

IMAGINÁRIO, COTIDIANO E EDUCAÇÃO: POR UMA ÉTICA DO INSTANTE.

Valeska Fortes de Oliveira¹

RESUMO

Uma razão imaginante é acionada no desejo de contribuir com o debate que traz o cotidiano para um exercício hermenêutico. Meu exercício se valerá de dois focos imponentes no campo do imaginário: uma ética do instante, na esteira da sociologia do presente, em que o cotidiano toma outra visibilidade; e algumas provocações aos cotidianos educacionais. Retomo estes focos inspirada no capítulo intitulado por Michel Maffesoli (1995) de “Estilo e Quotidiano”, na sua obra “A Contemplação do Mundo”, e na questão da experiência, proposta na obra “Um elogio à razão sensível” (1998). A possibilidade de pensar a vida como obra de arte e o instante como não determinação, para além da conotação de hábito, também encontrada na definição de cotidiano, coloca-nos diante de uma apreensão do mundo que é intencional, constituída de interesses, de desejos, de sonhos. Trata-se de uma razão imaginante que transita e experimenta a dimensão simbólica dando ao cotidiano outra configuração, a da *vida que pode ser inventada*. A educação escolar tem, dessa forma, um trabalho a construir – dedicar atenção aos discursos, às práticas, às vozes e aos movimentos das culturas infantis, das culturas juvenis, participando, assim, da produção de outras narrativas e de outros processos que vislumbram sujeitos criativos e singularmente capazes de tomar decisões que digam sim à vida em suas múltiplas possibilidades.

Palavras Chave: Imaginário; Cotidiano; Educação Escolar

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995). Atualmente é Professora Titular em Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. É professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, integrando a Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Participa do Comitê Científico do GT 08: Formação de Professores da ANPED. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social - GEPEIS -RS. Desenvolve pesquisas e projetos de formação nas temáticas: Imaginário social, Educação Básica e Superior, Formação Inicial e Continuada. Pós-Doutora em Ciências da Educação (2007) pela Universidade de Buenos Aires (Argentina). Pesquisadora de Produtividade em Pesquisa do CNPq até 2012. Participou do Convênio CAPES-GRIECE entre Brasil e Portugal representando a Universidade Federal de Santa Maria, realizando missões de trabalho nas Universidades de Lisboa e do Porto em Portugal, sobre Pedagogia Universitária, coordenado no Brasil pela profa. Dra. Maria Isabel da Cunha. Representa o convênio internacional entre Brasil (UFSM) e Argentina (UBA) na Universidade Federal de Santa Maria e no Programa de Pós-Graduação em Educação o convênio com a Universidade Autónoma do México e da Universidade Pedagógica de Durango, México. Coordenadora do GT08 da ANPED - Formação de Professores. Integrante da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (REDE KINO)

ABSTRACT - An imagining reason is triggered by the wish to contribute to the debate which brings daily life to a hermeneutical exercise. My exercise will approach two important focuses in the field of the imaginary: the ethics of instant, in the sociology of the present, in which daily life takes on a different perspective, besides some provocation towards educational routines. I have based the analysis of these issues on Michel Maffesoli's chapter "Style and Daily Life", in his book "The Contemplation of the World" (1995) and on the topic of experience which he proposes in his book "Praise of the Sensitive Reason" (1998). The possibility of thinking of life as a piece of art and instant as non-determination, beyond the connotation of habit, which is also found in the definition of daily life, make us face an intentional apprehension of the world that comprises interests, wishes and dreams. It is an imagining reason which experiments the symbolic dimension and brings another meaning to daily life: life that can be created. Thus, school education has some work to construct, i. e., it must pay attention to the discourses, to the practices, to the voices and to the movements of child and adolescent cultures. Therefore, it may participate in the production of other narratives and other processes which believe in creative subjects who are able to take decisions and take on the multiple possibilities of life.

keywords: Imaginary; Daily Life; School Education.

Tomo um fôlego... mãos à obra... e à imaginação criativa!

O sociólogo Michel Maffesoli, referência constante em nossos eventos do imaginário, dada a sua relação de trabalho acadêmico com o grupo brasileiro da área de antropologia coordenado pela pesquisadora Daniele Rocha Pitta, é um interessado em compreender os estilos de vida contemporâneos. "Constatar" é o verbo que o acompanha na perspectiva de uma sociologia compreensiva. A *Contemplanção do Mundo* (1995) é uma obra que, segundo Silva (1995, s/p.)

