

IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO (ECSAB): mapeamento e reflexão em torno de uma confluência teórica

EDUCACIÓN SOCIAL IMAGINARIA Y CONTEXTUALIZADA PARA
EXPERIENCIA CON EL SEMIÁRIDO BRASILEÑO (ECSAB): mapeo y reflexión
en torno a una confluencia teórica

SOCIAL IMAGINARY AND CONTEXTUALIZED EDUCATION FOR
EXPERIENCE WITH THE BRAZILIAN SEMI-ARID (ECSAB): mapping and
reflection around a theoretical confluence

Ebbe Humberta Fernandes Lima¹

<https://orcid.org/0000-0001-6496-5790>

Patricia da Silva Barbosa²

<https://orcid.org/0000-0003-2406-4992>

Geam Karlo-Gomes³

<https://orcid.org/0000-0001-9569-1497>

Resumo

Este artigo apresenta o imaginário social como princípio gerador para discussões em torno da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) que, como o próprio nome sugere, tece uma relação intrínseca entre Educação e Contexto, na busca por dar

¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: ebbelima@hotmail.com.

² Graduada em Comunicação Social - Jornalismo em Multimeios pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH III). Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: patricia.sbarbosa1@gmail.com.

³ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (UEPB). Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas - PROCADI (UPE). Líder do Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário - ITESI. E-mail: gkgomes@uneb.br

Como referenciar este artigo:

LIMA, Ebbe Humberta Fernandes; BARBOSA, Patricia da Silva; GOMES, Jeam-Karlo. Imaginário social e educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro (ECSAB): mapeamento e reflexão em torno de uma confluência teórica. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-22, 2021.

sentido aos saberes que perpassam a escola. Assim, adotou-se a seguinte questão-problema: como os estudos sobre o imaginário social podem contribuir para o pensamento em torno de uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro? Essa proposta se ampara nos estudos do imaginário de Cornelius Castoriadis (1982), em seus conceitos de criação e autonomia, a partir de uma revisão integrativa de literatura sobre a presença do imaginário social nos estudos sobre a educação e a ECSAB. Os principais resultados apontam que os estudos que vão nessa direção refletem de maneira ampla a formação docente e, no que diz respeito à ECSAB, a noção de imaginário surge como uma importante categoria de intervenção utilizada para ressignificar e reconfigurar os processos pedagógicos instituídos por um imaginário com marcas coloniais, que se materializa num currículo universalizante, de natureza “neutra” e esvaziado de contexto.

Palavras-chave:

Imaginário social. Educação Contextualizada. Cornelius Castoriadis. Autonomia e criação.

Resumen

Este artículo presenta el imaginario social como principio generador de discusiones en torno a la Educación Contextualizada para Vivir con el Semiárido Brasileño (ECSAB) que, como su nombre indica, compone una relación intrínseca entre Educación y Contexto, en la búsqueda de dar sentido al conocimiento que atraviesa la escuela. Así, se adoptó la siguiente pregunta-problema: ¿Cómo pueden los estudios sobre el imaginario social contribuir a pensar en una Educación Contextualizada para Vivir con el Semiárido Brasileño? Esta propuesta se sustenta en los estudios del imaginario de Cornelius Castoriadis (1982), en sus conceptos de creación y autonomía, a partir de una revisión integradora de la literatura sobre la presencia del imaginario social en los estudios sobre educación y ECSAB. Los principales resultados señalan que los estudios que van en esta dirección reflejan ampliamente la formación del profesorado y con respecto a ECSAB, la noción de imaginario emerge como una categoría importante de intervención, utilizada para replantear y reconfigurar los procesos pedagógicos instituidos por un imaginario con colonialismo, que se materializa en un currículo universalizante, de modo “neutral” y sin contexto.

Palabras clave:

Imaginario social. Educación contextualizada. Cornelius Castoriadis. Autonomía y creación.

Abstract

This article presents the social imaginary as a generating principle for discussions around Contextualized Education for Living with the Brazilian Semi-Arid Region (ECSAB) which, as its name suggests, composes an intrinsic relationship between Education and Context, in the search to give meaning to knowledge that involves the school. Thus, the following question-problem was adopted: how can studies on the social imaginary contribute to thinking about a Contextualized Education for Living with the Brazilian Semi-arid Region? This proposal is supported by the studies of the imaginary of Cornelius Castoriadis (1982), in its concepts of creation and autonomy, from an integrative literature review on the presence of the social imaginary in studies on education and ECSAB. The main results point out that the studies that follow this integrative approach reflect broadly on teacher training and with regard to ECSAB, the notion of the imaginary emerges as an important category of intervention, which has been used to reframe and reconfigure the pedagogical processes instituted by an imaginary with colonial marks, which materializes in a universalizing curriculum, of a “neutral” nature and emptied of context.

Keywords:

Social imaginary. Contextualized Education. Cornelius Castoriadis. Autonomy and creation.

INTRODUÇÃO

As representações que circulam sobre o imaginário, de acordo com Anaz (2018), comumente se relacionam a algo que não existe, que é fictício, desvinculado da realidade. Entretanto, esse pesquisador salienta que tudo o que existe no mundo, exceto o que a natureza nos fornece, é produto da imaginação humana – desde coisas concretas (tecnologias, construções, utensílios) até as coisas mais abstratas (ideologias, religiões, produções artísticas e culturais).

