

### EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: revendo a escola

Nilda Tevês Ferreira\*  
Marisa Faermann Eizirik\*\*

São inúmeras as reflexões acerca da educação em geral e da escola em particular. Cientistas de diferentes áreas do conhecimento vêm aceitando o desafio de reconsiderar seus saberes e fazeres no avanço das ciências. Há como um consenso de que não existe uma metalinguagem geral, única, sob a qual todas as produções científicas devam ser traduzidas, transcritas e avaliadas. Após tantos anos de cientificismo, parece ter chegado o momento da desconfiança, das incertezas, das dúvidas diante de verdades instituídas. Saberes inquestionáveis, frutos de investigações empíricas elaboradas com bastante rigor, apontam agora para suas zonas sombrias. Descobre-se que o real e o ideal, o concreto e o abstrato, a matéria e as relações são conceitos instituídos socialmente e que neles está presente o modo de produção de seus sentidos. Olhares diversos constituem seus objetos de conhecimento, e cada cientista sabe que seu olhar é apenas um dos possíveis olhares. Isso quer dizer que a complexidade está sempre presente na produção do conhecimento. Essa complexidade significa a possibilidade que um objeto ou um sujeito têm de comportar

\* Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

\*\* Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

muitos elementos, múltiplas interações. Os pressupostos positivistas e intelectualistas, em sua totalidade, esbarram com essa complexidade. Falar de complexidade é, pois, afastar os reducionismos da explicação simples e da causalidade. Isso serve também para as pesquisas na área da educação.

A tradição cartesiana legou à modernidade o mito da racionalidade científica, na exigência das idéias claras e distintas e na eliminação das idéias adventícias oriundas dos sentidos e das idéias fictícias, provindas da imaginação. Nessa perspectiva reducionista, somente o pensamento é capaz de produzir conhecimento verdadeiro. Perde-se com esse reducionismo a riqueza da complexidade da inteligência humana, que é constituir-se por uma gama de modalidades de conhecimentos: sensível, intelectual, imaginário, judicativo, intuitivo. Esquece-se, assim, que a realidade é multifacetada, que os dados do conhecimento são construídos, resultam de recortes da realidade. Pode-se assim dizer que o conhecimento resulta das perguntas que são feitas ao real.

Essa perspectiva de humildade possibilita a interlocução, o espaço para a interdisciplinaridade. Enquanto princípio mediador de comunicação, a interdisciplinaridade torna-se possível quando se admite que o outro é possuidor de seu próprio olhar e a perspectiva da sua lente constrói a realidade sob outros ângulos que não os nossos. Isso não significa incorrer em relativismo do conhecimento, mas sim obliterar esforços dogmatizantes.

Isso tudo para dizer que as investigações sobre o Imaginário Social não se colocam como busca de um novo paradigma para as pesquisas em educação, mas como um novo olhar sobre os sentidos que a educação e a escola vêm assumindo em nossa sociedade.

A criança, ao chegar à escola, não abandona o mapa intelectual a que até então recorreu para orientar-se no mundo, para resolver suas questões. Nesse mapa estão presentes referentes da sua identidade: mitos, crenças, idéias próprias de seu grupo social, de que ela não pode se desfazer. Embora não seja um adulto em miniatura, ela carrega consigo uma subjetividade de alguma forma instituída a partir de uma cultura. Nessa criança estão presentes fantasias, desejos, expectativas, inclusive em relação à escola. O desafio que nos é dado passa pela compreensão desse dentro/fora do aluno—e, por que não dizer, do professor—que chega na escola, que sai, que não quer entrar ou que é expulso dela.

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 micro e macroprocessos que produzem e/ou são produzidos pelos discursos e práticas pedagógicas. A rigor não existe Escola, mas escolas, assim como uma multiplicidade de significados para muitas de suas representações. Muitos dos problemas vividos na escola advêm de formações e conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por "naturalizar" práticas, tornando-as imperceptíveis entraves à realização de suas propostas. Estudar as escolas significa, pois, contar com a continuidade e a descontinuidade em suas relações. É investigar o que é mais permanente nessas relações; buscar nas disputas, nos enfrentamentos, nas alianças que ali acontecem o conjunto de aspectos que têm sentido para as pessoas. Enfim, é tentar apreender "parâmetros" que ultrapassem aquelas conjunturas. E sobre essa leitura que falamos agora.

