontra-se outro pioneiro, Durand (1969, p. 12), fundador do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário, para quem o imaginário significa “conjunto das imagens e das relações de imagens que constituem o capital do homo sapiens”.

Outro pensador que apresenta as melhores vias de acesso à plena realização desta fase de autorização é Castoriadis (1965, p. 65) ao escrever:

Nós falamos de imaginários quando queremos falar de algo inventado, ou quer se trate de uma invenção absoluta (uma história onde todas as peças são imaginadas e ou de um deslizamento) ou de um deslocamento de sentido, onde símbolos já são investidos de outras significações distintas de suas significações normais ou canônicas.

Para Castoriadis, o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para se exprimir, mas para existir e, inversamente, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária: ver numa coisa o que ela não é, vê-la outra que ela não é. O imaginário de que fala Castoriadis é ao mesmo tempo duplo (social-histórico e psíquico) e irresolúvel.

A fase de autorização do imaginário atingirá seu apogeu, portanto, no dia em que o imaginável prevalecer sobre o quimérico, no cerne de um pensamento humano, tomando consciência de sua hipercomplexidade e de sua relação intrínseca com o ecossistema a que ela pertence. Os caminhos começam a ser desbravados, mas ainda há um grande percurso a ser caminhado.

3 A educação e o imaginário

São inúmeras as reflexões a respeito da educação em geral e da escola em particular. Em meio ao avanço das ciências, tornou-se um desafio para os cientistas reconsiderar seus saberes e fazeres. Após tantos anos de cientificismo, parece ter chegado o momento das incertezas, das dúvidas diante das verdades instituídas. Olhares diversos constituem objetos de conhecimento e cada cientista sabe que seu olhar é apenas um dos possíveis olhares, o que se tornou, indubitavelmente, objeto de profícuas pesquisas.

A tradição cartesiana legou à modernidade o mito da racionalidade científica, na exigência das ideias claras e distintas e na eliminação das ideias adventícias oriundas dos sentidos e das ideias fictícias, provinda da imaginação dos sentidos.

Nessa perspectiva reducionista, somente o pensamento é capaz de produzir conhecimento verdadeiro, suprimindo-se a riqueza da complexidade multifacetária da inteligência humana de ver a realidade comunicada em diversos pontos de vista, que se constitui de várias modalidades de conhecimentos –interdisciplinaridade – sensível, intelectual, imaginário, judiciário, intuitivo. Logo, investigar até que ponto o imaginário social como um novo paradigma de educação, tem sido trabalhado nas escolas, é uma das tarefas relevantes do professor neste novo tempo.

A imersão neste contexto sinaliza que a escola que temos não se encontra ainda apta a atender a complexidade dos novos tempos, o que incita uma reforma no pensamento de todos os educadores, que, por vezes não raras, apresentam parca destreza ao lidarem com a velocidade da tecnologia, nas informações já tinha sido prenunciada pela literatura, pela ficção. Assim, como fazer para que essa velocidade física que advém da tecnologia abreviando a noção de tempo e aproximando espaços distantes, não se sobreponha à nossa capacidade subjetiva de perceber o tempo e o espaço? Como a escola tem lidado com essa complexidade.

Martha Kohl (1996, p. 30) diz que “o imaginário, expresso por meio da poesia, da literatura, da imagem, da música, da cena, da dança, da pintura, é um precioso canal de produção de sentidos, que organiza nossa visão de mundo e dá a ela consistência, alma”. Quando podemos ser autores de uma visão de mundo que faça sentido, podemos nos constituir como cidadãos deste mundo, mantendo com ele uma relação crítica, sensível, criadora, afetiva e feliz.

Para Sartre, filósofo existencialista, é o sujeito que dá sentido às coisas e esse é um dos atos fundamentais da consciência humana. O ato de imaginar é da subjetividade e se refere sempre a algo por ela imaginado, mas precisa se exteriorizar e somente assim o objeto se constitui em objeto para nós. Assim, o imaginário é uma relação indissociável da subjetividade e da objetividade, da totalidade da existência que se encontra aberta para o mundo da vida pessoal, social e cultural do tempo em que se vive e das tradições. O imaginário tem, portanto, um poder simbólico e é, ao mesmo tempo, uma forma expressiva (apud IVAS E FELDMAN, 1998).

Para alcançar o significado do imaginário, é preciso que dele nos distancieemos, por meio da reflexão, que permite explicitar o seu sentido. O Imaginário Social produz estereótipos cujos significados devem ser trabalhados pela reflexão, por uma educação que busque desenvolver

uma consciência crítica que torne possível revelar seus significados. A vida da imaginação tem impacto sobre a totalidade da existência do homem.