[...] retoma a problemática do fim do ideal democrático (republicano) e do (re)nascimento de um ideal comunitário (tribal) no qual a imagem desempenha seu papel relevante. As velhas categorias políticas da modernidade para bem ou mal, já não revelam a complexidade do "real". No lugar das abstrações da perspectiva individualista, voltada para princípios universais desencarnados, cresce uma "cultura dos sentimentos", baseada em valores não racionais (emoção, afetividade, "estar junto", eferescência, "socialidade", etc) e não unitários.

Sem tecer juízo de valor, pois o movimento desta hermenêutica é dar visibilidade para um outro vivido, sabendo reconhecer, como diz Silva (1995) " a intensidade do vivido, a potência criadora dos 'homens sem qualidade' e a legitimidade do que é. Ponto de ruptura com as filosofias do 'dever ser'".

Retomando a noção de felicidade, a partir da modernidade burguesa, Maffesoli (1995) relaciona-a ao espaço privado, ao da pequena esfera que logo irá se contrapor à outra noção relacionada à força social e ao ideal coletivo. Aproximando-se da Metarrativa conhecida por todos nós, e caracterizada por Castoriadis como “O fundamento filosófico da decadência” (1982, p. 85), um sistema fechado,

[...] deve, obrigatoriamente, colocar os homens como objetos passivos de sua verdade teórica, porque deve submetê-los a esse passado ao qual ele mesmo está submetido. Por um lado, é que ele permanece, quase que inevitavelmente a elaboração e a condensação da experiência já adquirida, que, mesmo prevendo um “novo”, esse novo é sempre sob todos os aspectos, a repetição a um nível qualquer, uma “transformação linear do que já aconteceu.

Mais do que o aprisionamento de uma razão imaginante, Castoriadis mostra o limite de uma teoria concluída, sendo a mesma compatível com um mundo essencialmente estático. Um mundo pensado a partir de uma “estrutura categorial ou da essência lógica de um sistema fechado” (CASTORIADIS, 1982, p.85). Ao falar de teoria acabada, diz ele (1982, p. 86):

Essa transformação do marxismo em teoria acabada continha em si a morte de sua inspiração revolucionária inicial. Ela significava uma nova alienação no especulativo, pois transformava a atividade teórica viva em contemplação de um sistema de relações determinadas em definitivo; ela continha em germe, a transformação da política em técnica e em manipulação burocrática, já que a política podia ser daí em diante a aplicação de um saber adquirido num domínio delimitado e com fins precisos.

Na constatação da maioria do sujeito, as metanarrativas são questionadas, e a possibilidade de uma razão imaginante propor formas (eidos) já vividas, (re)vividas, (re)inventadas, inventadas a partir da capacidade de criação, é (re)colocada historicamente. Os universais são questionados, as verdades absolutas são relativizadas, a força da vida se potencializa num presente, num aqui e agora. Um presente que traz a importância do minúsculo para pensar o feito e o a ser feito, como o propunha Castoriadis.

Expressões desprestigiadas, como “vida cotidiana” ou “quotidiano”, segundo Maffesoli (1995, p.63-64), há muito já se configuraram como principais características do que o autor chama de “estilo estético”. Como ele o diz, “Nunca é demais insistir na nobreza da vida cotidiana”, razão por que ele coloca que “cotidiano” é conceito que

não pode ser utilizado meramente como discussão intelectual, mas muito além disso, como um estilo contido nas significâncias do minúsculo. Ou seja, o cotidiano passa a ser não simplesmente um conceito acadêmico, reduzido tão-somente a teorizações, mas um “estilo”, podemos dizer, um “estilo de estar no tempo”, que carrega o olhar sobre as minúcias.

O cotidiano, ao contrário do que já foi afirmado por concepções materialistas, que insistiam em caracterizá-lo como conjunto de situações, modos de pensar e viver alienados, constitui-se numa rede complexa, com situações, acontecimentos, eventos, ações, pensamentos com organicidade e relação com um conjunto mais vasto.

