

# Teias de alma: contribuições dos estudos do imaginário para a educação

Lúcia Maria Vaz Peres<sup>1</sup>

Deonir Luís Kurek<sup>2</sup>

## *Resumo*

Este texto apresenta uma defesa de um novo olhar sobre a educação. A fundamentação da argumentação está centrada em teóricos do campo do imaginário. A reflexão proposta pretende contribuir com discussões necessárias à educação, visto que o contexto atual anseia por reflexões que considerem elementos como emoção, estética, sentimentos, produção simbólica, corporeidade etc., os quais não tiveram a atenção merecida por paradigmas pautados na racionalidade positivista ou pragmática.

**Palavras-chave:** Imaginário; Educação; Docência; Cotidiano.

## *Abstract*

This text presents a defense of a new look at education. The fundamentation of the argumentation is centered on theorists in the field of the imaginary. The proposed reflection aims to contribute to necessary discussions for education, since the current context yearns for reflections that take into consideration elements such as emotion, aesthetics, feelings, symbolic production, corporeity etc., which have not received deserved attention by paradigms based on positivist or pragmatic rationality.

**Keywords:** Imaginary; Education; Teaching; Quotidian.

---

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pedagoga pela Universidade Católica de Pelotas. Professora da Universidade Federal de Pelotas. Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Coordenadora da Linha de Pesquisa “Formação docente: ensino, aprendizagem e conhecimento”. Pesquisadora na temática do imaginário e das representações. Líder do grupo de pesquisa “Imaginário, Educação e Comunicação”, sediado no CNPq.

*Email:* lvperes@terra.com.br

2. Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1990) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1999). Atualmente é professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e doutorando do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, integrante do grupo de pesquisa GEPIEC. Tem experiência em pesquisas na área de formação de professores.

*Email:* dikokurek@hotmail.com

...a idéia de que um castelo de vento dura mais que o vento de que é feito dificilmente se despejará da cabeça, e é bom que seja assim, para que se não perca o costume daquelas construções quase eternas (Machado de Assis, 1978, p. 320).

Quando nos pomos a escrever, imaginamos que nossos leitores serão pessoas que buscam novos espaços e novos olhares, ou que seja, humildemente, novos olhares para velhos espaços. A escrita pode ser um modo para que os profissionais da educação possam protagonizar a dramática situação que constitui o ensinar e o aprender. Este texto quer ser um lugar assim, onde professores e alunos são destaques na cena. Cenas e práticas motrizes de novos ventos, fazendo com que mantenhamos a esperança acerca da importância do profissional da educação. E, assim, re-encantar a escola na busca, cada vez mais, de um lugar possível que viva e pense a diferença como motor de práticas humanas, pulsantes de desejos de vida.

Então, nossa contribuição será no sentido de refletir a importância e a amplitude do imaginário para a educação, sobretudo seu “valor” advindo das manifestações simbólicas e imaginárias. Queremos propor que elementos geralmente distanciados das práticas educacionais como a arte, por exemplo, deveriam ser incorporados às nossas reflexões e práticas. Nesta direção, podemos propor algumas questões: que conteúdo e que saber estão subsumidos nas práticas escolares? O que as diferentes posturas professorais estariam evocando? Que elementos contribuem na produção daquilo que chamamos de ‘cotidiano da sala de aula’? Ele é apenas um movimento temporal da escola, com data e época marcadas?

Pensamos e desejamos apostar que práticas que considerem aspectos da emoção, do sonho, enfim de uma dimensão poética da vida são fomentadoras e oxigenadoras dos saberes e conteúdos veiculados na escola, porque nelas reside o valor simbólico da expressão de quem busca “outras” formas e modos de conhecer e, assim, se autoconhecer.