Entretanto, a educação atual ainda prioriza a memorização e muitas vezes esquece que essa consciência imaginante, é espontaneidade, liberdade, criatividade. Segundo Calvino (1993) a nossa capacidade de imaginar pode e deve constituir-se em um recurso de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento escolar, pois o que vemos e o que imaginamos pode nos ajudar a aprender cálculos, a desenhar mapas, produzir e interpretar textos. Será que nós, professores, estamos preparados para levar em conta a imaginação em nossa prática escolar?

A escola demanda novas leituras, tanto na sua concepção como no conhecimento que temos das relações ensino-aprendizagem, dos sistemas de vínculos e desvínculos, dos micros e macros processos que produzem e ou são produzidos pelos discursos e práticas pedagógicas, haja vista que muitos problemas vividos nas escolas advêm de formações e conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por “naturalizar” práticas, tornando-os imperceptíveis entraves à realização de suas propostas.

(Re)significar a escola, esse espaço privilegiado para o diálogo com a contemporaneidade, exige do professor um repensar sua prática e tentar aprender parâmetros que ultrapassem a reprodução.

Nas diversas partes do mundo luta-se por uma escola que se quer construir, conectada com o mundo na qual se encontra inserida, conectada com a cultura e a história do povo a que serve e que lhe dá vida. No entanto, com a violência nas cidades, com cidadãos destituídos de seus direitos mais simples, com problemas e questionamentos para os quais a comunidade científica com todos os seus avanços, não consegue dar respostas ou indicar saídas (como a Aids, o buraco na camada de ozônio, dentre outros), a escola sente-se impotente.

Mediante esse cenário tão real e característico, com relevo nos países terceiro-mundistas, qual poderá ser o nosso papel, enquanto educadores, de abrir as portas da imaginação, da fantasia, da inventividade?

São, muitas vezes, os próprios estudantes que nos abrem os olhos para o que é insólito. A ação escolar não precisa ser rígida, é preciso brincar com as ideias, com os diferentes significados (pessoais) para haver construção (coletiva) de sentidos. É importante observar que a leveza, como um valor, costuma fazer par com a fantasia e a imaginação, despertando o prazer. E, na escola, o prazer e o desejo de todos não devem ser atribuídos apenas à razão; o pensamento lógico e a cognição devem estar articulados com as demais dimensões humanas, sobretudo com a imaginação.

Como ensina Vigotsky (1969, p. 47), “as estruturas de linguagens, dominadas pelas crianças passam a constituir estruturas básicas de sua forma de pensar”, ao ressaltar a importância do espaço escolar para a constituição de sujeitos, na medida em que favorece suas interações inter e intrapsíquicas, especialmente por meio da mediação estabelecida pela linguagem.

No entanto, para que a leveza e o humor frequentem a escola, nos seus variados níveis, é necessário primeiro que se favoreça uma ruptura entre o que é sério e verdadeiro, ao que é divertido e prazeroso. Este binômio precisa ser substituído por vida/escola. Escola tem que ser vida. A vida e a escola não precisam ser enrijecidas, nem sisudas, sob o risco de se perder. Marx, há mais de um século já dizia que “tudo que é sólido desmancha no ar”. Assim, deve ser a relação escola/vida, uma relação interação, de prazer, de felicidade, caso contrário corre o risco de acabar fracassando, se desmanchando no ar.

A partir de reflexos como essas a escola deve (re)pensar o seu papel na constituição dos sujeitos sociais, levando em conta o prazer de aprender, a alegria e a leveza podem se constituir em valores na ação escolar cotidiana, tanto quanto a solidariedade, a ética, a responsabilidade tantos outros, a escola ganha , dessa forma significado.

(Re)pensar a prática pedagógica deve ser, pois, a rotina de todos os educadores, procurando reconhecer que o ato de ensinar precisa estar a serviço da formação da cidadania, e para isso o contexto histórico-social real, concreto, e suas significações se tornam condições indispensáveis nesse processo. Daí a relevância ímpar de investimento em atividades de elaboração própria, na pesquisa, na investigação, argumentação, corrente, formulação de hipóteses, interpretação, habilidades tão necessárias para inserir qualquer indivíduo no universo cultural, enfim, no despertar da capacidade de imaginação.

