

As contribuições da Teoria do Imaginário para o desenvolvimento curricular contemporâneo

Contributions of the 'Theory of the Imaginary' to contemporary curriculum development

Lia Silva Fonteles Serra¹

Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil

João de Deus Vieira Barros²

Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil

Resumo

O Imaginário vem se consolidando enquanto tendência teórica para o desenvolvimento das Ciências Humanas devido ao reposicionamento da visão de homem na contemporaneidade. A Educação e as teorias curriculares vêm acompanhando as transformações do âmbito científico e ampliando suas possibilidades de atuação frente à pós-modernidade. Nesse contexto, este artigo visa à compreensão acerca das contribuições da Teoria do Imaginário para a educação e o pensamento curricular contemporâneo. Para tanto, é realizado inicialmente um apanhado acerca do desenvolvimento dos estudos sobre currículo em países do ocidente, demonstrando a influência dos diversos paradigmas científicos nesse desenvolvimento. Posteriormente, é discutida a Teoria do Imaginário, a partir de Gilbert Durand, como uma nova tendência para os estudos em educação e currículo, buscando sua contribuição epistemológica e metodológica nesse contexto.

Palavras-chave: Imaginário, Currículo, Educação.

Agência de fomento: Capes

Abstract

The Imaginary is being consolidated as a theoretical trend in the development of the humanities owing to the repositioning of the view of the contemporary man. Education and curriculum theories have been following the changes of scientific scope and possibilities of expanding its operations across post-modernity. In this context, this study aims to understand the contributions of the Theory of the Imaginary in education and the contemporary curriculum thinking. To this end, an overview of curriculum development studies in Western countries is initially carried out, demonstrating the influence of different scientific paradigms in this development. The Theory of the Imaginary is then discussed, based on Gilbert Durand, as a new trend for studies in education and curriculum, seeking its epistemological and methodological contribution in this context.

Keywords: Imaginary, Curriculum, Education.

1 Psicóloga e Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora titular do Departamento de Educação II da referida universidade. E-mail: liafonteles@gmail.com

2 Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: joaodedeusarte@yahoo.com.br

Introdução

Obter conhecimento acerca do homem e do mundo é um aspecto que, desde os mais antigos registros, se faz presente nas civilizações humanas. A construção desse conhecimento se fez de maneira diferenciada entre países do ocidente e do oriente, gerando um desenvolvimento específico, que influenciou na cultura científica dos diferentes países do mundo.

O desenvolvimento científico no ocidente, alvo da contextualização deste trabalho, ocorreu a partir de um amplo período de desconsideração da subjetividade humana, em que a ciência se pautava em questões concretas, objetivas, racionais e empíricas, o que ainda deixa grandes marcas nas construções científicas atuais. Porém, com o passar do tempo, correntes em defesa de uma visão ampliada dos saberes e sua transmissão foram se desenvolvendo, ainda que no início, timidamente, e ganharam força diante das novas configurações culturais da contemporaneidade.

O currículo escolar, área de estudo da educação (ciência que, assim como as outras, passou por uma revisão de seus paradigmas), sofreu natural influência das transformações científicas no ocidente, acompanhando as mudanças educacionais ocorridas a partir do século XX, conforme veremos no decorrer desta discussão.

Assim, a história dos estudos sobre currículo guarda uma relação com a história dos paradigmas científicos, desde uma visão clássica e tradicional até uma visão inserida em um contexto da pós-modernidade³.

O objetivo principal deste trabalho é contribuir com as discussões acerca das contribuições da Teoria do Imaginário, idealizada pelo antropólogo⁴ Gilbert Durand (1993; 2002) e seus seguidores, ampliada em uma Pedagogia do Imaginário, conforme se vê em autores como Duborgel (1992), Teixeira (2006), Araújo e Teixeira (2009), para as construções curriculares atuais. Para que possamos compreender o objeto deste estudo, se faz necessária a realização de um apanhado acerca dos paradigmas científicos e das discussões sobre currículo, desde as primeiras produções, nos anos 20 do século XX, até os dias atuais. A partir desse contexto, é possível entender o processo que levou à construção de uma pedagogia com bases nos preceitos teóricos do imaginário e suas contribuições para o currículo na atualidade.

O desenvolvimento das discussões acerca do currículo: das teorias tradicionais às pós-críticas

As discussões acerca da questão curricular começam a aparecer como objeto específico de estudo provavelmente a partir dos anos 20, século XX, nos Estados Unidos. Esse período foi marcado pelo processo de industrialização e movimentos imigratórios, que ocasionaram uma massificação da educação de maneira bastante rápida. Desta forma, iniciaram-se as preocupações acerca da organização curricular nesse país, fazendo com que profissionais ligados à administração de escolas buscassem

3 A visão de pós-modernidade compreendida nesse trabalho corrobora com o paradigma científico emergente, situado por Santos (1995), no qual o homem é visto sob o enfoque da complexidade, conforme E. Morin (2000), sendo considerado de uma forma mais ampla.

4 Durand realizou entre 1940 e 1944 seus estudos universitários em Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia e Antropologia) na Faculdade de Línguas e Letras de Grenoble (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011). Por visualizar sua teoria sob um ponto de vista antropológico, é, aqui neste trabalho, designado como antropólogo.

adequar as práticas e os conteúdos utilizados nas salas de aula à nova realidade social e política que estavam vivenciando. Assim, surgem as teorias ditas tradicionais do currículo, caracterizadas por serem “neutras, científicas e desinteressadas” (SILVA, 1999, p. 16).

