

A ética plural da imaginação: uma abordagem antropológica do imaginário e da educação*

Rogério de Almeida

Universidade de São Paulo, Brasil
rogerioa@usp.br

Patricia Pérez Morales

Universidade de La Salle, Colombia
patperez@unisalle.edu.co



Resumo: Este artigo tem o objetivo de discutir a emergência de uma possível educação do imaginário a partir do imaginário da educação. Parte, portanto, de uma discussão dos valores modernos e pós-modernos com ênfase aos aspectos éticos e educativos de ambos os cenários. Defende, por fim, e ancorado na Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, uma educação aberta à potência da imaginação, em toda sua pluralidade.

Palavras-chave: educação, imaginário, pós-moderno, ética.

Recibido: 31 de julho de 2014
Aceptado: 31 de janeiro de 2015

Cómo citar este artículo: Almeida, R. y Pérez Morales, P. (2015). A ética plural da imaginação: uma abordagem antropológica do imaginário e da educação. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 127-146.

* Este artigo apresenta algumas reflexões derivadas do projeto de pesquisa: "Educación sensible: una experiencia desde los núcleos experienciales en astronomía". Desenvolvida em 2013.



*The plural ethics of imagination:
An anthropological approach to
imaginary and education*

Abstract: This article aims to discuss the possible emergence of an education of imaginary in relation to imaginary of education. It starts from discussion of moderns and post-moderns values emphasizing on educational and ethical aspects of both scenarios. To be postulated, finally, and based on the Anthropology of the Imaginary by Gilbert Durand, an education open to the power of imagination in yours all plurality.

Keywords: education, imaginary, post-modern, ethics.



*Las éticas plurales de la
imaginación: un acercamiento
antropológico al imaginario y a la
educación*

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la emergencia de una posible educación del imaginario a partir del imaginario de la educación. Parte, por tanto, de una discusión de los valores modernos y posmodernos con énfasis en los aspectos éticos y educativos de ambos escenarios. Finalmente, defiende y fundamenta, en la antropología del imaginario de Gilbert Durand, una educación abierta a la potencia de la imaginación, en toda su pluralidad.

Palabras clave: educación, imaginario, posmoderno, ética.



Ponto de partida

O imaginário, como postulado pela antropologia do imaginário e com base em Gilbert Durand, é organizador do real, isto é, engloba tanto o aspecto racional quanto a sensibilidade na produção de sentidos. A imaginação, e mais amplamente todo o imaginário, realiza uma função de esperança, de equilíbrio do mundo. O contato do homem com o tempo que passa e o aproxima de seu fim é fonte de angústia. A equilibração que o imaginário realiza pode tanto recusar, combater a morte e o tempo, como aderir às suas imagens, invertendo a sua negatividade inicial, ou dominar o tempo, aniquilando sua fatalidade ou acelerando o seu fim. Diante do tempo, o imaginário eufemiza a angústia original e o homem encontra o lenitivo para sua finitude nas imagens que projeta ao mundo e que dele recebe, como num círculo sem começo ou fim.

Em complemento à noção de imaginário, é preciso se considerar o trajeto antropológico, ou seja, o intercâmbio entre o polo subjetivo, intuitivo, psicobiológico e o polo da objetividade cósmica e social (Durand, 1997, p. 41). A produção das imagens que dotarão de sentido a existência pauta-se tanto por uma influência externa, objetiva quanto de uma emanção interna, subjetiva. É no entrecruzamento, na recursividade (Morin, 1999) desses polos que o imaginário se consubstancia. Nesse sentido, a educação do imaginário pode ser compreendida pelas suas raízes semânticas: educar é *educere* (*ex ducere*), “levar para fora”, “fazer sair”, “tirar de”, e imaginário, *imaginatio*, a “imagem”, “visão” ou “pensamento”, em que uma educação do imaginário vem a ser uma expressão da vida, da imaginação, descoberta de si, iniciação. Essa educação buscaria, portanto, o equilíbrio entre esses dois polos, por meio do estímulo da mediação que a imagem, sempre ambígua, proporciona (Ferreira-Santos & Almeida, 2012).

Tal abordagem antropológica da educação é viável a partir da emergência de novos paradigmas convergentes, que reconduzem a razão aos seus limites epistemológicos, valorizando a razão sensível, a pluralidade de abordagens e visões de mundo, a recursividade, a complexidade, enfim, procedimentos teóricos e metodológicos que partem de uma fenomenologia compreensiva e se vale da hermenêutica simbólica para construir os caminhos investigativos, numa relação em que o sujeito não se separa do objeto, mas se vê imbricado a ele.

Assim, ao lado de uma postura fenomenológica, esse olhar “como se fosse a primeira vez”, procedimento pautado pela *epoché* (suspensão dos pré-juízos, pré-julgamentos e pré-conceitos), descrição densa do fenômeno (aquilo que aparece) e busca dos sentidos (*sinngenesis*), se acrescenta o componente compreensivo, que busca menos intervir que entender as motivações que encadeiam os sentidos num dado fenômeno.