Reverter esse quadro exige, certamente, clareza e objetividade do papel do professor a respeito de que homem ele deseja formar. Se perguntarmos hoje a um grupo de professores que homens desejam formar, todos responderão com certeza, cidadãos autônomos, conscientes, livres, criativos. Mas, a pesquisa em educação vem comprovando ao longo dos anos que na prática isso não acontece.

Como bem diz Bachelard (1972), as pesquisas no campo do imaginário social, poderão nos ajudar na identificação e na compreensão dos mecanismos de manipulação e das determinações aos quais os sujeitos estão expostos no seu processo de escolarização, assim como permitir o conhecimento dos processos de enfrentamento utilizados por esses sujeitos na resistência aos obstáculos que esse imaginário lhes apresenta.

Não bastam, pois, os estudos das condições objetivas da comunidade escolar para que se estabeleçam estratégias que viabilizem uma escola de qualidade. O sucesso escolar pressupõe a dimensão simbólica da escola, ou seja, o sentido de suas práticas para os alunos que a frequentam. Investigar o imaginário social de um grupo é propor-se a dialogar com seu mistério.

Edgar Morin (2001) corrobora esse posicionamento, levando-nos a inferir que uma escola de qualidade precisa abrir dentro de si a complexidade, cuja lógica sinfônica (do inesperado, sua lógica criativa) possa acolher e gerar práticas criativas, onde o indivisível, onde as diferenças possam se articular com o movimento assimétrico e que possam de certa forma, recuperar algo do mito, daquilo que foi perdido do seu próprio sentido. É possível, então, trabalhar as resistências, incentivar as forças criadoras do grupo quando se conhecem os mitos, os símbolos que lhe servem de suporte.

O que parece estar em jogo é a própria concepção de escola dialetizada por conflitos de imaginários que lutam de várias formas entre conceitos considerados ultrapassados, como, por exemplo, o de *educare* (latim), significando fornecer, trazer, dar, tendo como objetivo um ensino passivo para alunos imóveis, e transitam, num terreno movediço, por outro sentido de educação como *educere* (latim), que quer dizer conduzir alguém para fora de si mesmo, mais livre, mais criativo e inventivo.

É com o sentido da escola que devemos nos preocupar, conforme explica Campbell (1990, p.3)

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos.

A experiência que ocorre na escola a partir da rede social que ela cria ou alimenta nem sempre acolhe e, muitas vezes, expulsa. O sentido da escola está inserido em muitas formas de constituição e compreensão da realidade do que, propriamente, na rede curricular, nos trabalhos de sala de aula, nos instrumentos de avaliações, na análise dos resultados escolares. Ao que parece, a experiência de estar vivo circula por outros caminhos que a escola não apenas desconhece, mas também resiste ao defrontar-se com eles.

Retorna-se aqui ao vazio de sentido, aos conflitos de imaginários, em que os programas curriculares ainda não contemplam o que seriam propriamente crenças, desejos, fantasias da imensa massa de estudantes que chegam às escolas e, nelas, vão sendo desapropriados do que

lhe é mais caro, mais necessário, sua própria cultura, seus valores, suas necessidades de inserção num mundo real.

A escola para atender a esse mundo, precisa (re)definir sua função pedagógica, levar em conta a dimensão simbólica, a dimensão do Imaginário Social e, com isso, incorporar a complexidade do real e o mistério, indo além da razão mutiladora e disjuntora, positiva, neutra, asséptica. Professores e estudantes poderiam, nessa conjuntura, redescobrir a alegria do conhecimento, a aventura da imaginação. Isso demandaria toda uma revolução das práticas pedagógicas, abrangendo novos regimes de verdade, em que o pensamento mecânico, positivo, daria lugar a um pensamento eruptivo, abrindo novos horizontes de experiência.

Sobre isso nos esclarece Durand apud Ferreira e Elzirik (1994, p. 33):

Mais do que nunca, o divórcio estabelecido entre dois tipos de discurso: um oficial, escolástico e escolar que assume a herança de um corpo social que se tornou legatário do universal, e outro, por sua vez, reprimido e transbordante, no coração do mundo das mídias, visões violentas ou idílicas de um pensamento realmente selvagem, porque abandonado no terreno do não cultivado, na margem do desinteresse oficial.

Provavelmente, a inconsistência de nossos projetos pedagógicos, sua ineficácia, seu malogro frente ao impacto da realidade de uma escola distante – tanto da vida como de resultados educacionais significativos – podem ser atribuídos em grande parte à falta de capacidade da pedagogia, que se insiste praticada sobremaneira nos educandários brasileiros, em tirar proveito das lições da civilização e da enorme revolução científica que está acontecendo, mantendo-se presa, ainda, a formas totalitárias e deficitárias de pesquisa, desenraizadas da cultura, da história, dos mitos e crenças, do novo tempo que está a exigir uma educação imaginativa e criadora.