Alicerçados por uma base teórica de cunho antropológico de Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Edgard Morin e Michel Maffesoli, podemos ir em direção daquilo que chamamos de uma *Pedagogia Simbólica* (PERES, 1999). Uma Pedagogia que alimenta e cultiva a florescência das imagens no ser; no vivido, num processo de redescoberta e revelação. É assim que o sonho e o devaneio podem entrar na escola, apontando para outros pontos de vista ainda um tanto “adormecidos”. Gostaríamos, com esta escrita, trazer à luz o “valor” e a importância do afetual, da corporeidade e das emoções, numa espécie de reversão no modo de ensinarmos: onde as crenças, os sonhos e os gestos fundamentam atitudes e saberes e participam dos conteúdos culturalmente acumulados, embora, contemplando variações decorrentes da produção de sentido de pessoas datadas, num tempo e num espaço. Sendo assim, podemos inferir que o imaginário advém da florescência e efervescência das intimações subjetivas e objetivas, psíquicas e culturais de um determinado grupo, nesse caso, do grupo escolar. Assim consideramos importante nos perguntarmos acerca do que tem movido a escola: quais ventos permitimos que arejem nossas salas e ante-salas? Onde estão alicerçados os nossos desejos mais profundos? Sem essas indagações ou esses movimentos, inevitavelmente, vamos sendo levados por um pensamento massificador, homogeneizante e formatador, em nossos fazeres e quererem corroboram a crença de que somos ‘assim mesmo’ - um determinismo enfadonho e desesperançoso. Começamos então na caminhada rumo à crença e à representação que produz a realidade de que a escola sempre foi assim e, portanto, devemos ensinar da mesma forma que nos ensinaram; que o conhecimento é apenas objetividade e que para ensinar basta apenas transmitir conteúdos, medindo, enfim nas nossas avaliações, o “quanto ficou em cada cabeça do nosso aluno”. Subjetividade, desejo, movimento e mudança... Isso é coisa de psicólogo, de filósofo ou de sonhador, ou ainda, daqueles que ocupam o lugar da “louca da casa”. Viva a todos eles! E dizemos mais: quem perdeu o direito de sonhar e concretizar está petrificado, enrijecido e nada mais tem a fazer. Mas, também acreditamos que a mais dura pedra possa ser esculpida com as forças da natureza. Sobre as sensibilidades noturnas da alma, o que queremos salientar é que o imaginário é uma espécie de vento, de força escondida ou trancafiada em algum lugar dos nossos

saberes e que precisa ter passagem. Que ele não é uma disciplina, ele é uma “entre-disciplina”; tem um estatuto diferente do que chamamos de conteúdos curriculares, embora ele alimente este último. Estamos falando de saberes mediadores dos conteúdos formais, como motor de instauração de outros espaços e possibilidades de ir se fazendo professor e, portanto, de ir construindo uma escola mais viva.

De certo modo, é a isso que Boaventura Santos se refere quando, em 1989, propunha um paradigma emergente. Nessa proposta paradigmática, o autor mostrava que é, justamente, “no interior das chamadas ciências ‘duras’ que os limites do paradigma clássico são questionados” (p. 11). Ou seja, em determinado momento, as explicações exatas e lineares já não dão conta de esclarecer todos os questionamentos que surgem ao longo das experiências científicas. Nós diríamos: das experiências humanas. É, então, que o autor sugere a “busca de outras formas de compreensão no núcleo de bom senso do senso comum se encontraria o complemento para as insuficiências da prática científica” (idem).

Nós, aqui enleados com essa busca, propomos a atenção ao imaginário. O imaginário humano, segundo Gilbert Durand (1988), é permeado de elementos simbólicos. E, com ele, queremos salienta a invariabilidade de algumas coisas que vivem em nós, símbolos universais, que como diz Gaston Bachelard dormitam no nosso inconsciente. Talvez que para possibilitar o aparecimento destes elementos devêssemos parar de escutar os cientistas e/ou epistemólogos e passássemos a escutar mais os poetas.

Em suma, exprimir fatos, na positividade da história de uma vida, é tarefa da memória do *animus*. Mas o *animus* é o homem exterior, o homem que tem necessidade dos outros para pensar. Quem nos ajudará a reencontrar em nós o mundo dos valores psicológicos da intimidade? Quanto mais leio os poetas, mais reconforto e paz encontro nos devaneios da lembrança. Os poetas ajudam-nos a afagar as nossas felicidades de *anima*. Naturalmente, o poeta nada nos diz do nosso passado positivo. Mas, pela virtude da vida imaginada, o poeta acende em nós uma nova luz: nos nossos devaneios, pintamos quadros impressionistas do nosso passado. Os poetas nos convencem de que todos os nossos devaneios de criança merecem ser recomeçados (BACHELARD, pp. 99-100).

