

## O CURRÍCULO COMO ESTILO DO IMAGINÁRIO: POR UMA HERMENÊUTICA SIMBÓLICA DA EDUCAÇÃO

William Gustavo Machado<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo investiga o imaginário educacional no que tange ao tema do currículo, com o objetivo de abrir uma perspectiva de pesquisa simbólica para a compreensão dos fenômenos educativos, desnaturalizando processos frequentemente tomados como neutros ou exclusivamente técnicos. Para tanto, adotamos a *hermenêutica simbólica* (Gilbert Durand) como abordagem interpretativa, compreendida como um horizonte no qual o pesquisador participa do processo hermenêutico por meio de suas referências simbólicas, em diálogo com o objeto de pesquisa e com os materiais culturais do imaginário. No desenvolvimento do estudo, apresentamos a base conceitual da teoria do imaginário de Gilbert Durand; examinamos o gesto simbólico da curricularização; e propomos uma virada interpretativa que compreende o currículo dominante da modernidade como expressão de um *estilo* do imaginário. Por fim, indicamos possibilidades e brechas para a circulação de outros mitemas no campo educacional. Concluimos que o gesto de curricularização mobiliza predominantemente símbolos diurnos — associados à ascensão, separação, hierarquização e espetacularização —, bem como que grande parte dos macroconteúdos e disciplinas escolares reforça uma ênfase desproporcional em uma única dimensão da experiência humana: o desenvolvimento. Em contrapartida, símbolos, imagens e mitos noturnos são apontados como potenciais contrapontos formativos, capazes de tensionar os limites simbólicos da racionalidade educacional moderna.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação, Imaginário, Currículo

### INTRODUÇÃO

No presente estudo realizamos uma hermenêutica simbólica de um fenômeno educativo, o currículo. Para tanto, apoiamos-nos em autores que não lidam diretamente com a educação no seu sentido formal, institucional, mas que proporcionam uma perspectiva profunda da formação humana em si.

Entendemos que a educação vai muito além da escola. Ela está nas relações, nas moradias, nas ruas, nos serviços, no mundo do trabalho, nos espaços em que há atuação *sobre* o ser humano. Com isso, podemos pensar muito além, inclusive observando as pedagogias das

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: wgmachado@ucs.br.



*coisas*, as quais possuem agência e se relacionam com o psiquismo das pessoas, que se formam nesses contatos sensíveis e imaginantes. Desse modo, não concebemos o humano como um fenômeno à parte do mundo e do que chamamos de natureza. Nós nos enxergamos como *híbridos*, tal como Bruno Latour (1994) já se referia e que está presente também em outras visões de mundo que não a da modernidade europeia, como as expostas pelo *perspectivismo ameríndio*, de Eduardo Viveiros de Castro (2005).

Vejamos, pensar a educação como esse fenômeno formativo que inclui todos os tipos de força psicossocial que operam sobre o ser humano abre um leque de incontáveis possibilidades. Em meu contexto de pesquisador da educação, que escrevo este artigo, o computador em que trabalho, o ambiente em que elaboro este material, o evento para o qual estou escrevendo, todas essas instâncias, de um jeito ou de outro, influenciam o meu modo de pensar e o meu modo de *estar no mundo*. Podemos dizer, assim, que há uma pedagogia desses elementos: do computador, do ambiente em que estou e do próprio evento acadêmico.

É desse modo que chegamos ao tema em debate, ao currículo. Este, se seguirmos o raciocínio do parágrafo anterior, possui uma pedagogia *em si*, que vai além da mera soma de seus conteúdos. A *forma* que um currículo possui é já uma pedagogia. A *forma* é já uma manifestação de intenções — e aqui não pensamos o termo intenção como algo tão somente consciente, mas como o resultado de ações de uma cultura. A essa manifestação imagética da forma chamamos de *estilo*, o modo como as profundidades psicossociais se apresentam ao mundo.

Este artigo tem como objetivo, portanto, abrir uma perspectiva de pesquisa que vise compreender os fenômenos educativos na sua dimensão das *formas simbólicas*. Procuramos olhar para estas com a intenção de *desnaturalizar* as suas formações, bem como retirar qualquer véu que as coloque sob as ideologias da neutralidade e do tecnicismo. Isto é, partimos já do pressuposto de que não há neutralidade: toda escolha implica um posicionamento (político, ético, epistemológico, ontológico, etc.) (Freire, 1979, p. 9); e também do pressuposto de que a *técnica* tampouco estaria esvaziada desses posicionamentos (Heidegger, 2007, p. 376) — aprofundaremos essas questões ao longo do texto.