Uma educação que se pretende de qualidade volta sua atenção para a criação e a autonomia. E sobre essa questão nos adverte Castoriadis (1982, p.94), que o imaginário aparece como um projeto de autonomia, eixo central do que ele denominará de projeto revolucionário, com foco na superação das diferentes formas de alienação ou heteronomia, visando ao fazer pensante e ao pensar político como componentes especiais da autotransformação da sociedade.

Nessa linha de raciocínio, constata-se que o imaginário desempenha originariamente uma função do racional, ou seja, racionalidade e imaginação mostram-se amalgamadas, indissociáveis, numa relação infinitamente fecunda. E é desse caos que emerge, pouco a pouco, a razão. A história da humanidade, então, é como a história do ser humano individual, uma emergência progressiva da racionalidade a partir do imaginário, criação social-histórica. A

autonomia ou desalienação que tanto sonhamos conseguir pela educação, requer o domínio reflexivo do processo de simbolização através do qual o imaginário está sempre presente.

Conforme lembra Jacques Ardoino, a propósito de outro contexto, na dinâmica do imaginário, a escola tem uma função simbólica a desempenhar, devendo ser, mais que ensino e instrução, *locus* de maturação social e afetiva, espaço de discussão do sentido de existência, local de aprendizagem prática efetiva da cidadania. Torna-se, portanto, um dos objetivos da educação – transformar o ser vivo – feixe de pulsões e de fantasia – num *anthropos*, quer dizer, num ser autônomo, capaz de governar seus atos e de ser governado, mister se faz presente o imaginário.

A pedagogia não lida apenas com o indivíduo, sua imaginação radical, suas fantasias inconscientes, seu fluxo representativo – afetivo – intencional, com o que constitui o mundo privado; diz respeito, também, à socialização do indivíduo, ou seja, com a educação do sujeito no sentido de fazer com que ele interiorize as instituições sociais existentes, sobretudo a escola, goste delas ou não e quaisquer que sejam elas.

E, em razão dessa dimensão da pedagogia que torna possível uma educação para a autonomia, que é outra designação da pedagogia transformadora ou emancipadora. E é no contexto dessa pedagogia que a escola precisa se refazer e refazer o professor. Uma educação que garanta um projeto educativo em que os sujeitos interiorizem as instituições e suas significações, que façam sentido. E um sentido não se ensina. Educação para transformação exige invenção, criação, construção de projetos de vida por si sós.

A educação como práxis não pode ser reduzida a uma técnica, como mera aplicação de conhecimentos pré-elaborados, como se estivéssemos a demonstrar um teorema. Assim, a educação, a política educacional e a gestão escolar não podem ser entendidas como técnicas. Elas são atividades prático-poiéticas: autêntica criação que está presente na alteridade, na autoalteração e na gênese ou posição de inédito, no processo de desenvolvimento da autonomia humana através do próprio exercício da autonomia. É com base nesses pressupostos éticos de um lado, psicossociológicos, e de outro, ontológicos em sua base, que não se pode determinar antecipada e unilateralmente os fins a atingir: trata-se, antes, de deflagrar um processo que possa assegurar um fim, que não pode ser definido com precisão antecipadamente. Isso seria a negação da criação!

Com isso, o objetivo da educação deve ser o de permitir que nos tornemos verdadeiramente humanos, é superar a antinomia entre teoria e prática e retomar a relação entre o saber e o fazer, a superação de um imaginário cientificista e positivista no campo educativo, seja na esfera pedagógica da sala de aula, seja no plano das redes de ensino e de suas

articulações. A teoria passa a ser apenas um fazer, um projeto, uma tentativa sempre incerta de elucidação do mundo. A práxis, nessa engrenagem, diferencia-se de todas as práticas manipuladoras, nos planos macro e micro, tornando-se a busca de lucidez, o que não se confunde com saber preestabelecido como “sistemas de verdades dadas de uma vez por todas: somente o fazer faz falar o mundo”.

Portanto, só é possível mudar a educação, quando a escola se comprometer com o aprender a aprender, a prender a descobrir, aprender a inventar.

4 CONCLUSÃO

A educação como fenômeno é uma experiência essencialmente humana e que acontece através do existir em si, com o outro e com o mundo. Dessa forma, ela só poderá acontecer num existir compartilhado e que busca como objetivo final a humanização – a realização plena do homem.