Em nosso caminho encontramos também em Maffesoli (2001) o entendimento de que é na dinâmica entre o tempo e o espaço, que encontramos a intuição e o sensível na relação do espírito com a matéria. O que daí poderemos abstrair? Talvez seja que não são somente operações lógicas e mecânicas que definem os processos de ensinar e de aprender, mas sim que a convergência, a combinação entre razão e emoção, entre objetividade e subjetividade constroem e potencializam o “saber-fazer”. Dessa forma, ensinar e aprender supõem uma ação coletiva também ligada a um sonho, que nos convoque para sua concretização. Isto significa que nós ensinamos e aprendemos com os outros na própria tentativa de sonhar e de fazer; onde unimos o desejo de saber com o desejo de ser; onde conhecimento e autoconhecimento andam de mãos dadas. Portanto, a imaginação pode definir-se como a possibilidade de evocar ou produzir imagens, sonhos e devires, independentemente da presença do objeto a que se refere. Ela é a porção polidimensional e subjetiva do humano, mas não menos importante daquilo que chamamos de consciência, esta quase sempre relacionada à razão num sentido métrico, lógico, unívoco e objetivo.

Estamos, sem dúvida, indo ao encontro de uma nova forma de percepção, pois se a educação e a ciência do século XX foi compreendida como transmissão de um conhecimento pronto e acabado, o século XXI nos desafia com a necessidade de que se estabeleça uma nova compreensão acerca de como se apreende o conhecimento e como o acomodamos, no sentido piagetiano do termo. Ou seja, como nós o assimilamos, o incorporamos, e de que modo podemos objetivá-lo e ajudar para que outros dele se apropriem, extrapolando a lógica da transmissão.

O que desejamos demarcar, aqui, é um olhar do tempo (*Kairós*) diferente do olhar do tempo de *Khrónos*. Esse último reflete a imagem do tempo que engole os filhos, como o passado engoliu o presente e este vai engolindo o futuro. Enquanto que *Kairós* enxerga aqueles que transitam pelas amplas estradas, aqueles que estão encostados à beira das estradas, aqueles que estão no início ou no final das estradas, aqueles que buscam caminhos para uma nova gênese humana.

A incorporação deste sentido de tempo possibilitaria um olhar menos discriminador. Com este olhar nos conduziríamos para ser *Logos* e *Eros*, dimensões diferentes, mas integradas; *animus* e *anima*, masculino se fundindo no feminino, nunca se opondo. Ser razão e afetividade; pensamento e emoção; inteligência e sentimento; ciência e prazer. *Logos* e *animus* clarificando *Eros* e *anima*, sobretudo, *Eros* aquecendo *Logos*. Talvez seja isso que Boaventura Santos apontava no século passado como aquilo que estava emergindo e que, agora, precisamos aprender a tecer. E que essa tecitura - teia de anima como sugerimos no título - não seja estanque, mas que seja movimento. Uma obra em movimento, que podemos, por exemplo, espreitar na letra da música de Gilberto Gil - *Tempo Rei*, que diz assim:

Não me iludo  
Tudo permanecerá do jeito que tem sido  
Transcorrendo, transformando,  
Tempo e espaço navegando todos os sentidos  
Pães de açúcar, Corcovados  
Fustigados pela chuva  
E pelo eterno vento  
Água mole, pedra dura  
Tanto bate que não restará nem pensamento  
Tempo Rei, ó Tempo Rei, ó Tempo Rei  
Transformai as velhas formas do viver  
Ensinai-me, ó pai, o que eu ainda não sei  
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei!  
Pensamento  
Mesmo o fundamento singular do ser humano  
De um momento para o outro  
Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos  
Mães zelosas, Pais-corujas  
Vejam como as águas de repente ficam sujas  
Não se iludam, não me iludo  
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo  
Tempo Rei, ó Tempo Rei, ó Tempo Rei...