Veremos que as teorias do currículo têm seu desenvolvimento pautado nos paradigmas científicos ocidentais, sofrendo extrema influência destes e fazendo o mesmo caminho do desenvolvimento científico mais amplo, do paradigma dominante ao emergente, discutidos por Santos (1995). No decorrer deste trabalho faremos um paralelo entre o desenvolvimento das teorias sobre currículo e os paradigmas científicos ocidentais para que possamos compreender as influências destes sobre as teorias aqui discutidas.

As teorias tradicionais, pautadas no racionalismo e no positivismo, possuem o objetivo de desenvolver seres humanos homogêneos que possam ser úteis à produção de bens e riquezas, ou seja, à economia do país. Santos (1995, p. 50), ao discutir sobre os paradigmas científicos na sociedade ocidental, revela que a ciência dita moderna, marcada por descobertas de estudiosos como A. Einstein tinha na matemática um lugar central, o que gerou duas consequências principais: “conhecer significa quantificar” e “o método complexo assenta na redução da complexidade”, seguindo princípios do racionalismo cartesiano. O paradigma da ciência moderna determina, segundo esse autor, que o conhecimento é construído através da observação racional dos fenômenos, buscando a formulação de leis, as quais têm o pressuposto da ideia de “ordem e estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro”.

Influenciados por esse paradigma clássico e partindo desse mesmo pressuposto, os estudiosos do currículo dos anos 20 parecem ter desenvolvido uma teoria baseada na grande crítica de Santos (1995): utilizaram o método das ciências da natureza para as ciências sociais, não considerando as subjetividades e complexidades que regem o ser humano e sua vida em sociedade. Porém, este aspecto só chamará a atenção dos estudiosos da área e profissionais da educação alguns anos depois.

Em 1918, Bobbit lança um livro que se tornou a expressão máxima da corrente tradicional do currículo e um marco no estabelecimento deste como um campo especializado de estudos, cuja inspiração teórica se assenta na “administração científica” de Taylor, considerando que “os estudantes devem ser processados como um produto fabril”. Para esse autor, o currículo seria a “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 1999, p. 12, 22).

Silva (1999) revela que a intervenção de Bobbit nos sistemas educacionais estadunidenses buscava uma transformação radical, porém a partir de concepções extremamente conservadoras. Sua proposta era que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial, especificando precisamente que resultados pretendia alcançar, estabelecendo métodos para obtê-los de forma precisa e com formas de mensuração que permitissem saber com precisão se tais resultados realmente foram alcançados. O primeiro passo a ser tomado pelos sistemas educacionais seria o estabelecimento dos objetivos, os quais deveriam se basear em um exame das habilidades necessárias para que os alunos exercessem com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. Sendo assim, seu modelo

estava claramente voltado para a economia e foi muito bem aceito porque parecia tornar a educação mais científica, pois, para ele, bastava que fossem conhecidas as habilidades necessárias ao mundo do trabalho, que o currículo precisava apenas de uma organização para o ensino de tais habilidades, como algo mecânico.

A consolidação das ideias de Bobbit se fez com Ralph Tyler que, em 1949, lançou um livro que estabeleceu o paradigma tradicional no campo do currículo nos Estados Unidos, levando a influência para vários outros países, inclusive o Brasil, pelos 40 anos seguintes. As discussões de Tyler corroboram com as de Bobbit, porém há uma expansão no que diz respeito às disciplinas que devem gerar os objetivos do processo educativo. Ele sugere a inclusão da psicologia e das disciplinas acadêmicas, acabando estas submetidas ao filtro da psicologia da aprendizagem e da filosofia social e educacional, uma vez que teriam uma amplitude muito grande de objetivos (SILVA, 1999).

As teorias de Bobbit e Tyler são consideradas, por suas características, como tecnicistas, pautadas nos princípios do mecanicismo, que ganhou corpo como visão científica de mundo na Europa do século XVIII, como o grande sinal intelectual de ascensão da burguesia, considerando o mundo como máquina. Essa visão científica de mundo, inicialmente estabelecida por descobertas nas ciências naturais, logo transbordou para as ciências da sociedade, a partir dos estudos de Bacon, Vico e Montesquieu, conforme expõe Santos (1995). Encontra-se assim, as raízes epistemológicas do desenvolvimento das teorias de currículo com base tecnicista. Santos (1995, p. 17) revela ainda que:

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominar (...).

É nesse sentido que as teorias críticas de currículo vêm se posicionar contra a visão mecanicista (que aprisiona, limita, encarcera, visa resultados previsíveis e controlados), criticando seu posicionamento neutro e desinteressado. As teorias ditas tradicionais, ao invés de buscarem uma transformação da sociedade a partir da garantia do real conhecimento, trabalham em prol da manutenção das relações de poder já existentes nesta, gerando a diferenciação entre dominantes e dominados.

