

Autonomia, Heteronomia e uma ponte para a autoria: formação docente em situações periféricas

Autonomy, Heteronomy and a bridge to authorship: teacher training in peripheral situations

Autonomía, heteronomía y un puente hacia la autoría: la formación docente en situaciones periféricas

1

Jéssica Dalcin da Silva¹
Valeska Fortes de Oliveira²

Resumo: Esta pesquisa buscou identificar sinais de pertença e reconhecimento do grupo docente da Escola Municipal Professor Sérgio Lopes, a partir do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis. Tais sujeitos se diziam diferentes, mas o que, de fato, essa palavra representa? Utilizando o método cartográfico, realizaram-se entrevistas abertas na busca de sinais de pertença desses sujeitos com a Escola. O Projeto Político Pedagógico foi usado como instrumento didático, e por isso, precisou de reformulação para representar e consolidar as reais práticas e valores daquele local. A pesquisa revelou que a Escola busca um perfil docente inclusivo e inovador, alinhado às necessidades da comunidade. Conclui-se que a educação, fundamentada em relações dialógicas e afetivas, promove processos emancipatórios, permitindo aos docentes assumirem um papel autoral e autônomo; podendo, tal mapeamento, ser aplicado na formação docente em outras instituições na busca de tessituras de coerência entre saberes e práxis.

Palavras-chave: Autonomia. Autoria. Docência. Imaginário Social. Trajetos Formativos.

Abstract: This research sought to identify signs of belonging and recognition among the teaching staff at the Professor Sérgio Lopes Municipal School, based on Cornelius Castoriadis' Social Imaginary. These subjects said they were different, but what does this word actually represent? Using the cartographic method, open interviews were conducted in search of signs of belonging between these subjects and the School. The Political Pedagogical Project was used as a teaching instrument, and therefore needed to be reformulated to represent and consolidate the real practices and values of that place. The research revealed that the School seeks an inclusive and innovative teaching profile, aligned with the needs of the community. It is concluded that education, based on dialogical and affective relationships, promotes emancipatory processes, allowing teachers to assume an authorial and autonomous role; and this mapping can be applied in teacher training in other institutions in the search for coherent structures between knowledge and practice.

Keywords: Autonomy. Authorship. Teaching. Social Imaginary. Training Paths.

¹ Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS. <https://orcid.org/0000-0003-4153-4554>. E-mail: jessica.silva@ufsm.br

² Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS. <https://orcid.org/0000-0002-8295-1007>. E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumen: Esta investigación buscó identificar señales de pertenencia y reconocimiento del grupo docente de la Escuela Municipal Profesor Sérgio Lopes, a partir del Imaginario Social de Cornelius Castoriadis. Estos sujetos dijeron que eran diferentes, pero ¿qué representa en realidad esta palabra? Utilizando el método cartográfico se realizaron entrevistas abiertas en búsqueda de indicios de pertenencia de estos sujetos a la Escuela. El Proyecto Político Pedagógico fue utilizado como instrumento de enseñanza, y por tanto necesitó ser reformulado para representar y consolidar las prácticas y valores reales de ese lugar. La investigación reveló que la Escuela busca un perfil docente inclusivo e innovador, alineado con las necesidades de la comunidad. Se concluye que la educación, basada en relaciones dialógicas y afectivas, promueve procesos emancipatorios, permitiendo a los docentes asumir un rol autoral y autónomo; Este mapeo puede aplicarse en la formación docente de otras instituciones en la búsqueda de estructuras coherentes entre el conocimiento y la práctica.

Palabras-clave: Autonomía. Autoría. Enseñanza. Imaginario social. Rutas de formación.

Submetido 12/08/2025 Aceito 20/03/2026

Publicado 30/07/2026

GEPEIS, 30 anos

As narrativas pessoais e as reflexões sobre a prática docente são fundamentais para a construção do ser professor. Por isso, inicio destacando a importância de compartilhar experiências cotidianas por meio da escrita e da oralidade, como apontado por Huberman (1992) e Duarte (2002). Nesse processo de troca, atribuímos significados às nossas vivências e acumulamos saberes. A reflexão sobre a prática docente, conforme Nóvoa (2000), vai além do conteúdo ensinado; é essencial refletir sobre os alunos e sobre o sentido do trabalho, tanto individual quanto coletivamente. Essa autorreflexão leva à constante (re)construção da identidade docente, pois o "espírito de um tempo" está em contínua mudança, e as dimensões social e profissional não podem ser dissociadas. A narrativa, segundo Turner (1997), é uma maneira universal de dar sentido ao mundo e compartilhá-lo com os outros. Para os professores, é fundamental integrar essa dimensão criativa ao seu trabalho, como defende Almeida (2001), que fala sobre como o imaginário afeta o espectador e, por consequência, sua memória e a formação docente. Esse processo de revisitação de experiências é estético e formativo, levando à ressignificação contínua da prática pedagógica.