Com devido cuidado para não sermos reducionistas, pensamos ser isso o que os estudos do imaginário vêm tentando “ensinar” para nós professores: **pensar a educação como uma obra em movimento, conversando despreocupadamente com este século**, buscando o fundamento singular do ser humano, pois tudo agora mesmo pode estar por um segundo, de um momento para o outro... Por isso precisamos transformar as velhas formas do viver, e ensinar e de aprender são partes deste viver.

Assim, somos levados a pensar ensinamentos e aprendizagens de mulheres, de homens, de crianças, de jovens, de velhos, de grupos, etc, muito mais pela auscultação do que prescrição, apreendendo o modo como organizam ou desorganizam o espaço/tempo interno e externo, sobretudo buscando o belo e o não tão belo como combinação e complemento destinados a despertar os sentidos. O imaginário nos mostra como é possível identificar os embriões de possibilidades, introduzir o sentimento no processo educacional, tentando palmilhar outros caminhos, nem sempre fáceis, nunca isentos de responsabilidades, mas atraentes e provocadores, com o “intuito” de considerar e trazer o aluno, com tudo o que ele é, sua história de vida, seus aspectos emocionais, intelectuais, sem julgamentos, “contando” a coisa como ele é. Trata-se de despertar a imaginação, a sensibilidade e

a criatividade, trabalhando saberes e aprendizados individuais e coletivos, sobretudo trabalhando o sentimento de pertença ao grupo, como alavancas para a criação. Pensar a educação como “um campo de possibilidades” como dizia Paulo Freire. Mover nossas representações de saberes na direção da construção de ousar e desejar novos conhecimentos e autoconhecimentos, para somente assim nos autorizarmos a ensinar a outrem. Nós, professoras e professores, devido à natureza do nosso mister, intervimos cotidianamente no trabalho dos alunos. Mas, essa intervenção terá sentido quando nos colocarmos como mediadores, vygotskianamente falando, e assim, trazendo à luz as manifestações imaginárias de nossos alunos, das sensibilidades e intuições fomentadoras dos conceitos.

Com isso não estamos propondo que a professora ou o professor se torne um psicanalista amador, nem que transforme a sala de aula numa “ciranda” de dinâmicas de grupo, mas sim, que, ampliando seu olhar, compreenda e integre ao ambiente intelectual sentimentos que advêm de um outro tipo de conhecimento; o conhecimento indireto (DURAND, 1988) que mostra o estatuto dos sonhos, dos devaneios, das pulsões da imaginação, também como fundamentais na construção do conhecimento.

Nesse sentido a contribuição do imaginário para a educação, é a de mostrar que a escola, na figura do professor, pode assumir o papel de mediadora. Aguçando um olhar e uma escuta sensível (BARBIER, 1992), uma didática e uma prática em permanente construção/destrução. O imaginário, como o campo do “entre-saberes” (DURAND, 1996), vem para suturar naquilo que a modernidade fez com a nossa cabeça e, portanto, como o nosso modo de ver e conceber os nossos conhecimentos. De certo modo, ela (a modernidade) fragmentou nossos saberes e fazeres em nome de um conhecimento cientificamente comprovado, esgotando a possibilidade de estabelecer convergências com fatos contrários - isto **ou** aquilo; bom **ou** mau, e nessa trilha morreram muitas possibilidades. Pensamos que seja este o legado dos estudos do imaginário: buscar, deixar aflorar as inúmeras possibilidades de mediações entre fatos contraditórios neste universo social, cultural e pedagógico, onde possamos acolher, simultaneamente, a razão e o ser, a racionalidade e a subjetividade, o conceito e a intuição, o real e o devaneio. Mas o que é o real, segundo esta abordagem? Segundo os estudos que vimos desenvolvendo, o real é tudo aquilo que pensamos e objetivamos, e assim vamos instaurando realidades. Juremir Machado da Silva (*Apud* PERES, 2004), se refere a essa questão, ainda marcante nos dias atuais.