A partir dos anos 70, século XX, após uma série de movimentos revolucionários em diversos países ocidentais, as teorias tradicionais do currículo começam a ser colocadas em xeque. De acordo com Silva (1999, p. 29) a revolução no campo do currículo “explodiu” concomitantemente em diversos países, dentre os quais podemos citar os Estados Unidos, com o “movimento de reconceptualização”, que teve impulso com William Pinar, e com as obras de Henri Giroux e Michael Apple; a Inglaterra com a “nova sociologia da educação”, movimento amplamente identificado com Michael Young e Basil Bernstein; o Brasil, com o importante papel das obras de Paulo Freire; e a França, com Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. A respeito das teorias críticas sobre currículo, Silva (1999, p. 30) menciona o seguinte:

(...) começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais

eram de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.

Neste trabalho, não daremos grande aprofundamento nas discussões dos autores da perspectiva crítica, uma vez que não contemplam nossos objetivos. Abordaremos aqueles considerados como base para o posterior desenvolvimento das teorias pós-críticas do currículo e o paradigma emergente de construção científica no campo da sociedade, alvo de nosso artigo.

Silva (1999) considera as teorias desenvolvidas por Althusser e Bourdieu e Passeron como bases para o desenvolvimento das teorias críticas do currículo. Althusser (1985) considera que a escola é um “aparelho ideológico do estado”, servindo de raiz para a constituição ideológica dos alunos. Na sua concepção, a escola é assim considerada, uma vez que atinge praticamente toda a população por um longo período de tempo. A grande questão, nesse caso, é que a ideologia desenvolvida dentro desta instituição atua, para ele, de forma discriminatória, através dos mecanismos seletivos, que fazem com que as crianças de classe dominada percam o acesso à escola antes de chegarem aos níveis em que são ensinadas habilidades e hábitos próprios das classes dominantes.

Já Bourdieu e Passeron (1975) trabalham com a ideia de que a cultura funciona como uma economia, utilizando o conceito de “capital cultural”, sendo que a cultura que tem prestígio e valor é a da classe dominante. Para eles, é através da reprodução da cultura dominante que é possível garantir a reprodução mais ampla da sociedade. Eles acrescentam ainda que o currículo da escola se baseia na cultura dominante, utilizando-se de seus códigos, o que gera um não alcance, por parte dos sujeitos da classe dominada, aos bens culturais oferecidos pela escola.

Observamos nestes autores a forte presença da questão econômica enquanto alvo da crítica aos sistemas educativos. A classe econômica define, para eles, o posicionamento do sujeito dentro da sociedade, a qual se divide em dominados e dominantes. Esta visão foi, ao longo do tempo, se modificando e se ampliando diante das mudanças políticas e sociais ocorridas em diversos países do ocidente, inclusive no Brasil.

Lopes e Macedo (2002) revelam que, no fim da primeira metade da década de 90, século XX, as ênfases até então existentes nos estudos curriculares começam a ser alteradas devido à tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos⁵, mais do que de bens materiais. A multiplicidade característica da contemporaneidade passa então a contrapor as teorias vigentes até então. Desta forma, amplia-se a crítica ao sistema educacional, agora envolvendo questões culturais de diversidade, de gênero, raça, etnia, orientação sexual, e não mais apenas relacionando questões econômicas. Surgem, assim, as teorias pós-críticas do currículo, conforme denominadas por Silva (1999).

A esse respeito, Lopes e Macedo (2002, p. 16) ainda acrescentam:

Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do

5 Todas as produções que envolvem os aspectos simbólicos do ser humano.

campo [do currículo] parece ser a grande marca do campo no Brasil na segunda metade da década de 1990.

Para estas autoras, o hibridismo é a principal característica das discussões sobre currículo atualmente realizadas no Brasil. Em sua pesquisa, elas dividem as produções sobre currículo, realizadas recentemente nesse país, em três grupos: “a perspectiva pós-estruturalista; o currículo em rede; a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar”. Dentre estes, o currículo em rede, orientado, fundamentalmente, de acordo com Lopes e Macedo (2002), pelo questionamento da razão enquanto forma privilegiada de entendimento de mundo, compartilha muitos de seus princípios com a Pedagogia do Imaginário, que será discutida nos tópicos seguintes. O currículo em rede parece, dessa forma, abrir espaço para novas teorias sobre currículo, pautadas no paradigma emergente da construção científica ocidental, discutido por Santos (1995). É nesse espaço que começam a ganhar forma as contribuições da teoria do Imaginário para o desenvolvimento curricular do mundo contemporâneo, conforme veremos. Essa teoria se desenvolve a partir da emergência do novo paradigma, que garante espaço às novas formas de conhecimento, porém, sua vasta contribuição para o campo educacional ainda hoje vem buscando adeptos.

Este desenvolvimento nas teorias curriculares ocorreu devido às transformações científicas no ocidente. O paradigma emergente vem se consolidando através de pressupostos que superam o paradigma tradicional anterior e melhor se adequam às transformações que ocorreram e vêm ocorrendo ao longo do tempo no campo científico.

Ao discutir a respeito da emergência desse novo paradigma, Santos (1995, p. 36) o coloca enquanto um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, desejando assim mostrar que este não pode mais ser apenas científico, mas necessita ser também social, no sentido de ampliar a visão de ciência trabalhada anteriormente e contextualizá-la.