Poder-se-ia começar questionando: a) Em que consiste o Imaginário Social? b) Que fronteiras marcam esse objeto de conhecimento? c) Por quais vias podemos ter acesso a ele?

a) O Imaginário Social é um campo de investigação relativamente novo. Para o filósofo francês Henri Lefebvre (1991), ele é uma "descoberta" da filosofia e da sociologia contemporâneas, que puderam distinguir a imaginação individual e os grandes simbolismos que subsistem nas culturas; ele aponta para algo que, embora tenha sempre existido nas sociedades, só recentemente ganhou estatuto de campo de investigação. Marx, Durkheim e Max 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-se os pontos de discordância entre o enfoque marxista e o enfoque weberiano, há que se enfatizar que ambos reconhecem que o conjunto de normas e valores não paira autonomamente sobre os homens, mas se materializa em suas práticas sociais, em seus processos de identificação, em seus arranjos grupais, reforçando e/ou instituindo elos de sociabilidade entre eles. E nesse sentido que se pode dizer que o mundo transcende a esfera da natureza-em-si, porque é vivido real/imaginariamente pelos homens. Ou seja, toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia.

Mas vale dizer que o Imaginário Social não é a soma, nem tampouco a justaposição de aspirações coletivas. Como um sistema simbólico, o Imaginário Social reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças

e de ritualizações. Produções de sentidos que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação, de distribuição de papéis sociais. Isso é vivido de tal forma pelos agentes sociais que passa a representar para o grupo o sentido de verdadeiro. Reforça-se, assim, a tese de que as bases sobre as quais as classes sociais se fundamentam e se legitimam passam, também, por sistemas simbólicos. Melhor dizendo, as relações hierárquicas da sociedade são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, fazendo "crer" que elas são naturais. É contando com o Imaginário Social que as relações de poder estabelecidas protegem sua legitimidade contra aqueles que a atacam. Visando garantir um lugar privilegiado no domínio dos imaginários sociais, o grupo hegemônico inventa complexos e variados dispositivos de proteção. Isso vai desde produções legais, coercitivas, às formas sofisticadas de formação de opiniões.

No dizer de Castoriadis (1982), o Imaginário Social, enquanto rede de sentidos, "consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, conseqüências 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". Esses sistemas sancionados resultam das atividades da razão e da imaginação. Neles aparecem crenças e fantasias, desejos e necessidades, sonhos e interesses, raciocínios e intuições: uma gama de elementos fundantes do processo de simbolização. O Imaginário Social não é, pois, reflexo da realidade: é seu fragmento. Como um amálgama, ele institui, histórica e culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente. Essa rede de sentidos matricia, sob diversos aspectos, a conduta coletiva, na medida em que valores, normas

e interdições, como códigos coletivos, são internalizados, apropriados pelos agentes sociais. Códigos que exprimem as necessidades, os interesses, os desejos, as expectativas desses agentes. Eles apontam para além das suas necessidades objetivas: falam dos desejos e fantasias que conferem aos objetos, às imagens, às próprias relações, dupla dimensão: real e imaginária. A apropriação, a incorporação desses códigos, obedece o princípio suposto da satisfação. Segundo Lefebvre (1991), é graças a isso que as organizações modernas se efetivam sem ter que necessitar de coerção física das pessoas para fazê-las "obedecer" as imposições sociais. Mediante a produção de bens simbólicos, sua difusão e competente propaganda, torna-se possível orientar, para não dizer canalizar, a adesão emocional das pessoas às coisas que elas "precisam consumir. A força do Imaginário Social nas mentalidades depende essencialmente da sua difusão. Melhor dizendo, as informações que circulam na sociedade têm relações diretas com o Imaginário Social. Isto quer dizer, com os meios pelos quais se difunde esse imaginário.

b) Reconhece Bronislaw Backzo (1985) 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 revestem os estudos do Imaginário Social remete necessariamente à pluridisciplinaridade e à diversidade de abordagens. Significa dizer que qualquer olhar, enquanto um olhar, deixará sempre regiões sombrias sobre esse campo. Melhor dizendo, não se trata de uma leitura neokantiana, de admitir que existe sempre alguma coisa que escapa aos dados da observação, mas admitir que todo olhar focaliza regiões da realidade e, como tal, tem suas fronteiras, interfaces com outros olhares.

