

**Significações imaginárias sob a óptica de Cornélius Castoriadis:
a pedagogia e a química em movimento**

**Imaginary meanings from the perspective of Cornélius Castoriadis:
pedagogy and chemistry in motion**

**Significados imaginarios desde la perspectiva de Cornélius Castoriadis:
la pedagogía y la química en movimiento**

Ana Iara Silva Deus

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Fernanda Monteiro Rigue

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Resumo

O estudo é uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, elaborada a partir da experiência de Docência Orientada (DO), desenvolvida nos cursos de pedagogia e licenciatura em química em uma universidade pública brasileira, por meio dos questionamentos: Quais significações imaginárias instituídas e instituintes pairam nesses espaços específicos de formação? Existem similaridades entre esses dois cursos distintos de formação de professores? O objetivo deste artigo está inclinado em entrelaçar as experiências de DO e pautado pela necessidade de perceber se existem equivalências e/ou recorrências no modo como os estudantes desses dois cursos materializam suas visões, por meio da escrita, submetida à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Resultam do empreendimento as significações imaginárias que pairam sobre a própria formação inicial dos discentes, principalmente, aquelas decorrentes das ações desenvolvidas pelos professores formadores.

Palavras-chave: Formação, Docência, Imaginário

Abstract

The study is a qualitative character bibliographic review, elaborated from the experience of Oriented Teaching developed in pedagogy and degree in chemistry courses in a Brazilian public university. The questions were: What are the instituting imaginary meanings in these specific formation spaces? Are there similarities between these two distinct teacher training courses? The objective of this article is to interweave the experiences of Oriented Teaching observing of the equivalences and/or recurrences in the way the students materialize their visions through writing, submitted to Content Analysis (BARDIN, 2011). The imaginary meanings that hang over the students' initial training result from the enterprise, especially those resulting from the actions developed by the teacher educators.

Keywords: Training, Teaching, Imaginary.

Resumen

El estudio es una revisión bibliográfica, de carácter cualitativo, elaborado a partir de la experiencia de Docencia Orientada (DO) desarrollada en los cursos de pedagogía y licenciatura en química en una universidad pública brasileña a través de las preguntas: ¿Qué significados imaginarios se instituyen e instituyen en estos espacios específicos de formación? ¿Existen similitudes entre estos dos cursos distintos de formación de

profesores? El objetivo de este artículo se inclina a entrelazar las experiencias de DO y se guía por la necesidad de comprender si existen equivalencias y / o recurrencias en la forma en que los alumnos de estos dos cursos materializan sus visiones a través de la escritura, sometida al Análisis de Contenido (BARDIN, 2011). Los significados imaginarios que se ciernen sobre la formación inicial de los estudiantes son el resultado de la empresa, especialmente los derivados de las acciones desarrolladas por los formadores de docentes. **Palabras clave:** Formación, Docencia, Imaginario.

1. Introdução

A construção desta escrita parte da experiência das autoras do manuscrito, enquanto docentes orientadas de um Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) de uma universidade pública do estado do Rio Grande do Sul (RS). Essa vivência foi realizada paralelamente nos dois cursos, licenciaturas em pedagogia e química, tendo cada docente orientada exercido seu trabalho pedagógico em uma turma dos respectivos cursos. Decorrente dessas vivências, a construção deste artigo é resultado do diálogo coletivo acerca da docência orientada (DO), uma disciplina obrigatória do Programa de Pós-graduação da instituição, tanto para os mestrandos como para os doutorandos bolsistas. Assim, a problematização emergente dos resultados obtidos nessa atividade proposta durante a DO reflete o contexto da formação nos cursos em questão.

A escrita deste artigo se encontra alicerçada em uma das estratégias pedagógicas utilizada por ambas as docentes orientadas, realizando o movimento do pensar conjuntamente acerca dos apontamentos e dos tensionamentos emergentes da DO. Assim, o objetivo deste artigo está inclinado a entrelaçar as experiências de DO e pautado pela necessidade de perceber se existem equivalências e/ou recorrências no modo como os estudantes desses dois cursos (pedagogia e licenciatura em química) materializam suas significações imaginárias por meio da escrita.

A estratégia que ambas utilizaram estava relacionada com a seguinte proposição encaminhada aos estudantes dos cursos mencionados: “escreva, em apenas uma palavra, o que você pensa que possa representar sua vivência no ensino superior, elencando, se quiser, argumentos acerca da palavra”. A partir dessa problemática, os estudantes de pedagogia e de licenciatura em química construíram a sua escrita, seguida por sequências argumentativas, as quais pautaram suas significações imaginárias emergidas desse contexto do ensino superior.

Dentro das escolhas teóricas que desenvolvemos para a produção deste estudo, destacamos aquela que diz “[...] toda a herança ancestral Ocidental, calcada incontestavelmente no monoteísmo cristão da Bíblia, produziu sua experiência no

imaginário” (OLIVEIRA, 1993, p.120). Por isso, as características das imagens e compreensões do imaginário nos dão suporte para atentar às materialidades produzidas a partir das experiências das autoras na DO.

Nesse sentido, em termos metodológicos, inicialmente, desenvolvemos uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, na qual atentamos para a concepção teórica e histórica do imaginário social – prisma teórico em que nos ancoramos no estudo. Nessa revisão, emergem os estudos e as escritas de Cornélius Castoriadis (1997; 1982; 2004). Em Castoriadis, baseamos o conceito de criação, como trajetória para ressignificação e produção de outros espaços imaginários no campo da formação inicial de professores. Para tanto, tomam relevo seus escritos, permitindo pensar os múltiplos sentidos possíveis das palavras e suas significações imaginárias. Em seguida, submetemos os escritos dos estudantes provenientes da DO de ambos os cursos a uma Análise de Conteúdo¹ (BARDIN, 2011) – que se deu em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

Apoiamos nossas discussões sobre as teias imaginárias que surgem e são produzidas em espaços determinantes de caráter formador, especificamente, debruçando nosso olhar sobre esses dois cursos que formam professores em uma universidade pública. Para tanto, são questionamentos deste estudo: Quais significações imaginárias, instituídas e instituintes, pairam nesses espaços específicos (formação em pedagogia em licenciatura em química) de formação? Existem similaridades entre esses dois cursos distintos de formação de professores? Com esse propósito, movemos a elaboração deste estudo, tendo como anseio atentar para prováveis tensionamentos, problematizando-os.