Juremir Machado da Silva, ao abordar sobre a noção do imaginário, explica que a tentativa de explicá-lo perpassa, inevitavelmente, por uma construção de discursos, sentidos, enunciações e fabulações construídos por um conjunto de figuras de linguagem: “O imaginário é um transbordamento do real que se alimenta dos restos da realidade não degradável” (SILVA, 2017, p.44). É, pois, uma realidade, tendo em vista que é vivido como verdade. Não uma verdade que requer comprovação ou testagem, mas uma verdade que pode ser sentida. Nesse sentido, não é mero produto da imaginação, pois é fruto do coletivo; da vida em comunidade; das relações sociais; das grandes questões que afetam a vida humana; das vozes (confluentes ou dissidentes) que marcam o ideário político; das narrativas sobre o lugar, das identidades territoriais etc.

No que se refere à região do Semiárido do Nordeste brasileiro, a visão cultural e politicamente instituída sempre direcionou e ainda direciona os discursos e imagens para uma perspectiva reducionista da seca e da miséria que compõe os mais diversos espaços midiáticos, artísticos e também educativos. Trata-se de uma construção imagético-discursiva que consolida a ideia de Nordeste, e que abarca o pensamento sobre o Semiárido. O espaço regional surge, então, como uma dimensão subjetiva, formada por dizibilidades e visibilidades que impregnam esse imaginário predominante sobre a região (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

Nesse cenário, requisita-se uma perspectiva de contextualização que, segundo Morin (2000), é fundamental para uma reforma paradigmática na educação, a qual exige uma interligação entre os diversos conhecimentos pertinentes à condição humana. Para esse teórico, é imperativo “inserir os conhecimentos parciais e locais no complexo e no

global sem esquecer as ações do global sobre o parcial e o local” (MORIN, 2013, p.198). Corroborando com essa perspectiva, a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro - ECSAB, de acordo com Barros e Paiva (2017, p. 19), assume a responsabilidade dessa reforma paradigmática, construindo “uma visão mais plural da região semiárida, descortinando sua história, especificidades e potencialidades naturais e culturais, desmistificando uma única ideia de Semiárido Brasileiro”. O intuito é libertar-se daquilo que Martins (2006) chama de “aprisionamento simbólico”.

É nesse sentido que a intersecção entre Imaginário e Educação Contextualizada se torna fundamental, visto que a ECSAB promove uma operação de deslocamento, de ressignificação desses discursos e imagens para a (re)construção de imaginários condizentes com a pluralidade de identidades, de povos, de realidades e modos de existência presentes no Semiárido. Pluralidades essas que precisam ser pautadas por políticas e diretrizes educacionais que fundamentem uma reorientação do currículo escolar e dos saberes que perpassam a escola (REIS; ROCHA, 2019), enquanto um espaço de atravessamento desses imaginários dominantes, primando pela autonomia dos sujeitos nesse processo.

Face ao exposto, esse artigo adota a seguinte questão-problema: Como os estudos sobre o imaginário social podem contribuir para o pensamento em torno de uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro?

A relevância dessa proposta se justifica na percepção de que a intersecção entre o Imaginário social e a ECSAB apresenta abordagens que refletem/atua sobre a necessidade da educação de se reinventar em seus processos, propondo uma discussão na qual o imaginário social venha garantir o espaço necessário de reflexão dentro do ensino-aprendizagem e nas relações entre os sujeitos nele envolvidos.

A partir disso, analisa-se as relações entre imaginário social e ECSAB, a partir de uma revisão integrativa de literatura, com base nos seguintes objetivos específicos: a) Identificar as relações entre imaginário social e educação que são estabelecidas a partir do pensamento de Cornelius Castoriadis; b) Verificar como o imaginário é trabalhado dentro do pensamento sobre a ECSAB; c) Elencar pontos de aproximação entre o Imaginário Social de Cornelius Castoriadis e as contribuições para o pensamento em torno de uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Mas o que é imaginário social na perspectiva de Cornelius Castoriadis? Essa questão é apresentada no tópico seguinte, seguida da metodologia, e dos resultados e discussão conferidos neste estudo.

1 IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Concebendo o imaginário para além do que prega o senso comum, em suas referências diretas ao que existe, ele foi e tem sido objeto de investigação de importantes pensadores, em distintas correntes teóricas (ANAZ, 2018).

No campo da antropologia, tem-se o imaginário como concebido pelo filósofo, sociólogo e antropólogo francês Gilbert Durand (1921-2012), criador da Teoria Geral do Imaginário. Para Durand (2012), o imaginário se consolida no que ele denomina por trajeto antropológico, que constitui uma incessante troca entre as pulsões subjetivas (que partem da nossa natureza humana) e as intimações objetivas (emanadas pelo nosso meio cósmico e social). O resultado dessa troca é a imagem simbólica cujo papel é efetivo no campo das motivações psicológicas e culturais que regem a ação e criação humanas.

Já no campo da sociologia, tem-se também o francês Michel Maffesoli, um dos grandes especialistas mundiais sobre o tema, para quem o imaginário “é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável” (MAFFESOLI, 2001, p. 75). Para esse sociólogo, o imaginário constitui uma aura que ultrapassa e alimenta a cultura e que só existe dentro de uma coletividade, como patrimônio de um grupo, estabelecendo o que ele chama de “cimento social”. Nesse viés, é considerado o vínculo que o imaginário estabelece dentro de um grupo, uma comunidade, um país, numa atmosfera de união que configura. De acordo com Maffesoli (2001), o imaginário é o estado de espírito.