Maffesoli ainda nos diz (1995, p. 65):

Caricaturando minhas palavras, pode-se dizer que a vida quotidiana é um bom revelador do estilo da época, pois destaca muito bem como a existência é determinada pelo sentido do coletivo. Entendo, neste caso, determinação em seu sentido lógico e etimológico de determinatio. No sentido lógico: aquilo que limita. No sentido etimológico: o que circunscreve, o que delimita (um campo) mas também o que dá vida, o que permite que haja a cultura, em oposição ao indeterminado do deserto. Por meio de constrangimentos, dos usos e costumes, do habitus, toda vida individual é limitada.

O lugar que o cotidiano vem ocupando na contemporaneidade pode ser lido, segundo Maffesoli (1995, p. 66), a partir de dois aspectos: “por um ele não se reduz à simples razão instrumental do utilitarismo, por outro, põe fim ao encerramento e à separação impostos durante a modernidade”

Ocorre que uma “filosofia da vida” romântica, que recoloca a experiência vivida, quebrada pela interpretação unívoca proposta pelo racionalismo, (re)põe o vivenciado enquanto globalidade, enquanto estilo de vida. Estilo que, segundo Maffesoli (1995, p.67), “ênfatiza os jogos da aparência, e os aspectos imateriais da existência. E isso de maneira paradoxal, pelo manejo das imagens, ou mesmo pelo consumo desenfreado dos objetos”.

A produção, o trabalho, a política passam a ser outros lugares, tranfiguram-se a partir das suas promessas de uma vida melhor para um amanhã, para um progresso, para um projeto que está mais adiante. Os valores centrados nestas dimensões e esferas da vida tendem a ficar saturados. É na “depressão do político que se aloja a raiva do presente, a preocupação com o aqui e agora, o que chamei de ‘ética do instante” (MAFFESOLI, 1995, p. 67). O presenteísmo é instituído como configuração de um

tempo onde o cotidiano assume não mais a esfera alienada da vida, mas a possibilidade da criação a partir de um investimento sobre aquilo que pode estar ao nosso alcance, sobre o cotidiano, fazendo do vivido uma obra de arte.

O movimento é de um ‘sim’ à vida, mas como salienta Maffesoli (1995), havendo nesse estilo de vida, por mais estético ou mítico, uma alternativa ao político. Uma alternativa ao mítico da emancipação, originário do ideal democrático, valorizando uma outra maneira de estar junto, na conjunção dos afetos, do emocional, do sujeito imaginante que, segundo Duborgel (2003, p. 214),

[...] é autor e leitor de todas as mitologias; no centro do “Museu Imaginário”, o “politeísmo”, os seus acontecimentos e as suas ascensões, os heróis e os seus gestos simultaneamente diversos e redundantes por séries, à semelhança do homem que a eles se junta, neles se diversifica, a eles se compara, com eles aprende, com eles sonha.

O cotidiano entra na esfera do vivido como uma “estilística da existência”, podendo dar forma e figura à vida social em seu conjunto. Quando Michel Foucault (1981-1982) se debruça sobre as práticas dos gregos antigos, construindo a noção de “cuidado de si”, na hermenêutica do sujeito, vai se referir a uma estilização da atitude e a uma estetização da existência.

Razões imaginantes que se mobilizam num presente, podendo pensá-lo a partir de outras possibilidades, fazendo do vivido não um aprisionamento e uma condenação a repetir o passado ou a sonhar com um amanhã, com um projeto futuro. Nem mesmo a ideia de que o cotidiano e a estetização da vida são a busca interminável de uma felicidade (re)colocada a partir da concepção da vida como obra de arte. O mito de uma felicidade como uma luminosidade, um afastamento do usual, empoderando assim a arte como potência estética, uma meta análise do vivido, precisa ser problematizado.

De onde provêm estes pensamentos? De que provocações teóricas buscamos referência para pensar a vida na sua potência do instante? Essa é, segundo Dias (2011, p. 94),

[...] a questão a que Nietzsche pretende responder com o efeito trágico. Na tragédia grega, na arte da reconciliação do apolíneo e do dionisíaco, a destruição do herói trágico traz alegria. Ele é negado para nos convencer do eterno prazer do existir, pois com sua aniquilação fica restaurada a unidade originária – a vida eterna da vontade. [...] o eterno vivente criador, eternamente lançado à existência. A arte a favor da vida – eis a chave do pensamento de Nietzsche.