Essa abordagem complementa-se com a hermenêutica simbólica, que entende a interpretação dos sentidos de um texto ou uma obra como compreensão de si diante da obra, considerando, portanto, a participação do sujeito na investigação do objeto. Para Ricoeur (2008, p. 66), o “que deve ser interpretado, num texto, é uma proposição de mundo, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a este texto único”. Essa proposição só é possível com a participação do sujeito, que se compreende diante da obra. “Esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto” (p. 68).

Assim, tais paradigmas convergentes permitem compreender o método como estratégia de aproximação, não como um modo fechado de tratar os sistemas, mas como caminho aberto, imprevisível, que demanda invenção: “A teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método ou, melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo” (Morin, 1999, p. 337).

No caso da educação, o campo de investigação instaurado pela antropologia simbólica admite procedimentos diversos, como a história de vida, as entrevistas, observações participantes e, sobretudo, a etnografia (Ferreira Santos & Almeida, 2012). Como bem lembrou Geertz (1982), “a etnografia é a interpretação das culturas”. Portanto, não se trata exclusivamente

de uma descrição densa do modo de vida de determinados povos, tribos, grupos ou sociedades, mas da interpretação de suas culturas, dos sentidos entretecidos no cotidiano. Daí a necessidade do etnógrafo de estar presente, atuando por meio de uma observação participante, pela qual vê de dentro o fenômeno a ser estudado.

Nesse sentido, Clifford (2002) esclarece que, na primeira metade do século XX, principalmente com Malinowski, a autoridade etnográfica estava fundada na experiência individual e na análise científica. Com a mudança de paradigma, a hermenêutica passa a orientar a experiência, desmistificando a objetividade da construção das descrições etnográficas. Assim, a observação participante passa a ser repensada como uma dialética entre experiência e interpretação. Não se trata mais de um monólogo, mas de um texto dialógico ou polifônico construído na relação etnógrafo-informante.

Com base nessas noções, será realizada uma breve reflexão sobre as mudanças que vêm ocorrendo na área da educação, principalmente por meio de uma perspectiva antropológica, com o diálogo entre a educação do imaginário e o imaginário da educação, ou seja, uma educação que valorize não apenas o racional, mas também a sensibilidade ou, em duas palavras, uma razão sensível (Maffesoli, 1998).

Educação do imaginário

Se hoje observamos mudanças dinâmicas nos valores socioculturais que fazem parte da organização social e do cotidiano, se hoje se constata a queda das metanarrativas, se se questiona o paradigma da modernidade ou as bases com que se faz ciência, na educação essas mudanças são sempre mais lentas e muito menos visíveis, dada a base conservadora que lhe é própria, de transmissão do legado cultural (tradição) etc., além de que as instituições oficiais, para preservarem o seu poder, são sempre refratárias a mudanças. De qualquer forma, o fato é que as sociedades — e principalmente a dinâmica das relações interpessoais — mudaram, embora a educação formal, enrijecida pelas práticas conservadoras, ainda procure um caminho para resistir à abertura pós-moderna e à ética autônoma e plural da imaginação:

A educação do imaginário se caracteriza por um processo simbólico, individual e coletivamente, pelo qual educador e educando buscam a harmonização dos elementos, inclusive os antagonísticos, que perfazem a vida, tanto em seu âmbito

prático quanto em seu caráter subjetivo. Esse processo simbólico, que permite a organização do(s) sentido(s) dada à vida subjetiva e social, pressupõe uma iniciação, um processo de individuação em que a transformação atingida pelo contato educativo se dê em direção à realização plena do destino. Nesse sentido, o educando está sempre inacabado, incompleto, aberto às desestruturações, à desordem, à ambiguidade, mas também à re-organização complexa desses fatores dinâmicos e cambiantes que perfazem a experiência de existir no mundo. Por esta perspectiva, o sentido dado à vida, à cada vida, é sempre atingido pelo próprio educando e não imposto pelo educador. Não há verdade, mas busca pela verdade: A verdade não pertence a ninguém em exclusivo, porque ela é o lugar comum de toda a gente; ela é a comum vocação da humanidade para a humanidade. Desta verdade humana, o mestre é o testemunho; e cada um se descobre a si mesmo no espelho desse testemunho. (Gusdorf, 1987, p. 316).