Nesse sentido, o trabalho do Grupo de Estudo e Pesquisa em Imaginário Social (GEPEIS), valoriza a dimensão sensível na formação docente e reforça a importância da análise crítica do imaginário, conforme Castoriadis (1995), mas que envolve autoformação, heteroformação e ecoformação, segundo Josso (2004). A ideia é que a formação ocorre em espaços coletivos de reflexão e que o professor se constrói ao integrar experiências pessoais e profissionais, sempre revisitando e ressignificando sua prática pedagógica. Inevitável não pensar a mim mesma, sobre minha própria trajetória de desenhista industrial à educadora, percebendo que o mercado valoriza um profissional técnico e produtivo, enquanto a formação docente requer uma compreensão mais ampla das subjetividades e relações sociais. Trago Vygotsky (2000) para argumentar que a formação é um processo contínuo de interação com o outro, onde se busca criar novas proposições e ressignificar conceitos. A partir disso, o imaginário, segundo Oliveira (2005), torna-se um espaço de desafio e análise para a construção do sentido. Nesse contexto, os dispositivos formadores são essenciais, pois articulam as trajetórias pessoais com as exigências institucionais, como em Ferry (2005). A formação não é

algo que se recebe passivamente, mas que se constrói a partir da reflexão e da prática, sendo o espaço do Grupo de Pesquisa fundamental para esse processo de transformação, em seus 30 anos, oportunizando que a formação docente seja uma atividade reflexiva, criativa e contínua, em que podemos nos transformar no contínuo vir-a-ser e, ao mesmo tempo, impactar a formação de quem vive conosco.

Um ponto de partida para a tão desejada autonomia

As Ciências Humanas foram sempre marcadas por uma “tensão derivada do atrito aparentemente insuperável entre a busca de leis que estruturam a vida humana [...], nas práticas singulares de individualidade radicadas em horizontes particulares” (Soares, 1988, p. 101). No cotidiano, criamos sentidos para nossas ações, sendo a interpretação histórica e a formação docente processos contínuos e provisórios. A unidade do conhecimento histórico é garantida por categorias universais – Sentido (passado), Valor (presente) e Propósito (futuro) – e a manutenção de instituições reflete a autonomia e a reprodução das estruturas sociais. A formação crítica exige que o sujeito reconheça a necessidade de investigar sua própria tradição, superando a ingenuidade por meio da reflexão sobre a historicidade e a parcialidade do conhecimento. A epistemologia deve contemplar poéticas além de lugares-comuns, oferecendo espaço para narrativas autobiográficas e a coautoria, como abordado por autores como Cornelius Castoriadis, que argumenta que as instituições são carregadas de simbolismos e servem para trazer alguma ordem ao caos da existência humana. Castoriadis vê a democracia e a política como frutos da criatividade humana, enfatizando que as instituições devem ser questionadas e não tomadas como definitivas.

No contexto educacional, as instituições escolares, segundo autores como Eizirik e Comerlato (1995), operam dentro de uma cultura institucional que busca a obediência e a eficiência, ao mesmo tempo em que molda subjetividades. A reflexão crítica sobre essa estrutura é fundamental para desafiar a reprodução de padrões homogeneizantes e fomentar a criação de novas realidades. Foucault (1988, 2020) acrescenta que o discurso molda o sujeito e as relações de poder, sendo uma prática material-histórica que reflete a cultura e as condições sociais. A educação, conforme Paulo Freire, deve ser um processo de conscientização e diálogo,

permitindo que os educandos desenvolvam um pensamento crítico sobre sua realidade: Freire e Castoriadis compartilham a visão de que é necessário romper com padrões de pensamento para criar novas realidades sociais. A escola é um espaço de poder e subjetividade, e a pesquisa qualitativa, conforme Edgar Morin, deve enfrentar a complexidade e a subjetividade inerentes ao processo educativo, uma vez que a produção de conhecimento deve envolver todos os atores sociais, independentemente de suas origens. A formação docente deve ser crítica e emancipatória, permitindo que os professores desenvolvam autonomia e coautoria, como proposto por Carlos Moya (2020). Em suma, a reflexão crítica sobre a prática educacional e as instituições deve ser constante, permitindo que novas formas de conhecimento e subjetividade emergjam. A pesquisa e a formação docente devem ser guiadas por uma epistemologia que valorize a diversidade, a criatividade e a emancipação, desafiando os padrões instituídos, para que seja verdadeiramente diversa. É neste ponto que encontramos a Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF – Professor Sérgio Lopes, localizada em bairro periférico na cidade de Santa Maria, RS, e que justifica, por isso, o uso do método cartográfico.

Como transformar o instituído?

