

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação



Dissertação de Mestrado

O IMAGINÁRIO COMO MÍSTICA DO ENSINO EM SOCIOLOGIA

sobre a *atenção imaginante* nas narrativas visuais de Bagé

LISANDRO LUCAS DE LIMA MOURA

Pelotas, 2013

LISANDRO LUCAS DE LIMA MOURA

O IMAGINÁRIO COMO MÍSTICA DO ENSINO EM SOCIOLOGIA

sobre a *atenção imaginante* nas narrativas visuais de Bagé

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Maria Vaz Peres

Pelotas, 2013

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres (Orientadora)

.....

Prof. Dr. Alexandre Vergínio Assunção (IFSul-*Campus* Pelotas)

.....

Prof^a. Dr^a. Denise Marcos Bussoletti (UFPel/RS)

.....

*Para a coruja de olhos imaginantes que
sobrevoadava minha janela enquanto
eu me perdia nestas distrações.*

Agradecimentos

A trajetória deste trabalho foi acompanhada e sustentada pelo apoio da família, de amigos e amigas, colegas de trabalho, alunos e alunas, professores e professoras. Menciono em primeiro lugar os colegas do GEPIEM (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória) pelos diálogos profícuos nas manhãs de segunda-feira e pela leitura atenta do meu trabalho, em especial ao José Aparecido Celório e Cláudio Baptista Carle pelas sacadas, correções e sugestões dadas. Agradecimentos especiais à orientadora deste trabalho, Lúcia Peres, que também é coautora. Desde a primeira vez em que a vi, na sala de entrevistas que recebia os candidatos ao mestrado do PPGE-UFPel, ficou entre nós a sensação de um encontro já marcado. Então foi só sorriso, e a certeza misteriosa de que aquele seria o primeiro de muitos encontros. Agradeço profundamente a ela por ter me iniciado na Tribo do Imaginário e por ter acolhido, mesmo com “puxões de orelha” e “faca na bota”, o meu jeito de trabalhar.

Gratidão à minha mãe, que soube respeitar minhas ausências e por ter me dado todo o tipo de suporte para que eu finalizasse este trabalho.

Meu especial agradecimento a todos os estudantes do Projeto *Narradores de Bagé*, do IFSul, em especial às interlocutoras deste trabalho, as alunas Daiane Peralta, Fernanda Machado, Reniélli Spindola, Thaís Murias e Juliana Hoffmeister. E também às alunas Tamíris Soares, Luciana Gonçalves, Natálie Scherer, Amanda Thomazi, Andressa Lencina, Valeska Costa, Letícia Silva, pela disposição e entusiasmo com que participam do Projeto *Narradores...* Agradeço a vocês, estudantes, por terem me apontado, mesmo sem querer, um belo caminho para aquilo que eu buscava, o caminho do reencantamento do mundo na educação e no ensino da Sociologia. Obrigado ao professor Rafael Lima pela parceria no grupo *Narradores de Bagé* e pelos diálogos em torno do projeto. Estendo o agradecimento a todos os colegas do IFSul *Campus Bagé*, que sempre demonstraram simpatia pelo meu trabalho.

Um agradecimento carinhoso à Onélia, Alcíbio e Nidinho por nos acolherem sempre com muita hospitalidade no mítico Rincão do Inferno, onde se formou os primeiros passos de uma sociologia enraizada ao solo da tradição. Obrigado pelas lições, pela comida, pelas histórias, pelos cafés, doces e músicas tocadas no violão.

Meu muitíssimo obrigado ao professor Alexandre Assunção e às professoras Denise Bussoletti, Marta Nörberg e Luciana Hartmann pelas preciosas contribuições feitas no momento da qualificação desta pesquisa. Espero que as palavras de vocês tenham repercutido nestas páginas.

Agradecimentos ao Vitor Ramil por ter escrito *Satolep*, que muito inspirou este trabalho. Agradeço também à BR 293, que me proporcionou grandes *insights* nas manhãs que percorri a travessia de Bagé a Pelotas, com seus campos verdes, horizonte infindável, casas de beira de estrada, supermercados de beira de estrada, bem-te-vis, quero-queros, sabiás, e a gente simples que perambula de alpargatas por estes pagos.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos pais da Sofia Vilasboas: Dirce e Plínio. Esta é a segunda vez que me oferecem gentilmente o apartamento silencioso da beira da praia, onde redigi as partes mais importantes deste trabalho, nas férias de verão. Ah, se vocês soubessem quanto o espaço pode afetar o nosso estado de escrita... Foram momentos felizes de contato com a natureza, tendo como única companhia o cheiro da praia, o barulho do vento e os olhos da coruja. Sim, havia uma coruja. Talvez a mesma que aparecera em 2010, no mesmo lugar. A ela agradeço também, porque todas as noites chegava ao mesmo horário, colocava-se no mesmo lugar, num poste de luz que não ligava e ali ficava observando a noite, vendo não sei o quê. E todas as noites, madrugada afora, eu continuava a escrever no aposento aconchegante daquele lar. De vez em quando ia até a janela de forma inconsciente, mecânica, como quem sai pra buscar inspiração no simples caminhar. E lá estava ela, me olhando. “Que engraçada essa coruja”, eu pensava. Mexia a cabeça a todo o instante, tinha olhos que mais pareciam óculos. Devia ver o invisível. Passaram-se semanas, e todas as noites era a mesma coisa. Eu seguia lendo e escrevendo, olhando a janela, cuidando a coruja. Ela simbolizava a *atenção imaginante*, daquilo sobre o qual eu estava a escrever. Depois desse período na praia, quando retornei a Bagé, senti a vontade de ter a coruja por perto. Comprei uma de madeira, feita pelas mãos obreiras dos índios *Mbyá-Guarani*, da *Tekoá Koenju*. Desde então, minha escrita nunca foi tão solitária assim. Além das contribuições da orientadora, dos colegas do GEPIEM e da banca, minha alma sempre esteve também em constante diálogo com os olhos *imaginantes* da coruja. Mas isso fica cá entre nós.

NUNCA SE SABERÁ como isto deve ser contado, se na primeira ou na segunda pessoa, usando a terceira do plural ou inventando constantemente formas que não servirão para nada. Se fosse possível dizer: eu viram subir a lua, ou: em mim nos dói o fundo dos olhos, e principalmente assim: tu mulher loura eram as nuvens que continuam correndo diante de meus teus seus nossos vossos seus rostos. Que diabo. Durante a narração, se fosse possível ir beber um chope por aí e a máquina continuasse sozinha (porque escrevo à máquina), seria a perfeição. E não é uma maneira de dizer. A perfeição, sim, porque o insondável que aqui é preciso contar é também uma máquina (de outra espécie, uma Cóntax 1.1.2) e de repente pode ser que uma máquina saiba mais de outra máquina que eu, tu, ela - a mulher loura - e as nuvens. Mas de bobo tenho apenas a sorte, e sei que se eu for embora, esta Remington ficará petrificada sobre a mesa com esse ar de duplamente quietas que as coisas móveis têm quando não se movem. Então tenho que escrever. Algum de nós tem que escrever, se é que isto vai ser contado. Melhor que seja eu que estou morto, que estou menos comprometido do que o resto; eu que não vejo mais que as nuvens e posso pensar sem me distrair, escrever sem me distrair (aí vai passando outra, com as beiradas cinzentas) e recordar sem me distrair, eu que estou morto (e vivo não se trata de enganar ninguém, veremos quando chegar o momento, porque tenho que começar de algum modo e comecei por esta ponta, a de trás, a do começo, que afinal de contas é a melhor das pontas quando se quer narrar alguma coisa).

- Julio Cortázar –
As babas do diabo

Caro amigo, sei como as coisas se passaram,
e refiro-as tais quais. Quando muito explico-as,
com a condição de que tal costume não pegue.
Explicações comem tempo e papel,
Demoram a ação e acabam por enfadar.
O melhor é ler com atenção.

- Machado de Assis -
Esau e Jacó

Resumo

Esta pesquisa de mestrado, desenvolvida na linha de pesquisa *Cultura Escrita: linguagens e aprendizagem*, do Programa de Pós-graduação em Educação (FAE/UFPel), trata da construção de novas experiências educativas para o ensino da Sociologia, a partir do contato com alguns aspectos da tradição cultural do município de Bagé (Rio Grande do Sul). Com base nos trabalhos desenvolvidos no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), tomo como referencial teórico os estudos do campo do Imaginário, dentre eles a fenomenologia poética de Gaston Bachelard, a ciência do homem e da tradição de Gilbert Durand e a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli. A problemática desta investigação é identificar de que modo o ensino da Sociologia pode contribuir para o processo de reencantamento do mundo e da educação. Para isso, utilizo-me de práticas de (auto)formação em experiências imersivas, próximas de uma mística do ensino, que contemplem a *atenção imaginante* (Gaston Bachelard) na produção de narrativas visuais (fotografias) de Bagé. O trabalho se desenvolve em três etapas metodológicas: do *estranhamento*, do *entranhamento* e da *convergência*. Na primeira etapa, medito sobre as imagens de experiências pessoais que me levaram ao tema desta pesquisa. É o momento em que exponho as representações simbólicas e imaginárias que fomentam minha atividade como professor-pesquisador e como habitante da cidade de Bagé. Na segunda parte, apresento a construção de um projeto de formação voltado para os estudantes do IFSul *Campus* Bagé, chamado *Narradores de Bagé*. Nesse momento, os estudantes são estimulados a adentrarem o cotidiano do município a partir de temas e espaços da cultura popular e ancestral das comunidades tradicionais. A comunidade escolhida para apreciação das narrativas visuais, construídas por mim e por estudantes, é a da região do Rincão do Inferno, situada no Quilombo de Palmas (Bagé RS). Por fim, a terceira etapa metodológica representa a confluência das etapas anteriores, em direção à síntese do trabalho. Nesse momento, o professor-pesquisador coloca em prática a *atenção imaginante* de si e do seu próprio fazer docente, investindo na ficcionalização da educação e da própria pesquisa, em direção ao reencantamento do mundo. Com o auxílio do método fenomenológico, sob influência de Gaston Bachelard, extraí *núcleos simbólicos* que remetem aos temas mais recorrentes de cada uma das três etapas metodológicas: Retorno, Enraizamento, Laço e Tradição. O resultado aponta para a importância das narrativas visuais e da *atenção imaginante* para a construção de uma mística do ensino em Sociologia, em consonância com os elementos do reencantamento do mundo: enraizamento ao tempo e ao espaço circundante, remitologização, poder do ritual e do “feitiço”, intuição do instante, agir cotidiano, laços comunitários, momentos de partilha, entusiasmo primordial, romantismo das ideias. A *atenção imaginante*, despertada pelo uso das narrativas visuais, representou a adesão dos estudantes e do professor-pesquisador aos espaços da tradição bageense, ajudando a exercitar uma sociologia da imaginação poética. A *atenção imaginante*, portanto, reduziu os elementos lógicos, racionalizantes e utilitários do ensino da Sociologia e aumentou os aspectos lúdicos, indiretos, oníricos e espontâneos, indispensáveis também para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Imaginário. Ensino de Sociologia. Narrativas visuais. Reencantamento do mundo. Atenção imaginante.

Abstract

This Master's thesis, which was developed in the Post-graduate Program in Education (FAE) at the *Universidade Federal de Pelotas*, in Pelotas, RS, Brazil, in the line of research named *Written Culture: Languages and Learning*, deals with the construction of new educative experiences in Sociology teaching based on some aspects of the cultural tradition in Bagé, Rio Grande do Sul (RS), Brazil. Studies carried out by the Research Group on the Imaginary, Education and Memory (GEPIEM) and theoretical references in the field of the imaginary, such as Gaston Bachelard's poetic phenomenology, Gilbert Durand's science of the man and tradition and Michel Maffesoli's Sociology of Everyday Life, have provided the basis for this research. This investigation aims at identifying how Sociology teaching can contribute to the process of (re)enthralment with the world and Education. Therefore, I have used (self)development practices in immersive experiences - similar to teaching mysticism - which take into account imaginative attention (Gaston Bachelard) in the production of visual narratives (photos) collected in Bagé. The study has been carried out in three methodological steps: *estrangement*, *embedment* and *convergence*. In the first stage, I have reflected upon the images of personal experiences that have led me to the theme of this research, i. e., I have shown symbolic and imaginary representations which have encouraged my task as a teacher-researcher and as a dweller in Bagé. In the second part, I have shown the construction of an educational project called *Narradores de Bagé* aimed at students who go to *IFSul* Campus Bagé; students have been stimulated to dive into the city's everyday life while they focus on themes and spaces of popular and ancestral culture found in traditional communities. The community that was chosen for the visual narratives which were constructed by me and by the students was the one in the *Rincão do Inferno*, located in the *Quilombo de Palmas* (Bagé, RS). Finally, the third methodological stage has represented the confluence of the previous steps towards the synthesis of the study in which the teacher-researcher puts into practice his/her own imaginative attention and the one found in his/her teaching, thus, believing in the fictionalization of Education and research itself towards world reenchantment. With the help of the phenomenological method, influenced by Gaston Bachelard, I have gotten *symbolic cores* which summarize the most common themes of every methodological step: Return, Rooting, Lasso and Tradition. Results have shown the importance of visual narratives and imaginative attention in the construction of mysticism in Sociology teaching, in agreement with the elements of world enchantment: rooting in time and surrounding space remythicalization, the power of rituals and "spells", the intuition of the moment, everyday activities, community bonds, sharing moments, original enthusiasm and romanticism of ideas. Imaginative attention, which was awakened by the use of visual narratives, represented the bonds that students and the teacher-researcher constructed with the spaces in Bagé's tradition, thus, helping them to exercise Sociology of poetic imagination. On one hand, imaginative attention mitigated logical, rationalized and utilitarian elements in Sociology teaching. On the other hand, it enhanced ludic, indirect, oneiric and spontaneous aspects which are also indispensable for knowledge construction.

Key words: Education. Imaginary. Sociology Teaching. Visual narratives. World enchantment. Imaginative attention.

Lista de Figuras

Figura 1. Travessia. Foto: Lisandro Moura	34
Figura 2. Ruelas. Foto: Lisandro Moura	
Figura 3. Tudo o que brilha vê. Foto: Lisandro Moura.....	35
Figura 4. La pampa. Foto: Lisandro Moura.....	36
Figura 5. Centauros do pampa. Foto: Lisandro Moura.....	37
Figura 6. Paisagem de harmonias. Foto: Lisandro Moura.....	38
Figura 7. Tarde ao sol. Foto: Lisandro Moura.....	39
Figura 8. Boa vizinhança. Foto: Lisandro Moura	40
Figura 9. Cadeiras na calçada. Foto: Lisandro Moura.....	40
Figura 10. Proximia. Foto: Lisandro Moura	41
Figura 11. Estação das coisas essenciais. Foto: Lisandro Moura.....	42
Figura 12. Cores de algodão. Foto: Lisandro Moura.....	42
Figura 13. Lua amarela. Foto: Lisandro Moura	43
Figura 14. El gaucho. Foto: Lisandro Moura.....	44
Figura 15. “Vista intimamente, a mais simples moradia não é bela?”	46
Figura 16. “é graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas”	46
Figura 17. “Em nossas casas grudadas umas às outras, temos menos medo”	46
Figura 18. “...na sua própria casa, na sala familiar”	47
Figura 19. “...o inverno não aumenta a poesia de uma habitação?	47
Figura 20. “A casa conquista sua parcela de céu. Tem todo o céu como terraço.”	47
Figura 21. Sol de horizonte. Foto: Lisandro Moura	49
Figura 22. Pátios da memória. Foto: Lisandro Moura	
Figura 23. Sala de aula. Foto: Lisandro Moura	50
Figura 24. Primeira turma do IFSul-Bagé. Foto: Lisandro Moura.....	50
Figura 25. Quilombo. Foto: Lisandro Moura.....	78
Figura 26. Vida cigana. Foto: Luciana Gonçalves	78
Figura 27. Carreiras. Foto: Judiélen Leal.....	78
Figura 28. Doninha "erva braba". Foto: Andressa Lencina.....	78
Figura 29. Futebol de várzea. Foto: Milena Rodriguez.....	76
Figura 30. Benzedeira. Foto: Lisandro Moura.....	78
Figura 31. Narradores de Bagé, 1º encontro imersivo. Foto: Lisandro Moura	79
Figura 32. Rincão do Inferno. Foto Lisandro Moura	83
Figura 33. Varal, varanda, vento. Foto: Lisandro Moura	84
Figura 34. Comunhão. Foto: Fernanda Machado	96
Figura 35. Atenção distraída. Foto: Thais Murias	98
Figura 36. Entre-rochas. Foto: Juliana Hoffmeister.....	97
Figura 37. Pedra amarela. Foto: Juliana Hoffmeister... ..	99
Figura 38. Assado. Foto: Daiane Peralta	100
Figura 39. Partilha de alimentos e histórias. Foto: Lisandro Moura.....	100
Figura 40. Cantor de campanha. Foto: Lisandro Moura	102
Figura 41. Prosa e música. Foto: Reniéle Spindola.....	103
Figura 42. Bordolezas imaginárias. Foto: Lisandro Moura.....	104
Figura 43. Amor. Foto: Fernanda Machado.....	105
Figura 44. Causos. Foto: Daiane Peralta.....	105
Figura 45. Catar lenha. Foto: Thais Murias.....	107
Figura 46. Cabana de pau-a-pique. Foto: Lisandro Moura	108
Figura 47. Pescadores de ilusões. Foto: Lisandro Moura.....	109
Figura 48. Rio Camaquã. Foto: Fernanda Machado	111
Figura 49. Ficções narrativas 1. Foto: Lisandro Moura	112
Figura 50. Ficções narrativas 2. Foto: Álvaro (motorista)	113
Figura 51. Pausa para pose. Foto: Thais Murias	114
Figura 52. Retrato de uma vivência. Foto: Álvaro (motorista).....	116
Figura 53. Porteira. Foto: Lisandro Moura	119
Figura 54. Cigana Anita. Foto: Tamíris Soares.....	122
Figura 55. Santa milagrosa. Foto: Natálie Scherer.....	123
Figura 56. Mapeando a várzea. Foto: Matheus Araújo.....	122
Figura 57. Futebol. Foto: Lisandro Moura.....	123
Figura 58. Doninha. Foto: Amanda Thomazi.....	122

<i>Figura 59. Atos de fé. Foto: Luciana Gonçalves.....</i>	<i>123</i>
<i>Figura 60. Narradoras do cotidiano. Foto: Lisandro Moura.....</i>	<i>122</i>
<i>Figura 61. Biografando Anita. Foto: Natálie Scherer</i>	<i>123</i>
<i>Figura 62. Narrativas de benzedeadas. Foto: Letícia Silva</i>	<i>123</i>
<i>Figura 63. Olho imaginante. Foto: Lisandro Moura</i>	<i>124</i>
<i>Figura 64. Foto-narrando causos. Giuliano Taschetto.....</i>	<i>124</i>
<i>Figura 65. Cancha-reta. Foto: Otávio Marques</i>	<i>124</i>
<i>Figura 66. Janela imaginante. Foto: Andressa Lencina</i>	<i>124</i>
<i>Figura 67. “Erva braba”. Foto: Andressa Lencina.....</i>	<i>124</i>
<i>Figura 68. Anita e a câmara. Foto: Natálie Scherer</i>	<i>124</i>
<i>Figura 69. Vidências. Foto: Amanda Thomazi.....</i>	<i>125</i>
<i>Figura 70. Mãos de benzer. Foto: Natálie Scherer</i>	<i>125</i>
<i>Figura 71. Inventariando causos. Foto: Lisandro Moura.....</i>	<i>125</i>
<i>Figura 72. Intimidade de galpão. Foto: Lisandro Moura.....</i>	<i>132</i>
<i>Figura 73. Fogo do conhecimento. Foto: Daiane Peralta</i>	<i>132</i>
<i>Figura 74. Parque do gaúcho. Foto: Janice Godoy.....</i>	<i>133</i>
<i>Figura 75. Círculo.</i>	<i>133</i>
<i>Figura 76. O que a fotografia quer dizer?</i>	<i>133</i>
<i>Figura 77. Aula de galpão. Foto: Roger Porto</i>	<i>133</i>
<i>Figura 78. Aula no parque.....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 79. Sociologia com alegria.</i>	<i>134</i>
<i>Figura 80. Histórias de vida em fotografias.</i>	<i>134</i>
<i>Figura 81. Escrita sonora. Foto: André Maraschin</i>	<i>134</i>
<i>Figura 82. Diversão levada a sério. Foto: Lisandro Moura.....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 83. Pensamento de praça pública.</i>	<i>134</i>
<i>Figura 84. Banho de sol.....</i>	<i>135</i>

SUMÁRIO

1. PREÂMBULO: apresentação do tema, dos objetivos e dos procedimentos	13
2. Contextualização do problema de pesquisa	25
3. DO <i>ESTRANHAMENTO</i>: Memória e imaginário do pesquisador na construção do tema de pesquisa	28
3.1. Imaginário fotográfico de fronteira: “ <i>eu indo ao pampa e o pampa indo em mim</i> ”	29
3.2. Hoje acordei com o canto do galo. Primeiros dias no IFSul-Bagé	49
4. O lugar da imaginação e os sentidos da Sociologia na escola	52
5. Fundamentação teórica a partir do Imaginário, da <i>Atenção Imaginante</i> e do <i>Reencantamento do Mundo</i>	56
5.1. A <i>atenção imaginante</i> na formação do olhar sociológico	58
5.2. Do desencantamento ao reencantamento do mundo	65
5.3. Reencantamento e as recorrências do pensamento tradicional	71
6. DO <i>ENTRANHAMENTO</i>: Projeto <i>Narradores de Bagé</i> e a sociologia da imaginação poética	73
6.1. Experiência imersiva no Quilombo de Palmas, região do Rincão do Inferno	81
6.2. A <i>atenção imaginante</i> nas narrativas visuais do Rincão do Inferno: por uma Sociologia baseada na admiração e na adesão ao mundo	86
6.3. A <i>atenção imaginante</i> como poética do enraizamento	96
7. DA <i>CONVERGÊNCIA</i>: cenário expandido de pesquisa	118
7.1. Saberes comunitários e saberes escolares: abrindo as portas do conhecimento	119
7.2. Ficcionalização da pesquisa: fotografando a fotografia no ensino da Sociologia	121
7.3. Retorno e Reencantamento : intersecções entre o trajeto biográfico do pesquisador e seu universo de pesquisa	127
7.4. Laço e Tradição	130
8. REMATE: o imaginário como mística do ensino	137
10. Referências	144

1. PREÂMBULO

APRESENTAÇÃO DO TEMA, DOS OBJETIVOS E DOS PROCEDIMENTOS

Uma pesquisa é a maneira de contá-la. Esta narra o meu trajeto como professor-pesquisador em busca da (auto)formação de jovens estudantes do ensino médio. O trabalho está situado na Linha de Pesquisa *Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, tendo como base as intimações originadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM-UFPel)¹. O GEPIEM é coordenado pela Prof^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres, também orientadora deste trabalho. Num sentido implícito, para além do conteúdo exposto, esta pesquisa de Mestrado trata do próprio ato de pesquisar e da busca por práticas (auto)formativas diferenciadas na área da Sociologia. Ao longo da história o (a) leitor (a) observará que o conteúdo e o método de ensino-pesquisa nascem do *trajeto antropológico*², ou da *Bildung*³, do próprio professor-pesquisador.

Contarei esta trama por meio de **narrativas visuais**, que emergiram através de fotografias, cujo papel desempenhado aqui é o de **evocar imagens poéticas sobre o cotidiano do município de Bagé**, região localizada no Sul do Rio Grande do Sul (Região da Campanha). De forma correspondente, as narrativas visuais cumprem também a tarefa de evocar imagens poéticas sobre o próprio método de ensino que busco para a Sociologia. É quando a Educação e, especificamente, a escola, encontram sentido no espaço comunitário da tradição cultural bageense, suscitando assim um *reencantamento* pelo mundo e pela Educação.

¹ Site do GEPIEM: <http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/>

² Gilbert Durand define o trajeto antropológico do seguinte modo: “É o incessante intercâmbio que existe, a nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas emanando do meio cósmico e social” (DURAND, 1997, p. 41). É, pois, no trajeto antropológico de cada pessoa que se encontram as motivações simbólicas do processo formativo (*Bildung*).

³ De origem alemã, a palavra *Bildung* refere-se de maneira geral à formação do indivíduo como processo. Presente nos romances de formação (*Bildungsroman*) dos séculos XVIII e XIX, que privilegiavam a Literatura, a arte e a cultura no trajeto formativo de cada pessoa, a *Bildung* é definida por Louis Dumont (Apud ARAÚJO & WUNENBURGER, 2006, p.54-55) “como o desenvolvimento do sujeito segundo as suas disposições próprias graças aos recursos do meio, [que] implica a ideia de movimento, de trajeto, de percurso de um personagem, por exemplo, em ordem a uma maturação”.

Em outras palavras, este é um estudo sobre a construção de novas experiências educativas de se relacionar com o instante presente e com o cotidiano do município, mediante a intimação de práticas de (auto)formação que contemplem a imaginação no ensino da Sociologia no nível médio. Minha intenção, portanto, é **identificar de que modo o ensino da Sociologia pode contribuir para o processo de reencantamento do mundo e da Educação**. Para isso, utilizo-me de práticas de ensino com pesquisa, mais próximas de uma mística do ensino⁴, que considerem a imaginação na produção de narrativas visuais (fotografias) sobre aspectos do cotidiano e da tradição cultural de Bagé.

Percorro o caminho da *atenção imaginante* para “fazer falar” as imagens sobre aspectos da cultura tradicional de Bagé, fenômenos que interessam à Sociologia. Esse caminho serve como via de acesso ao imaginário da cidade, do pesquisador e da própria Sociologia na escola. A *atenção imaginante*, termo oriundo do livro de Gaston Bachelard (2008), receberá aqui um tratamento especial, fiel ao sentido dado pelo autor, mas também apropriado e reinventado por mim para pensar o imaginário no ensino da Sociologia.

A *atenção imaginante* tem a ver com a capacidade de observação. A observação, por sua vez, é um tema bastante caro às Ciências Humanas, em especial à Sociologia e à Antropologia. É a base do conhecimento nas Ciências Sociais; é o exercício fundamental dos trabalhos de campo, da observação participante e das pesquisas etnográficas desde Malinowski. No entanto, é necessário antecipar que a “atenção imaginante” significa uma forma especial de atenção ao mundo e aos fenômenos do cotidiano apoiada na dimensão do olhar criador. É especial porque difere do método clássico de observação responsável pela separação entre sujeito e objeto, frequentemente associado às ciências sociais dos séculos XIX e XX.

A *atenção imaginante* é, contrariamente, uma forma de contemplação⁵ e adesão ao mundo, uma maneira de mergulhar na experiência cotidiana solidamente naturalizada,

⁴ Utilizo o termo “mística do ensino” de forma particular para designar o imaginário como “aura” e elemento agregador que conforma sentimentos comuns dentro das aulas de Sociologia. A mística tem a ver com rituais de ensino que remetem a um certo mistério que marca a relação entre professor e alunos, entre mestre e discípulos, e que não é possível precisar com objetividade. Sobre isso, apoio-me nas ideias de Maffesoli (2001) que pensa na importância da vivência e da dimensão comunitária nas agregações sociais. Nas palavras do autor, “o próprio da vivência é pôr a ênfase sobre a dimensão comunitária da vida social; vindo a mística sublinhar aquilo que une os iniciados entre si, aquilo que conforta, de modo misterioso, o vínculo, ao mesmo tempo tênue e sólido, que faz com que essa comunidade seja causa e efeito de um sentimento de pertença” (p.176).

⁵ Uso a ideia de contemplação numa perspectiva mais oriental do termo, portanto, não associada à ideia de não intervenção ou indiferença. Cito Maffesoli: “O pensamento sincrético oriental mostra que, sem ter uma concepção brutal de intervenção, a contemplação pode operar como uma forma de participação.” (Entrevista a Juremir Machado da Silva, disponível em <http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=4107>). Para um aprofundamento da noção de contemplação, ver Maffesoli (1995).

condição sumária de todo o estudante de Sociologia. “A atenção imaginante, diz Bachelard, **prepara os nossos sentidos para a instantaneidade**” (p. 99). Para reforçar, ele cita o poeta Charles Cros: “para atingir o mundo imaginário através de pequenos espelhos, ‘foi preciso ter o olhar muito rápido, o ouvido muito apurado, a atenção bem aguçada’” (CHARLES CROS, *apud* BACHELARD, 2008a, p.99).

Uma pesquisa se faz enquanto é feita. Cada finalização é um começo, cada começo é um recomeço. Durante o percurso, este trabalho foi feito, desfeito e refeito constantemente, e creio que assim seguirá mesmo depois de finalizado. As ressonâncias do trabalho continuam se prolongando mesmo depois da finalização da pesquisa. A orientação da professora Dr^a Lúcia Maria Vaz Peres e as sugestões da banca de qualificação foram determinantes para me fazer compreender a complexidade do trabalho e poder, assim, reorientar os caminhos da pesquisa sem deixar de fora os temas que julgo essenciais para minha trajetória de educador. Esses temas exprimem a relação entre ensino e pesquisa, ou, dito nos termos desta dissertação, do “ensino com pesquisa” e da “pesquisa com ensino”. São essenciais porque fazem parte do trabalho atual que venho desenvolvendo em conjunto com estudantes do Ensino médio, e como todo professor que se propõe a pensar e imaginar sua prática, julgo que o melhor espaço para isso é o da universidade e toda a formação e orientação que ela oferece.

Fui percebendo ao longo do caminho que esta dissertação de Mestrado pode, com um pouco de esforço, ser considerada como uma meta-pesquisa, ou meta-ensino. Isso porque a metalinguagem⁶ na Educação cria, assim, uma espécie de *ficcionalização da pesquisa*⁷, onde

⁶ Num sentido conceitual, a metalinguagem é uma linguagem que fala da própria linguagem, e pode-se referir “a tudo desde que o homem é um animal simbólico, o ser da fala.” (CHALHUB, 1988, p.8). No dicionário Aurélio, a metalinguagem aparece como “s.f. Tipo de linguagem com que se procura interpretar e explicar qualquer outra linguagem.” No nosso caso, a metalinguagem refere-se à capacidade da pesquisa e do ensino voltar-se para si. É uma pesquisa sobre o ato de pesquisar. É também uma proposta de ensino que fala sobre o ato de ensinar, isto é, na qual a própria forma de ensinar é parte do conhecimento ensinado.

⁷ Utilizo este termo para expressar o caráter inventivo do processo de pesquisa. Nesse caso, a ideia de ficção não significa inverdade ou mentira. Pelo contrário, a ficcionalização aponta para a importância do ato narrativo mais do que o acontecimento em si. O ato narrativo como processo criador. Sobre esse aspecto, comparo a ficcionalização ao Surrealismo na obra de arte e, por que não, na pesquisa em Educação. Para isso, amparo-me na proposta de Denise Bussoletti (2001) sobre a viabilidade do surrealismo na escrita de pesquisa, denominado por ela de *surrealização*: “uma aproximação ao conceito de “surracionalismo” de Bachelard (1936) onde o autor postula outra concepção de razão que incorpore ao pensamento o exercício da liberdade de criação tal qual o surrealismo opera nas artes.” (op.cit., 2011, p.4). Ainda sobre esse ponto, cito Enrique Molina (1999), onde afirma que a raiz antropológica do surrealismo é anterior ao movimento originado no primeiro Manifesto em 1924, de André Breton. Vale a pena citar na íntegra a linda passagem na qual o autor situa essa raiz antropológica do surrealismo, que muito se assemelha ao papel desempenhado pelo imaginário nas criações humanas, passagem esta que eu gostaria que o leitor e a leitora levassem em conta quando eu me referir à *ficcionalização da pesquisa*. Termo muito apropriado aos estudos do Imaginário e também às criações surrealistas: “Num planeta onde ainda estava viva a delicadeza dos dinossauros, produz-se o primeiro ato surrealista quando, enfeitado por sua inédita consciência do mundo, um homem, em cujo peito se abriga a chuva e o trovão, a fumaça do vulcão e um desmedido desamparo primordial, grava a imagem de um bisão na

o real e o imaginário, a razão e a imaginação, a cidade e a escola, o professor e o aluno, o narrador e o narrado se misturam em meio à confusão instauradora de sentidos, ou seja, à liberdade de criação. De certo modo, essa liberdade de criação tem a ver com a recusa da distinção entre pesquisa e narrativa. Aqui, ambas adquirem sentido comum.

Sobre esse aspecto, estou de acordo com Juremir Machado da Silva (2006, p.83) que diz que todo pesquisador de imaginários é um narrador e que todo narrador pode ser também um pesquisador. Isso justifica que o método de ensino que proponho se configura, para os estudantes do Ensino médio, narradores de Bagé, num trabalho de iniciação à pesquisa sociológica, na sua forma embrionária, adaptada à faixa etária dos jovens (de 15 a 18 anos de idade) e aos conteúdos previamente estudados. Esse trabalho de iniciação se abastece nas fontes inventivas das narrativas visuais, mediante a produção de imagens fotográficas que ficcionalizam e surrealizam a pesquisa sociológica, com o auxílio da *atenção imaginante*.

Para desenvolver este trabalho parti do meu percurso formativo enquanto professor de Sociologia e do meu regresso à cidade de Bagé para trabalhar no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul – *Campus Bagé*), como Professor da Educação Básica, Técnica e Profissional. O tema desta dissertação está, assim, fundamentalmente vinculado às novas questões que surgem nesse trajeto pessoal e que se atualizam agora sob uma nova perspectiva de ensino que visa adequar a Sociologia à “alma do mundo” (MAFFESOLI, 2001, p.121), ou, modestamente, à alma da cidade. Ou seja, um ensino que possibilite integrar, através de correspondências, os princípios arquetípicos e o mundo social.

Sendo assim, minha matriz epistemológica está permeada pelo espaço social e mítico do pampa, que adquire neste trabalho um sentido que vai para além do aspecto físico e geográfico⁸, adentrando no imaginário do homem gaúcho. Além de uma simples planície

pedra de sua caverna. Um gesto provocado pelos mais profundos impulsos de seu sangue, pela espreita da morte e pelo resplendor do sol. Anterior à história da arte, fora de toda a norma herdada, anterior a qualquer dogma ou imposição de qualquer religião. Ao cumpri-lo, esse homem penetra nos segredos de um mundo desconhecido que explora, penetra em sua vertente mágica, dirige com seu sonho o êxito ou o fracasso de uma caçada e assume, sem sabê-lo, todo o poder do desejo. Ao associar essa imagem com uma energia capaz de atuar a distância sobre outro ser vivente, faz desaparecer a fronteira entre o mundo interior e o exterior e declarou a existência desse ponto único formulado por Breton ‘onde a vida e a morte, o real e o imaginário, o passado e o futuro, o comunicável e o incomunicável deixam de ser percebidos contraditoriamente.’” (MOLINA, 1999, p.23).

⁸ “O pampa gaúcho, planura que se estende desde a Patagônia até o Norte do Rio Grande do Sul, no Brasil, bordado pela Cordilheira dos Andes no Oeste, é uma região fronteira, habitada pelos gaúchos, que são oriundos de indígenas, portugueses e espanhóis, ou então os nascidos no Rio Grande do Sul. Aqui se dá o nome do espaço mítico da querência, que faz parte, então, do imaginário comum ao Uruguai, a Argentina e ao Rio Grande do Sul, mito esse que será um dos sustentáculos de um mito maior: o gaúcho.” (WELTER, 2007, p.532).

coberta por vegetação rasteira, o pampa é o lugar simbólico “que oferece desafios, liberdade e saciedade das necessidades e instintos do gaúcho. É o descampado onde ele pode, a galope, cruzar verdadeiras imensidões, muitas vezes sem rumo certo.” (RESENDE, 2007, p.504). Tal como o cenário pampeano, esta pesquisa também se alimenta da imensidão dos lugares e rumos incertos, de porteiras sempre abertas.

Levando em conta a força do imaginário pampeano, o objetivo da pesquisa é possibilitar aos estudantes uma experiência humana (auto)formativa fundada na *atenção imaginante*, (em consonância com a *imaginação criadora*⁹ de Bachelard) e no saber popular, tradicional, ancestral. Esse saber apoia-se na dimensão do imaginário como forma de vivenciar os conteúdos curriculares específicos da disciplina, para além dos livros didáticos e das aulas expositivas. A proposta é permitir aos estudantes do IFSul experimentar a cidade de Bagé de maneira interativa e orgânica, através da fotografia. A ideia central é buscar conhecer a dimensão do instante poético e comunitário do cotidiano, com seus ritos, mitos e símbolos para, assim, aproximar os sujeitos do seu contexto referente.

Essa forma de reaproximar homens e mulheres do seu lugar de origem, que pode ser um lugar primordial, é o mesmo que proporcionar um enraizamento¹⁰, é aconchegar, religar o que é inseparável. Depois de um longo período de rompimentos proporcionado pela modernidade e seu projeto do *desencantamento do mundo* (WEBER, 2004), surge no horizonte a possibilidade de um movimento contrário, de retomada dos laços comunitários, da construção de vínculos afetivos que situam as pessoas no seu espaço de origem, na natureza física e cósmica (DURAND, 2008; MAFFESOLI, 2001 e 2010). A Educação tem um papel central nesse processo de mudança de uma sociedade marcada pelo individualismo para uma sociedade comunitária assentada na força coletiva das redes de solidariedade que se conectam à cidade. Para tentar alcançar isso, como dito anteriormente, será preciso recorrer àquilo que

⁹ Bachelard considera a imaginação como “potência maior da natureza humana. (...) a imaginação é a faculdade de produzir imagens.” Mas essas imagens não estão associadas ao passado e à lembrança, tampouco à realidade. Pelo contrário, a imaginação tem *função do irreal*, conforme observa o autor: “a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-se para o futuro. À *função do real*, orientada pelo passado tal como mostra a Psicologia clássica, é preciso acrescentar uma *função do irreal* igualmente positiva”, de modo que qualquer “enfermidade por parte da função do irreal entrava o psiquismo produtor. Como prever sem imaginar?” (BACHELARD, 2008a, p. 18).

¹⁰ O termo “enraizamento” será uma constante neste trabalho. Não há uma referência única quando se fala dele. Podemos encontrá-lo nos estudos de Simone Weil (2004) sobre o desenraizamento operário; nos trabalhos de Ecléa Bosi (2004) sobre a relação entre culto e enraizamento, quando afirma que a procissão, a visitação e o cortejo são formas de enraizamento. Ou também, mais recentemente, encontramos referências explícitas em Michel Maffesoli (2001, 2010), que o caracteriza como: pensamento orgânico, lugar que faz vínculo, sentimento de pertença, tribalismos, saber incorporado, perduração societal, etc.

Bachelard denomina de “imaginação criadora”, e que se mistura nesta pesquisa aos exercícios fundantes da *atenção imaginante*.

A **fotografia**¹¹ é entendida aqui como ato instaurador de narrativas visuais. A fotografia não capta só o instante presente, ela tem a pretensão também de contar uma história. Uma história feita de fragmentos instantâneos. Para além de ser um hábito e uma paixão que me acompanha há bastante tempo, e que me foi essencial para a construção de um olhar sociológico diferenciado, próximo de uma sociopoética, vejo na fotografia uma possibilidade de ensinar sociologia com imaginação, para além de “fatos sociais” (DURKHEIM) e conteúdos curriculares. Acredito que a função da imaginação na fotografia (imaginação fotográfica) está no fato de que ela não mostra só o que está lá, o que foi visto num determinado instante, mas ela revela também o invisível. Ela compõe um cenário mítico para além do cenário objetivo. Assim como a imaginação, a fotografia pode ter também uma característica eufêmica¹².

Sobre isso, tomo como referência a pesquisa de Cláudia Mariza Mattos Brandão¹³, para quem o ato fotográfico “está mais para o plano simbólico do que para o real que lhe referencia. A imagem fotográfica não é um duplo reprodutivo do visível, não é mimese, acima de tudo, é criação.” (BRANDÃO, 2012, p.72). Ouso a dizer que a fotografia é também narrativa, e como toda a narrativa, tem a função do irreal-verdadeiro. Essa qualidade inventiva

¹¹ O uso da fotografia vem se configurando como recorrente objeto de estudo na área das Ciências Sociais e da Educação. Não seria possível fazer um estudo exaustivo sobre o assunto dentro dos limites desta dissertação. Para isso, remeto à leitura da minha monografia de conclusão de curso em Ciências Sociais da UFRGS, através da qual estudei a trajetória da fotografia e do cinema dentro das Ciências Sociais e sua importância como objeto de conhecimento do mundo social e sua aplicabilidade no ensino da Sociologia. (MOURA, 2010). Lá se pode encontrar referências de trabalhos importantes sobre a fotografia na pesquisa sociológica, antropológica e no ensino da Sociologia. Aproveito para fazer referência também ao trabalho minucioso e de grande importância realizado por José de Souza Martins (2008b) sobre a relação da Fotografia com a Sociologia, exposto no seu livro *Sociologia da Fotografia e da Imagem*, lançado no Brasil em 2008.

