

Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos

Helenise Sangoi Antunes¹
Valeska Fortes de Oliveira²
Valdo Hermes de Lima Barcelos³

Resumo

Este artigo foi elaborado com a intenção de estabelecer um diálogo entre as Teorias do Imaginário e a Formação de Professores (as). Num primeiro momento, apresentamos uma breve retrospectiva sobre o campo da pesquisa em imaginário, bem como sua contribuição como forma de abordagem em investigações da formação de professores (as). Como encaminhamento final, apresentamos algumas alternativas possíveis de pesquisa por nós já realizadas, em que o diálogo entre imaginário e formação de professores (as) foi o orientador de nossos olhares de pesquisadores (as) em educação. Sob essa perspectiva, apresentamos três exemplos de possibilidades de pesquisa desenvolvidos por Barcelos (2004), Oliveira (2004) e Antunes (2004), vinculadas ao GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social). Essas pesquisas articulam, de forma dinâmica e reflexiva, investigações cujo principal objetivo é promover uma aproximação entre as significações construídas sobre o que é ser professor, estabelecendo dessa forma possibilidades concretas através da valorização das narrativas orais e escritas como estratégias de formação e auto-formação.

Palavras-chave: Imaginário. Representações Sociais. Formação de Professores (as).

Imaginary, social representations and formation of teacher: among knowledge and pedagogic doings

Abstract

This article was elaborated with the intention of establishing a dialogue between the Theories of the Imaginary and Teachers' Formation. In a first moment, we present a brief retrospective on the research field of imaginary, as well as its contribution as an approach form in investigation of teacher's formation. The final direction presents some possible alternatives of research already accomplished by us, in which the dialogue among imaginary and teachers was the guidance of our approach as researchers in education. Based on this perspective, we present three examples of possible researches developed by Barcelos (2004), Oliveira (2004) and Antunes (2004), linked to the GEPEIS - Group of Studies and Researches in Education and Social Imaginary. These researches articulate, in a dynamic and reflexive way, investigations whose most important aim is to link the significances built on what means to be a teacher, establishing concrete possibilities through the valorization of the oral and written narratives as strategies of formation and auto – formation.

Keywords: Imaginary. Social Representations. Teachers' Formation.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora GEPEIS/CE/UFSM.

² Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora GEPEIS/CE/UFSM.

³ Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisador GEPEIS/CE/UFSM.

Introdução

Eduardo Galeano conta uma pequena história que fazia, segundo ele, parte dos livros didáticos escolares no Uruguai até bem pouco tempo atrás. A história é a seguinte: “Uma menina brinca com duas bonecas e briga com elas para que fiquem quietas. Ela também parece uma boneca, porque é linda e boazinha e porque não incomoda ninguém” (Adelante, de J.H. Figueira).

A presença dessa pequena história nos livros didáticos pode significar muitas coisas. Contudo, neste momento nos interessa pensar sobre o que ela pode nos transmitir a respeito dos elementos culturais da sociedade e da educação, enfim, de uma escola em que as meninas são “ensinadas”, desde tenra idade, a se comportarem de forma passiva. Além disso, pode nos fazer refletir sobre o que significa ser uma menina boazinha e sobre como se chegou a tal representação imaginária desse significado de *educação* para nós professores.

O que entendemos por educação abrange nossa representação imaginária acerca do professor, do aluno e da escola, bem como dos papéis que atribuímos como “naturais” a cada um desses “personagens” do processo educativo. Nesse sentido, é importante ressaltar o alerta feito pelo pensador grego naturalizado francês, Cornelius Castoriadis, que chama a atenção para o fato de que os aspectos que freqüentemente naturalizamos em nosso cotidiano não são na verdade tão naturais. Para esse autor não existem conceitos, representações e/ou necessidades naturais. O que acontece é que vivemos em uma sociedade em que são, constantemente, “inventadas”, “forjadas” e criadas novas necessidades a cada dia que passa. Segundo Castoriadis (198,1 p. 20) não existiriam necessidades naturalmente existentes, pois “Toda sociedade cria um conjunto de necessidades para seus membros e ensina-lhes que a vida não merece ser vivida, e que só pode ser materialmente vivida se essas necessidades forem satisfeitas de qualquer modo”.

Entretanto, isso não basta para explicar o porquê de uma história como a relatada acima permanecer por tanto tempo como parte oficial de um sistema de ensino sem soar absurda e/ou nada educativa – pelo menos no sentido de educação como instrumento que favoreça a emergência da diversidade de identidades e subjetividades, num processo de permanente conflito entre um conhecimento que pretende regular o outro e um conhecimento que busca construir espaços de liberdade, sob a perspectiva de um conhecimento solidário (BOAVENTURA SANTOS, 2000). Esse conhecimento solidário objetiva a construção de uma ciência aliada (PRIGOGINE; STENGERS, 1984), parceira da liberdade e da felicidade de homens e de mulheres num mundo social e ecologicamente mais justo (BARCELOS, 2004).

Os estudos e pesquisas sobre imaginário e representações, nas ciências sociais em geral e em educação em particular, têm se dedicado a tentar conhecer um pouco mais as diferentes trajetórias históricas e culturais que nos levam a determinadas atitudes. Nesse contexto, atitude é um termo que se refere a algo que materializa, no cotidiano, nossas representações e concepções de mundo.