A resposta para a questão que abre este capítulo poderia ser: por meio da autonomia nas relações magmáticas instituintes. Mas sigamos nesse pensamento para melhor detalhá-lo e compreendê-lo, tomando como ponto de partida o entendimento de que “o simbólico é a expressão do imaginário social” (Gonçalves, 2021, p. 30). Castoriadis (2006) entendia que o projeto de autonomia não deveria ser considerado como algo utópico, mas sim como um projeto revolucionário, individual, mas que reverbera no coletivo. Revolucionário, porque vai contra a sempre crescente intenção de individualização dos sujeitos pelo sistema, ideal cada vez mais crescente, presente e cotidianamente verificável: “a evolução das pessoas não é autônoma; se dá no meio de luta e de dialética social, onde estão presentes os capitalistas, e os outros istas; menos, os revolucionários” (Castoriadis, 2006, p. 36). Uma sociedade autônoma é aquela que gere a si mesma coletivamente, mas que, além disso, tem em si sua autoinstituição permanente e explícita: “um estado em que a coletividade sabe que suas instituições são sua criação própria e se tornou capaz de vê-las como tais, retomá-las e transformá-las” (Castoriadis, 2006, p. 58).

O Imaginário, por sua vez, vem como parte daquilo que instituímos socialmente, sendo “simultaneamente portador, instrumento essencial da organização do mundo, historicamente instituído, e sempre instituído como diferente” (Castoriadis, 2006, p. 137), porque “nenhuma sociedade pode viver sem se dar uma representação de si mesma” (Castoriadis, 2006, p. 139). Ou seja, a sociedade é sempre autoinstituída, mas não sabe que o é, ou demora a dar-se conta dessa realização. Uma sociedade só consegue pensar em si mesma a partir de seus próprios paradigmas e, por ser vigente o paradigma da heteronomia, sempre soa natural entender que nossa definição parte de um outro. Essa origem, em geral, mítica predetermina e rege tudo o que virá depois, não dando – ou pretendendo não dar – muito espaço para o novo. “Faz parte da instituição das sociedades, e dos sistemas de representações que dão de si mesmas, imputar essa instituição a uma instância outra, exterior; um herói mítico, as leis da natureza ou as exigências da razão [...]”, porque parece absurdo, em nossa fragilidade, “pensar que as leis da história garantam o advento de uma sociedade justa” (Castoriadis, 2006, p. 141).

Tamanha potência criadora parece ir além das capacidades humanas. Somos ensinados a pensar que a realidade, acachapante, não admite muito de nossa presença. Talvez nos falte um exercitar para a mudança: exercício no jeito de olhar até onde devemos nos entender como assujeitados e como sujeitos. Por isso, acredito ser interessante trazer para a discussão Paulo Freire, que reconhece, na criança, um sujeito futuramente individualizado. Segundo o autor, se “ensinar é criar possibilidades para construção do conhecimento”, apenas “se aprende a decidir, decidindo” (Freire, 1996, p. 41), ou seja, avaliando, consultando contextos, verificando caminhos com seus prós e seus contras. Porém, quando se cria a ideia do ‘é assim mesmo’, com essa sua pretensa – e maldosa – neutralidade, volta aquele velho desejo por uma responsabilidade de algo etéreo, a tendência de retorno àquela heteronomia, originária, quase natural do ser, que se instaura: tornamo-nos “coniventes com a ordem desumanizante” (Freire, 1996, p. 37), com a “domesticação alienada”, “o conformismo do indivíduo”, “o determinismo que vence a possibilidade”, onde “não há espaço para a decisão humana” (Freire, 1996, p. 44).

A criança é heterônoma porque depende de alguém que a proteja, mas, se isso não for estimulado em um processo de autonomização, é uma questão de economia de pensamento, simplesmente, permitir que o outro decida por mim: “Ninguém é autônomo primeiro, para

depois decidir” (Freire, 1996, p. 45). É preciso que seja permitido à criança e ao jovem assumir ética e responsavelmente suas escolhas, sob meditação prévia, que dê o fundamento ao exercitar de sua autonomia. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. Autonomia, enquanto amadurecimento do ser, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tenta estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade; vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 1996, p. 41).

De forma ainda mais presente, relembro a figura da criança de periferia que precisa, pela sua condição financeira, do entendimento da segurança, da materialidade que reverbera na ação docente e do que Freire chama de presença metafísica do estudante em sala de aula: um “estar decentemente no mundo” (Freire, 1996, p. 20). Assim, é papel do professor fornecer material cognitivo aos estudantes, para que, com liberdade, mas também com bom senso, eles disponham de elementos – embora oriundos de fora de si – relacionados à autonomia. “É com ela, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado pela dependência. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (Freire, 1996, p. 38a).

Em outra ponta, no atual “contexto, em que o ideário neoliberal incorpora a categoria da autonomia, é preciso também atentar [...] para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica, ao se estimular o individualismo e a competitividade” (Freire, 1996, p. 38b). A identificação de discursos de apropriação e descaracterização do termo “autonomia” denuncia o mal-estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, oportunidade em que, mais uma vez, Freire anuncia a solidariedade como compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano.