2. Cornélius Castoriadis: concepção, história e imaginário social

É certo que a consciência humana, como agente transformador é criador na história, é essencialmente uma consciência prática, uma ação operante-ativa, muito mais do que uma reflexão teórica, à qual a prática seria anexada como o corolário de um raciocínio e da qual ela somente materializaria as consequências. Mas essa prática não é exclusivamente uma modificação do mundo material, ela é também, ainda mais, modificação das condutas dos homens e de suas relações. (CASTORIADIS, 1982, p.33)

Com Castoriadis (1982), podemos encontrar uma filosofia, pensada como um campo transdisciplinar. Castoriadis é pensador, nascido em Atenas. Em 1922, cursou direito,

¹Trata-se de “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

economia e filosofia, o que levou a centrar suas discussões sobre a sociedade. Para ele, a sociedade é produto de uma instituição imaginária (CASTORIADIS, 1986). Além disso, o sujeito social-histórico está imerso em um magma de significações imaginárias que o constitui.

Segundo Prates (2016), de 1948 até 1970, Castoriadis trabalhou como economista na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e se filiou à Associação Psicanalítica Internacional (IPA), em 1964. Nesse período, criticou a teoria marxista, bem como toda a lógica operante do pensamento ocidental, a começar por Platão. De sua estada na IPA, decorrem suas incursões mais profundas à teoria social (embora Castoriadis jamais tenha se afirmado enquanto um teórico social ou um sociólogo), por meio da psicanálise de Freud. Fazendo uso, em parte, da psicanálise freudiana, Castoriadis começou a estabelecer então sua crítica aos determinismos da natureza, sociedade e psique.

Conforme Bittencourt (2008), o que se vê em Castoriadis “[...] são reflexões de um pensador arrojado, preocupado em apresentar uma visão crítica sobre um modelo enrijecido de sociedade, que retira do sujeito a autoria da mesma” (p. 159). O fato de Castoriadis possuir conhecimentos amplos sobre política, economia, filosofia e psicanálise o permitiu compreender melhor não só a questão da causalidade social e a determinação nas ciências sociais, como também os processos sociais e históricos das sociedades modernas e democráticas. Debruçou seus estudos sobre a compreensão da sociedade a partir das teias do imaginário social, calcado no simbólico e nas significações imaginárias instituídas e instituintes. Para Castoriadis (1982),

Tudo que nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não se esgota nele. Os atos reais, individuais ou coletivos - o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade- os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, são diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica. (p. 142)

Seu pensamento decorre como um entremeio e nos impulsiona a repensar a objetificação do mundo social, dos padrões pré-estabelecidos da natureza e todos os esquemas espaço-temporais que daí advêm, com efeito demarcador. Por isso, suas obras possuem papel fundamental para a compreensão do simbólico impregnado nas instituições sociais, bem como as possibilidades de um projeto de autonomia, tanto nos aspectos coletivos quanto nos individuais. Para Castoriadis (1982), as instituições sociais são inundadas pelo magma do social-histórico, pelo simbólico que está impregnado nelas;

nesse contexto, inclui-se a instituição escolar, com suas significações² instituídas e instituintes.

Para Valle (2009), a educação é uma atividade instituinte. Entretanto, em sua versão mais restrita, se vê atrelada quase inteiramente à aprendizagem, pois a visa à aquisição de conhecimentos, de habilidades ou de comportamentos já instituídos, mas que não havia antes. Assim, age como transmissora dos padrões dados pelo social-histórico, perdendo o foco do instituído. Dessa forma, Castoriadis centrou suas discussões nas questões políticas fundamentais para a contemporaneidade, pois pensava sobre como o sujeito poderia manter sua autonomia, se o tipo antropológico estava calcado no social-histórico e em suas significações.

Para tanto, distinguiu seu posicionamento na teoria da imaginação radical, ou seja, para ele, o homem se diferencia dos demais seres não por seu racional, mas por estar provido de uma imaginação radical. Nesse ponto, encontra-se uma tensão em sua teoria, pois ele descreve sua preocupação com o fato de a imaginação radical estar bloqueada pelos dogmas da sociedade, o que ameaçaria sua autonomia.

Valle (2009) assim descreve: “Poder-se-iam multiplicar os exemplos, mas os obstáculos lógicos colocados à possibilidade do novo e do singular só podem ser removidos com a admissão do poder instituinte da imaginação humana” (p. 478). Como vimos na descrição da autora, traçar o ser como meramente linear, especificamente, no campo educacional, é um equívoco, pois estaríamos impedindo o projeto de autonomia conjecturado e produzido por Castoriadis.

Nessa perspectiva, encontramos em Castoriadis uma importante âncora para pensar e mobilizar o campo do imaginário social na educação escolar, especificamente, as significações imaginárias sobre a formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura em química e pedagogia aqui em foco.

3. O imaginário social e a formação de professores

A elaboração deste estudo está ancorada no empreendimento teórico de Castoriadis e nos move a pensar os contextos formativos pela óptica do imaginário social. Olhar para esse aspecto do imaginário vem ao encontro da compreensão de que estamos imersos em uma rede de significações imaginárias, que emergem dos mais diversos e diferentes

² “[...] essas significações, são aquilo que confere sentido à nossa existência e que podem mudar de acordo com a importância que cada época lhes atribui, significações essas que poderíamos classificar como responsáveis pela construção do ‘ser homem’ em nossa sociedade” (BITTENCOURT, 2008, p. 162).

espaços sociais e que, na maioria das vezes, ficam implícitas à capacidade de percepção. Isso ocorre porque não são expressas/registradas por meio de palavras, ao passo que afetam e reverberam, deslocando visões, atitudes e, muitas vezes, produzindo naturalizações que agem na forma de ser e de estar no mundo, na forma de percebê-lo.

