

NEM AMANHECER, NEM ANOITECER... UMA BNCC CREPUSCULAR? O DOCUMENTO OFICIAL À LUZ DO IMAGINÁRIO DURANDIANO

NI AMANECER, NI ATARDECER... ¿UN CREPÚSCULO BNCC? EL DOCUMENTO OFICIAL A LA LUZ DEL IMAGINARIO DURANDIANO

NEITHER DAWN, NOR DUSK... A TWILIGHT BNCC? THE OFFICIAL DOCUMENT IN THE LIGHT OF DURANDIAN IMAGINARY

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.

Jander Fernandes Martins,
Universidade FEEVALE
Vitória Duarte Wingert,
Universidade FEEVALE



Resumo: O presente texto é fruto da análise do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde meados de 2018, o qual norteia o fazer-escolar brasileiro. Desde então, há uma profusão de estudos que a tomam como objeto de análises. Tomou-se por objeto de análise desta Documentação o capítulo Ensino Fundamental I, compreendendo a seriação entre 1º e 5º ano da Educação Básica. Metodologicamente, aplicou-se os protocolos analíticos pautados na Teoria Geral do Imaginário. Resultante desse empreendimento, evidenciou-se ser uma Documentação estruturada, verbalmente, em ideário, fundamentos pedagógicos, áreas, unidades temáticas e componentes curriculares, diurnos. Em contrapartida, a justificativa e seus objetivos apresentam uma estrutura verbal noturna. Portanto, sendo essa tensão o cerne das incongruências em torno de sua promulgação, implantação e implementação. Por fim, nossa proposta analítica se faz inaugural, uma vez que os estudos acerca da BNCC, interdisciplinares, à luz da teoria durandiana, carecem de mais discussões e reflexões.

Palavras-chave: BNCC. Pedagogia do Imaginário. Teoria Geral do Imaginário.

Abstract: This text is the result of the analysis of the Common National Curriculum Base document (BNCC), which has been in force since mid-2018, which guides the Brazilian school-doing. Since then, there has been a profusion of studies that take it as an object of analysis. This Documentation was taken as an object of analysis – the Elementary School I chapter, comprising the series between 1st and 5th year of Basic Education. Methodologically, the analytical protocols based on the General Theory of the Imaginary were applied. Resulting from this undertaking, it proved to be a Documentation structured, verbally, in ideas, pedagogical fundamentals, areas, thematic units and curricular components, daytime. On the other hand, the justification and its objectives present a nocturnal verbal structure. Therefore, this tension being the core of the inconsistencies surrounding its enactment, implantation and implementation. Finally, our analytical proposal is inaugural, since the studies about the BNCC, interdisciplinary, in the light of Durand's theory, need more discussions and reflections.

Keywords: BNCC. Pedagogy of the Imaginary. General Theory of the Imaginary.

Resumen: Este texto es resultado del análisis del documento Base Curricular Común Nacional (BNCC), en vigor desde mediados de 2018, que orienta el hacer escolar brasileño. Desde entonces, ha habido una profusión de estudios que la toman como objeto de análisis. Se tomó como objeto de análisis esta Documentación – el capítulo Escuela Básica I, que comprende la serie entre 1º y 5º año de Educación Básica. Metodológicamente se aplicaron los protocolos analíticos basados en la Teoría General de lo Imaginario. Fruto de ese emprendimiento, resultó ser una Documentación estructurada, verbalmente, en ideas, fundamentos pedagógicos, áreas, unidades temáticas y componentes curriculares, diurnos.



Por otro lado, la justificación y sus objetivos presentan una estructura verbal nocturna. Siendo, por tanto, esta tensión el núcleo de las incongruencias en torno a su promulgación, implantación e implementación. Finalmente, nuestra propuesta analítica es inaugural, ya que los estudios sobre el BNCC, interdisciplinarios, a la luz de la teoría de Durand, necesitan más discusiones y reflexiones.

Palabras clave: BNCC; Pedagogía de lo Imaginario; Teoría General de lo Imaginario.

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto da análise do documento educacional oficial vigente, BNCC, em vigor desde meados de 2020, que visa a nortear o fazer escolar brasileiro. Desde então, este Documento vem sendo objeto de estudos e análises de todo tipo e áreas de concentração.

Logo, sabendo que nosso empreendimento é um dentre inúmeros esforços de compreensão e discussão acerca do ideário pedagógico que está nortear a educação brasileira, via Políticas Públicas, propomos inaugurar uma análise à luz da teoria interdisciplinar chamada Teoria Geral do Imaginário elaborada por Gilbert Durand (1979; 1985; 1989; 1995; 1996a; 1996b; 2002; 2004a; 2004b; 2008) e que se desdobra em facetas, como a Pedagogia do Imaginário (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009).

Para tanto, metodologicamente, propomos uma análise inaugural, a partir do arcabouço teórico-analítico da Teoria Geral do Imaginário elaborado por Gilbert Durand (1979; 1985; 1989; 1995; 1996a; 1996b; 2002; 2004a; 2004b; 2008), focando nossos esforços em uma das “etapas” da Educação Básica, a saber: Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (BRASIL, 2018). Dessa maneira, busca-se verificar e identificar os “esquemas verbais” (DURAND, 2002) presentes nas chamadas “10 Competências Gerais da Educação Básica”, as quais norteiam o Documento (BRASIL, 2018), colocando-as sob análise e problematizações.

Sendo assim, o presente artigo está organizado da seguinte maneira: parte-se de uma apresentação justificando as razões para a escolha do tema e também dos protocolos metodológicos realizados. Avança-se para elucidações acerca do arcabouço teórico durandiano e como ele se desdobra na chamada Pedagogia do Imaginário. Feito isso, os autores se debruçam sobre o objeto de análise, a BNCC, propriamente dita. Realizados os protocolos analíticos propostos e identificados as nuances que perpassam e consubstanciam nosso objeto de análise, apresentamos os desdobramentos e elucidações. Frisando assim, que os resultados a que se chegou, convidam a clamar por uma nova abordagem dialógica acerca dessa Documentação Oficial da educação brasileira.

DAS MOTIVAÇÕES DO OBJETO ESCOLHIDO

Como sugere o subtítulo, as motivações que cremos justificar a escolha do objeto a ser analisado, tanto quanto da metodologia, originam-se de uma varredura prévia realizada pelos autores, na qual se atentou para as abordagens, teorias que nortearam a análise e as metodologias utilizadas pelos pesquisadores proponentes com seus trabalhos que antecederam ao nosso estudo.

Nesse sentido, temos assistido a uma avalanche de discussões analíticas e reflexivas (profícuas) que tomam essa Documentação como objeto de discussão. Enquanto Alessandra Branco *et al.* (2019), propõem uma discussão alegando que essas Diretrizes e Reformas, têm como mote central a formação de “competências, habilidades e aprendizagens”, desnudam que se trata de um “aligeiramento na formação da educação básica e o esvaziamento do currículo”, sob o *slogan* do



princípio da flexibilidade, mote central de interesses do capital.