Pensar democraticamente o espaço escolar, como um local de manifestação e troca entre iguais, reforça a autonomia como exercício individual que reverbera no coletivo. O projeto

democrático é o esforço, não ainda realizado, de encarnar nas instituições, por pouco que se possa fazer, autonomia individual e social, em outras palavras, o projeto anda junto com a emergência e a afirmação da capacidade da Sociedade de colocar em questão suas instituições e de mudá-la. Em termos filosóficos, a democracia é um regime da reflexividade (Castoriadis, 2009, p. 82). Além da pluralidade, “democracia também é a capacidade de distinguir o verdadeiro do falso, o sublime do suportável” (Castoriadis, 2009, p. 89), algo muito similar ao que Freire chama de “pensar certo”: “todo pensar certo é radicalmente coerente” (Freire, 1996, p. 16). Quando uma sociedade apresenta condições de mudança, em que o instituído passa a ser mais permeável ao instituinte, esse tipo de pensamento ganha ainda mais relevância, num compromisso com a coerência de um todo. Ao pesquisador, cabe lidar com diversos interlocutores, de diversos mundos e diversas vidas, assim como com os seus entrecruzamentos e as imagéticas que geram – muitas vezes, carregadas de significações que já nos chegam de modo enviesado.

Ao mundo da imagem correspondem instituições facilmente identificáveis, mas o problema da recepção das imagens, que vem “como lembrança, como referência, como criação ou recriação da imaginação e, sob esse aspecto, o mundo da imagem, como o do indivíduo, tem, em relação aos outros mundos, a realidade de uma dimensão ou de um componente” (Augé, 1997, p. 168). Em aula inaugural proferida para o PPG em Educação da UFSM, o pesquisador Bernard Charlot referiu que “somos hominizados, mas não humanizados; esta humanização é possível, somente, por conta da educação” (Charlot, 2021). Uma vez que a pedagogia tradicional nega o corpo e as suas liberdades de ação, como trabalhar com crianças, sobretudo as de periferia, onde a vida com o bairro aparece desde a relação com a areia da rua, a água do córrego, as aves no pátio? “Educar contra um desejo que põe o corpo como veículo da corrupção. E a educação vem para salvar a alma da criança, corrompida pelo pecado original. Kant, no fim do século XVIII, dizia que a pedagogia servia para ‘aprenderem a ficar sentados’.”, completa o professor Charlot.

Daí a necessidade de redimensionar o instituído por meio de uma atividade intelectual que esteja ligada à geração de sentido, e também de prazer. A pedagogia do século XX institui a recusa da norma, e o adulto é visto como uma figura tirânica; provoca, com isso, a falta de

um referencial. Sem discurso fundador da regulação possível, surge o consumo como orientação do desejo, o imperativo do desenvolvimento econômico e social que requer consumo, o que, por sua vez, requer desejo. Devemos aumentar a qualidade da educação; sim, mas o que faz essa qualidade? Qual o critério? Daí se tomar o quantitativo como referencial: eis que ‘mais qualidade de educação’ se converteu em ‘mais concorrência’. Não se aborda o que se deseja aprender, ou quais alegrias o aprendizado pode antecipar. Concatenar, entender os sentidos, resolver problemas a partir das informações, esse é o papel do novo professor. Podemos defender um trans-humanismo com chips implantados, como extensão do cérebro em um *pendrive*, mas isso não será para todos. Cai-se no binômio ‘educar versus fabricar’, e se volta aos discursos tortuosos que vemos, que produzem um ser humano aumentado, mas empobrecido (Charlot, 2021).

De narrativas imaginadas, como tantas mitologias que existem, e assim criaríamos ainda uma outra. A realidade da compreensão do ser humano é magmática, ou seja, se dá aos poucos, à medida que camadas e camadas de compreensão vão se sobrepondo no passar das eras. O sujeito é fruto de um emaranhado de relações construídas e subjetivadas, numa realidade lógica com medidas, com objetividades, com opiniões alheias – aquilo que Castoriadis chama de conjuntista-identitária ou ‘ensídica’ (do francês *ensembliste-identitaire*). Empiricamente, sabemos que o ponto de partida do imaginário social é o da instituição fraca, ou da qual se precisa desconfiar, gerando grupos que se denominam apolíticos, os distanciamentos, e até temores de que a política é “suja” e “mata”. No outro lado, toda a subjetividade circundante, que nos consome ou nos eleva. Diante disso, como ser livre, ter autonomia, protagonizar-se? “Ser livre e ter liberdade é atividade de se autolimitar: saber que pode, mas não deve, fazer tudo” (Neto, 2008, p. 511). Ao se responsabilizar pelas decisões que toma, acolhe também o sofrimento que possa advir; se a escolha foi crítica, não existe, pois, sofrimento em vão. Então, ao pensarmos uma escola democrática, a educação reforça ainda mais a sua característica de criação de possibilidades, na participação social, ou seja, cidadã.