Essas são apenas apresentações gerais a respeito de algumas proposições teóricas sobre o imaginário que também é tema central em obras de autores como Gaston Bachelard, Sigmund Freud, Jacques Lacan, Paul Ricoeur, Henri Corbin (ANAZ; AGUIAR; LEMOS; FREIRE; COSTA, 2014), Ernst Cassirer, Carl Gustav Jung, Edgar Morin, Jean-Jacques Wunenburger, e entre outros, o filósofo francês, de origem grega, Cornelius Castoriadis,

cujo pensamento sobre a dimensão criadora do imaginário na sociedade constitui base teórica para este artigo.

Para Castoriadis (1982), o imaginário configura uma criação incessante e indeterminada de imagens, figuras e formas, dentro das dimensões social-histórica e psíquica. Essa capacidade de criação é obra do que esse filósofo denomina como imaginário radical, que condiz a um por vir a ser, a uma alteridade. De acordo com esse pensador, “a posição de figuras com senso ou de sentido figurado pela imaginação radical apoia-se no ser-assim do sujeito como ser vivo, e encontra-se [...] numa relação de recepção/alteração com o que já havia sido representado por e para a psique” (1982, p. 414).

Losada (2009) explica que o imaginário radical, enquanto fio condutor da obra desse filósofo, é um conceito que permite pensar a dimensão criadora do sujeito e do social-histórico, o que faz parte de uma nova matriz ontológica em que o pensamento sobre o ser e a sociedade não é posto como algo determinado, imutável, fixo. É em vista disso que a sociedade instituída em Castoriadis (1982) é pensada junto à sociedade instituinte, não em um viés de oposição, mas de entendimento do instituído a partir de uma estabilidade/fixidez relativa e transitória e do instituinte como criação de objetos, indivíduos, ideias, instituições, etc., ou seja, novos tipos de entidades social-históricas.

Ao propor o pensamento sobre o ser e a sociedade dentro da categoria do imaginário, Castoriadis (1982) contesta o pensamento herdado sobre as tendências de instituição da sociedade, pois oculta o que para ele é essencial: suas relações com o simbólico. De acordo com esse filósofo,

Tudo o que nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver num só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Nesse viés, a tentativa de compreensão da sociedade ultrapassa os fatores biológicos ou físicos, atendendo uma outra lógica, a das significações imaginárias sociais (LOSADA, 2009). Essas significações, conforme Castoriadis (1982), caracterizam a

sociabilidade dos indivíduos, que a partir delas participam do fazer e do representar/dizer social, agindo e pensando de forma coerente, convergente e também conflitual. Essa instituição das significações, portanto, é que instaura

[...] condições e orientações comuns do factível e do representável, e através disso dá unidade, previamente e por construção, se assim podemos dizer, à multidão indefinida e essencialmente aberta de indivíduos, de atos, de objetos, de funções (CASTORIADIS, 1982, p. 413).

O imaginário, portanto, atua como fator unificante, entrelaçando as estruturas simbólicas, por meio de um conteúdo significativa.

Assim, as instituições existem e atuam a partir de sistemas simbólicos sancionados que consistem em relacionar símbolos a representações e significações coletivas que se cristalizam, valendo como tais, numa relação, relativamente forçosa para a sociedade (CASTORIADIS, 1982). Esse filósofo atenta ainda para o fato de que esse simbolismo não é nunca neutro, pois não toma seus signos dentro de uma ordem aleatória, em qualquer lugar ou quaisquer signos. Isso se evidencia no discurso do Outro, cuja característica essencial é suas relações com o imaginário. Dominado por esse discurso, o sujeito

[...] se toma por algo que não é (que, de qualquer maneira não é necessariamente para si próprio) e para ele os outros e o mundo inteiro sofrem uma deformação correspondente. O sujeito não se diz, mas é dito por alguém, existe, pois, como parte do mundo de um outro (certamente, por sua vez, travestido) (CASTORIADIS, 1982, p. 124).

Esse processo constitui a essência da heteronímia – outro termo cunhado por Castoriadis (1982) – que se traduz na alienação dos indivíduos por um imaginário autonomizado, que se atém a uma função de definição para o sujeito, tanto da sua realidade quanto de seu desejo. É nesse sentido que esse autor propõe uma reorganização e reorientação da sociedade pela ação autônoma de homens e mulheres, para que tomem seus lugares nas instâncias de decisão. A autonomia, nesse seguimento, torna-se um processo de consciência desse discurso do Outro, mas vai além ao permitir que os sujeitos construam o seu próprio discurso, este tomando o lugar daquele que os dominava e falava por eles.

No entanto, não se trata de eliminar de uma vez por todas o discurso do Outro ou de uma elucidação sem resíduos desse discurso. Trata-se de uma reconfiguração, considerando-se que, para Castoriadis (1982), a partir da capacidade de criação dos sujeitos, existe sempre a possibilidade de reorientar o olhar, objetivar, colocar distância e, por fim, transformar o discurso do Outro em discurso do sujeito. A elucidação, assim, constitui um trabalho pelo qual esses sujeitos tentam pensar o que fazem e saber o que pensam, amparados por uma práxis, um fazer consciente no qual os seres são visados como autônomos e reconhecidos como agentes essenciais no desenvolvimento de sua própria autonomia (CASTORIADIS, 1982).

Nessa linha de pensamento, as investigações sobre o imaginário social nas pesquisas educacionais, conforme Ferreira e Eizirik (1994), atuam na busca por um novo olhar diante do papel que a escola vem assumindo na sociedade, considerando a dinâmica do ensino-aprendizagem que hoje implica o entendimento dos sujeitos do processo educativo em suas dimensões subjetivas – constituídas nas relações externas à escola – que orientam suas visões de mundo e referenciam suas identidades. Segundo essas autoras, “[...] muitos dos problemas vividos na escola advêm de formações e conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por ‘naturalizar’ práticas, tornando-as imperceptíveis entraves à realização de suas propostas” (1994, p. 6).