A diversidade de abordagens, as múltiplas tendências metodológicas se cruzam e se contrapõem quando se trata de investigar o Imaginário Social. Backzo justifica essas considerações dizendo que o Imaginário Social se institui mediante complexos sistemas simbólicos em que se articulam representações míticas, religiosas, ideológicas. Nesse sentido, o Imaginário Social torna-se um campo de investigação do político e das relações de poder, na medida em que exercer um poder simbólico não consiste meramente em acrescentar o ilusório a um potencial real, mas sim em duplicar e reforçar a dominação efetiva pela apropriação dos símbolos, e garantir a obediência pela conjugação das relações de sentido e poderio. O Imaginário Social "mascara", assim, os problemas reais, as pressões, os conflitos cotidianamente vividos pelos indivíduos. A aceitação ou recusa das instituições, dos projetos de organização social, da adesão a certas utopias dependem do universo simbólico que se cria em todas essas questões. As condutas coletivas, a emoção que aparece numa festa cívica, o empenho em resolver problemas comuns expressam o sentido das crenças do grupo; caso contrário, o que se pode ver são apenas reflexos de condicionamento ou atos de obediência a ordens. Quando o sentimento coletivo de ser integrante do grupo não existe mais, quando cada um se vê como um estranho, a sociabilidade se enfraquece, dando lugar à indiferença, a uma certa resistência passiva, uma espécie de morte coletiva. Identificar os bens simbólicos que servem de suporte às relações de poder nos incita a investigar a "intervenção efetiva e eficaz das representações e símbolos nas práticas coletivas" (Backzo, 1985, p.277).

É impossível pensar que possam existir relações sociais, nem tampouco instituições políticas, destituídas de sua dimensão simbólica, sem que os homens se vejam nessas relações, sem a imagem que

têm de si próprios e dos outros. As relações sociais não se reduzem, pois, a seus componentes físicos e materiais. As crenças, os mitos, os tabus se concretizam em práticas sociais coletivas, expressão de aspirações, de desejos, de motivações dos integrantes do grupo.

c) As abordagens compreensivas, como as que remetem ao Imaginário Social, vêm oferecendo aos cientistas e pensadores sociais uma alternativa para o entendimento dos processos que regulam a vida em sociedade.

Como produção discursiva, o Imaginário Social fala mediante as linguagens religiosa, filosófica, política, arquitetônica. Nessas linguagens mais diversas, onde estão presentes a metáfora e a metonímia, apreende-se a dimensão retórica das palavras e das coisas, das imagens e dos gestos. Cores, sons, gestos, sinais como signos de uma coletividade nos remetem a múltiplos efeitos de sentidos onde a semiótica se entrecruza com a semântica, dando lugar ao enriquecimento da leitura. Os corpos, os objetos, falam, têm suas lógicas próprias de sedução na medida em que são produções sociais.

São formas de expressão que nos remetem ao campo do dizível e do indizível, do óbvio e do mistério, do visível e do invisível, dos sonhos e dos desejos, do conhecimento e da ação. Aprender seus sentidos significa percorrer caminhos sinuosos, na busca de "decifração" daquilo que se mostra/ocultando. Pode-se dizer que o Imaginário Social não se institui, enquanto objeto de conhecimento, de tal forma que possamos identificá-lo por procedimentos imediatos. Investigá-lo significa adentrar pelas vias das linguagens, admiti-lo como algo que se institui/instituindo sentido à vida humana.

No que se refere à metodologia de pesquisa, Backzo sugere estudos de casos, mediante os quais se pode apreender a rede de sentidos presentes nesses imaginários. São estudos em que se procura mapear os dados oriundos das observações e de entrevistas, inserindo-se assim na esfera de produção do campo semântico que está sendo estudado. O tratamento desse material pode ser feito mediante diferentes recursos, incluindo-se a Análise do Discurso, cuja especialista, doutora Eni Pulcinelli Orlandi, tem uma grande produção a respeito do assunto. Outra contribuição metodológica para a exploração do imaginário é dada pelo professor Ivez Durand, com a aplicação do Teste A.T.9, por ele confeccionado a partir das concepções das estruturas antropológicas do Imaginário, elaboradas pelo doutor Gilbert Durant. No Brasil, essa metodologia vem sendo bastante utilizada, e até mesmo ampliada, pela doutora Danielli Rocha Pitta.