¹² Araújo e Teixeira (2009) afirmam, com base nos fundamentos da antropologia do imaginário de Gilbert Durand, que a natureza eufêmica da imaginação tem a ver com a função fantástica, criadora, de transformação do real pelas ordens do desejo: “a função da imaginação é antes do mais uma função de eufemização.” (p.09). Continuando, “Neste sentido, o imaginário, devedor da imaginação criadora, visa à transformação eufêmica do mundo e, na qualidade de *intellectus sanctus*, procura subordinar o ser às ordens do melhor. É, pois neste fim último que reside o projeto da função fantástica” (p.11). Para completar, os autores citam o próprio Durand: “Também o imaginário, longe de ser uma paixão vã, é acção eufêmica e transforma o mundo segundo o Homem de Desejo.” (DURAND *apud* ARAUJO; TEIXEIRA, 2009, p.12). Sendo assim, a fotografia é pensada aqui em acordo com esses atributos da imaginação criadora, cuja principal característica é a eufemização. Nas narrativas visuais, o processo de eufemização está relacionado ao aspecto simbolizante e poético das imagens fotográficas criadas durante as experiências de ensino.

¹³ O trabalho de Cláudia Brandão intitulado *Entre Photos, Graphias, Imaginários e Memórias: a (re) invenção do ser profess@r*, defendida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM) da UFPel, é fruto de uma importante pesquisa na área da Educação, que relaciona a prática fotográfica com o universo simbólico dos mitos, dando visibilidade aos arquétipos que compõem o imaginário docente. Faço referência também às pesquisas sobre Fotografia e Imaginário do Grupo Imaginalis, da UFRGS, coordenadas por Ana Taís Portanova Barros: http://www.imaginalis.pro.br/textos_detalle.php?idAutor=1

da fotografia pode ser conquistada, dentro dos parâmetros desta pesquisa, mediante a *atenção imaginante*, que nada mais é do que a **adesão do ser à realidade fantástica que o circunda**.

Com uma diferença considerável, o tema desta pesquisa pode ser entendido como uma continuação aprofundada da minha monografia, finalizada em 2010. Nela busquei identificar os recursos visuais (fotografias, vídeos, filmes etc.) utilizados em sala de aula por professores de Sociologia para compreender, do ponto de vista da Sociologia Visual, os seus usos e as relações com a construção do conhecimento sociológico (MOURA, 2010). A partir da observação dos usos da imagem nas aulas, fui percebendo uma possível ruptura com as formas tradicionais de “ensinar sociologia”, frequentemente associadas à transmissão de conteúdos, temas e conceitos especificamente sociológicos. Mas essa ruptura ainda não está clara para os(as) professores(as), que reduzem as potencialidades da imagem ao simples registro e ilustração de conteúdos, não percebendo assim que a construção do olhar sociológico - da *imaginação sociológica*, nas palavras de Mills (1969) - vai muito além das teorias e conceitos da disciplina. Para fins desta pesquisa, e levando em consideração os resultados anteriores da minha monografia, realizo então a construção e reflexão de um projeto de ensino que se utiliza da fotografia como instrumento de pesquisa e, trilhando outros caminhos epistemológicos, parto da ideia de que a imaginação sociológica requer uma postura sensível diante do mundo, centrada na *atenção imaginante* e no *reencantamento do mundo*.

Metodologicamente, este trabalho de pesquisa qualitativa está estruturado em três grandes momentos: 1) do *estranhamento*, 2) do *entranhamento* e 3) da *convergência*. Segundo Machado da Silva (2006, p.83), todo o pesquisador de imaginários é necessariamente um narrador. Nesse sentido, “a condição inicial da narratividade é sempre passional, empática, pessoal”. (op. cit., p.84). Isso quer dizer que a relação entre pesquisador/narrador e o objeto pesquisado/narrado nasce de um “choque perceptivo”, de um *estranhamento*, de um espanto admirado pelo mistério do desconhecido. Depois do *estranhamento*, chega o momento do *entranhamento*, do “mergulho total no outro” (MACHADO DA SILVA, p.84). E, por fim, acontece o que Machado da Silva denomina de “retorno a si mesmo”, e que nesta pesquisa chamarei de *convergência* das experiências. O momento da *convergência* nada mais é do que processos de combinação entre o imaginário que fomenta a atividade do professor-pesquisador e as experiências de ensino a que se propõe. Em outras palavras, acontece a *convergência* quando as experiências pessoais do professor, seu imaginário e sua maneira de encarar o mundo, caminham em direção a um resultado comum, deixando marcas em seus alunos. Depois do momento de mergulho (*entranhamento*),

o professor-pesquisador retorna a si mesmo, agora transformado pelas experiências que ele mesmo propõe em colaboração com seus alunos. Conforme Machado da Silva (2006):

Um narrador externo – estranhado na origem – narra desde dentro vivências das quais participa, o mais que puder e, observa sistematicamente. Portador de um estranhamento inicial, esse narrador externo passa pelo *entranhamento* quando se dilui no imaginário investigado, antes de retornar a si mesmo, deixando as suas marcas no outro e trazendo deste um patrimônio de dados e percepções. É desta dialógica estranhamento/entranhamento que surge a possibilidade da descrição de um fenômeno compreensivamente, ou seja, por um observador/ator ou, mais rigorosamente, observador/quase ator. (p.84).

Portanto, a condição narrativa desta pesquisa, seguindo os passos de Machado da Silva, obedece a esses três passos. Com o auxílio do **método fenomenológico**, sob a influência de Gaston Bachelard (2008a), extraí **núcleos simbólicos** que remetem aos temas mais recorrentes de cada uma das três etapas da pesquisa. A disposição em núcleos simbólicos, dos temas que se repetem ao longo da pesquisa, faz parte da metodologia característica do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM).

Na primeira parte metodológica, do *estranhamento*, medito sobre imagens de experiências pessoais que me levaram a pesquisar o que estou pesquisando. Essa prática é influenciada pelos estudos de Lúcia Maria Vaz Peres (1999), que têm como propósito tecer aproximações entre o trajeto biográfico do pesquisador e o seu universo de pesquisa. O estranhamento é a atitude do indivíduo que, ao vir de fora, de um espaço diferente, começa a ver tudo estranho. Marca o meu retorno à cidade de Bagé, depois de onze anos longe do pago, e as sensações vividas por mim diante da paisagem onírica do pampa e da cidade de fronteira. Utilizo-me de fotografias produzidas por mim e que revelam parte do meu trajeto em direção ao tema de pesquisa. É o momento em que exponho as representações simbólicas e imaginárias que fomentam atualmente minha condição de professor-pesquisador. Não é somente o percurso do professor-pesquisador em direção ao objeto de pesquisa, mas é também, sobretudo, em direção a si mesmo. Peres (1999) denomina de *matriciamento* essa forma de ler os conteúdos imaginários que compõem o trajeto antropológico: “o saber de si, de seu mundo imaginal, passa pela valorização das imagens que fornecem este saber” (op. cit. p.151). Reúno os temas recorrentes desse trajeto imaginal em dois núcleos simbólicos: **Retorno e Enraizamento**.

No segundo momento, do *entranhamento*, acontece então o mergulho do pesquisador no objeto anteriormente estranhado. Para que não seja somente uma experiência puramente individual, organizo esse “mergulho no outro” a partir da construção de um projeto de formação voltado para estudantes do Ensino médio do IFSul *Campus* Bagé chamado **Narradores de Bagé**. Os estudantes são estimulados a penetrar o cotidiano do município a partir de temas e espaços da cultura tradicional, escolhidos previamente. Para dar conta de uma análise mais qualificada dos dados, não será possível deter-se em todos os temas escolhidos pelos estudantes narradores. Para fins desta pesquisa, tomo como modelo representativo o trabalho realizado na região do Rincão do Inferno em conjunto com cinco alunas do IFSul *Campus* Bagé, vinculadas ao Curso Técnico de Agropecuária integrado ao Ensino médio.

A partir da imersão nesse espaço, as estudantes, com auxílio do professor-pesquisador, produziram relatos dessa interação imersiva mediante produção de fotografias, vídeos e escrita de diários de campo. Embora me utilize de diversos recursos, a fotografia é o instrumento principal de pesquisa e análise, cujo método utilizado é o fenomenológico. Surge, assim, uma prática de ensino que contempla a *atenção imaginante* no ensino da Sociologia e o papel das narrativas visuais na pesquisa sociológica. É quando os alunos rompem os muros da escola e adentram o cotidiano profundo e desconhecido do município, através da narração de vivências e experiências imersivas. Reúno novamente os conteúdos mais significativos desta segunda etapa metodológica em outros dois núcleos simbólicos: **Laço e Tradição**.

Por fim, na terceira etapa da pesquisa, chega o momento da *convergência* de experiências, momento de ordenar intelectualmente os retalhos da pesquisa em um ponto em comum. Momento de formular algumas colagens pedagógicas e estabelecer uma síntese. A *convergência* é o momento da confluência das etapas anteriores. É hora de narrar os narradores e investir na ficcionalização da educação através da construção de cenários fotográficos de pesquisa. Hora do professor-pesquisador colocar em prática a *atenção imaginante* de si e da sua própria prática, fazendo com que o conteúdo desta Dissertação de Mestrado seja sobre o ato de imaginar o próprio fazer docente dentro do contexto de uma **mística do ensino**. O objetivo é “formar o psiquismo imaginante dos alunos” (ARAÚJO, 2009, p.53) na direção do *reencantamento do mundo* e, assim, poder reencantar também a escola e o ensino da Sociologia. O que está em jogo aqui é a meta-pesquisa, o meta-ensino e a meta-sociologia.

Com a devida combinação dos conteúdos e dos núcleos simbólicos das etapas anteriores da pesquisa, surge no horizonte o desenvolvimento de uma **Sociologia da imaginação poética**, fundada sobre a mística do ensino e da *atenção imaginante*, criando, assim, um **imaginário da Sociologia na escola**. Sintetizo essa experiência de “ensino com pesquisa” e de “pesquisa com ensino” (e a confluência dos núcleos simbólicos das etapas metodológicas anteriores) numa grande imagem-símbolo identificada por mim ao longo do trabalho: o **Galpão**. Essa imagem-símbolo reúne metáforas da sociabilidade do pampa e congrega no seu interior as epistemologias do sul¹⁴ – “o saber de tipo sul”, nas palavras de Maffesoli (1998) – imaginadas e recriadas pelo saber popular contido nas narrativas visuais e no que foi vivido até então. O Galpão, espaço de sociabilidade do gaúcho, do peão da lide campeira, do homem simples do pampa, é símbolo do retorno à terra (e à Tradição) e o seu caráter democrático nos fala da ética do compartilhamento, seja de histórias e causos da tradição, seja também da pesquisa e do ensino, incluindo o compartilhamento das experiências pessoais do professor, que verdadeiramente dão sentido à sua prática.

Portanto, o foco da pesquisa não são os estudantes em questão, nem a fotografia e tampouco o município de Bagé, mas a relação de ensino-aprendizagem que se estabelece dentro de uma prática de ensino com pesquisa que se utiliza da produção de narrativas visuais sobre a cultura tradicional da cidade de Bagé. A organização metodológica se realizou de maneira inversa ao comumente trabalhado na maioria das pesquisas acadêmicas, tanto na área da Educação como das Ciências Sociais, em que há um planejamento efetivo das etapas realizadas em campo, com delimitações *a priori* de problemas e hipóteses de pesquisa. Ao contrário, as questões contidas neste estudo surgiram e se organizaram concomitantemente com o campo empírico. Isso quer dizer que foi a minha experiência de retorno à cidade de Bagé e a própria experiência de ensino (campo empírico), e a maneira como ela se delineou, que forneceram os elementos teóricos e metodológicos para a configuração da pesquisa. Os elementos teóricos e metodológicos, por sua vez, contribuíram para a (re)construção de uma forma imaginante de olhar para Bagé, enriquecida pelo viés da Sociologia do Imaginário. Nesse sentido, a teoria desempenha aqui o papel de organizar epistemologicamente algo que nasce de forma caótica, cujos traços não são nitidamente visualizados sem a presença de um ponto de vista teórico. Pois há sempre um aspecto ausente ou invisível que aos poucos vai

¹⁴ Esse conceito é referente aos trabalhos de Santos e Meneses (2010) e representa uma crítica aos conhecimentos dominantes de matriz colonial e à racionalidade moderna. As epistemologias do sul correspondem, assim, à valorização da diversidade cultural dos saberes locais, e à tentativa de renovar os referências epistêmicos das ciências humanas, apostando no “sul global”.

aparecendo e ganhando sentido graças à pesquisa fenomenológica alimentada pelo Imaginário.

Desse modo, esta pesquisa, que se utiliza dos estudos do Imaginário, remete a capacidade de o professor simbolizar a sua experiência prática. O caminho se dá numa via de mão dupla: a vivência cria imagens e estas, por sua vez, passam a ser vivenciadas. É isso o que acontece quando o professor decide produzir conhecimento sobre o seu próprio fazer docente repleto de ambivalências e contradições, típicas da desordem da vida humana e da complexa vivência cotidiana que caracteriza o ofício de professor-educador.

Este trabalho nasce, portanto, da minha trajetória como professor-pesquisador e da relação indissociável entre ensino e pesquisa, e visa à construção de uma **metodologia compartilhada**, na qual os alunos se tornaram parceiros da pesquisa. Em função disso, proponho que meus alunos sejam, assim como eu sou também, investigadores do cotidiano da cidade e, conseqüentemente, investigadores da própria aprendizagem, já que este trabalho visa construir uma nova forma de ensinar Sociologia enquanto ciência “encarnada” à vida.

Aqui está um rápido esboço dos capítulos desta Dissertação.

De início, situo brevemente o problema de pesquisa com base na contextualização introdutória das noções de *reencantamento* e *desencantamento do mundo*, que perpassam os estudos do Imaginário. Esses processos se conjugam ao trajeto que eu mesmo vivenciei ao retornar à cidade de Bagé, expostos nas narrativas do capítulo seguinte.

Assim, no capítulo 3, como sugere uma pesquisa sobre (auto)formação, abordo à luz do imaginário minha experiência de retorno à cidade de Bagé. Essa experiência serve de base para a construção do tema desta pesquisa e, conseqüentemente, como imagens arquetípicas fundantes da prática de ensino que proponho e, também, do meu modo de ser professor.

Posteriormente, no capítulo 4, reflito sobre algumas ideias em torno do papel da imaginação na escola e no ensino da Sociologia, com base na minha experiência docente até então. Discorro sobre os sentidos e as contradições da Sociologia no Ensino médio, apresentando justificativas que demonstram a importância dessa pesquisa para a autoformação docente.

Depois desses capítulos que tratam de questões autobiográficas relacionadas ao universo da pesquisa, estudaremos alguns temas que fundamentam este estudo sob o ponto de vista teórico. No capítulo 5, menciono o meu entendimento sobre a *atenção imaginante* (Gaston Bachelard), o *desencantamento do mundo* (Max Weber) e o *reencantamento do*

mundo (Michel Masffesoli, Gilbert Durand e Roger Bastide). Todos esses temas serão desenvolvidos de forma detalhada, levando em conta os estudos realizados no âmbito do Imaginário: Sociologia do Imaginário, Sociologia do Cotidiano e Fenomenologia da imaginação.

Após o passeio pelas terias do Imaginário chega o momento de adentrarmos numa nova etapa da pesquisa: o *entranhamento*. É neste capítulo 6 que apresento os trabalhos de ensino e pesquisa coordenados por mim no âmbito do Projeto *Narradores de Bagé*. Esses trabalhos fazem parte do campo empírico desta dissertação, de onde emanam algumas pistas que ajudam a responder ao problema de pesquisa. Descrevo, então, os exercícios da *atenção imaginante* nas narrativas visuais a partir da experiência imersiva no Quilombo de Palmas, região do Rincão do Inferno (Bagé - RS). A partir da fenomenologia das imagens fotográficas produzidas durante a prática de ensino, podemos falar numa sociologia da imaginação poética e na *atenção imaginante* como poética do enraizamento.

Após esse longo percurso, o capítulo 7 vai reunir as experiências de ensino e pesquisa dentro de um cenário expandido de pesquisa, já encaminhando para um fechamento e apresentando ideias a serem desenvolvidas em trabalhos futuros. É o momento da *convergência*, das intersecções entre o trajeto autobiográfico e o tema da pesquisa. Aqui serão apresentados *núcleos simbólicos* (**retorno, enraizamento, laço e tradição**) extraídos do percurso (auto)formativo, bem como as relações entre os saberes comunitários e os saberes escolares. Destaco também, neste capítulo, a importância da presença da fotografia no ensino e na pesquisa em sociologia. A fotografia auxilia na construção de narrativas visuais, que conformam um universo ficcional de produção de conhecimentos. A ficcionalização da pesquisa tem a ver como o ato de imaginar e simbolizar o trabalho docente, em direção ao reencantamento do mundo.

No mais, será preciso dizer ao leitor e à leitora, antes de embarcar nessa viagem, que todo este trabalho foi incentivado pela alegria do ato de ensinar e aprender em comunhão com os jovens estudantes do IFSul *Campus Bagé*. Eis o segredo da mística do ensino. Espero que a leitura atenta destas longas páginas esteja repleta, igualmente, de imagens felizes. Pois as narrativas visuais contidas no trabalho servem justamente para produzir no(a) leitor(a) uma sensação estética e não só intelectual. Em outras palavras, as narrativas visuais servem para fazer com que o(a) leitor(a) possa dialogar com outro tipo de linguagem, uma linguagem que nos leve a outro tipo de exercício, mais próximo de uma experiência onírica, do devaneio criador, e não só o da experiência mental que busca informações e classificações redutíveis a

um signo. Sendo assim, sigam as sugestões e as lições de Gaston Bachelard, autor de referência desta pesquisa, aquele que soube mais do que ninguém compreender o processo criador e a ligação do sujeito à imagem poética. “Entrega” é a palavra apropriada para se levar em conta o ato de leitura destas páginas visuais. É preciso que haja leitores de tempo livre e de horas vastas. Afinal, estamos falando do Imaginário.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Início este trabalho situando o leitor e a leitora no contexto do problema de pesquisa, introduzindo brevemente as discussões em torno do desencantamento e do reencantamento do mundo. Assumindo a perspectiva de que a dimensão subjetiva do pesquisador interfere na construção do objeto de estudo, apresento a problemática como consequência da experiência de enraizamento e de reencantamento que eu mesmo vivenciei ao chegar à cidade de Bagé. Momento esse que será narrado no próximo capítulo.

Ao estudar o pensamento moderno, Max Weber identificou no progresso desenfreado a causa da crescente racionalização das ações humanas. A esse processo de racionalização da vida, Weber (2004) denominou de *desencantamento do mundo* (*Entzauberung der Welt*): momento da modernidade em que há uma separação entre homem e natureza, quando os sujeitos são desenraizados do seu passado tradicional, no qual a imagem do mundo era predominantemente mágica e mitológica, e os sentimentos a cerca do universo não separavam o homem do seu chão e do seu cosmos. O meu objetivo, ao trazer esse conceito weberiano, é tentar recuperar, na Educação, a figura tradicional e antropológica do homem e sua forma espontânea de agir e pensar em meio à vida. Essa busca pela figura do homem da tradição está em consonância com os estudos desenvolvidos na Antropologia do Imaginário, desenvolvida por Gilbert Durand (2008).

Desse modo, busco formular uma experiência de ensino em Sociologia adequado ao momento especial que estamos vivendo e que Durand (1989) denomina de “renovação do encantamento” ou “epistemologia do novo encantamento”, ou seja, uma reformulação do pensamento baseado no rastro do *novo espírito científico* deixado por Bachelard (1972) e da “subversão epistemológica” (WUNENBURGER *apud* DURAND, 1989, p.51). Essa nova forma de construir o conhecimento pode ser apreciada no conjunto de trabalhos surgidos na Escola de Grenoble, cujo principal representante é o próprio Gilbert Durand. Através da sua herança hermenêutica, esse autor deixa bons frutos para as novas gerações de estudantes-

pesquisadores que têm o imaginário como “carro-chefe” de suas pesquisas. O imaginário como compreensão das culturas humanas e como fonte da formação humana.

Reivindicar os elementos do reencantamento ou da “renovação do encantamento”, parafraseando Durand (op. cit.), não significa um saudosismo aos velhos tempos. Não é um retorno ao passado, e sim uma tentativa modesta de romper com os anacronismos e revelar o que tem de tradicional na própria modernidade, ou seja, aquilo que eu mesmo identifico ao estar em Bagé e ter a sensação de estar no passado, embora esteja no presente. Em outras palavras, é tentar revelar os “componentes atuais do arcaísmo (...), aqueles contidos em nós mesmos e em nossas sociedades, inclusive nas mais atuais e contemporâneas.” (BELMONT, 2011, p.144). Trata-se, pois, de voltar as atenções ao ser humano, de retomar a unidade entre o indivíduo e o seu cosmos, como bem defende Durand (2008) quando salienta a importância da “relição” do homem com a natureza, cindida com o advento da modernidade.

Por isso mesmo, levando em conta meu percurso formativo, e as exigências da atualização da tradição no novo mundo pulsante, proponho a seguinte questão para este trabalho: **identificar de que modo o ensino da Sociologia na escola pode contribuir para o processo de reencantamento do mundo e da Educação.** Em realidade, ao formular essa questão de pesquisa, não tenho intenção de propor soluções curriculares para o ensino da Sociologia, tampouco oferecer uma gama de conteúdos e temas didáticos. Estou preocupado em repensar a postura sociológica diante do mundo levando em conta este momento de “subversão epistemológica”, de crise do pensamento moderno e anúncio de um reencantamento do mundo. Esse momento é marcado por uma “estetização da vida” (JAMESON, 1994), uma passagem do mundo das coisas materiais ao mundo das imagens, dos sonhos, da estética, dos mitos. A partir da “tópica do social”¹⁵, elaborada por Durand (1998) para demonstrar a estreita relação existente entre mito e sociedade, pode-se observar que é possível uma *sociologia profunda* (op.cit.), uma sociologia que adentre os espaços outrora ignorados.

Ao trilhar um trajeto de incertezas na busca de respostas a essa questão, penso que precisamos, em primeiro lugar, olhar o ensino da Sociologia para além da simples seleção e transmissão de conteúdos curriculares, para além da informação sobre fatos, temas e problemas específicos da área. Em segundo, é preciso também reavaliar os conhecimentos

¹⁵ Segundo Araújo e Teixeira (2011, p.72-73), “o conceito de tópica sociocultural inspira-se na tópica freudiana do funcionamento da psique: nível consciente (superego e ego) e inconsciente (Id), que Durand aplica, metaforicamente, a uma sociedade, para explicar o processo de mudança de dados mitos ou mitologemas diretores, ora latentes, ora patentes, que caracterizam uma sociedade em determinado momento histórico.”

racionalizantes e os saberes especializados e fragmentados. Frequentemente, no ensino da Sociologia, esses saberes predominam sobre a imaginação sociológica e inculcam valores normatizantes de conduta cidadã: formação para o trabalho, formação para a cidadania, formação política... Seja ele qual for, o conhecimento instrumental não compreende a totalidade do ser, porque é basicamente especializado e acabado. Ao contrário, tento me aproximar de uma nova forma de compreender a construção do conhecimento na sua complexidade (MORIN, 1991; 2000), tendo a *imaginação criadora* à frente desse processo. Conforme Peres e Kurek (2008),

se a educação e a ciência do século XX foi compreendida como transmissão de um conhecimento pronto e acabado, o século XXI nos desafia com a necessidade de que se estabeleça uma nova compreensão acerca de como se apreende o conhecimento e como o acomodamos, no sentido piagetiano do termo. Ou seja, como nós o assimilamos, o incorporamos, e de que modo podemos objetivá-lo e ajudar para que outros dele se apropriem, extrapolando a lógica da transmissão. (PERES; KUREK 2008, p.03).

A lógica da transmissão é o fundamento da educação mecanicista. Superar essa lógica é levar em conta a imaginação como propulsores do conhecimento. Partindo da noção de *imaginação criadora*, presente na fenomenologia de Bachelard (2008a), cuja característica é a de ultrapassar a objetividade das imagens (ver além do visível), proponho nesta pesquisa levar em conta os fenômenos visuais daquilo que é social e humano, ou seja, a construção simbólica daquilo que é visível socialmente. A educação do olhar não tem a ver aqui com uma proposta crítica de ensinar a ver melhor. Pelo contrário, proponho uma abordagem mais modesta e poética centrada na *atenção imaginante*, inspirada em Bachelard (2008a). Estar atento aqui corresponde a uma atitude de entrega àquilo que se vê.

3. DO ESTRANHAMENTO:

MEMÓRIA E IMAGINÁRIO DO PESQUISADOR NA CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Faço paisagens com o que sinto.

- Fernando Pessoa -

Dedico este capítulo a pensar sobre os motivos que me levaram a pesquisar uma prática de ensino em Sociologia voltada para a *atenção imaginante* e sua relação com *reencantamento do mundo*, dentro de um espaço geográfico e simbólico específico. O(a) leitor(a) encontrará aqui uma tentativa bastante modesta de meditar sobre as escolhas particulares, sobre um trajeto de vida, sobre memórias que se atualizam no presente anunciando futuros, pois tudo isso, creio, está, de uma maneira ou outra, vinculado às questões e objetivos desta dissertação de mestrado. De modo que ela não pode ser compreendida separada da experiência pessoal. Não há escrita de pesquisa capaz de excluir a relação atuante dos anseios, dos valores e das crenças na delimitação das perguntas que o próprio pesquisador se faz. Também o professor não consegue excluir da sua formação docente as escolhas particulares e os juízos de valores, como se fossem dados menores sobre os quais não se pode falar. Então, na maioria das vezes, escondem-se os processos subjetivos fundamentais que guiam a prática científica e, sem eles, apaga-se a imaginação do pesquisador em detrimento de conhecimentos objetivos que, só aparentemente, permanecem separados das motivações primeiras. Por mais que seja difícil escrever sobre isso e sobre qualquer coisa – pois como diz Clarice Lispector (1978, p.23), “escrever é uma pedra lançada no poço fundo” – é só escrevendo mesmo que o pesquisador começa a dar importância às representações que ele tem sobre o seu objeto de estudo. Compreender o passado, o presente e as perspectivas do futuro através da escrita autobiográfica, além de ser um bom exercício para humanizar a ciência e a educação, é também um bom começo para se reinventar.

Para tornar mais compreensível o tema, os procedimentos e as escolhas contidas nesta Dissertação de Mestrado, procuro levar em consideração, em acordo com Peres (2004, p.119), “as intimações que advêm dos fomentos do imaginário do pesquisador e que, de certo modo, sustentam os saberes científicos”. Farei isso mais na forma de imagens e lembranças do que de pensamentos verificáveis. Para escrever este capítulo da trajetória pessoal em direção à pesquisa, utilizo-me de imagens fotográficas produzidas por mim a partir do primeiro dia em que retornei à cidade de Bagé para trabalhar como professor de Sociologia no IFSul *Campus* Bagé. As fotografias compõem uma narrativa visual capaz de evocar imagens poéticas sobre o cotidiano da cidade.

É importante advertir o leitor e a leitora de que eu não sou fotógrafo de profissão. Não tenho formação para isso e tampouco entendo de técnicas fotográficas. Sou um sociólogo que fotografa por desejo e raramente por obrigação. Considero o ato fotográfico como velho hábito displicente de registro de impressões, como se a fotografia tivesse o poder de me fazer *ver melhor*, de intensificar o instante e, também, como uma forma de projetar pensamentos sobre aquilo que vejo. Nos trabalhos de pesquisa que realizei ao longo da graduação, costumava utilizar a câmera fotográfica como forma de me aproximar das coisas, das pessoas, como se a máquina fosse uma espécie de justificativa para o olhar intruso do pesquisador. Desde então ando sempre com a pequena e discreta câmera fotográfica Canon Power Shot SX120 IS. As fotos que acompanham o texto a seguir constituem-se, portanto, como memórias e como documentos do meu estranhamento em relação a Bagé, ou seja, como instrumento de que disponho para reviver-criando os instantes do passado recente.

3.1 – Imaginário fotográfico da fronteira: “*eu indo ao pampa e o pampa indo em mim*”

Decidi amar minha cidade. Amor se aprende. Hoje alisava com os olhos os galhos de uma árvore de tal maneira que um morador de rua estranhou:

— A senhora é de onde?

Fiquei com vergonha do meu amor tardio e respondi:

— Do Rio.

— Não parece.

— Do rio de Heráclito. Entro de novo nas mesmas águas e elas são outras.

— Ah.

Ia abrir a carteira, mas ele fez que não com a cabeça. Éramos companheiros.

- Angela Lago -

A epígrafe de Angela Lago e a frase de Victor Ramil no subtítulo, escolhidas para este capítulo, não poderiam ser mais representativas do ano de 2011. Foi quando passei no concurso para professor efetivo do IFSul-*Campus* Bagé, período importante que transformou minha vida não só devido ao novo trabalho, mas sobretudo pela mudança de cidade. De Porto Alegre, onde eu vivia há onze anos, para Bagé, município de fronteira com o Uruguai, que hoje considero o meu pago¹⁶. Em Porto Alegre graduei-me na UFRGS, no curso de Ciências Sociais – Licenciatura (2007) e Bacharelado (2010) –, onde trabalhei também como bolsista de iniciação científica¹⁷. Foi nessa cidade que conheci Milena e Sofia e as mais sinceras lições sobre amor e companheirismo. Morava sozinho, estabeleci um círculo grande de amigos universitários que começou nas conversas de bar, passagem obrigatória para se discutir os assuntos das aulas do dia. Entusiasmado com o universo proporcionado pela UFRGS, lutando para me integrar à sociedade porto-alegrense, iniciei minha formação intelectual imerso nos livros, apaixonado por aquele novo mundo das ideias filosóficas, sociológicas e antropológicas. Iniciei leituras de autores da Escola de Frankfurt por conta dos projetos de pesquisa com os quais estava envolvido enquanto bolsista, e depois, motivado por professores como José Carlos dos Anjos, que ministrava de forma magistral a disciplina de *Epistemologia das Ciências Sociais*, descobri Gaston Bachelard, Thomas Kuhn, Gadamer, Feyrabend, Michel Foucault, Edgar Morin e Pierre Bourdieu. Apesar da leitura superficial sobre esses pensadores, tomei gosto pelas discussões em torno do conhecimento produzido no campo das Ciências Sociais, de modo que essas leituras, apesar de inconclusas, foram fecundas no sentido de abrir o espírito para horizontes mais amplos. No final da graduação eu descobri o universo encantador do pensamento social brasileiro com Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Roger Bastide (francês que se converteu ao Brasil), Florestan Fernandes, Antonio Candido, Octavio Ianni e Renato Ortiz. Todos eles influenciaram grande parte da intelectualidade brasileira, sendo impossível compreender o Brasil sem passar por esses pensadores. Nunca me esqueço das repetidas recomendações do professor e amigo José Vicente Tavares dos Santos que, durante suas aulas de Sociologia do Brasil, dizia: “todo

¹⁶ Do Latim *pagus*: aldeia, lugar pequeno. (LESSA, 2008, p.21).

¹⁷ Primeiramente eram projetos desenvolvidos na área da Sociologia da Cultura, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Susana Arrosa Soares, intitulados *As culturas no MERCOSUL* e *Indústrias Culturais no MERCOSUL*. Posteriormente trabalhei com a Prof.^a Dr.^a Máira Baumgarten, no projeto de *Difusão de Ciência e Tecnologia*, especialmente na organização da Revista *Sociologias*. Por fim, participei do projeto da Prof.^a Dr.^a Luíza Helena Pereira, *A Sociologia no Ensino médio no RS*.

aquele que almeja ser um verdadeiro sociólogo deve, além de saber escolher um bom vinho, dedicar-se a estudar esses pensadores do Brasil.”

O que importa dizer é que com a formação em Ciências Sociais comecei uma nova forma de interação com o mundo. As leituras, as teorias, as práticas de observação, os trabalhos etnográficos, enfim, todo um conjunto de conhecimentos apreendidos ao longo da graduação me possibilitou enxergar e perceber o mundo de outra maneira. Tornei-me, assim, como no poema de Fernando Pessoa, um “*ser que vê, e vê tudo estranho*”. A capacidade de observação do mundo, apreendido através da iniciação às técnicas de pesquisas sociológicas e antropológicas, fez de mim uma pessoa em constante estado de aprendizagem, de *espanto* e *admiração* ao mundo e às coisas que me rodeiam.

Os livros fazem parte da minha trajetória. E não era só pela ciência que eu me interessava em termos de leitura. Nunca fiz questão de perder o hábito de ler demasiadamente obras da literatura (romances, contos, poesias). Hoje percebo que esse hábito fez muita diferença na minha formação. A literatura aguçou minha sensibilidade para com o mundo, sensibilidade muitas vezes ausente nas leituras sociológicas. O gosto pela literatura e poesia fez com que eu me distanciasse aos poucos de uma sociologia centrada num pensamento cientificista e objetivista. Assim que cheguei a Porto Alegre, recém passado no vestibular, frequentei as oficinas literárias ministradas pelo escritor Charles Kiefer, a quem eu tinha muito apreço. Foi durante esse curso que escrevi minha primeira e única série de contos intitulada *Cenas do Cotidiano*, subdivida em cinco capítulos: I) *O Supermercado*. II) *A camisinha de nove e noventa*. III) *A rosa vermelha do corpo branco*. IV) *Cicatriz de infância*. V) *A boemia*. Nunca os publiquei, só circularam entre amigos próximos e, obviamente, entre o próprio Charles Kiefer, que não insistiu muito para eu ingressar na carreira de escritor. Lamento que esses contos tenham se perdido, estavam gravados em disquetes... Onde foram parar os disquetes?

Em 2008, comecei a trabalhar como professor voluntário no Centro Comunitário Jardim Renascença e, depois, em 2009, como professor de redação e coordenador pedagógico do Cursinho Pré-Vestibular Popular da Santa Rosa¹⁸, que ajudei a construir juntamente com colegas universitários, companheiros do movimento estudantil. Almejávamos ampliar o acesso ao Ensino Superior para as camadas socialmente carentes da população porto-alegrense. Mergulhado nas leituras dos clássicos do pensamento crítico como Marx, Lukács,

¹⁸ Hoje este curso faz parte da Rede Emancipa, uma rede de cursinhos pré-vestibulares populares de todo o Brasil, com Sede principal em São Paulo.

Kosic e Debord, esse momento correspondeu a um período de militância política dentro da universidade, que me fez participar de organizações estudantis como Diretórios Acadêmicos e DCE, partido político, mantendo sempre ativas as esperanças na utopia.

Logo depois, entrei para o Colégio de Aplicação da UFRGS. Primeiro como estagiário (2007) e depois como professor substituto (2009-2011). Acredito que os três anos em que estive trabalhando nesse colégio foram fundamentais para eu formar uma concepção de educação, de prática pedagógica, não só por conta da Instituição de ensino em si, mas também, sobretudo, por conta dos alunos extraordinários que me ensinaram a arte de ouvir. Eles toleraram de forma muito generosa a minha inexperiência, sem mencionar o envolvimento afetivo que tive com todos, e os diálogos frutíferos que mantemos até hoje. Frequentemente eu me perguntava: será que devo levar a diante a amizade que ultrapassa o espaço da sala de aula e que vai além das minhas atribuições? Até que ponto ela não atrapalha os meus objetivos enquanto “professor”, que precisa ensinar um mínimo de conteúdos, fazer avaliações, dar notas, pareceres, aprovar ou reprovar? Foi o reconhecimento carinhoso dos próprios alunos que me ajudou a responder a essas indagações. Com eles eu aprendi a redescobrir a escola.

Foi, de fato, uma profunda iniciação à docência num colégio reconhecido como “escola-laboratório”, e que me deu total liberdade para experimentar e criar. A experiência foi tão intensa que nunca mais pensei em fazer outra coisa. Meu destino, a partir dali, era ser educador. Estar em sala de aula é, para mim, como nos versos de Guido de Jesus Machado Moraes, “um fatalismo telúrico, um determinismo da raça.”¹⁹ Note-se que não foi tanto a universidade e a formação específica que me despertaram para a docência, mas antes a vivência com os alunos, a experiência da sala de aula e o contato diário com a escola, assim como o reconhecimento dos limites e das possibilidades do trabalho cotidiano do professor.

Essa experiência me fez refletir muito sobre a própria formação como “cientista social”, tendo que rever muitos conceitos e funções que foram idealizadas ao longo da formação. A escola e a prática pedagógica em sala de aula (e tudo o que decorre disso) são fontes de onde germinam minhas alegrias e prazeres, em companhia das dúvidas e dos desassossegos que não me deixam parado. Sem querer exagerar nas palavras, é o espaço onde eu me sinto vivo, onde eu choro e me divirto, onde eu falo e calo, onde também faço chorar e sorrir, onde eu erro e conserto e erro de novo, onde eu aprendo constantemente a ser

¹⁹ Do original: “Cantar para mim é um fatalismo telúrico, um determinismo da raça...” (in. AMARAL, 2011, p. 22).

espontâneo, enfim, um dos poucos lugares em que me faço presente por inteiro. Talvez seja por isso que a sala de aula sempre foi objeto principal dos meus estudos, especialmente na monografia de conclusão de curso, e que, atualmente, continua a fornecer os temas e as questões que apresento ao longo deste trabalho.

O fato de eu ter passado no concurso do IFSul para professor de Sociologia, exigia que eu retornasse para a cidade de Bagé, pra perto da família. Fiquei feliz, mas também em dúvida, porque definitivamente não queria sair do lugar onde eu havia construído já uma história na qual eu estava imerso. Quando saí de Bagé, aos 18 anos, pensei em nunca mais voltar a viver naquele lugar. Havia saído de lá como quem foge do pior. Definitivamente eu não era feliz naquela cidade, porque lá eu não cabia, eu queria correr o mundo, queria, de preferência, viver num grande centro urbano, queria mergulhar na modernidade, ser como o personagem desconhecido do conto de Edgar Allan Poe²⁰ que, não se sentindo bem em sua própria sociedade/cidade, busca a multidão. Queria um lugar onde eu pudesse conhecer pessoas diferentes e iguais a mim, onde eu pudesse circular na multidão, em anonimato, viver as ruas e a experiência desenraizadora da aglomeração humana; enfim, queria um lugar onde aparentemente nunca estaria só... Foi somente depois que eu reconheci que ao invés de viver em anonimato eu estava morrendo anonimamente.

A despedida dos amigos com quem convivia frequentemente foi difícil, mas mesmo assim eu fui para Bagé. O leitor sequer imagina a dubiedade dos meus pensamentos quando peguei definitivamente a estrada em direção ao sul: 380 km de devaneios!



Figura 1. Travessia. Foto: Lisandro Moura

Aos poucos, o rigor da paisagem ia se mostrando na estrada cercada de verde ali em frente. Eu poderia dizer que, naquele momento, o estado da minha alma era todo paisagem.

²⁰ “O homem da multidão”, de Edgar Allan Poe (1991).

Eu já imaginava que esta travessia carregava uma carga simbólica de transformação profunda. É espantoso como o simples gesto de mudar de lugar provoca-nos também uma mudança profunda de pensamentos e de fantasias. Isso me faz pensar que o ser humano precisa sempre movimentar-se, seja de lugar, de cidade, de estratégias intersubjetivas, de trabalho... Dito de outro modo, precisamos *deslocar o olhar*. Porque o meu retorno a Bagé, mais do que uma mudança de lugar, foi uma mudança de natureza humana. A transformação provocada pelo deslocamento do olhar faz a gente rever a própria vida, a ponto de concluir que toda alma é uma paisagem. É necessário sempre partir, ir e voltar, permanentemente.

Eu não saberia descrever em melhores palavras a minha chegada a Bagé do que o escritor Vitor Hugo quando visitou Nemours, em 1844. É como se eu as tivesse escrito:

Aquilo não era uma cidade, nem uma igreja, nem um rio, nem cor, nem luz, nem sombra; era devaneio. Fiquei imóvel por muito tempo, deixando-me penetrar suavemente por esse conjunto inexprimível, pela serenidade do céu, pela melancolia da hora. Não sei o que se passa no meu espírito, nem poderia dizê-lo; era um desses momentos inefáveis, em que sentimos em nós alguma coisa que adormece e alguma coisa que desperta. (VICTOR HUGO *apud* BACHELARD, 2009, p. 12).

“Alguma coisa que adormece e alguma coisa que desperta”. Foi exatamente isso que senti quando pus os olhos naquela cidade que antes eu rejeitava. A fotografia, neste retorno, desempenhou papel de guia imaginário, conhecedora dos caminhos, auxiliou-me na tarefa de percorrer a cidade. E eu fotografo tudo, como quem admite que precise reaprender a ver.

