

As Imagens Pedagógicas do Ensino a Distância: uma Breve Análise sobre as Reflexões das Memórias dos(as) Educadores(as) a partir da Educomunicação

The Pedagogical Images of Distance Learning: a Brief Analysis on Reflections of Educators' Memories from Educommunication

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v13i1.1999

William Machado da Silva¹
Michel Mansur Machado¹

¹ Universidade Federal do Pampa
BR 472, Km 585 – Uruguaiana, RS –
Brasil.

*williammachad@gmail.com

Resumo

O presente artigo centra-se em analisar a percepção do imaginário na perspectiva dos(as) autores(as) Durand (2011), Pitta (2005) e Silva (2003), que irão abordar as questões guiadoras das imagens pedagógicas deste trabalho. Aborda-se, também, a educomunicação, ancorada nas ideias de Soares (2011), que contribuem para problematizar a caracterização do ensino a distância por meio das memórias utilizadas no contexto da formação docente dos(as) educadores(as) no mundo virtual. Logo, metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e exploratória, que ampara métodos utilizados por Gil (2002). Assim, o artigo pretende apresentar, pelo viés imaginativo e educacional, o diálogo dos(as) professores(as) que lidam com as práticas do ensino a distância, para desmistificar o uso das tecnologias, abordando-as como facilitadoras nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Docência. Tecnologias. Imaginário. Memórias.



Recebido 28/10/2023
Aceito 09/11/2023
Publicado 28/11/2023

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: SILVA, W. M.; MACHADO, M. M. As imagens pedagógicas do ensino a distância: uma breve análise sobre as reflexões das memórias dos(as) educadores(as) a partir da educomunicação. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, e1999, 2023.
doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v13i1.1999>

The Pedagogical Images of Distance Learning: a Brief Analysis on Reflections of Educators' Memories from Educommunication

Abstract

This article focuses on a perception of the imaginary from the perspective of authors Durand (2011), Pitta (2005) and Silva (2003), which will address the issues that guide the pedagogical images of this work. Educommunication ideas are also anchored in the Approaches of Soares (2011), which contributes to problematize the characterization of distance learning through the memories used in the context of teacher training of educators within the virtual world. Therefore, methodologically, a bibliographic and exploratory research was carried out, supported by the methods used by Gil (2002). Thus, the article intends to present, through the imaginary and educommunicational bias, the dialogue of teachers who deal with distance learning practices, to demystify the use of technologies and to consider them as facilitators in the teaching and learning processes.

Keywords: Education. Teaching. Technologies. Imaginary. Memoirs.

1. Introdução

Neste artigo, abordam-se ideias que orientam o imaginário a partir dos pressupostos dos estudos da imagem, segundo a perspectiva dos(as) professores(as), na educação a distância (EaD) articulada à educomunicação. O estudo foi elaborado a partir de pesquisas desenvolvidas em programa de pós-graduação e está inserido no contexto da aproximação do ensino a distância com a formação das memórias dos(as) educadores(as), no exercício da docência, a partir da rerepresentação das imagens pedagógicas.

Dessa forma, o objetivo geral é propor uma reflexão sobre como as imagens pedagógicas no ensino a distância podem contribuir para o desenvolvimento dos processos que conectam educação e comunicação. São objetivos específicos: examinar a noção de imaginário em perspectiva educomunicacional, discutir sobre a fundamentação do imaginário e suas tecnologias, bem como revisitar a rerepresentação das imagens para os(as) professores(as) na EaD.

No que se refere à metodologia utilizada neste artigo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e exploratória (Gil, 2009). Assim, como resultados esperados, buscam-se memórias educativas dos(as) professores(as), compreendidas como meios para contribuir com as relações de comunicação e educação em diferentes espaços de aprendizagem, mas especialmente em ambientes virtuais.

Logo, o estudo é cientificamente relevante, porque sugere uma reflexão acadêmica acerca dessa temática e incentiva novas pesquisas articulando imaginário, educomunicação e EaD. Já sua relevância social reside no estímulo ao diálogo entre profissionais da educação, com foco em auxiliar na identificação de instrumentos que desenvolvam os processos de ensino junto à educação a distância, reverberando seu imaginário em práticas do cotidiano das relações de ensino.

O primeiro subtópico trata da noção do imaginário na concepção de Gilbert Durand (2011), que elaborou as bases teóricas do tema. Já o segundo analisa a noção conforme a ótica de Juremir Machado da Silva (2003), que enfoca o uso das diferentes tecnologias nessas questões. Por fim, o terceiro item discute a

ideia na visão de Danielle Perin Rocha Pitta (2005), em uma perspectiva educacional no cenário brasileiro voltada à educação a distância. Posteriormente, propõe-se um diálogo sobre a simbologia: a representação dos(as) professores(as) que utilizam as ferramentas educacionais na educação a distância a partir das três abordagens expostas neste ponto.

2. Noção de imaginário segundo Gilbert Durand, em perspectiva educacional

No presente tópico, em que se conceitua o imaginário na perspectiva de Gilbert Durand (2011), primeiramente debatem-se as relações reais circundantes ao imaginário e sua respectiva intervenção nos encadeamentos de memórias, a partir dos processos educacionais. Em seguida, são apresentados os pilares durandianos, nos quais se embasa o entendimento do imaginário voltado às práticas dos(as) educadores(as).

2.1. Reflexões acerca da realidade do imaginário e sua intervenção nas relações de memórias a partir da formação dos(as) professores(as) no ensino a distância

Primeiramente, ao tentar entender as noções do imaginário na formação dos professores, é necessário visitar um dos principais pesquisadores que trabalham esse tema, o filósofo francês Gilbert Durand (2011), nascido em 1921 e falecido em 2012. Ressalta-se que ele é o propulsor das questões ligadas ao imaginário e à mitologia, sendo cofundador do Centro de Pesquisas sobre o Imaginário (Centre de Recherche sur l'Imaginaire)¹.