132 ■ No processo iniciático que a educação do imaginário pressupõe, o discípulo precisa de um mestre, mestre provisório, é verdade, já que o “segredo da mestria é que não há mestre” (p. 318), mas mediador que possa, não apontar o caminho do educando, mas propiciar o *despertar* desse caminho. Nesse sentido, não há como negar o aspecto gnóstico da educação do imaginário, ao menos pelo caráter da mediação que embasa o processo educativo, em que se busca, hermesianamente, a harmonização dos contrários:

Assim o Mestre surge-nos como aquele que desvenda uma necessidade íntima até aí insuspeitada, como aquele que liberta energias que, se não tivessem encontrado aplicação, teriam para sempre ficado adormecidas. O professor, o artista, o escritor dirigem-se de uma maneira geral a uma aula, a um público indeterminado. Entre os alunos, entre os leitores, o discípulo será aquele para quem a afirmação geral se torna numa palavra de vida pessoal. (p. 102)

De modo semelhante, Jung (*apud* Durand, 1992, p. 286) também chama a atenção para os numerosos seres dotados de qualidade cuja utilidade está paralisada, justamente por não ter encontrado meios de desenvolvê-la. O *adormecimento* dessa “necessidade íntima” pode ser *despertado* por meio da ação educativa e mediadora do mestre/educador/professor. É esse, resumidamente, o objetivo de uma educação do imaginário, objetivo a que o próprio Durand (1997, p. 430) chega na conclusão de sua mais importante obra, quando diz que é preciso “dar lugar à cigarra ao lado do frágil triunfo da

formiga. Porque a verdadeira liberdade da vocação ontológica das pessoas repousa precisamente nesta espontaneidade espiritual e nesta expressão criadora que constitui o campo do imaginário”.

Assim, uma educação do imaginário repousa na conciliação, e não na negação, dos aspectos que fazem parte da educação, como a cultura física e a do raciocínio. Nesse sentido, a educação do imaginário pressupõe: 1) a valorização do cotidiano, da experiência pessoal, do vivido e restitui ao educando a responsabilidade de significar sua existência; 2) a mediação, papel que cabe a todo educador, o de ser mestre de humanidade e não apenas de saberes técnicos, mediando o contato do educando com o conhecimento; e 3) a dimensão iniciática, por meio da qual o educando encontra seu próprio caminho, tomando contato com os “arquetipos das possibilidades humanas” de que nos fala Gusdorf (1987), vivendo a pluralidade e a alteridade de modo autônomo, atingindo assim a plenitude da existência.

Mas esses valores ainda encontram resistência, como foi dito, nas formulações mais correntes sobre a educação. E é aqui que entra o diagnóstico do imaginário da educação. Herdeiros de uma lógica e postura que se desenvolveram sob o auspício de uma lógica racional e excludente, muitos educadores buscam a sistematização das bases pedagógicas por meio de valores de ordem, unidade e hegemonia.

A contrapartida desta realidade é exemplificada por Pérez (2013) a propósito da necessidade de mudanças significativas no campo da educação:

É necessário que o campo da educação amplie o repertório temático e metodológico até agora construído e consolidado em nosso meio, acrescentando tendências diferentes às já conhecidas e difundidas no âmbito das pesquisas educativas. Esta abertura carrega um amplo componente interdisciplinar e uma mudança na perspectiva de compreensão do simbólico e do imaginário, antes vistos como temas carentes de rigor científico, já que este olhar limitado tem afastado os interesses de muitos pesquisadores por aproximar-se de fenômenos tão abrangentes em complexidade e profundidade, que sem dúvida ajudarão para a compreensão, por exemplo, das relações entre educação, sociedade e cultura, em uma perspectiva múltipla e interdisciplinar e não exclusivamente considerando o aspecto escolar como sinônimo de educação. (pp.154-155)

Imaginário da educação

Vejam os como o imaginário da educação de ordem racionalizante buscou reduzir as potencialidades da relação educativa à formação do homem social. Como exemplo, a definição de Aranha para educação: “[...] conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, quer seja da sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social” (1989, p. 49). Ou esta, de Libâneo:

O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível do intrapessoal como ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se, aí, a interligação no ato pedagógico de três componentes: um *agente* (alguém, um grupo, um meio social etc.), uma *mensagem* transmitida (conteúdos, métodos, automatismos, habilidades etc.) e um *educando* (aluno, grupos de alunos, uma geração etc.). (1985, p. 97)

134



Essa visão da educação, que a reduz à função de preparar o indivíduo para a sociedade, paga tributos a uma ideologia de transformação que vê o trabalho como principal atividade social, relegando todas as outras instâncias da vida a um segundo plano: nenhuma palavra ao desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação ou das potências criadoras. Tudo às formigas, nada às cigarras. A hegemonia da razão permeia a noção de sociedade, vista com os óculos críticos da desvalorização do dado imanente, complementado pela idealização de uma sociedade racionalmente organizada. Com Maffesoli (2005), podemos reler o cotidiano, menosprezado pela *intelligentsia* sociológica, de outra forma: assentado na valorização do estar-junto, dos laços afetuais, como expressão e fonte de vitalismo, que constitui o fim mesmo da vida social.