Diz ele:

Imaginário é real e todo o real é Imaginário. Todo o Imaginário é real significa que não existem Imaginários que não sejam partes de uma realidade, de uma história, de um acontecimento, de uma vida. Nesse sentido, todo Imaginário é uma realidade, todo Imaginário é concreto. É mais ou menos como a gente imaginar a famosa oposição entre o real e o virtual [...] porque o real não é alguma coisa dada de uma vez por todas, cem por cento incontestáveis. O real é uma construção que depende do olhar de cada um de nós [...] O Imaginário é assim. Normalmente, a gente imagina que o nosso Imaginário é real, que ele tem bases concretas, que ele é o fruto de alguma coisa que faz sentido e que o Imaginário dos outros não é, que o Imaginário dos outros é delírio, é algum tipo de devaneio, de divagação. O Imaginário é uma situação que é, ao mesmo tempo, um reservatório e um motor (p. 21-22).

O que significa este reservatório e este motor, desde o nosso ponto de vista? Primeiramente, é importante esclarecer que a concepção sobre mulheres e homens que fundamentam tais estudos, está relacionada ao fato de que ao mesmo tempo em que somos animais racionais, somos também animais simbólicos. Somos capazes de atribuir sentidos, de perceber, de amar ou não as coisas e as pessoas, sem que, necessariamente, possamos explicar por um caminho lógico tais movimentos. Isso desde tempos remotos, quando os nossos antepassados já produziam suas representações através de uma linguagem expressiva. Por exemplo, gestos e desenhos.

Com isso, queremos atenção para o que chamamos de “substância” do imaginário. Ela se objetiva nas diferentes formas de representações, sobretudo nos saberes professorais. Então, este reservatório ao qual se refere o autor, acima citado, pode ser tramado numa espécie de teia arquetípica. Essa teia constitui-se naquilo que Gaston Bachelard (1990), chamou de ‘reservas de entusiasmo’, e também no que Gilbert Durand (1988) diz estar ‘enraizados no trajeto antropológico da humanidade’. Portanto, esse reservatório pode ser o “lago existencial” (MACHADO DA SILVA, 2004) onde se banham as nossas trajetórias de vida, as nossas crenças, os nossos valores, o nosso modo de ir operando no mundo, que evidentemente, tem seu embrião na psique e na cultura, sempre mediado por um determinado grupo social.

Mas, a propósito da teia arquetípica, ainda continuamos perguntando: o que vem primeiro? Parece o mesmo que perguntar: o ovo ou a galinha? Isso é uma complexidade, que cada vez mais faz esgotar nossos conceitos determinados para alimentar sempre os *possíveis e os necessários* parafraseando Jean Piaget. Tudo para ensaiar, desesperadamente a tentativa de cunhar “certezas provisórias”, driblando as “faces do tempo” e, portanto, a nossa finitude.

É importante ressaltar que como atores sociais jogamos o jogo da vida que tem, por um lado, a individualidade de cada um (banhada naquele lago) e, por outro, a coletividade como os ventos que fazem movimentar aquele reservatório. Portanto, o motor do reservatório advém dos ventos e das demandas internas ou externas a nós (ou aparentemente externas) objetivadas na circulação de ações de um, de dois ou mais, que assim vão se tornando coletivas.

E ele é um motor porque, de repente, naquele lago as águas começam a circular, começam a ser canalizadas para nos impulsionar para a ação, para fazer com que a gente aja de uma maneira e não de outra. Isto é tudo: o Imaginário é aquilo que determina, de uma forma ou de outra, as nossas ações cotidianas. O Imaginário não é uma ideologia. O Imaginário não é a cultura. O Imaginário não é uma determinação racional, não é um cálculo do tipo: devo fazer isto ou aquilo em função de determinadas perdas ou ganhos, de determinadas expectativas. O Imaginário é **aquela força afetiva**, não racional, intimista, que vai se acumulando em nós, mesmo que nós não o saibamos, sendo vetor de nossas ações e é completamente arraigado em nós (MACHADO DA SILVA, p. 22).