Nas palavras do educador Ismar Soares (2011, p. 43), educação refere-se a “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos”. Assim, percebe-se que a comunicação se alia à educação para ressignificar as tecnologias digitais. No que se refere à educação a distância, Novello e Laurino dizem o seguinte:

Dessa maneira, o atual modelo de EAD, implementado mais intensamente pelas Instituições de Ensino Superior (IES), é aquele que tem em seu entendimento uma combinação de recursos que articula a interação síncrona e a assíncrona, fato que não era possível nos modelos anteriores. Um exemplo disso fica evidente nesse novo contexto da EAD, uma vez que o ensino prevê o desenvolvimento de uma sala virtual (ambiente virtual) para a disponibilização do material pedagógico e de espaços para interação com estudantes, tutores e professores (Novello; Laurino, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, percebem-se combinações de recursos do espaço virtual que se conectam ao modo de ensinar, assíncrona e sincronamente, evidenciando que é necessária a interação entre os papéis de docente, estudante e mediador (tutor) nessa relação de ensino, o que leva a uma revisitação do imaginário.

¹ O Centro de Pesquisa de Imagens (Centre de Recherche sur l'Imaginaire – CRI, EA 610) foi um centro multidisciplinar sobre aspectos, evolução e significado de uma hermenêutica de imagens, símbolos, arquétipos e mitos em ação, na imaginação de uma cultura, época ou criador. Após fusão com outro centro de pesquisa, o CRI foi sucedido pelo Imaginário e Socioantropologia (Imaginaire et Socio-Anthropologie – ISA), conforme UGA (2023).

Em sintonia com essa discussão, obras como *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem* (Durand, 2011) e *Gilbert Durand: imaginário e educação* (Teixeira; Araújo, 2011) dão suporte para entender as imagens pedagógicas rerepresentadas nas memórias dos(as) docentes. O imaginário reflete as coisas existentes para além do campo do conhecimento. Para Durand (2011), ele está ligado a uma perspectiva antropológica, sendo, ao mesmo tempo, processo e produto, em suas próprias criações e construções, que desenvolvem o estado psicológico do indivíduo, num construir e desconstruir por meio das imagens que são nele apresentadas (Hentges, 2016, p. 28). A visão de mundo de uma pessoa e suas narrativas são exemplificadas quando consideramos elementos que se articulam na construção ou na expressão das produções simbólicas e correlatas. Ainda, os movimentos simbólicos, como elo social, mostram-se, a exemplo disso, na estética, na ética, nos costumes e, principalmente, no campo educacional.

A formação de um processo relativo ao imaginário ocorre por meio de duas forças: uma delas é a pulsão do organismo humano; a outra são as coerções do mundo natural e social (Hentges, 2016, p. 27). Entretanto, essas forças não estão dissociadas entre si. Nessa perspectiva antropológica, o imaginário atua como um fator de equilíbrio psicológico e sociológico para o ser humano. Assim, para a população ocidental, salienta-se que a sustentação do raciocínio socrático² e do cristianismo centra-se, geralmente, em uma única verdade, de maneira desafiadora com relação às imagens (Durand, 2011, p. 7).

Notadamente, há um antagonismo na civilização que diz respeito à exegese e à existência de dois mundos: o da técnica, no qual se desenvolvem as reproduções comunicacionais das imagens, e, em contrapartida, o da filosofia fundamental, que denota uma desconfiança iconoclasta³ (Durand, 2011, p. 7). Para entender o antagonismo do imaginário no Ocidente, revisitam-se os métodos de verdade, calcados em uma lógica binária pensada em apenas dois entendimentos: o “verdadeiro” e o “falso”, fundamentados na concepção de mundo em que se apresentam, simbolicamente, as interpretações dos indivíduos na busca da verdade (Durand, 2011, p. 9).

Assim, pode-se fazer uma analogia com as formas da educação tradicional, em que os(as) alunos(as) estão em sala de aula, constituindo um modelo dito como correto para ensinar. Segundo Hentges (2016, p. 27), “essas imagens atemporais ou arquétipos são gestadas nas profundezas das interrogações que o ser humano faz acerca de quem é, de onde vem e para onde vai, e são carregadas da angústia de compreender o sentido e a finitude da vida”.

Nesse contexto, faz-se alusão às imagens pedagógicas desenvolvidas pelos(as) educadores(as) e, muitas vezes, meramente reproduzidas no cotidiano, sem reflexões acerca do tema, bem como ao desenvolvimento do imaginário educacional por esses(as) professores(as). Logo, quando confrontamos a presença deles(as) em espaços virtuais, por exemplo, questionamos o exercício da docência e a validação dos conteúdos disponibilizados por esses(as) educadores(as), o que perpassa conceitos de Durand (2011) em relação à veracidade daquilo que está sendo aplicado. No entanto, no ensino remoto decorrente da pandemia de covid-19, tanto estudantes como professores(as) tiveram de se adaptar a esse formato, já em uso no ensino a distância.

Sabe-se que o imaginário admite um sentido incerto e não verdadeiro, capaz de entender-se como um desvendar de algo não solucionável na imensidão de pensamentos, diferenciando-se de uma lógica dialogada e clara, e propondo uma realidade velada nas questões relacionadas à imagem (Durand, 2011, p. 10). Tais disciplinas ajudam a conceber o elo das imagens, advindas da união de uma visão iconoclasta e de um racionalismo clássico, com o factual empirista – desprezado pelas duas filosofias anteriores –, que entende que apenas o cientificismo é válido, tomando por base de comprovação as evidências científicas (Durand, 2011, p. 14).

² Sócrates remete ao sentido das ideias advindas de Sócrates, importante filósofo grego que possui um papel fundamental na filosofia.

³ Nesse caso, iconoclasta pode ser interpretado como quem é contra convenções e tradições, de acordo com o dicionário *Aulete Digital* (Iconoclasta, 2023).