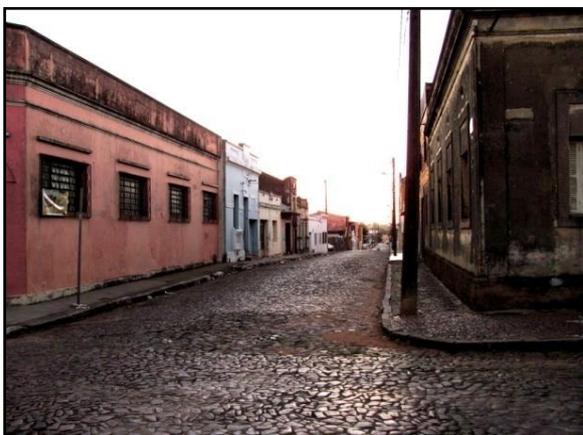


Figura 2. *Ruelas*. Foto: Lisandro Moura



Figura 3. *Tudo o que brilha vê*. Foto: Lisandro Moura

Que cidade deserta é essa? Ao caminhar por estas ruas de pedras portuguesas, povoadas de histórias, os pensamentos voam longe até ceder lugar aos devaneios. As luzes amarelas pintam a noite e as horas da cidade com um tom melancólico e belo, convidando os habitantes para momentos constantes de introspecção. Dizem as pessoas de senso prático que a iluminação de cor amarela tem a função de afastar os cascudos que costumam infestar a cidade nas noites de verão. Bagé é composta, na sua maioria, por casas antigas e todas elas baixinhas, ruas largas de paralelepípedo onde antigamente circulavam carretas de boi. Cidade de fronteira, duzentos anos de história por onde correm ventos ancestrais, cuja terra firme e seca sustenta o fardo dos antepassados. A lâmpada que espreita a rua é um refúgio para os pensamentos dos caminhantes solitários. “Tudo o que brilha vê”, resume a cosmologia imaginada de Bachelard (2009, p.193), que eu mesmo posso sentir agora ao estar presente na luz da imagem fotográfica. Já não sou eu que vejo a cidade, é ela que me vê.



Figura 4. *La pampa*. Foto: Lisandro Moura

Dizem que o homem do pampa enxerga longe. Não duvido, a paisagem rasteira da campanha é um convite ao alargamento do olhar. Neste lugar os campos são vastos onde podemos ver o infinito, o céu à vista, uma imensidão só. Barbosa Lessa (2008) escreveu que, no sul, existe um sentimento telúrico muito forte, uma força cósmica que é a de todo o Universo: “telurismo é a capacidade de sentir a presença do solo, do chão, da gleba, amando-a a mais não querer. Os animais em geral têm este amor à querência, ao lugar de bem-querer, ao lugar onde se nasceu. E alguns seres humanos, também.” (LESSA, 2008, p.14). Talvez seja por isso que muitos gaúchos, depois de percorrer o mundo, acabam voltando ao pago. Há algo que os liga ao solo, ao chão. Barbosa Lessa também conta que os índios guaranis, charruas, minuanos, jaros, que povoaram esta região, mas sobretudo os das Missões, obedeciam em

tudo aos padres jesuítas²¹, mas “em algumas coisas não conseguiam obedecer aos bondosos roupas pretas. Por exemplo, na ordem para usarem sapatos. Podiam até fazê-los – e o pueblo de Japeju exportava -, mas, calçar, não: que coisa sem graça é não sentir o pé no chão.” (LESSA, 2008, p.16).

Voltar a Bagé é, pois, voltar a pisar o chão. É adormecer na intimidade geográfica e espiritual. É ver de dentro. Interior da alma e interior do Rio Grande. É rincão do abrigo e do aposento. É *Volver al sur*, assim como está escrito nas letras dos tangos que cantam sentimentos de lamento e solidão. Este retorno ao interior despertou-me imagens de não sei onde, imagens que falam de um tempo, de uma tradição telúrica, de elementos arcaicos, aquilo Maffesoli (2001) considera como algo antigo e sempre atual.



Figura 5. Centauros do pampa. Foto: Lisandro Moura

Estou diante dos centauros do pampa. Eles se postam em minha frente como quem posa para a foto. Eu, que nunca me identifiquei com a cultura campeira e que muitas vezes critiquei a figura do gaúcho estereotipado e as normas do tradicionalismo, me encontrava agora numa situação ambígua muito semelhante a que se passou com o compositor e escritor pelotense Vitor Ramil quando da sua busca por uma “estética do frio”. Nela, a imagem invernal do “gaúcho solitário, abrigado por um poncho de lã”, com seu chimarrão e “olhos postos no horizonte”, serviu de referência imaginária para o compositor inscrever sua trajetória pessoal na música brasileira. É interessante o questionamento que Ramil se faz a respeito dessa imagem:

²¹ Os índios missioneiros “levantaram sete cidades, abriram ruas, construíram igrejas, estenderam estâncias com rodeios até o posto de Santa Tecla, nas coxilhas de Bagé. Vestiam-se honestamente, tocavam cítara, faziam estátuas, construíam relógios – bastava o vigário ensinar.” (LESSA, 2008, p.16).

Pampa, gaúcho... Que curiosa associação! Eu fora acometido por um surto de estereótipo? Não. Pampa e gaúcho estavam ali porque eu me transportara ao fundo do meu imaginário, lá onde, tanto um como o outro, têm o seu lugar. O pampa pode ocupar uma área pequena do território do Rio Grande do Sul, pode, a rigor, nem existir, mas é um vasto fundo na nossa paisagem interior. (RAMIL, 2004, p.18).

Para além das desavenças que eu havia alimentado com a cidade de Bagé, tanto pelo ambiente provinciano e coercitivo quanto pelo conservadorismo moral de dominação familiar (o peso do sobrenome está acima da Lei) que ainda existe nesse lugar, e que, inclusive, me motivou a sair de lá e buscar novos horizontes na capital, para além de tudo isso, parecia que eu havia retornado a um lugar que já estava em mim, morando no meu imaginário. Portanto, era um retorno a mim mesmo. O **retorno** teve uma motivação mítica, a descoberta das raízes pampeanas, tal como expressas nas palavras bem humoradas do amigo José Francisco Botelho, escritor e jornalista bageense:

Na minha velha cidade mestiça, meio castelhana e meio lusíada, meio charrua e meio áfrica, estão os gaúchos ancestrais, anteriores ao mito metropolitano – o “gaúcho cívico” – e ao seu contra-mito - o “gaúcho que não existe”. Os gaúchos de Bagé existem, sim, só que não são necessariamente o que tu vês no Galpão Crioulo. (BOTELHO, 2012).

Nesse momento, independente da organização histórica, política e econômica, Bagé é um reencontro com uma *paisagem interior*, para usar a definição de Ramil, e um reencontro com os *gaúchos ancestrais*, conforme as palavras de Botelho. Foi essa paisagem arquetípica que me ofereceu inspiração para repensar a forma de trabalhar a Sociologia com meus alunos.



Figura 6. *Paisagem de harmonias*. Foto: Lisandro Moura

Lisandro Amaral (2011, p.72), meu homônimo, músico e poeta bageense que leva a cidade na alma, assim escreve no poema *Aqui*, de 1999:

*(...) Aqui, a sombra dos cinamomos
é muito mais que uma sombra...
É o lugar onde comungam os mansos e chucros,
remoendo, tranquilos, nos sóis dos verões,
a seiva natural dos campos e onde as espécies se igualam,
celebrando a vida ao redor das casas.*

*Apenas aqui o andante descobre
o valor de um “ó de casa”,
quando, sovado de corredores,
bate palmas de esperança
na frente de um parapeito,
e as portas se abrem para ouvir
os seus relatos colhidos nas estradas*

*Aqui, a cordeona tem voz de recuerdo,
A guitarra tem alma de pátria e querência.
Os galos acordam as madrugadas
e o cheiro dos campos vem dormir dentro de casa (...)*

Quantas imagens revivemos nesses versos cantados! Logo que cheguei descobri esse valor de um “ó de casa”, de cumprimentos de desconhecidos que cruzavam meu caminho, “Buenas tarde, vizinho!”. Presenciei situações extremamente enraizadoras e raras nos dias de hoje, como as tardes que abrigam rodas de chimarrão em frente às casas ou na sombra das árvores.



Figura 7. Tarde ao sol. Foto: Lisandro Moura

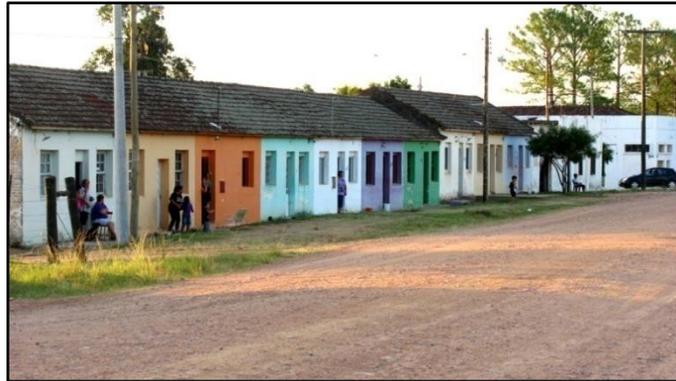


Figura 8. *Boa vizinhança*. Foto: Lisandro Moura

Fotografar é saber olhar para as coisas como quem as sente. Eu poderia passar despercebido por essas cenas do cotidiano, aparentemente banais? O que há por trás da minha lente? Quando eu clico o botão da máquina fotográfica, quem clica por detrás de mim? Se eu não estivesse com a câmera em mãos, eu teria visto o que vejo agora? Sinto-me dentro dos versos do poeta confuso: “Sou o ser que vê. E vê tudo estranho (...) Tudo é ilusão. Sonhar é sabê-lo.” (PESSOA, 1990, p.142).

Cada pessoa, cada paisagem, é um chamado. Vou até elas, mas não me arrisco a chegar perto. Vejo-as de longe. Apenas contemplo sem que me pudessem ver, sem que minha presença pudesse de alguma forma alterar a pintura do quadro, remover os objetos e as pessoas dos seus lugares de origem. Há “lugares de origem na fotografia”? Os olhos com que *re vejo* ainda são os olhos com que *vi*? Tudo é estranhamento, até eu mesmo.



Figura 9. *Cadeiras na calçada*. Foto: Lisandro Moura

Quem passa diante de uma cena dessas e realmente vê, não consegue mais acreditar na máxima do burguês americano que ainda povoa nosso imaginário moderno: *Times's maney*

(“Tempo é dinheiro”). Ficar sentado em frente à casa, tomando chimarrão e “jogando conversa fora” com o vizinho pode ser um insulto à lógica instrumental predominante do nosso tempo. Através da foto, as pessoas me comunicam, sem que eu precise chegar perto e puxar assunto. “Parem tudo”, dizem-me os habitantes imaginários em frente à casa, “sentem-se e permaneçam em silêncio, observem a rua e vejam como ela passa. Não há mais o que fazer porque tudo já foi feito. Recolham-se e aprendam a ver, ouvir e falar em silêncio... Pra que tanta correria se o que vocês procuram está nos seus próprios olhos”. Tempo não é dinheiro. Tempo é instante, ensina Bachelard (2007). *Carpe Diem!* Ao escutar a fotografia, eu descubro aos poucos o que eu havia perdido.



Figura 10. *Proxemia*. Foto: Lisandro Moura

Quem não tem disposição para ver, acaba por acreditar que no mundo atual não há mais espaço e tempo para imaginação, brincadeiras e fantasias. Mas graças à fotografia eu posso exercitar a *atenção imaginante*, que prepara meus sentidos para a instantaneidade do tempo, conforme sugere Bachelard (2008a, p. 99). Ao meditar sobre a intimidade da imagem, percebo que a fotografia é uma narrativa visual e instantânea que assina a presença do sujeito no instante presente. Não estou *no* cotidiano, estou *com* o cotidiano. E a mulher na porta de entrada e o senhor que apanha a criança sorriem como forma de acenar ao fotógrafo-narrador – que queria ser discreto – e dizer que o compreende. Porque somos companheiros de longa data, sem eu nunca os ter conhecido.



Figura 11. Estação das coisas essenciais. Foto: Lisandro Moura

Ao retornar ao pago, visitei lugares onde eu vivi quando criança, a primeira casa onde morei, as ruas por onde passei, o arroio que já secou, os trilhos por onde passava o trem e ainda passa... A região possui uma característica ímpar, que a distingue de outras regiões do sul: a luminosidade. De fato, temos a impressão que, à medida que anoitece, tudo fica mais claro. O céu parece roçar nossas cabeças. Fato este que conquista e atrai cineastas e fotógrafos de várias partes do Brasil e do Uruguai. Todos querem filmar e fotografar aqui, pois dizem, num tom “bairrista”, que Bagé tem a melhor luz do mundo! Parece que o mundo todo cabe neste canto...



Figura 12. Cores de algodão. Foto: Lisandro Moura

Aqui em Bagé, o vendedor de algodão doce, o picolezeiro, o caminhão de melancia, ainda animam as ruas tranquilas. Logo, o homem que carrega cores no braço esquerdo será chamado pela criança feliz que sabe dos prazeres da vida, e que o melhor de todos é o de se lambuzar com algodão doce ou com a maçã do amor. São transeuntes da minha janela.

Percebi que é neste rincão que guardo minha memória afetiva, meus primeiros amigos e amores, onde eu posso rever minha família, e especialmente reencontrar-me com a memória de meu pai, que descansa em paz em outros rincões. Lembrei-me da minha infância e adolescência, sempre na rua, correndo atrás dos “cuscos”, andando de carrinho de lombo aos arredores da Rodoviária, tocando a campainha das casas pra fugir correndo, brincando de polícia e ladrão, em que eu era sempre o ladrão...

Ao estilo dos descobridores, viajantes de séculos anteriores que relatavam suas aventuras em diários, eu escrevi meus relatos na fotografia: “*a lua nasce gigante todas as noites.*”



Figura 13. *Lua amarela.* Foto: Lisandro Moura

Quando Jean-Claude Bernardet²² esteve em Bagé, em 2011, por ocasião do III Festival de Cinema da Fronteira que acontece todo o ano na cidade, disse-nos, com sotaque francês, mais ou menos estas palavras quando lhe mostramos a lua cheia surgindo no vasto céu: “Vocês de Bagé têm uma relação estranha com a lua. Desde que cheguei já ouvi várias referências sobre ela, mas agora pude entender, parece que aqui a lua está mais próxima da Terra, o céu está mais próximo da Terra!”

Não são raros os comentários dos visitantes do norte, que deixam transparecer também um misto de estranhamento e encantamento, como neste relato do amigo e crítico de cinema de São Paulo, Cid Nader, que também veio para Bagé por ocasião do Festival de Cinema da Fronteira:

²² Jean-Claude Bernardet, nascido na Bélgica, mas de família francesa, é um dos maiores teóricos do cinema brasileiro, roteirista e assistente de direção, fundador do curso de cinema da UnB, ex-professor da Escola de Comunicações e Artes da USP e autor de vários livros sobre cinema e literatura.

Na estrada, de Porto Alegre para cá [Bagé], (...) outra característica guardada sobressaiu e veio à tona: quanto mais andávamos, quando mais o final da tarde se aproximava na estrada, parecia que mais cedo ficava – o tempo clareava, com sol se exibindo e perseguidor, constante e ornando aquele céu que parecia mais junto da cabeça a cada quilômetro avançado: e eu, nem tão amigo e admirador do Sol, percebendo que o daqui me marcou positivamente.²³

E assim, recém-saído da modernidade barulhenta, mergulhei na tradição silenciosa e luminosa da cidade. Não sabia direito se eu havia regressado até o passado ou se meus olhos é que haviam mudado. O primeiro estranhamento foi, então, puramente visual. Acostumado com os prédios altos, com os muros de pedra, o olhar estreito, o trânsito ensandecido, o ritmo veloz da cidade grande, experimentei imagens repletas de horizontes e arcaísmos.

*Quase ano 2000, mas de repente avanço em 1838.
Eu digo avanço porque, claro, os homens por ali
Estão pra lá dos homens do ano 2000.
Oigalê, que tal?
Sou o futuro imperfeito de um passado sem lugar
Com a missão de olhar pra tudo e em tudo viajar
Pra não ser só um cego num espaço sem ar...
Eu indo ao pampa e o pampa indo em mim.*

(Vitor Ramil²⁴)



Figura 14. *El gaucho*. Foto: Lisandro Moura

Os homens daqui são simples, de sensibilidade antiga, mas estão para lá dos homens do ano 2000. A beleza da vida ordinária nos faz entrar em estado de contemplação. A fotografia me faz olhar o vaivém do gaúcho solitário de bombachas que sai para os prazeres alegres e tristes da lida cotidiana que compõem sua vida. Direcionei meus olhos para as costas

²³ O texto foi escrito por Cid Nader e está disponível no seu site *Cinequanon*: http://www.cinequanon.art.br/gramado_detalle.php?id=1037&id_festival=82

²⁴ Canção intitulada *Indo ao pampa*, do álbum *Ramilonga* (1997).

do homem que anda de alpargatas ao lado do seu único companheiro, com quem divide os pensamentos sobre sei lá o quê... Esperei ele se afastar um pouco mais, até que seu olhar se dirigisse para a esquerda, como quem dá atenção ao caminho, e cliquei o botão da minha janela imaginária.

Além de eu estar num outro tempo-espço, meus olhos também haviam mudado, pois não eram os mesmos de antes, de quando eu havia deixado o pago. Era como se meu olhar tivesse mergulhado num mar de colírio que a tudo faz ver melhor. Passei a exercitar a *atenção imaginante*, que uso nesta pesquisa como renovação da postura sociológica diante do mundo e, portanto, principal finalidade do ensino da Sociologia na escola²⁵. Para penetrar o cotidiano através da imagem, será preciso “ter o olhar muito rápido, o ouvido muito apurado, a atenção bem aguçada” (CHARLES CROS, *apud* BACHELARD, 2008a, p.99).

Foi com a sensação de deslocamento do olhar pela imaginação que eu passei a meditar visualmente sobre as casas de Bagé e de outras regiões vizinhas. As casas me chamaram a atenção porque eram muito diferentes das que eu via nas grandes cidades. Elas me faziam reviver sentimentos de aconchego, de acolhimento, tudo o que eu necessitava naquele momento de retorno à cidade. A casa como metáfora para um exercício de enraizamento no qual eu estava imerso.

Expus o resultado desse exercício numa exposição fotográfica (MOURA, 2011) no município de Santa Maria (RS). Fotografar casas foi o meu vício desde que cheguei a Bagé. Eu vagava com displicência pelos vilarejos, estradas e ruelas da cidade e da região, e deixava meu olhar vagabundo se entregar à docilidade das casas circundantes. Bachelard (2008a) me ensinou que as casas não são somente algo que possamos reduzir a objetos físicos e geométricos. Elas são fenômenos da imagem poética, ou seja, “quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade.” (BACHELARD, 2008a, p.02). Representam mais do que uma obra arquitetônica, são as marcas do cuidado de seus moradores, são, acima de tudo, espaços vividos, espaços da memória e do imaginário. Essas casas me interessam precisamente porque têm a força de atrair imagens da simplicidade. Quanto mais simples elas são, maiores as minhas lembranças. Eis uma pequena amostra da exposição fotográfica, com citações de Bachelard (2008a). Sem dúvida, elas correspondem a um ensaio narrativo sobre aquilo que me desperta a atenção na cidade. São narrativas visuais construídas pelo meu olhar:

²⁵ Ver item 5.1 deste projeto, onde desenvolvo o conceito de *atenção imaginante* aplicado às aulas de Sociologia.



Figura 15. “Vista intimamente, a mais simples moradia não é bela?” (p.24)



Figura 16. “é graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas” (p.27)



Figura 17. “Em nossas casas grudadas umas às outras, temos menos medo” (p.45)



Figura 18. “...na sua própria casa, na sala familiar, um sonhador de refúgio sonha com sua cabana, com o ninho, com os cantos onde gostaria de se encolher como um animal em sua toca” (p.47)



Figura 19. “...o inverno não aumenta a poesia de uma habitação? (...) O inverno evocado é um reforço da felicidade de habitar” (p.57)



Figura 20. “A casa conquista sua parcela de céu. Tem todo o céu como terraço.”

Pergunto-me constantemente qual o sentido dessas casas se tornarem objetos da escolha do meu olhar. O fato de eu fotografá-las já é um indício da sua importância simbólica na minha vida. Elas se postam na minha frente chamando-me a atenção, querendo me dizer alguma coisa. E só consigo pensar no lar com imagens felizes de aconchego e de proteção. É o anúncio do meu reencantamento pelo mundo, é a expressão da vontade de retorno às raízes, do enraizamento, ou seja, a casa como ninho que acolhe o viajante depois de uma jornada longe do pago, longe da terra, do solo... Não seria a imagem da casa um forte contraponto aos rompimentos sofridos por todos nós com o advento da modernidade, sua lógica racional-instrumental e a predominância do individualismo que torna as relações sociais mais frágeis? Todas essas questões me levam a pensar na relação entre o “unitarismo do homem tradicional” e a “consciência moderna despedaçada”, estudada por Gilbert Durand (2008). Neste caso, com as imagens da casa, a consciência moderna cede lugar à figura tradicional do homem.

Bachelard insiste para atentarmos à “localização das lembranças”, o que ele chama de *topoanálise*: “o estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima”. Obviamente, não é meu intuito fazer uma topoanálise da cidade de Bagé, apenas quero chamar a atenção para o seu significado em mim, pois, sem saber muito bem como, ela me faz reviver fantasias de lembranças: “o inconsciente permanece nos locais. As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem localizadas.” (BACHELARD, 2008a, p.28 e 29).

Maurice Halbwachs (2006), leitor de Dürkheim, interessou-se também pelo papel que o espaço desempenha na memória coletiva a ponto de afirmar que “as imagens habituais do mundo exterior são partes inseparáveis do nosso eu.” (p.157). E mais adiante ele diz: “Quando um grupo humano vive por muito tempo em um local adaptado a seus hábitos, não apenas seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão de imagens materiais que os objetos exteriores representam para ele.” (HALBWACHS, 2006, p.163).

Foi precisamente isso que experimentei no meu primeiro dia de trabalho no IFSul. Lembro-me que eu não havia dormido muito bem a noite toda, pensando nessa transformação, nos meus novos alunos, só imaginando como seriam os novos colegas de trabalho e também as “normas” da nova escola. Em Porto Alegre, eu acordava com a buzina dos carros e com o barulho dos ônibus. Em Bagé, acordei com o canto do galo, que soou como anúncio de um novo despertar, mais próximo dos sons da natureza, do meio físico e cósmico. Tudo aquilo do qual havia me separado retornava com força a tal ponto de eu perceber. Saí de casa como

quem sai para uma cavalgada a céu aberto, em direção à escola. O sol despertava animado no horizonte. E eu também.

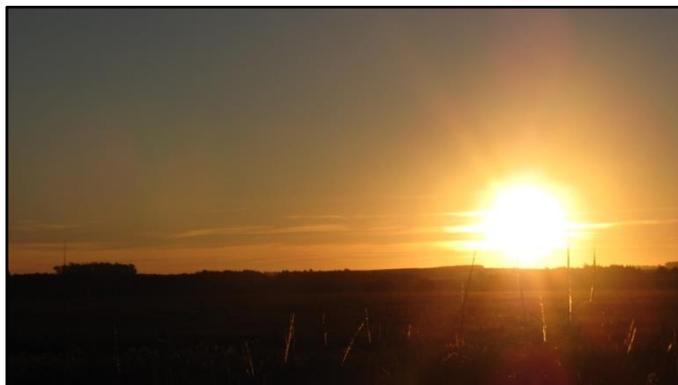


Figura 21. *Sol de horizonte. Foto: Lisandro Moura*

3.2. “Hoje acordei com o canto do galo... Primeiros dias no IFSul-Bagé!”²⁶

Na época o *campus* do IFSul ainda estava em construção e, por isso, estávamos instalados provisoriamente no Colégio São Pedro, que nos fora cedido pela Prefeitura Municipal de Bagé, enquanto o prédio definitivo não ficasse pronto. Foi justamente no Colégio São Pedro onde estudei da 1^o à 8^a série do primeiro grau (atual Ensino fundamental)! Qual não foi o meu espanto quando caminhei por aqueles corredores, quando vi aquele pátio que abrigava os recreios, e quando entrei nas salas de aula do meu tempo de criança! Assim que entrei, pensei com a ajuda da fotografia: a escola ainda tem os cheiros da infância e a sala de aula ainda guarda o cheiro do material escolar!

²⁶ Frase registrada em minha agenda no dia 21 de outubro de 2010, data da assinatura de posse no IFSul *campus* Bagé, e primeiro dia de trabalho.



Figura 22. *Pátios da memória*. Foto: Lisandro Moura



Figura 23. *Sala de aula*. Foto: Lisandro Moura

Entrei para dar aula na mesma sala onde eu estudara aos seis anos de idade. Os anos se passaram, não sou mais aluno de seis anos, tornei-me professor de trinta. Mas apesar de tudo, a memória insiste em vazar pelos poros destas paredes como se eu ainda estivesse naquele tempo. Meus alunos sentados à minha frente, aguardando em silêncio algum comando do estranho professor, e eu em nada conseguia pensar a não ser nas imagens que aquela sala e aquele cheiro me traziam. Antes mesmo de me apresentar aos novos alunos, contei-lhes uma história, muito viva na minha memória, das vezes em que minha mãe precisava me levar pela mão até a porta da sala de aula, naquele mesmo colégio. Quando a professora chegava, minha mãe se despedia e eu começava a chorar aos berros, sem parar. Ela conta que eu não gostava de ir à escola, tinha medo da professora porque não era “boazinha”(!). Eu não entendia o que a professora pedia, não sabia escrever letras bonitas, tampouco sabia calcular números. Nos primeiros anos, a escola era para mim um lugar estranho, quase um castigo. (Quem até hoje não se deprime com as noites de domingo porque elas nos lembram que segunda tem aula?).



Figura 24. *Primeira turma do IFSul-Bagé*. Foto: Lisandro Moura

Assim foi a minha primeira aula dada de Sociologia em Bagé, com a primeira turma do Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino médio. Uma conversa sobre a vida, a melhor forma que encontrei para me apresentar aos novos alunos e também poder conhecê-los. A primeira pergunta que me fiz foi esta: por que me tornei professor se eu não gostava de ir à escola? Meditando sobre esse episódio com eles (depois de muitos risos, obviamente), imagino que, pelo fato de essas imagens estarem vivas na minha memória, parece provável que elas expliquem (se quisermos buscar explicações) um pouco do professor que me tornei. No lugar do saber-poder e do pragmatismo que caracterizam a escola moderna, essa que me fazia chorar, acredito que essas “imagens-lembranças” (BACHELARD, 2009) foram determinantes para eu começar a pensar a educação e a sala de aula de uma forma inversa, não como espaços do medo, mas como um lugar da celebração, do afeto, da alegria, do prazer, enfim, da *razão sensível* (MAFFESOLI, 2001).

Talvez eu possa extrair de todos esses acontecimentos narrados a justificativa simbólica para esta Dissertação. Pois correspondem precisamente aquilo que Peres (1999) chama de forças “matriciadoras” que fazem parte dos processos de (auto)formação docente. A experiência que busco realizar no ensino da Sociologia está vinculada a esses minúsculos acontecimentos vividos no trajeto individual e coletivo.

4. O LUGAR DA IMAGINAÇÃO E OS SENTIDOS DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA

Desenvolvo neste tópico algumas justificativas que demonstram a importância desta pesquisa, tanto para a autoformação do professor-pesquisador quanto para a Educação e, especialmente, para o ensino da Sociologia na escola. São elas: 1) o entendimento da escola como “lugar da imaginação”; 2) a busca de uma metodologia de ensino-aprendizagem que qualifique a prática pedagógica na Sociologia do Ensino médio; 3) contribuição para a diversificação dos estudos e pesquisas sobre a Sociologia no Ensino médio, desde uma perspectiva epistemológica inovadora; 4) anúncio da proposta de um modo diferente de conhecer e sentir o mundo social, através da *atenção imaginante*.

O meu intuito em inserir a *atenção imaginante* como finalidade do ensino da Sociologia no ensino médio se justifica pelo fato de eu entender a escola como o lugar da imaginação. E também por entender que, devido à recente obrigatoriedade da inclusão da disciplina nas escolas do ensino médio do Brasil, torna-se necessária a busca por metodologias que qualifiquem a prática pedagógica em sala de aula. O ensino da Sociologia no Brasil é marcado por um processo de inclusão e exclusão da disciplina no ensino fundamental e médio. Depois de 37 anos de ausência, a Sociologia inicia um novo ciclo de pertencimento às escolas brasileiras. No dia 8 de maio de 2008, o Senado aprovou o projeto de lei que alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96-LDB) no artigo 36, criando o inciso IV: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (SENADO FEDERAL, 2008).

A obrigatoriedade da Sociologia em todas as séries do ensino médio foi sancionada pela presidência da República no dia 2 de junho de 2008, entrando em vigor imediatamente. Portanto, diferentemente de outros componentes curriculares, a Sociologia não tem uma tradição permanente no ensino básico, por isso só agora começa haver uma comunidade de professores interessados em dialogar e produzir consensos sobre conteúdos, metodologias, recursos, carga horária, etc. E também só recentemente começou a surgir estudos, pesquisas

de conclusão de cursos, de mestrado e de doutorado sobre a sociologia no ensino médio, o que ajuda a dar continuidade aos debates.

Durante a formação em Ciências Sociais, participei de discussões, fóruns e instâncias profissionais para lutar pela inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio em contraposição à permanência como um componente transversal. Isso porque julgo necessário que somente um profissional especializado, formado em Ciências Sociais, possa dar conta dos conteúdos curriculares específicos da Sociologia.

No entanto, depois que ingressei na carreira docente, me vejo numa contradição. De um lado, continuo a defender a Sociologia como disciplina obrigatória, embora eu perceba que os próprios “conteúdos” específicos da disciplina extrapolam os limites rígidos de uma área do saber, e adentram no espaço amplo e complexo da vida, que não tem disciplina. Por outro lado, já não acredito que nos tornamos professores somente por força de uma formação acadêmica ou de um curso específico e que, portanto, não julgo mais tão necessário, quando entro em sala de aula, ter somente os saberes específicos da Sociologia para dialogar com os alunos e fazer-lhes viver na prática o modo sociológico de pensar. Definitivamente, não é o diploma que me fez professor.

Embora os conteúdos da tradição sociológica estejam presentes em mim, não são, de modo algum, determinantes para a formação da minha identidade docente e tampouco para a formação dos alunos. Isso não significa que qualquer pessoa de outra área possa ministrar aulas de Sociologia, como ocorre em diversas escolas²⁷. Os professores que não são formados em Ciências Sociais e que ministram Sociologia no ensino médio ou fundamental podem tornar a Sociologia – a ciência do *estranhamento* – uma disciplina teórica aborrecedora, ao repetir teorias e conteúdos disponíveis em livros didáticos questionáveis²⁸. Mas também os professores formados na área podem cometer o mesmo erro, ao querer transmitir teorias clássicas desconexas, eliminando assim qualquer predisposição à curiosidade por parte dos estudantes. Se o objetivo da educação for meramente ensinar um saber específico já acabado e registrado em livros e apostilas, aí sim, qualquer um pode fazê-lo e não seria tão necessária a presença de um professor. Bastaria consultar o *Google* e os inúmeros documentos

²⁷ Há ainda grande número de outros profissionais ministrando aulas de Sociologia. Conforme Luiza Helena Pereira, só em Porto Alegre “há 309 professores lecionando as disciplinas de filosofia e de sociologia. Destes, 90 professores têm formação específica (em sociologia e/ou filosofia), 48 tem formação em pedagogia e 171 tem “outras” formações. Ou seja, 29% dos professores são formados na área de filosofia ou sociologia. Destaque-se, novamente, que não é possível saber, neste caso, exatamente quantos professores são formados em Ciências Sociais, supondo-se que este número seja menor ainda. (PEREIRA, 2009, p.04).

²⁸ É o que indica o Guia de Livros Didáticos - Sociologia (PNLD 2012), disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>

disponibilizados pelo MEC (PCN's, OCN's, entre outros) que nos dizem o que fazer e como fazer. Acredito que poucos estão de acordo que a educação se restrinja a isso. Há algo a mais que forma um professor.

Nos congressos e encontros sobre ensino de Sociologia dos quais participei, em variadas regiões do Brasil, é possível observar a existência de uma divisão profícua entre colegas professores sobre a questão curricular da Sociologia nas escolas: de um lado, há os que defendem a especificidade da disciplina, argumentando a importância de se trabalhar no ensino médio a história das ideias sociológicas, das teorias, os autores clássicos e contemporâneos. De outro, há os que defendem um ensino pautado em temas considerados sociológicos (violência, sexualidade, drogas, direitos humanos etc.), argumentando que a finalidade da Sociologia está na informação e na tomada de consciência sobre temas indispensáveis para a formação do pensamento crítico e para o pleno exercício da cidadania. O que está em jogo, fundamentalmente, é a preocupação com a definição de um espaço legítimo para a Sociologia no âmbito da educação básica. Perguntas como estas são constantes: qual a especificidade da Sociologia? O que é ser professor de Sociologia? O que diferencia a Sociologia de outras disciplinas? *O que e como ensinar?* Entendo a preocupação dos colegas, ela é necessária em certa medida, mas seria inaceitável se alguém, inspirado por Dürkheim, viesse a redigir *As regras do método pedagógico* na Sociologia!²⁹ Aproveitemos a “instabilidade” errante da Sociologia para podermos (re)criar, antes que se torne uma disciplina de possibilidades reprimidas.

Como alternativa a essas duas posições, busco elaborar uma forma diferente de trabalhar a disciplina, muito próxima a que defende Flávio Sarandy (2004). Para ele o sentido da especificidade da Sociologia não se dá a partir da construção de um plano curricular, tampouco na elaboração de um elenco de conceitos ou temáticas. A contribuição desta área do saber está

Menos no trato com as teorias sociais e mais na postura dos alunos diante da vida em sociedade; menos no discurso informado por conceitos sociológicos – às vezes bem complexos –, mais nos olhares de quem se encontra diante de um enigma é que se pode aferir quão importante se torna para os alunos a descoberta sobre como nossa vida é perpassada por forças nem sempre visíveis – por nossa simples pertença a um grupo social. (SARANDY, 2004, p.130)

²⁹ Uma alusão a Emile Dürkheim: *As Regras do Método Sociológico*.

Foi precisamente quando comecei a trabalhar em sala de aula que passei a defender que “no ensino médio, não deveríamos ensinar Sociologia, mas ensinar a vida sob a perspectiva da Sociologia.” (MOURA, 2010, p. 17). Antes de entrar na sala de aula pela primeira vez e conhecer meus alunos eu tinha uma visão fechada e limitada do que era a docência. Estava cheio de certezas, convicções a respeito do ensino da Sociologia e sobre sua finalidade na escola. Reproduzia de forma mecânica os saberes adquiridos na Universidade, até que me dei por conta de que algo não “funcionava”. Então revi a maioria dos meus conceitos e comecei a compreender a educação para além da simples informação redutível a conteúdos programáticos. Comecei a entender que a educação é uma relação humana, e como tal o professor precisa, primeiramente, conhecer seus alunos, ter com eles uma relação afetiva que ultrapassa os limites institucionais da escola. Pois, mesmo atuando nela, considero que a escola não tem o monopólio da educação.

Gosto das provocações de Rubem Alves a respeito da escola, especialmente sua “proposta” de uma Filosofia Culinária da Educação, na qual defende que todo professor deveria ter sido antes, “ao menos nas fantasias e desejos, verdadeiros mestres-cucas, especialistas nas pequenas coisas que fazem o corpo sorrir de antecipação”. (ALVES, 2005, p. 144).

A primeira lição é que não há palavra que possa ensinar o gosto do feijão ou o cheiro do coentro. É preciso provar, cheirar, só um pouquinho, e ficar ali, atento, para que o corpo escute a fala silenciosa do gosto e do cheiro. Explicar o gosto, enunciar o cheiro; para essas coisas a Ciência de nada vale; é preciso sapiência, ciência saborosa, para se caminhar na cozinha, este lugar de saber-sabor. Cozinheiro: bruxo, sedutor. “Vamos, prove, veja como está bom...” Palavras que não transmitem saber, mas atentam para o sabor. O que importa está para além da palavra. É indizível. (*idem*, p. 145).

A escola, assim como a cozinha, deveria ser o espaço onde se aprende a vida com alegria, a vida como obra de arte, como brinquedo, como experimento sujeito ao erro, lugar do sabor... Quão diferente seria o mundo se a escola se propusesse a reencantá-lo!

Fundamentado nestas reflexões, resolvi tornar minha prática de ensino o objeto da minha pesquisa de mestrado. Instigado pelas teorias do Imaginário, fui percebendo que é possível, sim, transpor os obstáculos com a força da imaginação. O imaginário é o motor que nos move e reativa a nossa capacidade de simbolizar, de transcender o real em direção ao reencantamento do mundo e da educação.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA A PARTIR DO IMAGINÁRIO

REFLEXÕES SOBRE A ATENÇÃO IMAGINANTE E O REENCANTAMENTO DO MUNDO

*Visão é recurso da imaginação para dar
às palavras novas liberdades?*

- Manoel de Barros -

Para resolver a problemática proposta nesta pesquisa, é necessário mencionar teoricamente meu entendimento sobre alguns termos constituintes do trabalho, quais sejam: *atenção imaginante* (Gaston Bachelard), *desencantamento do mundo* (Max Weber) e *reencantamento do mundo* (Michel Maffesoli e Gilbert Durand).

Para compreender melhor estes termos é necessário abrir mão de um pensamento puramente racionalizante e adentrar nos estudos do Imaginário, no legado deixado por importantes nomes da renovação intelectual que devolveram à ciência o seu caráter humano, portanto, inefável. Dentre esses nomes, apoio-me, especialmente, na **fenomenologia poética** de Gaston Bachelard, na **ciência do homem e da tradição** de Gilbert Durand e na **Sociologia do Cotidiano** de Michel Maffesoli. Este último é o grande responsável, atualmente, por retomar as bases pulsantes de uma Sociologia do Imaginário³⁰, de uma sociologia que não tem um objeto de estudo específico³¹ mas que se situa entre diversos saberes. “Ela é um ponto de vista sobre o social: ela se interessa pela dimensão imaginária de todas as atividades humanas” (LEGROS, et al 2007, p. 09). As bases dessa Sociologia, segundo Gilbert Durand (1998), podem ser encontradas já em Roger Bastide e Edgar Morin.

³⁰ Infelizmente não será possível fazer uma retrospectiva das relações da Sociologia com o Imaginário. Para isso, a leitura do artigo de Jean-Pierre Sironneau (1986) é bastante oportuna. Há também o importante livro *Sociologia do Imaginário*, de autoria de Patrick Legros, Frédéric Monneyron, Jean-Bruno Renard e Patrick Tacussel (LEGROS, et al, 2007).

³¹ Diferentemente de outras sociologias, cujos objetos de estudo são bem delimitados: sociologia urbana, sociologia do trabalho, sociologia da violência, sociologia da religião etc. (LEGROS, et al, 2007).

No plano teórico e filosófico, o imaginário situa-se entre as abordagens objetivistas e subjetivistas, como um ponto de equilíbrio que dá ao pensamento uma abertura considerável. No plano da realização e de sua concretização na vida, o imaginário configura as ações objetivas levando em conta as pulsões subjetivas. Isso requer uma compreensão que vai para além do entendimento usual que define imaginário como mera ilusão; ao contrário, o imaginário é realidade humana, “matriz de desejos, de modelos, de sentidos, e de valores que permitem que os humanos estruturem a sua experiência, desenvolvam as suas construções intelectuais e dêem início a acções.” (WUNENBURGER, 2003, p.17).

Sendo assim, o imaginário é entendido aqui como *reservatório-motor*, na acepção de Machado da Silva (2006): “uma fonte racional e não-racional de impulsos para a ação.” (p.13).

Como reservatório:

o imaginário agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras de vida e, através de um mecanismo individual-grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. (MACHADO DA SILVA, 2006, p.11 e 12)

Como motor:

o imaginário é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como catalisador, estimulador e estruturador dos limites das práticas. O imaginário é a marca digital simbólica do indivíduo ou do grupo na matéria do vivido.” (*idem*, p.12).

Levando em conta o imaginário como propulsor das ações humanas nem sempre racionais, proponho-me a identificar, através da fenomenologia da imagem fotográfica, os símbolos que mediam a minha relação e a relação dos meus alunos com o lugar em que vivemos, buscando formas de interação enraizadas com o espaço-mundo. Pois, como assinala Peres (2011), “é no trajeto reversível que repousa a dinâmica das imagens, dos símbolos e da formação humana.” (p. 05).

A partir de agora busco definir melhor a ideia da *atenção imaginante* para lançar questões sobre a educação e a prática pedagógica com a qual me ocupo constantemente no trabalho docente. Posteriormente, veremos como a ideia do *desencantamento do mundo* e do *reencantamento*, a partir dos estudos de Max Weber, Roger Bastide, Gilbert Durand e Michel

Maffesoli, perpassam também o espaço da educação. Com isso, estou trilhando o caminho da superação de uma pedagogia da domesticação (instituída) em direção a uma pedagogia da imaginação (instituinte).

5.1. A atenção imaginante na formação do olhar sociológico

...é com a retina que se imagina.