Assim, este novo paradigma amplia os pressupostos anteriores e trabalha com a ideia de que não há mais utilidade na visão dicotômica entre natural e social, nem pela visão das ciências da natureza, nem pela das ciências sociais. Esta separação mecânica não pode mais ser considerada como importante para a construção científica dentro da complexidade do mundo. Propriedades antes observadas apenas no homem e na sociedade, agora podem também ser observadas em sistemas pré-celulares de moléculas. Isso demonstra que o conhecimento se move dentro de uma totalidade complexa. Na medida em que os saberes vão se aprofundando, evidencia-se a possibilidade de interligação entre eles, como uma movimentação rede, em que sempre há um ponto interligando um conhecimento a outro (SANTOS, 1995).

Outro princípio do paradigma emergente segundo Santos (1995) é de que todo conhecimento é local e total. Isso implica na seguinte questão:

Na ciência moderna, o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto

é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos (SANTOS, 1995, p. 46).

Assim, verifica-se que a questão da disciplinarização entra em declínio devido às mudanças nas concepções científicas, o que traz enorme influência para as novas teorias de currículo.

Dentro desse contexto de transformações nas construções científicas, novas teorias começam a se desenvolver e a buscar solidificação na contemporaneidade, como vem ocorrendo com a teoria do Imaginário. A partir desse momento, buscaremos mostrar de que forma esta teoria, consolidada pelo antropólogo francês Gilbert Durand, contribui com o desenvolvimento curricular atual, levando em consideração o contexto em que tal teoria foi desenvolvida e as bases que tornaram possível sua contribuição com a educação.

A teoria do imaginário

Em meio a diversos anos de racionalidade científica, os outros aspectos da natureza humana pautados na arte, na poesia, no pensamento não racional funcionavam como uma resistência a uma única forma de enxergar o cientificismo ocidental. Os movimentos do Romantismo, Surrealismo e Simbolismo foram marcos para essa resistência e contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento de ciências pautadas em um paradigma que supera o racional mecanicista.

Nesse contexto, a teoria do Imaginário vem, ao longo dos anos, se estruturando enquanto teoria científica, a partir da comprovação de que o psiquismo não funciona apenas à luz da percepção imediata e de um encadeamento racional de ideias, mas, também, na penumbra de um inconsciente, revelando as imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética (DURAND, 2010).

A teoria do Imaginário que será discutida neste trabalho será a desenvolvida pelas pesquisas do francês Gilbert Durand, a qual parte mais diretamente dos estudos do filósofo, também francês, Gaston Bachelard (1884 – 1962). Segundo Pitta (2005, p. 14), foi com este último que teve início um estudo sistemático e interdisciplinar sobre o símbolo, tendo ele proposto, desta forma, “um novo espírito científico”, orientando a ciência para uma mudança de paradigma, propondo estudar o homem em sua capacidade de devaneio.

Orientado pelas discussões em torno deste novo paradigma, Durand funda, em 1967, um Centro de Pesquisas sobre o Imaginário (*Centre de Recherche sur l'Imaginaire*), cuja proposta interdisciplinar se desenvolve com forte influência das obras do próprio Bachelard e do psiquiatra suíço Carl Jung (1875 – 1961), cujas ideias se desenvolvem através de uma teoria dos arquétipos, os quais se expressam em imagens simbólicas coletivas, presentes em toda a humanidade (PITTA, 2005).

Durand desenvolve então uma série de estudos acerca das questões simbólicas e realiza pesquisas aplicadas aos setores do pensamento simbólico e ao balanço psicossocial de psiquismos singulares, normais e patológicos. A partir daí, cria uma

teoria geral do Imaginário; e os níveis formadores das imagens simbólicas, as quais se formam em todos os setores e ambientes da atividade humana (DURAND, 1993).

Ele parte do princípio de que “o cérebro do homem, um ser marcadamente diferente das demais criaturas vivas, torna-o um *homo symbolicus* desde suas origens mais remotas”. Tal proposição se dá devido às suas pesquisas acerca das confirmações anatomofisiológicas da existência da capacidade humana de simbolizar, também comprovadas através dos estudos de diversas civilizações, desde as mais primitivas às mais complexas, em que rituais e símbolos sempre acompanham a existência do homem no mundo (DURAND, 2010, p. 48).

Sua teoria inaugura uma Antropologia, cujo objeto de estudo se situa, segundo o próprio autor (2002, p.41), no “trajeto antropológico”, ou seja, na “incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”. Dessa forma, Durand (2002) acredita afastar-se de problemas da anterioridade ontológica, em que psicologia e sociologia acabam por não contemplar o caminho pretendido por ele, gerando, separadamente, uma redução do seu objeto de estudo – o homem – a um ser fragmentado. Utilizando o conceito de acomodação de Piaget (1945), o autor busca esclarecer a noção explicitada acima:

(...) o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo. (DURAND, 2002, p.41)

Desse ponto em que se situa, Durand (1993, p. 75) chega à conclusão de que a imaginação é o “fator geral de equilíbrio psicossocial”. Ele percebe, a partir de suas pesquisas, que esse dinamismo equilibrante apresenta-se como a tensão de duas “forças de coesão”, de dois “regimes” na construção simbólica do psiquismo. É então, para ele, este dinamismo antagônico das imagens que permite assinalar grandes manifestações psicossociais da imaginação simbólica e da sua variação no tempo. Tais manifestações podem ser entendidas como artes, religião, sistemas de conhecimento e valores, estilos científicos que, segundo o autor, manifestam-se com uma regularidade alternante no decorrer do tempo nas diversas partes do mundo e nos diferentes tipos de sociedade. Ele verificou, ainda, que os grandes sistemas de imagens de representação do mundo se sucedem de forma marcada no decorrer da evolução das civilizações humanas.