Compartilhando desse ponto de vista, Oliveira (1993) ressalta a importância da dimensão imaginária nas pesquisas em educação na defesa de que a escola possa produzir bens de sentidos, refletindo sobre sua própria prática, fornecendo saberes condizentes com o “conjunto de crenças, mitos, sonhos, valores, aspirações que cada grupo carrega nas relações que estabelece, nos diferentes lugares e espaços que ocupa e caracteriza esse universo imaginário” (OLIVEIRA, 1993, p. 138). Trata-se de uma dimensão emergente na análise educacional na busca pelo entendimento de questões relacionadas à educação escolar que não se deixam captar por um discurso centrado em apenas uma dimensão da razão (OLIVEIRA, 1993).

Com base nisso, o imaginário social colocado como princípio gerador de discussões em torno dos sentidos da ECSAB, neste artigo, se ampara na necessidade de se pensar a educação dentro da natureza simbólica que lhe atribui suas razões de ser, considerando as interrelações existentes entre os processos culturais e educativos (MARTINS; REIS, 2016).

Nesse sentido, a ideia é compreender como os estudos sobre o imaginário na educação, aliados a um movimento de contextualização, podem desvelar relações instituídas com o saber e com o fazer pedagógico, que se articulam na ordem imaginária do discurso, configurando uma proposta que se ampare, como aponta Oliveira (1993, p. 136), nas “possibilidades do instituinte enquanto capacidade de criação histórica dos agentes” dentro do contexto educacional.

Segundo Martins (2006), os saberes e práticas que constituem as formações dos sujeitos são, de uma maneira geral, descontextualizados, isto é, fundamentados numa perspectiva universalista do ensino que exclui os contextos, sendo estes entendidos numa esfera que não é apenas objetiva, física, mas também de ordem simbólica, sígnica. Nessa perspectiva, o contexto não se limita ao domínio do local ou à dimensão territorial, muito embora os inclua. Mas, para além disso, o contexto abrange, ainda conforme esse autor, “o próprio dilema das identidades e os materiais semióticos que as compõem” (2006, p. 25). Conforme define esse autor,

Contextualizar, portanto, [...] será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente (MARTINS, 2006, não paginado).

Com base nessa premissa, a ECSAB busca rever o direcionamento das ações educativas para que abarquem a múltipla realidade dos sujeitos, na singularidade de seus territórios, contextos e culturas, reconhecendo as apropriações e os sentidos diversos que os conteúdos educativos podem evocar em cada pessoa ou grupo, dentro da força criadora que envolve os caminhos do aprender, como diz Freire (1996). Assim, o conceito de contextualização opera pela descolonização do ensino, no sentido de superar narrativas e práticas hegemônicas embutidas na estrutura curricular e nos discursos educacionais que demarcam como “legítimos” determinados modos de pensamento, de expressão e de saberes. Conforme Poso e Monteiro (2021, p. 2), “[...] metaforicamente, é como se tivéssemos experienciando o mesmo tipo de educação constatada no Brasil colônia com

desaculturação das identidades indígenas e negras e aculturação, de modo subalterno, à cultura branca”.

Apesar de mudanças significativas na estrutura curricular como a inserção da temática sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme a Lei nº 10.639/2003 e da disciplina de História e Cultura Indígena, estabelecida pela Lei nº 11.645/2008 no ensino básico, ainda são perceptíveis nos processos educativos narrativas de índole colonialista. Uma pseudoneutralidade que se materializa, por exemplo, na soberania dos livros didáticos enviados para os diversos territórios brasileiros, pensados e elaborados pelas indústrias editoriais concentradas no Sul e Sudeste do país (MARTINS, 2006; BARROS; PAIVA, 2017).

Ora, para Silva (2017, p.32), “todo imaginário é comunicação. [...] O imaginário expressa, fala, conta, dialoga, narra”. Assim, torna-se relevante mergulhar no imaginário social como mecanismo para compreender a ECSAB em seus discursos, imagens, mitos, fabulações. Enfim, penetrar nas diversas manifestações criativas e fecundas das linguagens que compõem o Semiárido do Nordeste brasileiro. Interessa, então, averiguar como pesquisas recentes sobre a ECSAB têm se concentrado no campo do imaginário social para o estudo desses aspectos.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: MAPEAMENTO E SELEÇÃO DOS TRABALHOS⁴

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa em Educação, com procedimentos fundamentados na revisão integrativa de literatura, isto é, uma metodologia ativa voltada para pensar alternativas ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Paiva et al (2016), esse método é capaz de identificar lacunas do conhecimento, levantar o que já foi produzido e indicar possibilidades para o futuro. Viabiliza ainda a sistematização do conhecimento científico, aproximando o pesquisador da sua problemática, traçando também um panorama sobre sua produção científica para conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, assim, apresentar possibilidades e oportunidades de pesquisa (BOTELHO et al, 2011).

⁴ Este trabalho não foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos por se tratar de uma revisão integrativa de literatura. Porém, foram tomados todos os cuidados éticos relacionados à redação e divulgação dessa pesquisa, no que diz respeito, sobretudo, às questões éticas de autoria.

A busca das dissertações, teses e artigos se deu em importantes bases de dados científicos como o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma de dissertações do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/2016-2019), e nos anais do Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro (WECSAB), nas edições dos anos de 2016 e 2018, ambos vinculados à Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Também foi realizada uma busca de dados em dois livros que discutem os temas da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, sendo eles: *Educação Contextualizada: fundamentos e práticas* (REIS; CARVALHO, 2011) e *Educação para Convivência com o Semiárido: reflexões e teórico-práticas* (RESAB, 2006) – leituras seminais para compreender os princípios e práticas da ECSAB.

