

Imaginário social e a educação: uma aproximação necessária

Valeska Fortes de Oliveira*

Imaginação, imaginário, imagens, representações simbólicas, míticas — essas expressões foram durante muito tempo banidas do pensamento considerado científico e legítimo, por caracterizarem um campo “perigoso”, onde a preocupação com a constatação ficaria prejudicada. A imprecisão desses conhecimentos os coloca em choque com aqueles comprovados por demonstração através de atividade racional. A própria científicidade fica “abalada”, porque “científico é o conhecimento que pode ser comprovado”. Esse é o objeto de análise que estamos nos propondo explicitar a partir desse ensaio.

Temos toda uma tradição que, podemos dizer, culmina com as posições de Descartes e que negligencia o universo simbólico. Como afirma Durand (1988, p.25),

A mais evidente depreciação dos símbolos que a história de nossa civilização apresenta é certamente aquela que se manifesta no cientista saído do cartesianismo

O cartesianismo representou a crença ilimitada na razão e as matemáticas encarnavam, de maneira exemplar, a preocupação com a certeza científica. O final do século XVI e o século XVII vão ser marcados por duas orientações metodológicas: a perspectiva empi-

* Professora Assistente do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

rista, representada por Francis Bacon que sustenta uma ciência alicerçada na experimentação e observação, e a perspectiva que inaugurou o que passou a ser conhecido por racionalismo moderno. O racionalismo a partir de Descartes sublinha o caráter ocultante da sensação, colocando a base do saber sob o império da razão. Para conhecer aquilo que está para lá das nossas representações sensíveis, não podemos, nem devemos apoiar-nos nas nossas representações sensíveis. O conhecimento da realidade externa se funda, com Descartes, na idéia inata de Deus e na demonstração de que a esta idéia corresponde um conteúdo real. Ao contrário do que pode parecer, a concepção de conhecimento *a priori* não está relacionada à idéia de um conhecimento que se distancia da realidade e que se fecha sobre si mesmo. O conhecimento *a priori* é aquele que ultrapassa a experiência — dimensão considerada ocultante para Descartes.

O que importa salientar aqui é o aspecto racional sobre o fazer humano, que desemboca na Ciência ou nas grandes construções filosóficas. Não só sobre uma teoria do conhecimento, mas inclusive sobre a “realidade” sócio-histórica humana. Alguns vão falar inclusive na história como “realização da razão”. O desmerecimento da dimensão imaginária social, em detrimento da dimensão puramente racional, relegou o simbólico à religiosidade, à fantasia produzida pelo espírito, não sendo mais objeto de compreensão racional. Seria como um subproduto do humano, ligado ao pensamento mítico, arcaico e religioso, inferior à racionalidade produzida pela modernidade, incapaz de expressar a dimensão própria do humano.

Mas a razão que proponho trazer para esta análise, não se remete à concepção clássica, que dicotomiza o universo, aparência e essência, racional e imaginário, alma e corpo, etc. É preciso uma razão aberta, que conserve o potencial crítico da realidade, mas que não seja a única dimensão que realize o humano.

Mesmo a modernidade ocidental construiu um imaginário, o da expansão ilimitada do domínio racional, de progresso, de desenvolvimento alicerçado na concepção de que a Ciência daria todas as respostas aos nossos problemas.¹

Segundo Chevalier e Gheerbrant (1994, XXXIX),

No entanto, imaginar não é demonstrar. As dialéticas são de ordem diferente. Os critérios do simbolismo serão, por um lado, o correlacionamento do incomensurável; os do racionalismo, a moderação, a evidência e a coerência científicas. (...) Se, por um lado, essas atitudes devem guardar suas características específicas, por outro lado, ambas respondem a necessidades, cada qual em sua categoria. O próprio progresso das ciências, principalmente das ciências do homem, exige sua coexistência.

DURAND (1988, p.41) vai chamar a atenção para a nossa era, que toma consciência da importância das imagens simbólicas graças à contribuição da patologia psicológica e da etnologia. As duas ciências revelam ao indivíduo normal e civilizado, que as suas representações limitavam-se com as representações do neurótico, do delírio ou dos "primitivos". Tem, então, uma hermenêutica das imagens do mecanismo pelo qual se associam os símbolos, e a pesquisa em torno desse universo. Analisando o que vai chamar de hermenêuticas redutoras, em que situa a psicanálise de Freud, aponta para a redução empobrecedora que esta faz do símbolo. A atribuição de um determinismo que faz do símbolo um simples efeito-signo, com uma causalidade única — o império da libido —, passa, segundo Durand, a representar um sistema explicativo unívoco e redutor.