- Gaston Bachelard -

Como seria, do ponto de vista teórico-abstrato, uma experiência de ensino centrada na *atenção imaginante*? Em primeiro lugar, é preciso crer, mesmo que não estejamos certos, que toda a realidade entra pelos olhos³². Já é sabido, mais que o suficiente, que a visão goza de certa predominância nas formas de sentir e conhecer o mundo. O *oculocentrismo*³³ caracteriza a modernidade, de modo que exclui outras dimensões da experiência, repele o tato, o olfato, o paladar e a audição na interação com o mundo. Não esqueçamos de Sartre (1997) que dizia que é justamente o olhar do outro que confirma a nossa existência. Existimos quando somos vistos, tal é a nossa relação de alteridade. Aprendemos a viver assim como se os olhos fossem a janela da alma.

Ao ler o livro *A poética do espaço*, de Bachelard (2008a), chamou-me a atenção o termo usado pelo autor, como uma imagem predominante da minha leitura, para descrever a *imaginação criadora* como sendo aquela que nunca se contenta com a realidade, e que busca sempre mais, e que também “não está sujeita a uma verificação pela realidade.” (BACHELARD, 2008a, p.98). Bachelard afirma que “**a atenção imaginante prepara os nossos sentidos para a instantaneidade**” (op. cit., p. 99. *grifos meus*): “para atingir o mundo imaginário através de pequenos espelhos, ‘foi preciso ter o olhar muito rápido, o ouvido muito apurado, a atenção bem aguçada’” (CHARLES CROS, *apud* BACHELARD, 2008a, p.99).

Bachelard joga as palavras sobre a brancura do papel sem se preocupar em dar maiores informações sobre elas. Não é do interesse desse autor criar e sistematizar conceitos. Parece-me que a *atenção imaginante*, como imagem de leitura, só teve importância para mim. Ela passou a existir como aspecto predominante do meu estudo, mesmo aparecendo de forma

³² Uma referência à frase do sociólogo espanhol Jesus de Miguel (2003): “*La realidad social entra por los ojos.*”

³³ Ulpiano Bezerra de Meneses (2005) define o *oculocentrismo* como “privilegiamento epistemológico da visão, cuja hegemonia caracteriza a modernidade.” (MENESES, 2005, p.36). Esse autor, valendo-se da expressão de José de Souza Martins (1996), ditadura do olho, afirma que, muitas vezes, essa hegemonia da visão acaba por repelir outras dimensões da experiência e do vivido. (MENESES, 2005).

explícita uma única vez em todo o livro. Entretanto, a *atenção imaginante* permeia de forma implícita toda a obra do autor, o suficiente para compreendermos a sua importância para o pensamento criador que, partindo do mundo tal como ele é, ultrapassa esse mesmo mundo e nos transporta ao fundo do imaginário. O termo *atenção imaginante* passa a ganhar mais vida a partir deste meu trabalho de pesquisa.

A concepção de *atenção imaginante*, fiel a sua origem, mas adaptada aos propósitos deste trabalho, pressupõe uma forma especial de atenção ao mundo e aos fenômenos do cotidiano, apoiada na dimensão do olhar. Perpassa todo o processo cognitivo e prepara os nossos sentidos para a experiência cotidiana solidamente naturalizada. Estar atento ao mundo circundante é a condição sumária de todo o estudante de Sociologia.

Entretanto, interessa-me a *atenção imaginante* no que ela oferece ao olhar, sobretudo ao olhar sociológico, se ela é capaz de transformar a visão pela imaginação criadora e poética. Obviamente, a ação social do olhar nunca é exclusiva e solitária, ela vem sempre acompanhada da escuta social, que a reforça e a ressignifica. *Atenção* como forma de estar atento ao presente, de educar o olhar; mas ela precisa ser também *imaginante*, porque a imaginação é o elemento fundante do ato de conhecer, que nada mais é do que atribuir sentido ao objeto percebido. A imaginação, situada dentro do domínio do imaginário, é responsável por dar ao ato de olhar um colorido, um “algo a mais”.

A *atenção imaginante* é uma das vias para se explorar aquilo que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCN’s (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006) consideram como a principal finalidade da Sociologia na escola: o *estranhamento*. O *estranhamento* surge a partir da admiração e do espanto diante de algo que não se conhece ou não se espera. “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido” (VELHO, 1978, p. 39). Vejamos mais indícios da presença da *atenção imaginante* em Bachelard.

Em um artigo intitulado *O mundo como capricho e miniatura*, escrito entre 1933 e 1934, Bachelard (2008b) chama a atenção para a relação entre o sonho e a percepção do espaço, assunto que aprofundará posteriormente em *A poética do espaço*, utilizando-se da fenomenologia da imaginação. Esse artigo é notável porque nele se percebe claramente o “duplo” Bachelard, o diurno e o noturno, ou seja, o homem completo que mistura reflexão com intuição no “diálogo entre o espírito e a matéria!” (op.cit., p.23).

Segundo Georges Ganguilhem (2008), Bachelard é o inventor de uma ousada filosofia que investe na complementaridade entre real e imaginário, entre razão e imaginação. Seu trabalho realiza-se em dois momentos distintos e unidos: “o tempo acelerado da impaciência epistemológica, aflita com a ideia de ficar defasada da renovação dialética do saber, e o tempo preguiçoso do sonho, ‘não atormentado por censuras’.” (GANGUILHEM, 2008, p.10).

Assim, para definirmos o entendimento sobre a *atenção imaginante*, é preciso levar em consideração o Bachelard “completo”, diurno e noturno³⁴, pois o termo é composto por duas palavras que se colocam semanticamente em polos distintos e ao mesmo tempo complementares: a “atenção”, da ordem da prudência e da vigilância (observação); e a “imaginação”³⁵, da ordem da fantasia ativa, das imagens poéticas, da meditação, da contemplação, do sonho, do devaneio... A *atenção imaginante*, assim, é um exercício situado entre a visão objetiva e o devaneio visual.

No entanto, a escola sempre valorizou o polo da *atenção* (racional) em detrimento ao da *imaginação* (pensamento simbólico). As pesquisas de Bruno Duborgel (2003) demonstram que o espaço da educação encontra suas raízes no iconoclasmo³⁶ escolar dos positivistas, em especial no de Auguste Comte, o grande sistematizador do pensamento positivo, da separação entre o real e o imaginário.

Este termo fundamental [positivo] indica o contraste entre o útil e o inútil, contra “a vã satisfação de curiosidade estéril”; designa ainda a “a vã oposição entre a certeza e a indecisão”, entre o “preciso e o vago”, o “contrário do negativo” e a substituição do “relativo pelo absoluto” (COMTE, *apud* DUBORGEL, 2003, p.210).

A escola passa, assim, a ser gestada pelos valores do “real”, das “coisas” em oposição aos valores constituintes do pensamento simbólico, ou seja, caracteriza-se pela submissão da imaginação à observação da realidade feita com observação, clareza e precisão. Quero chamar a atenção, nesta pesquisa, de que uma prática pedagógica centrada na *atenção imaginante* necessita devolver à imaginação o lugar principal na composição do *homo simbolicus*, sem, com isso, excluir as funções da razão e da observação na constituição do pensamento. Pois o

³⁴ Os termos “diurno e noturno” são utilizados por Pessanha (1985) para caracterizar as vertentes epistemológicas que acompanham a obra de Bachelard. Por diurno, entendemos a fase conceitual, científica e apolínica de Bachelard (fase solar, o homem da cidade); já a vertente noturna refere-se à fase da imaginação poética, do onirismo e do devaneio (fase lunar, o homem do campo).

³⁵ Alexandre Vergínio Assunção (2004), inspirado em Bachelard, define muito bem a imaginação como “possibilidade de evocar ou produzir imagens independentemente da presença do objeto a que se referem. (p.62).

³⁶ Para conhecimento a respeito do iconoclasmo ocidental, ver Durand (2008), Capítulo I: *A vitória dos iconoclastas ou o avesso dos positivistas*.

homo symbolicus representa a totalidade das manifestações humanas, tanto aquelas expressas pela ordem do “conceito” quanto àquelas representadas pelo mundo das “imagens”. Por isso, o pensamento de Bachelard, esse homem da “razão imaginante”, é de notável riqueza, uma vez que ele é responsável por aproximar dois universos inseparáveis do ser humano, mas que foram cindidos pela pedagogia da domesticação, expressas, como bem observa Bruno Duborgel (2003), no positivismo reinante da modernidade. Desse modo, a

imaginação não é de forma alguma, aqui, uma “faculdade” psicológica secundária; não é nem auxiliar suspeita da razão, nem passatempo insignificante ou repouso estetizante do “objectivo” sujeito de lógica ou de razão experimental, nem tampouco prefácio longínquo emocionante e infantil do “pensamento positivo”. É “rainha das faculdades”, “faculdade cardinal”³⁷, irreduzível e eminente poder humano de reconsiderar o universo de um outro modo, de o representar e o re-criar enquanto totalidade e unidade, enquanto espelho do homem, homem aumentado, testemunho do sentido, imagem complexa da dramática humana, metáfora generalizada dos “deuses”, os piores e os melhores que designam as coordenadas das nossas nostalgias e os emblemas da nossa realidade. (DUBORGEL, 2003, p.213).

Bachelard (2008b), naquele texto, tece observações gerais sobre a visão, afirma que é através da representação que organizamos os nossos diversos sentidos, bem como a memória e a razão. Mais ainda, “a representação completa encontra sua primeira e mais profunda raiz na representação visual” (op.cit., p.25). É, portanto, “na força representada e não na força agida que se forma do conhecimento do eu como pluralidade e liberdade” (*idem*, p.26). Tomamos conhecimento, mediante a visão, não só do *eu*, mas também do *mundo*. A representação visual é, antes, uma vontade subjetiva do que propriamente uma vontade objetiva³⁸.

O germe da representação, antes de se tornar um ponto preciso, antes de se aproximar do ponto real, foi um ponto imaginário situado no centro de um devaneio ou de uma lembrança. As coisas aparecem primeiro onde as procuramos, e só lentamente as colocamos onde elas estão. (BACHELARD, 2008b, p.30).

O autor quer dizer, com isso, que o ponto de vista “cria” o objeto, assim como a imaginação funda o ato de conhecer: “nós vemos primeiro o objeto na distância em que o projetamos e não na distância em que ele realmente está” (op., cit. p.29). Em palavras sucintas

³⁷ Aqui Duborgel retoma uma definição da “imaginação” presente em Charles Boudelaire. In: *Salon de 1859*, in *Oeuvres complètes*. Gallimard, Paris, 1968, p.1037.

³⁸ John Berger (1999) define desta forma: *olhar é um ato de escolha*.

e expressivas, “é com a retina que se imagina” (p.39). O autor vai além ao fazer uma distinção entre *olhos convergentes* e *olhos acomodados*. Os primeiros nos fazem sonhar, os segundos nos forçam a pensar e a querer.

Olhos convergentes são movidos pelos músculos “suaves” dos antigos. São os músculos do olhar amoroso, da entrega de si, do sonho ainda diante de um rosto muito próximo! Os olhos acomodados são os do olhar interrogador, inquisidor, à espreita do detalhe revelador. O pensamento e a dúvida passam por ele! (BACHELARD, 2008b, p.36)

Embora complementares, considero a *atenção imaginante* mais próxima de um olhar convergente do que do olhar acomodado. Mais próxima de um olhar atento que simplesmente *faça ver* do que de um olhar crítico que, preocupado em interrogar, esquece-se de ver. Essa escolha é importante já que estou propondo uma nova forma de trabalhar a Sociologia em sala de aula, disciplina esta que tradicionalmente se aproximou mais do olhar inquisidor dos “olhos acomodados”. A *atenção imaginante* é diferente do olhar iluminista, cuja preocupação é com o olhar nítido (luz) e o desprezo pelo impalpável e pela penumbra, que as entende como deformações da realidade. Sérgio Rouanet (1988) resume a visualidade da ilustração do seguinte modo: “Só o olhar sábio, instruído pela razão e pela experiência, livre de todas as vendas e de todos os obstáculos, pode julgar da realidade e da objetividade do que é visto” (ROUANET, 1988, p.132 e 133).

É por isso que a *atenção imaginante* é o oposto de uma *educação do olhar* enquanto forma de “ensinar a ver”. Pois educar o olhar pressupõe a existência de distinções arbitrárias nas formas de ver, maneiras “corretas” e outras “falsas”, atitude essa que se aproxima de um pensamento etnocêntrico. Já a *atenção imaginante*, inspirada pela *imaginação criadora* (BACHELARD, 2008a) e pela *hermenêutica instauradora* (DURAND, 1988), é um olhar poético que parte das coisas tal como elas se apresentam para amplificar a nossa percepção sobre as mesmas. Tem a capacidade de nos fazer criar (imaginando) aquilo que vemos. Em *A poética do espaço*, Bachelard (2008a) criou imagens a partir de descrições literárias sobre casas, mostrando que a função simbólica tem a capacidade de dar múltiplos significados a um mesmo objeto. Ele transformou casas em sentimentos de aconchego, de solidão e simplicidade. Viu casas (transreal\surreal) para além das casas (real). Um devaneio poético

que transita entre o espaço material (geométrico) e o espaço simbólico, um vaivém ininterrupto entre o concreto e a pulsão, entre o real e o imaginário³⁹.

Conforme Bachelard (2008b),

(...) é preciso voltar às primeiras formas do devaneio subjetivo, aos momentos gratuitos das escolhas visuais, quando nosso olho, ainda pouco tocado, desperta um desejo moderado, quando afagamos com um olhar uma imagem entre outras imagens e nos firmamos na posição instável em que podemos tudo pegar e tudo desdenhar. (p.28).

Misto de acolhimento e desprezo, a *atenção imaginante* é uma postura “instável” de quem realmente está presente diante das coisas e do mundo, capaz de admirar-se e de espantar-se com o mais simples e banal acontecimento. Rousseau (2011), que nos brindou com a força do andar e não por acaso encontrou nas caminhadas solitárias “a maneira mais simples e mais segura” de “descrever o estado habitual” de sua alma (ROUSSEAU, 2011, p.16), descreveria a *atenção imaginante* como o “recreio dos olhos”, que “no infortúnio descansa, diverte, distrai a mente e suspende a sensação de sofrimento.” (op., cit., p. 90). Bachelard fala de “momentos gratuitos das escolhas visuais”. De minha parte, levando em conta os prazeres rousseauianos e o bem-estar bachelardiano, aproximo a *atenção imaginante* da ideia de um **olhar sociológico vagabundo**, que ao passear vagamente sobre a superfície da “socialidade”⁴⁰ (MAFESOLLI, 2010) mergulha na imagem profunda do cotidiano.

Podemos também encontrar indícios de uma *atenção imaginante* na figura do *flâneur*, que Walter Benjamin descreveu muito bem a partir de leituras sobre Charles Baudelaire. É certo que Benjamin descreve um *flâneur* datado, “uma abreviatura da atitude política da classe média (parisiense) sob o Segundo Império.” (BENJAMIN, 1989, p.190), um indivíduo ocioso encantado com as mercadorias das lojas comerciais... Independente disso, o que interessa aqui é recuperar a *flânerie* enquanto atitude. O *flâneur* é aquele que passeia sobre as ruas porque as considera o seu verdadeiro lar, a cidade é seu “autêntico chão sagrado”. Ele é extremamente curioso e ao mesmo tempo desinteressado, expressão verdadeira do observador que vaga sem rumo. A *atenção imaginante* não pode existir sem o ato de flunar.

³⁹ “A Hermenêutica é efetivamente a abertura do hermético e a superação do sentido literal pelo sentido pleno (*sensus plenior*).” (ORTIZ OSÉS, 2003, p.93).

⁴⁰ Michel Maffesoli cunhou o termo “socialidade” em oposição à “sociabilidade” para distinguir processos sociais racionalizantes, institucionais e normatizantes (sociabilidade) dos processos mais ligados à ideia de pertença, sentimento comum, ou seja, o lado mais imaginal e emocional das relações sociais, representados na noção de “socialidade”. (ver MAFFESOLI, 1988, 2001, 2003, 2010).

Em Rubem Fonseca (1989), escritor brasileiro, temos também a imagem do *flanador* adequada à ideia da *atenção imaginante*. No conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*⁴¹, o personagem principal, Augusto, um verdadeiro *flâneur* das cidades brasileiras (e mais: um *flâneur* das classes populares!), tenta restabelecer para o leitor a possibilidade de comunhão com a cidade, através do exercício de caminhar pelas ruas e prestar a atenção a qualquer acontecimento. Fonseca quer, talvez, chamar a atenção para a experiência da vida social, dar à cidade o estatuto de *polis*, lugar do encontro, da disponibilidade para a vivência, o que não supõe, obviamente, ausência de conflito, mas é, antes, uma disponibilidade em desbravar e descobrir a cidade, muitas vezes não conhecida. Nesse conto, Fonseca tem por objetivo atribuir ao personagem Augusto a missão ético-estética de “ensinar” a vida na cidade enquanto uma sociabilidade existencial compartilhada. Caminhar, caminhar, caminhar! Eis um método raro nos dias de hoje. Com o crescimento da vida urbana, e conseqüentemente com aumento do número de automóveis em circulação, estamos cada vez mais distantes desse aprendizado. Se pudéssemos resumir as sociedades contemporâneas de forma genérica, o trânsito seria o símbolo perfeito. Quanta diferença poderíamos traçar entre aquele que caminha e aquele que dirige! As caminhadas nos aproximam das coisas, podemos vê-las em sua especificidade dentro do todo. Ao contrário, dentro dos automóveis a vida lá fora parece distante, passamos e não a vemos. A mediação do carro, enquanto tecnologia mediadora, é quase como uma ruptura entre o ser e o mundo. Encerrado em quatro rodas, não observamos a riqueza dos detalhes e, portanto, *nem sempre olhamos aquilo que vemos*. Cegamos, simplesmente. Não é por acaso que outro grande escritor, José Saramago (1995), no *Ensaio sobre a cegueira*, escolhe o trânsito como metáfora para retirar a visão do seu personagem, o primeiro cego. Aliás, a imagem do trânsito inicia toda a narrativa. O primeiro cego perde a visão justamente no sinal vermelho do trânsito caótico de uma grande cidade.⁴²

A *atenção imaginante* é familiar também à Sociologia do Cotidiano, atenta aos pequenos rituais, proposta por Michel Maffesoli (2001) e tantos outros⁴³, que nos sugere um novo olhar sobre os fenômenos sociais, fundamentado na aproximação intuitiva e direta entre sujeito e objeto. Isso porque a Sociologia, diferentemente de outras ciências consideradas

⁴¹ Do livro *Feliz Ano Novo*, 1989.

⁴² Sobre o papel da imaginação poética e do olhar imaginante na escrita de Saramago, ver Moura (2012).

⁴³ A constituição de uma Sociologia do Cotidiano tem, por princípio, a retomada de pressupostos já alicerçados, de forma implícita, nos clássicos do pensamento sociológico: Durkheim, Marx e Weber. Constitui-se, hoje, como um campo importante de análise e compreensão do social, chamando a atenção de autores importantes, das mais diversas correntes teóricas: George Simmel, Jürgen Habermas, Henri Lefebvre, Karel Kosik, Agnes Heller, Anna Arendt e Michel Maffesoli. Dentre os brasileiros, destacam-se as pesquisas de José de Souza Martins (1996; 2008). Para saber mais sobre os paradigmas que constituem o campo da Sociologia do Cotidiano, ver Tedesco (2003).

“duras”, não está interessada em fazer descobertas: “a sociologia bem compreendida visa, em vez disso, aprofundar a compreensão de fenômenos que muitos já conhecem.” (BECKER, *apud* MAFFESOLI, 2001, p.128). Com o auxílio do método fenomenológico e compreensível, a Sociologia, mais do que suspeitar ou demonstrar/provar, deve primeiro, *mostrar*, dar a ver o que está posto, descrever o social na sua aparência, porque é na aparência (patente) que se revela o oculto (latente). Nas palavras de Maffesoli (2001), “antes de poder ser pensada em sua essência, a existência social ou individual se dá a ver em sua aparência.” (p.181). Precisamos, em outras palavras, “voltar à própria coisa”, (op., cit., p. 115). A sociologia que se pretende criadora não descobre nada, ela recria a partir das coisas que já estão aí. A *atenção imaginante* deve, portanto, nos fazer ver o que já é, mas que nem sempre se mostra como tal. Para penetrar o segredo, é necessário partir do próprio véu que o cobre.

A partir dessas considerações de ordem teórica e conceitual, penso ser possível justificar a importância de se trabalhar a *atenção imaginante* como uma das principais finalidades da sociologia na escola. Educar o ser humano para uma atitude imaginante pode ser um dos caminhos para o *reencantamento do mundo*.

5.2. Do desencantamento ao (re)encantamento do mundo

Há deuses em todos esses homens com quem cruzo no caminho

- Roger Bastide -

Afirmo anteriormente que a pedagogia da domesticação e a pedagogia da imaginação (centrada na *atenção imaginante*), desenvolvem-se dentro de parâmetros opostos que acompanham, respectivamente, os processos de *desencantamento do mundo* e de *reencantamento*. De um lado o saber secularizado, instituído pela modernidade e sua lógica racionalizante que perpassa a quase totalidade das ações humanas. De outro, o conhecimento compartilhado por experiências enraizadas, instituintes de práticas comunitárias que remetem aos mitos, aos símbolos e aos rituais mais próximos da ideia do “sagrado selvagem” (BASTIDE, 2006) ou das “tribos” (MAFFESOLI, 1998). Desse modo, como pensar os elementos do reencantamento, proporcionados pela imaginação simbólica, na educação em geral, e na prática de ensino em Sociologia em específico? Dito de modo mais simples, qual a contribuição da Sociologia para esse processo de reencantamento do mundo? Para trilharmos

os caminhos dessa indagação, é necessário o entendimento sobre a força que exprime os termos *desencantamento e reencantamento*.

A ideia do desencantamento do mundo aparece de forma mais explícita na sociologia compreensiva de Max Weber⁴⁴ que, em certa medida, permeia toda a sua obra, já que se trata de uma “tipologia e uma sociologia do próprio racionalismo” (PIERUCCI, 2003, p.23). Mediante sua obra podemos visualizar o impacto do racionalismo sob as ações humanas, dotando-as de um poder objetivo expresso no “cálculo racional com relação a fins” (WEBER, 2004). Mas um estudo aprofundado sobre o pensamento de Weber demonstra que o termo aparece de forma controversa e pode adquirir sentidos diversos, como bem demonstra Flávio Pierucci (2003) no seu livro *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. Esse livro é resultado de uma pesquisa minuciosa em torno do conceito, o que levou Pierucci a analisar os momentos em que o termo aparece na obra original do pensador alemão. Esse intento, obviamente, não será repetido aqui. Não tenho a pretensão de adentrar nos detalhes do sistema conceitual e teórico weberiano, tampouco nas mudanças históricas e significações culturais que o conceito adquire na totalidade da obra do sociólogo. Minha escolha por trabalhar o conceito deve-se antes ao sentido metafórico do termo e ao seu poder de aludir do que propriamente a um interesse mais profundo sobre o sistema teórico. Metáfora para exemplificar a ruptura entre homem e natureza, cindida pela racionalidade moderna, a denominação de “desencantamento” dá-se por duas vias: a religiosa e a científica, pois ambas as esferas se desenvolvem, para Weber, como instituições racionalizantes do agir humano.

Desencantamento, no sentido etimológico (*Entzauberung*), significa “desmagificação” e, portanto, “refere-se ao mundo da magia e quer dizer literalmente: tirar o feitiço, desfazer um sortilégio, escapar de praga rogada, derrubar um tabu, quebrar o encanto, quebrar o encantamento.” (PIERRUCI, 2003, p.172). A desmagificação significa a hegemonia do racional sobre todas as coisas, isto é,

o saber e a crença de que basta alguém querer para poder provar, a qualquer hora, que em princípio não há forças misteriosas e incalculáveis interferindo; que em vez disso, uma pessoa pode – em princípio – dominar pelo cálculo todas as coisas. (...) Ninguém mais precisa lançar mão de meios mágicos para coagir os espíritos ou suplicar-lhes, feito o selvagem, para quem tais forças existiam. Ao contrário, meios técnicos e cálculo se encarregam disso. (op.cit., p. 51).

⁴⁴ Weber toma emprestado o conceito em Schiller. (PIERRUCI, 2003).

Desse modo, qualquer referência ao imaginário e à imaginação, bem como à intuição, é vista com certa desconfiança pelo saber objetivo. O desencantamento é, assim, equivalente ao descentramento entre o ser humano e o seu cosmos, entre natureza e cultura, corpo e espírito e assim por diante. Representa a perda da noção holística do mundo, perda da noção do mundo enquanto totalidade orgânica e imanente, ocasionada pela emergência da ciência instrumental (positivismo) que reduz o mundo natural à dimensão quantitativa.

Para Weber, a tentativa de significar o mundo e de buscar uma explicação causal corresponde ao desencantamento. Desse modo, a economia, a política, a ciência, a arte, inclusive a religião, passam a ser entendidas como categorias abstratas separada de suas funções míticas e do poder das forças sobrenaturais. É a intelectualidade religiosa e científica que passa a ter, com o desencantamento do mundo, o domínio sobre a interpretação e significação do mundo sagrado. Submissão da magia e do pensamento mítico ao poder da moral religiosa. “A magia implica a vontade de subordinar os deuses, o oposto do proposto pela religião “eticizada”, a qual requer a vontade de obedecer aos mandamentos de um Deus que premia e castiga.” (PIERUCCI, 2003, p.74). Desse modo, há uma distinção entre dois domínios do sagrado: a religião e a magia.

A partir da leitura de *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, de Max Weber, bem como das explicações interpretativas de Pierucci, selecionei alguns termos que definem melhor esses dois momentos, a passagem do mundo encantado para o mundo desencantado.

MAGIA	RELIGIÃO
Submissão dos deuses	Submissão aos deuses
Mundo animado/ “Jardim encantado”	Mundo inanimado
Crença no poder do ritual e do feitiço	Crença na providência
Enraizamento	Descentramento
“O que é”	“O que deve ser”
Tabu	Pecado
Racionalidade elementar	Racionalidade sistêmica
Demandas práticas	Promessas metafísicas
“Este mundo”	“Outro mundo”
Presente – agir cotidiano	Futuro – ação adiada
Orientada pelas regras da experiência	Orientada pelas regras da doutrina
Ritos orgiásticos	Moralismo

Momentos efêmeros e espontâneos	Projeto
Compulsão do divino	Respeito
Mundo primordial	Mundo racional e intelectual

Fonte: elaboração própria com base em WEBER (2004) e PIERUCCI (2003).

Percebe-se que a religião, como instituição, representa o desencantamento do mundo ao passo que a magia caracteriza o mundo encantado. Essa distinção é importante para percebermos posteriormente o papel da magia na educação, em especial, na sala de aula e no ensino da Sociologia. No entanto, apesar das palavras estarem organizadas num quadro, é preciso que fique claro que não se trata de dois polos distintos e excludentes. A magia e a religião, bem como o encantamento e o desencantamento, são dois momentos que se entrecruzam e que não se separam um do outro. Weber, por exemplo, identificou que a magia também tem racionalidade e que a religião às vezes beira o “irracional”. Mas a racionalidade da magia é diferente, não é instrumental e sim prática, orgânica (elementar), ao passo que a racionalidade religiosa é orientada pela ordem sistêmica. De todo modo, é preciso estar atento ao equilíbrio das polarizações, um vaivém entre desencantamento e reencantamento.

Uma educação que leve em conta a imaginação e o imaginário requer uma atenção maior aos processos de sedução na relação entre professor e alunos. Toda essa justificativa teórica centrada na *atenção imaginante* e no *reencantamento do mundo* serve para situar o processo pedagógico em outro patamar no qual o professor, além de um profissional dotado de saber disciplinado, é também um mágico-feiticeiro (GUSDORF, 1987). A magia aqui corresponde aos rituais de ensino sedutores, cuja função é iniciar os estudantes no processo de construção do conhecimento do mundo e si mesmos. Tudo isso equivale a uma **mística do ensino**, que é diferente da pedagogia usual centrada na doutrinação e no convencimento, próprios do pensamento religioso e/ou ideológico de cunho moralista.

Também podemos traduzir o desencantamento como racionalidade motivada pela ciência e não só pela religião. Nas palavras de Pierucci, “a ciência desencanta porque o cálculo desvaloriza os incalculáveis mistérios da vida.” (p.160-161). Se o conhecimento hipotético-matemático não consegue assegurar-se dos mistérios da vida, a saída é simplesmente ignorá-los e dotá-los de um sentido pejorativo, desprestigiando a vida humana para a qual os elementos míticos são indispensáveis como formas de compreensão do mundo, arrancando-nos do mundo natural, dotado de sentido, para o mundo da civilização, entendido como o “mais correto” e o “mais evoluído”.

O termo *desencantamento do mundo* aparece em Adorno e Horkheimer (1985) para designar o *Aufklärung* (Iluminismo ou Ilustração) enquanto *Esclarecimento*, ou seja, como “objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores (...) O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.17). Dessa forma é que “o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa” (op., cit., p.13). Adorno utiliza-se do desencantamento proporcionado pelo esclarecimento para formular a sua crítica à “indústria cultural”, especialmente o rádio e o cinema, que são expressões ideológicas da sociedade burguesa, responsáveis por difundir um saber dominado pela eficácia da técnica em detrimento da superstição. Partindo da ideia de Bacon na qual o saber é poder, Adorno e Horkheimer afirmam que por trás do esclarecimento ou do desencantamento subjaz o objetivo da sociedade capitalista: o totalitarismo. Nesse sentido é que o esclarecimento é totalitário, pois “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens.” (op., cit., p.18). Mais adiante, os autores completam: “Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento.” (p.19).

O problema do desencantamento do mundo permeia também grande parte das reflexões de Roger Bastide⁴⁵, reconhecido por Gilbert Durand (1996) como “o sociólogo das Américas Negras”. Bastide vai mais longe ao afirmar que a modernização desencantadora não minou o sagrado da vida contemporânea, porque, segundo ele, o sagrado constitui uma necessidade humana antropológica e universal. Inspirando-se em Mircea Eliade, afirma que os modelos arcaicos nunca deixaram de acompanhar os homens:

Os modelos transmitidos desde o passado mais distante não desapareceram, não perderam o seu poder de reatualização. Permanecem válidos para a consciência moderna. O arquétipo continua sendo criativo mesmo quando se “degradou” a níveis cada vez mais baixos. (ELIADE, *apud* BASTIDE, 2006, p.204).

Mesmo com o desencantamento do mundo e sua tentativa bem sucedida de compreender a natureza enquanto ordem física, o homem permanece “prisioneiro de suas intuições arquetípicas, criadas no momento em que tomou consciência de sua situação no

⁴⁵ Roger Bastide é responsável por uma vasta obra dedicada ao universo do imaginário, parte dela dedicada ao Brasil, onde viveu como professor da Universidade de São Paulo, entre 1938 e 1954.

Cosmo.” (BASTIDE, p.204-205). O autor estuda inúmeros exemplos dessa persistência do sagrado nas sociedades modernas, situando-as numa contra-modernidade: o Romantismo, o comportamento “selvagem” dos jovens (maio de 68 e hippies dos anos 70), os cultos africanos, o candomblé no Brasil etc. “Há deuses em todos esses homens com quem cruzo no caminho”, escreve Bastide (2006, p.93). Com isso ele quer dizer que é possível haver encantamento mesmo diante das agruras do mundo.

Toda a reflexão desse autor é acompanhada da seguinte pergunta: será que a morte dos deuses instituídos acarretaria o desaparecimento da experiência instituinte do sagrado? Para ele, a permanência do sagrado se dá pelas vias de um misticismo “alheio a toda e qualquer vida religiosa.” (op., cit., p.13). Corresponde a um “sagrado selvagem” em oposição ao “sagrado domesticado” pelas instituições religiosas. Nesse sentido, a crise da religião pode ser explicada por sua “não adequação entre as exigências da experiência religiosa pessoal e os quadros institucionais nos quais quiseram moldá-la – com vistas, muitas vezes, a retirar-lhe o seu poder explosivo, considerado perigoso para a ordem social.” (op., cit., p.251). Tal como Weber, Roger Bastide também via no projeto da modernidade a tentativa de minar com a experiência mágica, mitológica e selvagem, porque perigosa para a sociedade emergente, transformando-a em uma instituição desencantada orientada pela doutrina e aliada às necessidades da acumulação capitalista. Em suas palavras, “a sociedade e a religião concorrem igualmente, portanto, com vistas a transformar o espontâneo em institucional.” (p.257).

O que precisa ficar claro, então, é que o domínio do sagrado pode ser expresso e vivenciado para além da experiência religiosa institucional, para além das igrejas e das doutrinas da fé. A religião significa a gestão do sagrado, uma forma de contê-lo no que ele tem de potência. A magia e a metáfora do “sagrado selvagem”, ao contrário, correspondem a experiências primordiais e enraizadoras que remontam à cosmologia das sociedades arcaicas ou tradicionais. O desencantamento, assim, tentou reduzir a ordem cósmica e mitológica à ordem histórica e política. Mas só tentou, porque o mito acompanha toda essa passagem de uma ordem a outra, renovando-se constantemente, de modo que é possível até falar em uma multiplicação de mitos, segundo Bastide (2006).

5.3. Reencantamento e as recorrências do pensamento tradicional

*Em vez então de opor a magia à ciência,
seria melhor colocá-las paralelamente,
como duas formas de conhecimento...*

- Lévi-Strauss -

Desencantamento e reencantamento convivem na contemporaneidade. Será possível identificar os elementos do reencantamento na educação e no ensino da Sociologia mediante as narrativas visuais sobre alguns aspectos da cultura de Bagé? Vejamos antes alguns exemplos da coexistência entre *desencantamento* e *reencantamento*.

De um lado, a crítica da modernidade, observada em estudos nada recentes⁴⁶, está longe de se materializar nas ações concretas dos administradores, dos políticos e burocratas do poder, que seguem, apesar da resistência dos homens simples, a erguer prédios em locais comunitários, a derrubar árvores para construir fábricas e viadutos, a desviar fluxos naturais de rios para construção de hidrelétricas e assim por diante, como sinônimos de progresso e bem-estar. Expulsam trabalhadores, camponeses, comunidades inteiras do seu lugar de origem e instalam obras puramente funcionais com o objetivo de fazer render os negócios. Na base desse pensamento estão o cálculo e as ações racionais puramente instrumentais e desencantadas. É a figura de Prometeu que extrapola os limites da condição humana para fazer valer sua vontade de civilização, nunca se satisfazendo com os resultados de suas investidas. Em certo sentido, a educação tem grande responsabilidade por reforçar esse mito prometeico quando privilegia a formação de homens e mulheres funcionais e obedientes.

De outro lado, convivendo com o desencantamento do mundo, há indícios de aparição do reencantamento em toda a parte. Seja na ciência, “quando o real é substituído pelo véu”, como denota Durand (1989, p.51), seja nas agregações tribais nada racionais da socialidade contemporânea estudadas por Maffesoli (2001; 2010). Ou então nos protestos da juventude, desde o mítico maio de 1968 estudado por Bastide (2006) às manifestações mais recentes dos jovens gregos, espanhóis, egípcios e brasileiros, bem como no movimento *Occupy Wall Street*⁴⁷, que se espalhou por todo o planeta. Todos eles renascem com a potência do “sagrado selvagem” avesso a todo o tipo de domesticação.

⁴⁶ Referências críticas à modernidade podem ser observadas já no pensamento dos românticos, dentre eles, Jean-Jacques Rousseau, esse crítico moderno da modernidade.

⁴⁷ Para maiores informações: <http://occupywallst.org/>

O reencantamento pode ser observado também nas ações de determinados países cujos governantes são pouco convencionais. É o caso aqui da experiência boliviana, por exemplo, que representa um contraponto, real ou aparente, às ideias consagradas de desenvolvimento econômico e social ao incluir na legislação do país a Lei da Mãe Terra, dando à natureza direitos iguais aos dos humanos. Com destaque para o princípio ancestral do *Suma Qamaña* (Viver Bem)⁴⁸, que pode ser resumido como viver em harmonia com a natureza, algo que retomaria os princípios das culturas indígenas da região. Na base deste princípio está a substituição dos Direitos Humanos pelos Direitos Cósmicos: viver em complementaridade, equilíbrio com a natureza, saber dançar, retomar o *Abya Yala*⁴⁹, escutar os anciãos, reincorporar a agricultura, entre outros.

Esses exemplos nos remetem à característica mais elementar do reencantamento do mundo, qual seja, a retomada da “figura tradicional do homem” (DURAND, 2008)⁵⁰. Essa

⁴⁸ Equador e Bolívia incorporaram, nas suas constituições federais o conceito do bem-viver, que nas línguas dos povos originários soa como Sumak Kawsay (quíchua), Suma Qamaña (aimará), Teko Porã (guarani). Ver sobre o tema na edição online da Revista IHU em <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?secao=340>

⁴⁹ Nome dado ao continente americano pelo povo Kuna, antes da chegada de Cristóvão Colombo e dos europeus.

⁵⁰ Gilbert Durand (2008), no livro *Ciência do Homem e Tradição*, estabelece seis características para definir a figura tradicional do homem, associada ao pensamento hermético, que se diferenciam do homem cindido pela modernidade, do homem da civilização. A primeira implicação fala que “a figura do homem tradicional não distingue, não quer distinguir, o eu do não-eu, o mundo do homem, ao passo que toda a pedagogia da civilização ocidental, se esforça para cindir o mundo do homem. (...) Para todo o pensamento tradicional as coisas acontecem de outra forma: nele a figura do homem nunca aparece separada do universo. Esta ‘participação’ despertou, outrora, o escárnio dos detentores da supremacia do pensamento ‘lógico’ sobre o pré-logismo dos primitivos.” (p.32 e 34). A segunda característica apontada por Durand, diz que “o conhecimento do homem tradicional é uno, que sua consciência é sistematizada, ao passo que o saber da cultura ocidental está cortado pela extroversão. (...) A visão do universo do homem escolástico está fragmentada ao nível do seu saber. Ao contrário, o saber tradicional tem como primeira característica uma concepção unitária do Cosmos, concepção revelada pela alquimia.” (p. 37-38). A terceira, diferentemente da “unidade do eu-penso”, Durand afirma que “o pensamento tradicional não separa o múltiplo do um: a unidade simbólica indicada no mundo é que se reverbera em um eu sentido como diverso. (...) Para o pensamento tradicional, o homem se apresenta múltiplo, diverso. Não há nenhum orgulho no homem tradicional que se sente ‘dividido’ entre sono e vigília, bem e mal, anjos e demônios.” (p.39). A quarta característica diferencial diz respeito ao tempo e ao espaço: “Para o filósofo, o Espaço, o Tempo, e mesmo a causalidade, são formas ou categorias vazias de entendimento, quando muito, parâmetros relativos ao processo de estudo dos objetos do mundo. (...) Para a conduta simbólica, o espaço nunca é o vazio geométrico euclidiano: ele é um conjunto de ‘lugares’ análogos, homólogos dependendo de suas qualidades. (...) ‘Um espaço pensado é substituído, pelo homem tradicional, por um espaço ‘vivido’, mas esse termo não deve ser confundido como muitas vezes o é pelos filósofos fenomenólogos contemporâneos. ‘Vivido’ quer dizer constituído pela vida e não apenas depois preenchido pela vida. Então seria melhor dizer ‘experimentado’, em vez de ‘vivido’, pois para a tradição, a vida não é uma entidade biológica: ela é a possibilidade geral de uso pelo homem, ela é o fato de poder ser ‘experimentado’. (...) O pensamento simbólico conhece várias ‘camadas’ de durações, várias ‘regiões’ de um mesmo tempo. Assim, nele tudo está em oposição a este sucedâneo moderno da causalidade que chamamos de historicismo ou ‘sentido da história’. A rigor, ele estaria mais próximo das concepções antropológicas mais recentes da história, onde esta última se fragmenta em ilhotas ‘arqueológicas’, tendo cada uma sua força de atração epistemológica. Mas, principalmente, a concepção simbólica do tempo permite, simultaneamente, a reintegração do ‘passado’ e adivinhação ou ‘profecia’ do futuro. O *cursus* recorrente dos astros permite, é claro, que a astrologia superponha o tempo em um conjunto cíclico, espiralado, onde os ‘trânsitos’ podem repetir determinadas situações astrais passadas e onde o cálculo astronômico baseado na regularidade dos retornos, permite teoricamente a previsão. (...) É que o tempo qualitativo e simbólico adere simpaticamente aos lugares e às coisas: a ubiqüidade do imaginário responde ao

característica ressurgem com força em todas as partes demonstrando que o passado subsiste no presente e que, portanto, o reencantamento não significa simplesmente um retorno nostálgico aos tempos primitivos. Pelo contrário, a ideia do reencantamento nos faz entender que a “aura” dos antigos está presente até na mais avançada tecnologia contemporânea.