Os critérios de inclusão, em sintonia com os estudos de Paiva et al (2016), foram os seguintes: a) recorte temporal nos últimos cinco anos (2014 a 2019); b) texto integral disponível em formato eletrônico, gratuito e redigido em português; c) presença do termo de busca “Imaginário Social” AND “Educação” e “Imaginário Social” AND “Educação Contextualizada” no título; e d) ser compatível com no mínimo um dos objetivos da pesquisa, isto é, contemplar as relações entre imaginário social e educação e imaginário social e educação contextualizada e os benefícios e desafios dessas relações.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Não foram encontrados, dentro dos critérios de inclusão, trabalhos que relacionassem o Imaginário Social e a Educação Contextualizada nas bases da CAPES, PPGESA e do WECSAB. Nos livros também não foram identificados títulos dentro dessa relação. Por isso, recorreu-se à ferramenta de busca pela palavra imaginário no conteúdo dos artigos nos anais WECSAB e nos livros em questão (REIS; CARVALHO; RESAB, 2011, 2006), para verificar em que contexto o campo da Educação Contextualizada aparece nesses trabalhos.

Inicialmente, são apresentados os materiais científicos selecionados no Catálogo da CAPES, conforme constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações selecionadas

Base Catálogo de dissertações e teses da Capes			
Título	Autoras	Tipo e ano	Objetivo
A (re)invenção de si na tela da docência: imaginário social e formação ético-estética	FARENZENA, Marilene Leal	Dissertação (2014)	A pesquisa buscou uma aproximação das significações imaginárias sobre a arte cinematográfica na formação, a fim de conhecer os significados dessa experiência ética e estética para a construção da subjetividade docente.
DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário	ROESCH, Isabel Cristina Correa	Tese (2014)	Compreender, através dos imaginários instituído e instituinte, os sentidos construídos pelos docentes negros sobre a docência no Ensino Universitário.
Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores	BREZOLIN, Caroline Ferreira	Dissertação (2016)	Compreender quais as significações imaginárias dos professores sobre a formação continuada
Imaginários e experiências formadoras: o cinema vai à escola	CANTON, Fabiane Raquel	Dissertação (2016)	Compreender as significações Imaginárias dos professores da educação básica sobre cinema e como este se insere na sua formação (ético-estética) enquanto docentes.
Imaginário social e educação: nos labirintos da formação inicial de professores	SILVA, Monique Da	Tese (2017)	Dialogar com os imaginários dos acadêmicos dos semestres finais dos Cursos de Licenciatura da UFSM sobre a educação em uma perspectiva instituinte, a fim de conhecer que forma estes cursos de formação inicial contribuem para a mudança e/ou manutenção destes imaginários e da estrutura escolar atual.
Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior: processos formativos do formador de professores	DEBUS, Ionice Da Silva	Tese (2017)	Investigar e compreender o imaginário acerca dos saberes e fazeres específicos da formação docente necessários para o professor formador das licenciaturas que tem atuado também nos cursos de bacharelado
Autonomia e imaginário na educação: o pensamento de castoriadis e a relação com o tema da criação	RIFFEL, Aline Cristina	Dissertação (2017)	Investigar e compreender os conceitos de imaginário, autonomia e criação em Cornelius Castoriadis, em suas relações com a educação.

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Na amostra coletada no Portal da CAPES sobre as relações entre imaginário social e educação, observou-se que seis entre os sete trabalhos selecionados, lançam bases nos estudos sobre o imaginário social para pensar a formação docente, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Percebe-se uma preocupação em compreender como o imaginário dos professores e professoras incide sobre a dinâmica dessa formação, dando

visibilidade aos processos de subjetivação que envolvem a atividade desses/dessas profissionais. Além disso, os trabalhos selecionados concentram uma abordagem sobre significações imaginárias advindas de pesquisas sobre docentes: formação inicial de professores, formação continuada, exercício da docência e as identidades, o professor universitário formador de professores. Entre esses, dois trabalhos (FARENZENA, 2014; CANTON, 2016) se detém em aspectos sobre a formação ética e estética.

Essas relações entre o imaginário social e a profissão docente se justificam nas pesquisas pela forma como esse campo de estudo possibilita um novo olhar sobre questões instituídas ao longo do tempo no contexto educacional. Nesse sentido, todas as autoras trabalham com base no movimento instituinte da criação proporcionado pelas significações imaginárias. O que dá base para esta perspectiva, em todos os estudos selecionados, é a visão castoridiana sobre o imaginário radical, a sociedade instituída, a sociedade instituinte, o social-histórico e a autonomia.

Com base nisso, os trabalhos caminham em direções comuns quando se articulam em torno de propostas que pensam os processos educativos na forma como o professor os compreende, em sua dimensão imaginária, e na forma como, através de um processo de elucidação sobre esse imaginário – a partir do viés de intervenção na escola realizado pela maioria das pesquisas – esses docentes são levados a ressignificar o pensamento em torno de suas práticas. Essa constatação fica evidente em alguns objetivos dessas pesquisas direcionadas em/na: compreender como o professor dá sentido a sua formação (FARENZENA, 2014); “recriar modelos de formação para que façam sentido aos professores” (BREZOLIN, 2016, p. 50); “busca dos sentidos e significados da formação desses docentes” (CANTON, 2016, p. 9), “busca pela ressignificação dos imaginários sobre a educação para a qualificação das práticas docentes” (SILVA, 2017, p. 34).