Continuando com Aranha (1989, p. 54), a autora aponta como tendência contemporânea a superação das abordagens parciais e a busca de uma dialética da educação que possa equacionar os polos contraditórios: indivíduo — sociedade, reflexão — ação, teoria — prática, particular — geral. E um pouco mais à frente:

É preciso que possamos tornar a educação verdadeiramente universal, formativa, que socialize a cultura herdada, bem como dê a todos os instrumentos de crítica dessa mesma cultura. E isso só será possível pelo desenvolvimento da *capacidade de trabalho* (intelectual e manual integrados). Portanto, a educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e ao mesmo tempo compreender a ação exercida. (1989, p. 57)

Não se trata aqui de discordar dos ideais de educação perseguidos pela autora, mas de apontar justamente o seu caráter de cisão. Essa dialética, que requer uma síntese, busca *equacionar* os polos contraditórios, enquanto a perspectiva de uma educação de sensibilidade (Ferreira Santos, 2004) trata de harmonizar esses polos por meio da sua coincidência, ou seja, uma dialética sem síntese. Além disso, há na perspectiva dessa educação antitética a valorização do universal, a busca de atingir a todos, para socializar a cultura e dar instrumentos para criticá-la. Ora, essa valorização da crítica é ainda a insistência em uma razão que se quer universal, tornando-se reducionista, cindida (e propulsora de novas cisões) e totalitária. Manacorda, traçando o panorama da educação no século XX, detecta o mesmo impasse:

135

No momento em que não mais só uma restrita elite de privilegiados, mas potencialmente a totalidade dos adolescentes, entrando na escola, é separada de seus adultos e excluída de toda participação no trabalho deles, que poderiam dar de acordo com a idade, o problema psicológico vivencial e o conflito entre gerações explode dramaticamente. Em vão se procura substituir (mas o esforço é insignificante) o antigo sadismo pedagógico por uma pedagogia da bondade e da permissividade numa escola feita 'à medida da criança': as raízes do sadismo são mais profundas e os paliativos pedagógicos são insuficientes. [...] Além disso, esta e outras contradições educativas vão assumindo dimensões terrestres: um novo gênero de *insitiva doutrina* ameaça espalhar-se em escala mundial, exportando para todas as partes do mundo esta contraditória instituição escola, que é fruto da história passada, que tem sua origem não tanto na Grécia ou Judéia *capta*, mas num poder que domina todos os povos como uma espécie de imperialismo ou hegemonismo cultural. (2000, p. 359)

É esse hegemonismo cultural que a perspectiva antropológica contemporânea põe em xeque. Num momento em que a globalização apaga as fronteiras econômicas, recobra forças o saber local, a ancestralidade, o

particular, não como resistência ou resposta ao universal e hegemônico, mas como contraponto, busca de harmonização.

Em relação à *capacidade de trabalho* em sua vertente *intelectual e manual* que a educação, segundo essa vertente racionalizante, tem a finalidade de desenvolver, vê-se aí mais uma pedra no muro que cinde o *antropos* e não o vê em sua inteiridade. Reduzido a um ser cujos atributos que o acompanham são: racional, social e do trabalho, o educando deve ser transformado pela educação para que se torne um agente transformador do mundo. A ironia é que o mundo se transformou, mas não da forma como se desejava, originando a urgente (e não menos pleonástica) necessidade de transformar o mundo em transformação!

Em uma sociedade hierarquizada e controlada por valores racionalmente unificados e impostos a todos, o objeto produzido e o trabalhador são indistintos, impossibilitando qualquer alternativa social para quem não seja útil em uma lógica produtiva. Assim como o produto torna-se rapidamente obsoleto, o trabalhador desempregado também luta para permanecer no mercado. O trabalho dignifica o homem e quem não trabalha ou é criança ou é velho ou é vagabundo. Mas como situar o trabalho na sociedade de hoje? A abertura pós-moderna, para bem e para mal, embaralhou as certezas e suspendeu todas as verdades. Como afirma Fétizon (2002), não seria o caso de se perguntar se não seria o homem que dignifica o trabalho e não o contrário? E então temos um outro desafio: pensar o trabalho e o ócio na organização social contemporânea, uma vez que não há trabalho para todos (ao menos não mais como era compreendido na sociedade industrial). E a educação não pode preparar para o que não existe.

É assim que Fétizon (2002, p. 161) aponta, ligada diretamente à educação, a questão da “substituição da mística do trabalho por algo mais compatível com a abrangência da condição de humanidade”. E, depois de mostrar que o trabalho não pode ser resumido apenas ao desempenho de habilidades técnicas, que, de resto, as máquinas podem muito bem cumprir, a educadora nos chama a atenção para o caráter humano do próprio trabalho e da técnica, ou seja, seu caráter violador, que inova, supera o dado, mesmo quando se repete (p. 172). É isso o que diferencia o trabalho humano do trabalho animal, a capacidade que o homem tem de violar o que seria *natural*. E é essa violação que conforma a nossa cultura e nos abre a possibilidade tanto de mudança quanto de autonomia. É por isso que o trabalho pelo trabalho é nadificante. A dignidade que o homem emprega ao trabalho é fruto da

atribuição de um sentido. Ora, apenas o trabalho doador de sentido, assim como a educação, é capaz de promover a autoconstrução da humanidade no homem e, hoje, não há mais como encarar o trabalho, e o homem, da mesma forma que os séculos da modernidade nos ensinaram a ver:

Na organização produtiva da sociedade, capitaneada pela administração do trabalho, e na organização cultural, capitaneada pela administração da educação formal, chegamos ao final do século XX esfacelados, fragmentados em nossos recursos pessoais e existenciais e amputados em nossa humanidade. Qualquer das questões que hoje examinamos ou tangenciamos, esbarrou na questão fundamental de que a humanidade não é gratuita — é autoconstruída por cada um, a partir de seu próprio equipamento bio-psico-fisiológico e da ação do grupo. *É mais do que o modelo social que o século XXI está condenado a reinventar (para o melhor e para o pior) — é a própria idéia de homem que tem que ser reconstruída ou reapropriada.* (Fétizon, 2002, p. 182)

Essa reconstrução ou reapropriação da ideia de homem passa, obrigatoriamente, pela reconstrução ou reapropriação da ideia de educação. Nesse sentido, uma educação do imaginário, por valorizar o ato criador e a sensibilidade posta em jogo, pode ser um agente reconstrutor dessa ideia, numa abordagem antropológica da educação. Assim, é possível pressupor que a educação do imaginário possa, no diálogo com o imaginário da educação, dar a sua contribuição, ajudando na transição dos valores racionalizantes para outros, mais afeitos à sensibilidade ou, para ser mais preciso, a uma razão sensível (Maffesoli, 1998).

Por uma educação plural

Começa a ganhar força, em diversos grupos de pesquisa, estudos que pontuam a influência das mudanças socioculturais no seio da educação. É o caso de Held, para quem, o valor educativo do fantástico:

[...] é mal percebido, muitas vezes negado, porque é um valor *indireto*, porque age subterraneamente, a longo prazo, no quadro de educação global da personalidade integral. Quem quiser dar à criança conhecimentos prontos e acabados, imediatamente mensuráveis, irá espontaneamente ao livro documentário e realista. [...] O livro fantástico e poético, à primeira vista, suscita, ao contrário, a

desconfiança: por definição, é visão pessoal de uma só pessoa, re-criação. Ensina a ver, a escutar, a pensar e a viver *por si mesmo* [...] O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fonte de espírito crítico, porque toda a descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem. (1980, p. 234)

Essa revalorização do poético como elemento imprescindível da educação do homem integral, como de resto reivindicaram Bachelard e Durand, converge para a valorização da obra de arte, seja ela qual for, uma vez que a obra é fonte de maravilhamento, reflexão pessoal e, também, condutora do espírito criativo, que não busca a repetição, mas a re-criação imaginária do mundo, do homem e de si mesmo, ou seja, cumpre a função fantástica de eufemização, dando sentido ao mundo e à experiência vivida (Durand, 1997). Essa emergência paradigmática no âmbito da educação foi estudada por Moraes, que também vê que “o indivíduo participa da construção do conhecimento não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, mas também usando as sensações, os sentimentos, as emoções e a intuição para aprender. Nada pode ser fragmentado ou separado” (1997, p. 88).

É com a razão sensível, com o poético e o fantástico que o solo é arado para que o elemento criador seja semeado na seara do imaginário. Em vez de um sistema fechado — como o modelado pela hierarquização moderna, em que a cisão, ao lado da classificação, se torna palavra de ordem —, um sistema aberto, em rede, inconcluso e incerto, mas atento às possibilidades de realização humana:

A educação compreendida como sistema aberto implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, logo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. Um sistema aberto significa que tudo está em movimento, é algo que não tem fim, em que início e fim não são predeterminados. Cada final significa um novo começo, um recomeço, e cada início pressupõe a existência de um final anterior, o que faz com que o crescimento ocorra em espiral. [...] Essa

abertura significa que existem trocas, diálogos, interações, transformações, enriquecimentos mútuos, em que nada é linear e predeterminado no desenvolvimento. Tudo é relacional, indeterminado e está sempre em processo de *vir-a-ser*. Idéias, pensamentos e conhecimentos não surgem prontos e acabados. Tudo é criado gradualmente, vivenciando o processo, explorando conexões, relações e integrações. (Moraes, 1997, p. 99-100)

Para o bem e para o mal, as mudanças ocorrem, e estas que ora se dão, com todas as hesitações e incertezas inerentes ao processo, até mesmo com uma simplificação muitas vezes exagerada, uma vez que o fenômeno é extremamente complexo, parecem atestar que o ressurgimento da imaginação, como forma de conhecimento, espalha-se pelo território da educação, depois de transitar pela esfera da produção artística e ficar relegada à condição cotidiana das relações sociais.