Gilbert Durand (2008) observou que o pensamento tradicional atua sob outra “lógica”, “nele a figura do homem nunca aparece separada do universo” (p.34), ao contrário da pedagogia da civilização ocidental que uniu esforços para separar o homem do mundo. Esse princípio de correspondência do reencantamento se expressa nos laços comunitários que ressurgem a todo o momento, pois o “laço”, ou espírito comunitário, é intrínseco ao ser humano, e corresponde a princípios arquetípicos que lhe assinalam a pertença no mundo. Todos esses exemplos que pontuei acima são sinais da recorrência do pensamento tradicional e sua força de vontade humana de conceber o mundo como *uno*, como compreensão unitária do Cosmos.

Nesse sentido, como tornar presentes na educação, sobretudo no espaço da sala de aula, os valores do homem tradicional expressos na forma de reencantamento do mundo? Como fazer da sala de aula um espaço onde os sonhos são compartilhados, onde as histórias são contadas de forma fantástica e onde o sagrado ressurgem na sua potência selvagem e não domesticada? Perceber os elementos do novo encantamento é tarefa urgente para a educação.

anacronismo dos acontecimentos, sua sincronicidade. Sobretudo, e principalmente, o pensamento simbólico se vê, exatamente por este pluralismo qualitativo, investidos dos poderes divinatórios. (...) No sistema ‘simpático’ do pensamento tradicional, todos os acontecimentos naturais são portadores de presságio. (...) Para o pensamento tradicional, não existe nada indiferente na natureza: cada situação na dimensão remete a um aviso no tempo; cada lugar e cada tempo são os sinais de um destino.” (p. 44, 47, 48 e 49). A quinta característica diferencial “reside no fato de que o homem filosófico está em crise (...). O homem tradicional, ao contrário, está *apaziguado*, para ele o esforço consiste na individuação do eu sobre o modelo simbólico da natureza una – da Criação – que lhe é proposto e, nesta experiência ele encontra a certeza da existência do Princípio Unificador. Sua ética se inscreve em termos de expansão da vida e não em termos de vontade de poder. Seus deveres ou suas vontades estão subordinados a suas felicidades. (...) Seu esforço ético visa, portanto, uma sabedoria, aquele saber-sabedoria que é a gnose, não a dominação de um eu vazio sobre um mundo alienado, não a redução desoladora das coisas aos ‘não-sentidos’ da razão.” (p. 51 e 52). Segue a sexta e última característica: “o caráter mitológico ou ontológico que separa nitidamente o homem da civilização daquele da tradição. (...) o mito que governa a ontologia teológica do Ocidente é o mito de Prometeu, ou o de Sísife. (...) Deus, para o espírito filosófico, é uma ameaça externa à sabedoria totalmente humana que o homem, privado do intelecto divino, construiu. (...) Para o filósofo, a vida é, pelo menos, um exílio eterno. Para o homem da tradição, ao contrário, a vida é um êxodo, um ‘retorno’. (...) Os mitos a que está sujeito são, na verdade, os mitos de ‘demora’, da ‘queda’ – tal como o famoso mito adâmico” e os “mitos da promessa e da ‘aliança’: mito de Noé, cuja arca, a ‘embarcação’, é somente um exílio provisório e salvador, promessa reitera a Abraão, promessa à Jacó e, finalmente, procissão do sentido do exílio e do êxodo com José e Moisés. (...) O homem da tradição (...) é o homem da aliança com o Ser, não como o ser dos lógicos, mas com o Vivo (os ‘Vivos’ da visão de Ezequiel), ou seja, o Experimentado de Si.” (p. 52, 53 e 54).

6. DO ENTRANHAMENTO:

PROJETO NARRADORES DE BAGÉ E A SOCIOLOGIA DA IMAGINAÇÃO POÉTICA

Bagé
Meus sonhos à medida que se realizavam,
num todo se uniam, formando um traçado
que hoje vejo ter a configuração do teu mapa.
E assim em mim se confundem,
teu solo e a terra encantada da ilusão...

- Pedro Wayne -

Eis o momento do “mergulho no outro” (MACHADO DA SILVA, 2006), momento de comunicar aos alunos e alunas o meu entusiasmo despertado pelas imagens poéticas do retorno à cidade, para ver como repercute neles(as). É o momento de localizar na prática de ensino em Sociologia os elementos do reencantamento do mundo e da educação.

Assim, com o propósito de desenvolver uma educação pautada pelos valores de uma pedagogia simbólica (PERES, 1999) centrada na *atenção imaginante*, dedico este capítulo a expor e a refletir, sob o ponto de vista da fenomenologia das imagens fotográficas, sobre o projeto de ensino que organizei e que venho coordenando desde 2011, quando ingressei no Instituto Federal Sul-rio-grandense. A proposta chama-se **Narradores de Bagé**⁵¹, e foi inspirada e motivada pelas imagens do meu retorno à cidade, descritas no Capítulo 3 (do *estranhamento*).

Como o(a) leitor(a) já deve ter notado, o Projeto *Narradores de Bagé* é uma alusão ao filme de Eliane Caffé, *Narradores de Javé* (2003)⁵². Neste filme, a rotina dos habitantes do

⁵¹ Antes de ser sintetizado no nome *Narradores de Bagé*, o projeto foi registrado anteriormente com outros títulos: Identidade de Fronteira, Espaços da Memória e Cultura Local e Tradição Popular em Bagé. No entanto, foi o nome *Narradores de Bagé*, que efetivamente “pegou”, ou seja, teve maior apelo entre os estudantes que agora se identificam como Grupo Narradores de Bagé, chamando a atenção também da comunidade externa, para os trabalhos desenvolvidos.

⁵² Devo ao amigo prof. Claudio Baptista Carle a comparação do conteúdo do projeto com o conteúdo do filme. Durante o período de qualificação da dissertação, antes mesmo do projeto se chamar *Narradores de Bagé*, ele havia me dito que o que eu estava propondo como experiência de ensino tinha muito a ver com o filme brasileiro *Narradores de Javé*. Eu nunca tinha feito essa relação. Bagé e Javé têm muita coisa em comum, a começar pela rima. Aproveitei a brilhante observação e logo adotei o novo nome.

vilarejo chamado Javé é ameaçada pelo anúncio de que a cidade pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia, a comunidade adota uma ousada estratégia: decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heroicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores é analfabeta, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias. Com base nessa trama, o filme suscitou entre os estudantes um rico debate sobre as relações entre memória e narrativa.

A proposta elaborada faz parte do Projeto Integrador⁵³ do Departamento de Ensino do IFSul e é oferecida todo semestre para os estudantes dos cursos técnicos de Agropecuária e Informática integrados ao ensino médio. Os estudantes escolhem, dentre outros projetos oferecidos pelo corpo de professores, aquele cujo tema tem maior afinidade ou simpatia. A cada semestre um novo grupo de alunos(as) adere à proposta dos *Narradores de Bagé* e alguns, por motivos diversos, migram para outros projetos quando muda o semestre. Sendo assim, a circulação de alunos varia, nunca são os mesmos. Como forma de delimitar a reflexão sobre os trabalhos, darei maior atenção àqueles desenvolvidos por alunos e alunas que permaneceram no projeto desde sua origem. O total de inscritos(as) no Projeto *Narradores de Bagé* varia de semestre para semestre. Atualmente, o total é de 24 alunos(as).

O projeto *Narradores de Bagé*, constitui-se como uma proposta de investigação sobre o município, através de uma **metodologia compartilhada**, na qual os estudantes são parceiros de trabalho, pois produzimos coletivamente. O projeto foi elaborado contendo os seguintes objetivos:

- Identificar, na simplicidade da vida cotidiana, os aspectos sociais e históricos da cultura local e da tradição popular bageense;
- Narrar e mapear a vida comunitária no município através das expressões culturais, para estabelecermos um mosaico de dados na forma de imagens fotográficas, vídeos e textos sobre o modo de vida do brasileiro do Sul;

⁵³ O Projeto Integrador faz parte da organização didática do *campus* Bagé e é pensado e sistematizado por uma comissão constituída por professores do Departamento de Ensino, dentre os quais eu me incluo. Tem o objetivo de oferecer alternativas de ensino extracurriculares, apostando na pesquisa e em formas interdisciplinares de construção do conhecimento. A cada semestre os professores oferecem projetos relacionados às suas respectivas áreas. Cada projeto de ensino-pesquisa, por ser interdisciplinar, é coordenado por dois ou mais professores, cabendo aos estudantes a escolha sobre qual aderir. 30% da avaliação semestral de cada componente curricular é composta, assim, pelo desempenho dos alunos no Projeto Integrador.

- Produzir filmes etnográficos sobre os temas pesquisados⁵⁴;
- Organizar a produção de um livro com imagens fotográficas e textos produzidos pelos estudantes-narradores.⁵⁵

O projeto, de caráter interdisciplinar, contou também com a participação do professor de História, Rafael Peter Lima, que aderiu à proposta por julgar o projeto pertinente também para se trabalhar os assuntos desenvolvidos na área de História, já que o trabalho tem uma importância fundamental para a cultura local e para a memória histórica e social da região. O professor Rafael tornou-se um grande parceiro deste projeto e de outros também. Mas é importante destacar que o trabalho conjunto, de caráter interdisciplinar, é feito não sem percalços e dissonâncias, o que talvez desmotive grande parte dos educadores fazendo-os com que desistam de levar adiante tal empreitada colaborativa. De fato, no Projeto *Narradores de Bagé*, cada um dos dois professores, Rafael e eu, temos uma avaliação diferente do processo, baseada, muitas vezes, em concepções epistemológicas e teóricas distintas, cujos balanços reflexivos nem sempre se dão nos mesmos modelos compreensivos. Mas isso não impede, de maneira alguma, o andamento do trabalho, já que nós dois avaliamos como positivo os debates dissonantes e polêmicos em torno do Projeto.

Em suma, o que precisa ficar claro aqui é que as reflexões que apresento nesta pesquisa de mestrado sobre esta experiência de ensino é de responsabilidade unicamente minha. Apesar de levar em conta os diálogos profícuos com o professor de História, os dados organizados e pensados por mim sob a ótica da *atenção imaginante*, da Sociologia do Imaginário e do papel das narrativas visuais na pesquisa de rua são distintas das análises que o professor Rafael faz. Desse modo, poderíamos pensar em dois projetos com resultados completamente diferentes, pois são avaliados por lentes e visões teóricas distintas. Há todo um imaginário que orienta minha reflexão sobre o trabalho, de modo que ele não pode ser concebido separado da minha própria experiência de formação, do meu envolvimento no GEPIEM, do meu retorno à cidade de Bagé, do meu trajeto antropológico e do meu entusiasmo para com o trabalho, o que me fez dar uma atenção muito maior a este projeto.

⁵⁴ Até o final de 2012 foi produzido um vídeo documentário-etnográfico: *Atos de Fé em Bagé*, que recebeu o Prêmio de Menção Honrosa no IV Festival Internacional de Cinema da Fronteira, em 2012. O trabalho, realizado pelas estudantes e sob minha coordenação, narra uma importante manifestação cultural-religiosa da cidade de Bagé (RS), a Procissão Luminosa de N^a.Sr^a Auxiliadora, também conhecida como Festa das Velas Votivas. O vídeo tem duração de 8:50” e pode ser visto aqui: <http://vimeo.com/54301192>. E o link a seguir dá acesso às informações sobre a premiação no Festival: <http://migre.me/dgw8q>

⁵⁵ Neste momento o livro está sendo organizado e será enviado para a editoração e impressão no início do ano de 2014, contendo as experiências de dois anos do Projeto.

Metodologicamente, num primeiro momento, o filme *Narradores de Javé* foi exibido para o grupo de 24 alunos como iniciação ao conteúdo do nosso projeto de ensino com pesquisa. Num segundo momento, após a exibição, organizamos um encontro no sítio da Bruna Borba, uma das alunas componentes do grupo, para organizarmos o trabalho com base nas discussões sobre o filme. Reunimo-nos ao redor do fogo de chão e enquanto a água esquentava na chaleira ao pé do fogo, os alunos se dividiram em grupos e definiram os temas que gostariam de pesquisar, levando em conta os objetivos citados, referentes à valorização das expressões culturais do cotidiano de Bagé.

Todo o procedimento foi realizado por meios ritualísticos no qual os alunos teriam que decifrar os enigmas contidos em envelopes jogados aleatoriamente ao pé do fogo. Dentro de cada envelope havia uma das seguintes palavras: *descrever, mostrar, relatar, fazer a crônica, levantar os diversos pontos de vista, dar voz, fazer falar, relacionar, construir perfis, retratar uma comunidade, refazer a história de vida de um indivíduo ou grupo, biografar, contar, cobrir, descobrir, fazer vir, fazer emergir, montar um painel.*

Após a abertura dos envelopes, os estudantes leram em voz alta a sua respectiva palavra, tentando compreendê-la dentro do trabalho sociológico de narração do cotidiano e do vivido.

Devido à quantidade de dados, não será possível produzir uma reflexão sobre cada um dos temas expostos abaixo, pois isso prejudicaria a qualidade e a profundidade de análise, visto que para os estudos do campo do Imaginário, quantidade não é sinônimo de qualidade. Mas mesmo assim, vale a pena deixar registrado aqui o conjunto dos temas escolhidos pelos estudantes, para que, num futuro artigo, seja possível retomá-los. Os temas escolhidos foram os seguintes:

- 1) **Comunidade Quilombola de Palmas.** Estudantes-pesquisadores-narradores: Daiane Peralta Soares, Fernanda de Ávila Feijó Machado, Juliana Hoffmeister, Reniélli Fagundes Spindola, Thaís Murias Jardim.
- 2) **Vida Cigana.** Estudantes-pesquisadores-narradores: Amanda Thomazi, Andressa Brião, Danielle Matos, Natálie Scherer e Tamíris Soares, Valeska Costa.
- 3) **Carreiras de Cavalo.** Estudantes-pesquisadores-narradores: Giuliano Taschetto, Jonathan Lopez, Judiélen Leal, Luís Felipe Rodrigues, Matheus Moreira, Otávio Marques, Tiago Rosa.
- 4) **Futebol de várzea.** Estudantes-pesquisadores-narradores: Matheus Araújo, Matheus Nogueira, Flávia Domenech, Milena Rodriguez.

5) Atos de Fé: benzedeiras e Procissão Luminosa. Estudantes-pesquisadores-narradores:
Letícia Silva, Luciana Gonçalves, Amanda Thomazi, Natálie Scherer.

Eis um pequeno mosaico de imagens representativas de cada pesquisa sobre os respectivos temas e aspectos socioculturais de Bagé:

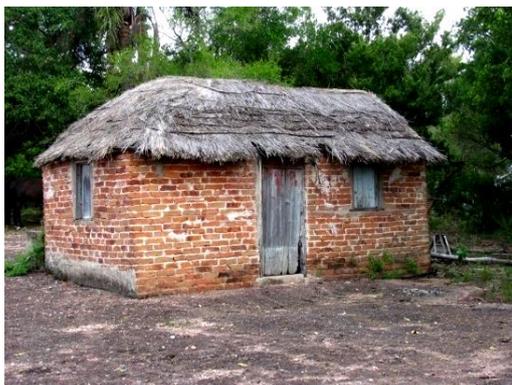


Figura 25. Quilombo. Foto: Lisandro Moura



Figura 26. Vida cigana. Foto: Luciana Gonçalves



Figura 27. Carreiras. Foto: Judiélen Leal



Figura 28. Doninha "erva braba". Foto: Andressa Lencina



Figura 29. Futebol de várzea. Foto: Milena Rodriguez



Figura 30. Benzedeira. Foto: Lisandro Moura

Alguns desses temas foram sugeridos por mim e pelo prof. Rafael Lima, e outros foram lembrados pelos próprios alunos, com base nas suas referências de vida e preferências culturais. O único critério era a escolha de assuntos que normalmente passam à margem da “cultura oficial”, amplamente legitimada tanto pelo tradicionalismo gaúcho estereotipado quanto pelos meios oficiais de comunicação. A prioridade era desviar dos temas frequentemente tratados nos livros de história da cidade, livros que priorizam processos gerais, institucionais e grandes personalidades da elite bageense.

Após escolhidos os temas, para finalizar o primeiro encontro imersivo, cozinhamos coletivamente um carreteiro de charque, só para lembrar que o conhecimento também tem sabor. E que a eficácia da educação tem muito a ver com a “mística do *estar-junto*” (MAFFESOLI, 2001), uma vivência coletiva que prioriza o vínculo solidário entre as pessoas. A dinâmica das aulas ambientadas, o que eu chamo aqui de *experiências imersivas* ou *rituais imersivos*, geram outro tipo de convivência, muitas vezes caótica, pois nela ninguém tem o poder absoluto da fala. São aulas espontâneas, informais, em que podemos observar os alunos agindo no impulso descontrolado que faz emergir a intimidade necessária para iniciar o processo de (auto)formação. Ao contrário das aulas rígidas dos espaços formais, a aula espontânea guarda um tanto de novidade e imaginação. Automaticamente os alunos se afastam das normas sociais que estruturam o espaço institucional e passam a agir com a força do “imaginário-motor” (MACHADO DA SILVA, 2006), ou seja, com a força dos impulsos mais adormecidos.



Figura 31. Narradores de Bagé, 1º encontro imersivo. Foto: Lisandro Moura

O fogo representa aqui uma força que vai além da sua própria substância. Ele é, sobretudo, um fogo simbólico, uma ideia-força que nos remete ao conhecimento em chamas. O conhecimento transformado em fogo já não é conhecimento, é sabedoria. Cada lenha que

estala simboliza a faísca da ciência imaginante, ao mesmo tempo em que nos aquece, nos diverte e nos mantém unidos enquanto grupo. O fogo queima ao ritmo das ideias pulsantes e descontraídas, que agora adquirem o brilho quente das chamas. O zumbido das faíscas é a língua quente que o fogo fala.⁵⁶

Desse modo, entendo os rituais imersivos ou “experimentações imersivas” da seguinte forma, de acordo com Borges e Etlí (2007):

Experimentação imersiva é o encontro presencial, com certa duração temporal, que permite a conexão entre as pessoas, o partilhamento da comida, da bebida, dos conhecimentos, das práticas, com tempo para reconhecimento do espaço, das forças que operam dentro e em torno do local, com tempo de promover táticas coletivas, planejar ações com eficácia, assim como tempo para ladainhas, lamentações, festividades e embriaguez. É a partir dessa cotidianidade (mesmo que limitada no tempo) que a ação pode se tornar constituinte, constituidora, com ampliação de perspectivas e práticas que não se enterram nos locais onde são produzidos, mas seguem seu percurso segundo suas redes de interesses. (BORGES; ETLÍ, 2007, p. 02).

É necessário acrescentar que a “experimentação imersiva” necessita de elementos simbólicos, quaisquer que sejam, capazes de instaurar afetos e realidades outras a fim de se instaurar uma “aura”, um *feeling* ou aquilo a que os alunos mais “ligados” chamam de *vibe*⁵⁷.

Posteriormente, num terceiro momento, estabelecemos um calendário de reuniões para elaboramos os objetivos de cada grupo e conversamos sobre o papel do pesquisador/narrador do cotidiano através de algumas técnicas de pesquisa. Dentre essas técnicas estão aquelas sugeridas por Juremir Machado da Silva (2006): iniciação à etnografia, observação participante e participação observante. Todas elas, segundo esse autor, engendram variados procedimentos narrativos (*narrativas do vivido*):

Em todos os casos, trata-se de descrever, mostrar, relatar, “reportar”, fazer a crônica, levantar os diversos pontos de vista em conflito, dar voz, fazer falar, radiografar, cartografar, relacionar construir perfis, “retratar” uma comunidade, refazer a história de vida de um indivíduo ou grupo,

⁵⁶ Sobre o devaneio diante do fogo, Bachelard (2009, p.186) diz: Diante desse fogo que ensina ao sonhador o arcaico e o intemporal, a alma já não está confinada num canto do mundo. Está no centro do mundo, no centro do seu mundo. A mais simples lareira enquadra um universo”. Será preciso dizer que isso serve também para o nosso devaneio diante da fogueira?

⁵⁷ É curiosa a maneira e a frequência com que este termo é usado pelos adolescentes. De fato, ele pode traduzir para linguagem juvenil todo o sentimento contido num determinado lugar ou fenômeno. De origem inglesa, *vibe* é uma gíria, uma abreviação de *vibration* (“vibrações”), originada e usada em situações do tipo: festas eletrônicas onde a vibração (*vibe*) da música dá o tom da diversão; na saudação Rasta do Reggae, *positive vibration* (“vibrações positivas”), eternizada por Bob Marley, que significa justamente o sentimento das boas energias e dos bons fluidos. Atualmente é usada pelos jovens para resumir qualquer opinião, até mesmo sobre uma aula: “Esta aula tem uma *vibe* boa!”

“biografar”, contar, cobrir, descobrir, fazer vir, fazer emergir, produzir um mosaico, montar um painel, tecer os diversos fios de uma realidade imaginária e de um imaginário realizado. As narrativas do vivido são biografias de atores sociais contemporâneos em movimento. (MACHADO DA SILVA, 2006, p.83).

A arte de narrar o cotidiano a partir dessas técnicas de pesquisa passa pela tentativa de ir ao encontro do outro por meio das experiências imersivas, que permitem um maior reconhecimento dos códigos operantes num determinado espaço. Quando Walter Benjamin (1994) escreveu sobre o ato de narrar, acertadamente ele identificou que a narração tem a ver com a “faculdade de intercambiar experiências” (op., cit., p.198), e se ela está em vias de extinção, é porque estamos separados da vida, desenraizados e, assim, as experiências deixam de ser comunicáveis. Além disso, segundo ele, “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.” (op. cit., p.200). Daí a importância desse projeto ao propor a produção de narrativas visuais a partir das vivências nas comunidades. A narrativa como “forma artesanal de comunicação” (*idem*, p.205). E o cotidiano como espaço da valorização da sabedoria popular.

6.1. Experiência imersiva no Quilombo de Palmas, região do Rincão do Inferno

*No coração das Palmas
entreguei a minha alma,
protegida pelos Orixás.*

- Samba-enredo da Escola Aliança de Bagé -

Até o momento, busquei reunir nos capítulos anteriores ideias gerais que gostaria de pôr à prova neste tópico, através da análise descritiva de uma das experiências realizada em conjunto com estudantes. O Rincão do Inferno, região localizada no Quilombo de Palmas, serve de referência empírica para esta pesquisa. É a partir desse espaço que emergem as narrativas visuais dentro do contexto formativo, de ensino e aprendizagem sobre temas da cultura popular e tradicional. A partir de então podemos pensar mais detalhadamente o papel da *atenção imaginante* no ensino da Sociologia.

Ao escolher o grupo de alunas que pesquisou a Comunidade Quilombola de Palmas, distrito de Bagé, estou apostando numa certa representatividade dessa experiência em torno

dos núcleos simbólicos (ou repetições) que advêm de cada um dos cinco temas, sem precisar correr os riscos de uma acentuada generalização da avaliação e dos resultados da proposta. Pude notar, como resultado do projeto *Narradores de Bagé*, aspectos que se repetiam ao longo do processo de ensino e pesquisa, que serão explorados logo mais. Os núcleos simbólicos são os aspectos mais significativos da experiência de ensino-pesquisa e apontam um caminho sócio-poético para a sociologia na escola, fundamentado na *atenção imaginante*, como veremos logo a seguir.

As experiências de ensino e pesquisa vivenciadas com este grupo de alunas podem, com algumas diferenças, ser observadas nos outros grupos também, mesmo que o espaço e os alunos(as) sejam diferentes. Optei por me deter neste tema (Comunidade Quilombola) por dois motivos: 1) porque foi o primeiro grupo do Projeto *Narradores de Bagé* a realizar uma saída a campo de caráter etnográfico, tal como descrito acima na metodologia proposta por Machado da Silva. 2) porque, conseqüentemente, foi neste grupo que percebi⁵⁸ as maiores contradições entre uma sociologia racionalista da separação entre sujeito e objeto, fundada na observação distanciada dos sujeitos, e preocupada unicamente com os fatos macrossociais e políticos, e uma sociologia poética fundada sob o signo da *atenção imaginante*. Este caso é significativo por conta de uma mudança de concepção da minha prática, que fui percebendo posteriormente ao longo dos trabalhos, e que neste grupo se manifestou de forma mais evidente. A começar pelo fato de eu tê-la considerado, num primeiro momento, completamente imprópria, uma perda de tempo, tendo em vista o não cumprimento por inteiro dos nossos objetivos traçados anteriormente. Os objetivos foram cumpridos parcialmente, e posteriormente perderam importância diante dos acontecimentos e experiências vividas pelas estudantes, e que, agora, julgo mais apropriadas se pensadas em termos de uma educação mais ampla, ou seja, como iniciação ou (auto)formação humana.

Seria uma falta de modéstia minha querer assumir a totalidade dos temas de trabalho dos *Narradores de Bagé*⁵⁹. Isso porque a opção feita aqui é pela fenomenologia da imaginação de Bachelard (2008a) e pela fenomenologia do cotidiano de Maffesoli (2001), que sugerem um trabalho metodológico minucioso ao nível das “imagens isoladas” observadas em sua profundidade. (BACHELARD, 2008a, p.8 e 9).

⁵⁸ O professor de História, Rafael Peter Lima, não pôde participar dessas primeiras experiências de campo por motivos de saúde, que o afastaram do *campus* por um longo período. Ele voltou posteriormente para uma segunda saída a campo na mesma Comunidade para nos acompanhar e participar das entrevistas que realizamos com os líderes da Associação Quilombola de Palmas, que só serão descritas eventualmente e superficialmente ao longo deste capítulo.

⁵⁹ Além do que, diz Bachelard (2008, p.9): “O verdadeiro fenomenólogo deve ser sistematicamente modesto.” Sábio provérbio que ainda preciso aprender a considerar melhor!

Eis a grande lição da fenomenologia poética de Bachelard (2008a):

Aqui o passado cultural não conta; o longo trabalho de relacionar e construir pensamentos, trabalho de semanas e meses, é ineficaz. É necessário estar presente, presente à imagem no minuto da imagem: se há uma filosofia da poesia, ela deve nascer e renascer por ocasião de um verso dominante, na adesão total a uma imagem isolada, muito precisamente no próprio êxtase da novidade da imagem. (p.01)

Foram justamente as contradições e os problemas enfrentados na realização do trabalho que me fizeram optar por esta experiência-modelo e apostar num ensino diferenciado para a Sociologia, fundado na admiração ao mundo circundante, em outras palavras, na *atenção imaginante*, sem refutar os conteúdos específicos da área de Sociologia, sugeridos pelos PCN's, também contemplados nesta proposta: **diversidade cultural, patrimônio histórico, patrimônio imaterial, cultura popular, comunidades tradicionais, direitos étnicos e territoriais, povos originários, folclore**. Todos esses temas estão recebendo um tratamento especial nas escolas do Brasil desde que a Sociologia se tornou obrigatória no ensino médio. A discussão que proponho nesta pesquisa é sobre a possibilidade de trabalhar esses conteúdos a partir de uma outra lógica pedagógica, a exemplo da *atenção imaginante*. Essa lógica está ancorada no imaginário como fomentador de uma mística do ensino.

Com base nesses critérios formais de ensino, foi organizada então a primeira saída de campo do grupo *Narradores de Bagé* ao Rincão do Inferno, uma das regiões do Quilombo de Palmas. Para isso, utilizamos o carro oficial do IFSul *Campus Bagé*, guiado pelo motorista Álvaro.



Figura 32. *Rincão do Inferno*. Foto Lisandro Moura

Embora a contextualização não tenha muita importância neste trabalho, é preciso situar o leitor e a leitora sob o ponto de vista geográfico. O Rincão do Inferno⁶⁰ é região pouco conhecida da população bageense devido à localização de difícil acesso. Fica na microrregião de Palmas, distrito de Bagé, quase divisa com Caçapava do Sul, Lavras do Sul e Santana da Boa Vista. A região se tornou um pouco mais noticiada após a realização do curta-metragem *O Sabiá*⁶¹, dirigido pelo cineasta bageense Zeca Brito. Hoje o Rincão é considerado um lugar de forte potencial turístico para a região e motivo de muitas reportagens originadas de relatos admirados de viajantes aventureiros que adentram aos mistérios e à beleza do Rincão do Inferno, esse paraíso disfarçado, “onde só os valentes e os afeitos à solidão resistem”⁶². O Secretário de Cultura, Sapiran Brito, assim descreve o lugar inóspito e exuberante:

lugar mais ermo do município, no ponto mais alto destas latitudes, aonde se chega através de estradas e trilhas até a última porteira, tendo que, a partir dali, seguir por cerca de 200 metros carregando toda a tralha nas costas, montanha acima. Lá se chega a um imenso platô, formação rochosa com rara vegetação, paisagem pré-histórica que chega até a dar arrepio de tão bela que é. Ali principia o Rincão do Inferno, que de inferno só tem o nome, uma vez que se trata de um paraíso intocado aonde a mão e a burrice humana não conseguiram degradar. (BRITO, 2010).



Figura 33. *Varal, varanda, vento*. Foto: Lisandro Moura

⁶⁰ Antigamente essa região era denominada de Curralão, região rochosa mais notável da região de Palmas: “acreditamos que depois do Taimbezinho, deve ser o [maciço rochoso] mais espetacular. Ali o Camaquã, trabalha lentamente como uma imensa broca através das idades geológicas, foi solapando pouco a pouco o cerro, forçando sempre a passagem o que afinal conseguiu, partindo e pondo abaixo enormes blocos de pedras em avalanche”. (OLIVERIA, 2011, p.88). Não se sabe muito bem quando o nome Rincão do Inferno substituiu o de Curralão, mas os moradores do lugar, Alcíbio, Onélia e Nidinho, contam que esse nome foi dado devido a dificuldade de acesso à região, “lugar dos infernos, onde ninguém conseguia chegar”. Foi para esse lugar que os antepassados de Alcíbio, Onélia e Nidinho chegaram fugidos da escravidão em busca de liberdade.

⁶¹ O filme, exibido no Programa Histórias Curtas da RBS TV, em 2010, está disponível no Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=pAN68mbWjP8>

⁶² Ver reportagem de Calvin Furtado, *O Inferno pode ser paradisíaco*: <http://migre.me/die4R> e reportagem do Jornal Zero Hora: <http://migre.me/die6s>

A escolha do Rincão do Inferno, como tema de pesquisa, foi sugerido por mim às alunas. Teve uma rápida aceitação por parte delas, já que nunca tinham tido a oportunidade de conhecer o misterioso lugar. Eu já tive a felicidade de frequentar o lugar algumas vezes, ora sozinho, ora acompanhado da família e de amigos. Desde o final de 2010, logo que retornei a Bagé, o Rincão tornou-se para mim o refúgio do pensamento onírico e da reativação das forças imaginativas enraizadas. E depois da experiência de ensino vivenciada com as estudantes, tornou-se o meu lugar de (auto)formação, onde eu atualizo muitas lições sobre a vida.

Nesse lugar moram somente três pessoas, Dona Onélia, Seu Alcíbio e Seu Nidinho, que passam os dias e noites acompanhadas do porco de estimação chamado *Baby*, dos cachorros Alambique, Vigilante, Urso e Miúcha, dentre outros animais. A região do Rincão do Inferno faz parte do Quilombo de Palmas. Segundo Lobo e Bertussi,

A comunidade quilombola de Palmas, localizada no município de Bagé, está situada na parte sudoeste do estado do Rio Grande do Sul. Possui núcleos populacionais que são localmente denominados de Rincão dos Alves, Rincão do Inferno, Campo do Ourique e Rincão da Pedreira, compondo, ao todo, cerca de quarenta famílias que residem nos territórios negros da campanha gaúcha, fortemente articuladas através de relações de parentesco e pela manutenção secular de trocas simbólicas, desde o período pós-abolição. Em abril deste ano, a comunidade de Palmas tem sido alvo de notícias que narram a manifestação de ruralistas contra a ação do INCRA, em virtude da execução do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), com vistas à demarcação da área destinada aos quilombolas de Palmas." (LOBO; BERTUSSI, 2010, p.207).

O artigo 68 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 diz o seguinte: "aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos." Desse modo, fica, em tese, assegurada aos remanescentes das comunidades dos quilombos a propriedade definitiva das terras ocupadas, cabendo ao Estado a emissão dos títulos. O território da comunidade de Palmas foi reconhecido como região quilombola a partir do laudo sócio-histórico e antropológico realizado por pesquisadores(as) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O termo quilombo assume novos significados, diferentes da concepção produzida pelo discurso escravista. Os quilombolas expressam a resistência étnica e política por meio da

reprodução dos seus modos de vida singulares e da reivindicação de um território próprio. A organização social desses grupos e as técnicas produtivas tradicionais estão vinculadas aos seus valores culturais e, por isso, não podem estar ameaçadas pelo modelo hegemônico de desenvolvimento.

6.2. A *atenção imaginante* nas narrativas visuais do Rincão do Inferno: por uma Sociologia baseada na admiração e na adesão ao mundo

Admira primeiro, depois compreenderás.

- Gaston Bachelard -

O que me proponho a fazer neste capítulo é descrever e analisar amplificadamente as imagens (e seu conteúdo simbólico-educativo) da saída de campo ao Rincão do Inferno para exprimir os ensinamentos sociológicos de uma prática de ensino vinculada à *atenção imaginante*. Em outras palavras, busco neste momento relatar a saída de campo e analisar a nossa produção imagética e textual, evidenciando as potencialidades de uma sociologia baseada na admiração e na adesão ao mundo (*atenção imaginante*).

Algumas fotografias que utilizo neste capítulo, como narrativas visuais, foram produzidas por mim e outras são de autoria das estudantes-narradoras de Bagé. Optei por identificar a autoria das imagens mesmo entendendo que esse procedimento não condiz com os objetivos deste trabalho. Pois o propósito aqui não é buscar relações de significados entre a imagem fotográfica e os sujeitos fotógrafos, tampouco investigar as histórias de vida dos autores da fotografia e sua relação com a mensagem imagética, mas sim **considerar a especificidade da imagem isolada no seu aspecto simbólico e pedagógico**. Mesmo assim, decidi indicar a autoria por respeito ao meu lugar de fala como pesquisador da universidade e por respeito às normas do trabalho científico e à cultura do *copyright*, que caracterizam o espaço acadêmico. Espero que essa minha escolha não prejudique a pesquisa naquilo que ela tem de mais importante, que é a busca pela readequação das formas de produção de conhecimento em direção à experiência onírica e ao reencantamento do mundo.

Sendo assim, por estar trilhando os caminhos de uma readequação das formas de produção de conhecimento, é preciso também desviar-se dos lugares comuns da tradição sociológica clássica, que prioriza os conflitos sociais e políticos, e adentrar nas imagens

poéticas dos espaços comunitários para praticar, assim, uma **sociologia da imaginação poética**. Por conseguinte, o termo “análise” adquire aqui um sentido diferente, mais próximo da fenomenologia bachelardiana, que encara a análise como fenômeno poético, diferentemente da busca de causas e efeitos (BACHELARD, 2008a).

A análise poética das imagens fotográficas pode nos surpreender e apontar caminhos mais felizes para a educação e especialmente para o ensino da Sociologia na escola. Desse modo, o que as imagens fotográficas têm a nos dizer sobre a formação humana dos(as) jovens estudantes do ensino médio e sobre o conhecimento do espaço e do mundo social das comunidades tradicionais de Bagé? Será um dos caminhos para tornar a Sociologia uma disciplina voltada ao processo de reencantamento do mundo, da educação e da escola?

Esta experiência-modelo foi de fundamental importância para as estudantes do grupo e, sobretudo, para a minha autoformação docente. Pois marca uma mudança na minha concepção sobre o ensino de Sociologia, percebida ao longo do trabalho com os alunos e a partir das leituras do campo do Imaginário, dentro do GEPIEM-UFPel. Em termos gerais, essa mudança está relacionada à passagem de uma postura de desconfiança e separação do mundo para uma postura de adesão ao mundo. Uma substituição da postura crítica em relação ao mundo, pautada pela lógica político-moral, pela ideia que reflete o desejo de “habitar o mundo” com afeto, no sentido dado por Bachelard (2008a) ao verbo “habitar”, no livro *A Poética do Espaço*.

Digo isso porque pude experimentar, através dessa saída de campo que envolve o ensino com pesquisa, novas formas de entusiasmo⁶³ e admiração pelo ofício de educador. Esse entusiasmo está vinculado menos às atribuições legais do trabalho, evidentemente importantes, e mais às questões existenciais que ecoam a partir do ofício e que me ajudam a amadurecer como docente. Entusiasmo no sentido de apostar no ensino como mística e como ato de alegria vinculado à vida. Este entusiasmo alegre surgiu na medida em que consegui

⁶³ Entusiasmo, segundo Eduardo Galeano, “es una vitamina E, “e” el entusiasmo viene de una palabrita griega, *enthusiasμός*, que significa “**tener los dioses adentro**”. (entrevista dada em vídeo, disponível em <http://vimeo.com/24181190#at=0>). Assim também pensa Leonardo Boff: “Em grego, de onde se deriva, entusiasmo é *enthusiasμός*. Ela se compõe de três partes: en (em) *thu* (abreviação de *theós*=Deus), e *mos* (terminação de substantivos). Entusiasmo significa, pois, **ter um Deus dentro**, ser tomado por Deus.” (texto disponível em <http://www.leonardoboff.com/site/vista/2004/nov12.htm>). Essa concepção também aparece em alguns textos de escritores surrealistas, dentre eles Enrique Gomez-Correa, que dedicou um artigo sobre o tema. O entusiasmo, diz ele, “conduz a uma exaltação da vida cuja virtude provoca no homem a afloração dos sentimentos mais profundos, mais grandiosos, mais humanos e, talvez, numa embriaguez desorbitante, mais extra-humanos, uma vez que na culminação do delírio, é possível alcançar uma espécie de confusão com a divindade ou, pelo menos, ‘**fazer-se divino**’.” (GOMEZ-CORREA, 1999, p.33. *grifo meu*).

transpor alguns obstáculos inerentes à prática de ensino, na direção de potencializar o encontro dos estudantes com as comunidades tradicionais da região de Bagé.

O tema investigado pelo grupo de alunas (Comunidade Quilombola) é de difícil tratamento para estudantes de ensino médio, tendo em vista as inúmeras polêmicas de dimensão político-econômicas que são suscitadas pela recente retomada dos territórios por parte da população negra. Conflitos de terras, interesses políticos e econômicos, assassinatos e violências de toda a ordem assombram a vida tranquila dessas populações remanescentes de escravizados, colocam em oposição pesquisadores, antropólogos, políticos, fazendeiros e, frequentemente, não são compreendidas de forma adequada por uma parcela significativa da população. A empreitada torna-se mais difícil ainda quando nos damos conta de que, em Bagé, cuja história aponta para a dominação de setores do latifúndio, ainda predomina um preconceito muito grande contra a população negra rural. Quando há conflitos nessas regiões (como aconteceu no Quilombo de Palmas no final de 2010⁶⁴), a maioria da população da cidade de Bagé e a quase totalidade dos jovens tendem a ficar do lado dos ruralistas e grandes proprietários de terras, seguindo uma tendência conservadora semelhante àquela expressa pelos meios de comunicação.

Assim, transcender esse obstáculo é ver o tema pesquisado para além de oposições e opiniões dicotômicas, racionalmente formuladas. É pensar para além de teorias e ideologias fabricadas. Para trabalhar um tema tão complexo é preciso formar a sensibilidade dos estudantes sem cair no reducionismo dos prós e contras, e ver o objeto desde dentro, vivenciar sua complexidade. Ao invés de convencer alunos ou simplesmente formar opiniões através de informações, o professor de Sociologia precisa suscitar nos estudantes o desejo de experimentar os espaços, conceitos e opiniões, habitando o lugar, indo ao encontro do estranho, do mistério, em outras palavras, viver *com* a comunidade.

Ao visitarmos o Rincão do Inferno, tínhamos como objetivos conhecer a comunidade, identificar ao vivo o que caracteriza a identidade quilombola e vivenciar os conteúdos trabalhados previamente em sala de aula sobre a dimensão cultural das comunidades tradicionais. Além disso, tínhamos objetivos concretos de coletar informações através da iniciação às técnicas etnográficas, realização de entrevistas com os moradores e descrição das histórias e lendas do lugar. Antes, havíamos conversado com César Jacinto, liderança negra da cidade de Bagé, e com Eliege Alves, da Associação Quilombola de Palmas, que nos

⁶⁴ Notícias sobre o conflito no Quilombo de Palmas nestes links: <http://migre.me/dk1Jr>, <http://migre.me/dk1Pm>, <http://migre.me/dk1Rc>, <http://migre.me/dk26Z>, <http://migre.me/dk2ed>.

ajudaram muito neste trabalho. Sabíamos que nossa entrada na comunidade de Palmas via representações políticas seria orientada por discursos cuidadosamente articulados. É certo que é graças ao trabalho político emancipatório das lideranças negras da região, em consonância com as leis constitucionais em prol dos Direitos Humanos e do acesso à terra, que é possível a conquista dos territórios. No entanto, como todo discurso político pertence a uma racionalidade socialmente legitimada e de compreensão pouco calorosa para estudantes de ensino médio, decidimos desviar o caminho e entrar na comunidade sem passar pelas lideranças, portanto, sem entrar nas discussões de ordem institucionais. Isto porque o que realmente buscamos neste trabalho escapa à visibilidade do conflito social. Buscamos a dimensão profunda do território, mesmo que só na intenção das imagens, que já é muito, pois revelam o instante em que se formam o fazer cotidiano, aquilo que dá sentido à perduração da vida comunitária enraizada num dado espaço, aquilo que Maffesoli (2010) chama de *perdurância societal*, lá onde mora o encantamento do mundo. O que nos interessa é a vida em ato.