Já Maria Caetano (2020), debruçando-se sobre a relação entre público e privado, esferas que atuaram na elaboração do Documento, assinala para o fato de mais uma vez a educação básica se tornar alvo de interesses de grupos de base empresarial, concluindo que o conteúdo da proposta educacional apresenta evidências de se tratar de uma educação a serviço do mercado, acarretando no esvaziamento da educação, fortemente influenciada por grupos privados.

Não obstante, Bruna Canabrava (2020), avaliando o contexto político do estado do Rio de Janeiro, percebeu e identificou elementos que permitem a intervenção e o redirecionamento na implementação dessas políticas públicas por setores progressistas.

Enquanto isso, em outro estudo pertinente, o qual buscou identificar as bases epistemológicas e os marcos legais que sustentam a concepção de habilidades socioemocionais. Os autores se posicionam entre “benefícios e riscos” ao se adotar essas premissas na Documentação, analisaram-na a partir de uma psicologia escolar crítica (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

Outra discussão produzida é a de Fávero, Centenaro e Bukowski (2021) que, valendo-se da Análise de Conteúdo, atentam para o fato de a Documentação ser apresentada como uma transformação democrática e inovadora para a educação, mas que o processo de construção e o modelo de política curricular adotado, reeditam modelos historicamente questionados, constituindo-se como uma política de centralização curricular.

Por fim, Melo, Matos e Costa (2023) propõem uma revisão integrativa a partir do uso do termo “BNCC Ensino Médio” na base de dados do portal de periódicos Capes, tomando como norte metodológico, o materialismo histórico-dialético. Como resultado, percebem a minimização curricular e o agravamento da desigualdade educacional, social e regional no Brasil.

De todo modo, como se vê, a Documentação Oficial tem sido pauta de debates acalorados, dentro dos mais distintos vieses interpretativos. Nesse sentido, cremos que o contributo de nosso trabalho está justamente no fato de propormos uma reflexão analítica da BNCC à luz da Teoria Geral do Imaginário, em sua expressão pedagógica.

O IMAGINÁRIO ENQUANTO CREPÚSCULO EDUCACIONAL

Assim, como sugere diretamente esse subtítulo, elegemos como estudo cultural realizado, como mote teórico a chamada Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand (2002) que seria o resultado de seus estudos antropológicos das grandes imagens do *sapiens*, isto é, o resultado da tensão entre as pulsões subjetivas (biológicas) e as pressões do cosmos (que abarca o todo circundante); tal resultado ele denominou de Trajeto Antropológico (1996a; 1996b; 2002). Consequentemente, há o surgimento de gestos dominantes (*schèmes*), que são a postura de verticalidade, a sucção e a rítmica copular (DURAND, 2002). Ainda, resultante desse fenômeno, homem-cosmos, emerge e se produz imagens da ordem inconscientes³⁸ que irão se manifestar e ditar através de dois vieses diferentes e

38 Ou seja, “[...] a questão de ‘arquétipo’, termo junguiano que se refere a formas arcaicas existentes nas diversas culturas e que são e pertencem ao domínio do inconsciente e, por isso, são intangíveis. Ou seja, o arquétipo está sempre presente, mas ao tentarmos trazê-los ao consciente, à razão, ele escapa, se esvai. Daí, só se consegue apreender, durandianamente, uma espécie de derivação (arquétipica) e nunca a um arquétipo em si, uma vez que se trata de algo da ordem/caráter coletivo e inconsciente. (Martins, 2022, p. 202).



complementares, o ritmo humano (DURAND, 2002).

Para Durand (2002), esse conjunto de imagens arquetípicas³⁹ produzidas pelos *sapiens*, denominou-as de Regime Diurno e Regime Noturno⁴⁰. Assim, enquanto aquele se caracteriza pelas suas imagens racionalizantes, de ordem cognitiva e intelectual que permite o desenvolvimento de conceitos e a produção de ideias; o outro se caracteriza por uma força criativa produtora de grandes narrativas constituídas de imagens e símbolos, que se dramatizam miticamente (portanto, de/com conteúdo arquetípico), a isso o autor chamou de Regime Noturno, que, por sua vez, irá se desdobrar em dois (DURAND, 2002)

Por conseguinte, dessas identificações das imagens das grandes narrativas, seus antecessores identificaram e constataram a existência de imagens recorrentes em diferentes épocas e sociedades, sendo um dos pioneiros Carl G. Jung (1875-1961). Além do psicólogo suíço, um conjunto de grandes estudiosos se debruçaram sobre o imaginário, dentre eles, Gaston Bachelard (1884-1962) com seus estudos sobre o devaneio dos elementos da matéria (1989; 1994a; 2008; 2018a; 2018b; 2019a; 2019b) propondo um novo espírito científico restituindo o estatuto de cientificidade da poética (e do imaginário). E, para citar outro grande expoente, o romeno Mircea Eliade (1907-1986), mitólogo e historiador das religiões que, no conjunto de sua obra, identificou a existência dessas imagens míticas em diferentes culturas.

Porém, coube ao antropólogo francês organizar, na forma de Arquetipologia, os estudos iniciados pelo seu mestre Gaston Bachelard. Nesse esforço, de ressignificar o estatuto científico do imaginário⁴¹, coube a Gilbert Durand avançar nesse empreendimento, uma vez que se trata de um conjunto de fenômenos que recobriam ambos os campos criativos míticos e estéticos, revelando as contradições e disparidades desses elementos, verdadeiro reservatório de imagens ativas catalisadoras e matéria-prima para a elaboração das grandes narrativas humanas.

Desse modo, Gilbert Durand, buscando uma isotopia, ou seja, uma catalogação e categorização de imagens identificadas nas diferentes narrativas míticas dos mais diferentes povos e épocas, propunha que ao estarem estruturadas, essas narrativas, conseqüentemente, tanto o conjunto de símbolos quanto de arquétipos, é o que abastecem, dão sentido e sustentação as mais variadas manifestações religiosas, sistemas filosóficos, em uma palavra obras da civilização.

Se outrora e alhures, esse conjunto arquetípico de imagens e narrativas assim o era. Hoje, nas palavras de Ana Taís Barros (2010, p. 135-136), poderíamos assim correlacionar:

39 A essa noção junguiana, para o antropólogo francês pode ser entendida assimilando-a a noção schème que, como dito, seria o conjunto da dinâmica afetiva entre os gestos inconscientes sensório-motores e as representações arquetípicas na forma de imagens (narrativas). Sendo exatamente nesse ponto intermediário entre pulsões psicobiológicas e pressão socioambiental cósmica o ponto que interconecta imaginário e razão.

40 Nas palavras do autor: “[...] pelas estruturas irredutivelmente plurais, mas limitadas a três classes gravitando em torno dos schèmes matriciais do ‘separar’ (‘heroico’), do ‘incluir’ (místico) e do ‘dramatizar’ – suspender no tempo as imagens numa narrativa – (disseminatória)” (DURAND, 1994, p. 26) Acrescentemos que “[...] O *Regime Diurno* tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação; o *Regime Noturno* subdivide-se nas dominantes digestiva e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos” (DURAND, 2002, p. 58, itálicos do original).