Após essas considerações, explícito como estão sendo conceituadas essas expressões — imaginar, imaginário, imaginação, representação — quando evocadas no conteúdo do texto.

O conceito de imagem ocupa no mundo contemporâneo um lugar central. "Central", entre aspas, segundo MATOS (1991, p.15), em se tratando de um mundo de imagens,

(...) contrariamente à luz da construção platônica e cartesiana do conhecimento, sem centro, sem ponto fixo, inconstante, impremente. Ela exigiu o desencantamento do mundo: por um lado, as Formas, as essências luminosas, eternas e verdadeiras; por outro, o sujeito abstrato do puro pensamento de si — aquele que não tem dor a mitigar, nem esperanças a realizar. Ambos implicaram um universo desenfeitiçado, demitizado, "sem qualidades", racional.

O mágico, o mítico, o sagrado será o antagonismo que a *ratio* procura eliminar. A racionalidade constrói um conceito de natureza, despojando-a de seus aspectos sagrados e proféticos, desencantando o mundo. O real pode então ser conhecido pelo sujeito do

conhecimento.

A etimologia da noção de imagem, como instância intermediária entre o sensível e o inteligível, é, segundo MATOS (1991, p.16) *imaterialidade material*. A concepção de uma racionalidade que pretende dominar o objeto sem contato direto com ele, colocando que todos os males possíveis são imaginários, aponta claramente para o desprestígio dos saberes de outra ordem.

Entretanto, como aponta CASSIRER (1977, p.50),

O homem já não pode fugir à própria consecução. Não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo. São os vários fios que tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana.

Já não é dada ao homem a condição de enfrentar a realidade de forma direta, desprestigiando as instâncias intermediárias. Passou a envolver-se em formas linguísticas, em imagens artísticas, em símbolos, em mitos, em ritos e não pode dispensar essas interações desse universo.

Vivemos imersos num mundo de emoções imaginárias, entre sonhos e fantasias, entre esperanças e expectativas, ilusões e desilusões. Não estamos aqui direcionando a análise para uma apologia da superstição, mas reafirmando que a definição do homem como animal racional não perde a sua potência explicativa, mas se mostra uma expressão reduzida no sentido de “dar conta” da riqueza das formas da vida cultural do homem. Argumentando a favor dessa variedade cultural da vida humana, CASSIRER (1977, p.51) sugere que

..., em lugar de definir o homem como um animal *rationale*, deveríamos defini-lo como um animal *symbolicum*.

Apresentando o imaginário na relação pedagógica, Postic (1993, p.13) afirma que

Imaginar é evocar seres, collocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto.

Segundo o autor mencionado acima, a imaginação é uma atividade de reconstrução do real, a partir dos significados que atribuímos aos acontecimentos ou das repercussões que estes causam em nós. O imaginário estaria povoado de representações simbólicas do real. Etimologicamente, ressalta que imaginação é solidária de *imago*, representação, imitação e de *imitor*, imitar, reproduzir. A imaginação caberia imitar modelos exemplares, — as *Imagens* —, ela as reproduziria, as reatualizaria.

Apresentando o vocabulário do simbolismo, DURAND (1988, p.11) salienta que sempre foi presente a confusão no uso dos termos relativos ao imaginário. Presume que isso se deve à desvalorização atribuída à imaginação no pensamento da antiguidade clássica e do ocidente. Aponta que a consciência dispõe de duas formas de representar o mundo: uma direta, onde a própria coisa parece estar presente na mente; a outra indireta, quando o objeto não pode se apresentar diretamente à sensibilidade. No caso de consciência indireta, o objeto ausente é re-(a)presentado à consciência por uma imagem, no mais amplo sentido do termo.

O símbolo se define, primeiramente, como pertencente à categoria do signo. Mas a maioria dos signos são apenas subterfúgios de economia, remetendo a um significado que poderia estar presente ou ser verificado. É assim que um sinal simplesmente precede a presença do objeto que representa.

Assim, buscamos no mundo das imagens, dos símbolos um significado situado no plano racional. Essas relações que estabelecemos são o centro da nossa vida imaginária.

CASTORIADIS (1982, p.142) vai referir-se ao simbólico como uma referência a tudo que se apresenta para nós, no mundo social-histórico. Os atos individuais e coletivos não se esgotam no simbólico, mas são impossíveis fora de uma rede simbólica.