Ainda, mencionam-se as utilizações do termo imaginário, que pode ser entendido de modos diferentes nos diversos campos de estudos. Por exemplo, em Ciências Humanas, Letras e Comunicação, há uma significação – referente a conceitos como romance, ficção, mitos, sonhos, devaneios, lembranças etc. – em que o imaginário está em contraposição ao real. Assim, dialoga-se com o concreto e com o abstrato, bem como com as lembranças entre o inteligível e o sensível. Outrossim, o tema do imaginário liga-se à representatividade dos fatos nos assuntos emocionais do sujeito, de maneira afetiva. Contudo, no diálogo proposto neste artigo, entre as questões do imaginário dos(as) professores(as) que trabalham junto com o ensino a distância, reflete-se sobre quais são os conteúdos que são produzidos pelas imagens e como elas se agrupam, visando às transformações e inovações, e recriando um sistema criativo, livre e, principalmente, atrativo para aqueles(as) que buscam esse modelo de ensino (Wunenbureger, 1997, 2003 *apud* Teixeira; Araújo, 2011, p. 41).

É certo que a liberdade para se posicionar no local de trabalho favorece o desenvolvimento de processos criativos em sala de aula, advertindo-se que, por vezes, os diálogos entre os(as) professores(as), frente aos imaginários pedagógicos, confrontam-se. Ainda, no que se refere aos estudos do imaginário no Brasil, deve-se mencionar que são realizados nas diferentes áreas do conhecimento. Portanto, demonstra-se que as questões ligadas ao imaginário se estendem por um estudo sofisticado em duas diferentes vertentes, que compreendem campos da cultura e da religião, mas também áreas relacionadas à saúde. Dessa forma, no próximo subitem, discutem-se os pilares que compõem a teoria durandiana.

2.2. Pilares durandianos que dão suporte ao entendimento do imaginário e à educação

Neste subtópico, apresentam-se os cinco pilares durandianos (2011) que compõem as bases da teoria do imaginário: imaginação material, poética romântica, *mundus imaginalis*, arquetipologia culturalista e teoria junguiana. Ressalta-se que, nessa concepção, o imaginário é a ligação das imagens materializadas ou mentais produzidas. Assim, Durand (2011) terá um importante papel de sistematizar essa ciência.

A imaginação material, primeiro pilar do imaginário durandiano, atribuída a Bachelard (1968 *apud* Teixeira; Araújo, 2011), consiste em forças imaginativas do supremo denominador com relação à matéria imaginária, mais verbal, nesse caso. Assim, estabelecem-se duas posições, uma vislumbrada pela imaginação poética e outra pela imaginação científica, porém ambas acerca das ligações da imaginação com a realidade. Nas palavras de Silvana Rea (2009, p. 51), percebe-se, então, que:

A imaginação material por ele postulada atua na manipulação da matéria. É, desse modo, uma atividade que se submete à vontade criativa do homem. E é essa manipulação que, em parte, permite um ponto de intersecção entre ciência e arte. Pois, ainda que inicialmente por ele consideradas “opostos complementares”, a aproximação se dá pelo fato de ambas instituírem o sujeito demiurgo, seja pela via artesanal, seja pela onírica.

Desse modo, essa provocação atua no enfrentamento do mundo e na conexão entre a ciência e a arte, mesmo que elas sejam entendidas como diferentes, mas complementando-se uma à outra. A atuação da imaginação material está alicerçada, então, no manuseio da matéria, que é transformada pela energia colocada sobre as coisas.

4 Gaston Bachelard, nascido na França em 1884, foi um filósofo, poeta, educador e uma referência do conhecimento científico. Apresentou a filosofia da ciência, uma natureza aberta, destacando as ciências como nada em definitivo. Já na educação, define o obstáculo pedagógico como um obstáculo também epistemológico na sala de aula

O segundo pilar, poética romântica (Durand, 1969 *apud* Teixeira; Araújo, 2011), é baseado no sentido exploratório do imaginário e apropria-se daquilo que é real, denotando até mesmo a compreensão do sobrenatural, que se revela em si próprio. Nesse sentido, perceber a realidade a partir das imagens torna-se crucial para conseguir explorar o campo do imaginário.

O terceiro pilar, *mundus imaginalis*, atribuído a Henry Corbin (1964 *apud* Teixeira; Araújo, 2011), aborda a perspectiva de algo estigmatizado como de outro mundo, apoiando-se nos símbolos, nos sonhos e, inclusive, nas visões. Trata-se do simbólico dividido em um mundo intermediário, em que as imagens e as formas espirituais conseguem se materializar, adquirindo corpo e, assim, concentrando o desejo. Nessa percepção, alude-se a Durand (2011) na teoria que compõe o imaginário, em que o autor busca a negação e a superação predestinada na relação com os seus significados. Ele é apresentado por Cromberg da seguinte forma:

Ao falar do “*mundus imaginalis*”, da hermenêutica espiritual, de alma do mundo, Corbin está construindo de forma muito mais efetiva sua crítica ao mundo contemporâneo. Esta, mesmo que não seja de forma explícita, contrastando a profundidade destes conceitos e experiências espirituais com a superficialidade da complexidade tecnológica e científica (CROMBERG, 2015, p. 21).

Dessa maneira, observa-se que essa “alma” do mundo não está desassociada da realidade do professorado. Para tanto, os(as) educadores(as), nesse *mundus imaginalis*, também passam pelas mesmas questões no exercício da docência, à medida que, para os(as) educandos(as), em especial os(as) estudantes, existe uma representatividade naquele(a) formador(a) de opinião que está em sala de aula.

No que se refere ao quarto pilar, a arquetipologia culturalista, de Mircea Eliade (1978 *apud* Teixeira; Araújo, 2011), sabe-se que o rito e o mito estão atribuídos às simbologias religiosas, mesmo sendo elas mais antigas que as religiões, pois trazem uma complexidade de imagens que revelam várias significações. Para tanto, Durand (1998b) afirma que os mitos e ritos mostram o que está escondido por trás da história a partir das quais a religião se manifesta.