41 Apesar, da hegemonia do que ele chama de “catástrofes dos iconoclastas”, que nos concedeu como herança intelectual no ocidente, o pensamento científico e o historicismo como postura única que, válida apenas fenômenos analisados e comprovados através do que chamamos métodos científicos e factuais. Herança atual, mas que é resultado de mais de dois milênios de ataques à imagem, o resultado disso? É a desvalorização da imagem, do pensamento simbólico e do raciocínio pela semelhança (metáfora), portanto, do Imaginário, que ele dedicou sua vida a restituir junto de seus pares.



Os mitos circulam entre vários níveis constitutivos do ser humano, chamados por Durand (1996, p. 145) de tópica sociocultural. O primeiro é um nível fundador, arquetípico, o isso, o inconsciente antropológico. O nível seguinte é o ego societal, também chamado de actancial por ser ele o palco dos atores sociais. Aqui se encontram dois pólos, um positivo – com os papéis confortados pela ideologia vigente – e outro negativo – com os papéis e funções marginalizadas. Acima desses dois níveis, vem o superego societal, a imagem racionalizada de uma sociedade, defendida pelas pedagogias, pelas instituições, pelos programas e localizada, a partir do século XX, nos meios de Comunicação.

Conforme o esclarecimento da pesquisadora do Imaginário, a essa tópica sociocultural e, para além dessas instâncias constitutivas, ao se aprofundar os estudos de um tema ou autor temático ou ainda de ambos, como no caso deste trabalho e pesquisa realizada, esmiúça-se peculiaridades.

No caso do Imaginário mais ainda, uma vez que dos Regimes Diurno e Noturno, desdobram-se três estruturas, a saber: esquizomórfica (ou heróica), mística (ou antifrásica) e a sintética (ou dramática) (DURAND, 2002). A cada uma dessas estruturas, há um conjunto de “princípios de explicação e de justificação ou lógicos”, que estão ancorados e refletem determinados gestos dominantes do *sapiens* (a postural, digestiva e a copulativa), esquematizadas/caracterizadas verbalmente por “distinguir, confundir e ligar” (DURAND, 2002, p. 444).

Resumidamente, é interessante a explicação desde conceitos propostos pela pesquisadora do Imaginário:

No universo *mítico heróico*, a ação fundamental é da distinção, engendrada pelo reflexo postural, que privilegia as sensações à distância, visão e audiofonação: é pondo-se de pé que o homem libera a vista e o ouvido, podendo melhor exercer esses sentidos; libera também a mão que se ergue tanto para o combate quanto para o julgamento. *No universo mítico místico*, a ação primordial é confundir, sugerida pela dominante da descida digestiva, trazendo imagens de intimidade, calor, alimento, substância etc. *No universo mítico dramático* (regime noturno), a ação predominante é reunir, que se coaduna com a dominante copulativa e suas constantes rítmicas. (Barros, 2010, p. 135, itálicos do original).

A esse conjunto complexo de interpretação das grandes imagens e narrativas míticas organizadas teoricamente pelo antropólogo francês e seu coletivo de colaboradores que abraçaram os estudos do Imaginário, logo, de todos os objetos e fenômenos culturais, cabe antes de finalizar esse subitem, tentar identificar as razões desse monumental empreendimento teórico-metodológico iniciado pelo seus mestres e colegas, organizado e sistematizado por ele, Gilbert Durand, e progressivamente abastecido e enriquecido por seus sucessores. A razão é clara e ambivalente.

Por um lado, esses grandes estudiosos perceberam que a humanidade, coletivamente, em distintas épocas e lugares, elaborara conjuntos de imagens e narrativas recorrentes, como forma de dar conta de dois fenômenos universais inadiáveis, a saber: a morte e o tempo. (DURAND, 2002).

Por outro lado, ao testificar esses fenômenos, naturalmente, emergiram dois estados genuinamente humanos, a angústia e o temor. A angústia diante das faces do tempo que se esvai e não se tem controle e, por conseguinte, o temor das faces da morte, parada última para onde se esvai esse tempo incontrolável.

É dessa angústia e desse temor que a humanidade, por meio de sua capacidade psicobiológica se eleva à condição de ser subjetivamente pensante (Imaginário), tenta dar conta desta condição, genuinamente humana, a busca incessante de vencer o tempo e a morte e/ou a eufemização dessa





condição se entregando e abraçando o tempo incontrolável e a morte. Em outras palavras:

Os universos míticos heroico, místico e dramático apontados por Durand são respostas ao anterior universo da angústia, que contém os medos provocados pela consciência do tempo que passa. O universo da angústia é habitado por simbolismos nictomorfos, catamorfos e teriomórficos, junto com todos os seus séquitos de imagens ligadas às trevas, à queda, à bestialidade animal, que são nossos primeiros e mais recorrentes medos. As respostas a esses medos são impulsionadas por *schèmes* elaborados sob o impulso de três gestos naturais e incontornáveis de nossa corporeidade, chamados *dominantes* porque, em sua presença, os demais reflexos são inibidos ou retardados: as dominantes postural, digestiva e rítmica. [...] Ao dizermos *schème*, já não estamos mais nos referindo a um corpo que se ergue, que deglute ou que se movimenta no ritmo da cópula, mas a imagens simbólicas que entram num jogo com outras imagens simbólicas, encaminhando um equilíbrio entre o aniquilamento, que deixa de ser inevitável, e o combate sem tréguas, que é inexequível. (Barros, 2019b, p. 43).

Como se vê nas explicações da autora, os estudos do Imaginário cobrem aquilo que Gilbert Durand chamou de Obras da Civilização, que é todo o conjunto de produção criativa humana desde o surgimento do *sapiens*. Assim, pode-se dizer que se trata de uma abordagem de estudos culturais (ou antropológicos) com um caráter transversal, pois permite ao pesquisador tomar como tema as inúmeras produções humanas.

Mas, concretamente, se por um lado a realização de estudos teóricos permite eleger e entender a partir de uma dada perspectiva um dado fenômeno e/ou objeto, em uma pesquisa se faz necessária a aplicação desse conjunto teórico na forma de protocolos procedimentais. Gilbert Durand formulou a chamada “mitodologia” que seria a soma de duas ações analíticas: mitocrítica e mitanálise. Segundo o autor, a primeira permitiria o protocolo de análise crítica de mitos pessoais que, em última instância, reflete o que, coletivamente se comunga, evidenciando, assim, a partir de analogias de diversas obras literárias e míticas, um núcleo (mítico) comum. Já a mitanálise, para Durand, seria um método investigativo mais amplo que procura identificar e interpretar imagens, símbolos e mitos recorrentes nas mais distintas culturas e épocas.