A atividade docente, bem como as demais atividades profissionais, não escapa das influências do mundo simbólico em que vivemos. Somos seres simbólicos e, como tais, nos movemos no mundo. Um mundo que ao mesmo tempo nos constrói e é por nós construído. Essa afirmação está em concordância com o que já alertavam os estudos pioneiros em representação e imaginário social. Como sentenciou Arthur

Schopenhauer (1788-1860), *“O mundo é minha representação”*. Nesse sentido, muito além da verdade da existência de algo, o que existe são olhos que vêem e mãos que tocam. Paradoxalmente, pode-se dizer que a partir desse momento estaria sendo negada a idéia de separação entre sujeito e objeto, entre pesquisador e pesquisado. Essas proposições, embora bastante desacreditadas atualmente, ainda nos marcam de maneira profunda, semelhantemente àquelas tatuagens feitas na juventude que na idade adulta queremos esconder. Tentamos ocultá-las sob a roupa, ou com o auxílio de produtos de maquiagem. Contudo, quando menos esperamos, ficam à mostra em nossas falas, escritas, atitudes. Enfim, representam nossa maneira de perceber o mundo, da qual não conseguimos nos desfazer facilmente. Essa analogia se aplica as nossas representações e imaginários sociais, interpretações de mundo que não se desfazem apenas por intermédio da vontade ou do anseio racional.

Neste ensaio, pretendemos desenvolver uma reflexão sobre como os estudos no campo do imaginário social podem contribuir para um repensar de nossas teorias e práticas educativas que estão, de uma forma ou de outra, impregnadas pela nossa formação, e portanto não escapam do “abraço” poderoso e avassalador de nossas representações de mundo. Como mencionado anteriormente, somos seres simbólicos e em decorrência desse fato nos metamorfoseamos o tempo todo e todo o tempo, de forma alheia à nossa vontade e aos nossos desejos.

É de acordo com essa perspectiva que entendemos a inquietação apontada por Peres (2002, p. 161): *“Quando se olha o presente, é preciso perguntar: o que há atrás dele? Que percurso conduziu a este lugar? Qual o suporte simbólico para esta construção presente?”*

Os estudos que têm como referência as contribuições do imaginário trazem para a análise a dimensão simbólica das relações, das instituições, do cotidiano, das criações sociais, enfim, da realidade. Dessa forma, permitem compreender o homem não somente em função de sua dimensão racional ou de sua dimensão caracterizada pelo trabalho, mas também enquanto animal simbólico¹. Este é, sem dúvida, um campo fértil para as investigações que estamos fazendo com professores. Tal enfoque nos permite uma aproximação dos sentidos e dos significados construídos pelas pessoas e pela sociedade acerca das suas criações sociais (instituições, normas, comportamentos, valores, crenças, entre outras).

A segunda contribuição desses estudos diz respeito ao movimento produzido nos sujeitos que se colocam sob essa perspectiva teórica. Os estudos do imaginário acionam no pesquisador necessidades de novas aprendizagens oriundas de outros campos do conhecimento que não somente o da educação. A configuração interdisciplinar (e por que não transdisciplinar), na perspectiva de Morin (1991), postula o trânsito por campos até então desconhecidos não somente como um desejo, e sim como uma necessidade.

Este é o território dos significados e sentidos construídos individual e socialmente. Conseqüentemente, estamos tratando de uma realidade que é multifacetada. Sua composição pressupõe aspectos referentes a condições objetivas e subjetivas. Uma vez que a realidade engloba múltiplos aspectos que vão da ordem do dizível a do indizível, obriga o pesquisador que se coloca na condição de ouvinte e de observador a dialogar com a complexidade existente.

1. O Imaginário e seu campo de pesquisa

Uma teoria em permanente movimento

Quem se dedicar a realizar um inventário sobre as teorias sociais dotadas de complexidade muito provavelmente perceberá que elas só conseguem se manter complexas à custa de uma permanente revitalização intelectual. Essa revitalização não é apenas uma necessidade, é também instituinte e instituidora da própria condição e exigência da teoria.

A permanente atualização/recriação exigida pela teoria tem sua origem, entre outras questões, no fato de que uma teoria não é conhecimento, e sim ferramenta que permite o conhecimento. A teoria também não deve ser entendida com ponto de chegada, pois na verdade constitui-se num início. Não propõe solução, contudo figura a possibilidade de nos acercarmos de um problema de pesquisa e/ou de estudo. É partindo desses pressupostos que Morin (1982) sugere uma relação com a teoria em que esta só poderá realizar seu papel cognitivo e ganhar vida com a participação criativa e analítica daqueles que a utilizam.

Os tempos de transição paradigmática em que vivemos (BOAVENTURA SANTOS, 2000) não mais podem prescindir deste repensar sobre a ciência e suas consequências sociais, políticas, econômicas e ecológicas, bem como da sua influência sobre a instituição de novos imaginários e representações sociais. Os imaginários não podem mais se surpreender com o esfacelamento das verdades definitivas e das bipolaridades que, entre outras coisas, nos legaram um conjunto de rupturas e segregações, tais como a separação entre indivíduo e coletivo, cultura e natureza, sujeito e objeto do conhecimento, espírito e matéria, emoção e razão. Enfim, não é mais possível nos esquivarmos de tratar aquilo que não nos é familiar, adotando uma postura de rejeição. Ao contrário, nos tempos de cosmopolitismo cultural pós-moderno, o grande desafio consiste em dialogar com este “não familiar” ao invés de ignorá-lo em sua legitimidade. A transformação do não familiar em familiar é uma das grandes contribuições do processo de (re)desconstrução de representações e imaginários sociais.

Uma importante contribuição dos estudos e pesquisas em imaginário e representações sociais provém, justamente, da capacidade de mobilidade no campo da pesquisa, por meio da aceitação de que aquilo que é pesquisado é histórico, possui data definida, mas ao mesmo tempo é móvel, ou seja, é rígido mas não escapa da flexibilidade e fluidez dos sentidos, dialoga com a memória mas não abre mão de pensar projeções futuras. Enfim, se constrói no diálogo entre razão e emoção (ARRUDA, 2002).