Compreendemos que as significações imaginárias partem de um simbólico para existir, o qual é construído histórica e coletivamente, contornando as formas de agir e de pensar da sociedade. Assim, quando falamos de significações imaginárias, estamos atentando para algo que está no nível prático da vida coletiva (real), não à fantasia ou alucinação. Salientamos essa compreensão pelo fato de que o imaginário, ao longo da história, acabou sendo deixado de lado, tendo em vista que era colocado apenas como um plano meramente imagético, sendo negado no âmbito das pesquisas, por exemplo.

Nas palavras de Oliveira (1993), é possível pensar que as questões imaginárias, na maioria das vezes, eram ignoradas por 'medo' de que, se descobertas, se tornariam preocupações 'perigosas'. E tal negligência frente às relações simbólicas causa, ainda hoje, um maior descaso educacional em todos os seus sentidos. Para Barbier (1994):

O termo "imaginário" tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo o que não existe; uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitem a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário com um resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana. Outros o veem apenas como uma manifestação de um engodo fundamental para a constituição identitária do indivíduo. (p. 15)

Como é descrito nas palavras de Barbier (1994), podemos perceber que o termo imaginário traz consigo a possibilidade de inúmeras interpretações. Levando isso em conta, é importante demarcarmos que, neste estudo, estamos nos atendo à dimensão imaginária possível de ser acessada com estudantes em formação inicial docente. Esses mesmos estudantes fazem parte de uma instituição de ensino superior, que acaba por instituir normas, regras, crenças, valores e procedimentos, bem como dá a possibilidade de efetuação de movimentos instituintes aos sujeitos envolvidos nessa trajetória formativa. Assim, detemo-nos no imaginário que pulsa no referido ambiente acadêmico, vislumbrando que o instituinte³ possa também emergir. Castoriadis (1982) enfatiza que:

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

³ Para Castoriadis (1982), o imaginário social instituinte é uma potência de criação imanente às coletividades humanas, ou seja, a potencialidade dessa concepção se refere à perspectiva do novo, o que é aberto, ou o que é sempre, também a ser.

a mais. O delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitos de “imagens”, mas estas “imagens” lá estão como representando outra coisa; possuem, portanto, uma função simbólica. (p.154).

Castoriadis apresenta o simbólico como uma referência a tudo que se apresenta para nós, no mundo social-histórico. Assim, a totalidade do que expressamos e criamos, os atos individuais e coletivos não se esgotam no simbólico, entretanto, são impossíveis fora dessa rede simbólica. Oliveira (1993) argumenta que todas as diferentes instituições criadas ao longo da história possuem sua existência no plano simbólico. Por isso, nosso pensamento neste estudo adentra as dimensões simbólicas produzidas e que emergem nas instituições formativas. Entendemos que, na maioria das vezes, elas não têm espaço, não são consideradas ou sequer escutadas. A partir da visão de Castoriadis (1997), falar do imaginário e da imaginação, sob o ângulo de sua crise atual (a crise do imaginário social instituinte, a crise da imaginação dos seres humanos singulares), é indispensável. Dessa forma, alicerçadas no que argumenta Castoriadis (2006), podemos pensar o imaginário, quando o autor afirma que

Imaginário, porque a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras. História e obras do imaginário radical, que surge a partir do momento em que há uma coletividade humana: imaginário social instituinte que cria a instituição em geral (a forma instituição) e as instituições particulares da sociedade considerada, imaginação radical do ser humano radical. (p. 67)

Nessa perspectiva, as instituições foram criadas e produzidas pelos indivíduos que a instituíram imaginariamente, dando-lhes formas, contornos e direcionamentos específicos e limitados. Desse modo, estabelecer relações do imaginário social com a formação inicial dos professores, em nosso entendimento, movimenta-se como uma espécie de abertura, para que possamos repensar o território simbólico que permeia esses sistemas educacionais, mais especificamente, o do ensino superior.

Articulando nosso modo de pensar com a compreensão de Teves (1994), podemos afirmar que conhecer uma realidade significa reconhecê-la como trajetória historicamente determinada, constituída por um sujeito que representa e simboliza essa realidade, sob a forma de percepção, intuição e sensações. Assim, essa realidade é frequentemente a naturalização para um indivíduo que compartilha entre si o sentido dela. Pensando nessa naturalização, é pertinente destacarmos o que salienta Castoriadis (2004):

Uma vez criada, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que

uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-la ou substituí-la por outra. (p.130)

No amplo universo da educação, mais precisamente na escolarização e na formação de professores para atuarem nas escolas, as significações sociais imaginárias também são instituídas por uma pequena parcela de indivíduos que detêm o poder decisão, e que, por isso, regulamentam e dão um tom específico para as iniciativas educativas que são implementadas nos bancos escolares, sejam elas de nível básico, sejam de nível superior. Em se tratando do campo da formação, Rigue (2020) aponta que “[...] há um uso sendo feito da noção de formação inicial dos professores. Há uma predominância de técnicas sendo utilizadas no âmbito didático e metodológico, em detrimento de outras” (p. 266).
Relações de forças que constituem significações imaginárias.

A sociedade civil, em virtude disso, admite e significa aquilo que conhece, logo, sendo a escolarização e suas maquinárias uma das únicas experiências vivenciadas durante a vida dos sujeitos, eles acabam por aprovar e/ou consolidar ainda mais a educação escolar que propagam:

[...] a perspectiva de que, quando alguém ensina, há alguém que aprende ou, dito de outro modo, o desenvolvimento da capacidade de ensinar e ser ensinado é qualitativamente diferente do que a expressão ensino-aprendizagem costuma sugerir - inspirar: a capacidade de ensinar que geraria aprendizagem. (RIGUE, 2020, p. 215-216)

No entanto, analisando a educação pelo viés da estética, da arte, do cinema, da literatura, das narrativas, dos afetos, dos múltiplos e complexos âmbitos onde se desenvolvem questões educacionais para além da escolarização, podemos adentrar no universo simbólico, porque, com Castoriadis, entendemos que são formas simbólicas que se interligam entre o indivíduo e seu contexto social, assegurando a possibilidade florescente do desenvolvimento da imaginação. Essa permite encontrar um horizonte para potencializar e fluir o pensamento com o que ainda não teve permissão e oportunidade para acontecer. Nessa perspectiva, o imaginário pode ser pensado como conjunto das imagens que constituem boa parte do arsenal pensado e produzido pelos indivíduos, no qual repousam as criações existentes da humanidade.