Por diferentes caminhos busca-se, enfim, os elementos constitutivos do campo do Imaginário Social que geram adesões e resistências capazes de favorecer ou inviabilizar o processo de integração dos agentes sociais. É necessário, pois, que se procurem "pistas" para a (re)construção desses sentidos. Lembrando sempre que o Imaginário Social opera por oposições: o "nós" só existe em oposição aos "outros"; o legítimo, ao inválido; o bem, ao mal; a inclusão, à exclusão. Estudar, por exemplo, o imaginário religioso brasileiro significa identificar o mapa religioso que lhe serve de suporte: o beato, o rezador, o curandeiro, os rituais, os símbolos, etc. É nesse campo que se encontram as ofertas, as possibilidades de barganha, de convencimento. Identificar esses elementos passa pelas marcas das diferenças. O imaginário protestante, por exemplo, contém a religião católica, na medida em que se opõe a ela em vários aspectos. Investigar a identidade do religioso, saber o sentido que

tem para ele ser membro de uma igreja, significa trabalhar com essas diferenças, mapeá-las procurando (re)construir a rede de sentidos que une esses elementos; o amálgama que liga essas pessoas em torno de uma igreja.

### Reverendo a escola

*Como se contrapõe o nível mais alto da consciência animal, que é o do homem? Contrapõe-se na dúvida e na audácia da razão. Os outros animais, também dotados de alguma inteligência, contemplam o mundo, mas não sabendo da morte dispensam os deuses, não se alimentam do mito e prescindem das equações. Os homens, não. Em tempo qualquer passado, eles descobriram a morte e, ao descobri-la, descobriram a vida. (Santayana apud Buarque, 1994, p.218)*

Como bem diz Bachelard (1972), o imaginário é um dinamismo próprio que possibilita a organização cognitiva do mundo. A inventividade, o projetar um real possível, a construção de uma utopia não derivam simplesmente da constatação direta e imediata do homem com o mundo que o cerca; demanda decolar do existente, produzindo um novo, enquanto negação/afirmação de um real possível, embora ainda quimérico — a função fabuladora do sonho acordado na produção da ficção e da ciência, da arte e da magia. Daí a necessidade do estudo desse campo simbólico, para que se possa ampliar a compreensão sobre o cotidiano da escola: o sentido que têm, para determinados grupos, diferentes conteúdos de conhecimento, exigências de comportamentos, a própria escola. Apreender esses sentidos significa "decifrar" sua linguagem gestual,

seus enunciados discursivos onde estão presentes seus mitos, suas crenças, suas religiões, suas fantasias. O Imaginário Social que o perpassa se inscreve no campo de uma pluralidade de linguagens que vão da verbalização às formas de vestir, à gestualidade e até mesmo ao silêncio. São falas que nos informam como é vivida a instituição Escola pelos seus integrantes. 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 procede também da dimensão simbólica da escola: o sentido de suas práticas para os alunos que a freqüentam. Investigar o Imaginário Social de um grupo é propor-se a dialogar com seu mistério. Para isso é fundamental que se admita a possibilidade da surpresa, a presença da sombra, do indizível em tudo aquilo que é dizível. E contar com a inseparabilidade entre o conhecimento e a ignorância. E assumir a humildade de um ser que busca aquilo que é escorregadio, que lhe escapa enquanto conformação.

Edgar Morin (19--) diz que a lógica dessa complexidade possibilita:

- integrar os fenômenos de equifinalidade (ou seja, a possibilidade de seguir vários caminhos para chegar aos mesmos resultados);
- trabalhar com conceitos elásticos e polissêmicos, com objetos imprecisos que não estejam delineados de maneira abrupta. É buscar alternativas que não se definam pelo seu "binarismo", integrando enfim o aspecto análogo do pensamento imaginativo;
- trabalhar com uma dialógica, ou seja, seguindo uma analógica,

um sistema de contigüidade por semelhanças, que nas linguagens aparecem como imagens e metáforas, e uma lógica digital que se efetiva por um sistema de diferenças binárias; d) criticar o sistema da lógica dialética clássica e estudar a vida como conciliação das contradições. O termo neguentropia é sugestivo, na medida em que se trabalha com a negação da negação tendo em vista a ordem complexa; e) compactuar com uma lógica gerativa, criadora, em que se retome o princípio da ordem pelo ruído. Onde uma nova conversão da desordem se produz em ordem: aquilo que era barulho, ruído para um sistema gerativo, torna-se um elemento constitutivo desse sistema; f) compreender uma lógica sinfônica, uma lógica do inesperado, uma lógica criativa, que de certa forma coloca-se fora do âmbito do previsto, do esperado.