Os estudos e pesquisas que utilizam as teorias do campo do imaginário e das representações sociais nos apresentam uma rica e perturbadora diversidade de interação entre conhecimentos, saberes e disciplinas – Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, Psicologia. Tal fato decorre, em nosso entendimento, do contato com uma teoria dotada de grande complexidade.

A busca de uma definição e/ou conceituação para as teorias do campo do imaginário social e da representação social não é recente. Foi tema de reflexão e pesquisa de muitos estudiosos em campos como a Filosofia, Antropologia e Sociologia. Contudo, pode-se afirmar também nesse caso que os conceitos de representação e

**Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre
saberes e fazeres pedagógicos**

Helenise Sangoi Antunes, Valeska Fortes de Oliveira e Valdo Hermes de Lima Barcelos

imaginário social trazem consigo uma potência relativa ao seu devir passado e outra voltada para os momentos futuros. Trata-se do que Alevato (1999) denomina capacidades retrospectivas e prospectivas de um conceito e/ou teoria.

É nessa perspectiva de flexibilização de idéias e de conceitos no campo das representações sociais que o romeno naturalizado francês, Serge Moscovici, alerta para a necessidade da abertura conceitual de todo(a) pesquisador(a), quando afirma que

Vale a pena lembrar uma banalidade: a esperança de vida das mais sólidas verdades é limitada. Nada é essencial, como nos ensina a história das ciências, indefinidamente. O mundo orgânico de Aristóteles, assim como o mundo mecânico de Newton, foram arrastados no fluxo das realidades tidas como verdadeiras. O que produziu esse efeito foi menos a demonstração de seu caráter incoerente ou errôneo que a comprovação de seu caráter de ilusão ou aparência. Será provavelmente idêntico o destino de nossas atuais representações da sociedade e da natureza. Já se vislumbra de que lado vêm as forças de subversão. Façamos seu inventário (1974: p. 276-277).

A pesquisa no campo do imaginário social, na perspectiva de Castoriadis (1987), aponta no sentido da percepção do movimento de criação incessante que faz parte do cotidiano no qual estamos imersos. São significações instituídas e instituintes que dão sentido ao nosso ser e ao nosso fazer. Na linha de pesquisa a que nos temos dedicado, surgem estudos que instigam o leitor a se debruçar sobre a dimensão simbólica de práticas educativas que para muitos continuam veladas e ignoradas. É com o intuito de dar voz a esses sujeitos e realidades que a teoria do Imaginário Social surge com força e intensidade no cenário educacional.

Não pretendemos provocar uma discussão sobre a importância desses estudos na área de formação de professores, e sim, de acordo com Moscovici (1974), realizar um inventário das forças subversivas que tornam tão instigantes e desafiadoras as ações de viver e deixar-se viver.

É justamente no subversivo, no não-dito e no incontrolável que reside o imaginário radical, entendido por Castoriadis (1987) como a possibilidade de criação do novo. É nessa aposta no ser humano e na de instauração do novo que se situa a possibilidade de mudança. Na conquista da autonomia, enquanto projeto coletivo de sociedade defendido por Castoriadis (1987), reside o germe de ações coletivas em prol de uma meta conjunta.

É com base nesse dinamismo dialético entre o que está posto (imaginário instituído) e o que pode vir a ser (imaginário instituinte) que Castoriadis (1987) aponta a possibilidade de criação, de instauração do novo. Essa criação parte do que já existe, pois segundo Castoriadis (1987) ela é histórica e parte do real.

A instituição escolar há muito tempo se encontra num processo de autonomização. Nesse contexto, é a comunidade escolar que passa a estar a serviço da escola, e não o contrário. Conforme Castoriadis (1982), as instituições sociais possuem não apenas o aspecto funcional, mas também uma dimensão simbólica legitimada na sociedade instituída. O simbólico aqui se refere a tudo que nos é apresentado no mundo social-histórico. Segundo Castoriadis (1982, p. 142), "As

Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos

Helenise Sangoi Antunes, Valeska Fortes de Oliveira e Valdo Hermes de Lima Barcelos

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

A afirmação acima reforça a constatação de que, para Castoriadis (1982), os atos individuais e coletivos, bem como as instituições sociais, não se esgotam no componente simbólico, mas são impossíveis de existir fora da rede simbólica. A dimensão funcional refere-se à satisfação das necessidades vitais que são importantes para a sobrevivência da coletividade, enquanto que a dimensão simbólica da instituição diz respeito a toda uma gama de sentidos que povoa e envolve as práticas sociais, os mitos, os ritos, os sonhos, os desejos e as expectativas que constituem as relações intersubjetivas.

Ao revestir o mundo de sentido, atribuindo significado a ele, o homem produz o social-histórico. Para Castoriadis (1992, p. 92), “O conhecer e o agir humano são, portanto, indissociavelmente psíquicos e social-históricos. Esses dois pólos, a psique e a sociedade, não podem existir um sem o outro, e não são redutíveis um ao outro”.

A necessidade de se apostar na capacidade de criação humana e na instituição de novas significações está vinculada à necessidade de se apostar no outro. Relaciona-se também à capacidade individual e coletiva de repensarmos a sociedade e de sentirmos se estamos eticamente comprometidos com o que edificamos.

Desenvolver a capacidade de criar e inventar é uma forma de colaborar com o fortalecimento da sociedade instituinte. Entretanto, é facilmente perceptível que a fantasia, o lúdico e a imaginação encontram-se cada vez mais distantes dos cursos de formação de professores. O que ainda predomina nas Instituições de Ensino Superior são imagens instituídas de um local onde só o professor fala e ao aluno cabe tão somente ouvir.