Dessa forma, a partir de um estudo empírico sobre os pontos que solidificam um “si mesmo pós-moderno”, Wood e Zurcher (*apud* Peters, 2003, p. 55) resumiram algumas características:

- Rejeita esperar pela recompensa por seus esforços e a quer de imediato.
- Não está disposto a suportar sofrimento, porém desenvolve em seu lugar a capacidade de se divertir.
- Recusa-se a fazer trabalhos rotineiros sem sentido e pelo contrário deseja fazer algo significativo.
- Não está tão interessado em objetivos materialistas, mas sim na realização de valores humanos.
- Não está tão interessado em realizações, mas na auto-realização.
- Não gosta de autocontrole, mas busca auto-expressão.
- Rejeita a competição e está interessado em um bom ambiente de trabalho.
- Não quer se isolar, mas está interessado em relações sociais e interatividade.

Ora, essas características pós-modernas parecem simplificadas demais para dar conta da complexidade do fenômeno; no entanto, dão mais um indício de que, se já assumiram a condição de serem verificadas empiricamente e sintetizadas de maneira esquemática, é porque fazem parte do cotidiano, não só social, mas das esferas que o analisam e produzem conhecimento.

Transpondo esses valores para a educação e os sistematizando num quadro, teríamos, no que diz respeito ao currículo (tabela 1).

Tabela 1. Currículo: abordagens moderna e pós-moderna

Moderna	Pós-moderna
Segue o modelo do “gerenciamento científico”	Segue o modelo de “diálogo” que transforma os participantes e os assuntos em discussão
Racionalidade técnica (tecnocrática)	Racionalidade humanística
Eficiência	Desenvolvimento pessoal
Fatos precisos	Abordagens globais
Especificação	Generalização
Procedimentos detalhados	Interativo
Formalismo rígido	Eclético
Linear	Complexo
Pré-ajustado	Improvisado
Sequencial	Pluralista
Facilmente quantificável	Não quantificável
Inícios e fins definidos	Em andamento
Estável	Não estável, dinâmico
Pensamento baseado em causa-efeito	Pensamento não dedutivo
Previsível	Imprevisível
Fechado	Aberto
O professor detém o conhecimento, o aluno, não	Grupo aberto e transformador de indivíduos que interagem
Currículo: definição apriorística de curso a se realizar	Currículo: transmissão de informações pessoais através do diálogo, da investigação e do desenvolvimento
A organização vem antes da atividade	A organização surge a partir da atividade
Positivismo	Pluralismo epistemológico
Ciência impregnada de descoberta e determinação	Ciência impregnada de criatividade e indeterminação

Fonte: Peters (2003, pp. 56-57).

Pautado nas discussões de Doll Jr. (1997, p. 77), para quem o “pós-modernismo busca uma integração eclética, mas local, do sujeito/objeto,



mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros”, o quadro sintetiza, ainda que em linhas gerais, as principais mudanças pelas quais a educação vem passando e/ou há de passar, principalmente em sua abordagem curricular.

Todas essas perspectivas sumariamente apresentadas desembocam na busca de uma educação cujo *ethos* é plural, o que demanda uma reavaliação da conduta humana, que vem na esteira da reapropriação antropológica da ideia de homem. Não é mais possível reiterar uma ética pautada na identidade unitária e nos valores hegemônicos de uma sociedade que se apresenta, no que tange às relações sociais, bastante múltipla. Nesse sentido, é enriquecedora a contribuição de Trevisan de Souza, cuja pesquisa traça um consistente diagnóstico dos valores morais e não morais que transitam pela escola, tanto nas relações professor — aluno quanto nas de outra ordem (coordenador-professor; professor-professor etc.).

Questionando o processo de formação dos valores morais e não-morais¹ que circulam na Escola, a pesquisadora investigou as relações que permeiam os espaços educacionais, buscando identificar a influência das articulações que envolvem o indivíduo e a coletividade, o público e o particular na formação desses valores (Trevisan de Souza, 2004, p. 37). Como resultado, encontrou os tipos de valores que circulam na escola, como os morais: respeito/honestidade, que surgem como o ideal de conduta do outro, portanto externo ao sujeito; e o desrespeito, como contraponto frequente das interações entre os diversos atores da escola. Em relação aos valores não-morais, circulam: competência, sucesso, aceitação, esperteza, valentia, compromisso etc., todos positivos; enquanto, em contrapartida, os valores negativos se expressam como: incompetência, fracasso, rejeição, covardia, indiferença, omissão etc.

Tomando esses valores como índices, salta aos olhos a dualidade excludente do furor pedagógico moderno, que promove uma relação antitética entre o ideal preconcebido e o real negado. O respeito que se espera é aquele pautado na conduta perceptível, projetada no outro, sem que haja qualquer valorização dos aspectos subjetivos, tanto por parte dos educandos quanto dos educadores. O real percebido, por não espelhar o ideal de conduta esperado, torna-se, portanto, espaço de negação, em que, somando-se ao

¹ Os valores morais podem ser definidos como aqueles relativos ao ser; associam-se a: honestidade, dignidade, fidelidade etc. Os valores não morais são relativos à visibilidade social (parecer): sucesso, beleza, glória e outros. Ambos constituem a identidade do sujeito (Trevisan de Souza, 2004).

desrespeito moral, arrola-se o fracasso ou a covardia. Esse tipo de valores, promovido pelas interações que a Escola tem propiciado, dão margem à prática do sadismo pedagógico, cuja imagem de Prometeu acorrentado é paradigmática. Desse modo, a escola permanece presa a uma lógica antitética que varre para fora de sua vista a potência da imaginação e da sensibilidade, da trajetória antropológica e da autoconstrução do humano (Almeida, 2011).