Então, como atores sociais, sobretudo como professores, desenhamos contornos, aprendemos como o “fio da teatralidade” (MAFFESOLI, 1984, p. 131) vai sendo tecido, indicando pistas para a compreensão desse fenômeno multidimensional que são as relações humanas, especialmente, a relação de ensino e de aprendizagem onde está subsumida a dramaturgia da vida interior (PERES, 1999). É uma prática de todo dia que vai se modulando, onde palavras, gestos, trocas e repetições, sobretudo, expressam-se nesse verdadeiro teatro que é o cotidiano de uma escola; com seus dramas, comédias, com todas as obscuridades e incongruências do simbólico. É o cotidiano da escola como é o cotidiano do jogo da vida, apenas com variações específicas decorrentes de cada *locus*.

Como bem nos ensina Gilbert Durand (1988), quando diz que o símbolo e a imaginação são equilibradores psico-sociais, acreditamos que é preciso apostar noutras possibilidades de mover nossos reservatórios na direção da construção de nossos conhecimentos e autoconhecimentos, para somente assim nos autorizarmos a ensinar a outrem.

A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver “visões”. Terá visões se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios (BACHELARD, 1998, p.18).

Impulsionados por estes pressupostos é que propomos esta reflexão. Buscamos, desta forma, desvelar os segredos de um movimento (motor) ou do combustível que faz com que este motor se mova. Pois, é nele que temos de apostar! Apostar no que ainda temos, não só no que nos falta, ou

quem sabe também, dançar com as nossas faltas, apostar no gancho de vida, na força do *Eros* que nos impulsiona para enfrentar o *Thanatos*, a morte que nos arrebatava a cada dia, mas que ao mesmo tempo, nos transforma. O nome desta força pode chamar-se imaginação, criação ou re-criação e ela faz parte de um tecido social, resultado da soma das práticas simbólicas de cada um de nós. É preciso alimentar a teia arquetipológica da esperança pairando sobre o nosso “lago existencial”.

Para nós a metáfora da teia é muito cara; é um dos símbolos mais ricos para imaginar e devanear sobre a escola; a teia nos remete ao símbolo da epifania lunar, na figura da aranha, onde as boas *aracnes* fiandeiras tecem sua existência. Dedicadas à fiação e à tecelagem, seus fios evocam muitos sentidos míticos e arquetípicos, tanto no que se refere à fragilidade quanto a sua força. Essas dialéticas, de onde provém a ambivalência simbólica da aranha, situam-na no centro da problemática das relações humanas; dialética da essência/existência, que encontramos formuladas bem no início da cultura mediterrânica, se atentarmos para o mito de *Aracne*.

Resumidamente é assim:

Atena, deusa da Razão superior (porquanto filha de Zeus, da cabeça do qual teria nascido; já armada), é mestra e patrona da arte da tecelagem. Aracne, jovem lídia e simples mortal, é exímia nessa arte, por isso mesmo ousa desafiar a divindade. Instalam-se ambas frente a frente, diante de suas respectivas tarefas. Atena borda os doze deuses do Olimpo em toda sua majestade e, nas quatro pontas de seu trabalho, evoca os castigos sofridos pelos mortais que ousaram desafiar-las. À guisa de resposta a essa imagem transcendental de uma realidade superior, proibida aos humanos, Aracne põe-se a representar em seu bordado os amores dos deuses por mortais. Atena sentindo-se ultrajada golpeia a jovem com sua lançadeira. Aracne resolve então se enforcar; Atena poupa-lhe a vida, porém metamorfoseia-a numa aranha, que para sempre há de balançar-se na ponta de seu fio.

Não resta dúvida de que o desafio feito pela mortal à deusa tem algo de sartriano, pois coloca este mundo diante do outro, subordinando o próprio Olimpo às paixões humanas. A aranha, cuja teia hoje em dia pouco ou nada simboliza, nessa narrativa mítica mostra a derrota de um mortal que pretendeu rivalizar com Deus: é a ambição demiúrgica punida. Por isso sua simbologia é fértil e varia de cultura para cultura, mas em todas elas existe um ponto de contato o qual pode representar a *criadora cósmica, a divindade superior ou o demiurgo*.