Já o quinto pilar é a teoria junguiana do imaginário coletivo e aduz que a transcendência dos sonhos está ligada aos arquétipos e às imagens que se tornam primordiais no inconsciente coletivo. Assim, os sonhos de Jung (1964 *apud* Teixeira; Araújo, 2011) não são delimitados às autobiografias ou ao caminho de cada indivíduo (Durand, 1995, 1998, 1981, 1969 *apud* Teixeira; Araújo, 2011, p. 20-21, 29, 34). Há que se pensar que os arquétipos estão ligados ao inconsciente de uma coletividade e o imaginário, ao conjunto dessas imagens; ainda, os arquétipos têm relação com os conteúdos do inconsciente e o imaginário, com a estrutura antropológica e a própria experimentação do consciente. Por isso, as imagens pedagógicas dos(as) professores(as) são essenciais para tentar entender o que orienta seu imaginário.

Assim como os autores citados anteriormente, Durand (2011) trata da ciência do imaginário. Em contraposição aos pilares apresentados para sua compreensão, demonstra-se que a mitologia constituída no século XIX leva à reconsideração da ideologia remetida às ciências no Oriente como a única ciência iconoclasta denominada a valores superiores. A imagem e a ciência, para Bachelard (1968 *apud* Teixeira; Araújo, 2011), nunca foram separadas, sendo a primeira o princípio do imaginário na gênese científica (Durand, 2011, p. 68-69). Diante disso, não se pode desprezar as imagens e os símbolos que surgem a partir de um imaginário, pois a precisão científica não pode ser mensurada como algo absoluto ou que detenha exatidão (Durand, 2011, p. 71). É exatamente na imperiosa exaltação da verdade que a ciência iconoclasta propõe perpetuar a investigação das memórias dos(as) professores(as), revelando recorrentes questionamentos feitos a essas pessoas sobre a cientificidade adotada ao se lecionar por meio do ensino a distância.

Essas questões influenciam potencialmente as memórias pedagógicas dos(as) professores(as) dentro dos espaços virtuais. Para tanto, estão envoltas as relações simbólicas entre educandos(as) e educadores(as). Nesta pesquisa, essas imagens pedagógicas são desenvolvidas por esses(as) educadores(as) e vêm reapresentadas em suas relações simbólicas, no exercício de lecionar às memórias. Dessa forma, ao classificar as imagens, mitos e símbolos que envolvem o mister do exercício do professorado, tendo por base os(as) educadores(as), nas devidas estruturas, tornam-se essenciais as memórias que neles(as) estão contidas, partindo desse pressuposto e do que está intrínseco a essas simbologias, de modo que as análises dessas imagens pedagógicas poderão ser reveladas.

Ademais, notam-se ideias que orientam o imaginário na perspectiva de Durand (2011) e suas contribuições para esse campo. À medida que se adentra as ideias do autor, desde sua participação na fundação do Centro de Pesquisa do Imaginário até as concepções dos pilares nos quais sua teoria se baseia, demonstra-se o percurso da pesquisa ora apresentada. Logo, o imaginário, em suas diferentes formas de se manifestar, como as memórias, o mito e as narrativas da imaginação, revela o que envolve as imagens pedagógicas dos(as) professores(as). Nesse contexto, o(a) professor(a) pode utilizar mecanismos de suas lembranças de docência, visando desenvolver a relação de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, para dar suporte às teorias e aos(as) pesquisadores(as) que estudam o imaginário, no próximo subtópico, apresenta-se o pesquisador e professor Juremir Machado da Silva (2003), que dialoga com as teorias durandianas.

3. Imaginário e tecnologias: um campo de apropriação dos(as) professores(as)

Neste item, que trata da concepção de Juremir Machado da Silva (2003) acerca do imaginário, primeiramente aborda-se a fundamentação do imaginário e suas tecnologias. Na sequência, apresentam-se as diferentes tecnologias que dão suporte às imagens.

3.1. Pilares durandianos que dão suporte ao entendimento do imaginário

Em continuidade ao debate, apresenta-se o pesquisador e professor Juremir Machado da Silva (2003), que também trata das questões relativas às memórias dos(as) professores(as). A investigação remete ao teórico nas reflexões do imaginário, uma das bases desta pesquisa.

Em primeiro lugar, o autor salienta que “o imaginário é um reservatório/motor. Como reservatório, 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 ser, de agir” (Silva, 2003, p. 11). Sendo assim, a partir do imaginário dos(as) docentes, busca-se a compreensão de como se dá a reapresentação dessas memórias, por meio dos processos da docência que revelam a constituição do(a) professor(a) como profissional (Silva, 2003, p. 12). Logo, o imaginário se constitui, também, como uma interpretação das lembranças, dos sentimentos e das próprias experiências dos(as) professores(as), pois eles guardam imagens, em sua constituição como docente, que podem ser rememoradas e reapresentadas por suas memórias.

O imaginário, que detém os impulsos para que aconteçam as ações, leva à percepção de questões de memória de uma sociedade, instalando-se de forma contagiosa. Nesse contexto, dão-se a distorção, a apropriação e a identificação, bem como a disseminação, a imitação e a aceitação. Assim, ao ser retratado o imaginário pessoal e individual, a identificação torna-se praticamente essencial (Silva, 2003, p. 13).

Na discussão sobre os saberes docentes dos(as) professores(as), que fazem parte das memórias educacionais construídas por esses(as) profissionais, observa-se que, por vezes, as questões raciais estão intimamente ligadas à qualificação desses conhecimentos. Nesta pesquisa, parte-se do imaginário para

entender como se apresentam as lembranças professorais, que também passam pela construção do(a) educador(a). Notadamente, as marcas da negação ao longo de sua trajetória de formação reverberam nesse imaginário individual. Nesse sentido, ressaltam-se conceitos que exemplificam a construção do imaginário, como demonstra Silva (2003, p. 13):

Imaginário individual se dá, essencialmente, por identificação (reconhecimento de si no outro), apropriação (desejo de ter o outro em si) e distorção (reelaboração do outro para si). O imaginário social estrutura-se principalmente por contágio: aceitação do modelo do outro (lógica tribal), disseminação (igualdade na diferença) e imitação (distinção do todo por difusão de uma parte).