Tomando como base três esquemas de ação explicitados na teoria junguiana, Durand (1993, p. 78) percebe que estes correspondem às três estruturas da classificação psicológica e psicossocial dos símbolos – esquizomorfas, sintéticas e místicas – e coincidem com verificações psicofisiológicas relativas aos reflexos dominantes, colocados por ele como “reflexos organizadores de outros reflexos por inibição ou reforço”, que são: dominante postural, dominante digestiva e dominante copulativa. O autor explica que:

Essa tripartição que descobrimos na origem reflexa ainda inteiramente biológica do trajeto antropológico, vamos reencontrar constantemente nos diferentes níveis da formação dos símbolos (DURAND, 1993, p. 78).

Durand (1993, p. 82) estabelece assim uma classificação das imagens produzidas no psiquismo humano, considerando a existência de dois regimes simbólicos: um diurno e um noturno. Para isso, ele parte tanto das questões puramente biológicas, considerando que geneticamente, é possível observar na psique de cada indivíduo adulto, vários níveis em que vêm se constituir os elementos simbolizantes, quanto da integração de padrões simbólicos culturais que vão “derivar, acentuar, apagar ou repetir uma ou outra das forças de coesão que animam as atitudes psicofisiológicas de um adulto humano normalmente desenvolvido” (DURAND, 1993, p. 82).

Entrando mais no campo do meio cósmico e social e deixando de lado os aspectos psicofisiológicos já colocados anteriormente, encontraremos, excetuando o nível natural (revelado pela reflexologia), diferentes ambientes formadores – ou informadores – do simbolismo adulto, conforme colocado por Durand (1993), que revelam dois grandes patamares de derivação do simbolismo: nível pedagógico e nível cultural. Para este trabalho, daremos ênfase ao primeiro nível no intuito de clarificarmos a compreensão acerca das contribuições desta teoria para a educação e, conseqüentemente para o desenvolvimento dos currículos escolares.

Durand (1993) nos revela que este nível dos patamares de derivação do simbolismo se subdivide em uma fase lúdica e uma fase familiar. Em relação à primeira, em que “a criança, mais ou menos privada do ambiente familiar, constitui com os seus semelhantes uma pseudo-sociedade”, o autor discute acerca dos jogos infantis, os quais, segundo ele, possuem um caráter conservador (arcaico) e uma classificação binária, em duas séries irreconciliáveis, de acordo com a existência ou não de regras, o que parece “anunciar singularmente a classificação dos *patterns*⁶ essenciais das instituições adultas e das culturas”. Dessa forma, ele os vê como o conservatório de símbolos ou ritos desafetados, e acrescenta:

Os jogos, muito antes da sociedade adulta, educam a infância no seio de um legado simbólico arcaico – geralmente transmitido pelos avós e pelas avós e sempre através da muito estática pseudo-sociedade infantil – que mais do que a iniciação imposta pelo adulto aos símbolos aceites pela sociedade, dá à imaginação e à sensibilidade simbólica da criança a possibilidade de jogar em plena liberdade (DURAND, 1993, p. 83).

O jogo seria então para Durand (1993) ligado à fase idealizante do pré-exercício e a rigorosas tradições simbólicas arcaicas, o que faz com que este se relacione com o pré-exercício sexual ou a sua proibição, de acordo com a cultura em que a criança está inserida, o que remete a uma ligação do universo dos jogos à fase parental, àquilo que o autor se refere, concordando com Piaget e utilizando um termo criado por ele, como “esquemas afetivos”, os quais, assim como o meio lúdico, também vão participar das confirmações dos símbolos presentes em uma determinada sociedade.

6 Palavra que na antropologia americana significa modelo, padrão (DURAND, 1993, p. 83).

É no nível parental que Durand (1993, p. 87) acredita que se formam as categorias adjetivas do materno, do paterno, do ancestral, do fraterno, etc. São essas categorias que são dramatizadas pela elaboração da repressão e das regras do jogo. Daí surgem então as categorias do autorizado, do regular e do proibido. Esta última tende a sobrepor-se à categoria do materno com a finalidade de manter a ordem cultural familiar, ou seja, a “regra do jogo” das trocas sociais.

A Pedagogia apresenta, no entanto, uma bipolaridade que sobredetermina os regimes simbólicos esboçados por Durand (1993) no nível psicofisiológico. A categoria do materno está ligada ao regime noturno da imagem, relacionado à intimidade, à contenção. Já a coerção social, os jogos, as regras lúdicas formam a pedagogia que sobredetermina o regime diurno, ligado à ascensão, à separação.

Tendo isso em vista, discutiremos a seguir as grandes contribuições da teoria do Imaginário para a educação e suas possibilidades no desenvolvimento curricular atual.

Contribuições da teoria do imaginário para o desenvolvimento curricular contemporâneo

Após termos compreendido o lugar da educação na teoria do Imaginário de Gilbert Durand, repousaremos sobre estudos de autores que se dedicaram ao imaginário em uma perspectiva educacional.