Isso se dá porque, segundo Trevisan de Souza (2004), a escola (quase) não promove espaços e meios de interação que propiciem o desenvolvimento dos valores morais e não morais positivos — e poderíamos acrescentar: da própria imaginação que, por meio do trajeto antropológico, possibilita uma existência plena e autônoma, porque dotada de sentido. Assim, as interações frequentes na escola desfavorecem a formação de valores positivos, pois se pautam pela apatia, omissão, culpabilização do outro, exaltando valores de aparência e tratando as atitudes inadequadas por meio de sanção expiatória. Esse tipo de interação desemboca na depreciação do ser.

Em contrapartida, na contramão desses valores, encontram-se na escola, embora com pouca frequência, interações que se pautam pelo acolhimento do outro, pelo cuidado, pela crença na capacidade alheia, pela negociação, pela partilha de significados e sentidos. Aposta-se no sujeito, propiciando auto-respeito. Uma relação com o outro que se ancora na competição, no julgamento da aparência, no castigo, ou seja, em que predominam posturas heroicas, favorece justamente relações de antítese, em que a oposição alia-se à segregação para melhor excluir. No entanto, nas franjas desses valores instituídos, há os que se desenvolvem acolhendo o outro e com ele traficando sentidos. Esse comércio, ou essa negociação, de sentidos é de caráter plural, pois já não concebe a relação com o outro por meio da exclusão, mas da coincidência dos opostos, ou de sua harmonização. As diferenças convivem justamente por serem diferenças e não por expressarem um desvio.

É assim que, para os olhos ainda modernos, o mundo contemporâneo se vê privado de valores morais, o que acarretaria a ausência de ética. Mas o pós-moderno enxerga a busca de outros valores, o trânsito, o comércio, a interminável construção desses valores, não mais a partir de um *a priori* normatizável pela razão, mas a partir da aceitação da precariedade das relações e da busca de uma interação que se realize durante o próprio processo de interação. Desse olhar resulta uma ética plural, inacabada, flutuante. Ou, como diz Maffesoli (2005, p. 30), uma ética do instante, a qual afirma que, “face ao modelo produtivista, é importante sublinhar que há outras

maneiras de ser no mundo e viver o tempo que passa”. É justamente o plural das *maneiras de ser no mundo* que interessa a essa ética que, independente do nome, propicia a construção dos valores por meio de interações em que o outro é incorporado ao eu, enquanto este se harmoniza, ainda que de modo conflitual (mas jamais excludente) com aquele.

Retomando a pesquisa de Trevisan de Souza sobre o cotidiano escolar e a formação de valores, a autora conclui lembrando que:

[...] há o instituinte, que corresponde a espaços que permitem que se pense, se aja, se faça de maneira diferente da que está instituída. Mas, como perceber e aproveitar esses espaços, que muitas vezes se manifestam como resistência, que aparenta e é entendida como conduta negativa, que emperra processos?

Primeiro, será necessário mudar o modo de conceber as práticas escolares, considerando sua complexidade e, como tal, palco de embates constantes entre os sujeitos em relação, que manifestam, algumas vezes a um só tempo, a obediência e a resistência. Em segundo lugar, é preciso que esse modo de conceber a escola considere as ambigüidades presentes nas interações; como acabamos de demonstrar, há, nas interações, elementos de primeira ordem que favorecem a construção de valores positivos e também há, na mesma interação, elementos de primeira ordem desfavoráveis a essa construção. Ambas as qualidades de interação concorrem nos contextos interativos, conferindo-lhes o caráter de ambigüidade ou mesmo de contraditórias. É esse o contexto internalizado pelos sujeitos que habitam a escola e somente o exercício da reflexão pelos educadores, como auto-avaliação não só de suas práticas, mas do que têm sido como educador, possibilitará a tomada de consciência dos próprios valores e dos valores concorrentes nos espaços interativos [...].