Portanto, a esses resíduos mitológicos que se busca identificar a partir de um ou ambos os protocolos citados, é o chamado “mitologema”, que é o resultado de um conjunto de “mitemas”, que segundo ele, é a “menor unidade mítica” encontrada nessas imagens e narrativas, pois sempre se encontra organizada de forma estrutural e figurativa. Discorrido sobre o arcabouço teórico que sustentou este trabalho, parte-se para a etapa analítica do objeto escolhido.

BNCC E SUA RACIONALIDADE DIURNA VERSUS UMA OUTRA RACIONALIDADE – A PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO

Inicialmente, lembra-se que ao propormos uma análise inaugural, a partir do arcabouço teórico-analítico elaborado por Gilbert Durand, a Teoria Geral do Imaginário (1979; 1985; 1989; 1995; 1996a; 1996b; 2002; 2004a; 2004b; 2008), justifica-se por entendermos que o humano só se reconhece como tal, porque é um “animal simbólico⁴²” e, devido a tal condição, cria imagens, signos, significados, sentidos, portanto, símbolos, gerando, a partir dessa capacidade, narrativas e imagens. Temos, então, esse conjunto de fenômenos, enquanto causa/efeitos particulares do *sapiens*.

42 Referimo-nos à Ernst Cassirer e sua trilogia: Filosofia das Formas Simbólicas – vol. I – A Linguagem de 1923, além do Volume 2: O Pensamento Mítico de 1925 e, por fim, o volume 3 que trata da Fenomenologia do Conhecimento de 1929.



Nesse sentido, como Maria Sanchez Teixeira (2006, p. 217) asseverou

[...] é através do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo. É o imaginário que, por meio do processo de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas.

Assim, assentados nessa premissa durandiana de imaginário, instauramos aqui uma articulação entre Imaginário e Pedagogia, como alhures, outros discípulos do antropólogo francês já o fizeram e fazem.

No entanto, aqui, busca-se empreender uma análise em torno do principal documento legal vigente e norteador da educação brasileira. Para tanto, lançamos a proposição de que, ao focarmos na análise em uma das "etapas", a Ensino Fundamental (em especial, a EF I), demonstramos que, na perspectiva analítica adotada, trata-se de um ideário, documentação, fundamentos pedagógicos, áreas, unidades temáticas e componentes curriculares passível de interpretação à luz da Teoria Geral do Imaginário.

Dito isso, uma vez que, dada ao mundo produtivo ocidental contemporâneo, marcado, balizado e norteado por relações complexas de sua socialidades (Simmel, 1983b; 2006), produzindo um tipo específico de cultura, a cultura da tela (Rocha; Eckert, 2005), ambos reflexos do que Durand chamou de "civilização da imagem" (Durand, 2004b).

De acordo com outros discípulos do antropólogo francês,

[...] a favor de uma sociedade da informação muito baseada nas imagens visuais, desde as mais simples até às de alta definição ou imagens de síntese, compromete grandemente a condensação de imagens na alma humana, desencadeadas pela contemplação da natureza (terra, ar, água, fogo), pela leitura dos grandes romances e dos grandes poemas, pela audição da música sacra, dos grandes compositores clássicos, bem como pelas imagens, muito ricas afetivamente, estimuladas pelos laços comunitários. (Araújo; Teixeira, 2009, p. 7, grifos nossos).

Assim, temos e vivemos um período social e educacional, vertiginoso, pois a aceleração e apologia de consumo tecnicista virtual nos impele, educacionalmente, na contramão do que a proposição de uma pedagogia do imaginário (ou imaginante) propõe.

Dentre inúmeros elementos, fenômenos e situações críticas apresentadas no cenário educacional brasileiro nos últimos anos, a escassez e pobreza de contato com o mundo natural, com os grandes clássicos das inúmeras vertentes de manifestação humana, demonstram-se críticas, como outra vertente, bastante distinta da que aqui fazemos uso, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2011) e seus colaboradores ao longo das décadas denunciam.

Ao nosso turno, temos "[...] O campo do imaginário, deixando-se modelar pelos regimes diurno e noturno, com as suas estruturas heróicas, sintéticas e místicas, assenta quer na espontaneidade espiritual, quer na expressão criadora da função de eufemização da imaginação" (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p. 11).

Esses elementos constitutivos do imaginário são os mesmos que permitem a aproximação com a pedagogia, uma vez que aproximadas, emergem como

[...] justificação na função eufêmica da imaginação, também não pode descartar a sua responsabilidade de mediação, de equilíbrio (biológico, psíquico, sociológico e remitologizador) e de apelo no tocante às restantes funções da imaginação simbólica: a função psico-social (realização simbólica e reequilíbrio social), a função





humanista (o ecumenismo do símbolo) e a função teofânica (a grande obra dialéctica) (DURAND, 2004b, p. 119-134).

Nesse sentido, transpondo para a contemporaneidade, temos imagens e as experiências como elementos que constituem o que se chama trajeto antropológico de cada indivíduo cultural. Nessa pedagogia, a do imaginário, as imagens têm como função constituir o imaginário e, assim, dotar o sujeito humano de produzir significados, de simbolizar, produzir e ser produto cultural.

Igualmente, em uma longa argumentação, Durand (2004, p. 91) assim assevera acerca do imaginário e da educação:

As estruturas verbais primárias são de algum modo moldes em ôco que esperam o seu preenchimento pelos símbolos distribuídos pela sociedade, pela sua história e pela sua situação geográfica. Mas reciprocamente todo o símbolo para se formar tem necessidade das estruturas dominantes do comportamento cognitivo inato do sapiens. Portanto dois níveis 'de educação' se sobrepõem na formação do imaginário: o ambiente geográfico (clima, latitude, situações continental, oceânica, montanhosa, etc.) em primeiro, mas já regulamentada pelas simbólicas parentais de educação, o nível dos jogos (lúdico), das aprendizagens em seguida. Enfim, o nível que René Alleau chama 'sintemático', quer dizer o estádio dos símbolos e alegorias convencionais que a sociedade estabelece para a boa comunicação dos seus membros entre eles (DURAND, 2004b, p. 60).

Vemos, assim, a amplitude e dimensão que abarca a intersecção existente entre Imaginário e Pedagogia, uma vez que o autor, sendo antropólogo e mitólogo, imprime como cerne de sua proposta um dos ideais mais caros à pedagogia e a escolarização, o caráter interdisciplinar da pedagogia.

Não obstante, Maria Cecilia Teixeira (2016, p. 49, grifos nossos) sintetiza os princípios educativos que o Imaginário sustenta, a partir da capacidade humana intrínseca, a simbolização:

Segundo Durand (1988), as sociedades oferecem diferentes ambiências formadoras do simbolismo: 1) o **psicosiológico**, natural, no qual já se esboçam os regimes de imagens; 2) o **pedagógico**, da educação da criança pelo meio imediato e; 3) o **cultural**, no qual se constituem os laços simbólicos que organizam e justificam a existência de uma sociedade.