É preciso, também, recordar que, na pólis grega, a democracia era uma prerrogativa dos ‘cidadãos livres’ – que eram relativamente poucos. Desconsideravam-se mulheres, crianças, estrangeiros; quem fazia a seleção era a “Deusa Fortuna”. Entendia-se, comumente, que

ninguém era o líder, uma vez que todos ali estavam suscetíveis a serem escolhidos; por isso, estaria líder aquele que seria sorteado. Em si, essa democracia já se tratava de um projeto de autolimitação. “Ao retomar a ideia da pólis grega, segundo a qual o indivíduo livre só tem condições de assistir no âmbito da coletividade autônoma, Castoriadis enfatiza a ruptura da heteronomia instituída” (Neto, 2008, p. 510), propondo o exercício de um projeto autônomo que não tem a

intenção de dominar o outro, em uma forma de atividade democrática que passa a ocorrer de modo cultural: desenvolvida no âmbito individual, mas pelo social. Educação não é o tema central da obra de Castoriadis, mas é um tema que o autor retoma constantemente. Educação é prática criadora, com foco no desenvolvimento da autonomia para uma participação social, que é política e é democrática, inclusive àqueles que se dizem apolíticos. Como ação política, a educação aciona os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando. A educação possibilita a cada homem adquirir a capacidade de autoconduzir o seu próprio processo formativo. (Neto, 2008, p. 518)

Toda instituição é construída pelo imaginário social. Assim, a Escola surge como instituição responsável pela transformação do mundo reconhecido (conjuntista-identitário) em mundo simbólico (imaginário) com vistas à geração de formas novas de produção, de sensibilidade e de memória, ou seja, de criação crítica.

O projeto revolucionário de educação que garante à escola ser compreendida como instituição por natureza cultural educativa é o projeto que defende a autonomia do sujeito [...]. Essa luta coloca uma tensão entre a sociedade instituída e a sociedade instituinte, que está por vir. O que cria (instituinte) e o que é criado (instituído) opõem-se, mas buscando uma união, ainda que tensa. O instituído participa sempre do instituinte, até o último vir a substituir o primeiro, criando uma nova forma. (Neto, 2008, p. 517)

O ser humano se cria e recria, é magma, fluxo, enquanto a humanidade se apega em determinismos que ignoram a dimensão criadora. Não há espaço criador, mas apenas o fato de aqui estarmos já garante que estejamos sendo criativos. Castoriadis propõe a mutação, que ele

denomina magma, em uma grande indeterminidade, cheia de transições e impermanências que se retroalimentam. O imaginário radical é criador. “O imaginário vai para além daquilo que se pode considerar como o oposto do real (por vezes até o antagonizando), mas certamente complementando a vida real, de modo que esta não poderia existir sem o imaginário” (Gasi, 2012, p. 20). As significações imaginárias sociais seguem esse encadeamento magmático, sendo que o surgir de fatos biológicos ou físicos será acolhido como fato cultural, via imaginário do grupo, ou seja, vira História. Assim, a sociedade começa a pressupor a si mesma. O desenvolvimento da imaginação permite “a dominação do prazer representativo sobre o prazer sensorial ou orgânico. Para essa nova dinâmica de representações, se a intencionalidade é a autonomia, qual seria a educação com essa capacidade de gestão radical da informação?” (Riffel, 2017, p. 18), Castoriadis reconhece as contribuições da política para a instituição da educação, demonstrando, em seus questionamentos e reflexões, que esse processo de participação na construção do imaginário social se dá na medida em que “o sujeito é instigado a exercer sua autonomia” (Riffel, 2017, p. 18). Para tal, o autor conta com a educação, uma vez que ela é “o projeto que a própria sociedade fabrica para produzir-se a si mesma” (Riffel, 2017, p. 19).

A construção da autonomia social e psíquica em Castoriadis pressupõe que recuperemos a autenticidade dos sujeitos reflexivos, uma vez que nosso olhar é sempre parcial e limitado – e sempre será. O mal-estar do sujeito na cultura se dá entre as tensões do real e do psíquico: inconsciente, medos, suas representações do simbólico e do subjetivo. Porém, inconsciente e autonomia se complementam, pois é preciso trazer a autonomia, também, para o projeto psicanalítico. Basta entender que o que se vê é o que é; não se trata nem de engodo, nem de ilusão. Por isso, a necessidade de transcender as representações – estas sim –, por serem ilusórias. Elas interpretam os vieses na gênese do ser social, ou seja, são socialmente impostas. Não existe separação entre o real imaginário e o simbólico, que são mera categorização criada pelo ser humano. Eu sou eu no social e, assim, fixo um recorte meu, de mim. Esse é o social no meu eu, e assim se cria um novo eu. Sociedade, psique, socialização... Magma.