Em “A gaia ciência”, aforismo 78, Nietzsche nos mostra que

[...] os artistas, especialmente os do teatro, dotaram os homens de olhos e ouvidos, para ver e ouvir, com algum prazer, o que cada um é, o que cada um experimenta e o que quer; apenas eles nos ensinaram a estimar o herói escondido em todos os seres cotidianos e também a arte de olhar a si mesmo como herói, à distância e como que simplificado e transfigurado – a arte de se “por em cena” para si mesmo. Somente assim podemos lidar com alguns vis detalhes em nós! Sem tal arte, seríamos tão só primeiro plano e viveríamos sob o encanto da ótica que faz o mais próximo e mais vulgar parecer imensamente grande, a realidade mesma.

Em outro aforismo, Nietzsche responde o que se deve aprender com os artistas. Quais são os meios que dispomos para tornar as coisas belas, desejáveis para nós, quando elas não o são. Dias (2011, p. 102-103) comenta que em “‘Schopenhauer como educador’, Terceira consideração Extemporânea, semelhante à fórmula ‘torna-te o que tu és’, é lançada uma outra: ‘Sê tu mesmo!’ Dirigida ‘aos que têm algo para decidir acerca de sua vida e de sua atitude diante da cultura’”

Para tal empreendimento, há necessidade do desprendimento da lógica do rebanho, apontando como uma virtude do homem ousar a ser ele mesmo, contrariando o que lhe foi inculcado, tornando-o incapaz para viver a própria vida. A singularidade de cada homem deve encorajar a viver a própria medida, fazendo da tarefa “tornar-te o que tu és” não como um conhecimento de si a partir de um eu fixo e estável. “O ‘eu’ a que Nietzsche se refere é algo que se reinventa, e não uma substância fixa” (DIAS, 2011, p.104).

A possibilidade de pensar a vida como obra de arte, e o instante como não determinação, para além da conotação de hábito, também encontrada na definição de cotidiano, coloca-nos diante de uma apreensão do mundo que é intencional, constituída de interesses, de desejos, de sonhos. Estaríamos pensando numa concepção de cotidiano além do que se vê todos os dias, do familiar, da tradição, acrescentando um ingrediente para além da duração. É no cotidiano que nos tornamos observadores de nós mesmos, do outro e do mundo, como aponta Mesquita (1995, p. 19):

Sucedem, porém, como ouvi recentemente, que essa observação se faz frequentemente a posteriori, e não se atualiza rapidamente, no momento do evento que nos envolve e muito mais raramente ainda estamos com a capacidade de atenção e observação acuradas o suficiente de modo que a intenção de fazê-lo antecipe o evento. Isso nos assemelha ao paciente de amnésia antes referido, que não se dá conta do agir imediato, e não faz do hábito a oportunidade de uma experiência atenta.

Há possibilidades de viver cotidianamente sem pensar que esse cotidiano seja repetitivo e sem alterações, caracterizado pelo tédio e pelo fastio. A possibilidade da (re)invenção nas artes de viver está no encontro que tivemos no campo do imaginário, na possibilidade radicada no homem da imaginação criadora, na possibilidade de outras experimentações.

Trata-se de uma razão imaginante que transita na dimensão simbólica e a experimenta, dando ao cotidiano outra configuração: a de que *a vida pode ser inventada*. É um conhecimento erótico, fusional, uma sociologia acariciante (MAFFESOLI, 1998), no sentido de perceber o que tem de fantástico e surpreendente, de banal e fútil nas pessoas, de capturar o que motiva, (e)motiva, (des)mobiliza e que (des)anima o indivíduo e / ou o coletivo.

Da ética do instante à potência da vivência

Michel Maffesoli (1998), numa outra obra provocativa intitulada “Elogio da Razão Sensível”, propõe-nos decifrar o mundo a partir de outras lógicas, que não a da razão racionalizante, mas a de uma razão sensível, capaz de acionar as intuições, percebendo na efervescência do social, o imprevisível, o fluido. Neste outro movimento, é preciso um outro olhar, um outro corpo.