Estimular o encontro com o outro sem as mediações institucionais, “ir diretamente à coisa”, nas palavras de Maffesoli (2010), em busca de uma cidade profunda, de uma sociologia profunda, de um cotidiano profundo. Esses foram nossos primeiros aprendizados estimulados por esta prática de ensino. Decidimos correr atrás das forças invisíveis que estruturam a comunidade. Agir como caçadores de fantasmas, cuja tarefa é encontrar os fios soltos do drama social para amarrá-los na forma de um laço, cuidando para que esses laços não virem nós.

Antes de meditarmos sobre as imagens fotográficas, exponho o segundo aprendizado que tive com essa prática de ensino-pesquisa, pois representa o ponto medular deste trabalho, um dado até então totalmente imprevisto. É sobre ele que dedico as próximas linhas.

Logo que chegamos ao Rincão do Inferno, percebi que Onélia vestia uma peruca para nos receber. Alcíbio, a camisa mais branca e engomada que havia no guarda-roupa. Fui percebendo também, ao longo do dia, que toda a nossa preparação prévia, nossos estudos sobre técnicas de realização de entrevistas, enfim, de coleta de dados⁶⁵, haviam sido em vão, tamanha era a atitude de dispersão e encantamento das alunas, que não pararam um minuto de fotografar o lugar e as três pessoas que nos recepcionaram, Onélia, Alcíbio e Nidinho, bem

⁶⁵ Além de ministrar a disciplina de Sociologia, sou encarregado também de ministrar as aulas da disciplina de Metodologia Científica do IFSul *Campus* Bagé, com a qual posso trabalhar noções introdutórias sobre métodos e técnicas de coleta e análise presentes na produção do conhecimento científico.

como fotografaram a si mesmas diante do lugar. O estranhamento das alunas foi maior com este último, o Seu Nidinho, devido a sua aparência de “homem das cavernas”, segundo o comentário de uma das estudantes. No final do dia, para a minha decepção, percebi que as alunas não haviam feito coleta sistemática de dados, nem mesmo entrevistas, tal como aprenderam a fazer durante as aulas preparatórias. As estudantes foram surpreendidas pelo lugar e se esqueceram que estavam numa atividade acadêmica/escolar, que envolvia tempo e recursos humanos e financeiros. Elas apenas se divertiram diante daquilo que viram. Afinal, estavam no Rincão do Inferno, lugar que só tinham ouvido falar através dos jornais e no filme *O Sabiá*, enfim, um lugar lendário. Eu, que já conhecia o Rincão, voltei da atividade um pouco decepcionado, pensando que tudo havia sido em vão, que as adolescentes não estavam preparadas para uma experiência daquelas, pois não tínhamos feito sequer a metade do que havíamos previsto: sem muitas imagens de vídeo que pudessem constituir um vídeo-documentário, sem muitas fotos significativas do lugar, sem coleta sistemática das histórias contadas pelos moradores, pois ninguém as registrou durante as conversas com os moradores, nem mesmo eu.

A seguir, passo a descrever e a refletir sobre as imagens da nossa saída ao Rincão do Inferno. Para estimular a escrita do relato da saída de campo, solicitei às alunas que escolhessem uma fotografia que representasse os momentos mais importantes do dia, como ponto de partida para a escrita do diário de campo, tal como havíamos aprendido a fazer nas aulas anteriores. Preocupadas com a minha avaliação negativa do passeio (pois já não era mais uma pesquisa, era passeio e diversão) e com minhas cobranças sobre o diário de campo, as alunas, um pouco acanhadas, entregaram-me os textos solicitados na semana posterior. Cada um desses textos veio acompanhado de uma ou mais fotografias ilustrativas tiradas por elas próprias, conforme eu havia pedido. Minha surpresa foi tão grande que meus olhos se encheram de lágrimas quando comecei a ler o primeiro texto. Era diferente de tudo aquilo que havíamos combinado, mas de uma beleza inexplicável, muito diferente de um diário de campo usual. Eu realmente não esperava que algo tão singelo e ao mesmo tempo tão significativo pudesse surgir daquela experiência que eu já havia avaliado como improdutiva do ponto de vista de uma pesquisa sociológica e de uma prática de ensino.

Cito os textos na íntegra para, em seguida, tecer as observações à luz da importância da *atenção imaginante* no ensino da Sociologia:



Um amor e um violão

Daiane Peralta

Uns querem ter tudo. Outros apenas o amor e a compreensão, o necessário seria um amor e um violão, ou um violão e um amor, não sei ao certo... Só sei que posso falar do meu amor com meu violão, mas também posso falar do violão com amor. Um amor diferente é claro. Mas por quê? Por que não posso amar os dois do mesmo jeito? Só por que ela tem sentimentos e ele é um pedaço de madeira modelado? Com ele posso cantarolar o quanto a amo. Sem ele como cantarolaria? Talvez minha voz diga bastante, mas o som de suas cordas seria suficiente para dizer que nela encontrei o que precisava. E nele o que precisei aprender. Mas por que aprender a tocar violão, se não aprendemos a amar? Quem disse que não aprendemos a amar? Aprendemos a amar, quando encontramos a pessoa certa, e ao lado dela superamos todas as dificuldades, e todos os momentos felizes superam os tristes. E assim passa-se o dia a dia no Rincão, com um amor e um violão.



Rincão do Inferno: o Paraíso!

Reniéli Spindola

Só quem teve o privilégio de visitar o Rincão sabe do que eu estou falando. O que vemos lá é basicamente o contrário do nome: O Paraíso. Um lugar onde a natureza prevalece, onde com apenas três moradores (Dona Onélia, Seu Alcíbio, e Seu Nidinho) e em apenas um dia pudemos levar grandes aprendizados para a vida toda. Com certeza o maior deles é que a simplicidade pode ser, sim, sinônimo de felicidade. Aquele casal nos mostra que o amor verdadeiro ainda existe, e que com tão pouco ele pode sobreviver. O companheirismo que eles têm um com o outro, a sabedoria, o carinho, apenas quem conhece sabe que para eles tudo é novidade, tudo é muito bonito.

No dia da visita, Seu Alcíbio estava voltando da cidade, trazendo como presente um porta-joias com uma bailarina dentro. Dona Onélia fica muito feliz e como ela mesmo diz “encheu seu véio de beijos” como forma de agradecimento. Grande companheira, está sempre ao seu lado; ele canta e ela acompanha, mesmo sem muitas vezes nem saber a letra, ela coloca a sua peruca e o seu perfume, e segue na dança, fazendo todo mundo entrar no ritmo. Seu Nidinho se nega até mesmo a bater palmas, mas embala o pezinho, parece gostar do que está ouvindo. Com a cachorrada na volta, e muitos gatos também, todos muito simpáticos (uma delas inclusive ri), são nossos companheiros, vão junto conosco em uma trilha de difícil acesso, que nos leva até o Rio Camaquã, onde mais uma vez podemos apreciar o lugar maravilhoso e ainda intocável que é. Realmente é um lugar fantástico com muitas lendas e histórias a serem descobertas, e que vale a pena conhecer e levar aquela simplicidade pro resto da vida!



Janela do Inferno

Fernanda Machado

Dona Onélia, Seu Alcíbio e Seu Nidinho moram neste fabuloso lugar, e lá tudo é incrível, especialmente os moradores. Dona Onélia possui um amor maternal indescritível, seu Alcíbio coração de gaúcho, cantador de campanha, e o seu Nidinho uma timidez a ser persuadida. Cada um com suas características, mas todos possuem o privilégio de desfrutar desse lugar que lhes fora deixado pelos ancestrais que eram quilombolas. Apesar do nome “Rincão do Inferno”, a paisagem retrata o contrário, com caminhos rochosos e de difícil acesso em determinadas parte. Matas que explanam árvores verdejantes e a natureza em perfeita conservação, pássaros cantando aos arredores, água cristalina, sol radiante, entre outras qualidades vistas e até mesmo as que não podemos notar. E com tudo isso nada melhor que uma boa amizade para deixar o lugar mais perfeito ainda, um tratamento simples, humilde. Num sorriso de uma senhora que ama, na voz de um senhor que vive a vida da maneira mais linda, com seu violão. Tem o irmão que é sério e que na maioria das vezes ri no íntimo. Sem contar o companheirismo dos que nos recepcionaram e passaram o dia a nos rodear, como os cães, gatos, o porco Baby, as galinhas com seus pintinhos. Um ambiente com muitas histórias a serem descobertas, lendas, lembranças e risos a serem desvendados. A fotografia que eu escolhi ilustra tudo isso. Quando eu sentir saudade do Rincão, basta dar uma espiada pela janela do paraíso.



O caminho da simplicidade

Thais Murias

A caminho de um lugar onde não encontraremos somente belas paisagens, nós encontraremos também pessoas bondosas, hospitalidade, simplicidade, belas histórias contadas de forma engraçada com ar de mistério. Além de encontrarmos um casebre com cheiro de comida caseira, onde sempre alimenta mais um. Cheiro esse que vem das panelas de ferro, sobre um fogão a lenha, com aroma tão delicioso quanto o sabor da comida caseira que nos lembra a infância, as coisas simples da vida. O ar nos preenche o vazio de maneira reconfortante. Os sons dos bichos e da natureza acalmam e nos fazem relaxar. A longa caminhada cansa, porém existem muitos lugares a serem descobertos e essa curiosidade não dá espaço para o cansaço. A água que corre devagar é cristalina e nos convida a nos refrescarmos. O tão pouco que se tem é muito para estas pessoas, que precisam de amor e de si mesmas para serem felizes. Tudo isso nos faz pensar, se tudo o que temos realmente é necessário, ou seja, se realmente nos fará falta.

Quando li estes textos pela primeira vez, um sentimento de inquietude tomou conta de mim. Tudo ao meu redor se tornou secundário, vago. A imensidão das palavras me fez chorar copiosamente, tentando entender o que havia acontecido. Ainda mais porque eu sentia as palavras como se eu as estivesse vivendo novamente. Que textos são esses? Que palavras são essas? Que lugar é esse? Isso não é um diário de campo sociológico. Pelos menos não o que elas e eu havíamos aprendido a fazer. O texto contradiz tudo aquilo que eu pensava e esperava como resultado concreto da experiência que vivenciamos.

De uma hora para outra, minha insistência com a pesquisa sociológica e minhas convicções como professor desmoronaram-se frente a potência da poesia. Tentei compreender

o efeito poético da escrita e sua relação com as imagens fotográficas e com a vivência no Rincão. A simples escolha das fotografias potencializou a escrita e fez com que as estudantes revivessem o cotidiano do Rincão, agora traduzido em narrativas. É engraçado, pensei, os textos não falam das fotografias, mas falam a partir delas. Qual a relação entre imagem, vivência e texto?

Na escrita e na fotografia da aluna Fernanda Machado, por exemplo, da simples janela com vistas ao horizonte, surgem pássaros cantando, água cristalina, sol radiante, boa amizade, tratamento simples, gatos, cães e um porco. A janela aberta da fotografia é uma abertura para o mundo. A aluna Fernanda resumiu o dia no Rincão ao olhar pela janela. Até inferno virou paraíso. E isso ocorre em todos os textos. A paisagem da foto da aluna Thaís Murias tem até aromas e sabores.

A primeira impressão que tive é que havia uma inadequação entre o texto e as imagens selecionadas. Mas se olharmos com atenção, pela via da fenomenologia da imaginação, o desencontro entre texto e imagem cumpre um importante papel característico da imaginação criadora: a função do irreal. Estamos diante de um princípio ingênuo de ficcionalização da experiência do vivido, aquilo que Gilbert Durand denomina de “natureza eufêmica da imaginação” (DURAND, 1997).

A escrita dos textos fez aparecer a *atenção imaginante*, responsável por dar um colorido àquilo que se vê e que se vive. A relação entre imagem, texto e experiência está ali, embora não de forma aparente. O que há de comum em todos os textos e imagens é a mania da fotografia em querer simbolizar. Seja no momento do ato fotográfico ou na releitura interpretativa da imagem. O que fica evidente é que o ato de fotografar ativou a escrita poética e nos fez reviver as imagens do Rincão. A vivência passa a ser narrada pela força da imaginação criadora e da *atenção imaginante*.

Com base na produção das estudantes, pude avaliar melhor, à luz das teorias que exponho nesta dissertação, o que realmente havia acontecido naquele dia, durante a experiência de (auto)formação no Rincão do Inferno. Eu, que pensava que elas não haviam aprendido nada, ao receber estes textos, fiquei admirado em saber como a experiência repercutiu na escrita das estudantes-narradoras. Fiquei entusiasmado com o horizonte de possibilidades que se abriu a partir dessa primeira saída de campo do Projeto *Narradores de Bagé*, especialmente com a possibilidade de um ensino com pesquisa diferenciada para a disciplina de Sociologia.

Após receber os textos, voltei imediatamente para as fotografias que havíamos produzidos durante o passeio. Antes da leitura dos textos eu não via nas imagens algo que pudesse servir como produto do trabalho sociológico realizado por nós. As fotos me falavam mais da experiência lúdica do que propriamente do modo de vida daquela comunidade. Mas ao meditar atentamente sobre elas, percebi uma relação íntima entre os textos, as fotos e a vivência das estudantes. O uso da fotografia na pesquisa sociológica no Rincão do Inferno orientou a vivência das alunas, fazendo com que elas experimentassem um aprendizado motivado pela imaginação criadora. Uma imaginação que é capaz de simbolizar, de transcender aquilo que se vê.

A seguir, motivado pela escrita imaginante das estudantes, passo a expor a experiência de ensino no Rincão a partir das imagens fotográficas, tentando construir narrativas visuais que falam de uma mística do ensino em Sociologia. Trilhando o caminho sugerido pela produção narrativa das próprias alunas, passo agora a reorganizar os dados da experiência com base na *atenção imaginante* e a evocar imagens poéticas sobre o espaço do Rincão e sobre o ensino da Sociologia. Nesse processo, as alunas, os moradores e a paisagem do Rincão se misturam para anunciar uma poética do enraizamento.

6.3. A *atenção imaginante* como poética do enraizamento

*(...) existem lugares que têm o dom da profecia.
Nesses lugares parece que tudo o que, em realidade,
nos espera ainda é, já, coisa passada.*

- Pierre Sansot -



Figura 34. *Comunhão*. Foto: Fernanda Machado

A fotografia acima foi tirada pela estudante Fernanda, assim que chegamos ao Rincão do Inferno. Já na chegada, a primeira reação foi exatamente esta: de entrega ao espaço. O posicionamento da fotógrafa revela sua distância em relação à colega que, sozinha, vai de braços abertos comungar com o lugar e agradecer ao céu azul por estar diante daquela paisagem. A imaginação da aluna-fotógrafa criou uma sintonia entre a colega e o espaço. A câmera fotográfica orienta o olhar, pois ela é um devaneio instantâneo que fala tanto do entusiasmo de quem está atrás da câmera como de quem está na foto. Ela constrói a sincronidade essencial em que a aluna dispersa e contemplativa conquista sua relevância diante do acontecimento.

Uma leitura fenomenológica da foto acima nos ensina que a prática de ensino em sociologia adquire mais valor se nos entregarmos ao espaço com a cordialidade das experiências oníricas. Para que o(a) estudante experimente a atmosfera íntima de um determinado lugar, é necessário uma dose de distração e divertimento, uma entrega afetiva ao espaço. Um enraizamento pela imagem poética do espaço.

Mas, normalmente, o professor sociólogo olha com desdém para esse tipo de entrega. Foi o meu caso, num primeiro momento. Durante a saída de campo, mantive um distanciamento e uma concentração tensa que não me permitiu ver que o modo com que as estudantes “experimentaram” o Rincão do Inferno foi uma das formas mais profundas de construção do conhecimento. Isso porque estamos acostumados a pensar que o conhecimento só se constrói a partir de pesquisas que exigem a separação entre sujeito e objeto. Estamos acostumados mais com a aprendizagem informativa do que com a formativa.

Assim, é preciso retomar o entendimento sobre a *atenção imaginante*, exposto de forma completa no capítulo 5.1, como sendo o “recreio dos olhos” (ROUSSEAU, 2011, p.16), ou como “momentos gratuitos das escolhas visuais” (BACHELARD, 2008b, p.28). Daí a importância da nossa saída de campo, que nos permitiu caminhar em direção ao outro, tal como o *flâneur* perambula pelo chão sagrado da cidade (BENJAMIN, 1989).



Figura 35. *Atenção distraída*. Foto: Thais Murias

O estado de distração, na foto acima, é pensado comumente em oposição ao estado de atenção. São antinômicos. Mas o papel da imaginação criadora eleva a atenção para um plano mais profundo, graças a sua característica eufemizante (ver nota de rodapé 10). A capacidade de observação aliada a de experimentação transforma-se, assim, em *atenção imaginante*, o exercício de adesão ao mundo, situado entre a visão objetiva e o devaneio visual.

O escritor Julio Cortázar (2008) já discorreu sobre esse estado de distração, que ele chamava de “papar moscas”. Para ele, a distração é um “instante fulgural e irrepetível e já passado e obscurecido – a entrevisão de uma outra realidade⁶⁶.” (CORTÁZAR, 2008, p.128). Na fotografia, as alunas brincam de jogar pedra no Rio Camaquã, a famosa “marrequinha”⁶⁷, na companhia do Seu Nidinho, morador do Rincão. Que outra atitude o professor de sociologia poderia esperar dos seus alunos ao estarem diante da beleza do Rio Camaquã?

No livro *A terra e os devaneios do repouso*, Bachelard (2003, p.14) chama a atenção para o fato de que “a imaginação é a louca esperança de ver sem limite”. Como consequência, ele diz também que “a imaginação nada mais é senão o sujeito transportado às coisas.” (BACHELARD, 2003, p.2). Ver desde dentro, ver o interior das coisas é o maior desejo do sujeito imaginante: “ver no broto a folha, a flor e o fruto é ver com olhos de imaginação.” (op.cit., p.14). Não se pode ver o oculto apenas com olhos passivos de contemplação externa

⁶⁶ “Costuma-se dizer que a imagem poética é também uma re-presentação de elementos da realidade usual articulados de tal maneira que seu sistema de relações favorece essa mesma entrevisão de uma realidade outra. A diferença consiste em que o poeta é o alienador involuntário ou voluntário, mas sempre intencionado desses elementos (intuir a nova articulação, escrever a imagem), enquanto na vivência do papador de moscas a entrevisão ocorre passiva e fatalmente: a porta bate, alguém sorri e o indivíduo padece um estranhamento instantâneo.” (CORTÁZAR, 2008, p128).

⁶⁷ No Rio Grande do Sul, chamamos de “marrequinha” a brincadeira que consiste em arremessar uma pedra de modo que salte várias vezes sobre a superfície da água.

ao objeto. Para ver de dentro, para ver o broto, é preciso viver o objeto, entrar nele. A experiência fotográfica e a vivência no Rincão do Inferno serviram-nos de exemplo disso.



Figura 36. *Entre-rochas*. Foto: Juliana Hoffmeister



Figura 37. *Pedra amarela*. Foto: Juliana Hoffmeister

As fotografias denotam a interação das estudantes com o lugar. Essa interação é mediada pela câmera fotográfica. Um número significativo de fotografias produzidas no Rincão traduzem o disparo fugidivo típico de quem vem “de fora”. Não é o olhar do Rincão sobre si mesmo, mas o olhar de quem quer entender o lugar de forma espontânea e alegre. Uma das características do nosso tempo presente é justamente essa estranha necessidade de fotografar tudo, o que faz da experiência fotográfica a grande responsável por intensificar ou negar o instante. Para o bem ou para o mal, o que parece é que um determinado acontecimento passa a existir de fato somente quando ele é fotografado, tal é a nossa dependência com relação às tecnologias de mediação do sujeito com o mundo. É preciso olhar com atenção para esse fenômeno.⁶⁸

Neste caso, praticar uma sociologia aprofundada do instante poderá nos dar os elementos necessários para a compreensão do social na sua dimensão poética e reencantada. A fotografia, como narrativa visual, ajuda a exercitar a **sociologia do instante**. Sendo assim, a fotografia é então o ato visual instantâneo que marca a presença do sujeito no momento presente. O olhar fotográfico participa do instante, ou melhor, ele intensifica o instante. É nesse tempo imobilizado que a experiência sociológica, com o auxílio da câmera fotográfica,

⁶⁸ Cláudia Linhares Sanz (2006) aborda o tema da inserção da câmera digital no cotidiano das pessoas, o que segundo ela provocou uma mudança na forma de nos relacionarmos com a imagem fotográfica. Segundo ela, a fotografia moderna sempre teve um lugar na nossa memória, o que equivale à construção de um momento único na vida da pessoa. Ou seja, antigamente fotografava-se em momentos singulares. No entanto, com a disseminação da fotografia digital no mundo contemporâneo, “todos os fatos são fotografados”, todos os acontecimentos são registrados, o que provoca inúmeras reflexões. Segundo a autora, as novas tecnologias, especialmente as imagens digitais, produzem uma nova maneira de estar no mundo, modos contemporâneos de pensar e ver, uma nova subjetividade que se constrói na exterioridade visível da imagem (SANZ, 2006).

encontra o seu potencial próprio. Não estamos apenas *no* cotidiano, contemplando-o. Estamos *com* o cotidiano, vivendo-o e recriando-o. Como nos ensina a fórmula de Ernest Junger (*apud* Maffesoli, 2001, p.125): já “não se fala do objeto, mas sim através dele.”



Figura 38. Assado. Foto: Daiane Peralta



Figura 39. Partilha de alimentos e histórias. Foto: Lisandro Moura

Nossa experiência de pesquisa no Rincão do Inferno foi sutil e, ao contrário do que eu esperava, não fizemos perguntas na forma de entrevistas. Os textos imaginantes escritos pelas alunas sugerem que bastou elas sentirem o sabor do churrasco feito pelo Seu Alcíbio e o arroz com feijão feito com carinho pela Dona Onélia, disputado até pelos cachorros da volta, para apreender os acontecimentos na forma de sentimentos. Na fotografia acima aparece o fogo, um dos quatro elementos da natureza, uma das quatro raízes de Empédocles, estudado por Bachelard. O fogo é elemento primordial ativador da imaginação criadora e dos devaneios ascensionais. É um convite à objetivação do olhar fotográfico. Enquanto a carne assa na chama do fogo de chão, feito pelas mãos obreiras do Alcíbio, somos remetidos à memória ancestral e coletiva. O fogo mobiliza nossa sensação de bem-estar no Rincão do Inferno, promovendo a partilha dos alimentos e das histórias, tal como faziam os antigos. Viver a

experiência, participar do cotidiano simples desses moradores do Rincão, é também uma forma de conhecer e aprender. Neste dia, como disse a aluna Reniélli em seu texto (p.86), aprendemos que as coisas simples são suficientes para se viver uma vida feliz.

Para os moradores do Rincão, assim como para os demais povos tradicionais, o momento da refeição é um verdadeiro acontecimento, um ritual sagrado e, por isso, revestido do sentido simbólico original. A comida é a dádiva dos deuses, portanto, é necessário que haja predisposição para sentar todos juntos e celebrar o momento de conexão com o divino⁶⁹. Durante o dia, as alunas ainda aprenderam algumas receitas com Dona Onélia, dentre elas a marmelada e o maravilhoso bolinho crochê.

Antes de prosseguir, evoco algumas importantes palavras de Maffesoli:

Assim, por levar em conta a vivência cotidiana e a sabedoria popular que lhe serve de fundamento, talvez fosse necessário que a sociologia se transformasse naquilo que P. Tacussel denomina de “sociosofia”, isto é, uma disciplina que saiba integrar e compreender a “mística do estar-junto”. Com efeito, o próprio da vivência é pôr a ênfase sobre a dimensão comunitária da vida social; vindo a mística sublinhar aquilo que une os iniciados entre si, aquilo que conforta, de modo misterioso, o vínculo, ao mesmo tempo tênue e sólido, que faz com que essa comunidade seja causa e efeito de um sentimento de pertença que não tem grande coisa a ver com as diversas racionalizações pelas quais, na maioria das vezes, se explica a existência das diversas agregações sociais. (MAFESSOLI, 2001, p.176).

A vivência no Rincão nos ensinou a partilha da vida, do alimento, das histórias que se transformam em sabedoria popular. O estar junto coletivo transforma-se numa mística, marcada pelo acento ritualístico, presente praticamente em todo o cotidiano dos moradores do Rincão. Os rituais promovem uma espécie de retorno ao tempo da unicidade primordial, quando os humanos e a natureza viviam em constante comunicação e interação. A Sociologia no ensino médio perderia muito se, ao invés de apostar na entrega dos seus jovens alunos(as) aos temas e conteúdos estudados, como defendo aqui, priorizasse uma perspectiva crítica que separasse, sob o signo da suspeita, sujeito e objeto.

⁶⁹ Remeto à leitura de Mircea Eliade sobre a relação que o homem tradicional mantém com o sagrado: “O homem das sociedades arcaicas tem a tendência para viver o mais possível no sagrado ou muito perto dos objetos consagrados. Essa tendência é compreensível, pois para os primitivos, como para o homem de todas as sociedades pré-modernas o sagrado equivale ao poder e, em última análise, à realidade por excelência. O sagrado está saturado de ser. Potência sagrada quer dizer ao mesmo tempo realidade, perenidade e eficácia.” (ELIADE, 1992, p.13-14).



Figura 40. Cantor de campanha. Foto: Lisandro Moura

Depois do almoço, as alunas ouviram as histórias do Rincão do Inferno pelas cordas do violão tocado com destreza pelo Seu Alcíbio. O Rincão soa como música também. Soa com a música. A história canta a memória dos que se foram. Alcíbio não se cansa de dizer aos visitantes: “*eu aprendi a tocar violão ouvindo radinho de pilha. Meu sonho era ter um rádio de tomada pra poder tirar as músicas do rádio.*” Depois da chegada da luz elétrica, em 2006, finalmente ele virou um cantor de amplo repertório. O timbre da viola é agudo e forte, as cordas parecem distorcer o som, dão o aspecto chiado como se estivéssemos ouvindo o rádio ao longe, o antigo rádio. Traz-nos lembranças da vida no campo, a vida que nunca vivemos, mas desejamos viver. Quando Alcíbio canta, as alunas observam admiradas o amor de Dona Onélia. Ela canta junto, mas não sabe letra. Não sabe a letra porque não importa sabê-la; o importante é ter a alegria da abertura sonora e fazer as tardes felizes ao lado dos visitantes, debaixo das árvores de braços largos. Dançar a música com o corpo e com a alma. Mostrar aos habitantes da cidade como é fácil ser feliz tendo apenas o violão tocado pelo seu companheiro. O gesto de suas mãos embaladas parece ser guiado por uma estranha presença de espírito que foge a nossa compreensão. Cômica e verdadeira, Dona Onélia cantante embala as horas debaixo da parreira ou da laranjeira, põe a mão no ombro do companheiro como forma de dizer: “nós dois somos um através da música”. Pede sempre aquela música do “apaixonamento”, mas Alcíbio retruca, como faz todo gaúcho diante de qualquer demonstração de sensibilidade. No fundo sabemos que é só uma forma aparente de resistência ao amor, porque todo gaúcho autêntico já enxugou lágrimas de paixão pela mulher amada. Por conta própria, às vezes por pressão do público, Alcíbio pode tocar durante duas, três, quatro horas sem cansar. Ele sabe que virou artista e se tornou famoso depois de atuar no filme *O Sabiá*, e se utiliza disso com tanta naturalidade que convence a todos: é artista. Neste dia, aprendemos que a relação entre Dona Onélia e Alcíbio não pode ser compreendida sem as

cordas do violão, como bem afirma a estudante Daiane Peralta, no seu texto *Um amor e um violão* (p.85). Para nós, visitantes da cidade, não é somente através do fogo que podemos sentir as reminiscências do passado. As cordas sonoras do violão também evocam imagens-lembranças...



Figura 41. *Prosa e música*. Foto: Reniéle Spindola

A sociabilidade de um determinado espaço é composta por situações imperceptíveis, aparentemente triviais, mas sem as quais não se pode compreendê-la adequadamente. Por muito tempo os sociólogos acreditavam poder compreender a trama da vida detendo-se na grande história dos fatos, mais do que nas histórias vividas no dia a dia. Por isso, o imaginário e o poético, que se enraízam no cotidiano, foram frequentemente deixados de lado nas análises sociológicas. A importância da dimensão poética da vida social nos fala de situações lúdicas, oníricas e afetuais, tais como estas que foram vividas pelas alunas durante a prática de ensino-pesquisa no Rincão do Inferno. E como nos lembra mais uma vez Maffesoli (2001, p.121), “o sensível reencontra seu lugar no espaço público”.

Dentre as situações presentes no Rincão, os causos ocupam um papel importante, como o da cobra papa-pinto⁷⁰, o do lobisomem, o do tesouro enterrado e a história das *bordolezas*, constantemente narrada por Dona Onélia, e que foi reproduzida também no filme *O Sabiá*, de Zeca Brito: “*Lá no céu, adonde que a noite é mais escura, é que nasceram as bordolezas, uma bola de fogo rodopiando feito uma boleadeira. As bordolezas vinham aqui pra terra e alumiavam tudo o que encontravam. A noite no Rincão é mais dourada de que o dia. E antes de amanhecer as bordolezas iam embora. Por isso que as pedras no Rincão são*

⁷⁰ Dentre as histórias, certamente a da cobra papa-pinto foi a que nos causou mais espanto. Já tínhamos ouvido falar do acontecimento, como uma lenda distante, mas nunca podiam imaginar que a história se passou com Dona Onélia. Certa época, quando amamentava uma de suas filhas, Onélia tinha o costume de pegar no sono. Acontecia que vinha sempre uma cobra sugar o leite do seu peito, colocando o rabo na boca da criança, sem que Onélia percebesse. Certo dia, Alcívio viu a cena, e deu uma machadada no meio da serpente, que jorrou leite para todo lado. (!).

*quentes de noite e de dia, de tanto calor que pegaram das bordolezas. Até hoje, tem gente que, numa caçada de tatu, ou numa pescaria de madrugada, enxerga as bordolezas alumando as cavernas do Rincão. As pedras do Rincão e as cavernas, por serem escondidas e ruim de chegar, é o lugar que elas escolhiam para descansar.” (Trecho do filme *O sabiá*).*

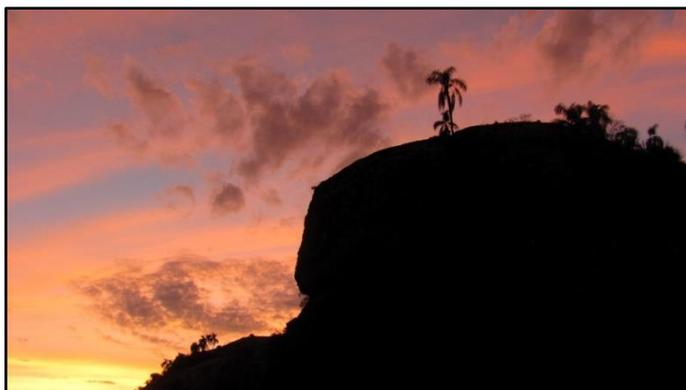


Figura 42. Bordolezas imaginárias. Foto: Lisandro Moura

Como não imaginar as *bordolezas*, essas fagulhas de fogo sopradas pelo vento, na foto acima? Daí a importância da fotografia na prática de ensino em Sociologia, pois ela permite compor quadros figurativos do espaço, revelando sua dimensão estética e poética, que nem sempre se pode observar com acuidade. A nossa experiência, a forma com que interagimos com o espaço e como traduzimos a vivência em textos e imagens, deixa a entender que algum tipo de aprendizagem emergiu. Uma aprendizagem mais formativa do que propriamente informativa, e por isso impossível de ser quantificada e classificada.

O contato com a simplicidade da vida comunitária no Rincão do Inferno, a relação dos moradores com o próprio espaço que serve de base para a sua sobrevivência – relação entre natureza e cultura – permite-nos compreender que a formação comunitária está enraizada no espaço, no território. O espaço sensível evoca processos formativos, ainda mais quando é ocupado por quem demonstra uma inegável riqueza existencial, uma bondade extrema difícil de se ver em qualquer lugar. Bondade essa que, paradoxalmente, convive com as adversidades da vida. Porque a vida não é fácil para os moradores do Rincão. Mas, estranhamente, o que chama a atenção nas nossas fotografias e nos relatos textuais das alunas, é que da precariedade das condições materiais pode surgir os grandes ensinamentos sobre o amor, a alegria e a compaixão.



Figura 43. Amor. Foto: Fernanda Machado

Através da experiência proposta pelo projeto *Narradores de Bagé*, as alunas foram convidadas a conviver no território mítico do Rincão e a compartilhar as experiências a partir de relatos textuais, fotografias e vídeos, dando forma, assim, a uma estética existencial e a uma sociologia poética.

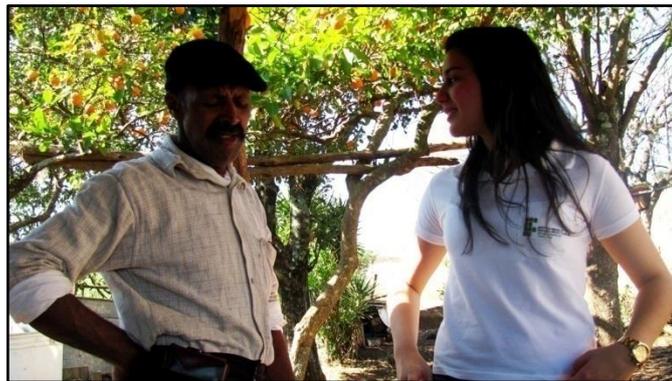


Figura 44. Causos. Foto: Daiane Peralta

As histórias de vida contadas por Alcíbio, Nidinho e Onélia, atentamente ouvidas pela estudante Reniélli, na fotografia acima, revelam um ambiente complexo e ambíguo, onde há lugar tanto para os problemas de estrutura local (por exemplo, a distância em relação à cidade, o que dificulta o atendimento médico em caso de urgência, bem como os conflitos de terra) quanto para questões afetivas, de solidariedade, bastante presentes na personalidade e no modo de vida dessa pequena população. Acredito que foi justamente a potência do espaço como território mítico⁷¹ e simbólico que causou o estado de distração e divertimento das

⁷¹ A denominação *mítica* aplicada aqui ao território ou à terra difere das concepções usuais e científicas do “mito” como algo ilusório ou fantasioso que precisa ser combatido pela razão científica, como se o mito fosse uma falsa consciência do mundo e das coisas. É bastante comum associarmos o mito com a mentira. No entanto,

alunas. O imaginário que envolve o Rincão do Inferno, como uma aura em sua volta⁷², tem poder de influência nas pessoas que lá chegam. Afetam nosso estado de espírito. É esse imaginário, solidamente arraigado, que ainda assegura a prosperidade coletiva das terras no Quilombo de Palmas, contra as investidas truculentas do setor ruralista da região. A permanência das populações rurais negras nos seus espaços de origem é de suma importância para a continuidade da vida, para a manutenção dos costumes tradicionais, pois trata-se de uma “terra mítica”, algo que os depositários da fé econômica e desenvolvimentista não podem compreender e nem aceitar. Porque os mitos são distintos: quando os ruralistas reivindicam terra é para transformá-la em mercadoria; já as comunidades tradicionais reivindicam-na para transformá-la num lugar espiritualmente relevante.

Há outros problemas de ordem imediata que surgem cotidianamente, muito mais importantes para os moradores, cujo desejo é “*que não nos falte saúde, que as cabritas se criem e não falte ovo nas galinhas*”, como Dona Onélia costuma dizer. São essas pequenas situações enraizadas que asseguram e dão sentido à vida num dado espaço, pois, como lembra mais uma vez Maffesoli (2010, p.215), “a potência da socialidade responde, sem necessariamente se lhe opor, ao poder da estrutura econômico-social”. É justamente isso que nos causa espanto, ou seja, algo que tem a ver com a atmosfera do lugar, com o imaginário que o envolve.

A espacialidade quilombola é o elemento importante na constituição da comunidade, pois oferece as condições necessárias para a reprodução do modo de vida do homem e da mulher da tradição. A demarcação do território, para os quilombolas, vai muito além daquela legitimada pela institucionalidade do Estado. Porque é uma territorialidade vivida no imaginário, pela cultura, que transcende as áreas reconhecidas formalmente como “propriedade”. É território por onde andaram os antepassados. Desse modo, há diferentes formas de compreensão sobre o uso do espaço, fundamentada em códigos cosmológicos antagônicos: de um lado a concepção positivista baseada na exigência empírica, da

levando em consideração as teorias o Imaginário, em especial o pensamento de Gilbert Durand (1996, p.42), o mito é “narrativa simbólica”, é “modo de conhecimento” e, ao mesmo tempo, “modo de conservação”. O mito é “conjunto discursivo de símbolos” (p.42) e imagens que estruturam a sensibilidade ou o estado da alma da humanidade e sua relação com o mundo.

⁷² Para entender detalhadamente a noção de “aura” remeto à leitura de Walter Benjamin (1994). Este termo é utilizado aqui de acordo com Juremir Machado da Silva (2012), que define imaginário como sendo uma aura ou atmosfera: “O imaginário é um acréscimo. O imaginário não é sinônimo de subjetividade. A subjetividade produz imaginário. Não se pode, obviamente, reduzir imaginário à ideologia pela simples razão que a ideologia é uma subtração, algo que se retira do acontecimento para conformá-lo à lente do observador, enquanto o imaginário é sempre um excedente. (...) **Imaginário é atmosfera (...)** um suplemento de alma, um ‘plus’.” (MACHADO DA SILVA, 2012, p.61). [*grifo meu*].

comprovação por meio de documentos e outras burocracias estatais; de outro, a experiência vivida assentada num passado mítico, que perdura através dos costumes ancestrais e da tradição oral. Cabe à escola, especialmente através do ensino da Sociologia, tornar possível o estreitamento dos laços dialógicos entre os dois mundos.



Figura 45. *Catar lenha*. Foto: Thais Murias

A terra, entendida no seu sentido arquetipal, é o mais resistente dos quatro elementos da natureza (mais um dos quatro elementos de Empédocles)⁷³. Ela resiste, assim também como as pessoas que nela vivem. É ela que liga o ser ao mundo, que nos enraíza e nos convida a viver o mundo na sua intimidade. Nesse dia, as alunas vivenciaram também a busca da lenha para o fogo, sob os cuidados do Alcívio. Mais tarde, essa lenha ativaría o fogo, e ele prepararia a nossa refeição. Acompanhá-lo nas tarefas do dia a dia, é um convite ao enraizamento à terra.

A terra-território assegura um povo no seu lugar de origem e de destino. O apego à terra é típico da ancestralidade do gaúcho, já estudado e constatado por Barbosa Lessa (2008). Pois, de acordo com Maffesoli (2010, p.212), o “solo é o que faz nascer, é o que permite o crescimento, é o lugar onde jazem todas as agregações sociais e suas sublimações simbólicas”. Sendo assim, a relação do gaúcho com a terra é complexa e ambígua, e não pode ser reduzida unicamente a noções econômicas e políticas de propriedade, a terra como modo de produção. Temos, assim, a *potência* da “socialidade” (MAFFESOLI, 2010) compartilhada contra o *poder* da estrutura econômico-social. A comunidade contra a sociedade.

⁷³ Segundo Bachelard, “A terra, com efeito, ao contrário dos outros três elementos, tem como primeira característica uma resistência. Os outros elementos podem ser hostis, mas não são sempre hostis. A resistência da matéria terrestre, pelo contrário, é imediata e constante.” (BACHELARD, 2001b, p. 8).



Figura 46. Cabana de pau-a-pique. Foto: Lisandro Moura

A exploração vivenciada da sociologia do imaginário nos faz transpor a materialidade do tempo e do espaço. A vida ganha uma imaginação mágica e onírica tal como observada por Durand (2011) na sua exploração do imaginário: “o sonho e toda a imagem ativa, diríamos nós, abolem os constrangimentos do espaço, para conservarem as liberdades da extensão. (...) No sonho, o aqui é um algures, os lugares se entrecruzam, desprendem-se da geografia, como da geometria.” (DURAND, 2011, p.101-102). Diante da casinha de pau-a-pique, a imaginação nos remete às lendas contadas e recontadas sob a proteção da casa-refúgio. É, pois, compreensível que a cabana⁷⁴ de barro transporte no seu interior todos os sonhos de liberdade dos antigos negros escravizados que por ali passaram. Quem entra nela é capaz de sentir e reviver esses sonhos de liberdade.