As Instituições de Ensino Superior poderão configurar espaços que oportunizem a reflexão e a aquisição de saberes através do fortalecimento do imaginário radical, entendido como a capacidade de criação humana. Entretanto, o ensino superior, na maioria das vezes, não valoriza a imaginação radical, as fantasias, a história de vida e o mundo privado e público do aluno em formação.

As Instituições de Ensino Superior poderiam se tornar o palco para o estabelecimento do confronto entre as dimensões do imaginário, viabilizando desse modo a possibilidade de “uma educação para a autonomia” (CÓRDOVA, 1994, p. 39).

Para que a educação consiga pôr em prática o projeto de autonomia elaborado por Castoriadis (entendido como o processo de desalienação dos sujeitos frente às instituições), é preciso que seja superada a “antimonia entre teoria e prática”, no sentido da “retomada da questão da relação entre o saber e o fazer”, com ênfase na “superação de um imaginário cientificista e positivista no campo educativo” (CÓRDOVA, 1994, p. 43-44).

Acreditamos que um dos aspectos fundamentais para que as Instituições de Ensino Superior consigam desenvolver a autonomia e a capacidade de criação

dos seus alunos encontra-se na vontade pedagógica de se conhecer os sentidos construídos pelos estudantes a respeito dessas instituições.

O conhecimento dos imaginários, dos sonhos, dos desejos, das fantasias dos(as) alunos (as) com relação aos processos formativos nas Instituições de Ensino Superior permitirá conhecer o sentido que a instituição possui para esses sujeitos. A necessidade do entendimento de suas falas, desenhos, olhares, gestos, pinturas, manifestações escritas e não ditas fundamenta-se no preceito de que os sentidos “são construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários”. (ORLANDI, 1988, p.103)

2. Imaginário e formação de professores (as) – de que formação estamos falando/ escrevendo?

Analisando-se o cotidiano escolar e as práticas educativas nele desenvolvidas, percebemos que vários fatores concorrem para a desmotivação de alunos e professores. A formação recebida influencia a articulação do eu pessoal com o eu profissional do professor e sua relação com o ensino, com a aprendizagem e com o conhecimento, originando, conforme aponta Campos (1999), dificuldades de trabalhar o contexto sócio-cultural que envolve as Instituições de Ensino Superior. Essa deficiência relativa ao contexto sócio-cultural acaba tornando a prática docente, na maioria das vezes, desarticulada dos verdadeiros problemas que a realidade apresenta.

A perda progressiva do desejo de permanecer nas instituições de ensino demonstrada por crianças, adolescentes e professores está relacionada, na maioria das vezes, à crise do profissionalismo apontada por Tardif (1999), principalmente em função da crise ética e dos contínuos conflitos que acontecem dentro da escola. Esse contexto, por sua vez, acaba inviabilizando um projeto coletivo de sociedade e de educação. O autor afirma ainda que a crise do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança da sociedade em seus profissionais constitui pontos significativos para se compreender a complexidade da profissionalização do ensino e da formação para o magistério.

Por meio da investigação da realidade, percebemos que existem pressões tanto para a profissionalização do magistério quanto para sua desvalorização, em função da perda do prestígio social. Contudo, acreditamos ser necessário pesquisar com profundidade as práticas desenvolvidas pelos formadores de professores, pois, conforme Tardif (1999, p. 34), “(...) na universidade, temos com muita freqüência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa”. Entretanto, não devemos nos esquecer que vivemos num tempo em que, mais do que nunca, somos “convocados” a repensar, a ressignificar o que Lüdke (2000, p. 07) denomina construção de uma “*prática docente efetiva*” no cotidiano escolar.

As colocações acima demonstram a necessidade de se problematizar a prática docente desenvolvida em sala de aula, principalmente nos locais de formação de professores, pois de outro modo “(...) nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que embue nossa visão e restringe nossas capacidades de reação” (TARDIF, 1999, p. 34).

Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos

Helenise Sangoi Antunes, Valeska Fortes de Oliveira e Valdo Hermes de Lima Barcelos

Nessa perspectiva, percebemos e construímos algumas convicções que foram compartilhadas com outros autores e nos fizeram insistir na idéia de sistematização do que havíamos produzido, através de um Banco de Imagens e de inclusão de outros aportes teóricos, tais como o próprio conceito de imagens.

Nesse movimento criativo e produtivo, uma das convicções foi a de estarmos trabalhando não somente no âmbito da pesquisa, mas também no da formação de professores. Desse modo, constatamos que o binômio investigação / formação estava presente em nosso trabalho.

A esse binômio acrescentamos a concepção de autoformação, acompanhada de uma reflexão que não compreende os professores somente como colaboradores de nossas pesquisas, mas como “pesquisadores de si”.²

Como pesquisadores que investigam com a ajuda de outros professores, consideramos imprescindível a análise das narrativas de vida como forma de nos aproximarmos de imaginários, representações e saberes. Esses saberes, por sua vez, são construídos durante a trajetória de vida pessoal e profissional, nos diferentes espaços/lugares/tempo formativos: a escola, a universidade, os cursos de formação continuada, os colegas, as associações, os sindicatos.

As narrativas foram se constituindo, ao longo das nossas investigações, também em projetos de conhecimento. Por meio delas, trabalhamos com pessoas adultas que possuíam uma trajetória histórica de esquecimento, de baixa auto-estima e de profanação do seu próprio campo profissional.

Como experiência formadora, a “abordagem biográfica é outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, pois permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si próprio no seu ambiente humano e natural.” (JOSSO, 2002, p. 28)

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência, bem como no que diz respeito às aprendizagens construídas a partir da experiência (os saberes). Situa o professor num processo de investigação / reflexão dos seus registros, como podemos depreender da fala de uma colaboradora de nossas pesquisas: “A gente fala e sai da entrevista pensando, e continua pensando e refletindo sobre aquelas coisas todas que foram ditas”.