E dentre esse tripé, a segunda ambiência, encontra-se entre a natureza e a cultura, como intermediário na relação humano-cosmos, e é nesse ponto que, segundo a autora, se instauram as "qualidades afetivas e de sentimentos que tingirão todo simbolismo adulto" (IDEM), fixando essas qualidades.

E como, nesse grande empreendimento, poderíamos captar a intersecção entre Imaginário e Pedagogia, pensando concretamente, no ambiente no qual, por excelência, devem se encontrar e se materializar, a escola?

Para Teixeira (2016, p. 52) a resposta se encontra no seguinte:

Em suma, o que Durand nos propõe é o retorno às imagens arquetípicas, autênticas e atemporais, através da arte, da poesia, da mitologia, dos contos de fadas, da literatura. Ou seja, de atividades e manifestações artísticas que, diferentemente da tagarelice das novelas, da banalidade das comédias e vídeos do youtube, da agitação dos games, enfim da desordem visual do nosso tempo, coloque a criança em contato com imagens e metáforas que ressoem em sua psique e afetem suas emoções.

As evidências da autora são condizentes com a realidade escolar, o sabemos, uma vez que o próprio objeto de análise aqui empreendida, é resultado desse processo e se considera atenta e



capaz de atender tais demandas do mundo contemporâneo, de forma educacional.

Nesse sentido, à luz do que seu mestre ensinou, Gilbert Durand, proponente da chamada Teoria Geral do Imaginário, denominou-a e a localizou num lugar de “entre-saberes” (1996), é o fenômeno que aqui, consideramos central como proposta interpretativa da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Para tanto, sabendo que nossa pedagogia e educação ocidental, filhas de uma tradição cultural e pedagógica diurna, eis que se levanta a bandeira do Imaginário e convidando-nos a reflexão e diálogo analítico acerca deste Documento Legal, como muito antes, já havia nos pontuado o antropólogo francês:

uma pedagogia do imaginário impõe-se ao lado da cultura física e da do raciocínio (DURAND, 1984, p. 497) para compensar a aposta que certa tradição ocidental fez no regime diurno da imagem, especialmente aquela filiada na linha filosófica empírico-racionalista-positivista inaugurada por Aristóteles, Averróis, S. Tomás de Aquino, passando por Galileu, Descartes, passando ainda por Condorcet, até Augusto Comte e seus partidários (DURAND, 2008, p. 15-29, 2004b, p. 23-43).

Logo, nos rastros do antropólogo francês, entende-se a sua urgência como ferramenta teórica, analítica e metodológica nos estudos pedagógicos, especialmente, no que se refere aos Documentos norteadores da educação brasileira. Posto que, como citado, a pedagogia de qualquer modo, até então, é filha e uma herança greco-romana de orientação judaico-cristã, que no transcorrer de dois milênios, foi-se paulatinamente, configurando-se e se estruturando diurnamente.

Nesse sentido, temos, então, uma Pedagogia (do Imaginário) fundamentada na valorização do papel do imaginário humano no processo de aprendizagem. Uma vez que seus alicerces protocolares visam à compreensão de que o imaginário desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação integral de cada indivíduo e de cada sociedade, visto que “essas imagens” são compostas de símbolos, mitos e arquétipos, elementos constitutivos da condição humana.

No entanto, cabe indagar em que medida uma Pedagogia pode exercer a função mediadora entre esse conjunto de postulados antropológicos e uma educação formal?

Educacionalmente, partimos do entendimento que com uma Pedagogia do Imaginário, o processo de ensino-aprendizagem se torna uma esfera possível de ser enriquecida pela exploração e estímulo do imaginário dos alunos. Tal processo envolveria desde o uso de elementos simbólicos, histórias, imagens e metáforas, que despertam a imaginação e a criatividade dos estudantes, até o uso das grandes obras da civilização, traduzidas e sistematizadas como conteúdo clássico e universal, as quais diga-se, produzidas socialmente no seio dos distintos grupos culturais e acumuladas historicamente pelo conjunto de sociedades (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009; TEIXEIRA, 2000; 2006).

Nesse sentido, sua importância parece-nos relevante, pois reside no fato de que ela reconhece a diversidade de formas de conhecimento e a riqueza das múltiplas linguagens presentes em uma dada sociedade, ou seja, exigindo que este conjunto de elementos que constituem um processo educativo, ainda que tenha um ponto de partida desigual, busca e se encaminha para um ponto de chegada ideal, que é interdisciplinar, pois ao integrar o imaginário no processo educativo, toma-se como espinha dorsal do processo educativo habilidades cognitivas, emocionais e sociais de maneira mais holística (DURAND, 1995; MEDEIROS, 2012; XAVIER; FERREIRA, 2013).



Além do mais, na perspectiva aqui adotada, comungamos da perspectiva que tal Pedagogia incentiva a conexão entre o conhecimento acadêmico e a realidade cotidiana dos alunos, uma vez que núcleos basilares do ensino e aprendizagem se dão por meio da apropriação e compreensão das narrativas e símbolos presentes em suas vidas (DURAND, 1979; 1985; 1989; 1995; 1996a; 1996b; 2002; 2004a; 2004b; 2008).

O AMANHECER DA BNCC

Inicia-se este empreendimento no alvorecer do objeto analisado, uma vez que muito se tem discutido, recentemente, acerca dele. Nos últimos seis anos, pelo menos, inúmeras instâncias federativas e distintos órgãos governamentais e não-governamentais se juntaram, levaram suas sistematizações até o ambiente concreto de sua razão de existência, a escola, para que professores e demais profissionais da educação as lessem, estudasse, debatessem, refletissem e, na forma de *feedback*, adaptassem às suas realidades geográficas, históricas e culturais o que, em si, já estava estruturada em um esqueleto norteado por determinados princípios, fundamentos, ideários, conceitos e noções em uma estrutura específica, apesar da amplitude e generalidade.

Nesse sentido, a comumente chamada BNCC, isto é, a Base Nacional Comum Curricular é, segundo sua própria definição:

[...] é um documento de *caráter normativo* que define o *conjunto orgânico e progressivo* de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7, negrito do original, itálico dos autores).

Percebe-se com tal definição pontual que se trata de um documento que visa, na forma de Lei, a nortear as premissas escolares em todo o território nacional, abarcando todas as discrepâncias socioculturais e educacionais existentes e caracterizadoras do contexto brasileiro, buscando que haja, de modo uniforme e homogêneo, um conjunto de determinadas “aprendizagens essenciais⁴³”, que perpassariam toda e qualquer aluno no território nacional escolar, uma vez que estariam, como destacamos em itálico, organizados em um conjunto orgânico e progressivo. Dois termos caros à Teoria Geral do Imaginário, que retomaremos adiante.

Igualmente, como é esperado, toda documentação que possua (ou não) uma definição clara (ou não), exhibe e/ou se sustenta sobre conceitos básicos basilares, no caso da BNCC, temos a seguinte diretriz conceitual:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina **as** competências (gerais e específicas), **as** habilidades e **as** aprendizagens essenciais que **todos** os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação **básica** – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio⁴⁴.