Para a conduta simbólica, o espaço nunca é o vazio geométrico euclidiano: ele é um conjunto de ‘lugares’ análogos, homólogos dependendo de suas qualidades. (...) ‘Um espaço pensado é substituído, pelo homem tradicional, por um espaço ‘vivido’, mas esse termo não deve ser confundido como muitas vezes o é pelos filósofos fenomenólogos contemporâneos. ‘Vivido’ quer dizer constituído pela

⁷⁴ É interessante notar que nas cerimônias de iniciação, estudadas com afinco por Mircea Eliade (1992), há sempre o aparecimento do símbolo da morte, ou do inferno, seguido da existência da cabana iniciática perdida no meio da floresta. Como não fazer uma relação do nome do lugar, *Rincão do Inferno*, com a recorrência dos rituais de iniciação? Descer aos Infernos é se reconciliar com um estado primordial da existência humana. A cabana de pau-a-pique está ali pra nos lembrar disso. Nas palavras de Eliade (1992, p.91): “A cerimônia começa sempre com a separação do neófito de sua família e um retiro na selva, já há ali um símbolo da morte: a floresta, a selva, as trevas simbolizam o além, os Infernos. Em alguns lugares acredita-se que um tigre vem e transporta no dorso os candidatos: a fera encarna o Antepassado Mítico, o Senhor da iniciação, que conduz os adolescentes aos Infernos. (...) é o mundo embrionário da existência, tanto no plano cósmico como no plano da vida humana. Em inúmeras regiões, existe na selva uma cabana iniciática. É aí que os jovens candidatos sofrem uma parte de suas provas e são instruídos nas tradições secretas da tribo. Ora, a cabana iniciática simboliza o ventre materno”. Nesse caso, será preciso dizer que o tigre simboliza o verdadeiro papel do professor, esse Senhor da Iniciação que conduz os jovens aos Infernos, ou seja, ao estado embrionário da existência?

vida e não apenas depois preenchido pela vida. Então seria melhor dizer ‘experimentado’, em vez de ‘vivido’, pois para a tradição a vida não é uma entidade biológica: ela é a possibilidade geral de uso pelo homem, ela é o fato de poder ser ‘experimentado’. (DURAND, 2008, p.47).

Para a nossa experiência de ensino-pesquisa em sociologia, o Quilombo, enquanto terra-território é arquétipo dos refúgios coletivos. Seu sentido simbólico vai além da verdade das leis que o regulamentam. É no Quilombo que as pessoas encontram a familiaridade afetiva, o repouso, a tradição e a amizade que tornam a vida admissível, apesar das adversidades. É a rerepresentação figurativa (e fotográfica) da resistência negra, símbolo do anseio pela liberdade, que ainda subsiste no Rincão do Inferno, seja na mata, na casa, no rio, no canto do galo ou no voo dos sabiás... O Rincão é a dialética do inferno e do paraíso. Nele, o passado ecoa através da fotografia. Esse foi o nosso verdadeiro aprendizado. O Quilombo acolheu as jovens alunas de tal forma que elas se entregaram ao espaço. Ir ao Rincão é como retornar à Mãe Terra⁷⁵.



Figura 47. *Pescadores de ilusões*. Foto: Lisandro Moura

Manter uma postura de adesão ao espaço, de entrega afetiva, ao invés de uma postura de desconfiança (separação entre sujeito e objeto), que comumente caracteriza o ensino da

⁷⁵ Segundo Cícero Galeno Lopes (2007), o mito da Mãe Terra para os povos da América conta que “um dia, há longínquos anos, uma enorme cratera se abriu no solo, e os primeiros homens foram expelidos para a superfície pela *Pacha Mama*” (p.384). *Pacha Mama* (Mãe Terra), para os povos indígenas, “é a fonte de toda a vida. É provedora de alimento e de abrigo. A Terra, a natureza, não é lugar maldito e selvagem onde devem sobreviver os pecadores expulsos do paraíso. Pertencemos a ela, somos parte dela, somos seus filhos. Ela representa a fertilidade, porque é o ventre de onde proviemos e onde dormiremos. (LOPES, 2007, p.384-385). Para um aprofundamento do significado da Mãe Terra (*Pacha Mama*) para os povos indígenas e camponeses, ver *Diccionario de Mitos e Leyendas (Equipo Naya)*, disponível em <http://www.cuco.com.ar/pachamama.htm>

sociologia, é viver o espaço com felicidade. É reconhecer a alma do lugar.⁷⁶ Vejo o instante captado pela fotografia acima como sentimento de religação ao espaço. A *atenção imaginante*, neste caso, é o exercício que possibilita o reconhecimento da “alma do lugar” e a sensibilidade que concretiza a entrega do sujeito ao espaço imaginado. É quando a contemplação alimenta-se do mergulho nas águas da imaginação criadora, que alarga a vida e nos faz ver para além da aparência banal. A imagem fotográfica revela o instante para além do instante. Não há fragmentos, não há cisão no tempo, porque o instante se faz eternidade. Não há passado nem futuro; o instante torna-se o universo todo. A *atenção imaginante*, exercida pela fotografia, transcende o acontecimento, partindo do próprio acontecimento, remetendo-nos ao *Mundus imaginalis*, “essa gigantesca rede tecida de sonhos e de desejos da espécie e onde vem acostar, sem ser essa a sua vontade, as pequenas realidades cotidianas.” (DURAND, 2011, p.104). Diante da paisagem acima, quem não sonha, estando lá ou aqui, em navegar nas águas do Rio Camaquã?

Para Bachelard (1989), a imaginação material da água é um tipo particular de imaginação que revela o determinismo do imaginário. Ela traz repouso e bem-estar para aqueles que contemplam o seu espelho:

Como estão próximos, numa água tranquila, a superfície e a profundidade! Profundidade e superfície encontram-se reconciliadas. Quanto mais profunda é a água, mais claro é o espelho. (...) O sonhador sonha a sua própria profundeza. (BACHELARD, 2009, p.189).

⁷⁶ Sobre este ponto, nunca é demais insistir na seguinte afirmação de Gilbert Durand: “é preciso lembrar que a desvalorização clássica do imaginário, de Aristóteles aos cartesianos, está ligada à desvalorização da alma, ou antes, à sua redução a uma racionalidade intercambiável, que aliena a unicidade criadora – o valor de uso ontológico –, em proveito de um indefinido poder de intercomunicabilidade, de um valor de troca em que o ser se deixa apreender em cópula gramatical, cristaliza-se em lógica e, finalmente, em que a alma é reduzida ao fantasma grotesco do *cogito* e ao anêmico funcionamento do ‘Organon’ ou do ‘Método’. O classismo, de Aristóteles a Descartes, é tanto mais um pseudoespiritualismo, um espiritualismo fantasma, apesar das aparências, que renega o realismo concreto da alma, separando a forma da matéria, depois a alma *cogitante* do corpo. (DURAND, 2011, p.99).



Figura 48. Rio Camaquã. Foto: Fernanda Machado

Traduzindo as lições de Bachelard para a nossa prática de ensino com pesquisa, a fotografia revela que o elemento água pode ligar a dispersão das alunas com a profundidade de uma experiência (auto)formativa mais duradoura e profunda. É quando o instante se torna duradouro, independente de passado e futuro. Torna-se tempo retido pela força harmônica dos contrários, indo da superfície (aparência) do espelho à profundidade do rio, que fala diretamente com a intimidade do ser que fotografa em estado de felicidade consigo mesmo. Acontece então a passagem do pensar para o sentir, momento fundamental de uma sociologia que se pretende simbólica. É quando o espaço externo que olhamos se transforma, pelo espelho da água, em espaço interno, uma paisagem interior. Estamos presentes por inteiro diante daquilo que vemos. Nesse dia, aprendemos a lição de repouso e fluidez que o Rio Camaquã nos oferece.

Como se pode ver, busquei, até aqui, recuperar mediante o olhar (*atenção imaginante*) a união entre duas atitudes aparentemente opostas, a *contemplação* e a *criação*. Há o olhar contemplativo que observa; e há também o olhar incisivo, aquele que cria e transforma a realidade. A *atenção imaginante* que proponho para o ensino da sociologia, parte do olhar contemplativo e da distração lúdica para o olhar ativo e transformador – o onirismo criativo. Um leva ao outro; a contemplação do mundo leva à adesão do ser ao mundo. Dessa forma, a *atenção imaginante* é devedora da *imaginação criadora*, essa imaginação capaz de “formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (BACHELARD, 1989, p18), embora o aspecto contemplativo do ser enquanto espectador do mundo, que age de forma não-ativa⁷⁷, é também de fundamental importância para se pensar numa mística do ensino, uma

⁷⁷ Michel Maffesoli chama de *poiética* esse tipo de ação não-ativa, típica do pensamento oriental, que busca “prestar atenção, contra nossas evidências, àquilo que é evidente.” (p.95).

experiência diferente de toda a tradição sociológica racionalmente incentivadora da intervenção sobre a natureza e sobre o mundo social.

Para justificar essa fórmula que une contemplação e criação, inspiro-me novamente em Gaston Bachelard, que retoma a fenomenologia (diferentemente da fenomenologia de Husserl) para repensar a imagem poética. No Bachelard noturno⁷⁸ d'*A poética do devaneio*, o olhar deixa de ser cisão entre ser e mundo (vício de ocularidade) para converte-se em atividade, em vontade: “o olho já não é então o mero centro de uma perspectiva geométrica. Para o contemplador que ‘constrói o seu olhar’, o olho é o projetor de uma força humana. (...) O olhar é um princípio cósmico” (BACHELARD, 2009, p.175-176). Penso a *atenção imaginante* nessa linha da união entre duas perspectivas aparentemente opostas. Isto é, quando a contemplação ajuda a construir o olhar, representando o próprio mergulho no objeto. Nas palavras sábias do autor citado (op.cit., p.177), “o sonhador de mundo não olha o mundo como objeto, precisa apenas do olhar *penetrante*. É o sujeito que contempla”.

Com efeito, desde a perspectiva da *atenção imaginante*, as narrativas visuais expostas por meio de fotografias não são reproduções do real, tampouco são oriundas da mera percepção visual. Elas são, ao contrário, imagens criadas pela vontade do olhar. Essa vontade de olhar, como disse, nasce da contemplação e da entrega do sujeito àquilo que observa. O que interessa, portanto, é buscar não a imagem da realidade, mas a realidade da imagem e do imaginário. Isso significa estender para a experiência de aprendizagem em Sociologia a ruptura com o princípio de causalidade, tal como fez Bachelard ao longo de sua obra. Mas, o que isso quer dizer exatamente?

Todo sociólogo aprendeu a “fazer sociologia” contextualizando histórica, social e economicamente seu objeto de estudo, de modo que o contexto passou a ser mais importante do que o próprio objeto. Mas quando se pensa no objeto como imagem poética, à luz do Imaginário, a contextualização perde o sentido, pois, conforme Bachelard (2008a), a imagem poética não nos fala de passado e não mantém relações causais:

a imagem poética não está sujeita a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes o inverso: com a explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e já não vemos em que profundezas esses ecos vão repercutir e morrer. (BACHELARD, 2008a, p.01).

⁷⁸ A expressão “Bachelard noturno” está referida aqui em oposição à “Bachelard diurno”, termos utilizados por Pessanha (1985) para caracterizar as vertentes epistemológicas que acompanham a obra de Bachelard. Por **diurno**, entendemos a fase conceitual, científica e apolínica de Bachelard (fase solar, o homem da cidade); já a vertente **noturna** refere-se à fase da imaginação poética, do onirismo e do devaneio (fase lunar, o homem do campo).

Mais adiante ele continua com um exemplo que todos nós sentimos quando lemos um poema:

O poeta não me confere o passado de sua imagem e, no entanto, ela se enraíza imediatamente em mim. A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica. (BACHELARD, 2008a, p.02).

Para captar a imagem na sua singularidade, Bachelard propõe, então, uma *fenomenologia da imaginação*: “estudo do fenômeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade”. (BACHELARD, 2008a, p.02).

Para romper com o passado e com a noção de causalidade, é necessário “estar presente à imagem no minuto da imagem” (op.cit., p.02). Esta entrega ao presente pode ser proporcionada, nos termos desta pesquisa, pelo ato fotográfico que intensifica o instante poético e assinala a presença do sujeito no tempo mesmo da imagem.



Figura 49. Ficções narrativas 1. Foto: Lisandro Moura



Figura 50. Ficções narrativas 2. Foto: Álvaro (motorista)

Nesta experiência de ensino, a imagem fotográfica passa a orientar a (auto)formação do sujeito, criando a possibilidade da construção de **cenários de pesquisa**. Ela orienta o sujeito diante daquilo que ele vê. O ato fotográfico, ao criar cenários em que os sujeitos, o fotógrafo e a própria imagem fotográfica se confundem, questionando a noção de realidade e autoria da imagem, torna-se uma grande e singela aventura narrativa com a qual podemos

fabricar a vida num determinado espaço – fotografar a fotografia! – e, conseqüentemente, fabricar a própria vida.

Buscar a singularidade da imagem poética de um determinado espaço ou fenômeno social é uma das tarefas da sociologia do imaginário, que também é uma sociologia poética. É a realidade da imagem e não a imagem da realidade que comunica a alma e o coração do ser disperso e imaginante. Com efeito, para o trabalho dos *Narradores de Bagé*, não interessa saber se as informações ou histórias contadas pelos moradores do Rincão do Inferno são falsas ou verdadeiras. Nem mesmo interessa-nos manter fidelidade entre o que é dito e o que é escrito, ou seja, entre o que é nos contado e o que recontamos, seja textualmente, verbalmente ou imagetivamente. O que importa é criar/inventar as tramas do social por meio da nossa própria vinculação a elas. Inventar é produzir conhecimento usando a imaginação criadora. Uma sociologia poética que se alimenta do imaginário é capaz de orientar o processo formativo em direção a uma **educação fantástica**, tal qual defendida por Gilbert Durand (1997).



Figura 51. *Pausa para pose.* Foto: Thais Murias

Antes de concluir este capítulo, um dado importante precisa ser considerado. Trata-se da constatação de que grande parte das fotografias produzidas pelas alunas, e que não selecionei para incluir neste trabalho, são fotos em que elas mesmas aparecem em meio à paisagem. Não são fotografias do lugar, mas delas diante do lugar. Esse dado sugere uma interpretação mais demorada que vai para além da perspectiva que encara esse fenômeno como simples postura exibicionista de indivíduos narcisistas. É muito fácil visualizar nas

imagens a ideia de que as alunas fotografam para “comprovar” aos amigos e familiares que realmente estiveram no Rincão do Inferno. “São fotos para postar no *Facebook*”, como se fala atualmente.

Alguns fotógrafos⁷⁹ profissionais e pensadores da imagem defendem a ideia de que na sociedade contemporânea as pessoas deixam de viver o presente para vivenciar a experiência de estar fotografando, e conseqüentemente, “clicar, em vez de viver, tornou-se norma”. Essa afirmação tem muita procedência no mundo em que vivemos, no mundo da saturação da imagem em decorrência do aumento do consumo de câmeras digitais. Na *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997), a imagem perde sua força primordial que é a de mover nossa imaginação.

No entanto, o que a minha pesquisa sugere é que, fora isso, há algo mais valioso no ato fotográfico, se pensado em termos de aprendizagem simbólica, como é o meu propósito aqui. Pois, quem disse que o ato de clicar não pode ser também uma forma de viver? É preciso pensar demoradamente a imagem, entrar no universo dela para vê-la na sua intimidade. Aí reside a importância do professor, como orientador ou iniciador da experiência formativa. Sem os devidos propósitos educacionais, é bem possível que a experiência fotográfica se encerre no quadro da contra-experiência e da gratuidade da imagem (banalização da experiência fotográfica). Entretanto, para além da aparência visível das imagens, e sob a perspectiva de uma pedagogia simbólica (PERES, 1999), veremos que a fotografia das alunas acima contém também um dado oculto que nada mais expressa do que um desejo de ligação com o espaço, uma vontade de viver o instante, criando-o, de misturar-se com ele de forma alegre e espontânea.

Há uma correspondência entre viver e fotografar, especialmente quando se trata do universo dos jovens que cresceram no mundo da explosão das imagens e que, portanto, não tecem separações entre experiência e representação imagética. Pelo contrário, entre a vida e a imagem, está o enraizamento orgânico, que na definição de Maffesoli (1998, p.163), corresponde à “revitalização do território em seu sentido mais simbólico”. Não só o enraizamento do indivíduo ao território, ao espaço como fator de “socialidade”, mas também da união entre tradição e contemporaneidade. Não é por acaso que a imagem acima traz a marca da antena parabólica como pano de fundo, à direita do quadro. Ela simboliza a ligação da cultura global contemporânea, vivida pelas jovens estudantes, com os valores da tradição

⁷⁹ É o caso do fotógrafo Fábio Seixo, do projeto Photoland: <http://migre.me/dXIXc>. Italo Calvino (1992) também discorreu brilhantemente sobre esse tema no conto *A aventura de um fotógrafo*.

da terra, expressas pela “socialidade” (MAFFESOLI, 2010) comunitária do Rincão. A antena nos liga ao mundo global, ela divulga, exhibe, recria e transmite um determinado acontecimento. A fotografia também! Nesse caso, do ponto de vista simbólico, não há separação entre vida e imagem. Pois o olhar imaginante é dotado de uma força humana, uma vontade de olhar, o que nos faz lembrar novamente de Bachelard (2009, p.175-176), que dizia que o “olhar é um princípio cósmico”.

Mais uma vez, não há separação entre sujeito e objeto. Mas, insisto: sem a dimensão educativa guiada pelo professor e, conseqüentemente, pelos propósitos relacionados à construção do conhecimento numa dada área do saber, a vivência se torna alienada pela sedução narcisista. Sem o imaginário, é bem possível que nos tornemos vítimas da atração comercial das imagens fotográficas. A imagem nos mostra que a aluna fotógrafa, as colegas e o cenário fotografado se tornam uma realidade só. Ao fotografar, a aluna quer viver o espaço na companhia das colegas. Fotografar o espaço carrega o desejo de poder pertencer a ele, mesmo que não possamos viver nele diariamente. Fotografa-se para viver e eternizar o presente em nossa memória visual.

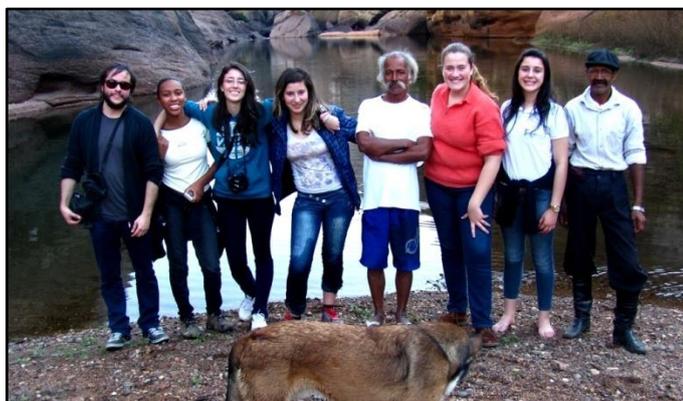


Figura 52. Retrato de uma vivência. Foto: Álvaro (motorista)

Portanto, meu propósito em apresentar e meditar sobre a experiência de ensino em sociologia, dentro do contexto do Projeto *Narradores de Bagé*, do IFSul, foi o de criar condições de aproximação a uma pedagogia e sociologia do imaginário, por meio da vivência conjunta com as comunidades tradicionais de Bagé, como no exemplo da comunidade rural do Rincão do Inferno. Esta experiência (auto)formativa se transformou numa mística do ensino e trilhou os caminhos de uma educação estética mediante a linguagem fotográfica. Desse modo, essa mística do ensino está em sintonia também com a observação de Maria

Cecília Sanchez Teixeira e Alberto Filipe Araújo (2011), de que “uma pedagogia do imaginário ancora-se numa ‘razão simbólica’ e requer uma linguagem que permita a comunicação simbólica, lembrando, com Durand (1998), que o simbólico é aquilo que implica alguma coisa além do seu significado manifesto.” (TEIXEIRA; ARAÚJO 2011, p.86). A relação simbólica das jovens estudantes com o lugar manifesta-se por meio da experiência estética fotográfica. Os textos poéticos escritos pelas alunas sugerem que a fotografia serviu de ponte entre a experiência vivida e a experiência imaginada. O espaço do Rincão do Inferno, com seu poder expresso na natureza da imaginação material (água, fogo, ar, terra) nos fez sonhar. E nós apenas fotografamos os sonhos.

Desse modo, minha mudança de concepção sobre o ensino da Sociologia revela-se como uma conversão poética que adveio da demonstração das próprias alunas, do prazer e da felicidade delas diante de um importante lugar do município de Bagé, o Rincão do Inferno. O que me faz pensar que uma verdadeira formação humana não é monopólio da ciência e que, para ensinar a ciência sociológica é preciso transcender a própria sociologia, em direção ao conviver, fazendo dela aquilo que Durand (1997, p.432) denominou de “comunhão arquetipal das almas”. Porque o fundamento primeiro da educação nasce de um querer-viver para poder compartilhar sonhos. É quando o ensinar se torna um estar-junto e as ciências sociais se tornam ciências humanas.

Transcender a sociologia não significa negar-lhe o espírito científico e a tradição clássica do racionalismo, mas sim conceder um direito igual tanto para a ciência quanto para a imaginação poética. Significa, pois, promover a passagem do ensino de conteúdos para a vivência dos conteúdos, sob o domínio do Imaginário. Não mais ensinar sociologia, mas viver a vida sob o olhar imaginante da sociologia, esse olhar que transcende o próprio mundo.

A produção textual e as narrativas visuais demonstram que a sociologia do imaginário, baseada numa pedagogia simbólica (PERES, 1999) centrada na *atenção imaginante*, é caminho para o *reencantamento do mundo* e da educação, cujo propósito é recuperar o sentido da *comunhão arquetipal das almas*, ou seja, o entusiasmo do homem primordial. Comunhão e entusiasmo que pudemos observar na vida cotidiana do Alcíbio, da Onélia e do Nidinho.

7. DA CONVERGÊNCIA

CENÁRIO EXPANDIDO DE PESQUISA

*O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*

- Manoel de Barros -

Depois do “mergulho no outro” (MACHADO DA SILVA, p.84), chegou o momento da *convergência* das experiências, sempre levando em conta a questão central desta pesquisa, que é **identificar o modo como o ensino da Sociologia na escola pode contribuir para o processo de reencantamento do mundo e da educação**. Sendo assim, neste capítulo, busco estabelecer um processo dialógico entre o imaginário que fomenta minha atividade como professor-pesquisador e as experiências de ensino a que me propus, agora tornadas pesquisa. Em outras palavras, trata-se da formulação de um cenário expandido de pesquisa que contemple processos combinatórios e simbólicos entre a (auto)formação docente, a escola e os conhecimentos tradicionais advindos do espaço bageense. Para isso, utilizo-me das seguintes recorrências ou **núcleos simbólicos** de cada etapa metodológica com o intuito de juntar os retalhos da pesquisa em direção a um sentido comum:

Etapas metodológicas	Conteúdos desenvolvidos	Núcleos simbólicos
1 – Estranhamento	Meu percurso imaginário em direção ao tema de pesquisa	Retorno e Reencantamento
2 – Entranhamento	Mergulho no outro a partir da construção de um projeto de ensino com pesquisa	Laço e Tradição
3 - Convergências	Cenário expandido: confluência das etapas anteriores	

No capítulo anterior, dediquei-me a descrever, através da fenomenologia das imagens fotográficas, uma prática de ensino com pesquisa centrada na *atenção imaginante* como forma de reencantamento do mundo. Além disso, a prática em questão propõe-se como caminho para superar o modelo clássico que persiste na Educação e na Sociologia, que nega um lugar de importância tanto à imaginação quanto ao saber popular das comunidades tradicionais. Pois se o homem da tradição habita o tempo presente, conforme demonstra Durand (2008), seu universo cultural e imaginário deve ganhar espaço no nosso sistema de pensamento e compreensão do mundo. Para que isso ocorra, é preciso que a tradição popular habite também as nossas escolas e a sala de aula, particularmente no ensino da Sociologia, formando gerações de jovens abertos para o diálogo entre culturas.

7.1. Saberes comunitários e saberes escolares: abrindo as porteiras do conhecimento

*donde desaparecen las fronteras,
se abren las puertas de todos los ranchos...*

- Roberto Mara -



Figura 53. Porteira. Foto: Lisandro Moura

Dentro da instituição escolar formal há inúmeros obstáculos que impedem as conexões entre os saberes comunitários e os saberes escolares. A estrutura rígida do sistema de ensino, dentro da metáfora pampeana bastante cara a este trabalho, funciona mais ou menos como uma porteira fechada que reduz o horizonte do gaúcho errante e desbravador. A maior dificuldade que constatei ao longo da construção e realização do Projeto *Narradores de Bagé*

refere-se ao engessamento administrativo que ordena o sistema de ensino como um todo. É preciso um esforço além-instituição para romper com o isolamento da escola em relação à comunidade externa e, conseqüentemente, expandir o espaço de atuação do professor, que não pode se restringir ao universo da sala de aula. Horários fixos, crescente burocracia dos formulários, projetos e programas; currículos especializados, exames, disputas internas, sobrecarga de trabalho e de carga horária em sala de aula, número reduzido de professores, redução salarial etc., todos esses elementos que compõem o quadro da instituição de ensino dificultam o trabalho colaborativo entre professores e alunos e entre escola e cidade.

Cada vez mais as imposições administrativas do ambiente escolar nos fazem esquecer que o fundamento da educação e do trabalho do professor é a formação humana com sensibilidade. E que é preciso resistir à institucionalização do saber e mergulhar na sabedoria popular das comunidades tradicionais se o objetivo é reencantar a educação. Pois o conhecimento, apesar das tentativas de separação a que está submetido, sempre manteve uma ligação orgânica com o cotidiano e o senso comum.⁸⁰

Há situações da vida que não cabem nos formulários, muito menos aquelas que dizem respeito à formação de pessoas, de jovens alunos. O que quero dizer é que existem práticas dentro do nosso sistema institucional que não se aplicam ao ritmo dinâmico das situações de ensino, pesquisa e extensão que demandam qualidade. É realmente difícil encontrarmos uma fórmula capaz de contemplar da melhor maneira os projetos que envolvam a comunidade externa, ainda mais quando se trata de comunidades tradicionais e populares, de culturas diferentes da nossa. Se aceitarmos que o conhecimento não nasce pronto, que é uma construção, logo, o trabalho do professor se torna uma aventura feita de tentativas, erros e recompensas. Há que se dar liberdade para essa aventura se quisermos vitalizar a educação e produzirmos, assim, um conhecimento “encarnado à vida”.

Sobre esse assunto, a contribuição da minha pesquisa está em buscar a liberdade aventureira no plano do imaginário, que segundo Paul Ricoeur (*apud* ARAÚJO, 2003, p.31) tem a ver também com a “função geral do sentido prático”, que nos permite transpor, via imaginação criadora, as porteiras institucionais que delimitam fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o saber ancestral da tradição popular. Pois “é no imaginário que experimento o meu poder de fazer, que eu meço o ‘eu posso’” (RICOUER, *apud* ARAÚJO, 2003, p.31). O imaginário é dotado de uma força criadora que nos permite “ficcionalizar a realidade” em busca das possibilidades de abertura para a nossa existência.

⁸⁰ Ver Michel Maffesoli (1998, p.166): “não pode haver ciência senão fundada no senso comum”.

Esta força consiste numa referência de segundo grau que é na realidade a “referência primordial” e que, para Ricouer, não é senão “o poder da ficção de redescrever a realidade” (...) Uma poética da ação, tendo em conta que não existe ação sem imaginação, requer que a própria imaginação seja igualmente projectiva. (ARAÚJO; BAPTISTA, 2003, p.31).

Sendo assim, procurei refletir sobre uma experiência de ensino com pesquisa que leva em conta o imaginário e a imaginação como motores do ensino da Sociologia. No entanto, não deixo de apontar também as dificuldades em transformar esta experiência de ensino em experimentação sistemática, suscetível de ser aplicada em longo prazo e em diversas instituições, pois, como já pontuei, devido às atribuições formais, nem sempre é dado ao professor as condições necessárias à realização de sua prática formativa. Neste caso, é preciso reativar o “imaginário-motor” (MACHADO DA SILVA, 2006) como ponto de fuga que nos permite criar e reinventar a educação.⁸¹ Pois é graças ao imaginário que a nossa *atenção* sobre o mundo se torna *imaginante*. A imaginação criadora, assim, é a abertura para a inovação, é o ato de transpor fronteiras e porteiras.

Levando em conta esse aspecto, a pesquisa que proponho faz parte da natureza instituinte dos processos pedagógicos, aquilo que nasce sem estar preso ao instituído, e por isso mesmo, difícil de ser aplicado sem confrontos e sem contradições.

7.2. Ficcionalização da pesquisa: fotografando a fotografia no ensino da Sociologia

*Olhe-os a olhar e você terá uma
medida da vontade de ver, da coragem de ver.
Você compreenderá que uma tamanha vontade
na luz do olho pode sonhar o inacreditável.*

- Gaston Bachelard -

No trabalho desenvolvido até aqui, pudemos observar que a fotografia atua como instrumento potencializador da *atenção imaginante* e, conseqüentemente, fundadora de uma sociologia poética. Por isso a fotografia não é simples cópia da realidade, mas a subversão da realidade pela imaginação criadora de formas poéticas. A *atenção imaginante* nos permite

⁸¹ Não podemos esquecer a máxima poética de Manoel de Barros (2010): “tudo que não invento é falso” (p.345). Ver também o documentário de Pedro Cesar, *Só dez por cento é mentira*, sobre a vida do poeta, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=XCMczEBuII4>, Site oficial do filme: <http://www.sodez.com.br/>

vivenciar o instante com admiração e adesão ao espaço. Mas não é somente a experiência que a fotografia se propõe ficcionar. No nosso caso, ela ficcionaliza também o próprio ato de pesquisar, expandindo assim o nosso campo de investigação.

Neste momento, a metalinguagem ganha espaço ao se referir à capacidade da pesquisa-ensino voltar-se para si mesma. É a pesquisa sobre o ato de pesquisar. É também uma proposta de ensino que fala sobre o ato de ensinar, na qual a própria forma de ensinar é parte do conhecimento ensinado. É a mística do ensino.

As fotos expostas a seguir são como ficções significativas de um trajeto (auto)formador alicerçado no ensino com pesquisa. Elas revelam o que normalmente se esconde dentro dos procedimentos metodológicos do trabalho acadêmico. Revelam, mediante a imagem inscrita, os pensamentos não explicitados. Não o conteúdo em si, mas a forma de obter a imagem do conteúdo. Por isso, são formas de expandir nosso cenário de pesquisa e ampliar o campo de possibilidades.

Ficcionalizar a experiência de pesquisa quer dizer, neste caso, fotografar a fotografia e mostrar uma intimidade do ato de pesquisar usando a imagem e a *atenção imaginante*. Para demonstrar isso, selecionei algumas fotografias representativas de todos os trabalhos desenvolvidos dentro do Projeto *Narradores de Bagé: Rincão do Inferno, Carreiras de Cavalo, Vida Cigana, Futebol de Várzea e Atos de fé em Bagé*.

As fotos são resultados do processo dialógico de interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, e nos falam do encontro da instituição escolar com os saberes e crenças populares das comunidades tradicionais de Bagé, o que faz do professor de Sociologia um verdadeiro iniciador de cultura. A palavra cultura, nesta prática, denota as raízes do solo, da terra: o húmus. O cultivo da tradição mediante o ensino da Sociologia. As fotografias a seguir evocam paisagens culturais que são redundantes da nossa experiência de (auto)formação. São fabulações sobre o ato de ensinar e pesquisar a vida comunitária da cidade, em que a invenção da imagem não é só meio para obter informações, mas é também tema do processo de ensino.



Figura 54. Cigana Anita. Foto: Tamiris Soares



Figura 55. Santa milagrosa. Foto: Natálie Scherer



Figura 56. Mapeando a várzea. Foto: Matheus Araujo



Figura 57. Futebol. Foto: Lisandro Moura



Figura 58. Doninha. Foto: Amanda Thomazi



Figura 59. Atos de fé. Foto: Luciana Gonçalves

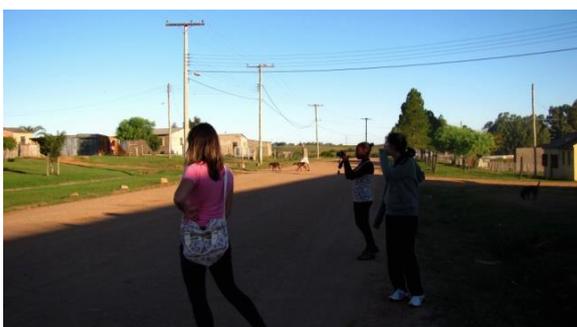


Figura 60. Narradoras do cotidiano. Foto: Lisandro Moura



Figura 61. Biografando Anita. Foto: Natálie Scherer



Figura 62. *Narrativas de benzedeadas*. Foto: Letícia Silva



Figura 63. *Olho imaginante*. Foto: Lisandro Moura



Figura 64. *Foto-narrando causas*. Giuliano Taschetto



Figura 65. *Cancha-reta*. Foto: Otávio Marques



Figura 66. *Janela imaginante*. Foto: Andressa Lencina



Figura 67. *“Erva braba”*. Foto: Andressa Lencina



Figura 68. Anita e a câmera. Foto: Natálie Scherer



Figura 69. Vidências. Foto: Amanda Thomazi



Figura 70. Mãos de benzer. Foto: Natálie Scherer



Figura 71. Inventariando casos. Foto: Lisandro Moura

As imagens selecionadas cumprem a função de interrogar-nos sobre o “fazer-se” do ensino da Sociologia na escola para além da escola. Tornam visíveis os nossos procedimentos de aproximação às pessoas e ao universo da cidade, com o auxílio das câmeras digitais. São narrativas visuais que alargam nossas fronteiras em direção ao tema da cultura popular de Bagé. A Sociologia passa-se nas ruas. Repórteres do cotidiano, cronistas da cultura tradicional, narradores do vivido? O termo não importa. O que se denota é a tendência cada vez mais acentuada do caráter concreto e virtual do trabalho de campo sociológico.

Ao mesmo tempo em que há, por parte dos alunos narradores de Bagé, um percurso em direção ao redescobrimto de Bagé, por meio da interlocução com novos atores da cultura popular, há também uma dinâmica surreal ou ficcional que narra os narradores no momento espontâneo da narração. É literalmente a fotografia da pesquisa. Nesse caso, o uso da fotografia na pesquisa sociológica de rua não se aproximaria também da estética contemporânea do *paparazzi* aplicada à pesquisa em educação? Pode até ser, mas como toda a pesquisa em educação é devidamente orientada pelo professor ciente dos procedimentos éticos e epistemológicos em jogo, a ideia do “assédio” das câmeras fotográficas passa a ser

ressignificada pelos procedimentos metodológicos adequados, estudados anteriormente em conjunto com os estudantes, e transformada em experiência (auto)formadora. Não se pode excluir da pesquisa sociológica e, conseqüentemente, do ensino da disciplina, a interação e negociação entre as partes envolvidas, como se fosse um dado menor.

Em toda a experiência imersiva realizada com as comunidades, o que se destaca mesmo é o papel fundamental que a presença das câmeras adquire no processo de construção do conhecimento. Além de elas nos forçarem a ver com atenção, também nos dão autoridade para narrar. Sobre esse ponto, estou amparado nos trabalhos desenvolvidos por Luciana Hartmann (2012; 2009), que sugerem múltiplas reflexões sobre as implicações do uso da fotografia e da filmadora nas pesquisas acadêmicas, especialmente na área da Antropologia. Segundo a autora, a utilização do audiovisual em trabalhos de campo facilita a comunicação com os sujeitos, mediante o fortalecimento dos laços com a comunidade.

Da mesma forma, acredito que a simples presença dos aparelhos audiovisuais não só estimulou os alunos a saírem a campo como também permitiu o contato mais seguro com os seus interlocutores. Eles conversaram com pessoas, observaram comportamentos, ouviram histórias, enfim, protagonizaram situações diversas com o pretexto de fotografar e filmar. Pois, quando se está com a câmera fotográfica em mãos, tem-se o dever de estar atento, como nos sugere um dos personagens de Julio Cortázar (2010)⁸², ou seja, tem-se o dever de não perder sequer o movimento das mãos, a expressão do olhar, o suspiro do silêncio. Com o despertar da *atenção imaginante* do olhar fotográfico é possível transformar as minúcias do cotidiano e dos gestos aparentemente banais em experiências formadoras significativas.

A fotografia é como um laço que une o sujeito (fotógrafo) ao objeto (fotografado), os(as) alunos(as) à comunidade, o ensino à pesquisa, a cidade à escola. Fotografar, aqui, é transcender toda forma de separação. É religar-se ao mundo através da fabulação desse mundo. A fotografia imagina... A *atenção imaginante* é o exercício que busca o além-objeto. A câmera fotográfica é o elo entre o ser humano e o mundo circundante. É a imagem transformada pela vontade do sujeito atrás da lente.

⁸² “Entre as muitas maneiras de se combater o nada, uma das melhores é tirar fotografias, atividade que deveria ser ensinada desde muito cedo às crianças, pois exige disciplina, educação estética, bom olho e dedos seguros. Não se trata de estar tocando a mentira como qualquer repórter, e agarrar a estúpida silhueta do personagem que sai do número 10 de Downing Street, mas seja como for quando se anda com a câmara tem-se o dever de estar atento, de não perder este brusco e delicioso rebote de um raio de sol numa velha pedra, ou a carreira, tranças ao vento, de uma menininha que volta com o pão ou uma garrafa de leite.” (CORTÁZAR, 2010, p.72).

Como o propósito desta pesquisa não foi analisar o conteúdo extraído dessas experiências de ensino com as comunidades tradicionais de Bagé⁸³ – e sim a forma de extraí-los, e como essa forma pode reativar o reencantamento no desenvolvimento de práticas (auto)formativas em educação e, especificamente, no ensino da Sociologia, – o que resta ao leitor são imagens da aventura narrativa em busca da reinvenção de territórios do município de Bagé. Essa reinvenção narrativa acontece mediante a *atenção imaginante* e o contato com personagens da tradição popular: quilombolas, ciganos, apostadores, benzedeiros e jogadores da várzea. Espero que minha escolha tenha ficado clara. Quanto a saber se o conteúdo desenvolvido até aqui é capaz de dar conta das indagações do problema de pesquisa, eis aí uma questão que deixo para você, leitor(a), responder.

7.3. Retorno e Reencantamento: intersecções entre o trajeto biográfico do pesquisador e o seu universo de pesquisa

*Tanto as éguas como os cavalos velhos
forjaram o caminho da querência.
Eu também sentia contidamente
essa aproximação dos pagos,
de onde tão depenado e dolorido tinha saído,
jurando em meu íntimo não voltar.
Pagos são pátria pequena,
e por mais que nos tornemos independentes,
ficam-nos encravados cunhas de gozo e dor,
já feitas carnes com o tempo.*

- Ricardo Güiraldes -

Caro(a) leitor(a), se a vossa paciência foi generosa a ponto de lhe trazer até aqui, sem perder o fio da meada, apesar dos tortuosos caminhos que toda a pesquisa traça, peço que não hesite em seguir adiante. Estamos num ponto crucial onde o professor-pesquisador olha para o seu trabalho e o que ele encontra é a projeção da sua própria história. Um retorno a si mesmo. O trabalho de ficcionar o real, mediante a pesquisa sociológica ancorada no imaginário e na *atenção imaginante*, tem como base o lugar de fala do pesquisador. O meu lugar de fala é o retorno ao pago, o reencontro com a Querência⁸⁴ antiga, que serviu de imaginário-motor na

⁸³ Esse propósito pode ser desenvolvido em trabalhos posteriores, de cunho mais antropológico do que pedagógico. Ademais, grande parte do conteúdo produzido pelos estudantes narradores de Bagé será registrado em livro, a ser publicado ainda neste ano de 2013.

⁸⁴ No Dicionário de Figuras e Mitos Literários da América Latina, Welter (2007, p.532) define a Querência do seguinte modo: “querência, para os gaúchos, refere-se ao paradoro onde o gado habitualmente pasta ou come

redefinição de uma proposta de ensino em Sociologia e, por conseguinte, na redefinição do meu próprio fazer docente, agora marcado por imagens arquetípicas do pampa, imagens que falam de um reencantamento do mundo, via imaginação criadora. Conforme Peres (2009, p.105), “desses lugares emergem matérias sutis, fermentadoras de imaginários e de imagens autoformadoras, como uma espécie de elos objetivos e subjetivos que vão traçando os contornos identitários da pessoa e do profissional”.

Esta pesquisa evidenciou, até aqui, a busca por processos de ensino em Sociologia que estejam alinhadas às imagens fundantes do meu trajeto autobiográfico. Durante esse percurso de pesquisa, fui tecendo narrativas fotográficas de aproximação com o município de Bagé e comigo mesmo. Essas narrativas visuais denotam aquilo que Peres afirma com bastante precisão: “há no ponto de vista do olhar a intenção de ver” (PERES, 2009, p.109). O conteúdo simbólico dessas imagens fotográficas foram, concomitantemente, transformadas em motivos míticos para a construção de uma experiência de ensino com pesquisa fundada na *atenção imaginante* e no *reencantamento do mundo*. Uma experiência que exigiu a própria transcendência da sociologia clássica constituída pelo pensamento crítico de separação entre sujeito e objeto, cujos exercícios de observação buscam o distanciamento do mundo.