O trabalho co-interpretativo do investigador exige capacidade de compreensão e uso de referenciais de interpretação. É um trabalho analítico que viabiliza o projeto de conhecimento e de formação / autoformação.

3. Formação de professores (as) e imaginário – fios e tramas

As pesquisas que buscam estabelecer as relações possíveis entre a teoria do Imaginário Social e a Formação de Professores têm sido o objetivo do Gepeis³ desde a sua formação. Nesse momento, abordaremos algumas das pesquisas desenvolvidas durante esses anos.

3.1. Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente

Pesquisar como são construídas as significações sobre a trajetória docente constitui-se em tema relevante, segundo Antunes (2004a), para ampliar os conhecimentos sobre o processo contínuo e permanente de tornar-se professor, com vistas a orientar a construção de indicadores mais consistentes que apontem para o repensar da formação inicial e continuada de professores. As inquietações como formadores de professores e as constatações empíricas conduziram-nos a procurar aprofundar a compreensão desse processo de construção de significados, perceptível nos diferentes ciclos da profissionalização que marcam a carreira docente.

Os resultados alcançados, levando-se em consideração o trabalho desenvolvido nas etapas de coleta e de análise das informações obtidas de uma pesquisa de cunho qualitativo, evidenciam que a metodologia adotada possibilitou compreender, a partir da reflexão das histórias de vida (lembranças da escola, escolha profissional, processos de formação, prática pedagógica), a instauração de novas significações sobre os ciclos de vida pessoal e profissional, através da tensão estabelecida entre o imaginário instituído e o instituinte.

Esse processo de reflexão, no entanto, necessita de tempo, estímulo e continuidade para se instalar, especialmente quando se trata de professores em exercício. Tal necessidade parece comprovada pelo fato de o estudo evidenciar, por parte da maioria, tanto de professoras quanto de alunas do curso de Pedagogia Habilitação Séries iniciais da UFSM, a força da dimensão instituída, revelada através do predomínio da "heteronomia". Esse conceito, definido nessa pesquisa como "deixar-se regular pelo outro", permite o entendimento da construção de um ciclo de vida pessoal e profissional voltado às expectativas e aos anseios de outras pessoas e não de si próprio. Nesse sentido, destacam-se nas histórias das professoras, na dimensão instituída, as percepções de uma carreira docente que rumo para o desinvestimento amargo (HUBERMAN, 1992).

Na dimensão instituinte de um número significativo de alunas e algumas professoras, a presença da "autonomia", compreendida como a capacidade de refletir, criar e construir características significativas de um ciclo de vida pessoal e profissional poderá, ao longo dos anos, conforme aponta Huberman (1992), levar a um desinvestimento sereno da profissão.

3.2. A obra literária como possibilidade de investigação de representações e imaginários

No texto introdutório de uma de suas obras mais célebres, *Sor Juana Inés de La Cruz*, o poeta e ensaísta mexicano Octávio Paz alerta para o fato de que ignorar a relação entre sociedade e literatura é um equívoco tão grave quanto ignorar a relação de interdependência entre a vida do (a) autor (a) e sua obra. Na opinião de Paz, entre a vida e a obra existe um terceiro elemento: a sociedade, ou seja, nossas construções imaginárias. Prova disso é a relação existente entre uma obra e várias outras de seu tempo, formando o que denominamos "o espírito de uma época". Ao comentar a relação existente entre a obra literária e a sociedade, Antonio Candido (2000) aponta que a literatura passa por avaliações que vão de um extremo a outro. Para esse autor, no século passado a literatura chegou a ser vista como chave para entender a sociedade. Noutra momento, foi totalmente desconsiderada a possibilidade de sua inter-relação com o aspecto social. O autor alerta que, ao reconhecermos algo como "verdade", não devemos exagerá-lo. Há, portanto, que se buscar um ponto de equilíbrio

Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos

Helenise Sangoi Antunes, Valeska Fortes de Oliveira e Valdo Hermes de Lima Barcelos

entre esses dois extremos. Já para Deleuze (2000) a literatura, como o delírio, tem suas origens na sociedade. Passa, necessariamente, pelos povos, pelas questões étnicas, pelos grupos tribais. Em função dessa característica, está inscrita no movimento histórico e universal da humanidade. Assim como o delírio, carrega consigo os dois pólos doença e saúde. A literatura pode, então, representar um estado doentio, por exemplo, ao “eleger uma determinada raça pretensamente pura, superior e dominante” e também representar a saúde ao invocar essa raça oprimida que não pára de se agitar sob as dominações, de resistir a tudo o que esmaga e aprisiona” (Deleuze, 2000:19). De acordo com esse autor a literatura pode, então, significar a invenção de um povo, uma possibilidade de vida. Seria uma forma de intervir por esse povo, na “intenção dele”, sem querer com isso ocupar seu lugar. Ao refletir sobre a escrita como forma de comunicação entre os seres humanos, Derrida (1991) lembra que se escreve com o objetivo de comunicar alguma coisa a alguém. Escrever é buscar o diálogo com aquele que está ausente. É nessa perspectiva que, para o autor, o conceito de representação é indissociável dos conceitos de comunicação e de expressão. Para Derrida, a escrita configura-se em um importante veículo de comunicação à medida que seu processo ocorre em um contexto, o que faz com que o caráter representativo da comunicação escrita seja um traço importante na elaboração dos “*progressos a provir*” (1991:353). É nesse sentido que podemos afirmar que a literatura, ao ser entendida como um discurso que acontece na e pela sociedade, não pode ser vista de forma apartada, isolada da cultura e dos imaginários da sociedade na qual está inserida.