43 Segundo o próprio documento, “[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

44 SAE-Digital. O que é a BNCC e qual é o seu objetivo? Disponível em: <https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/>. Acesso em: 25 abr. 2023. Negrito do original.



Nesse sentido, já observamos para a questão de se tratar de um Documento permeado e balizado por um conjunto de “competências”:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 8, grifos dos autores).

Tais aprendizagens, como se lê, orientam-se por um conjunto de competências gerais que, na perspectiva da Documentação é definida como:

[...] a mobilização de **conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes** e **valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno **exercício** da **cidadania** e do **mundo do trabalho** (Idem).

Da mesma forma que a definição, o conceito básico, os elementos que constituem essas perspectivas, destacamos sete termos para que os retomemos adiante, em nossa discussão, uma vez que pelos substantivos e verbos sinalizados, identificamos, desde já, elementos estruturantes desta perspectiva Legal educacional, um caráter diurno, pois gestos, imagens e interações se apresentam emergindo na conceituação acima⁴⁵, as quais, por sua vez, subdividem-se em duas polaridades, uma genérica chamada de “comum” e outra, buscando atender às especificidades históricas, geográficas e socioculturais no país, a qual chamam de “diversificada”:

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. **Essas são duas noções fundantes da BNCC**. (BRASIL, 2018, p. 11, grifos dos autores).

Percebe-se, assim, que esses conceitos básicos buscam operacionalizar a partir de outros dois polos, enquanto princípio fundante as competências e diretrizes (legislação) e o currículo como princípio normativo contextualizado segundo seu momento histórico, geografia, cultural, etc. Desse modo, seria por meio desses polos que funcionaria a Documentação, em termos de território nacional. Conforme cita o Ministério da Educação (BRASIL, 2020):

Na prática, a **BNCC** pretende que o aluno vá além do conteúdo tradicional de sala de aula. A ementa sugere que o estudante desenvolva competências éticas, humanas e técnicas para ser capaz de *refletir, analisar, comparar* situações, além de *utilizar* o conhecimento na prática, por meio das tecnologias disponíveis⁴⁶.

Dessa maneira, como está disposta a premissa documental, vislumbra-se um conjunto de verbos, isto é, gestos que se esperam ser de domínio global e universal por parte de todos os “alunos” da rede nacional de educação, princípios centrais para que haja interação e domínio do meio circundante, a partir do uso de determinados potenciais subjetivos e ferramentas instrumentais, desenvolvidas pelo conjunto da humanidade.

45 Apesar do apelo, no próprio texto Oficial (2018, p. 8) e recorrer ao que estipula a “[...] mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas”, alegando que, a partir do modo como está sistematizada, emergirá uma nova relação social entre os pares do gênero humano e, também, uma nova relação com o circundante, a natureza (discurso que se aproxima do entendimento noturno, segundo a Teoria Geral do Imaginário, mas que, como veremos, destoa profundamente do que o conteúdo educacional vigente prospecta).

46 Conferir em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85151-entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 25 abr. 2023. Grifo do original. Itálico dos autores.





Para tanto, as “habilidades” objetivadas com esse conjunto de premissas escolares, estão dispostas e organizadas, numa espécie de princípios vigotskianos, dos conhecimentos e habilidades mais simples para a organização e manifestação de conhecimentos e habilidades superiores, mais complexas (VIGOTSKI, 2007; 2008), as quais estão intrinsecamente sintetizadas no que estabeleceram como “as **dez** competências gerais da BNCC⁴⁷”. E quais seriam essas dez competências? Vejamos.

De acordo com o Documento Oficial, “[...] essas **competências** visam a assegurar aos alunos uma formação humana integral e, por isso, não constituem um componente em si⁴⁸[...]” e estão organizadas da seguinte maneira:

Tabela 1 - COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender , utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar , acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular , negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se , apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018, p. 9-10, grifos dos autores).

Dessa maneira, temos como premissa escolar um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas e manifestadas plenamente, pelo conjunto de crianças e adolescentes brasileiros, sintetizados nos dez itens acima. Distribuídos e organizados nas três etapas da educação básica. Os quais, por sua vez, como se assevera no documento, pautam-se em marcos legais (BRASIL, 2018, p. 10-12).

47 Conferir em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/competencias-gerais-da-bncc/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

48 Op. Cit.



Tais marcos sustentam-se a partir de determinados “fundamentos pedagógicos”, os quais se assentam sobre dois pilares: saber e saber fazer. Vejamos:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

Percebe-se, nesse discurso, a consolidação de duas vertentes, enquanto pressupostos teóricos e pedagógicos, a saber, “Foco no desenvolvimento de competências” (p. 13) e “O compromisso com a educação integral” (p. 14).

Desses dois pressupostos, brotam o conjunto de “áreas de conhecimento” a serem contempladas, nas três etapas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso (BRASIL, 2018).

A partir do conjunto de áreas de conhecimento, desdobram-se essas Diretrizes em “unidades temáticas”, que por sua vez, instauram-se na forma de linguagens enquanto componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Língua Inglesa para Anos Finais), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso

A título ilustrativo, vejamos:

Figura 1 - Componentes Curriculares Ensino Fundamental - BNCC

ÁREAS DO CONHECIMENTO

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco **áreas do conhecimento**. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010³⁴, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

Com o quadro acima, vislumbra-se a organização curricular nacional, em sua dimensão



comum e diversificada, excetuando a etapa anterior (educação infantil) e a posterior (ensino médio). Como também, permite-nos inferir que, no interior de cada um desses componentes curriculares, há um conjunto de “competências específicas”.

É a essa questão que queremos chegar, pois é nelas que podemos identificar e analisar pistas, vestígios característicos de uma dada estrutura imaginária, no caso, como já dito, diurna em seus verbos que visam a articular e desenvolver habilidades, ditas universais, como princípio necessário para plena manifestação e interação com o cosmos circundante. Pois, cada componente curricular é constituído de princípios pedagógicos sistematizados na forma de “competências específicas⁴⁹” de cada área. Vejamos o próximo subcapítulo.

OS GESTOS E A TENTATIVA DE ANOITECER UM DOCUMENTO OFICIAL

Reiniciamos nossa discussão, como sugere o subtítulo, na tentativa de anoitecer da BNCC, ou seja, no processo discursivo de tentar através do desenvolvimento de dadas habilidades, a capacidade de interação harmoniosa e horizontal entre os pares humanos e sua relação com todo o universo circundante não-humano, de modo a cristalizar um “novo tipo de relação” mais sustentável, harmoniosa e consciente (termo vago demais dada a sua complexidade, mediante a vastidão cultural e territorial brasileira).

Levando em consideração as revisões literárias acerca da BNCC, hoje, cinco anos após sua implementação, além do que citamos inicialmente, é assombroso o volume de trabalhos técnicos-científicos explorando, problematizando, criticando e/ou justificando a existência e promulgação da BNCC⁵⁰.