Wunenburger e Araújo (2006) acreditam que o imaginário é uma instância mediadora e organizadora das experiências humanas, tendo a imaginação uma função educacional, na medida em que assume e constrói a coerência do ser. Desta forma, estes autores pensam em uma pedagogia do imaginário que integra as dimensões cognitiva e simbólica do homem, unindo razão e sensibilidade, racional e simbólico em um mesmo processo (TEIXEIRA, 2006).

Tomando como base uma série de pressupostos epistemológicos inerentes ao imaginário para a discussão acerca de uma nova pedagogia, convém destacarmos o seguinte:

O imaginário é inseparável de obras, psíquicas ou materializadas, que servem para que cada consciência construa o sentido da sua vida, das suas ações e das suas experiências de pensamento (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 15).

Com este pressuposto, observa-se com clareza a indissociabilidade entre as questões do imaginário e o desenvolvimento dos processos educacionais, enquanto essenciais para o desenvolvimento das questões simbólicas dos seres humanos e inerentes ao desenvolvimento do seu equilíbrio psicossocial.

Araújo e Araújo (2009, p. 53) acreditam que os autores da “Pedagogia do Imaginário” apontaram a existência de duas reações pedagógicas unilaterais e antagonistas atualmente: uma baseada no racionalismo positivista, centrada no primado dos sentidos e do conceito que, segundo ele, procura disciplinar a imaginação e outra pautada em sensibilidades atribuídas aos poderes da imaginação ligadas, ou inspiradas, ao movimento da “pedagogia nova”.

A Pedagogia do Imaginário surge, portanto, como uma necessidade de reequilíbrio psicossocial dos sujeitos, promovendo uma conciliação entre as duas linhas

divergentes da vida espiritual: “a linha conceitual (o domínio dos pensamentos) e a linha das imagens (o domínio do onírico)” conforme colocado por Araújo e Araújo (2009), que nos revelam ainda que:

É precisamente neste equilíbrio que assenta uma das principais tarefas de uma pedagogia do imaginário, e que consiste em reconhecer simultaneamente níveis de especificidade e de irredutibilidade entre a razão (ciência) e a imaginação (...) (p. 54).

Nesse contexto, estudiosos, como Duborgel (1992), desenvolvem suas discussões acerca de uma nova teoria educacional, a qual se contrapõe à pedagogia dominante no ocidente. Este autor propõe um “Novo Espírito Pedagógico”, o qual pensa em uma escola sob o signo da “remitologização” e do “reencantamento” do mundo, chamada a desempenhar um papel crucial, uma vez que também lhe compete a contribuição na formação do psiquismo imaginante dos seus alunos.

Duborgel (1992, p. 298) defende uma pedagogia que se opõe duplamente à pedagogia do imperialismo positivista e à pedagogia do “vácuo, que, ligada à ideologia difusa da espontaneidade criativa, condena o imaginário infantil a extrair das suas próprias reservas os recursos do seu desenvolvimento”. Sua pedagogia é então a do “repleto”, que transborda de objetos, de imagens, de ícones, de mitos, de lendas, de poemas e de contos para “consumo deleite e meditação e para a produção” daqueles que a criança deseja conduzir no decurso da sua escolarização. Este modo de pensar a educação incita a infância a aproximar-se do *homo symbolicus* que, para o autor, a criança em grande parte já é. Nesse sentido, ele ainda acrescenta:

Ela [essa pedagogia] sonha em fazer da Escola o local de uma imensa oficina de onirismo, de uma junção, de uma leitura e de uma elaboração permanentes de deuses, de heróis, de motivos míticos e de sonhos, onde a consciência humana se aprofunde e dialogue (DUBORGEL, 1992, p. 300).

Acerca do meio ambiente requerido para o crescimento do sujeito imaginante, o autor diz que a ligação íntima da infância com a prática, a meditação e a exploração sistemáticas do Museu imaginário que fará com que as crianças se tornem sujeitos de representação simbólica. A respeito disso, Araújo e Teixeira (2009) nos lembram que, para Durand, sendo a pedagogia do imaginário aquela que tem uma particular vocação para equilibrar sinteticamente os dois regimes de imagem, sua principal tarefa é inventariar os recursos imaginários, uma espécie de arquetipologia geral, em ordem a fundar um Museu Imaginário, impondo assim, uma educação estética e uma educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade.

Dessa forma, segundo Duborgel (1992), a Escola, que já é, materialmente, um lugar de abundância de imagens, deve transformar e ampliar até as dimensões de um micro-Museu imaginário, as coleções de narrativas, objetos e imagens com base nas quais alimenta e forma, dia após dia, o psiquismo imaginante. Ele chama ainda atenção para o tipo de livros oferecidos às crianças no contexto escolar, defendendo a necessidade de pôr à disposição da criança ao longo de todas as fases de sua escolaridade vastas amostras do Museu imaginário sob todas as suas formas, incluindo livros de mitologia e de grandes sonhos da humanidade, permitindo assim, que os

estudantes desenvolvam também a linguagem do imaginário, que é, segundo o autor, consubstancial ao homem. O autor ainda explica que:

A prática das obras do Museu imaginário é ocasião para atividades de identificação de grupos de imagens e sua coerência simbólica, para exploração das lógicas das imagens, de exercícios de comparação semântica – entre mitos, contos, símbolos iconográficos, etc., e sendo ou não da mesma proveniência cultural. A partir de uma imagem, de uma narrativa, de um objeto, ela constitui um treino para a criança exercitar fileiras de símbolos, prosseguir ao máximo as suas atividades de conotação, exprimir materialmente as suas conotações ao procurar, no museu imaginário, os deuses, heróis, cenários, formas plásticas, cores, etc., que aparentem ser as mais pertinentes para ela as manifestar, reproduzir, inverter ou contradizer (DUBORGEL, 1992, p. 302).