Subsiste um componente essencial e para os nossos propósitos, decisivo: é o componente imaginário de todo símbolo e de todo simbolismo, em qualquer nível que se situem. (...)

As profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletimos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o símbolo, não somente para exprimir-se, o que é óbvio, mas para existir, para passar do virtual a qualquer coisa a mais.

Nesse sentido, as diferentes instituições criadas hoje pela so-

ciedade, têm a sua existência simbólica. A dimensão imaginária é presente e é ela que cria formas que se enraízam no histórico, para que se façam universais, sancionadas e legitimadas racionalmente.

Como seres bio-ético-culturais que somos, dotados de um poder de autodeterminação por nossas finalidades subjetivas e, por isso, capazes de viver a vida em uma realidade físico-imaginária (simbólica). É sob esse prisma que se coloca a faculdade de desejar estabelecer os fins imaginários que dirigem o conjunto da vida humana, que inaugura algumas formas institucionais, algumas formas de relacionamento, de convivência e abandona outras que não as representam mais.

Para dentro dos muros da escola... Há lugar para a imaginação nesse espaço ?

O vocabulário do universo imaginário não somente tem sido esquecido como negligenciado pelos nossos estudos e produções na área da educação. Temos compreendido o aluno, o professor, os agentes do processo educativo a partir da sua cognição, da sua razão. O que se distanciou da preocupação racionalizante recaiu sob o enfoque de um psicologismo na educação, que se preocupa com o aluno como pessoa, mas com um desdobramento necessário no conhecimento para o controle no processo de ensino e de aprendizagem. Não estamos tratando aqui de imaginário como conhecimento individual do aluno. Trata-se, sim, de concebermos os imaginários, se assim podemos falar, do ponto de vista do instituído socialmente e das possibilidades do instituiente enquanto capacidade de criação histórica dos agentes.

Entendo que o discurso e a proposta educativa centrada em apenas uma dimensão da razão, se podemos falar de uma razão multifacetada, não colocando assim o universo imaginário como confronto ao universo racional, centrando somente a preocupação no homo faber, mostra-se limitado, não respondendo mais a uma série de exigências que se colocam no âmbito da educação escolar. Temos, por exemplo, o problema da violência colocada no âmbito mais geral da sociedade, mas que se apresenta intensamente no ambiente da escola. Como discutir, como enfrentar essa problemática, quando não nos aproximamos dos alunos, tentando conhecê-los numa outra dimensão, que não seja a de um número da chama-

da. Como entender o processo de agrupamento dos adolescentes, nas suas tribos pós-modernas: as gangues. Como entendê-los se não conseguimos nos aproximar da sua linguagem diferenciada, da sua forma de perceber e tratar as coisas e as pessoas? O que estão querendo demonstrar e o que têm a dizer através das suas manifestações violentas. O que é a violência e o que não é violência para os alunos adolescentes que estão na escola hoje? O que tem sido característica da adolescência, em termos de comportamento, percebida nos diferentes grupos e classes sociais?

Um outro exemplo de como nossas preocupações, enquanto educadores, manifestam-se de forma insatisfatória, sem conseguir uma aproximação de soluções significativas, diz respeito à formação do leitor na escola. Não é difícil encontrar na produção teórica da educação, um número significativo de trabalhos que constatam a ausência do aluno leitor, de como se trabalha pouco a leitura na escola, da necessidade de se desenvolver a leitura desde bem cedo, com a criança na idade pré-escolar. Mas, conhecemos o gosto dos alunos com os quais temos trabalhado? Por que não gostam ou gostam de ler, e o que gostam de ler, tem sido problema de pesquisa por parte das escolas? Se tivéssemos maior proximidade, não somente no sentido de tempo, mas de intensidade, do imaginário dos nossos alunos, tornaríamos mais significativa a solução para uma preocupação extremamente necessária que é a formação do leitor, capaz de exercitar a sua cidadania com criatividade, sendo um agente instituinte na sociedade.

O paradigma do trabalho, proposto pela análise marxista da educação, bem como a ordem do econômico, não conseguem explicar, ou quando explicam, as situações evidenciadas na realidade social e mesmo cultural são reduzidas a uma dimensão. Esse entendimento acaba apontando para outras dimensões que se apresentam como emergentes na análise educacional.