Esse é o nosso trabalho na educação. Operamos e mediamos um campo de fios que se tramam na introversão das próprias armadilhas. Para os psicanalistas, entretanto, essa interioridade evocada pela aranha ameaçadora no centro de sua teia é um excelente símbolo de introversão e de narcisismo. E isso é inevitável! Mas essa imagem envolvente e centrípeta, não deve levar ao esquecimento de uma outra imagem **a de uma intercessora**. A aranha balança-se como um ioiô na extremidade de um fio no qual ela parece estar constantemente tentando subir. Vide nosso reflexo: constantemente tentando emergir.

Estamos, portanto, na defesa de um imaginário que estimula o sonho, os devaneios, o tempo *Kairós*, que mostra que somos um “lago existencial” de reservatórios e motores e que, em sendo *aracnes* fiandeiras da própria existência, também o somos da existência de outros. Mas, de que tipo de existência estamos nos referindo? Estamos tentando demarcar a importância da força do *Eros* como motor da esperança de professores e escolas mais inteiros.

Ao nos preocuparmos com os currículos necessários para a aprendizagem de nossos alunos, talvez seja importante contemplar uma “velha” e, ao mesmo tempo, “nova” preocupação: redimensionar a valorização das explicações lineares e conceituais, cedendo espaços e trazendo junto os componentes imaginais e simbólicos “calcados” tanto na imaginação quanto na experiência.

Para finalizar, gostaríamos de ratificar que a imaginação criadora busca um futuro, um “devir psíquico” (BACHELARD, 1993, p.8), ela é imprudente e inquieta. Este é um caminho “alargador”; um outro modo de pensar o conhecimento, o fenômeno, o objeto do conhecimento. Isto quer

dizer que nela se esconde o motor do novo, da capacidade re-invenção ou re-criação.

Como diz Vergínio Assunção (2004), esta imaginação faz com que instauremos um “mix paradoxal” entre o racional e o sensível. E Gilbert Durand, Michel Maffesoli, Gaston Bachelard, apontam imanência e transcendência, de uma só vez. Tudo isso, por uma razão muito simples, por isso complexa: existem algumas coisas, mais que outras, que não podemos definir completamente, apenas sentir ou imaginar. O amor, o respeito e a ética são noções abstratas que não operam com a realidade sensível, mas que, muitas vezes, são mais reais do que o real, como nos ensina Juremir Machado da Silva (2003). Portanto, “não há oposição entre a realidade e o imaginal”, pois todo imaginário é real e vice-versa, concluindo que não há vida simbólica fora do imaginário. Neste sentido, o imaginário se apresenta como possibilidade para uma educação diferente, uma pedagogia simbólica que considere seus protagonistas como *faber* e como *symbolicus*.

## Referências

- ASSUNÇÃO, A. V. *Por uma razão sensível: método e imaginação criadora no design industrial* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004, 154p
- ASSIS, M. de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BACHELARD, G. *A terra e os devaneios do repouso: ensaios sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins fontes, 2001.
- BEDIN, S. A. *Escola: da magia da Criação as éticas que sustentam a escola pública*. Porto Alegre (tese de doutorado), 2004, 271f.
- DURAND, G. *Imaginação Simbólica*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MACHADO DA SILVA, J. Tecnologias do Imaginário. In PERES, L. M. V (org.). *Imaginário: no “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 2004.
- MAFFESOLI, M. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1984, 1985.
- PERES, L. M. V. *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia simbólica*. Porto Alegre (tese de doutorado), UFRGS, 1999, 185f.
- SANTOS, B. dos S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

Recebido em 15/05/2006  
Aprovado em 15/06/2007

## Para citar este trabalho:

PERES, Lúcia Maria Vaz; KUREK, Deonir Luis. Teias de anima: contribuições dos estudos do imaginário para a educação. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: [http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html). Acesso em: \_\_/\_\_/\_\_