Assim, para alcançarem os resultados sobre esse devir da formação de professores, os trabalhos tecem problematizações sobre os modelos de formação que predominam atualmente, dentro das significações imaginárias instituídas. Observa-se o movimento proposto por Castoriadis (1982) em ter consciência dos discursos, dos imaginários autonomizados, para poder reconfigurá-los de acordo com uma perspectiva própria. É nesse sentido que está presente nas pesquisas a intenção de: “problematizar uma lógica produtivista” (SILVA, 2017, p. 89); “aproximar e problematizar o imaginário instituído e

instituinte na formação continuada” (BREZOLIN, 2015, p. 23); problematizar aspectos instituídos por uma racionalidade tradicional (FARENZENA, 2014).

Um aspecto que chama a atenção na análise desses pontos em comum entre as pesquisas é o fato de que seis entre as sete advém do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvida por mestres e doutoras que passaram pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), vinculado a UFSM. A orientação dessas pesquisas é realizada pela Prof^a. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira, atual coordenadora e líder do GEPEIS, que possui amplo histórico de pesquisas e produções em torno dos estudos sobre imaginário, sendo uma das grandes referências nacionais sobre o tema. É válido ressaltar que as buscas não foram direcionadas para nenhuma universidade ou programa de pós-graduação específicos no processo de filtragem dos resultados no Portal da CAPES.

Essa constatação, portanto, denota um possível polo de concentração nas pesquisas educacionais sobre o imaginário (hipótese passível de pesquisa em outros trabalhos), mas que pode corroborar com o fato de que por muito tempo o campo do imaginário foi considerado como “perigoso” dentro das normas de cientificidade e de constatação, como demonstra a própria Valeska Maria Fortes de Oliveira (1993).

Por fim, não se pode deixar de tecer considerações a respeito da dissertação de Riffel (2017), que vem do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Essa dissertação é a única entre as sete produções selecionadas que reflete sobre a qualificação dos processos educativos, com base no imaginário, num sentido mais amplo, abarcando também o universo estudantil. Mas, como nas outras produções, Riffel (2017) também faz uso dos conceitos castoridianos de Imaginário e Criação Humana, considerando como determinantes na construção de novos aprendizados, que proporcionem o desenvolvimento do sujeito em um “aprender a aprender, aprender a descobrir e aprender a inventar” (RIFTEL, 2017, p. 18).

No que diz respeito às relações entre Imaginário Social e ECSAB, percebe-se uma ausência de produções científicas que tratam sobre o imaginário social para pensar o movimento de contextualização, como dito anteriormente. Isso fica evidente na ausência da conceitualização desse termo nos textos e na ausência de referência a autores e autoras

que teorizam sobre o imaginário. No entanto, isso não significa que a dimensão imaginária não conste nas discussões da ECSAB, na verdade, nota-se, a seguir, que ela tece relações com alguns de seus temas centrais.

Destacam-se, assim, três pontos de relação importantes e mais evidentes no material selecionado: a) Imaginário social e descolonização; b) Imaginário social e territorialidade; e c) Imaginário social e educação infantil, nas modalidades formal e não formal.

Nas relações entre Imaginário social e descolonização, percebe-se que o imaginário surge como importante elemento político que deve ser reconfigurado em relação às práticas colonizantes oriundas de discursos dominantes. Isso transparece, por exemplo, no trabalho de Pereira (2006, p. 84), para quem o “imaginário é massacrado através de contínuas colonizações visuais e sonoras”; e no artigo *A contextualização e a decolonialidade como perspectiva para construção curricular do campo: a proposta pedagógica de Sumé*, de Maria do Socorro Silva, publicado no VII WECSAB, em 2017. Esse artigo reforça o entendimento de que é fundamental descolonizar o imaginário social e cultural sobre a região, assim como as políticas sociais. O VII WECSAB 2017 teve, então, importantes produções nessa lógica de discussão, Imaginário social e descolonização, devido ao tema de discussão central, “Diversidades e Territórios Semiáridos”.

Nos trabalhos desse mesmo evento, observa-se uma grande quantidade de produções teóricas sobre as questões da territorialidade, relacionada ao imaginário social. A territorialidade é pensada pela ECSAB a partir de uma nova dinâmica de pensamento em torno do espaço semiárido, não só do ponto de vista geográfico, mas numa lógica sócio-cultural e educativa. Assim, suas relações com o imaginário social condizem a essa mudança de paradigma diante do que está instituído sobre esses territórios, no que tange à reprodução de discursos inferiorizantes sobre esse espaço. Segundo Carvalho (2011), no imaginário social, o Semiárido surge como um território simbólico-cultural pautado pela lógica do combate à seca, fazendo-se necessário que as relações entre os saberes sejam repensadas para convergir em ações socioambientais pensadas para a convivência com a semiaridez.

Por último, a relação imaginário social e educação infantil, nas modalidades formal e não formal, que é, entre os diversos artigos produzidos no WECSAB das edições de 2016

e 2018, a discussão mais presente nos textos. Ambos os eventos apresentaram, pelo menos, uma produção científica sobre os seguintes subtemas: 1) atividades lúdicas escolares por meio dos desenhos animados, que, segundo Monteiro et al (2016), são importantes no processo de ensino-aprendizagem, por desenvolver o senso crítico das crianças através da imaginação; 2) Letramento e identidades, cujo trabalho envolve a questão das diversidades culturais e modos de ser, para a valorização das etnias, pelo estímulo ao imaginário (MACIEL, 2017); e 3) Recreação escolar e imaginário das crianças, em que o imaginário é tratado como algo dissociado do real, que envolve a inventividade das crianças (SILVA; RIOS, 2018).