Entendo que o discurso e a proposta educativa centrada em apenas uma dimensão da razão mostram a sua limitação; que a ordem do econômico não consegue explicar todas as situações evidenciadas na realidade social, e que os valores instituídos socialmente revelam-se insuficientes para atender outros sujeitos históricos. Esse entendimento acaba apontando para outras dimensões que se apresentam como emergentes na análise educacional.

Apontando para novas perspectivas na área da educação, Sholl, apud TEVES (1992, p.104), afirma que

As novas concepções pedagógicas que orientem uma educação no sentido de que não seja apenas um reflexo do político, econômico, mas também uma prática simbólica, estruturante do real, poderão levar a constantes discussões sobre modelos de ensino e gestões administrativas coerentes com a realidade complexa e heterogênea da sociedade brasileira.

Através dos estudos sobre o imaginário social estariamos colocando a escola no espaço institucional que tenta recuperar uma das “marcas” do seu trabalho, que é produzir bens de sentidos.

Revisando as produções na área da educação percebe-se que o universo imaginário (simbólico) é praticamente inexistente enquanto preocupação teórica. O paradigma do trabalho, a análise econômica e mesmo a análise macro-estrutural da sociedade têm caracterizado as pesquisas na educação.

Há necessidade de iniciarmos a investigação das questões relacionadas à educação escolar, tendo como base um novo paradigma que traz para a análise o universo simbólico, o universo imaginário instituído socialmente. O conjunto de crenças, mitos, sonhos, valores, aspirações que cada grupo carrega nas relações que estabelece, nos diferentes lugares e espaços que ocupa caracteriza esse universo imaginário..

Entretanto, não nos aproximamos desses imaginários. Ou melhor, esses imaginários não são colocados como preocupação das nossas pesquisas em termos de valor científico. Essas questões são colocadas como secundárias, irrelevantes, incapazes de responder as exigências de uma pesquisa preocupada com os parâmetros de científicidade, que considera significativo os dados que podem ser quantificados, que podem ser tratados estatisticamente, ou que podem ser tratados por metodologias pré-determinadas, pré-estabelecidas, se tratando da pesquisa qualitativa, com passos e regras a serem seguidas.

Não estou afirmando que nesse território não exista metodologia, não exista método de análise, ou que se caracterize por um tipo de pesquisa que acolha um certo tipo de anarquismo metodológico. Ao contrário, a construção metodológica necessária exige conhecimento de contribuições teóricas produzidas nas diferentes áreas do conhecimento.

Poderíamos afirmar que se trata de um campo de investigação onde a interdisciplinariedade, ou melhor, a transdisciplinariedade no

sentido proposto por MORIN (1989) — de ultrapassar as fronteiras de cada área de conhecimento, e adentrar a outras desconhecidas — é garantida e necessária.

Na aproximação do universo imaginário enquanto objeto de pesquisa coloca-se a necessidade de penetrar nos discursos latentes, nos discursos ocultos, nas falas e nos silêncios, nas escritas de corredores, de paredes, no âmbito interno e externo das instituições, nos comportamentos manifestos através do vestuário, das músicas, dos gestos. Para que todas essas criações históricas possam ser captadas na sua riqueza, é necessário, muitas vezes, um pluralismo metodológico, no sentido que possa ser uma aproximação significativa, resultando em uma investigação de que produza outras respostas para “antigos” problemas.

Mas, qual é o espaço dedicado à imaginação à própria pesquisa dos imaginários dos alunos e dos professores no âmbito da escola?

Analizando a realidade da escola francesa, POSTIC (1933, p.21) vai afirmar que a própria arte de escrever na escola

... é regulamentada por uma tradição positivista, que afasta da linguagem das imagens. O livro didático é orientado para a mensagem informática, didática.

Pode-se perceber essa desvinculação das imagens no nosso ensino escolar já a partir das primeiras séries. Estando na pré-escola a criança convive e cria os desenhos, as gravuras, as ilustrações para situações, convenções, manifestando a sua linguagem também através da imagem desenhada, escrita. A separação dessa realidade é garantida quando inicia o contato com as letras, e didaticamente cria-se uma realidade estéril, fria, pesada para a criança. Seus desenhos empobrecem porque sua imaginação está sendo empobrecida.

POSTIC (1993, p.24) refere-se a essa questão, argumentando que

por muito tempo, nos textos e manuais escolares, a imagem não passou de auxiliar didático. (...) M. Tardy (1966) dizia que a pedagogia é o empreendimento que valoriza a percepção às custas da imaginação. As imagens deviam ser observadas para fornecer um saber, e não para interpretar, e até produzir.