Cartografia, uma tentativa de visualizar a complexidade

Uma pesquisa precisa do chamado método, que são os processos que auxiliam na decodificação de uma reprodução da realidade – como se isso fosse possível –, e na pesquisa qualitativa não seria diferente. Porém, talvez sejam interessantes “procedimentos mais abertos e, ao mesmo tempo, mais inventivos” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 8a), pois os métodos quantitativos, embora passem uma ideia de exatidão e segurança, são muito redutores da ampla gama de experiências que a vida real nos provê. Ou seja, “restam em aberto impasses relativos à adequação entre a natureza do problema investigado e as exigências do método”, “inquietações presentes na prática diária de muitos de nossos colegas” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 8b). Por conta disso, temos uma pesquisa em Educação que trata de um sistema de sinergias entre a vila Renascença e a Escola Professor Sérgio Lopes, que é muito pouco visto em outros ambientes e que motivou a busca e a produção dos dados que aqui vão sendo trazidos. Não existe uma pretensão de repetição de pesquisa, de algo que vá ser listado e repetido à exaustão em ambientes laboratoriais, para trazer sempre resultados iguais – isso, na verdade, é o que menos queremos no presente estudo, uma vez que ele traz elementos inerentes à irrepetibilidade da vida e dos encontros que a compõem. “Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho.” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 31)

Não posso deixar de me flagrar associando o conceito de magma em Castoriadis com o conceito de placas tectônicas descrito por Deleuze e Guattari, ambos oriundos de um universo da geologia e do terreno: “os mil platôs se mantêm lado a lado, sem hierarquia e sem totalização. Tal geologia filosófica ou política convoca a uma decisão metodológica, [...] a uma atitude” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 25). Surge outro termo, rizoma, que me remete ao complexo em Edgar Morin, quando a realidade com que nos deparamos em investigação ocorre “de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de ‘o mesmo’ não passa de um concentrado de significação, que pode por vezes ter a pretensão de ser o centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 10).

Gestão descentralizada, colaborativa e pública

Após a pesquisa documental junto da Escola Professor Sérgio Lopes, a próxima etapa da pesquisa buscou verificar qual o nível de pregnância das atividades realizadas na Escola frente à autoria dos docentes e qual o impacto da geração de autonomia na comunidade ou, minimamente, na forma como a Escola é compreendida pela vila Renascença, pois não se pode ter um critério sobre o valor moral ou político de uma determinada situação ou de uma atuação, se não se dispuser de uma base para análise e valorização. Como não se pode atuar de uma forma coerente com os próprios valores ou necessidades se houver uma carência de recursos e habilidades adequadas à ocasião (Contreras, 2012, p. 92). Empiricamente, já havia sido observado que a diretora e a vice-diretora se mostraram sempre muito empenhadas em fornecer todo tipo de suporte possível para os alunos da Escola, para suas famílias e, eventualmente, para outros moradores da região.

Ainda, dos que um dia frequentaram a Escola como alunos, muitos retornam para visitá-la, informando que passar por ali foi um divisor de águas em suas vidas: aquela Escola, perto de uma ponte, situada numa região de muitas limitações e dificuldades de acesso, mostrou para os seus que existem outros futuros possíveis. Similar a uma interpretação spinozana da realidade dualista que nos cerca, existe a incorporação de métodos descritivos solicitados pelos órgãos municipais de gestão da educação, mas, simultaneamente, a inserção de movimentos instituintes nesses documentos. Spinoza recusou “o contrato na instituição do corpo político, demonstrou o quanto as categorias mentais, a sensibilidade, e os compromissos de sua época resultavam de um equilíbrio tenso, que cederia ao compromisso com os poderes estabelecidos” (Rocha, 2009, p. 9); o autor verificou também “a identificação da liberdade e da necessidade; a coincidência entre felicidade e autonomia” (Rocha, 2009, p. 10), desembocando em interpretações com ênfase nas relações sociopolíticas baseadas na luta, na força e na competição de potências, em ruptura com compreensão conflitual das relações sociais, que recusa a ruptura absoluta entre o reino da lei e o reino da força, compreendendo a mistura dos dois níveis que fazem da política uma guerra com outros meios, oferecia aos teóricos e militantes uma defesa da democracia que não caía na armadilha do respeito reificado aos procedimentos de representação formal (Rocha, 2009, p. 12).