Castoriadis (1982) define o imaginário instituinte como imaginação, sonhos, aspirações e caracteriza a capacidade humana de poder criar, inventar e instituir novas formas e instituições sociais. Isso nos permite correlacionar seus escritos à formação de professores, a partir do imaginário social instituinte, ou seja, um lugar diferente do instituído para tensionar rupturas/brechas com uma noção de realidade já produzida, naturalizada.]

Para tanto, pensamos que o exercício do pensamento, por meio da escrita, oportuniza o movimento para um imaginário instituinte, tendo em vista que questiona os lugares maiores (com corpo e espaço já definido), permitindo a ramificação de outros lugares, novas “[...] buscas, a novos encontros e novas fugas” (GALLO, 2002, p. 172).

Com base nesse ponto de vista, pensamos ser oportuno potencializar a problematização sobre a própria formação inicial, mesmo durante a graduação, vislumbrando caminhos inventivos, criativos, talvez poéticos e estéticos. Assim, pensamos ser possível abrir espaço dentro de um contexto de educação maior, para pensar o âmbito imaginário. A educação maior a que nos referimos “[...] é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2002, p. 173).

Em nossa concepção, abrir espaço para que as significações imaginárias apareçam nos contextos formativos está para além da mera noção de “[...] educação maior [que] procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (GALLO, 2002, p. 174). Ela está ao encontro de processos particulares de criação, possibilitando outros deslocamentos e sentidos. Pensar uma educação menor:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os 175 alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. (GALLO, 2002, p. 175-176)

Para tanto, desenvolvemos uma estratégia, que foi realizada em uma turma do curso de pedagogia e também em turma do curso de licenciatura em química, quando os discentes responderam a seguinte proposição: Escreva, em apenas uma palavra, o que você pensa que possa representar sua vivência no ensino superior, bem como quais são as significações imaginárias instituídas nesses espaços de formação.

Com base nos escritos dos estudantes – o *corpus* da investigação – realizamos uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011). É a partir dessa análise que emergiu a sessão abaixo, que tem por finalidade apresentar o trato dos dados oriundos da infestação.

4. Dizeres: com a palavra estudantes de licenciatura

A partir do empreendimento de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), as escritas dos estudantes dos dois cursos são o foco desta etapa do estudo. Primeiramente, apresentaremos os achados resultantes de cada curso em específico (decorrente da pré-análise e da exploração do material), seguidos pelo tratamento dos resultados. Em seguida, operaremos com a interferência e interpretação, quando problematizamos as possíveis similaridades entre esses dois cursos distintos de formação de professores.

4.1 Licenciatura em química

Em se tratando dos escritos materializados pelos estudantes do curso de licenciatura em química, podemos afirmar que foram doze (12) respondentes, totalizando, portanto, 12 materialidades de exploração. Os estudantes são aqui identificados pelas letras A até L, com a finalidade de manter o anonimato. A seguir, apresentamos as palavras materializadas pelos estudantes, bem como sua recorrência:

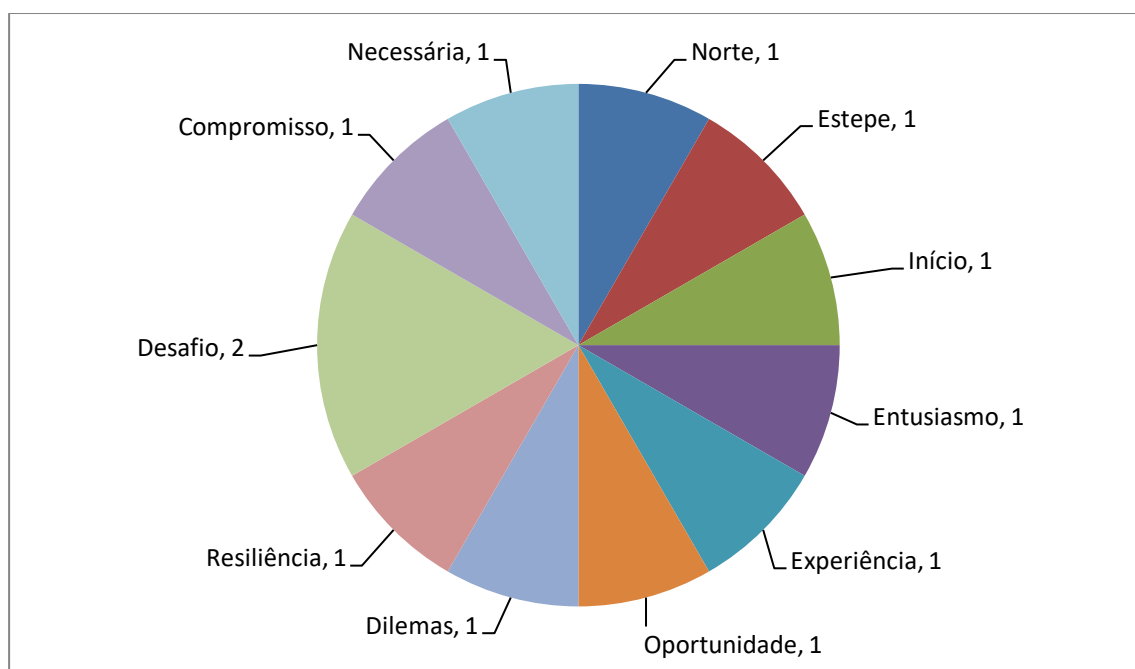


Figura 1: Palavras escolhidas pelos estudantes da licenciatura em química
Fonte: autoras (2018)

Com propósito de análise, esse empreendimento de interferência e de interpretação se inicia com o destaque aos escritos dos Estudantes I e J, os quais optam pela palavra que apareceu com maior frequência para representar a vivência no contexto do ensino superior – a palavra ‘desafio’. Significação imaginária que dimensiona o quão grande aparenta ser esse percurso de formação inicial docente instituído.