Mas cabe advertir, utilizando as palavras do autor (1998, p.176)

Ater-se à vivência, à experiência sensível, não é comprar-se numa qualquer *delectatio nescire*, ou negação do saber, como é costume crer, por demais frequentemente, da parte daqueles que não estão à vontade senão dentro dos sistemas e conceitos desencarnados. Muito pelo contrário, trata-se de enriquecer o saber, de mostrar que um conhecimento digno deste nome só pode estar organicamente ligado ao objeto que é o seu.

Um outro olhar hermenêutico precisa perceber tal estado contraditório de coisas que fogem à síntese dialética, ou seja, para além desta lógica há uma concepção de aceitação, resignação e de distorção. “Em outras palavras, os elementos arcaicos, como constantes antropológicas, são ao mesmo tempo, integrados e torcidos. São aceitos enquanto tais e, ao mesmo tempo, revisitados” (MAFFESOLI, 1998, p.178). Aquilo que é renovadamente antigo é sempre renovadamente atual.

Ainda segundo Maffesoli (1998, p.180), “a vida, ou os imaginários que ela suscita, devem ser tomados por aquilo que são, ficando claro que sua eficácia é real, e

que esta é a única que nos importa a partir do momento em que desejamos levá-la a sério”. A atenção se volta aos sentidos que circulam, aos deslocamentos de sentidos e, talvez, ao movimento do não sentido ou do “sem sentido”, mas a partir de outra lógica fusional do simples “estar-junto”.

A ênfase na matéria viva é, segundo Maffesoli (1998, p.182), “uma garantia de pertinência e, eu ousaria dizer, de fecundidade científica”. Ainda diz o mesmo autor:

Sempre é tempo de encontrar explicações causais para as coisas humanas; num primeiro momento é sobretudo necessário compreendê-las. E isso não pode ser feito a não ser que se esteja atento à força vital que as anima e permite que sejam aquilo que são. Retomando um termo emprestado a Jung ou a G. Durand, direi que a vivência é um arquétipo, talvez o arquétipo essencial, em torno do qual se estrutura toda socialidade.

Destaca Maffesoli (1998) que a socialidade à que se refere configura-se num estar-junto, em que o contrato social não se restringe a elementos racionais, integrando aspectos passionais, ilógicos. A plenitude do cotidiano se encontra neste “conservatório energético”, sem o qual pouco ou nada se compreende da perduração do ser tanto individual quanto social.

Para dar conta de uma hermenêutica do social é preciso encontrar um *modus operandi* que permita ir além do domínio da abstração, passando para o da imaginação e do sentimento, aliando o inteligível ao sensível. Como aponta Maffesoli (1998, p.196-197),

[...] Sabendo integrar, de um ponto de vista epistemológico, a experiência sensível espontânea que é a marca da vida cotidiana, a progressão intelectual poderá, assim, reencontrar a interação da sensibilidade e da espiritualidade, própria, por exemplo, ao barroco, e assim alcançar, através da aparência, a profundidade das maneiras de ser e dos modos de vida pós-modernos que, de múltiplas maneiras, põem em jogo estados emocionais e “apetites” passionais que repousam, largamente, sobre a iluminação dos sentidos.

Movimentos para pensar a educação, o imaginário e o cotidiano... retomando concepções já defendidas.

O imaginário social retratado no texto refere-se a um sistema de significações que toda a sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de significados que possibilitam a coesão em torno de uma ordem/desordem vigente. Refere-se às manifestações da dimensão simbólica, pois o imaginário, para se manifestar, utiliza-se

do simbólico, reflete práticas sociais que materializam crenças, ritos e mitos. Compartilhando com Wunenburger e Araújo (2006, p.11), acrescentamos: “o imaginário não é apenas um termo que designa um conglomerado de imagens heteróclitas, mas remete para uma esfera psíquica onde as imagens adquirem forma e sentido devido à sua natureza simbólica”.

As desconfianças das teorias que contêm um determinismo do projeto de sociedade, de vida e de educação, acompanham-me sempre. As análises macrossociológicas que, em diferentes vertentes, deixavam descobertas o universo das minúcias, dos detalhes, o “lado de sombra” da realidade (MAFFESOLI,1984), as pequenas manifestações dos grupos. Dessa forma, na construção de outros sentidos e outros olhares para os movimentos cotidianos, para as minúcias nos territórios educativos, encontramos a proposição da capacidade de pensar-nos como sujeitos de criação, alterando formas de viver coletiva e individualmente.