Para Castoriadis, “é preciso poder imaginar uma coisa diversa daquilo que é, para poder querer. É preciso querer uma coisa diversa daquilo que é para liberar a imaginação” (Castoriadis, 1997, p. 133). Também percebo que, sob um pensamento patrimonial (que trago da minha formação no nível de Mestrado), quando compreendemos algo intrinsecamente como valioso, dotamos tal espaço de valor simbólico e vamos tratá-lo com mais respeito e mais carinho. O fato de alunos antigos retornarem, para verem como a Escola está, mostra-nos essa condição. Também é preciso compreender que, por mais vontade que haja de promover uma transformação, os gestores estão sempre imbricados entre as demandas da realidade e aquilo que é colocado, de acordo com os conceitos em Castoriadis (1985), como o instituído, o conídico. Nesse entendimento, existe uma racionalidade intrínseca que rege o fazer humano, que o autor chama de lógica conjuntista-identitária. Temos uma inclinação a agrupar as coisas em conjuntos, que, embora seja importante, é insuficiente para descrever as relações que desenvolvemos entre nós mesmos, e entre nós e as diversas coisas que nos cercam, sejam objetos, questões simbólicas, imateriais, de toda a forma. Superar esse pensamento também é um desafio diário, em especial quando há oportunidades de terceirização de responsabilidades, típicas em ambientes de maiores dificuldades sociais. Essa condição também faz com que, por outro lado, surjam as iniciativas ‘diferentes’, pois permite que surjam brechas de autonomização, proatividade e busca de soluções. Aqueles que passam a se reconhecer no espaço ali permanecem; aqueles que rejeitam os valores daquele lugar tendem a buscar a saída ou retiram-se das discussões. Afirma Contreras que “o que as contradições muitas vezes refletem é a consciência, por parte de alguns docentes, das diferenças entre o que se reconhece e se diz publicamente e o que internamente é percebido, mas não é aceitável expressar” (Contreras, 2012, p. 169). A equipe de gestão e os professores se unem com alunos e famílias para buscar o apoio que, junto das instituições de níveis hierárquicos mais altos, como a Secretaria Municipal de Educação (SMED), justifica-se por si só, por conta das urgências da comunidade. Assim, vemos que “existe, nas coletividades humanas, uma potência de criação, uma *vis formandi*, que eu chamo de imaginário social instituinte” (Castoriadis, 2004, p. 129), que gera uma potência que alimenta os envolvidos no processo, para que estes não se deixem

abater pelos visíveis impasses cotidianos. Tornam-se, desse modo, sujeitos históricos que contribuem para novos fazeres sociais. Imbernón (2000, p. 118) observa que

as mudanças no meio social e científico, a escolarização maciça, a melhor formação do professor e o acesso democrático à educação exigem um novo modo de ver a função docente, [...] que passe pela criação de espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente à sua prática com objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la,

em uma busca de autoria de sua prática, por meio da reinvenção do seu fazer docente, mas também de si mesmo, nesse processo. Nesse sentido, foram providenciadas entrevistas, com perguntas abertas, para as gestoras e também para os docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, no intuito de identificar situações potenciais que, estruturalmente, potencializassem ou estimulassem o desenvolvimento da autonomia, isto é, de indivíduos capazes de reconhecer nas regras e normas sociais o resultado do acordo mútuo, do respeito ao outro e da reciprocidade; formação de indivíduos capazes de ser interlocutores competentes, de expressar suas ideias, desejos e vontades de forma cognitiva e verbal, incluindo a perspectiva do outro; capacidade de dialogar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 136).

Foram feitas perguntas elaboradas no intuito de identificar o que fez com que tais pessoas se aproximassem da Escola e como, pelas suas práticas diárias, sentem-se realizadas nessa atividade, entendendo-se parte pertencente – ou não – desse ambiente. É necessário que se observe que existe uma identificação forte com as práticas, porque é isso que viabiliza uma nova forma de entendimento do mundo, uma vez que “é preciso, portanto, que a imaginação radical dos seres humanos seja domada, canalizada, regulada, adequando-se à vida em sociedade e também ao que chamamos de ‘realidade’” (Castoriadis, 2004, p. 132). É nessas ‘brechas’ que o inédito viável (Freire, 1980) vai se apresentar. Dentro dos achados da pesquisa, quatro aspectos se destacam: coautoria docente na gestão compartilhada, gestão publicizada, gestão afetiva e – quase como uma consequência dessas três – gestão inovadora, sem medo de contrariedades, porque amparada pelo grande grupo de comunidade, docentes, famílias e alunos. A seguir, esses aspectos passam a ser detalhados, juntamente com as entrevistas. “Espaço e tempo transacionais são a matéria-prima para que o sujeito se singularize, trabalhe

sua diferença. Costumamos pensar que autorizar-se é diferenciar-se.” (Sordi, 2003, p. 155). Foram observadas iniciativas democrático-participativas e fortes laços com a comunidade, contando ativamente com o envolvimento dos professores na escolha de projetos que satisfaçam as necessidades da Escola, dos estudantes e da população da comunidade. O estilo de organização e gestão denominado democrático-participativo atua tanto na necessidade de estabelecer objetivos e metas quanto na de prever formas organizativas e procedimentos mais explícitos de gestão e articulação das relações humanas. A organização torna-se um agrupamento humano formado por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas, histórias de vida singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 512).