Assim, sistematizou-se um quadro esquemático com os termos destacados dos fragmentos da BNCC referentes às dez competências: *valorizar, exercitar, investigar, elaborar e testar, formular e resolver, criar, fruir, participar, expressar e partilhar, compreender, comunicar, acessar, apropriar, entender, fazer, argumentar, formular, negociar, defender, conhecer, apreciar, cuidar, agir, utilizar e recorrer*.

Desse conjunto de verbos, configurados como habilidades (cognitivas, motoras, afetivas, sociais...), classificamo-las:

49 Por exemplo, nas Linguagens tem-se como primeira competência: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 65). Ou ainda, na Matemática “Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho” (Idem, p. 267).

50 Só para citar alguns: Alferes, Mainardes (2014); Castro (2018); Frangella (2016); Freitas, Silva, Leite (2018), Galian, De Pietri, Sasseron (2021); Moreira, Ferreira, Pereira (2021).



Tabela 2 - Classificação dos esquemas verbais das Competências Gerais da BNCC, segundo a Classificação Isotópica das Imagens (DURAND, 2002)

Regimes ou Polaridades	DIURNO (Esquizomórfico ou heroica)	NOTURNO (Sintético ou dramática)	NOTURNO (místico ou antifráscica)
Esquemas Verbais	DISTINGUIR	LIGAR	CONFUNDIR
Verbos das Competências Gerais da BNCC	Investigar; exercitar; testar; elaborar; expressar; apropriar; fazer; defender; agir; cuidar; utilizar; recorrer.	Formular; resolver; compreender; entender; conhecer; argumentar.	Valorizar; fruir; partilhar; apreciar.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A partir do esquema acima, constatou-se que, majoritariamente, os verbos utilizados na construção e sistematização das competências gerais norteadoras da educação brasileira, apresenta como características verbos que impelem a gestos esquizomórficos, portanto, diurnos (DURAND, 2002, p. 343). Uma vez que, conforme os protocolos metodológicos elaborados por Gilbert Durand, que envolve um procedimento de mitocrítica ou mitanálise, pode-se tomar qualquer objeto da obra humana, e analisá-la buscando identificar os esquemas verbais sob as três roupagens verbais recorrentes (distinguir, ligar e/ou confundir, as quais detêm princípios explicativos e justificativos: exclusão/contradição, de causalidade, de analogia/similitude) (DURAND, 2002).

Nesse sentido, o que se evidencia, portanto, é que se trata de um conjunto de proposições verbais que visam a um determinado ideal humano, o qual, segundo nossa perspectiva, apresenta-se como uma proposição de orientação diurna. Diurna, porque atestam e testemunham o que Gilbert Durand (2008), há décadas, asseverou vivermos: aspectos triunfalistas, sob o jugo de uma pretensa pós-modernidade dirigida por um mito progressista, racionalista e positivista, a qual depois de instaurada, produziu e produz um tipo ideal de homem (e concreto) apartado de si e do cosmos.

Mais ainda, constata-se que essas habilidades, verbalmente, estão centradas em habilidades que tomam um ser mutilado, separado, descarnado de si, apesar do discurso de educação integral. E de tal condição, vislumbra-se haver uma separação entre cérebro, cognição e mente do seu próprio corpo, isto é, evidencia-se que essas competências, a partir do conjunto verbal supracitado, tomam como força motriz de sua atividade humana, a atividade intelectual em si. Ainda que busque encobrir tal assertiva sob o jugo do "saber fazer" (que, como se vê, é preciso saber antes de fazer, portanto, a atividade intelectual antecede o fazer, demonstrando o distanciamento, o descarnado entre mente, cognição, cérebro e corpo), o que se descortina é uma estrutura de natureza diurna que, por sua vez, dá sustentação a esse ideário (que é da ordem do imaginário) pedagógico vigente e específico.

Ademais, objetiva construir um sujeito diurno, que abraça e, por conseguinte, subjuguie (pois, que a dinâmica diurna assim o faz com o tempo, a morte e com todo o cosmos apartado de si) agendas globais de outras esferas sociais, como uma mentalidade sustentável, produtividade e exploração dos recursos naturais de modo mais retornável, etc.

Tal constatação, para os estudiosos do imaginário, não se faz nova, uma vez que o próprio fundador dessa teoria, Gilbert Durand, asseverou ser o ocidente civilizatório, marcado por uma visão diurna de si e do cosmos, isto é, apartando-se do cosmo, numa tentativa sem-fim de, por meio de suas narrativas, vencer a morte e o tempo (DURAND, 2002; 2008).





Em contrapartida, evidenciou-se em seus objetivos, contraditoriamente, tomar como agenda norteadora as premissas globais da Organização das Nações Unidas (ONU), em especial o caráter de relações sustentáveis e de relações pautadas em justiça e equidade. Como se vê, princípios que se polarizam com os esquemas verbais diurnos acima identificados, uma vez que a separação do homem e do cosmos, requer o gesto de se “distinguir”, se “separar”, de “excluir” (DURAND, 2002). Enquanto, na via contrária disso, há uma agenda política internacional⁵¹ que busca propor gestos e relações que unifiquem e harmonizem essa relação entre homem e seu contexto ambiental e sociocultural, como sugeriu Gilbert Durand (2008) sob a premissa intitulada *ratio hermeticus*.

À GUIA DE CONCLUSÃO... POR UMA BNCC NEM DIURNA, NEM NOTURNA, MAS CREPUSCULAR!

Estamos no crepúsculo do que aqui se empreendeu, iniciamos discorrendo sobre as principais implicações da Teoria Geral do Imaginário, de modo que seus princípios argumentativos-reflexivos pudessem sedimentar a análise documental que se empreendeu no Documento Oficial chamado BNCC, que se encontra promulgado e vigente desde 2018.

Posteriormente, destacou-se o primado no qual se encontra assentado o documento que legisla a educação básica brasileira, aplicando protocolos metodológicos elaborados por Gilbert Durand ao longo de sua carreira (1979; 1985; 1989; 1995; 1996a; 1996b; 2002; 2004a; 2004b; 2008). Assim, apesar de três etapas interdependentes, sabe-se serem distintas, daí, elegermos, como proposta inicial de discussão, empreender nossa análise apenas sobre a etapa denominada Educação Fundamental – Anos Iniciais, sabendo da importância da etapa que a precede e da outra, que lhe sucede.

Feito isso, organizando tabelas e distribuindo os elementos que nos permitiram caracterizá-los, no interior do universo cultural (e o processo escolarização como efeito daquele) brasileira (e ocidental), como resultado de uma cosmovisão estruturada em princípios diurnos, pois valoriza a distinção, separação, domínio, exploração e defesa do homem em relação ao seu microcosmo e ao macrocosmo circundante (Idem).

Percebeu-se, ainda, vestígios do que Durand (1996a, p. 144; 1996b, p. 144; 2003, p. 125) chamou de “trajeto antropológico”, alargado, porém profundo, assentados nas “grandes imagens” criadas pela civilização do ocidente na forma de “meios cósmicos”, as ciências naturais prevalecendo, depois as ciências exatas, e no último meio século, das tecnologias e ciências virtuais, que, como se percebe no Documento brasileiro, norteia, também, as diretrizes e componentes escolares.