Precisamente esta capacidade, esta possibilidade, no sentido ativo, de fazer ser formas outras de existência social e individual, como se vê quando se considera a alteridade das instituições da sociedade, da língua, das obras e dos indivíduos (CASTORIADIS, 1992, p. 88).

A criação como uma categoria central na obra de Cornelius Castoriadis, leva-nos a conclusões filosóficas. A primeira diz respeito à ideia de indeterminação. Falar na capacidade de criação do homem não significa afirmar que tudo está indeterminado. Criação pressupõe certa indeterminação, mas parte sempre do que já é, do que já está. A dinamicidade do que é, do que está instituído, vislumbra a possibilidade de novas determinações. Territorializações/ desterritorializações/ territorializações. A potencialidade desta concepção em Castoriadis se refere à perspectiva do novo. O que é, é aberto, ou o que é, é sempre, também, a ser.

O desdobramento dessa constatação filosófica aponta para a radicalidade do conceito, colocando o homem como um ser que cria alteridade e, sendo fonte de alteridade, altera a si mesmo.

A criação histórica é categoria central na obra de Castoriadis, caracterizando-se como “a capacidade de fazer surgir o que não estava dado e que não pode ser derivado daquilo que já era dado”. Essa capacidade de criação corresponde ao sentido dos termos “imaginário” e “imaginação” na abordagem do autor. O termo imaginação, para

Castoriadis, não representa a capacidade de combinar formas já criadas para produzir outra. É sim, a capacidade de colocar uma nova forma. Uma segunda conclusão filosófica refere-se à imaginação como a capacidade que nos permite criar um mundo.

A imaginação tem início a partir da sensorialidade. É a imaginação sensorial, segundo Castoriadis, que nos dá a existência da cor, por exemplo. A concepção de cor não existe na natureza física, não havendo a noção de cor e, sim, de comprimentos de onda, de um campo eletromagnético. A partir dessa constatação temos a imaginação, que, em alemão, *einbildung* (bild = imagem), tem o sentido de pôr em imagem, colocando-nos na dimensão do que nos torna comuns, do que nos faz espécie humana, mas que também tem um aspecto singular.

De uma época caracterizada pela atualização do pensamento racional e pela potencialização da função imaginante, que a partir dos pré-socráticos impõe um dualismo entre real e imaginário, à outra fase conhecida como a de “subversão”, em que o imaginário passa por uma atualização e uma potencialização do par real/imaginário, estamos num outro século de autorização em que encontramos a expressão imaginário em diferentes lugares, espaços e territórios.

O conceito de imaginário de Cornelius Castoriadis (1982) não se refere à imagem de, “ele é criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens a partir das quais somente pode ser questão de ‘qualquer coisa’”. Aponta que o que conhecemos por ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são criações imaginárias.

O imaginário é, na sua abordagem, social-histórico e psíquico. Há uma imaginação radical da ordem da *psique*. Segundo Castoriadis (1992, p. 90-1), “O homem é primeiramente psique. Homem, psique profunda, inconsciente. E o homem é sociedade.” A psique se torna apta para a vida na relação do homem na e pela sociedade, pelas suas significações imaginárias sociais. Na mesma sequência está a história. A sociedade é história, é também criação histórica. Não é da responsabilidade da psique a criação de instituições. “Não é o inconsciente que cria a lei ou mesmo a ideia da lei. Ela é imposta pela sociedade”.

O imaginário como um outro olhar para as questões educacionais representa uma outra dimensão, ainda pouco explorada pelos dispositivos de formação de professores, na perspectiva do conhecimento daquilo que dá significado à existência da instituição

escolar, aos sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem, e mesmo aos deslocamentos de sentidos.

A educação escolar, por exemplo, como uma mediadora entre a cultura e o indivíduo, considerando que os sujeitos não vivem somente sob o signo do trabalho, poderia contribuir com um trabalho que tenha como valor a imaginação simbólica (CASSIRER, 1994).