Assim, percebe-se que o imaginário tende a explicar os desejos que estão relacionados ao outro e a si próprio, para que siga uma lógica de igualdade, mostrando-se como a individualidade permanece no grupo e em culturas grupais, à medida que a construção individual é necessária nos processos ora mencionados. O pesquisador citado também é seguidor das ideias de Durand (2011), contudo, na concepção de ambos os autores a partir da apropriação do imaginário, acerca das questões culturais, as memórias individuais dos(as) educadores(as) tornam-se relevantes para a construção dos saberes.

Nessa perspectiva, Silva (2003, p. 16), fazendo uso das palavras de Maffesoli (2001, p. 75), traz uma definição de cultura como um agrupamento que pode ser descrito, e de imaginário como algo que não pode ser mensurado. Assim, segue-se para além daquelas circunstâncias que lhes são previstas e, em consequência, as questões da “aura” dão a dimensão do imaginário. Para tanto, há de se fazer uma diferenciação, como aponta o autor, trazendo pensamentos da Escola de Frankfurt, no que se refere, ontologicamente, à técnica e a sua essência, diferenciando-se a primeira como aquela atividade realizada pelo homem e a segunda como a sua instrumentalização (Silva, 2003, p. 28-29).

3.2. Diferentes tecnologias que dão suporte às imagens

Existem diversos questionamentos sobre como são controladas as tecnologias e como fazer uso delas, para que educador(a) e educando(a) detenham apropriação sobre elas. Ainda, discute-se a caracterização dos agentes facilitadores nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, foca-se, a partir das concepções de Machado (2003), no uso de três diferentes concepções.

Apresenta-se a “tecnologia da crença” (Silva, 2003, p. 43), que se desenvolve a partir daquilo em que se crê, passando por um imaginário individual e coletivo, por tudo o que já foi vivido, experienciado e o que ainda será apresentado. Dessa forma, notadamente, ao trabalhar a educação a distância, percebe-se que novos desafios se apresentam todos os dias em um cenário que não é o usual em uma sala de aula presencial. Nesse tipo de tecnologia, a espiritualidade junto aos saberes docentes está intrínseca ao que é retratado. No mesmo sentido, liga-se o tema com parte da construção da identidade de ser professor(a). Essas influências também aproximam as memórias dos(as) educadores(as), visto que a construção tecnológica a partir do resgate da crença se materializa na formação e construção dos indivíduos. Dessa maneira, os mitos que envolvem a construção dos saberes estão apoiados nessas lembranças (Silva, 2003, p. 47).

No que tange às “tecnologias do espírito e mente”, a princípio, aborda-se que “[...] o sentido de noosfera é o desenvolvimento de ideias gerais acerca da vida engendrada pela coletividade e pelo indivíduo” (Izzo, 2009, p. 2). Sendo assim, percebe-se que esse mundo imaterial detém uma realidade objetiva e possui sua construção baseada em imaginários (Silva, 2003, p. 51). Aduz Juremir (2003, p. 52): “as tecnologias do espírito/mente são dispositivos de manipulação e de intervenção no espírito/cérebro dos indivíduos. [...] São instrumentos de impacto. Buscam uma resposta adequada a um estímulo. Investem na supremacia

do emissor sobre o receptor”. Logo, apresentam-se tecnologias que circulam no imaginário e que são importantes para demonstrar como se dão essas relações sociais e culturais ligadas à memória. A partir dessas conexões, as influências decorrentes delas contribuem para a configuração das imagens.

Acerca da “tecnologia de controle” (Silva, 2003, p. 28), entende-se que o indivíduo tenta controlar as inovações tecnológicas, sem perceber que, na verdade, está sendo controlado ou influenciado por elas, ou seja, elas consistem em uma maneira de manipulação e intervenção na mente dos indivíduos. Nesse sentido, nas concepções reafirmadas, desenvolvem-se e produzem-se os mitos e os estilos de vida, provocando diferentes visões para olhar o mundo (Silva, 2003, p. 22), pois as memórias trabalham com o simbólico que está envolto no cotidiano – no caso estudado, no campo educacional. As relações imaginárias estão ligadas às lembranças, narrativas pessoais, vivências, aprendizados. Diante disso, conectam-se com as histórias de vida e com modos de utilização dessas novas ferramentas nesse modelo de educação, por parte do(a) educador(a), por meio de suas imagens pedagógicas.

Nessa perspectiva, menciona-se a narrativa do vivido, recapitulando-se os imaginários dos séculos XVII e XVIII, em que o tema era tratado como algo complexo. Já no século XIX, era tratado de maneira romântica. No começo do século XX, ele é personificado cinematograficamente e, no fim, sua abordagem é feita, em maior parte, pela teledramaturgia (Silva, 2003, p. 78). Essa tecnologia consiste em fazer uma narrativa do que foi vivido, tendo a possibilidade de relacionar as emoções e as práticas de forma etnográfica, com o papel social, tendo o poder de mudar paradigmas.

Assim, aludindo-se às ideias de Juremir (2003) e a partir de suas tecnologias apresentadas como seguidor de Durand (2011), remete-se aos conceitos calcados nas questões que orientam o imaginário dos(as) educadores(as). Notadamente, a principal obra utilizada aborda as tecnologias desse imaginário. Para tanto, na próxima subseção, a fim de complementar a discussão, enfatiza-se o debate do tema pela abordagem da pesquisadora Danielle Pitta (2005).