Arelado a essa escolha dos Estudantes I e J, está a escrita do Estudante G, que trata dessa mesma experiência enquanto um ‘dilema’. É importante ressaltarmos que as três palavras elencadas pelos estudantes acima mencionados se encontram situadas dentro do contexto de um curso da área das ciências naturais e exatas, que, embora aconteça no íterim de uma área de formação humana (licenciatura), desenvolve-se juntamente com disciplinas do âmbito do curso de bacharelado e da área industrial, direcionadas à formação de profissionais da área técnica e tecnológica. Isso porque

[...] os cursos de Licenciatura no Brasil emergem posteriormente à existência de cursos de bacharelado, produzindo na nossa concepção, uma relação de dependência aos conhecimentos e especificidades cunhadas no Bacharelado. Olhar para essa relação, de um modo ou de outro, pode ter interferido ou ainda interferir no modo como as licenciaturas se articulam na atualidade. (RIGUE; VEIGA, 2019, p. 610)

Existem múltiplos elementos e relações de forças instituídas (CASTORIADIS, 1982) que podem agir permanentemente no campo imaginário, para que os referidos estudantes optem por tais palavras. Por outro lado, poderíamos inferir que elemento inerente a essas escolhas em específico pode estar relacionado à multiplicidade de percalços naturalizados (instituídos) a estudantes dessa área do conhecimento, tendo em vista o número muito pequeno de formandos nos cursos e os altos índices de reprovação, os quais atravessam diretamente o aumento da taxa de desistência dos discentes.

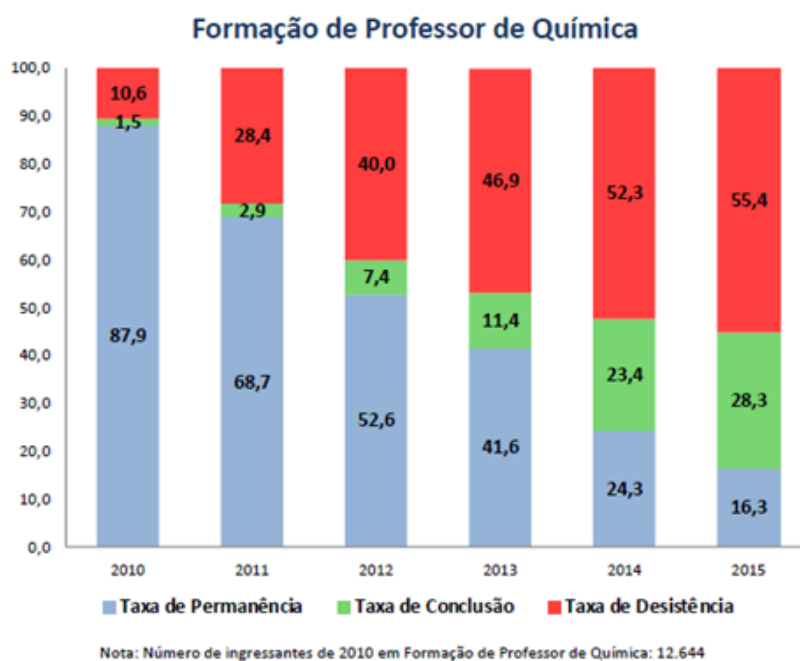


Figura 2: Indicadores da trajetória dos estudantes no Curso de Ingresso – Brasil – 2010-2015
Fonte: INEP (2018, p. 33)

Se observarmos os dados do Censo da Educação Superior 2017, podemos vislumbrar o crescimento na taxa de desistência dos estudantes matriculados no curso de licenciatura em química, o que acarreta a redução da taxa de permanência, gradativamente. Nessa perspectiva, podemos apontar que as palavras materializadas pelos Estudantes I, J e G vêm ao encontro de assinalar um contexto instituído que prevalece no nicho de formação inicial na área da química.

Seguindo a análise, temos o escrito da Estudante B, que representa o ensino superior como ‘estepe’, argumentando da seguinte maneira: “Porque queria e ainda quero medicina embora ame a profissão de ser professora. No entanto, me vejo e me identifico muito mais sendo médica” (ESTUDANTE B). Esse escrito vem atrelado à forte influência do não alcance do objetivo primeiro da Estudante B, instituído em seu imaginário, que era cursar medicina. Percebemos, assim, a faceta da escolha profissional dentro da representação da estudante acerca do ensino superior, o que viabiliza identificarmos uma falta de aderência ao curso de licenciatura em química, no qual se encontra matriculada. Curso que tem como foco a formação pedagógica na área da química, com uma série de disciplinas de caráter pedagógico e específico da área, que habilita profissionais para atuarem como docentes nesse campo do conhecimento científico.

Em contrapartida, ao que anuncia a Estudante B, toma relevo o escrito do Estudante A - a palavra escolhida foi ‘norte’. Para ele, a palavra é justificada, “Para buscar e melhorar novos conhecimentos” (ESTUDANTE A). Uma rede de sentidos que, assim como apontam o Estudante C, ‘início’, e o Estudante F, ‘oportunidade’, atrelada às suas experiências precedentes, sinaliza uma predisposição para habitar esse campo de formação superior – conjecturando um “[...] sujeito efetivo totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros, tem relação direta com uma política de liberdade: autonomia como relação social (...)” (BITTENCOURT, 2008, p. 166). Um imaginário social instituinte que compõe, abre-se a potência de busca permanente (CASTORIADIS, 1982).

Como produção escrita que consideramos importante enfatizar, temos a palavra ‘resiliência’, escolhida pelo Estudante H. O termo resiliência tem como origem a física dos materiais e está relacionado à capacidade de os corpos retornarem à forma original depois de submetidos à deformação elástica. O relato do Estudante H, materializado a partir da escolha da palavra, remete à sua representação ancorada aos desafios/obstáculos vivenciados no curso, que estão em consonância com o que os Estudantes I, J e G apontaram. Dificuldades que aparecem, mas não tomam relevo a ponto de fazê-los desistir do curso.