A escola deveria começar por ensinar seus alunos a amarem-se pelo que são e não pelo que aparentam ser. (2004, pp. 275-276)

Amar o outro pelo que ele é — guardemos esta divisa. Não seria esse amor o mesmo que apregoa Maturana (1999, p. 73) quando diz que o amor é um dado biológico que nos faz seres sociais, de onde resulta que a “*ética não tem um fundamento racional, mas sim emocional*”? Ou Nietzsche, com seu *amor fati*? Amar o outro pelo que ele é ou amar em mim aquele que sou só é possível por meio de uma autoavaliação constante, que permite repensar o percurso percorrido sob a perspectiva do destino, em direção ao autoconhecimento e ao processo de individuação, portanto pertencente

ao trajeto antropológico, que faz com que a experiência de ser no mundo adquira sentido e o ser plenitude. Assim, podemos lembrar, com Jung, que “o educador não pode contentar-se em ser o portador da cultura de modo passivo, mas deve também desenvolver ativamente a cultura, e isso por meio de si próprio. Sua cultura não deve estacionar, pois, de outro modo, começará a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si próprio” (1981, p. 62).

O educador não vale apenas por suas palavras, mas sobretudo por seus atos. Sua postura, seu conhecimento, o uso que faz de sua autoridade, o modo como se ama, se respeita e interage com os seus educandos, tudo isso faz do educador um modelo. Não a ser imitado ou seguido, mas no sentido que dá Gusdorf (1987, p. 319) ao aproximar o educador do mestre: como aquele que desperta em cada discípulo a necessidade de buscar o seu próprio caminho, o seu próprio destino, realizando em si a lição de mestria, que é aprender que não há mestres: “aquele que renunciou a descobrir a mestria na terra dos homens, esse pode um dia encontrá-la viva e a acenar-lhe, na volta do caminho, sob o disfarce mais imprevisto”. Essa incompletude do educador, que pode ser também mestre, mediador e mesmo psicólogo, é o que faz constantemente com que ele se auto-avalie no caminho do autoconhecimento.

144 ■ Para isso, é preciso que resgatemos o nosso *direito de sonhar*: “A solidão é necessária para nos desvincular dos ritmos ocasionais. Ao nos colocar diante de nós mesmos, a solidão nos leva a falar conosco, a viver assim uma meditação ondulante que repercute por toda parte suas próprias contradições e que procura incessantemente uma síntese dialética íntima. Quando o filósofo está só é que melhor se contradiz” (Bachelard, 1986, p. 199).

Poderíamos dizer que não só o filósofo, também o mestre e o educador, com os quais podemos aprender a olhar mais para nós mesmos e os outros, tanto os que há em nós como os que habitam o mundo e fazem parte do nosso cotidiano, por meio de uma ética plural e do reencontro da educação com seu objetivo mais profundo: revelar a cada um o que cada um é.

Retomando a questão de como uma educação do imaginário dialoga no interior do imaginário da educação, percebe-se que de forma aberta e plural, sem sistematizações, mas revalorizando o que a modernidade esqueceu e rechaçou sob o rótulo de tradição.

Dessa forma, a noção de iniciação deve ser resgatada, assim como a de gnose, de fantasia, mas sobretudo de imaginação. Como ocorre com Rodari, em quem encontramos um professor preocupado em estimular as crianças

e os adultos por meio de uma gramática da fantasia, não normativa como aquela da língua portuguesa, mas criativa e livre como só com imaginação se consegue ser:

A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão sua intervenção criativa. As fábulas servem à matemática como a matemática serve às fábulas. Servem à poesia, à música, à utopia, à política: em suma, ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada: como a poesia e a música, como o teatro e o esporte (caso não se tornem uma profissão).

Servem ao homem completo. Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade — fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria — é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação. (Rodari, 1982, p. 139-140)

Referências

- Aranha, M. (1986). *A filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Bachelard, G. (1986). *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel.
- Clifford, J. (2002). *A experiência etnográfica*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- De Almeida, R. (2011). *O criador de mitos: imaginário e educação em Fernando Pessoa*. São Paulo: Educ.
- Doll Jr., W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Durand, G. (1992). *Figures mythiques et visages de L'oeuvre: de la mythocritique à la mythanalyse*. Paris: Dunod.
- Durand, G. (1997). *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferreira, M. (2004). *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi*. São Paulo: Zouk.
- Ferreira, M. y De Almeida, R. (2012). *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos.
- Fétizon, B. (2002). *Sombra e luz: o tempo habitado*. São Paulo: Zouk.
- Geertz, C. (1982). *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

- Gusdorf, G. (1987). *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes.
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus.
- Jung, C. (1981). *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes.
- Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola.
- Maffesoli, M. (1998). *Elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Maffesoli, M. (2005). *A sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia*. São Paulo: Zouk.
- Manacorda, M. A. (2000). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Maturana, H. (1999). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.
- Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus.
- Morin, E. (1999). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pérez, P. (2013). Estudios de lo imaginario: origenes y trayectos. *Revista Praxis & Saber*, 4(8), 135-156.
- Peters, O. (2003). *A educação a distância em transição*. São Leopoldo (RS): Unisinos.
- Ricoeur, P. (2008) *Hermenêutica e ideologias*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Rodari, G. (1982). *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus.
- Trevisan de Souza, V. L. (2004). *A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar* (tese de doutoramento). Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.