Para que esse contexto pedagógico possa ser desenvolvido, é necessário ainda que os próprios professores passem por esse tipo de educação, fazendo uma “viagem pelos países do imaginário” como escreve Duborgel (1992). Assim, é possível que levem os estudantes a vivenciar, aprender e compreender este outro lado do seu psiquismo, possibilitando a construção de novas relações de conhecimento e equilíbrio psicossocial. Desta forma, esse autor defende que é necessário que o futuro educador se beneficie de uma formação que inclua, além de um ensino da Antropologia do Imaginário, uma vasta introdução às hermenêuticas instauradoras⁷.

Além do “novo espírito pedagógico” discutido por Duborgel (1992), é válido ainda trazermos para essa discussão as contribuições da “poética do devaneio” de Gaston Bachelard, o qual terá o pensamento aqui explicitado através da obra de Araújo e Araújo (2009).

Bachelard defende a necessidade de dois tipos diferentes de formação para o espírito humano: a abstração científica e a plenitude do devaneio íntimo. Nesse sentido, da mesma forma que a primeira exige uma educação ascética e iconoclasta, a segunda exige um ambiente propício e receptivo ao desenvolvimento da imaginação dinâmica e criativa. Assim, ele defende que o tempo escolar é o momento em que a criança devia simultaneamente “aprender a sonhar e sonhar a aprender”. Porém para isso, é necessário que os professores tenham a sabedoria de permanecer a eterna criança que aprende, sabendo compreender os desafios de uma imaginação com sentido e de uma razão imaginativa (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p. 56).

De acordo com Araújo e Araújo (2009, p. 56), Bachelard fala de uma pedagogia do sonho e da razão, que não se ocupa somente da formação do “homem diurno”, compatível com o pensamento abstrato e racional, que se desenvolve em torno do *animus* (“princípio masculino, patriarcal que nutre uma relação voluntarista e viril com o mundo”), mas também atribui importância aos devaneios do “homem noturno”, que se polariza em torno da *anima* (“princípio feminino, matriarcal, que nutre uma relação intimista”). Nesse sentido,

7 Teorias que procuram libertar o imaginário dos padrões intelectualistas, não buscando encaixá-lo em tais padrões, mas desenvolvendo seus estudos com maior isenção. Para maiores esclarecimentos, ver livro “A imaginação Simbólica”, de Gilbert Durand, 1993, cap. III.

(...) a realização e o destino do humano cumpre-se, assim, por intermédio da imaginação criadora, numa tensão polar e conciliatória entre animus-anima que, como nos ensinou Bachelard (1984) depois de Jung, são as duas faces da nossa alma andrógina (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p. 56).

Assim, como capacidade inerente ao ser humano que busca o equilíbrio dos dois polos da alma, Bachelard defende que toda disciplina do despertar imaginativo é requerida no contexto escolar, ainda que ele considere que a ajuda de um mestre seja de menor importância, mesmo não sendo de todo inútil, uma vez que, para ele, a atividade imaginativa e criadora se desperta em contato com as forças cósmicas (ar, água, fogo e terra), com as grandes narrativas poético-literárias e nos labirintos do onirismo e não com um programa formal fundamentado no pensamento positivista (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009).

Araújo e Araújo (2009) nos revelam ainda que a proposta de Bachelard sugere que os programas escolares sejam irrigados por contos, grandes poetas românticos, enfim, pelo contato com as grandes obras de arte em geral, lembrando que estas questões devem ser constantes e não apenas fruto de uma casualidade devido a circunstâncias específicas.

Percebemos, desta forma, como alguns dos autores que desenvolveram discussões acerca da teoria do imaginário propõem uma nova forma de enxergar o ser humano e, conseqüentemente, os elementos que perpassam sua constituição psíquica, social e cultural.

No Brasil, Paula Carvalho (1990) foi pioneiro nas discussões acerca dessa visão unificada e global do ser humano e da sociedade, refletindo profundamente em torno da abordagem antropológica da educação e das organizações educativas numa perspectiva do paradigma chamado de holonômico, pautado nessa visão. Este estudioso considera o imaginário como chave para a compreensão da cultura, tendo, portanto, a função simbólica um papel essencial na educação. Muitos dos estudos desenvolvidos no país sobre o imaginário na educação tomam como base suas discussões.

É possível observar que todos estes pensadores aos quais nos referimos, buscam referenciais que possam dar conta de uma realidade cada vez mais complexa, heterogênea e plural, evidenciando sua insatisfação com as abordagens reducionistas que oferecem uma visão racionalista de mundo.

Estes pensamentos ampliam as possibilidades de uma construção curricular mais coerente com a pós-modernidade, em que a educação necessita acompanhar o ser humano contemporâneo e sua vida no mundo.