Para o Estudante H, a escolha da resiliência se justifica por “Precisar sempre buscar relações entre a química bruta e o conhecimento pedagógico” (ESTUDANTE H). Busca que aparece relacionada à falta de aproximação e de vinculação entre as disciplinas de caráter pedagógico e aquelas específicas da química. O movimento que o Estudante H promove nessa atividade diz da possibilidade de autonomia que, instituinte, tensiona a própria formação.

Com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) dos escritos dos discentes de licenciatura em química, podemos perceber que, dentre os doze, apenas um estudante vê o contexto do ensino superior a partir da palavra ‘entusiasmo’. Esse fato aponta para uma “[...] desarmonia que afeta a formação dos docentes, tornando o território da licenciatura em química em um paradoxo” (RIGUE; VEIGA, 2019, p. 622). Essa representação nos deixa como marca a importância do querer com vontade, na trajetória da formação dos professores de química, embora seja recorrente da maior parte das escolhas, pontos problemáticos acerca do ensino superior. Isso reforça o que pensa Valle (2009), quando afirma que o ensino superior poderia ser potência, caso não buscasse padronizar os discentes a partir de teorias e perspectivas normalizadoras.

4.2 Pedagogia

Os estudantes do curso de pedagogia, ao movimentarem a escrita, materializaram seus desapontamentos quando discorreram sobre os tensionamentos vivenciados no espaço formativo. Os escritos construídos pelos trinta e seis (36) estudantes oriundos desse curso surgiram de grupos de trabalho (GT), que entraram em articulação para destacar as significações instituídas em sua formação de forma coletiva.

Desse modo, emergiram doze palavras-chave (com as respectivas recorrências) que serão identificadas pelas letras M até Z, para que possamos manter o sigilo de identidade dos membros dos GT. As palavras escolhidas pelos estudantes são destacadas a seguir:

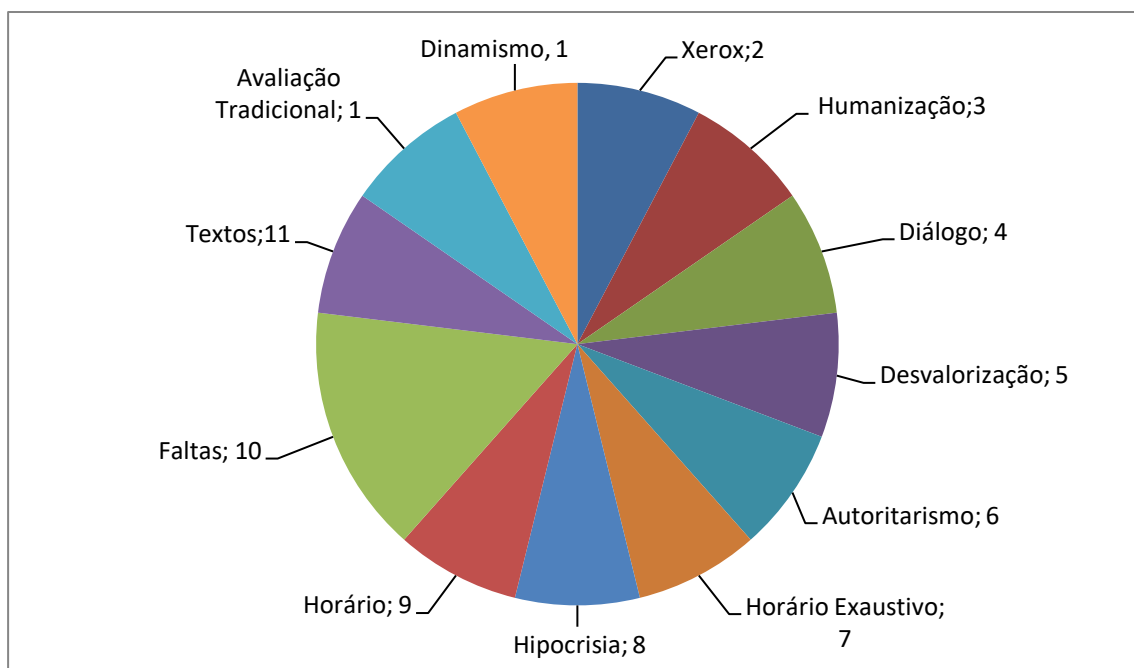


Figura 3: Palavras escolhidas pelos estudantes de pedagogia
Fonte: autoras (2018).

Iniciamos a interferência e a interpretação dos escritos dos estudantes cujo grupo denominamos M, os quais descreveram a palavra ‘avaliação tradicional’, representando o que está instituído no contexto do curso de pedagogia. Para esses estudantes, as avaliações no curso de pedagogia são tradicionais, corroborando a realização de provas e, ao mesmo tempo, notas díspares que alimentam discursos meritocráticos em sala de aula. Em decorrência disso, perpetua-se, nesse espaço formativo, a proliferação do conceito de ‘bom aluno’ e o ‘aluno que não é bom’, e ainda tem lugar a emergência do aluno ‘desinteressado’. Para eles, a ‘avaliação tradicional’ “[...] afeta a autoestima e o conceito de si mesmo, pois não consideram características positivas da(o) aluno(a), a nota baixa faz o aluno(a) se sentir inferior e ou incapaz” (GT M). E ainda: “a avaliação acaba padronizando os alunos, onde os que não vão bem acabam se sentindo inferiores e incapacitados” (GT M).

Em decorrência do escrito dos estudantes, abrimos um parêntese para falar sobre o papel da avaliação participativa nos ambientes formativos, pois, segundo Gatti (2013), os processos de avaliação de caráter participativo permitem compreender os impactos causados na educação, vindo ao encontro de repensar/transformar situações. Entendemos que, mobilizando uma avaliação participativa, podemos cooperar com o processo formativo dos estudantes, bem como com a própria autoformação. A nosso ver, essa é a função primordial do trabalho pedagógico empregado nas instituições, independentemente do

nível de atuação. Quando essa avaliação participativa não ganha relevo, o imaginário instituído dificulta a possibilidade de criação e de sentimento de pertencimento dos estudantes (CARTORIADIS, 1982).