Essa é uma das preocupações que tenho ao propor o imaginá-

rio como um novo paradigma para as pesquisas em educação: que possam fornecer saberes. Saberes esses que foram e são negligenciados, que ficam à margem das nossas análises e propostas educativas.

Mas sabemos também que a escola é um mundo fechado, e mesmo que se abra para o exterior, já tem suas normas e características de funcionamento, como um mundo organizado, com o qual alunos e professores convivem e devem adaptar-se.

Uma das contribuições deixadas por FOUCAULT (1986, p.126), apresentadas no seu livro *Vigiar e Punir*, onde reconstitui a história da violência nas prisões, é a genealogia do suplício, da punição, da disciplina, dos recursos do bom adestramento e da prisão dos corpos. Ao referir-se à disciplina, nos diz que “Nesses esquemas de docilidades, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações.”

Abordando a questão da disciplina, FOUCAULT (1986, p.27) a descreve como uma “anatomia política”, como uma “mecânica de poder”, definindo como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros. Afirma que “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.” Remetendo à disciplina escolar podemos compreender melhor as intenções de seu regulamento rígido e, muitas vezes, inquestionável — a disciplina é um exercício que tem como finalidade tornar os corpos dos alunos dóceis, submissos, prontos a somente reproduzir, sem questionar.

A tentativa de disciplinar as vontades, os desejos, os corpos, exercitando-os através de rotinas sempre iguais, sem a novidade, a criação, chega a seu intento não de forma total, mas acaba por tirar alguns resultados.

Há um imaginário instituído entre alguns professores que já condena ao fracasso escolar determinados “tipos” de alunos, como o filho de pais separados, o pobre, o repetente, o indisciplinado, como uma espécie de condenação prévia. Aqueles que tentam “escapar” do processo de disciplinarização são alvos do discurso escolar sobre o fracasso.

Entre os adolescentes é bastante comum os reclames de que o discurso dos professores é um, sendo contrariado na prática. As

relações na sala de aula são estabelecidas na forma de um jogo, com espaços de poder já estabelecidos. O aluno joga, assimilando as regras muitas vezes acriticamente, já incorporado nesse processo de disciplinarização.

Os professores são representações simbólicas que, no imaginário dos alunos, encarnam feições de simpatia ou de rejeição, imagos, segundo POSTIC (1933, p.26),

(...) vindas das primeiras relações intersubjetivas, reais ou imaginárias, com os que o cercam.

Essas representações são desconhecidas por parte dos professores e, quando conhecidas, o são superficialmente.

As imagens reservadas ao professor de matemática são conhecidas por aqueles que trabalham com essa área de conhecimento, mas se perguntarmos as explicações, temos a superficialidade, tanto na preocupação de entender, como em reverter as imagens maléficas atribuídas a esses professores.

Como o aluno adolescente vive a escola nos nossos dias, e como se situa no seu interior? Que significado tem a escola em sua existência? Que vínculos existem entre sua vida na escola e a sua vida fora da escola, nas suas diferentes relações e grupos? Que repercussões os acontecimentos vividos na escola, no meio familiar e na sociedade como um todo, têm nos alunos adolescentes? Tais questionamentos devem ser formulados quando se quer compreender como se constituem as representações nos seus imaginários.

Estas perguntas e tantas outras dentro de uma outra dimensão — a do imaginário — assumem um caráter instigador para pensar a educação a partir de outros fundamentos, descobrindo assim, novos conhecimentos. A complexidade dos nossos tempos não abriga respostas reducionistas e disjuntas. A investigação nas diferentes áreas do conhecimento precisa contemplar a heterogeneidade e a complexidade das relações intersubjetivas, que se dão tanto no espaço instituído, como no espaço instituinte da sociedade.

Referências bibliográficas

- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1994.
- DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix e Universidade de São Paulo, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- MATOS, Olgária. Imagens sem objeto. In: NOVAES, Adauto (org.). *Rede Imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras e Secretaria Municipal de Cultura, 1991.
- MORIN, Edgar. In: *Idéias Contemporâneas: entrevistas do Le Monde*. São Paulo: Ática, 1989.
- POSTIC, Marcel. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- SHOLL, Léa. Desejos sociais “versus”práticas educacionais: uma tensão no imaginário social. In: TEVES, Nilda (org.). *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.