Uma "escola de qualidade" precisa abrigar dentro de si a complexidade, onde a lógica sinfônica possa acolher e gerar práticas criativas, onde o indizível tenha tanto espaço quanto o dizível, onde as diferenças possam se articular com o movimento, a turbulência, a autonomia num movimento assimétrico que possa, de certa forma, recuperar algo do mito, daquilo que foi perdido do seu próprio sentido. É possível, pois, trabalhar as resistências, incentivar as forças criadoras do grupo quando se conhecem os mitos, os símbolos que lhe servem de suporte. Para cumprir seu papel, a escola não pode ficar presa a velhas definições. Na busca de representar um projeto para o futuro, melhor que o anterior, precisa, sobretudo, rever seu próprio conceito, reescrevendo o significado da palavra *escola*.

Um estudo etimológico da palavra *escola* conduz a *Skole*, em grego, "permitido, disponível" e "lugar de estudo". No latim, a forma de *Schola* refere atividades consagradas aos estudos, cursos. Na

evolução semântica, o nome *escola* se explica mais "pelo fato de que todas as outras ocupações são deixadas de lado, e as crianças devem se dedicar aos estudos dignos de homens livres" (Picoche, 1989, p.231). Sendo a escola um lugar de estudo, trata-se, pois, de educar. Para tanto, precisa-se rejeitar os determinismos e trabalhar com as interações.

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, criativo e inventivo.

Esses conflitos, visíveis e invisíveis, compõem uma cartografia apoiada em dispositivos de fazer falar e de fazer calar, de práticas discursivas e práticas de poder, produzindo efeitos de sentido nas mentes e nos corpos que docilizam, traçando, assim, uma geografia política da ação pedagógica, como se pode apreender com Foucault (1987 e 1988).

O trânsito pelas concepções de educação, as mudanças que se anunciam mas que não se efetivam no cotidiano das escolas, que mantêm a imobilidade, o silêncio, a punição, a exclusão, a separação da realidade da vida com o conteúdo das matérias ensinadas, mostram um esvaziamento de sentido, onde a escola não apresenta, na verdade, um "lugar de estudo", mas um lugar de socialização, onde os amigos representam sua principal atração, criando um sistema de vínculos que se tornam o núcleo da vida da escola.

Essas considerações encontram suporte em inúmeras pesquisas que têm denunciado essa problemática no campo da educação, onde a escola é um "faz de conta que ensina e um faz de conta que aprende"<sup>1</sup>. Para exemplificar, traremos alguns relatos de alunos da 6ª série de uma escola de Porto Alegre, que salientam o que para eles representa a sua vida na escola:

*Quando cheguei na escola, a única pessoa que conhecia era o G. Depois de um tempo, na 1ª série, já tinha bastante amigos. Apreendi a ler e a escrever. Na 2ª, conheci mais amigos e aprendi a multiplicar. Na 3ª série conheci novos amigos e amigas. Na 4ª série conheci uma professora legal, a AL. Na 5ª, as turmas mudaram, então conheci novos amigos e novas amigas. Não consegui passar sem recuperações, foi a mais difícil. Agora, na 6ª, peguei duas recuperações ... (H)*

*Eu comecei no colégio com sete anos, há quatro anos atrás. Eu conheci um monte de pessoas. Um dos meus colegas me mostrou todo o colégio... Depois da 1ª, passei à 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e agora estou aqui, na 6ª série. A cada ano que passa eu conheço mais pessoas e fico com mais amigos. (J)*

Esses depoimentos contam um pouco sobre o sentido que a escola tem para essas crianças, o lugar de fazer e encontrar amigos, de gostar e sentir-se gostado, o lugar da turma, onde a rebeldia e a bagunça se mostram como formas de enunciação de vontades, de desejos, de mostrar que estão vivos.