A figura do professor ganha especial relevância, pois ele está em contato direto com os estudantes e pode movimentar, de modo mais ativo, as iniciativas de projetos. O professor, como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (Imbernón, 2000, p. 22). Daí também decorre a importância do sentido de pertença, promovido pelo imaginário em um viés reparador, que compreende a escola como uma totalidade, que “deve deixar de ser ‘um lugar’, para ser uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, um modo institucional de conhecer e de querer ser” (Imbernón, 2000, p. 103). O professor e o aluno que conseguem unir-se para o mesmo horizonte são capazes de ressignificar constantemente a realidade um do outro e, com isso, realinhar percepções de si no mundo, e do mundo em si, o que Freire (2014) chama de ato de desvelamento. A escola que emerge como elemento de elaboração, como matriz de um futuro novo, é a escola feita por quem se abre ao mundo como uma continuidade, como algo a se viver plenamente, inédito e, até, aventureiro, uma vez que não se prende ao visível e imediato, pois existe a disposição para abrir-se, abrir suas percepções para experimentar o que ainda não viu. Alain Bergalá, no livro *A hipótese-cinema*, destaca que foi “salvo duas vezes”, pela escola e pelo cinema. Entendamos: se a cognição é uma relação intencional entre um sujeito e um objeto, e os conteúdos cognitivos

– os símbolos – são correlatos mentais de uma realidade pré-existente (Kastrup; Tedesco; Passos, 2008), temos a realidade descrita no PPP antigo e uma realidade prevista no PPP novo. Logo, o PPP desenvolvido com a Escola é um símbolo de realidades desejadas.

Encerrando, mas não, concluindo...

A educação, como vimos até aqui, é central para o desenvolvimento da autonomia. Ela deve permitir aos indivíduos desenvolverem suas potencialidades e se tornarem sujeitos livres e independentes. A escola, como uma instituição cultural e educativa, transforma o mundo reconhecido em simbólico, promovendo a criação crítica e a autonomia social. A pesquisa mencionada examina a Escola Professor Sérgio Lopes, identificando como práticas de gestão colaborativa e pública impactam a autonomia da comunidade. A gestão participativa e a coautoria docente são destacadas como fatores que fortalecem a autonomia e a inovação na escola.

Existe uma notória influência entre a autonomia proposta na Escola Professor Sérgio Lopes e o impacto na comunidade da Vila Renascença. A pesquisa buscou entender como a autoria dos docentes e a autonomia geram mudanças na percepção da escola e no desenvolvimento da comunidade. Observa-se que a gestão da escola se empenha em apoiar alunos, famílias e moradores, levando à criação de um ambiente que transforma vidas e oferece novas perspectivas para seus frequentadores. A prática educativa é vista como um espaço de criação e inovação, com ênfase na coautoria, gestão afetiva e inovação.

A pesquisa revelou quatro aspectos principais da gestão escolar: coautoria docente, gestão publicizada, gestão afetiva e gestão inovadora. A participação democrática e a colaboração entre professores e comunidade são vistas como fundamentais para o sucesso da escola. A figura do professor é central, atuando como um agente dinâmico que contribui para o desenvolvimento do currículo e para a criação de um ambiente educativo participativo e enriquecedor. A escola é vista como um espaço que deve se abrir ao mundo e promover uma educação transformadora e inovadora.

A pesquisa também ressaltou a importância do envolvimento da comunidade e da prática docente na criação de um ambiente educacional dinâmico e reflexivo. O papel do

professor é fundamental na promoção de uma educação que permita a ressignificação da realidade e o desenvolvimento de um futuro novo e inédito, assim como, a autonomia e a participação são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e criativa.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BERGALÁ, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink – Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico: Seminários 1986-1987: a criação humana I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **Janela sobre o caos**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Santa Maria: UFSM, 2021. (Aula inaugural do PPGE da Universidade Federal de Santa Maria, RS).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber e verdade**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1995.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Madrid: Novedades Educativas, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. São Paulo: Graal, 1988. v. 2.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GASI, Flávia Tavares. **A poética imaginária do videogame**: as passagens e as traduções do imaginário e dos mitos gregos no processo de criação de jogos digitais. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GONÇALVES, Paula Joseane Rocha. **Saberes docentes e trajetórias formativas de professores de língua portuguesa da EPT**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MOYA, Carlos. **La pedagogía de autores: aprender como proceso de significar**. Seminário ministrado ao PPGE-UFSM. Santa Maria, RS, out. 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso. O sentido da democracia e da autonomia: a reinvenção da educação e da escola. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 17, n.35, p. 509-526, set./dez. 2008.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. *Interface* (Botucatu), Botucatu, v. 4, n. 7, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso

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

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas para o método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA – RS. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Professor Sérgio Lopes**. Santa Maria, RS, 2022.

RIFFEL, Aline Cristina. **Autonomia e imaginário na educação: o pensamento de Castoriadis e a relação com o tema da criação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2017.

ROCHA, Mauricio. Prefácio. *In*: MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas: Alínea, 2009. p. 9-18.

SORDI, Regina Orgler. Os materiais da autoria. *In*: GALLI, Tania Mara Fonseca; KIRST, Patricia Gomes (org.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 149-165.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.