Sublinha-se que a importância da fantasia no imaginário do ser humano é inimaginável, dado que as vias de entrada e saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98 se referem ao funcionamento interno, constituindo-se num mundo psíquico, relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, imagens e fantasias, cujo mundo se infiltra em nossa visão de mundo exterior.

Sabendo que as ideias existem pelo homem e para ele, mas que o homem existe também pelas ideias e para elas, a escola precisa dialogar com o imaginário desse homem, valorizando e (re)descobrimo a dimensão simbólico-imaginária no contexto escolar e permita ao educador o (re)dimensionamento de suas práticas educativas, dando um novo sentido à educação.

Quantos erros cometemos ao educar? Destruímos, às vezes, muitos sonhos. Daí a necessidade de reflexão constante na educação, nos questionamentos das possibilidades de formar cidadãos críticos, conscientes e criativos, principalmente nas nossas possibilidades de conhecer. Conceber o conhecimento como uma aventura é tarefa indispensável da educação.

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão deste milênio. Como ter acesso às informações sobre o mundo e articulá-las, se a escola que temos não exerce um diálogo com o mundo, que é global, multidimensional e complexo.

Urge dos educadores uma reforma de pensamento. Entretanto, deve ficar claro que essa reforma não é programática, mas paradigmática, para que o conhecimento seja pertinente à educação deve torná-lo evidente.

Unidades complexas como o ser humano ou a sociedade são multidimensionais. O ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. O professor deve reconhecer essa multidimensionalidade e nela inserir todos os dados. Aliás, esse é um dos paradigmas que a educação precisa conhecer, para favorecer a inteligência geral nela inserida, a imaginação, muitas vezes adormecida.

E, é neste sentido, que o estudo sobre o imaginário pode contribuir para um (re) pensar sobre a educação do futuro: uma educação centrada na condição humana!

Interrogar sobre nossa condição humana, de seres imaginários, implica reconhecer a nossa posição no mundo. Por isso, a educação que se pretende não é a unilateral, que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica, pelas atividades utilitárias, pelas necessidades obrigatórias. O ser humano é assaz complexo! O homem que trabalha é também o homem da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o homem do jogo. O homem empírico é também o homem do imaginário. O homem da economia é também o homem do consumo. O homem prosaico é também o homem da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia, um amor nascente inunda o mundo da poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim do amor devolve-nos a prosa.

Assim sendo, o ser humano, para Edgar Morin (1921), não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, ritos e crê nas virtudes do sacrifício, vive frequentemente para preparar sua outra vida para além da morte.

É para essa educação que precisamos de educadores que não deixem morrer o ser imaginário que existe dentro de cada um de seus alunos. Que não esqueçam que o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito da afetividade intensa e instável. Sorri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, estático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, o que é consciente da morte, mas que não pode crer nela, que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia, que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também ilusões e quimeras.

Eis a educação em que os professores precisam acreditar e pensar de forma lúdica: leve, reflexiva e construir nossos próprios projetos embasados na filosofia do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E, nessa complexidade do aprender,

despertar e desvelar o imaginário para que os estudantes possam criar, inventar, dar asas a sua imaginação e alçar voos cada vez mais altos. Só assim, estaremos desenvolvendo uma educação para a lucidez no confronto com a modernidade.

Refletir e valorizar estudos sobre o imaginário do cotidiano escolar torna-se, então, uma questão de relevância no processo educacional, por permitir a compreensão das possibilidades e dos entraves deste processo e facilita a sua reconstrução.

5 REFERÊNCIAS

BARBIER, Renê. *Sobre o Imaginário*. Tradução: Márcia Lippincott Ferreira da Costa e Vera de Paula. Pontos de Vistas: O que pensam outros especialistas? Revista em Aberto. Brasília, ano 14. n.61, jan/mar.1994.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Imaginário Social e Educação: criação e autonomia*. Revista em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan. / marc. 1994.

DEFORME, Maria Inês de Carvalho. *LEVEZA: Tudo que é Sólido Desmancha no Ar*: Brasília, FUNDESCOLA, 1998.

FERREIRA, Nilda Teves e ELZIRIK, Marisa Faermann. *Educação e Imaginário Social: revendo a escola*. Revista em Aberto. Brasília, ano 14, n.61, jan / mar.1994

IVAS, Cida , FELDMAN, Márcia. *Visibilidade: Chove na Fantasia*: in Reflexões sobre a Educação no Próximo Milênio: Brasília, FUNDESCOLA, 1998.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*: Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. E Ed. São Paulo: Cortez; Brasília. UNESCO, 2001.