Para o GT N, o destaque foi a palavra 'xerox', como forma de denunciar que boa parte dos educadores do curso cobram em aula a necessidade de os estudantes terem o material para estudo. No entanto, na maioria das vezes, não é utilizado, e, se o aluno não providenciar o 'xerox', poderá ser considerado irresponsável por parte dos professores. Ao mesmo tempo, a falta de 'humanização' foi destacada pelos estudantes do GT O, quando afirmaram que alguns docentes, embora trabalhem na área das ciências humanas, possuem atitudes extremamente desumanas com os estudantes, reverberando efeitos negativos, como é o caso do medo e da insegurança. Sobre essa palavra, assim descreveram: "nos sentimos oprimidos, ocasionando o desinteresse e medo durante as aulas" (GT O).

O GT P destacou a falta de 'diálogo' por parte de alguns professores como fator que dificulta o desenvolvimento de algumas práticas pedagógicas, bem como afeta o dinamismo nas aulas, causando desinteresse e desmotivação. Um *modus operandi* que institui nos estudantes de pedagogia uma série de elementos que desfavorecem sua permanência no curso. Para pensar acerca disso, recorremos a Paulo Freire (1996), que aponta a importância da dialogicidade:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática docente. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura aos outros como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (p.136)

Quando recorremos a Freire (1996), sinalizamos a necessidade contínua dos formadores de estarem abertos ao diálogo com os estudantes, para que, só assim, os discentes tenham a chance de produzirem seu próprio pensar ativo e significativo na formação. O GT Q, por exemplo, ao escolher a palavra 'desvalorização,' aponta para a constante social que interpela os cursos de formação de professores, fator que os desmotiva a continuarem na profissão que escolheram.

Sobre essa problemática, Gatti (2013) descreve que a valorização dos docentes se encontra relacionada a uma reconstrução de caráter sociocultural das representações em formas menos ambíguo-contraditórias, "[...] e esse movimento depende de condições concretas relacionadas ao contexto de formação e de trabalho dos professores da educação básica" (p. 155). Como vimos, esse processo depende de uma série de

empreendimentos de esforços que visem à valorização da educação escolar e da profissão como um todo, para assim, nos distanciarmos dessas problemáticas já instituídas (CASTORIADIS, 1982) que afetam a docência.

Outra palavra destacada foi o 'autoritarismo' (GT R). Para eles, a relação do professor diante do estudante (na pedagogia) ocasiona medos, falta de confiança e distanciamento. Ao analisarmos essa palavra, perguntamo-nos sobre esse 'autoritarismo' ao longo do tempo. Para Gadotti (2011):

Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber a relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não percebe essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido. (p.59)

O estudante aprende quando o encontro com o conhecimento produz afetos alegres. Por isso, a relação de desconfiança e de medo, expressa pelos acadêmicos, produz um abismo de ação pedagógica entre o educador e os estudantes. Nesse sentido, é primordial que as relações empreendidas nesse contexto de formação inicial sejam horizontalizadas, com o diálogo e a confiança como parte inerente desse percurso (FREIRE, 1996). É preciso transformar o imaginário instituído, para abrir a possibilidade de instituintes na formação (CASTORIADIS, 1982).

Para o GT S, os 'horários exaustivos' e também a forma de avaliação das aulas, acaba causando cansaços, pouca produção acadêmica e desvalorização pessoal e individual do estudante. Salientam que essa carga horária excessiva repercute a seguinte ideia: "maior importância para a quantidade do que a qualidade" (GT S). Em suas palavras, "Esse horário provoca baixa autoestima nos alunos devido ao cansaço e então não conseguem atingir todo o seu potencial" (GT S).

Já os membros do GT T ressaltaram a palavra 'hipocrisia', tendo em vista o que refletem acerca do trabalho alguns educadores, os quais, segundo eles, deixam claro em suas ações a seguinte afirmação: "faça o que eu falo e não faça o que eu faço" (GT T). O que sinalizam os estudantes dos diferentes grupos é um alerta que coloca em fluxo a contradição que aparece em termos de discurso e ação na formação. Para eles, o que está instituído como prática é prejudicial para seu próprio desenvolvimento profissional.

Novamente a questão do 'horário' foi destacada pelo GT U, por parte dos estudantes que indicaram a permanente exaustão, devido aos horários das aulas serem extremamente

corridos. Eles estudam na pedagogia diurna, que se inicia às 13h30min e possui término previsto para 18h30min, que às vezes, se estende até as 19h. Desse modo, os estudantes do GT U destacam a seguinte colocação: “como se mais horas de aula, ou seja, estudos contínuos garantissem melhores aprendizagens” (GT U).

Os estudantes do GT X escolheram a palavra ‘textos’. Para eles, “não absorvemos muitos textos, causando uma exaustão mental, devido aos excessos de textos semanais” (GT X). Conforme apontam, as “leituras excessivas muitas vezes tiram nosso tempo de lazer, acarretando um possível desinteresse e não aproveitamento ideal do material” (GT X). Assim, desabafam sobre essa palavra: “os textos são ‘jogados’ em algumas disciplinas, em excesso, para serem lidos em casa” (GT X).

O último grupo, o GT Z, destacou a palavra ‘dinamismo’. Para eles, é escasso em algumas aulas e práticas pedagógicas dos educadores, que atuam nos cursos, a constituição de espaços de diversidade metodológica, sendo boa parte das aulas extremamente cansativas, desinteressantes e desmotivantes. Sobre essa questão, destacaram: “Se o professor quer um aluno exemplar, deve começar sendo o exemplo” (GT Z). Ao mesmo tempo, salientaram: “Somos cobrados diariamente para sermos excelentes professores, motivadores e dinâmicos, entretanto, algumas aulas aqui na faculdade são o exemplo vivo do que não devemos fazer” (GT Z).