Apesar da teoria do imaginário ainda não estar presente de forma explícita nas discussões específicas acerca do desenvolvimento curricular atual, retoma-se aqui a ideia do conhecimento em rede, teoria curricular explicitada no fim da seção anterior, que nos parece dissolver as fronteiras do pensamento tradicional, pautado na reprodução de conhecimento e no controle, e do pensamento crítico, pautado em discussões acerca das desigualdades de ordem econômica, e abrir espaço para uma abordagem mais ampliada da constituição humana e sua existência no mundo. Essa ideia, a nosso ver, ainda que não parta da teoria do imaginário, compartilha de muitos preceitos

desta, favorecendo assim a amplificação das portas de entrada para essa teoria, como colaboradora para o desenvolvimento dos currículos educacionais na atualidade.

A ideia do conhecimento em rede situa-se no paradigma pós-moderno e tem como preceitos os estudos do cotidiano e da cultura⁸. Nessa ideia, existem redes de cotidianos das quais os sujeitos fazem parte diariamente. Assim, partindo da ideia de que a subjetividade - considerada como uma realidade social diante desse novo paradigma - é um importante ponto para essa nova concepção sobre currículo, Alves (1999, p. 116) chama a atenção para o fato que “as contribuições que a modernidade trouxe ao mundo não estão somente relacionadas às criações da racionalidade”, o que leva a fazer com que as diversas formas de subjetividade, pelas quais os homens também são constituídos, sejam reconhecidas nos meios científicos.

Considerando o ser humano em sua constituição mais ampla, enfocando a diversidade dos aspectos subjetivos na construção dos conhecimentos escolares e científicos, a ideia de conhecimento em rede sugere a diluição das fronteiras entre as disciplinas escolares, gerando áreas de conhecimento que se interligam como fios que contribuem com a tessitura de um tecido que forma uma rede de conhecimentos (ALVES; GARCIA, 1999).

O ser humano é visto assim com uma complexidade⁹ inerente, o que supõe a necessidade de uma educação adequada a tal complexidade, diluindo as compartimentalizações. A concepção de homem vista nessa perspectiva se assemelha à verificada na teoria do imaginário, o que demonstra a proximidade entre tais teorias.

Todas essas formas de pensar o homem, a educação e o currículo escolar ampliam o olhar acerca dos caminhos a serem trilhados pelas escolas diante das novas perspectivas. O novo paradigma na construção das ciências vem garantindo seu espaço nos meios acadêmicos com o enraizamento destas novas teorias, o que vem conferindo uma mudança nos ambientes de ensino na atualidade.

Considerações finais

Percorrer o desenvolvimento das discussões curriculares em países do ocidente, observando suas contribuições para a educação atual nos leva a perceber que estamos em um processo de construção acerca da adequação dos currículos contemporâneos às novas demandas da atualidade.

A todo instante percebemos o desequilíbrio psicossocial que paira nas escolas dos diversos países, gerando ocorrências cada vez mais graves e caras ao futuro da humanidade. Pesquisas realizadas em países como Inglaterra e Brasil revelam que existem cada vez mais crianças infelizes e deprimidas, que assim vão se desenvolvendo em seus contextos pessoais e sociais, tornando-se adolescentes e adultos agressivos, emocionalmente rígidos e incapazes de lidar com as adversidades do mundo (CUMINALE, 2012).

Diante de uma realidade como esta, é evidenciada a necessidade de repensar a educação vivenciada pelos sujeitos dos diversos países, levando em consideração os seus aspectos globais de desenvolvimento. A educação pautada apenas no “regime

8 Pautados nas discussões de M. de Certeau, filósofo pós-moderno que não será alvo de discussão neste trabalho.

9 Vemos relação desse pensamento com a teoria da complexidade de Morin (2000), a qual não será tratada nesse trabalho, mas que possui ampla relação com a compreensão de homem da Teoria do Imaginário de G. Durand.

diurno de imagens”, ou seja, voltada para a racionalidade e a elaboração de conhecimentos de forma mecânica e positivista, já não atende mais às demandas do ser humano contemporâneo, ser que, por uma complexidade única, necessita buscar uma educação que favoreça o desenvolvimento, também, do seu lado “noturno”, emocional, acolhedor, atingindo uma evolução global e não tendenciosa, como proferem as teorias mais tradicionais da educação (DURAND, 2002).

O currículo na perspectiva do imaginário se desenvolve, no entanto, como necessidade à busca do equilíbrio psicossocial dos sujeitos inseridos no processo educativo, no intuito de favorecer seu desenvolvimento holístico.

Muito ainda precisa ser feito na busca do equilíbrio suscitado pela teoria do imaginário através da educação e dos currículos escolares. O paradigma tradicional ainda influencia sobremaneira o desenvolvimento das práticas e dos conteúdos nas escolas. Portanto, é imprescindível que a semente desse novo olhar comece por ser plantada nas universidades e nos cursos de formação de profissionais da educação, uma vez que a própria cultura escolar necessita ser ampliada, abrindo espaços para novas possibilidades à educação.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. **Imaginário educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009.

ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 4, p. 07-13, out./dez. 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUMINALE, Natália. **Por que as crianças estão cada vez mais infelizes?** In: Revista Veja.com. Ed. 2256, p.8. 15/02/2012. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/por-que-as-criancas-estao-cada-vez-mais-infelizes>. Acesso em 17 fev. 2012.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Trad. Carlos Aboim de Brito. 6ª ed. Lisboa: Edições 70, 1993.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Prefácio. In: WUNENBURGER, Jean-Jaques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

WUNENBURGER, Jean-Jaques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.