Os cotidianos das escolas da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul vivem “atordoadamente” este conflito. Uma pedagogia para o ensino médio alicerçada no mundo do trabalho, da formação técnica, choca-se com outras dimensões trazidas pelo vivido das “tribos” contemporâneas que carregam outras energias, deslocando as noções de autoridade das instituições educativas e, desejando experimentações de outras ordens. Experimentações que precisam estar nas agendas de formação dos professores quando, por exemplo, pensamos em um mediador qualificado para um trabalho que se traduza em uma potencialização da imaginação criadora, das razões imaginantes, na criação de cotidianos que produzam sentidos e significados a partir de outras narrativas. Narrativas estas que exigem estarmos atentos às manifestações dos sujeitos na sua interação cotidiana, através de um exercício hermenêutico da dimensão simbólica da escola, acionando uma razão sensível, defendida por Maffesoli (1998, p. 191) como uma

[...] vitalidade subterrânea ou, pelo menos, uma vitalidade que escape às habituais análises racionalistas, que requer que se saiba pôr em ação um pensamento que se reconcilie com a vida: um vitalismo ou uma filosofia da vida.

Na perspectiva de provocação / proposição com as propostas apresentadas pela mídia, em parte produtora de um imaginário social que cria necessidades impostas pelo consumismo, a escola pode ter outras proposições, outros roteiros e finalidades com o sentido de liberar as energias criadoras que lá se reúnem. O campo do imaginário e da imaginação simbólica recoloca o cotidiano a partir da necessidade de uma atenção às minúcias, acionando uma escuta e um olhar sensível. A observação passa a ser um ingrediente indispensável para uma aproximação dos movimentos e das culturas infantis e juvenis, dos agrupamentos e formas de produzir sentidos para as coisas da vida. A tentativa de compreensão do vivido sem comparações com formas de viver pretéritas

auxiliariam mais na construção de outras formas de viver o espaço educativo, aproveitando e canalizando as energias numa perspectiva criativa.

Desperdiçamos o potencial imaginativo e a fantasia com os quais a criança e o jovem estão envolvidos. A preocupação da escola com o processo de disciplinarização do comportamento, das atividades mentais e corporais, empobrece o material que se apresenta propício para uma pedagogia da imaginação.

O trabalho educativo que ambiciona o desenvolvimento da inteligência criativa promove o conto, a poesia, a história, a imagem cinematográfica, a imagem plástica, a música, a dança, o jogo, a peça teatral, diferentes manifestações propiciadoras de corporeidades singularmente criadoras. Precisamos de mais fabulação na escola.

Schiff (1993, p.159) afirma que:

Quando se diz a uma criança: ‘Muito bem, podes parar agora’, isso pode significar: ‘Pobrezinha, chegaste ao fim de tuas possibilidades’. A verdadeira valorização é aquela que permite descobrir a realidade através das aparências, é aquela que não confunde o corredor com sua bicicleta. Ao corredor verde, seria conveniente dizer: ‘Chegaste até aqui com uma bicicleta com rodas quadradas, bravo! Quando tiveres uma bicicleta com rodas redondas, nada te irá parar’.

A educação escolar tem trazido para o seu âmbito a socialização do indivíduo, no sentido da interiorização das instituições sociais legitimadas. Pode, entretanto, também conduzir o seu trabalho na radicalidade da imaginação, seu fluxo representativo-afetivo-intencional. É um espaço propício para o confronto de dois imaginários: a imaginação da psique-soma e o imaginário social como “magma de significações imaginárias”. Nessa direção, a educação movimenta imaginários e pode produzir outros sentidos e significados.

A esse processo se soma o objetivo de liberar a criatividade e a imaginação coletiva a partir de outras experimentações, de outros desenhos educativos, de outros formatos educativos. O que faz com que a educação vá além de um conjunto de procedimentos que se constituem em uma técnica de formação dos indivíduos, e se desenvolva como a experiência da *poiésis*, comportando a prática de estimular a criação que está em potência em cada um e na sua alteridade, caminho interessante para o desenvolvimento da autonomia.

O sujeito que se constitui no processo de “singularização”, termo proposto por Guattari (1986, p. 45) “para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo”, é o indivíduo da criação, capaz de afirmação de sua alteridade. A autonomia

tem a sua dependência da capacidade de imaginar, pois é uma propriedade do ser enquanto agente desejante.