O que percebemos nos escritos dos estudantes dos mais diferentes GTs foram desabafos dos desconfortos e desequilíbrios vivenciados no processo formativo, que problematizam as significações imaginárias que estão no entorno das práticas da referida formação. A nosso ver, a franqueza dos referidos estudantes na prática empregada, emergiu em decorrência do sentimento de acolhimento e de conforto promovido pela iniciativa da DO.

5. Rede de sentidos

Ao analisarmos com atenção o universo de palavras elaboradas pelos estudantes de licenciatura em química e pedagogia, vemos fluir e operar o conceito do imaginário social desenvolvido por Castoriadis (1982). Para esse autor, o imaginário social, enquanto rede de sentidos, liga símbolos que são significantes a significados. Esses sistemas sancionados resultam das atividades da razão e da imaginação dos sujeitos. Nas palavras de Oliveira (2005):

O recorte pelo imaginário social se deve à necessidade que vejo de visualizar a educação por intermédio de outros enfoques, que levem em consideração o que é próprio do sujeito -

o ser histórico, o ser capaz de sonhar, de ter desejos, de construir uma aprendizagem que se faz no social. (p. 53)

Com isso, o fluxo de pensar, colocado em movimento neste artigo, veio ao encontro da possibilidade de os estudantes discorrerem no âmbito da linguagem acerca do que pensam representar sua vivência no ensino superior, em cursos de licenciatura, mais precisamente, de formação inicial de professores, apresentando os tensionamentos, problemáticas e, ao mesmo tempo, alegrias que estão no entorno desse nível e modalidade de formação.

Tendo em vista o esforço de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) empreendido, elencamos as perspectivas de pensamento desenvolvidas por Castoriadis para fundamentar nossa forma de olhar para a escrita dos estudantes, pois acreditamos que, quando os estudantes atribuíram símbolos (significantes) a seus respectivos significados, associaram códigos as suas necessidades, aos seus interesses, aos seus desejos, aos seus descontentamentos, as suas expectativas, bem como conseguiram ir além das suas necessidades objetivas, visto que falaram dos desejos e das fantasias que conferiram a cada palavra escolhida.

Nesse sentido, as suas produções escritas tiveram uma dupla dimensão: instituída na cultura docente (dos contextos de formação institucional que habitam) e instituinte (tendo em vista as potentes aberturas de pensamento e diálogo que puderam acessar nas vivências decorrentes da DO).

6. Considerações finais

Por meio do enfoque do imaginário social (CASTORIADIS, 1997; 1982; 2004), materializamos uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) de cada palavra selecionada/discorrida pelos estudantes de licenciatura, seja de forma individual, seja de forma coletiva. Com esse movimento, constatamos o quanto as ações desenvolvidas por professores formadores de professores impacta, de modo positivo e/ou negativo, a forma como os estudantes de licenciatura percebem os diversos e diferentes âmbitos de suas formações em nível superior. Interferem diretamente nas significações imaginárias que pairam sobre a própria formação inicial dos estudantes de graduação.

Como resultado do olhar para esses diferentes contextos de formação (licenciatura em química e pedagogia), compreendemos que, em ambos os casos, foi significativo o destaque dos estudantes para aquelas palavras que resultam de uma crítica direcionada

ao trabalho dos professores formadores de professores. Em maior ênfase, essas palavras representativas são provenientes dos estudantes matriculados no curso de pedagogia (autoritarismo, hipocrisia, entre outras).

As materialidades presentes neste artigo tomam espaço nessa consideração como uma alerta iminente para a necessidade de, no contexto de atuação do professor no ensino superior, produzir outros lugares, relações e ênfases educacionais para formar professores. Quer seja na licenciatura em química, quer seja na pedagogia, faz-se latente a necessidade de os estudantes estabelecerem espaços mais significativos de formação, pelo estreitamento dos laços interpessoais e vinculares com os docentes, com uma sensibilidade, atenção e atratividade maior para o que é apresentado a eles como horizonte no transcorrer curso.

As significações imaginárias, acessadas por meio de ambas as vivências de DO, viabilizam pensarmos as representações instituídas e instituintes que pairam em ambas as formações, apontando para a necessidade de “[...] experimentar, abrir e rizomar a potência de um trabalho educativo” (RIGUE, 2020, p. 255).

Referências bibliográficas

- BARBIER, R. Sobre o imaginário. **Em aberto**. Brasília, n.61, p.15-23, jan./mar. 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, J. B. M. O pensamento social como ferramenta de transformação política: um diálogo entre Pierre Bourdieu e Conélius Castoriadis. **CSONline: Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, ano 2, v. 5, p. 154-169, 2008.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável**: As encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. Volume VI.
- CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Seminários 1986-1987: A Criação humana I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2ed. São Paulo: Ed e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 27, v. 2, p.169-178, jul./dez., 2002.
- GATTI, B. A. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas; São Paulo: Autores associados, 2013.

- INEP. **Censo da Educação Superior 2017** – Principais resultados. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 31 out. 2019.
- OLIVEIRA, L. J. A genealogia nietzschiana em Michel Foucault. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n.17, p.117-125, 2002.
- OLIVEIRA, V. M. F. de. Imaginário social e a educação: uma aproximação necessária. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 19, p. 1-18, 1993.
- OLIVEIRA, V. M. F. de. **Imaginário social e a escola de ensino médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- PRATES, M. T. Cornelius Castoriadis: criatividade e autonomia na formação social-histórica. **Revista de Teoría Social Contemporánea**, Buenos Aires,, ano 2, n. 2, 2016.
- RIGUE, F. M.; VEIGA, A. M. R. Lugar do conhecimento pedagógico na formação inicial do licenciando em Química da atualidade. In: DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C.; POSSA, L. B. **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, , 2019. p. 608-623.
- RIGUE, F. M. **Uma genealogia da formação inicial de química no Brasil**. 2020.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.
- VALLE, L. Educação impossível. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 473-486, set./dez. 2009.