4. Noção de imaginário na concepção de Danielle Perin Rocha Pitta

Neste tópico, a respeito da noção do imaginário sob o ponto de vista de Danielle Pitta, inicialmente abordam-se as concepções relacionadas à construção das imagens. Logo depois, trata-se da simbologia por meio de schèmes (esquemas), símbolos, arquétipos e mitos.

4.1. Concepções do imaginário na construção das imagens

Para complementar a abordagem das memórias docentes dos(as) professores(as), convém citar Danielle Perin Rocha Pitta (2005), antropóloga nascida na França e radicada no Brasil desde 1949, que enfoca o universo do imaginário com base nas ideias de Gilbert Durand (2011), em consonância com o que vem sendo abordado neste trabalho. Na concepção de Pitta (2005, p. 13):

[...] imaginário atribui significados que vão bem além da funcionalidade dos atos ou objetos. Desse modo, aquilo que poderia parecer absolutamente natural (árvores, água, fogo...) é transformado pelas diversas culturas para adquirir significado... Enfim, nada para o ser humano é insignificante. E dar significado implica entrar no plano do simbólico.

Nesse sentido, a partir da concepção dos(as) autores(as) que buscam tentar interpretar o imaginário no campo educacional, percebe-se que a forma de interação entre educador(a) e educando(a) torna-se mais potente e dinâmica à medida que os saberes são compartilhados mutuamente, ultrapassando as fron-

teiras da sala de aula e podendo ser vistos também no campo virtual. O acesso ao conhecimento, assim, faz-se presente em qualquer lugar e a qualquer tempo, sendo passível de utilização, também, a partir de outras maneiras – como em ambientes virtuais de aprendizagem –, disseminando a educação. Ademais, a partir da simbologia apresentada por Pitta (2005), as memórias dos(as) docentes, em diversas passagens, denotam um imaginário da sua formação professoral em uma instituição. Questionamentos referentes à visibilidade, à aceitação de estudantes e de colegas e, até mesmo, ao teste de capacidade de agir como educador(a) são desafios enfrentados.

A autora apresenta como se deu o surgimento do imaginário no Ocidente, na perspectiva de Gilbert Durand (2011), e faz isso para além dos significados transpostos nos objetos. Assim, identifica isso também em forças da natureza, como fogo, água, árvores etc. (Pitta, 2005, p. 13). Ainda, nessa perspectiva, declara ser necessário “destacar a importância do mito, relato que fundamenta toda cultura, inclusive a nossa, que serve de modelo para a construção da identidade, individual e coletiva, que tem uma dimensão pedagógica e que se encontra subjacente a toda obra de arte” (Pitta, 2017, p. 34).

Na interpretação da pesquisa, com base nas teorias da autora acerca das questões do imaginário, traduzem-se as imagens ditas por ela para uma perspectiva mais educacional no Brasil. Assim, as relações dos mitos e dos símbolos possuem diferenças das noções originárias de Durand (2011).

Os ideais educacionais pensados com base nos mitos servem também para as memórias pedagógicas baseadas na construção de uma coletividade. Logo, trata-se da criação de uma identidade no espaço cibernético. No processo de ressignificação, demonstra-se que, por mais simbólicas que pareçam, pequenas coisas contêm valor no campo do imaginário, sendo transformadas e ressignificadas para a interpretação do caso concreto. Este, por sua vez, se dá sobre o que o imaginário apresenta e sobre uma percepção concreta de todas as coisas no plano simbólico.

Ainda, Pitta (2005, p. 14) menciona Bachelard (1962 *apud* Pitta, 2005), abordando as questões do simbólico e mostrando que essa teoria descreve como os núcleos envoltos em imagens se interligam e convergem entre si, de forma estruturada e científica. Entretanto, outra percepção é o imaginário como uma essência do espírito, na perspectiva de Durand (2011), afirmando-se a formação, também, de um conjunto de imagens e relações em que se constitui o Homo sapiens, na tentativa de entender a origem da construção das questões humanas.

4.2. A simbologia do imaginário por meio de *schèmes*, símbolos, arquétipos e mitos

O reflexo e a forma diferem da ideia objetiva de tentar adaptar a consciência humana com precisão. Outrossim, o imaginário agrupa diferentes camadas sociais, abordando etnologia, linguística, mitologias e histórias, com uma compreensão mais ampla nas concepções ligadas ao tema central. Ademais, a sensibilidade do estado de espírito, tanto o coletivo quanto o individual, do ponto de vista do imaginário, considera a constituição das emoções da sensibilidade ou das artes, denotando significado real ao que as imagens norteiam (Pitta, 2005, p. 15).

Dessa maneira, observa-se que o imaginário aborda diferentes questões conectadas ao sentimento humano. Por analogia, nota-se que, ao pesquisar as imagens que circulam na memória dos(as) professores(as), extraem-se as diferentes concepções de um saber pedagógico, tendo por base uma criação construída individualmente ou dentro de uma coletividade. Nessa perspectiva, Danielle Pitta (2005) apresenta o simbólico que orienta o imaginário:

A imagem primordial seria, pois, consequência do meio ambiente, da estrutura humana e da sua história; seria também a matriz das ideias: o sentimento torna-se difícil de ser expresso por uma ideia por encontrar-se no inconsciente; aparece então a imagem primordial ou arquétipo, sob forma de símbolo, permitindo a passagem do sentimento à ideia (Pitta, 1975, p. 66).

Tais questões retomam as ideias de Gilbert Durand (2011), segundo o qual a significação e o significado da obra demonstram o método explicativo que se traduz nas formações de causa e efeito. Durand (2011) recorre, ainda, a Bachelard (1968 *apud* Pitta, 2005), para trazer essas relações nas ciências humanas, valorizando não somente o objeto, mas o conhecimento que está por trás das experimentações (Pitta, 2005, p. 16).