Esses resultados reforçam a compreensão de que os estudos sobre o imaginário na educação vêm para rever as práticas de ensino em sua forma instituída, trazendo à tona questões que, somente a partir do olhar sobre essa dimensão simbólica, se tornam observáveis. A linha castoridiana do imaginário, nesse sentido, se mostra como uma importante via de acesso ao entendimento sobre o potencial criativo dos sujeitos, levando em conta que o conhecimento não precisa ser – e de fato não é – algo estável, limitado, morto.

Essa lógica da transformação constante promovida pelo imaginário instituinte também se evidencia nos estudos sobre a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido que, apesar de não se apropriar do imaginário enquanto um conceito, com bases teóricas próprias, como visto anteriormente, faz uso dessa noção como uma importante categoria de intervenção, agindo em torno dela para ressignificar e reconfigurar pensamentos, ações, teorias, numa dinâmica que em muito se relaciona com a proposta de autonomia de Cornelius Castoriadis.

Isso pode ser observado quando o movimento de contextualização atua para desvelar o imaginário instituído sobre o Semiárido brasileiro, por meio da elucidação histórica e geopolítica do que constitui as bases desse imaginário; ao propor uma nova rede de sentidos em torno desses espaços; quando questiona a ideia de um conhecimento universal, estático, reducionista; ao suscitar um pensamento crítico em torno do papel da escola no processo formativo dos sujeitos e ao promover um agir reflexivo dentro dessa dinâmica do saber.

Vê-se, portanto, que os estudos sobre Imaginário Social podem trazer importantes contribuições para a ECSAB, considerando seus princípios de atuação sobre a ordem discursiva de um imaginário autonomizado, hegemônico. No entanto, a relação entre esses campos poderia alcançar uma maior amplitude, com os estudos do imaginário, enquanto referencial teórico e princípio fundador das discussões sobre a contextualização, visto que essa fundamentação permitiria, por exemplo, uma compreensão sobre o próprio processo de devir da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, ou seja, aquilo que foi, o que é e o que ela pode vir a ser em sua dimensão de criação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão integrativa investigou como os estudos sobre o imaginário social podem contribuir para o pensamento em torno da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, a partir da concepção castoridiana sobre criação e autonomia. Para isso, primeiro verificamos como se dão as relações entre Imaginário Social e Educação, percebendo que os estudos que vão nessa direção refletem de forma ampla a formação docente. A revisão integrativa envolveu ainda a compreensão de como se dão as relações entre Imaginário Social e ECSAB.

Com base nisso, identificou-se que, apesar de o imaginário social não ser tratado enquanto conceito fundante nas discussões da contextualização, essa noção surge como uma importante categoria de intervenção, utilizada para ressignificar e reconfigurar os processos pedagógicos instituídos por um imaginário com marcas coloniais, que se materializa num currículo universalizante, de natureza “neutra” e esvaziado de contexto.

Constatou-se, ainda, que as contribuições dos estudos sobre o imaginário social para a educação apontam os caminhos para o surgimento de novos paradigmas que repensem as práticas pedagógicas através da valorização do saberes locais, dos modos de vida diversos e da pluralidade cultural que os contextos encerram, a partir do movimento de contextualização proposto pela ECSAB. Tudo isso se direciona para que a educação possa dar sentido aos saberes e, nesse sentido, viu-se que o reconhecimento da dimensão imaginária torna-se fundamental.

Assim, para desvelar a recorrência de contextos educativos pautados numa perspectiva aculturada, perpetuada por regulações e legitimações eurocêntricas, no sentido de transformá-la por meio de ações educativas interventivas, requisita-se uma leitura do simbólico responsável pela constituição de valores, mitos e crenças. Eis a grande preocupação de uma Educação Contextualizada numa intersecção com o imaginário social, visto que esse esforço solicita penetrar na essência da heteronímia (CASTORIADIS, 1982), aglutinador da alienação dos sujeitos em um imaginário autonomizado.

Por fim, esta investigação apontou possibilidades para estudos futuros, como: a investigação em torno da abrangência das pesquisas sobre o imaginário no Brasil entre os programas de pós-graduação em Educação, a partir do surgimento da hipótese de que existe um polo de concentração desses estudos no Sul do país; e a possibilidade de um estreitamento das relações entre o campo de estudos do imaginário social e ECSAB para que, nesse movimento em torno das tramas simbólicas do imaginário, se possa pensar sobre os caminhos que as práticas de contextualização – em sua dinâmica instituinte – podem tomar daqui para frente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANAZ, Sílvio. **Os limites entre o real e o imaginário**. Casa do Saber, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C33fFS7M2FI>. Acesso em: 17 ago. 2020.

ANAZ, Sílvio Antonio Luiz; AGUIAR, Grazyella; LEMOS, Lúcia; FREIRE, Norma; COSTA, Edwaldo. Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. **Revista Nexi**. PUC. São Paulo. n. 3. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/nexi/article/download/16760/15660>. Acesso em: 25 out. 2020.