Além disso, infere-se a partir do quadro esquemático supra, que a BNCC é a materialização de uma “Tópica Sociocultural”, que caracteriza a cultura contemporânea ocidental, pois transita impregnado de imagens e textos em uma dimensão actancial (DURAND, 1996a; 1996b), funcionalmente, contribuindo para a manutenção de papéis positivos (manter ideários hegemônicos) e negativos (manter e produzir novos ideários pedagógicos emergentes, críticos).

Assim, daquele conjunto de verbos, configurados como habilidades (cognitivas, motoras,

51 Quanto a essa agenda de discursos, sugere-se Bruno Latour (2020, p. 9-126, especialmente os itens 1 ao 7), que apresenta argumentações e posicionamento frente aos movimentos extremistas dos últimos anos pós-eleição de Donald Trump e os efeitos dos “negacionistas climáticos”.



afetivas, sociais), sintetizados na sequência *refletir, analisar, comparar, utilizar*, Encontramos como elemento fundacional o mito progressista, positivista, racionalista ocidental, sob nova roupagem, a das competências, uma vez que nos parece ser o resultado de uma cultura manifesta, com profundidade mítica, no que há de mais “dilemático” (DURAND, 1996b, p. 125-127).

Por fim, longe de esgotar a discussão, pois o que se pretendeu foi dar início a um novo entendimento (antropológico) a partir de uma consagrada abordagem (estrutural-figurativo) de um objeto parido na aurora educacional. Fato que ainda nos leva a uma (nova) outra indagação, a qual junta-se a linha de frente entre os tantos estudos acerca desse Documento Oficial: é possível obter “sucesso político-educacional⁵²” produzindo sujeitos plenos e integrais (noturno sintéticos), com um ideário e pedagogia (BNCC) diurna, que mutila e fragmenta?

Referências

ALFERES, Marcia A.; MAINARDES, Jeferson. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento? Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 243-259, 2014.

ARAÚJO, Alberto F.; TEIXEIRA, Maria Cecília S. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/6539/4746>. Acesso em: 25 abril 2023.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi *et al.* Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 345-363, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://revistas.uerj.br/index.php/rce/article/view/22187/pdf>. Acesso em: 25 abril 2023.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85151-entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, julho, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CANABRAVA, Bruna Werneck. Ensino Médio no Rio de Janeiro: como avançar em contexto adverso. **E-mosaicos**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira (CAp-UERJ), Rio de Janeiro, v. 9, n. 21, p. 107-119, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://doaj.org/article/50fc51adffc5491eb3ae2289638013a3>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CANETTIERI, Marina K.; PARANAHYBA, Jordana de C. B.; SANTOS, Soraya V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 1-21, março, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CASTRO, Maria Helena G. Desafios da implementação da BNCC. *In*: CASTRO, Maria Helena G., Callou,

52 Tem-se ciência do fato que sucesso e qualidade são categorias em estado de suspensão e que, por si só, mereceriam estudos específicos para além do plano filosófico e/ou pedagógico. Porém, aqui, damos o sentido de “atingir objetivos concretos”.



Raphael (Org.). **Educação em pauta**: Uma agenda para o país. Organização dos Estados Ibero-americanos, p. 53-66, 2018

DURAND, Gilbert. **Figures mythiques et visages de l'oeuvre: de la mythoccccritique à la mythanalyse**. L'île Verte Berg International, 1979.

DURAND, Gilbert. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. **Rev. Fac. de Educação-USP**. v. 11, n. 1-2. (1985), p. 244-256. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33348>. Acesso em: 25 abr. 2023.

DURAND, Gilbert. **Beaux-arts et Archétypes: la religion de l'art**. PUF - Presses Universitaires de France, 1989.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. Trad. (3ª ed. Francesa-1993) Carlos Aboim de Brito. Edições 70, 1995.

DURAND, Gilbert. **Introduction à la mythodologie: mythes et sociétés**. Preface de Michel Cazenave. Éditions Albin Michel, S. A. 1996a.

DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Textos reunidos por Danielé Chauvin. Trad. Maria João Batakha Reis. Instituto Piaget, 1996b.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Trad. Hélder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. O retorno do mito: introdução à mitodologia. Mitos e sociedades. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n. 23, 2004a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3246>. Acesso em: 25 abr. 2023.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Trad. René Eve Lévié. 3. ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2004b.

DURAND, Gilbert. **Ciência do Homem e Tradição: o novo espírito Antropológico**. Trad. Lucia P. de Souza. São Paulo: TRIOM, 2008.

FÁVERO, Altair A.; CENTENARO, Junior B.; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez., 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52689/38432>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FRANGELLA, Rita de C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-90, jun., 2016.

FREITAS, Fabrício M.; SILVA, João A. da; LEITE, Maria Cecília L. Diretrizes Invisíveis e Regras Distributivas nas Políticas Curriculares da Nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez., 2018.

GALIAN, Claudia V. A.; DE PIETRI, Émerson; SASSERON, Lúcia H. Vozes e mensagens nos materiais de apoio à implementação da BNCC. **Currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1106-1127, set./dez., 2021.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Trad. Marcela Vieira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MARTINS, Jander F. **Com amigos como esses, quem precisa de pessoas?: das estruturas antropológicas do imaginário à socialidade em *Magic The Gathering***. Tese de doutorado (em Processos e Manifestações Culturais), Universidade FEEVALE – Novo Hamburgo/RS, 2022.

MEDEIROS, Mario. **Pedagogia do Imaginário**: uma abordagem crítica. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.

MELO, Lana Cristina Barbosa de; MATOS, Maria Almerinda de Souza; COSTA, Nayara Ferreira. A nova BNCC do Ensino Médio: uma revisão de trabalhos publicados no Portal de Periódicos Capes/MEC.



Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 30, p. e14324, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14324. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14324>. Acesso em: 25 abril 2023.

MOREIRA, Catarina de C.; PEREIRA, Beatriz; FERREIRA, Marcia S. O tornar-se professor(a) no currículo de ciências: tensionando as teses culturais da BNCC e da BNC-Formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1208-1225, set./dez., 2021.

ROCHA, Ana Luiza C.; ECKERT, Cornélia. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org). **Georg Simmel: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.

SIMMEL, Georg. A sociabilidade (Exemplo de sociologia pura ou formal. In: _____. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

TEIXEIRA, Maria Cecília S. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 11, n. 21, 2000. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13897>. Acesso em: 25 abr. 2023.

TEIXEIRA, Maria Cecília S. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**, v. 9, n. 2, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole *et al.*; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; ver. téc. José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Xavier, Alberto C.; Ferreira, C. B. (Orgs.). **Pedagogia do Imaginário: abordagens teóricas e práticas educacionais**. Curitiba: Editora Appris, 2013.