Ademais, são apresentados conceitos que trazem o símbolo da relação entre “o mundo e o eu”, buscando o fogo, o ar, a água e a terra como forma de estipular as conexões entre os indivíduos e os elementos ligados ao universo, criando o imaginário, a imagem e o símbolo, todos relacionados entre si. Nesse sentido, as questões do imaginário ficam vinculadas pela aura que lhe corresponde, tendo abertura e sentido amplos, medidos por essa extensão ligada à questão das imagens que se propõem a relatar os símbolos, que são fundamentais. Por conseguinte, Pitta (2005) apresenta a organização desses símbolos, abordando a convergência deles para definir os termos que estão relacionados, sendo eles os *schèmes* (esquemas), o arquétipo, o símbolo e o mito, que são definidos a seguir.

Os *schèmes* correspondem aos gestos e emoções que são anteriores às imagens, ligando-se à intimidade, como aconchego, demonstrando o que trazem nessa verticalização das atitudes humanas. Dessa maneira, sobre essa relação e a exemplificação de como podem aparecer esses elementos, afirma Angelita Hentges (2016, p. 34) que “os *schèmes* são de reunir, de amadurecer e progredir, e de voltar e enumerar. Os arquétipos aparecem como a chama do fogo, o filho, a roda, com os símbolos do calendário, da iniciação e do sacrifício. É o mundo dos mitos”.

Na citação, demonstra-se como podem aparecer os *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos. Com base nela, pode-se pensar, como objeto de pesquisa, que também se busca entender como se dá a relação do imaginário dos(as) professores(as), no que se refere à educação a distância. O arquétipo, por exemplo, remete às representações dos *schèmes*, a partir de uma construção e de uma constituição que se ligam aos processos racionais e do imaginário, no sentido de que há uma natureza instintiva e coletiva para as imagens (Pitta, 2005, p. 18). Para tanto, os arquétipos abordam as questões de um inconsciente coletivo nas reposições de experiências de uma humanidade. Jung (2005) apresenta o consciente coletivo da seguinte maneira:

Desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. Enquanto o inconsciente pessoal consiste em sua maior parte em complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos (Jung, 2005, p. 51).

Desse modo, para ele, os arquétipos mostram as relações do inconsciente coletivo, pois suas apresentações estão em todos os lugares e podem ser materializadas de diferentes formas. Logo, as ligações relacionadas à humanidade revelam-se, também, na psiquê. Ainda, essa enorme imagem tem relação com os ambientes com que o indivíduo tem familiaridade. A pesquisadora Angelita Hentges (2016) apresenta, em sua tese de doutorado, a figura da “mãe alimentadora”, pois essa imagem representa o seio de uma proteção que vai reverberar na construção de um indivíduo. Nesse caso, faz-se alusão ao(à) discente em

sala de aula, que tem a proteção de uma “grande mãe” que o(a) acolhe, o(a) aconselha e, ao mesmo tempo, o(a) prepara para enfrentar as diversidades de sua futura profissão (Hentges, 2016, p. 35).

A partir da interpretação para a pesquisa, no que se refere à simbologia, como ela seria representada na figura de um(a) professor(a) que se utiliza dos moldes da educação a distância? Denota-se que o símbolo passa por relações naturais, a partir das quais torna-se visível, percebido na literatura, rituais, mitos etc. Assim, “teóricos de Durand constituem-se num mapa simbólico através dos simbolismos organizados em regimes e estruturas da imagem, que possibilita reconhecer os agrupamentos simbólicos que compõem o imaginário da experiência vivencial de grupos” (Hentges, 2016, p. 36).

Esse simbolismo é investigado nas estruturas das imagens pedagógicas dos(as) professores(as) que trabalham com a educação a distância. Esta análise contribuirá para o entendimento das vivências desses docentes e das relações com sua formação para atuação no ambiente educacional. Apresenta-se o mito, cuja composição revela-se em forma de história, sendo ele composto pelos símbolos, arquétipos e schèmes. Tal noção está envolvida nas relações humanas, em um universo ligado à própria concepção individual do ser (Pitta, 2005, p. 18). Na imagem de um(a) estudante, por exemplo, a construção se dá a partir de um(a) educador(a)? Cabe complementar as questões do imaginário com as ligações de representatividade no contexto dos mitos, do simbólico, dos schemès e dos arquétipos. Ainda:

É importante ressaltar que normalmente existem imagens representativas em diversos grupos sociais e culturais. Contudo, algumas representações ganham maior visibilidade e assim passam a ser consideradas como expressão da realidade. Na sociedade brasileira, e em outras mais, essas representações foram construídas mediante o olhar eurocêntrico, que produziu sentidos do que é e não é o “normal” (Malafaia, 2018, p. 12).

Assim, exemplifica-se que as imagens interpretadas com base na teoria da autora e a relação dos(as) educadores(as) nas reflexões pedagógicas são relevantes nas discussões, à medida que a figura do(a) professor(a) regente de uma disciplina manifesta identificação com seus(suas) estudantes por fatores visuais, por exemplo, a cor da pele. Nessas discussões, quando o(a) educador(a) se propõe a revisitar as suas memórias educacionais, constrói os símbolos, mitos e arquétipos que estão em suas imagens professorais.

Portanto, os fundamentos teóricos da pesquisa consistem em evidenciar a influência das memórias dos(as) professores(as) na construção do processo de ensino por meio das reapresentações pelos saberes desenvolvidos na constituição como educador(a). Dessa forma, o estudo das imagens tem o papel de demonstrar como esses saberes são utilizados na prática e como contribuem para o(a) educador(a) despertar maior interesse dos(as) estudantes, favorecendo a realização de sua missão como profissional da educação.

Ainda, rememorando o questionamento central: como a reapresentação dos saberes dos(as) docentes que se utilizam dos recursos tecnológicos dentro do espaço virtual contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas? No que se refere ao próximo subtópico, propõe-se uma reflexão a partir das principais ideias dos autores apresentados nesta seção.