Podemos compreender a literatura como uma das tantas formas de manifestação de valores, crenças, regras, mitos. Sob esse aspecto, trata-se de uma maneira muito especial das pessoas tornarem públicas, na sociedade, suas diferentes representações. Por outro lado, a literatura constitui-se em um importante território de (re)desconstrução desses mesmos valores e crenças que são, em verdade, construções resultantes de um processo de criação coletiva. São, em síntese, uma decorrência de relações partilhadas no grupo social. Concordamos com Ravetti (1999) quando afirma que o ambiente atual de pós-modernidade está profundamente marcado por escritos literários, através dos quais são veiculadas narrativas que são bons exemplos de representações elaboradas a partir de “mediações complexas entre experiências e projetos culturais e sociais que envolvem, certamente, programas literários” (p. 18). Nessa direção, podemos entender a construção textual como mais uma possibilidade de construção e/ou (re)desconstrução do real, através de representações que são/estão sendo veiculadas/apresentadas na obra literária. Por outro lado, pode-se ir além e refletir sobre a possibilidade de ser a narrativa ficcional, em muitos casos, tão esclarecedora e representativa do real quanto a narrativa histórica clássica. Os diferentes processos de leitura e de interpretação que o leitor elabora do texto literário o levam a estabelecer relações e laços simbólicos tanto com o real quanto com o fictício.

A aposta no texto literário como possibilidade de aproximarmos-nos das representações e do imaginário das pessoas ou grupos pode não ser uma tarefa fácil. No entanto é uma aposta viável, principalmente se levarmos em conta determinados aspectos e características da literatura. Na opinião de Santos (1999), as narrativas trazem um olhar particular de quem as concebe. Toda narrativa constitui a figura de um narrador que a torna possível, que a cria e é por ela instituído. A narrativa se constitui de uma relação paradoxal, pois ao mesmo tempo que o narrador está dentro do objeto da narração também está fora dele. A isso Santos (1999) denomina de o paradoxo do “dentro-fora”, que está presente de forma geral em todas

**Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre
saberes e fazeres pedagógicos**

Helenise Sangoi Antunes, Valeska Fortes de Oliveira e Valdo Hermes de Lima Barcelos

as narrativas, e de forma muito especial nas narrativas em que o narrador age como testemunha. Para esse autor, ao narrar, o narrador transforma-se no objeto próprio da narrativa. Disso deriva que a narrativa acaba por transformar aquele que narra em uma parte do seu próprio desenvolvimento. Vários autores trataram de forma brilhante na literatura essa relação entre ficção e realidade. Jorge Luiz Borges, em uma de suas reflexões sobre a importância do tempo simbólico na construção das representações e imaginários de homens e mulheres, afirma que é do tempo que somos feitos. Segundo esse autor

El tiempo es un río que me arrebató, pero yo soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego. El mundo, desgraciadamente es real; yo, desgraciadamente, soy Borges. (BORGES, 1989, p. 14).

As pesquisas no campo do imaginário têm uma preocupação permanente: não descuidar dos aspectos simbólicos que, ao mesmo tempo nos instituem como homens e mulheres, nos remetem à condição de instituidores de imaginários e mundos. Os temas a serem pesquisados através da relação entre literatura e imaginário social são os mais diversos. Dependerão do interesse e da intenção de cada pesquisador. Contudo, alguns temas contemporâneos têm recebido atenção especial nessa abordagem. Entre eles citamos gênero, violência, ecologia, sexualidade, saúde, direitos humanos, religiosidade, etnia. Enfim, trata-se das temáticas ditas “emergentes” nas pesquisas em ciências sociais e educação.

Gostaríamos de desafiar o(a) leitor(a) para iniciar este percurso através da obra literária com um fragmento de Octávio Paz que, a nosso ver, é o presságio de uma boa viagem...por trilhas imaginárias e reais... “Cada leitura, como ocorre com as viagens reais, nos revela um país que é o mesmo para todos os viajantes, mas que, no entanto, é distinto para cada um deles” (1994, p. 15).

3.3. Um laboratório de imagens como projeto articulador de narrativas orais e escritas de professores.

Nosso primeiro projeto de pesquisa, denominado “Imagens de Professor: significações do trabalho docente”⁴, que integrou Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul e resultou numa produção coletiva com participantes de outros estados, já sinalizava a necessidade de adentrarmos com mais profundidade em territórios que vinham acolhendo nossas investigações e produções.

O trabalho de investigação/formação desenvolvido por essa pesquisa proporcionou aos grupos envolvidos aprendizagens de diversas ordens: o trabalho de pesquisa coletivo, a análise mais integrada das questões regionais e nacionais e o trabalho específico e singular de cada grupo com o material coletado, gerando novos sub-projetos que ampliaram nossas temáticas de estudo.

A partir das categorias trabalhadas pelos pesquisadores envolvidos (escolha profissional, processos de formação e gênero), constatamos a importância do trabalho da memória, reconstruída através da História de Vida dos professores. Trata-se de representações mentais que se explicitam através dos relatos orais e escritos, das fotografias, dos diários e dos documentos guardados como lembranças significativas para processos de investigação sobre como os professores foram se produzindo (professoralidade) e se identificando com a profissão.

Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos

Helenise Sangoi Antunes, Valeska Fortes de Oliveira e Valdo Hermes de Lima Barcelos

Por meio da pesquisa *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*, encontramos um número significativo de representações que mostram uma outra face da docência – a experiência positiva e significativa construída no magistério. Um número expressivo de professores que estão no magistério hoje, se tivessem que escolher um ofício, optariam novamente pela docência, e muitos que não se pensaram professores acabaram por assim se identificar a partir da experimentação positiva e gratificante. Esse quadro não elimina e não desconhece o tratamento e a desvalorização das políticas públicas dedicadas ao desenvolvimento profissional dos professores no nosso país. Ao contrário, os professores reconhecem a necessidade de lutas permanentes e diárias no magistério por melhores condições de trabalho e de salário.