O que está em jogo é uma ciência viva de dimensões e procedimentos advindos da experiência humana, em cujas operações se processam descobertas que informam ao mundo objetivo um fragmento da sacralidade interior que permeia os saberes e os fazeres. (PERES, 2011, p.05).

O que me coube fazer nesta pesquisa foi exatamente converter minha experiência autoformadora como professor de Sociologia, ou seja, minha *atenção imaginante* para com o espaço da fronteira e dos territórios culturais de Bagé, numa prática de ensino-pesquisa em Sociologia com vistas ao *reencantamento do mundo*. Como observamos no capítulo 6, o sentimento de pertencimento ao lugar de origem é sentido nas narrativas visuais e nos textos imaginantes escritos pelas minhas alunas. O enraizamento, o afeto e o apego à vida simples do Rincão, presentes nas narrativas textuais e visuais, assinalam as recorrências do sentido mítico e arquetípico do Quilombo, da Querência, do Rincão, do Pampa, do Pago, mesmo que esses espaços tenham passado por processos de transformação com a modernização capitalista.

sal, ou ainda foi criado; local de nascimento ou residência de uma pessoa, lugar onde alguém nasceu, se criou (ou se acostumou a viver) e ao qual pretende voltar. Tem como sinônimos: pago, fogão, torrão, rincão, pátria, lar.”

O que ocorre é que, mesmo com as mudanças socioculturais, permanece nas representações imaginárias a estabilidade do arquétipo do retorno ao lar, do enraizamento à terra e da religação com um passado primordial, distante, mas sempre atual. Esse passado-presente carrega fortes elementos da alma selvagem do gaúcho bárbaro em eterna convivência com a natureza, bem identificada no cotidiano dos moradores do Rincão do Inferno. Pois, como explicar que eles estejam morando naquele lugar, desde o nascimento até os dias de hoje, senão pela força do pertencimento e do apego ao solo, típico do gaúcho mítico?

Voltamos aqui à metáfora do “sagrado selvagem” elaborada por Bastide (2006), e seu poder de reatualização, – suficientemente trabalhada no item 5.2 desta dissertação – que nos remete às experiências primordiais e enraizadoras da cosmologia das sociedades arcaicas ou tradicionais. Mesmo com o desencantamento do mundo e sua tentativa bem sucedida de compreender a natureza enquanto ordem mecânica, o homem permanece “prisioneiro de suas intuições arquetípicas, criadas no momento em que tomou consciência de sua situação no Cosmo.” (BASTIDE, p.204-205). Toda a experiência de ensino compartilhada com os(as) estudantes nos falam dessa recorrência mágica da vida selvagem e do retorno ao pago como símbolo do retorno à Mãe Terra. Com o ensino de sociologia centrado na *atenção imaginante* e no *reencantamento do mundo*, nós voltamos a ser natureza.

Dessa forma, meu trabalho versou sobre as ressonâncias que determinadas imagens repercutem em mim e ressoam para o universo da escola. Ao projetar uma concepção de educação, centrada na *atenção imaginante* e no *reencantamento do mundo*, sou eu que estou sendo projetado. É nesse sentido que o ato educativo é indissociável do próprio sujeito que educa. Talvez seja isto que nos falta compreender: que a formação de professores não depende somente de metodologias, técnicas e teorias, mas também da própria consciência do educador de se pensar em relação com o mundo, ou seja, de sonhar e projetar na imaginação a própria situação no trajeto formativo. É a vida do professor que repercute na vida dos seus alunos, formando-os. Este é o sentido original do Mestre, como lembra Georges Gusdorf:

Entre o mestre e o discípulo, para além do discurso aparente do ensino, um outro diálogo prossegue, em profundidade, como um jogo sobre as estruturas fundamentais do ser humano. (...) O discípulo sofre uma influência tanto mais decisiva quanto menos ela for literal. É nesse sentido que a ação do mestre se apresenta como criadora, na medida em que produz no discípulo uma mudança de figura e um direcionamento. A influência que parece ter deixado menos sinais visíveis pode ser assim a mais essencial. (GUSDORF, 2003, p.206).

As experiências que mais deixam sinais visíveis são aquelas que ainda guardam um mistério entorno da relação entre professor e aluno. Com isso, o ensino de Sociologia passa a ser pretexto para uma experiência simbólica, fundada na mística e na sensibilidade do encontro com os estudantes e com o espaço da cultura popular bageense.

Julgo o processo de reapropriação do espaço geográfico como forma de reconciliação com o universo do pampa e de reencontro comigo mesmo. Sem essa reconciliação com o espaço não haveria entusiasmo suficiente para o exercício da minha docência na instituição que escolhi trabalhar. Não se trata apenas de uma mudança de lugar, mas de um processo iniciático de redefinição identitária que pôs em xeque minhas bases epistemológicas sobre o ensino da sociologia na escola. Do desencantamento ao reencantamento, meu trajeto como professor segue cada vez mais os caminhos de uma pedagogia simbólica fundada numa “mística campeira”.

7.4. Laço e Tradição

*Para o filósofo, a vida é, pelo menos, um exílio eterno.
Para o homem da tradição, ao contrário,
a vida é um êxodo, um “retorno”.*

- Gilbert Durand -

Assim como o **Retorno** e o **Reencantamento**, a ideia de **Laço e Tradição** constituem-se também como *núcleos simbólicos* fundamentais deste trabalho de pesquisa, que versou sobre o modo como o ensino da Sociologia pode contribuir para o processo de *reencantamento do mundo*, da escola e da educação. Os aspectos comunitários do laço social e da tradição cultural bageense são representativos da experiência de ensino-com-pesquisa construída a partir do projeto *Narradores de Bagé*.

A *atenção imaginante* nas narrativas visuais de Bagé, em especial, as do Rincão do Inferno, mas também as figurações expandidas e imaginadas em torno das benzedadeiras, das carreiras de cavalo, das ciganas, do futebol de várzea, representam o desejo da escola em se reaproximar daquilo que mais pulsa no contexto da cidade, que é o saber popular, o saber da tradição. Não a tradição estereotipada pelas ideologias regionalistas, mas a tradição de uma ordem interna que subsiste, apesar dos tempos, nas nossas representações imaginárias e que “preexiste a toda ‘formação do espírito científico’” (DURAND, 2008, p.103).

É justamente a ideia de “laço” que define a figura tradicional do homem, estudada por Durand (2008). Para o pensamento da tradição, o homem nunca aparece separado do universo, é sempre um pensamento unitário do Cosmos: “a figura do homem tradicional não distingue, não quer distinguir, o eu do não-eu, o mundo do homem, ao passo que toda a pedagogia da civilização ocidental, se esforça para cindir o mundo do homem.” (op.cit., p.32).

Este laço característico do viver da tradição está representado aqui na experiência de iniciação à pesquisa sociológica que propus ao grupo de alunos. O laço amarra o saber popular da tradição ao espaço da escola. É a religação do conhecimento acadêmico com conhecimento tradicional. De um lado, estão os saberes legitimados pelas teorias científicas e organizados em áreas específicas do conhecimento. De outro, estão os saberes comunitários enraizados na vivência cotidiana do espaço-tempo da tradição. O laço simboliza, portanto, o fim da distinção hierárquica entre conhecimento científico e o universo cotidiano do homem e da mulher simples. É o fim da separação e dos rompimentos ocasionados pela educação moderna, que via no senso comum algo a ser ultrapassado pela ciência esclarecida.

Utilizo a metáfora do **galpão** para exprimir os propósitos almejados nesta pesquisa de dois anos sobre minha prática de ensino com pesquisa. O galpão é o símbolo máximo que congrega em seu interior o **retorno ao pago**, o **reencantamento do mundo**, o **laço**, o **enraizamento** e a **tradição**. Assim como o quilombo, o galpão é o refúgio dos homens simples, dos peões do Sul. Ele habita os sonhos contra as pressões impostas pela subsistência, pela rotina, pelas relações desiguais entre, de um lado, aqueles para quem as possibilidades são reprimidas e, do outro, os que aprenderam a governar, a manipular, não necessariamente usando a ética. Adentrar o galpão campeiro é refugiar-se do poder instituído e compartilhar um sentimento comum de caráter democrático e comunitário.



Figura 72. *Intimidade de galpão*. Foto: Lisandro Moura

Imagina você, leitor e leitora, que um gaúcho encontra-se sentado à beira da porta desse galpão, com o mate em suas mãos, mirando o horizonte do pampa e observando o movimento dos cavalos a pastar. Ao lado dele, há outros companheiros com quem compartilha seu mate e as histórias do cotidiano da lida campeira. Não é somente a erva e a água quente que se passa de mão em mão, de forma democrática, no interior do galpão. É toda uma tradição íntima que passa também a ser compartilhada. É dentro do galpão que os antigos (os gaúchos) renovavam as motivações de suas buscas. Espaço do sonho, do desejo, da imaginação, a metáfora do galpão nos remete ao mundo da socialidade campeira do pampa. O galpão reúne em seu interior as epistemologias do sul, imaginadas e recriadas por narrativas populares (causos e contos). Símbolo do *húmus*, do retorno à terra. Um verdadeiro espaço de educação enquanto iniciação, onde os mais velhos dividem com os mais novos o conhecimento da tradição, melhor dizendo, a sabedoria popular. O conhecimento comum como forma de mobilização de todos os sentidos. Este gesto do saber coletivo, do chimarrão de mão em mão e do olhar imaginante que fita o horizonte, é que precisa ser compartilhado e transportado à escola, especialmente para o ensino da Sociologia, que é a disciplina que mais tem a responsabilidade de promover o diálogo com a cultura tradicional por meio das histórias e narrativas populares.

Portanto, ao longo de dois anos dentro do IFSul *Campus Bagé*, minha prática de ensino foi sendo orientada pela mística campeira construída sob as intimações desta dissertação de mestrado, seduzida pelo imaginário, e transposta para todos os momentos de encontro com os estudantes. O projeto *Narradores de Bagé* ganhou vida com as reflexões construídas nesta dissertação e deixou de ser apenas um projeto de ensino com pesquisa para se tornar num modo de ser de um grupo de alunos(as) e professores. O espírito coletivo do

galpão e a predominância da “mística do *estar-junto*” (MAFFESOLI, 1998; 2001) contaminou os demais estudantes que não pertencem ao grupo e se tornou recorrência nas aulas de sociologia, onde a vivência comunitária, além de ser muito mais relevante do que a informação conteudista, produz também imagens felizes do encontro educativo do professor com seus alunos(as).



Figura 73. *Fogo do conhecimento*. Foto: Daiane Peralta



Figura 74. *Parque do gaúcho*. Foto: Janice Godoy



Figura 75. *Círculo*.⁸⁵



Figura 76. *O que a fotografia quer dizer?*

⁸⁵ Em algumas fotografias deste mosaico não foi possível indicar a autoria das imagens.



Figura 77. Aula de galpão. Foto: Roger Porto



Figura 78. Aula no parque.



Figura 79. Sociologia com alegria.



Figura 80. Histórias de vida em fotografias.



Figura 81. Escrita sonora. Foto: André Maraschin



Figura 82. Diversão levada a sério. Foto: Lisandro Moura



Figura 83. *Pensamento de praça pública.*



Figura 84. *Banho de sol.*

Pode parecer contraditória a abundância de imagens felizes no interior da escola, quando sabemos que, na maioria das vezes, o cotidiano do trabalho docente evoca também imagens de insatisfação, poder, medo e violência. Aqui caberia muito bem a famosa indagação de Bertolt Brecht: “Que tempos são esses quando falar sobre flores é quase um crime. Pois significa silenciar sobre tanta injustiça?” (BRECHT, 2001, p.212). De fato, a contradição existe, mas meu intuito aqui foi sempre o de restituir os vínculos afetivos da educação, apesar da realidade das insatisfações.

Seguindo a linha da fenomenologia poética de Bachelard (2008a), as imagens expostas acima estão aí para enfatizar meu esforço para transpor o compromisso institucional que faz do professor um profissional destituído da sua magia originária. Para quem se propôs ao árduo trabalho de encontrar na educação, em meio a desilusões de toda ordem, os elementos do reencantamento do mundo, não poderia deixar de lado a fenomenologia poética, essa “escola de ingenuidade” (DURAND, 1988, p.67). É a ingenuidade que se propõe sublinhar o benefício da origem das imagens fielmente amadas, como nos ensinou Gaston Bachelard (2008a). De algum modo ou de outro, as narrativas visuais nos falam de uma tentativa de **restauração do sentido simbólico do ato educativo**. Uma tentativa que é, ao mesmo tempo, uma forma de transcender o nosso empobrecido imaginário educacional através da *atenção imaginante* e da imaginação criadora. Pois o imaginário situa-se no domínio do transcendental.

Essas imagens transcendem também os muros da sala de aula e nos remetem à socialidade do galpão, em que os conhecimentos são construídos e compartilhados de forma lúdica, prazerosa e espontânea. Se não podemos estar cotidianamente nos espaços da cultura

tradicional, esses espaços chegam até nós, com a imaginação ativa do professor. O fogo de chão, o fogo nativo, está sempre aceso na nossa imaginação.

Esses rituais de ensino nos trazem a percepção contínua de que pertencemos a um grupo, embora a experiência de formação esteja sempre no domínio pessoal. Esse grupo emana um sentimento fraternal constituído pela manifestação do imaginário e do mistério que une o professor aos seus alunos. Parafraseando Durand, isso bem poderia ser chamado de “comunhão arquetipal das almas” (DURAND, 1997, p.432). O espaço da escola está agora povoado pela Tradição (DURAND, 2008) e, conseqüentemente, pela abertura epistemológica de matriz pampeana e fronteiriça, que ela evoca. Uma escola sem a mística dos rituais, ou em que os rituais se tornaram meras solenidades, cerimônias vazias, é uma escola onde predomina o culto às hierarquias e ao autoritarismo, ocasionando confusões entre os papéis sociais e pouca sensação de pertencimento à comunidade. O sentimento de comunidade não tem aqui a função de conservar a ordem institucional. Pelo contrário, o pertencimento ao grupo existe para instaurar uma experiência outra, baseada no fervor instituinte da imaginação criadora e da *atenção imaginante*.

8. REMATE

O IMAGINÁRIO COMO MÍSTICA DO ENSINO EM SOCIOLOGIA

*Eu bem sabia que a nossa visão é um ato
poético do olhar.
Assim aquele dia eu vi a tarde desaberta
nas margens do rio.
Como um pássaro desaberto em cima de uma pedra
na beira do rio.
Depois eu quisera também que a minha palavra
fosse desaberta na margem do rio
Eu queria mesmo que as minhas palavras
fizessem parte do chão como os lagartos
fazem.
Eu queria que minhas palavras de joelhos
no chão pudessem ouvir as origens da terra.*

- Manoel de Barros -

Chegando ao final deste percurso, encerro esta pesquisa com algumas palavras que remetem à questão central que motivou a construção de uma mística do ensino em Sociologia, centrada nas narrativas visuais sobre o município de Bagé. O caminho que percorri nestas páginas foi no sentido de tentar responder de que modo o ensino dessa disciplina poderia contribuir para o processo de *reencantamento do mundo* e da educação. O imaginário serviu como força criadora que me permitiu “ficcionalizar a realidade” em busca das novas possibilidades para a educação e, em especial, para o ensino da Sociologia. Levar em conta o imaginário é o mesmo que transcender as condições objetivas em direção ao pensamento simbólico, dotando a realidade e a educação de uma característica *fantástica*.

O resultado destes dois anos e meio de trabalho no GEPIEM, na construção desta dissertação de mestrado, perpassa também a minha vida e o meu trabalho como professor do IFSul *Campus* Bagé. Durante a escrita da pesquisa, procurei seguir as orientações de um trabalho (auto)formador no sentido de não deixar de fora as indagações (auto)biográficas e existenciais de um educador que busca simbolizar e (re)criar imagens em torno do ato educativo, pela via do imaginário. Talvez, a maior contribuição que ficará desta pesquisa seja

a de que a experiência de vida do professor e a maneira como ele encara seu objeto de estudo são essenciais para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino-aprendizagem. E que a imaginação criadora, oriunda do universo das pulsões, permite transpor os obstáculos com ousadia, sem extrapolar os limites da compreensão humana. Associada aos reservatórios da experiência humana, ou seja, ao imaginário, a imaginação tem por função estimular o alargamento da existência e ampliar o campo das possibilidades.

Entre a primeira página e a última, encontra-se a travessia, a *Bildung*, a (auto)formação docente como processo enraizado à minha própria história, situada num determinado tempo e espaço. Essa travessia é sempre inacabada e aponta para a impossibilidade de dar conta das ambivalências do percurso. Histórias de regresso à casa e à intimidade dos lugares de Bagé serviram de pano de fundo para a realização de uma pedagogia imaginante fundada na tradição cultural e no *reencantamento do mundo*.

Apresentei essas imagens no primeiro capítulo, *Do Estranhamento*, que trata da redescoberta das minhas origens, agora transportada para a educação. O meu pressentimento, desde o início, era de que o meu retorno à cidade de Bagé para trabalhar como docente no IFSul necessitava de uma reconciliação com o espaço geográfico do sul, sua paisagem, seus sons, suas cores, sua gente. Em outras palavras, eu necessitava lançar um novo olhar para certos lugares do passado, para aquilo que eu havia deixado para trás.

Assim, para poder viver o trabalho com vitalismo e entusiasmo, foi preciso pensar numa maneira de restaurar o sentido simbólico da educação e do ensino da Sociologia, quando assumi o cargo de docente no IFSul *Campus* Bagé, em 2011. Foi preciso transformar cada ação objetiva numa *poética da transcendência* (DURAND, 1988). Transpor as engrenagens do trabalho docente numa liberdade pessoal vivida com imaginação. Sob a poética da *atenção imaginante*, o ensino deixa de ser uma técnica para tornar-se uma mística.

Como pude evidenciar, meu retorno à Bagé e, conseqüentemente, o meu regresso à casa familiar, foi também uma busca de mim mesmo e de certos lugares de um passado arcaico ainda presente. Esse processo foi suficiente para eu recriar as motivações do trabalho docente, de maneira especial as motivações centradas nos temas de uma poética sociológica original.

Utilizei a fotografia para criar narrativas visuais do meu reencontro com a cidade de Bagé. Cada *clic* de estranhamento representou minha aproximação com o cotidiano dos espaços comunitários. As imagens fotográficas ativaram o meu imaginário na direção do

desenvolvimento de uma experiência de ensino fundada na *atenção imaginante* e no *reencantamento do mundo*. A fenomenologia das imagens fotográficas me fez redescobrir a cultura tradicional do município de Bagé, mesmo que essa fenomenologia não tenha respeitado por completo a disciplina meditativa de Gaston Bachelard. Este soube como ninguém integrar as forças imaginativas ao ato do pensamento simbólico.

A *atenção imaginante* estimulada pelo instante fotográfico foi a característica principal em torno da qual se desenvolveu a experiência de ensino baseada na adesão do sujeito ao espaço circundante. Assim, foi pensando na *atenção imaginante* como finalidade da Sociologia na escola que organizei a experiência de ensino e pesquisa dentro do Projeto *Narradores de Bagé*, do IFSul. Chamei esta etapa do trabalho de pesquisa de *Entranhamento*, momento no qual adentrei o universo da cultura popular e tradicional do Rincão do Inferno, no Quilombo de Palmas (Bagé RS), na companhia das estudantes-narradoras, Daiane, Fernanda, Juliana, Thais e Reniélli. As narrativas visuais foram responsáveis pela construção de um olhar imaginante no ensino da Sociologia. Os textos escritos por estas alunas me fizeram rever alguns pressupostos pedagógicos e certas posturas que eu havia alimentado durante minha trajetória como docente. A partir do efeito poético da escrita imaginante das estudantes, surgiu um belo caminho para se pensar a (auto)formação no contexto de uma sociologia da imaginação poética.

Durante a experiência imersiva no Rincão do Inferno, pude observar mais claramente os pressupostos de uma mística do ensino em Sociologia, por conta do efeito simbólico do espaço, expresso nas narrativas textuais e visuais das estudantes. É difícil mensurar com precisão o efeito da *atenção imaginante* na formação das alunas e a marca deixada pela experiência no Rincão, a não ser pelos textos e imagens fotográficas. Pois, não era intenção desta pesquisa tecer relações entre alunos(as) e fotografias, entre histórias de vida e imagem fotográfica. A proposta era unicamente pensar a relação de ensino-aprendizagem que se estabelece dentro de uma prática de ensino com pesquisa que se utiliza da produção de narrativas visuais.

A escrita dos textos fez aparecer a *atenção imaginante*, responsável por dar um colorido àquilo que se viu e que se viveu no Rincão. A relação entre imagem, texto e experiência está presente nas narrativas. Seja no momento do ato fotográfico ou na releitura interpretativa da imagem, o que fica evidente é que o ato de fotografar ativou a escrita poética e nos fez reviver as imagens do Rincão. A vivência passou a ser narrada pela força da imaginação criadora e da *atenção imaginante*.

A fotografia, que nos despertou a *atenção imaginante*, serviu também como catalisadora da partilha dos saberes. A fotografia nos aproximou do cotidiano dos moradores do Rincão de uma maneira intuitiva e descontraída. O método da fenomenologia da imaginação poética (BACHELARD, 2008a), exercida por meio do ato fotográfico e da *atenção imaginante*, reduziu os elementos lógicos, racionalizantes e utilitários do ensino da sociologia e aumentou os aspectos lúdicos, indiretos, oníricos e espontâneos, dotando-os de uma potência formadora ativa porque enraizada nos territórios da cidade e no saber popular. Por sua dimensão estética, a fotografia usada como instrumento de ensino e pesquisa sociológica nos forçou a olhar o mundo com atenção e fez vibrar o espetáculo das imagens, exprimindo os desejos de ligação com o mundo, ligação entre sujeito e objeto, professor e alunos, escola e espaço.

Desse modo, são os valores poéticos da *atenção imaginante* que tornam interessante os conhecimentos da sociologia. É certo que nesse domínio os poetas sabem mais que os sociólogos, mas não custou nada arriscar. Graças a *atenção imaginante* pude desenvolver, na companhia dos(as) estudantes, ideias em torno do olhar sociológico vagabundo, que contempla o cotidiano e os espaços da cidade como os poetas românticos fazem com os pássaros, lua e rios. O importante é que nesta dissertação pude realizar com liberdade o desejo antigo de ser um sociólogo das coisas vagas, cuja única missão é a de ensinar insignificâncias, coisas que realmente importam.

As experiências comunitárias vividas pelos(as) estudantes do projeto *Narradores de Bagé* atestam os enormes desafios que precisam ser transpostos se quisermos defender um ensino e uma educação que dialogue com a cultura da cidade, na sua dimensão rural e urbana. Pois, para que a formação não se reduza apenas ao microcosmo da sala de aula, é preciso uma reformulação profunda no sistema de ensino e no nosso imaginário educacional. Nesse sentido, a experiência de ensino proposta nesta pesquisa trilhou uma primeira tentativa de reformulação dos meus fundamentos pedagógicos para, assim, (re)aproximar os(as) estudantes do universo da cultura tradicional de Bagé.

Na terceira etapa metodológica, chamada de *convergência*, ampliei os cenários da pesquisa e investi na ficcionalização da experiência de (auto)formação, através da construção de cenários fotográficos de pesquisa. Isso fez com que o conteúdo desta dissertação de mestrado versasse sobre o ato de imaginar o próprio fazer docente dentro do contexto de uma mística do ensino.

Reuni então os *núcleos simbólicos* (retorno, enraizamento, laço e tradição) das etapas anteriores do percurso de pesquisa a fim de ampliar o sentido figurativo para o meu trabalho como professor de sociologia, demonstrando as intersecções entre o meu trajeto biográfico e o universo da minha pesquisa. O conjunto das experiências de pesquisa e de ensino convergiu para a imagem simbólica do galpão como característica principal da mística do ensino em Sociologia. Através da “mística do estar-junto” (MAFFESOLI, 1998, 2001), as aulas de Sociologia foram transformadas pela socialidade do galpão, como imagem simbólica.

Pode parecer que nessa etapa da pesquisa os estudantes interlocutores tenham ficado em segundo plano, ou seja, quase de fora do galpão. Pois priorizei, no momento da convergência, um afastamento com relação a tudo o que vivi com eles para poder pensar com mais independência o que realmente havia acontecido e, assim, poder lançar imagens sobre o ensino da Sociologia. A participação dos estudantes na pesquisa é diminuída para dar foco às minhas reflexões. Mas mesmo assim os estudantes estão presentes, eles permanecem no galpão. O foco da mística do galpão é fabricar a sociologia reencantada em conjunto com os alunos. Mas esse olhar da mística é o do professor-pesquisador, que pensa sobre sua prática coletiva na tentativa de manter o fogo de chão, o fogo do conhecimento imaginante, sempre aceso. Eu, enquanto professor de sociologia, envolvido com os estudantes no processo de campo, sou o responsável por reencantar o mundo e reeducar para a atitude sociológica diante da vida.

Uma experiência de ensino desse tipo precisa sempre se manter em constante renovação, *in statu nascendi*, se quiser fazer ressoar suas principais características. Dificilmente ela serve de modelo geral para outros professores e escolas, pois está impregnada do trajeto bastante particular do autor. Ainda assim, as características evidenciadas ao longo do trabalho, sobretudo na experiência do Rincão do Inferno, apontam na direção do *reencantamento do mundo*. Dentre essas características observadas, destaco as seguintes:

- O **conhecimento** e a **(auto)formação** acontecem no nível da experiência e da vivência imersivas;
- A vivência e a experiência de ensino nos falam de uma **mística do ensino** em Sociologia;

- A **mística do ensino** necessita de elementos simbólicos capazes de instaurar afetos e realidades outras. O elemento simbólico principal dessa mística é o galpão e sua forma de socialidade.

- A **mística do ensino** se alimenta dos elementos do *reencantamento do mundo*: remitologização, crença no poder do ritual e do “feitiço”, enraizamento, intuição do instante, agir cotidiano, momentos espontâneos, entusiasmo primordial, razão sensível, romantismo das ideias, “sagrado selvagem”;

- O ato educativo é **indissociável do sujeito que educa**;

- O **ensino da sociologia** se torna mais eficaz se estiver em acordo com as lições da Tradição, na perspectiva de Durand (2008). Diálogo entre o **pensamento científico** e a **sabedoria popular e ancestral**;

- A formação humana necessita do retorno e do contato com as imagens arcaicas e primordiais. Retorno do “**sagrado selvagem**” (BASTIDE, 2006) e do contato com os **quatro elementos**: a terra, a água, o fogo e o ar;

- A **relação simbólica** com o lugar manifestou-se por meio das narrativas visuais;

- O uso das **narrativas visuais** (fotografias) no ensino da sociologia serviu para evocar imagens poéticas sobre o município de Bagé, e **aguçar a atenção imaginante**;

- A **fotografia, como narrativa visual**, ajudou a exercitar uma **sociologia do instante poético** e a **enriquecer a experiência (auto)formadora no ensino da Sociologia**;

- A **atenção imaginante**, despertada pelo uso das câmeras fotográficas, representou a **adesão do ser ao mundo** mediante uma poética do enraizamento;

- A **vivência no Rincão nos ensinou a partilha da vida**, do alimento, das histórias e, conseqüentemente, a partilha do conhecimento transformado em sabedoria popular.

- O **ato fotográfico** pode intensificar o instante poético e assinalar a **presença do sujeito no tempo e no espaço da tradição**;

- Nesta pesquisa, há uma **correspondência entre viver e fotografar**;

- A **exploração vivenciada da sociologia do imaginário** nos fez transpor a materialidade do tempo-espaço e a institucionalidade da educação e do ensino da Sociologia.

Todos estes pontos listados são caminhos possíveis para que a sociologia seja capaz de despertar nos jovens e na própria educação um processo de *reencantamento pelo mundo*.

Percebi, através das características listadas, que a composição do conhecimento sociológico não se realiza somente com a utilização de técnicas ou métodos clássicos de pesquisa. A espontaneidade daquilo que nos acontece, nas experiências imersivas – onde não há separação entre sujeito e objeto – por si só já constitui um manancial de imagens de (auto)formação humana. É quando a entrevista cede lugar às conversas, aos causos e às ladainhas à beira do fogo. É quando a coleta de dados se transforma em entrega. É quando o sujeito se confunde com o próprio espaço, na espontaneidade do agir.

A mística do ensino requer, portanto, a revalorização dos rituais na formação do estudante de Sociologia, motivada pelo imaginário-motor de cada pessoa e cada espaço. Nessa mística, o olhar adquiriu importância primordial através da *atenção imaginante*. O olhar permitiu que a imaginação criadora falasse para dar vida às novas formas educativas de se relacionar com o espaço da tradição.

Portanto, ao chegarmos ao final desta pesquisa, o que está em jogo neste trajeto formativo em busca de alternativas de ensino-aprendizagem em Sociologia é o primeiro passo em direção a constituição de uma **mística do ensino** que tem por princípio a metodologia compartilhada e o reencantamento do mundo. A mística dos rituais é alimentada pelo imaginário e pela *atenção imaginante*, dentro do universo da “pedagogia simbólica” (PERES, 1999). O espaço, tanto o da escola quanto qualquer outro, torna-se também lugar educativo e formativo que emana entusiasmo e sensibilidade. Dessa forma, a educação deixa de ser apenas o *ensinar* para torna-se um *conviver*; a sociologia deixa de ser uma *ciência social* para tornar-se *ciência humana*; e por fim, o trabalho docente deixa de ser mera *profissão* para tornar-se *razão de ser*.

9. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 9ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- AMARAL, Lisandro. **Canto Ancestral**. Bagé, RS, 2011.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. 2009. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/Texto-Alberto-e-Cec%C3%ADlia.pdf> <Acesso em 29 de julho de 2013>
- ARAÚJO, Alberto Filipe; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Imaginário Educacional: figuras e formas**. Niterói/RJ: Intertexto, 2009.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- ASSUNÇÃO, Alexandre V. **Por uma razão sensível: o método e a imaginação criadora no design industrial**. Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2004.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- BACHELARD, Gaston. **Filosofia do novo espírito científico: a filosofia do não**. Lisboa: Presença, 1972.
- BACHELARD, Gaston. O mundo como capricho e miniatura. In. BACHELARD, G. **Estudos: apresentação de Georges Ganguilhem**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008b.
- BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. In: BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. [pp.325-354].
- BASTIDE, Roger. **O sagrado selvagem e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BELMONT, Nicole. O Folclore reprimido, ou as seduções do arcaísmo (trad. Céline Spinelli). **Enfoques - revista dos alunos do PPGSA-UFRJ**, v.10(1), maio 2011. Online. pp. 137-144. <http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/~enfoques/>. Acesso em 18 de janeiro de 2012.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Obras Escolhidas. V. III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. Primeira versão. IN: BENJAMIN. **Magia e Técnica. Arte e Política**. Obras escolhidas. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. [pp.165-196].

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 2ªed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BRECHT, Bertolt. **Poemas: 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2001.

BORGES, Fabiane; ETLI, Marc. Processos Imersivos e Reciclagens de singularidades. In: BRUNET, Carla. **Apropriações tecnológicas: Emergências, textos, ideias e imagens do Submidialogia 3ª**. Ed. EDUFBA Salvador, BA, 2007.

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. **Entre Photos, Graphias, Imaginários e Memórias: a (re)invenção do ser profess@r**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Pelotas, 2012.

BRITO, Sapiran. Perdido no Rincão do Inferno. In: **Jornal Minuano**, 13 de agosto de 2010. Disponível em <http://migre.me/dk1BG> <Acesso em 19 de fevereiro de 2013>.

BUSSOLETTI, Denise Marcos. O “nó cristalográfico” da imaginação criadora: escrita de pesquisa, surrealismo e representações sociais. In: **Revista Iberoamericana de Educación / n.º 57/1 – 15 de dezembro de 2011**.

BOTELHO, José Francisco. **Vagamundo bageense**. In: **Jornal Tabaré**. Porto Alegre, novembro de 2012. Disponível em <http://migre.me/dXkXf> <acesso em 6/02/2013>

CALVINO, Italo. A aventura de um fotógrafo. In: CALVINO, I. **Os amores difíceis**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992. [pp.51-64].

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do Antropólogo**. 3ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CORTÁZAR, Julio. **O último round**. Tomo II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CORTÁZAR, Julio. As babas do diabo. In: CORTÁZAR. **As armas secretas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. [pp.69-86].

CHALHUB, Samira. **A meta-linguagem**. São Paulo: Ática, 1988.

- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUBORGEL, Bruno. Imaginário e Pedagogia. In: ARAUJO, A.; BAPTISTA, F. **Variações sobre o Imaginário**: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- DURAND, Gilbert. A renovação do encantamento. In: **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v 15, n. 1, jan/jun. 1989. [p.49-60]
- DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Textos reunidos por Daniele Chauvin. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Gilbert. **Ciência do homem e tradição**: o novo espírito antropológico. São Paulo: TRIOM, 2008.
- DURAND, Gilbert. A exploração do imaginário. In: TEIXEIRA, C.; ARAÚJO, A. **Gilbert Durand**: imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011. [pp.95-114].
- DÜRKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Disponível em <http://migre.me/dRkVG>. <Acesso em 26 de março de 2013>
- FAGUNDES, Elizabeth Macedo de. **Um passeio pela História**. Bagé, Editora Praça Matriz: 2005.
- FONSECA, Rubem. **Feliz Ano Novo**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Coletivo Sabotagem, 2004.
- GANGUILHEM, Georges. Apresentação. In. BACHELARD, Gaston. **Estudos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- GOMEZ-CORREA, Enrique. O entusiasmo. In: PONGE, Robert (Org.). **Surrealismo e Novo Mundo**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HARTMANN, Luciana. Revelando Histórias: os usos do audiovisual na pesquisa com narradores da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Campos - Revista de Antropologia Social**, América do Norte, 5, jul. 2004. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/view/1621/1363>. Acesso em: 13 Mai. 2012.

HARTMANN, Luciana. Do vídeo etnográfico, ou de como contar histórias com imagens. In: **Sociais e Humanas**, v. 22, p. 55-63, 2009.

JAMESON, Frederic. **Espaço e Imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1994.

LEGROS, Patrik et al. **Sociologia do Imaginário**. (Coleção Imaginário Cotidiano). Porto Alegre: Sulina, 2007.

LESSA, Barbosa. **Nativismo, um fenômeno social gaúcho**. 2ª. ed. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LOBO, Janaína; BERTUSSI, Mayra. **O Legal e o Local: relações de poder, conflitos e a titulação da terra na comunidade quilombola de Palmas/Bagé RS**. Caderno de Debates Nova Cartografia Social - Territórios quilombolas e Conflitos, 2010. <disponível em <http://migre.me/eDMIS>> Acesso em 10/06/2012.

LOPES, Cícero Galeno. Mãe Terra. (Verbete). In: BERN, Zilá (Org.). **Dicionário de figuras e mitos das Américas**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Editora da Universidade, 2007.

MACHADO DA SILVA, Juremir. **Tecnologias do Imaginário**. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MACHADO DA SILVA, Juremir. Imaginário e Hiper-realidade. In: I Colóquio Internacional sobre Imaginário, Educação e (Auto)biografias, V Colóquio sobre Imaginário e Educação – **Razões Imaginantes nas Hermenêuticas do Vivido** (Anais). Organizadores: Lúcia Maria Vaz Peres, Alexandre Vergínio Assunção, José Aparecido Celório. – Pelotas, 2012. Pelotas, 2012. [pp.60-64].

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Zouk, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 4ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

MAFFESOLI, Michel. Pesquisa como conhecimento compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli. In: ICLE, Gilberto. **Educação & Realidade**. v. 36, n.2, p.521-532, Porto Alegre, maio/ago. 2011.

MARTINS, José de Souza. A peleja da vida cotidiana em nosso imaginário onírico. In: _____. **(Des)figurações: a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole**. São Paulo: Hucitec, 1996, p.15-72.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Contexto, 2008a.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo; Contexto, 2008b.

MENESES, Ulpiano Bezerra. Rumo a uma “História visual”. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Silvia Caiuby (orgs.). **O Imaginário e o Poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2005, p.33-56.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. *Lei nº 9.394/1996*. Brasília, DF. Disponível em: < <http://migre.me/eDMq0>>. Acesso em: 25 abr 2011.

MOLINA, Enrique. Surrealismo Novo Mundo. Ensaio liminar do catálogo da exposição Surrealismo Nuevo Mundo apresentada no período de 21/10 a 20/11/1997, na Biblioteca Nacional da República Argentina, em Buenos Aires. In: PONGE, Robert (Org.). **Surrealismo e Novo Mundo**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca; TOMAZI, Nélcio Dácio. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOURA, Lisandro L. L. **A poética da morada e outros cenários do imaginário habitado**. Exposição fotográfica produzida com base no livro *A poética do espaço* de Gaston Bachelard. II Encontro Ouvindo Coisas: experimentações sobre a ótica do imaginário. Santa Maria: UFSM, Anais de 2011.

MOURA, Lisandro L. L. **Imagem e Conhecimento**: a educação do olhar no ensino da Sociologia no Ensino Médio. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2010.

MOURA, Lisandro. L. L. Ficar cego pra poder olhar: crítica e imaginação poética na escrita de José Saramago. In: Bussoletti, Denise Marcos. (Org.). **Escritas**: narrativas e (po)éticas educativas. Pelotas: Universitária UFPel, 2012, v. , p. 25-38.

OLIVEIRA, Cândido Pires de. **Alma, Terra e Sangue**: fragmentos da história das Palmas em Bagé RS. 2ª ed. Bagé, 2011.

ORTIZ OSÉS, Andrés. Hermenêutica, sentido e simbolismo. In: ARAUJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando. **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PEREIRA, Luiza H. Por uma sociologia da sociologia no ensino médio. In: **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Rio de Janeiro, 2009.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. Porto Alegre: FACHED/UFRGS, (tese de doutorado), 1999.

PERES, Lúcia Maria Vaz. O Imaginário Científico sob a invocação de Gaston Bachelard: um trânsito entre duas vertentes epistemológicas In **CADERNOS DE EDUCAÇÃO (UNIC)**, Mato Grosso, 2004, p. 119-132.

PERES, Lúcia Maria Vaz; KUREK, Deonir Luís. Teias de anima: contribuições dos estudos do imaginário para a educação. **Revista @mbienteeducação**, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008.

PERES, Lúcia. O imaginário como matéria sutil e fluida fomentadora do viver humano. In: PERES et al. **Essas coisas do imaginário**: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

PERES, Lúcia. Imaginários Moventes: das professoras que tivemos às professoras que pensamos ser. In: **Educere et Educare**: Revista de Educação, Vol. 6, nº 11. Primeiro semestre de 2011.

PESSANHA, José A. Motta. Bachelard: as asas da imaginação. In: BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. São Paulo: DIFEL, 1985.

PESSOA, Fernando. Cancioneiro. In: **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1990.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O Desencantamento do Mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34, 2003.

POE, Edgar Allan. O homem da multidão. In: POE. **Os melhores contos de Edgar Allan Poe**. Círculo do Livro, 1991.

RAMIL, Vitor. **A Estética do Frio**: Conferência de Genebra. Porto Alegre: Satolep, 2004.

RESENDE, Fabiane de Oliveira. Pampa (verbete). In: BERND, Zilá. **Dicionário de Figuras e Mitos Literários das Américas**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Editora da Universidade, 2007. [pp.499-505].

RIBEIRO, José da Silva. Jean Rouch: Filme etnográfico e Antropologia Visual. **Doc On-Line**. Revista Digital de Cinema Documentário, nº03, dezembro de 2007. pp. 06-54. Disponível em http://www.doc.ubi.pt/03/artigo_jose_ribeiro.pdf

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. In. PINTO, Celi; GUAZZELLI, César. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROUANET, Sérgio Paulo. O olhar iluminista. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.125-148.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SANZ, Cláudia Linhares. Imagem digital e fotologs: novas faces da temporalidade e da memória no cenário contemporâneo. In: **VIII Congresso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación** - ALAIC 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune M. G. de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SENADO FEDERAL. *Lei nº 11.684, de 2 junho de 2008*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=236253>> Acesso em 25 abr 2009.

SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. Outros olhares para outras Américas: cultura visual e fotografia na América Latina pós-tradicional. In: **Ciências Sociais Unisinos**, v. 45, 2009. [p. 217-225].

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do Cotidiano**: introdução à constituição de um campo de análise social. 2ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc; Universidade de Passo Fundo, 2003.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand**: imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**. Objetividade, paixão, improviso e métodos na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. [p. 36-46]

WEBER, Max. **A ética protestante e o 'espírito' do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEIL, Simone. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. In: BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 2ªed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

WELTER, Juliane Vargas. Querência (verbete). In: BERND, Zilá. **Dicionário de Figuras e Mitos Literários das Américas**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Editora da Universidade, 2007. [pp.532-538].

WUNENBURGER, Jean-Jacques. Prefácio. In: ARAÚJO, A.; BAPTISTA, F. **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.