5. Simbologia: a representação das imagens para os(as) professores(as) do ensino a distância a partir do diálogo entre Durand, Silva e Pitta

Com base no que se viu até aqui, conclui-se que as perspectivas teóricas de Danielle Pitta (2005) devem ser ressignificadas, concebendo o imaginário por um ponto de vista do campo educacional. Também se

alicerça o debate no cerne do pensamento de Durand (2011), com enfoques na estruturação e desconstrução dessas imagens por parte também dos(as) professores(as) que trabalham com o ensino a distância.

Essas imagens, por sua vez, são apresentadas por meio da simbologia e se ligam aos *schèmes*, ao símbolo, ao arquétipo e aos mitos. Nesse sentido, por intermédio da organização dos símbolos, nota-se que o(a) educador(a) resgata suas memórias educacionais na construção dos saberes. Pitta (2005) aduz essas questões simbólicas e imaginárias que estão ligadas às lembranças professorais, sejam elas coletivas ou individuais, e que, por vezes, distanciam os(as) professores(as) dos espaços virtuais. Logo, o imaginário possui influência nas intenções que estão ligadas às memórias dos(as) educadores(as). Para tanto, eles(as) também são influenciados(as) pelos meios submetidos a essas ligações, mas há o receio de relatar as imagens pedagógicas em um contexto social de cerceamento de lembranças no espaço educacional.

Nesse sentido, o estudo do objeto da pesquisa apresentada mostra que essas imagens comungam, de maneiras diversas, com personagens que são díspares, mas com conexões. No entanto, somente traduzindo os símbolos que compõem as imagens pedagógicas individuais identificam-se essas questões e a expressão do imaginário no entendimento dos(as) professores(as).

6. Considerações finais

Os principais pressupostos teóricos deste artigo, com relação aos objetos pesquisados, são as imagens educacionais reapresentadas por pesquisadores do imaginário: Gilbert Durand, Juremir Machado da Silva e Danielle Perin Rocha Pitta. Entretanto, adverte-se que, nesse campo de estudo, circulam diferentes interpretações com múltiplos sentidos, principalmente no campo educacional. Assim, com esta pesquisa, espera-se ter contribuído para mostrar, a partir do campo do imaginário dos(as) professores(as), como o ensino a distância pode ser um facilitador nos processos de ensino e aprendizagem.

Notadamente, percebe-se que, em ambas as modalidades (presencial e a distância), no que tange a suas aplicabilidades, o viés principal centra-se na construção dos saberes, auxiliando no desenvolvimento das práticas pedagógicas e no debate do processo do ensino e da aprendizagem. Nesse aspecto, por meio de pesquisas de imagens e a partir das principais ideias apresentadas pelo diálogo dos autores mencionados no texto, entende-se que a reapresentação das imagens pedagógicas aborda uma percepção antropológica. Ela busca ser um fator que possa amparar os(as) educadores(as) no equilíbrio do trabalho diário, no campo educacional e na construção humana. Nessa perspectiva de discussão, com base nas teorias ora apresentadas, interpreta-se o processo de resignificação pelo viés do imaginário para o campo educacional. Também há ligação do tema com a História, a Filosofia, a Sociologia, entre outras áreas, além das nossas imagens e das lembranças que os pesquisadores enfatizam no que diz respeito às tecnologias. Percebe-se, pois, que as memórias desenvolvidas a partir das tecnologias digitais, amparadas nos processos educacionais, desenvolvidas pelos(as) professores(as) no exercício da docência, estão embasadas nas vivências desses(as) educadores(as), expostas de maneira individual ou no todo, potencialmente contendo a ligação entre as ideias e essas imagens.

Lidar com as tecnologias junto à educação a distância favorece as possibilidades de interatividade nos diferentes espaços educacionais, tornando-se um processo facilitador nos meios educacionais. Menciona-se, ainda, que as imagens professorais, por sua vez, podem ser utilizadas junto à docência, convertendo-se em práticas inovadoras e de transformações tecnológicas.



SILVA, M. W. é professor do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas e doutorando em Educação em Ciências na Universidade Federal do Pampa (RS). Tem interesses de pesquisa em Educomunicação, Jornalismo e Sociologia. Atualmente participa do grupo de pesquisa Conecta, na UNIPAMPA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0128-0732>

E-MAIL: williammachad@gmail.com



MACHADO, M. M. é professor na Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana. Completou seu doutorado na Universidade Federal de Santa Maria (RS). Tem interesses de pesquisa em Educomunicação, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inteligência Artificial na Educação. Atualmente está envolvido em nove projetos de pesquisa na área de ensino e aprendizagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7583-9332>

E-MAIL: michelmachado@unipampa.edu.br

Referências Bibliográficas

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2009.
- HENTGES, A. **Imaginários fermentadores nas rodas de capoeira Angola do Accara**: elementos de uma educação circular. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- ICONOCLASTA. In: DICIONÁRIO Aulete Digital. [S. l.]: Lexicon, 2023. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/iconoclasta>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- NOVELLO, T. P.; LAURINO, D. P. Educação a distância: seus cenários e autores. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madrid, v. 58, n. esp. 4, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie5841419>. Acesso em: 28 set. 2023.
- PITTA, D. P. R. Sociologia do imaginário. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 3, n. 1, p. 65-72, 1975. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/148>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- PITTA, D. P. R. Imaginário serial: compartilhamento de arquétipos. **Rumores**, São Paulo, n. 22, v. 11, p. 27-40, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/134370/135980>. Acesso em: 14 set. 2022.
- PITTA, D. P. R. Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.
- REA, S. Os caminhos da imaginação material. **Ide**, São Paulo, v. 32, n. 49, p. 50-64, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131062009000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2022.
- SILVA, J. M. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

TEIXEIRA, M. C. S.; ARAÚJO, A. F. **Gilbert Durand**: imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES (França). **ISA**: Imaginaire et Socio-Anthropologie. Saint-Martin-d'Hères, 22 nov. 2023. Disponível em: <https://litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/centres-recherche/isa>. Acesso em: 8 dez. 2023.