Identificamos ainda, nessa primeira grande pesquisa, as imagens (representações) construídas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida responsáveis pelo surgimento dos diversos tipos de profissionais. Essas significações sobre a docência e sobre o professor são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, e até mesmo antes disso. Todos possuímos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, imagens que se configuram em saberes construídos ao longo de nossas vidas.

Esses saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, pois possibilitam a reconstrução de imagens da/ na docência que também nos caracterizam enquanto professores. O significado da reconstrução através do trabalho da memória está na possibilidade de reflexão sobre essas representações, no sentido de permitir ao professor construir o seu perfil profissional a partir dos referenciais que lhe marcaram.

Nossa intenção foi analisar de que forma os professores vêm se produzindo como sujeitos e em que sentido podem ser pensados como mediadores qualificados das inúmeras informações de que dispõem, transformando-as em conhecimento significativo para aqueles que buscam na escola essa intervenção. Nossos projetos de pesquisa se configuram no que denominamos investigação da cultura pessoal. Nesse sentido, tentamos compreendê-la para ampliar, a partir da sua dimensão coletiva, nosso conhecimento acerca da própria cultura docente.

Como aponta Gómez (2001, 164), dificilmente entenderemos a cultura docente e a cultura escolar sem atentarmos “às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas, dos comportamentos das pessoas e dos grupos”.

Interessa-nos investigar a cultura docente a partir do seu caráter facilitador ou repressivo de processos de reflexão e intervenção autônoma dos próprios professores. Sob esse aspecto, infere-se sua importância na construção da qualidade dos processos educativos, no atendimento de uma demanda que se encontra presente nas políticas educativas de todas as propostas de formação.

O estudo do ambiente de trabalho e do ofício dos professores permite conhecer dados que vão além da cultura e dos conhecimentos docentes. Nessa perspectiva, nos aproximamos dos saberes que estão relacionados ao ser e ao fazer docentes. Desse modo, nos inserimos no movimento de pesquisa que se configurou como epistemologia da prática profissional, a qual segundo Tardif (2002) se constitui

no estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Os dados obtidos desse grande projeto delinearão os primeiros traços da pesquisa e suscitaram a necessidade da utilização da História de Vida nos processos de investigação/formação de professores. São dados que já permitem estudos comparativos sobre a cultura e profissão de professor.

O Laboratório de Imagens foi o desdobramento do primeiro projeto desenvolvido em rede. Mais audaciosos, passamos a trabalhar com os saberes docentes, desdobrados nas suas dimensões pessoal, profissional, experiencial (práticos) e acadêmico, entre outros. Conhecer os saberes produzidos na experiência profissional originou um diálogo com a formação inicial que vem sendo proposto por nossos desenhos curriculares.

No sentido de dar configuração ao Laboratório produzimos pesquisas com professores da Educação Infantil, considerando suas representações e saberes na escolha e atuação nesse nível de ensino; investigamos os imaginários dos alfabetizadores sobre os significados construídos por eles com relação ao seu trabalho, bem como procuramos nos aproximar dos seus saberes; analisamos as vivências lúdicas dos professores da Educação Infantil, na perspectiva de explicitar experiências que produziram saberes para o trabalho com a infância; pesquisamos com os professores surdos os imaginários sobre a escola em que atuam e a escola que desejam proporcionar aos seus alunos; investigamos o imaginário construído por professores que trabalham na perspectiva de uma escola cidadã; pesquisamos o imaginário de professores negros e os saberes construídos por eles, formados em escolas que desconsideram sua cultura; investigamos as representações das pessoas que escolhem a Educação Especial como campo profissional, explicitando alguns mitos, crenças e desejos. Imaginários e saberes dos professores formadores nas instituições de ensino superior e dos professores em serviço que retornam ao espaço da universidade também têm sido nossos objetos de pesquisa. As atividades acima descritas são algumas das produções desenvolvidas a partir de uma pesquisa integrada, com apoio de instituições de fomento à pesquisa⁵. Outras fazem parte do nosso banco de dados, e estão sendo organizadas no intuito de serem disponibilizadas a outros pesquisadores envolvidos com a formação de professores.

O Laboratório nos possibilitou uma sistematização de narrativas orais e escritas, assim como um banco de fotografias produzidas com os professores que têm participado de nossas investigações. Nesse contexto, são produzidas reflexões que acionam processos formativos e auto-formativos dos grupos envolvidos.

Esse projeto propiciou ainda a organização da memória de um grupo de pesquisadores que vêm trabalhando com as questões do imaginário articuladas à formação de professores. Numa perspectiva de produção de textos memorialísticos⁶, percebemos também relatando nossas trajetórias pessoais, coletivas, intelectuais e afetivas.

4. Considerações...para começar um diálogo

Como sinalizamos no início de nosso texto, apresentamos algumas possibilidades de estudo e pesquisa em que as teorias do campo do Imaginário podem contribuir com o repertório de conhecimentos e saberes para uma formação de

Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos

Helenise Sangoi Antunes, Valeska Fortes de Oliveira e Valdo Hermes de Lima Barcelos

professores que esteja em permanente diálogo com as questões de nossa época.

É nesse sentido que apresentamos os três exemplos de possibilidades de pesquisa. Contudo, pretendemos deixar claro que se trata apenas de algumas das possibilidades possíveis. Não poderia ser diferente: as teorias do campo do imaginário, por serem dotadas de complexidade, estão abertas tanto para o trabalho com temáticas diversas e emergentes quanto para a utilização em áreas e campos de conhecimento diversificados.