**Ver com mais detalhe essas observações em Eizirik, 1986.**

Campbell (1990, p.3) nos ensina:

*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 do nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos.*

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

Retorna-se aqui ao vazio de sentido, aos conflitos de imaginários, onde os programas curriculares passam ao largo do que seria, propriamente, crenças, desejos, fantasias da imensa massa de alunos que chegam às escolas e, nelas, vão sendo desapropriados do que lhes é mais caro, mais necessário, sua própria cultura, seus valores, suas necessidades de inserção num mundo real.

Torna-se necessária a exploração do invisível dentro do real, daquilo que tem força, que impele, mas que se encontra em outras dimensões.

## **Função pedagógica e imaginário**

*Imaginação e espírito científico correspondem a dois pólos opostos da atividade psíquica. Entre eles não há continuidade, mas uma ruptura e eles implicam, para o seu desenvolvimento, duas pedagogias paralelas e inversas... Este esquema geral é de primeira importância, ele exige do pensamento pedagógico que reconheça os níveis de especificidade e de irreducibilidade entre a razão e a imaginação, em lugar de pensar a imaginação apenas na única perspectiva de uma racionalidade em formação, ou de uma instância auxiliar do pensamento objetivo, ou de uma 'não-razão' que seria, por si mesma, desprovida de todo o campo legítimo de exercício. (Duborgel, 1992, p.246)*

Para poder unir essas instâncias, equilibrando-as, é preciso uma ação constante de vigilância, em que os sujeitos do pensamento e as instituições asseguram as respectivas culturas, as divergências, os atos de criação, de modo a romper com o exercício legitimado do pensamento burocrático, da rotina infinita, da educação desenraizada de um contexto, de uma lógica, de um significado real.

As gestões pedagógicas precisam 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 alunos poderiam, nessa dimensão, redescobrir a alegria do conhecimento, a aventura da imaginação. Isso demandaria toda uma revolução das práticas pedagógicas, abrangendo novos "regimes de verdade",

onde o pensamento mecânico, positivo, daria lugar a um pensamento eruptivo, abrindo novos horizontes de experiência.

Essas idéias podem ser encontradas nas mensagens de Bachelard (1972), cuja sabedoria falava de "um novo espírito científico" com o desenvolvimento de um saber atual, adequado ao nosso tempo, antídoto absoluto do tédio, da rotina, do desinteresse, tão conhecidos da realidade escolar.

E através de Bachelard que se sabe que a ciência é orientada para descobrir limiares e patamares novos, relacionados entre si, continuamente recomeçando, através da vigilância e da retificação; aprende-se que a ciência não é empilhamento, é reconstrução e organização sempre diferentes de modos de pensar e de compreender o mundo, numa problematização constante do real. Vivemos um paradoxo da civilização contemporânea, onde se insere a pedagogia, que vê-se desenvolver formas fantásticas de comunicação (mídia, imagens, vídeo, informática, fotografia, cinema, televisão...), observa também rupturas nos esquemas de pensamento, principalmente do positivismo e do racionalismo cartesiano para revoluções paradigmáticas que privilegiam a incerteza e a complexidade.

Esclarece Durand (1992):

*Mais do que nunca, o divórcio está 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 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.

### Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *Filosofia do novo espírito científico: a filosofia do não*. Lisboa: Presença, 1972.
- BACKZO, Bronislaw. Imaginação social. In: *ENCICLOPÉDIA EINAUDI*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda: Ed. Portuguesa, 1985. v.5: Anthopus-homem.
- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. [S.l.]: UNESP: Paz e Terra, 1994.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- DUBORGEL, B. *Imaginaire et pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris: Ed. Privat, 1992.
- DURAND, G. Préface. In: DUBORGEL, B. *Imaginaire et pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris: Ed. Privat, 1992.
- EIZIRIK, M.F. *A erosão da escola: um estudo de caso das vivências e percepções de um conflito institucional*. Porto Alegre, 1986. Tese (Doutorado) — CGGEDU, UFRGS.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- MORIN, Edgar. *O método I: a natureza da natureza*. Lisboa: Europa-América, [19—].
- PICOCHÉ, S. *Dictionnaire etymologique de français*. Paris: Le Robert, 1989.