BARROS, Edonilce da Rocha; PAIVA, Carla Conceição da Silva. Gênero, sexualidade e educação contextualizada para a convivência com o Semiárido: reflexões e desafios. In: BARROS, Edonilce da Rocha; PAIVA, Carla Conceição da Silva (Org.). **Paradigma cultural II: gênero, educação, trabalho e etnias**. Curitiba: CRV, 2017.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; DE ALMEIDA CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade, Belo

Horizonte, v. 5, nº 11. p. 121-136. maio/ago. 2011. Disponível em:
https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/download/1220/906&hl=pt-BR&sa=X&ei=P12cX92BNoqVmgHjkJo4&scisig=AAGBfmobEkosrP-8dSHHW4qC_zH2d2bv_Q&nossl=1&oi=scholarr. Acesso em: 21 out. 2020

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em 23 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 MARÇO de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 23 ago. 2021.

BREZOLIN, Caroline Ferreira. **Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores**. Mestrado Em Educação: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria. 2016. 124 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4143566. Acesso em: 6 out. 2020.

CANTON, Fabiane Raquel. **Imaginários e experiências formadoras: o cinema vai à escola**. Mestrado Em Educação: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2016. 119 F. Disponível em: https://Sucupira.Capes.Gov.Br/Sucupira/Public/Consultas/Coleta/Trabalhoconclusao/Viewtrabalhoconclusao.Jsf?Popup=True&Id_Trabalho=6766084. Acesso em: 6 out. 2020.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A contribuição da Educação Contextualizada para a relação natureza, cultura e território no Semiárido Brasileiro. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/ UNEB/NEPEC-SAB/ MTC/ CNPq/ INSA. Juazeiro-BA, 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DEBUS, Ionice da Silva. **Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior: processos formativos do formador de professores**. Doutorado Em Educação: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria. 2017. 155 F. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5293581. Acesso em: 6 out. 2020.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Trad. Hélder Godinho. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. Acesso em: 24 ago. 2020.

FARENZENA, Marilene Leal. **A (re)invenção de si na tela da docência**: imaginário social e formação ético-estética. Mestrado Em Educação: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, UFSM. 2014. 133 F. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2237208. Acesso em: 6 out. 2020.

FERREIRA, Nilda Teves; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Imaginário social e educação**: revendo a escola. In: FERREIRA, Nilda Teves; EIZIRIK, Marisa Faermann. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. p. 5-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOSADA, Manuel. **Imaginário radical**: a proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das Ciências Naturais e Sociais. Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ, 2009. Disponível em: <http://www.ufrjr.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/losada.pdf>. Acesso em: 26. out. 2020.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. In: RESAB. **Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**: reflexões teórico-práticas da RESAB. Juazeiro – BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2006.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (orgs). **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas**. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/ UNEB/NEPEC-SAB/ MTC/ CNPq/ INSA. Juazeiro-BA, 2011.

MARTINS, Josemar da Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Apresentação. In: **O Paradigma Cultural**: interfaces e conexões. Curitiba (PR), CRV, 2016.

MACIEL, Patrícia da Silva. Letramento e identidade: possibilidades através da contação de histórias. In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & IV Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2017. <https://wecsab.wixsite.com/2018/copia-submissao-de-trabalhos> Acesso em: 22 out. 2020.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**: Porto Alegre, nº 1. Agosto, 2001. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MONTEIRO, Claudenice Barreto; OLIVEIRA, Débora Carla Barbosa; REIS, Jessarela Castro Vieira. “O desenho animado e o processo cognitivo da criança: uma experiência de aprendizagem”. In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VI Workshop Nacional Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & III Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2016. Disponível em: <https://6workshopecsab.wixsite.com/viworkshop/anais-do-workshop>. Acesso em 21 out. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. 2013.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário social e a educação: uma aproximação necessária. **Revista Perspectiva**, UFSC/CED, nº 19. Florianópolis, 1993. p. 131-142. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9173> Acesso em: 06 ago. 2020.

PAIVA, Marlla Rúbia Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v.15, n.02, p.145-153, jun./dez. – 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>. Acesso em: 20 out. 2020.

POSO, Fabiana de Freitas; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: uma revisão de literatura. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-18, 2021.

PEREIRA, Vanderlea Andrade. O lugar da arte no espaço cotidiano da convivência com o Semi-Árido. In: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. 2.ed. Juazeiro-Ba: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2006.

REIS, Edmerson dos Santos; ROCHA, Ádma Hermenegildo. A contextualização curricular insurgente no Semiárido brasileiro e a ressignificação dos saberes escolares. In: REIS, Edmerson dos Santos; ROCHA, Ádma Hermenegildo (Orgs.). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, p. 15-34, 2019.

SILVA, Isabel Lima; RIOS, Pedro Paulo Souza. “Brincadeira de criança como é bom...”: refletindo sobre relações de gênero no recreio escolar. In: PAIVA, C. C. S.; REIS, E. dos S.; MARTINS, J. S. (Orgs.). **Anais do VIII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Dimensões políticas pedagógicas da contextualização**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2018. Disponível em: <https://wecsab.wixsite.com/2018/anais-viii-wecsab>. Acesso em: 23 out. 2020

RIFFEL, Aline Cristina. **Autonomia e imaginário na Educação:** o pensamento de Castoriadis e a relação com o tema da criação. Mestrado em Educação nas Ciências: Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul, Ijuí. 2017. 110 F. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5013373. Acesso em: 6 out. 2020.

ROESCH, Isabel Cristina Correa. **Docentes negros:** imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, UFSM. 2014. 253 F. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1454011. Acesso em: 6 out. 2020.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e descobrimento. O que é o imaginário?** A hipótese do excedente de significação. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SILVA, Monique da. **Imaginário social e educação:** nos labirintos da formação inicial de professores. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2017. 302 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=529326. Acesso em: 6 out. 2020.

Enviado em: 02-06-2021

Aceito em: 28-08-2021

Publicado em: 06-09-2021