Referências

ALEVATO, H. M. R. Qualidade: um mito pós-moderno. In: ALVES, N; RANGEL, M.(Org.) *Representação social e educação*. Campinas: Papirus, 1999.

ANTUNES, H. S. *Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente*. / Aline Dubal Machado ...[et al.]. Santa Maria: Pallotti, 2004.

_____. Processos de formação e memória docente. In: ANTUNES, H. S. *Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente*. Aline Dubal Machado ...[et al.]. Santa Maria: Pallotti, 2004a.

ARRUDA, A. As representações sociais: desafios de pesquisa. *Revista de Ciências HUMANAS*. Série Especial Temática. Florianópolis. UFSC, 2002.

BARCELOS, V. *Império do terror – um olhar ecologista*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

BOAVENTURA SANTOS, S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, São Paulo: Cortez, 2000. v. 1.

BORGES, J. L. *Nueva refutación del tiempo*. Obras completas. Barcelona, EMECÉ, 1989. v.2.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade. Estudos de teoria e história literária*. São Paulo: T.A. QUEIRÓS, 2000.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para as crianças de 0 a 10 anos- Modelos em debate. In: *Formação de profissionais da educação - Política e Tendências*, Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dezembro, 1999.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *As encruzilhadas do labirinto I*. Os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *As encruzilhadas do labirinto III*. O mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, C.; BENDIT, D.C. *Da ecologia à autonomia*. Lisboa: Centelha, 1981.

CÓRDOVA, R. Imaginário social e educação: Criação e autonomia. *Em aberto*. Brasília, n.61, p.24-44, jan./mar., 1994.

**Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre
saberes e fazeres pedagógicos**

Helenise Sangoi Antunes, Valeska Fortes de Oliveira e Valdo Hermes de Lima Barcelos

- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Lisboa: Século XXI, 2000.
- DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- GALEANO, E. *Mulheres*. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- GÓMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p.31-62.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LÜDKE, M. *O professor e a pesquisa*. Campinas. Papirus, 2001.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa-América, 1982.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- MOSCOVICI, S. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1988.
- _____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- _____. *Le Monde*. São Paulo: Ática, 1984.
- ORLANDI, E.P. *Discurso e prática*. São Paulo, Cortez; Campinas (S.P), Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- _____. OLIVEIRA, V. F. de. Imaginário e memória docente: um quebra-cabeças montado em rede. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria: Pallotti, 2002.
- _____. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). *Imaginário: o "entre-saberes" do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária / UFPel, 2004.
- PAZ, O. *Itinerário*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- PAZ, O. *Transblanco*. São Paulo: Siciliano, 1994.
- PERES, L. M. V; OLIVEIRA, V. F. de. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professoras. In: *Cadernos de educação*. Pelotas: UFPel, Ano 11, n.18, jan./ jun. 2002
- _____. *Obras Completas*. V. III. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. 13v.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *A Nova aliança*. São Paulo: EDUSP, 1991.

Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos

Helenise Sangoi Antunes, Valeska Fortes de Oliveira e Valdo Hermes de Lima Barcelos

RAVETTI, G. Autoficção e testemunho: a intersecção literatura/estudos culturais. In: Otte; Oliveira (Org). *Mosaico crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTOS, L. A. B. O olho livre divaga - dinâmicas narrativas na obra de Sérgio Sant'anna. In: Otte; oliveira (Ogr). *Mosaico crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

____. *Um cachorro corre na cidade vazia*. In: MACIEL, E. M.; ÁVILA, M.; OLIVEIRA,

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.M.P.(Org). *América em movimento – ensaios sobre literatura latino-americana do século XX*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999.

TARDIF, M. *Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Brasil: PUC/Rio/Pelotas, out. de 1999.

____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, J. G; MAGALHÃES JR., Antonio Germano. *Um dispositivo chamado Foucault*. Fortaleza: LCR, 2002. (Col. Diálogos Intempestivos).

Notas

¹ Esta contribuição encontra-se na obra de Ernst Cassirer. *Antropologia Filosófica*. São Paulo, Mestre Jou, 1972.

² No tocante a essa reflexão remetemo-nos a uma produção intitulada O 'cuidado de si' na produção da subjetividade docente, publicada no livro "Um Dispositivo chamado Foucault", de José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Júnior (orgs.). Coleção Diálogos Intempestivos, Fortaleza: LCR, 2002.

³ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social. Criado em 1993 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Home-page: www.ufsm.br/gepeis

⁴ Essa produção foi publicada em 2000 pela UNIJUÍ. Ver: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.) *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

⁵ Nesta Pesquisa tivemos apoio do Plano Sul de Pesquisa do CNPq através de bolsas e orçamento financeiro. A CAPES apoiou através das bolsas dos Mestrandos. Tivemos apoio também da FAPERGS e, das nossas instituições, onde os projetos foram realizados.

⁶ Um dos textos memorialísticos produzido sobre nossas aprendizagens em rede está em PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). *Imaginário: o "entre-saberes" do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária / UFPel, 2004.

Correspondência

Helenise Sangoi Antunes - Av. Nsa.das Dores, 740 - Cep: 97050-530 - Santa Maria, RS.

E-mail: professora@helenise.com.br

Valeska Fortes de Oliveira - Rua - Guilherme Cassel Sobrinho, 54 - Bairro: Nossa Senhora de Lourdes - Cep: 97050-270.

E-mail: guiza@terra.com.br

Valdo Barcelos - Rua Evaristo Tonin, 399, Itararé - Santa Maria - RS, Cep: 97045-180.

E-mail: vbarcelos@terra.com.br

Recebido em agosto de 2004

Aprovado em setembro de 2004