Importa ainda adicionar que somos livres, até mesmo para escolher o caminho da passividade, da comodidade, da submissão a modos de vida que tenham como perspectiva uma unidimensionalização do ser, anulando assim a pluralidade que nos constitui enquanto sujeitos desejantes. Mas nossa aposta é em outra perspectiva, como já explicitamos ao trazer a produção nietzscheana da vida como obra de arte e o foco na ética do instante.

Entretanto, não há garantias nesse processo de autonomia. Diz Guattari (1986, p. 236) que “se é verdade que o desejo pode se reorientar, para a construção de outros territórios, de outras maneiras de sentir as coisas, é igualmente verdade que ele pode, ao contrário, se orientar em cada um de nós numa direção microfascista”.

A educação escolar tem, dessa forma, um trabalho a construir, uma vez que tem de dedicar atenção aos discursos, às práticas, às vozes e aos movimentos das culturas infantis, das culturas juvenis, participando assim da produção de outras narrativas e outros processos que vislumbram sujeitos socialmente criativos e singularmente capazes de tomar decisões que digam sim à vida, em suas múltiplas possibilidades.

Mesmo reconhecendo a crise da escola neste século, a qual não consegue atender as funções básicas da escrita, da leitura e do cálculo que lhe foram atribuídas, a sociedade ainda a tem como um símbolo do saber, do conhecimento.

Instituída com a função de ensinar, a escola investiu na ligação do símbolo com o significado (representações construídas pela sociedade), lugar que possibilita o acesso ao conhecimento.

O discurso e a análise, assim como as propostas educativas centradas numa única dimensão do homem no “homo faber”, no homem racional, mostram a sua limitação. A ordem do econômico também não consegue explicar todas as situações evidenciadas na realidade social e mesmo cultural. A caracterização do educando como racional, como sujeito epistêmico, como sujeito de cognição, eliminou a complexidade constitutiva desse ser.

A dimensão simbólica da educação e da pedagogia recoloca os sujeitos da educação a partir da sua cultura, da sua sociedade, das suas emoções, das suas vivências, dos sonhos, mitos e ritos. Subjetividade e objetividade estão imbricadas.

Uma gama de elementos fundantes do processo de simbolização é desafio à compreensão, por parte da educação dos sentidos que a escola tem para determinados grupos, para decifrar assim uma pluralidade de linguagens que passam despercebidas no cotidiano.

Investigar a escola personalizada nos seus trajetos, a partir de sua dimensão imaginária, constitui uma trajetória que inicia na dimensão funcional da instituição, mas que deve ir além, tentando penetrar na sua dimensão simbólica.

Como aponta Bachelard (1987), o imaginário é um dinamismo que possibilita a organização cognitiva do mundo, não sendo possível a criação de outras formas (eidos) a partir da relação com a imediaticidade do real.

Talvez o papel da educação neste século, quanto às expectativas e exigências que se apresentam no presente que estamos construindo, deva ser re-significado na perspectiva da instituição de uma cultura educacional que se contraponha à cultura iconoclasta da qual somos herdeiros.

O sujeito como um lugar de cruzamentos, em que acontecimentos o atravessam, (re)coloca a necessidade de um olhar preocupado com as minúcias, com o instante, com o presente. Isto quer dizer, segundo Teves (1992, p.13), “que os olhos participam do ato instituinte do mundo de alguém. O local de onde parte o olhar é um espaço antropológico.” Outro olhar, outra escuta... sensível, para que o instante seja visto e escutado na sua riqueza e complexidade.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Filosofia do não**: filosofia do novo espírito científico. Lisboa, Presença, 1987.

DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma antropologia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DUBORGEL, Bruno. Pedagogia e imaginário. In: ARAÚJO, Alberto Filipe e BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.) **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas**. Portugal, Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Trad. Maurício Alves da Fonseca. Salma annus Muchail, 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MESQUITA, Zilá. Cotidiano ou quotidiano? In: MESQUITA, Zilá e BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.) **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS; Santa Cruz: UNISC, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e escola de ensino médio**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Juremir Machado da. Michel Maffesoli: o observador do estilo pós-moderno. In: MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

SCHIFF, Michel. **A Inteligência desperdiçada: Desigualdade social, injustiça escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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