Para tanto, como pressuposto epistemológico e abordagem metodológica utilizamos da antropologia do imaginário do pesquisador francês Gilbert Durand (1921-2012) e de sua hermenêutica simbólica. Acerca desta antropologia, dedicamos uma parte deste texto a ela. Já quanto à hermenêutica, convém situá-la ao leitor neste momento.

A hermenêutica enquanto uma abordagem metodológica consiste em um modo de compreensão dos fenômenos (Josgrilberg, 2024, p. 3). Mas não como algo metódico, fechado,



tal como se trabalha com algumas metodologias nas ciências da natureza ou exatas. Como abordagem mais própria às ciências humanas, a hermenêutica ocupa-se em pensar as práticas interpretativas dos pesquisadores. Trata-se de dialogar com o texto/fenômeno pesquisado a partir do horizonte interpretativo do pesquisador, o qual, aqui, está sempre presente. Hans-Georg Gadamer (1997, p. 405) chamou isso de *preconceitos* do hermeneuta, isto é, as suas pré-compreensões a respeito de um determinado tema.

Aquele que quer compreender não pode se entregar, já desde o início, à casualidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar o mais obstinada e conseqüentemente possível a opinião do texto — até que este, finalmente, já não possa ser ouvido e perca sua suposta compreensão. Quem quer compreender um texto, em princípio, disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem "neutralidade" com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e *preconceitos*, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias (Gadamer, 1997, p. 405, grifo nosso).

Segundo o filósofo alemão, os preconceitos são, na verdade, a própria condição de compreensão (Gadamer, 1997, p. 416). Todavia, para que uma compreensão se desenvolva, é necessário ter uma postura *aberta* (Gadamer, 1997, p. 404), que permita o *diálogo* com o outro ou com o material — “os conteúdos objetivos do diálogo não são mais que um meio para conhecer o horizonte do outro” (Gadamer, 1997, p. 453).. Para que isto aconteça, a *abertura* deve permitir que, no nosso caso, a *alteridade dos textos* seja respeitada, deixando que estes falem e ajam sobre o pesquisador. No caso de textos filosóficos, seguindo Gadamer (1997, p. 421), são necessários diálogos com a *tradição* filosófica, a qual consiste numa longa construção e que influencia o modo como estes textos se apresentam ao pesquisador. Já para o caso de fenômenos *simbólicos*, a hermenêutica durandiana atenta para, pelo menos, duas posturas centrais: o uso do repertório simbólico do hermeneuta — o que poderíamos chamar de *preconceitos simbólicos*, em uma referência a Gadamer — e o uso de uma abordagem *instaurativa* de sentidos. A primeira consiste, obviamente, na utilização dos conhecimentos prévios do hermeneuta no que diz respeito ao universo do imaginário — os símbolos, os mitos, as fantasias —, de modo que estes revelem a própria alteridade do pesquisador no ato da pesquisa, anulando qualquer pretensão de neutralidade e afirmando o que Gadamer (1997, p. 373) chamaria de *horizonte*, aquilo que se desloca *com* a intencionalidade da pessoa. Já a segunda tem como objetivo evitar que este horizonte reduza o fenômeno pesquisado aos seus preconceitos. Ao invés de uma postura *reducionista* do símbolo, a qual consistiria em descrições explicativas deste, adota-se essa postura



*instaurativa* para que se encontrem *mais sentidos* possíveis. Os fenômenos simbólicos são assim amplificados pela hermenêutica simbólica, fazendo com que eles mantenham a sua essência *misteriosa*, a qual comporta sempre mais do que ela deixa transparecer.

Indicamos anteriormente que havia, em traços gerais, duas espécies de hermenêuticas: as que *reduzem* o símbolo a um simples epifenômeno, ao efeito, à superestrutura, ao sintoma, e as que, pelo contrário, *amplificam* o símbolo, deixando-se levar pela sua força de integração para aceder a uma espécie de sobreconsciente vivido. Paul Ricoeur precisa também o sentido destas duas hermenêuticas. Sendo ambas esforço de decifração, são «reminiscências», como escrevemos nos preliminares deste livro. Mas uma é, segundo as palavras de Ricoeur, *arqueológica*, mergulhada em todo o passado biográfico, sociológica e até filogenética, e a outra é *escatológica*, isto é, reminiscência, ou melhor, chamada à ordem essencial, incessante interpelação do que chamámos o anjo (Durand, 1993, p. 92).

É partindo desses pressupostos e com essa abordagem que aqui apresentamos esta pesquisa no universo simbólico da educação. Procuramos não reduzir o substantivo currículo a uma teoria prévia, mas interpretá-lo e compreendê-lo segundo seus símbolos e imagens de modo que se mantenha a sua *fertilidade* de sentidos. Nossa hermenêutica simbólica da ideia de currículo, aqui, a apresenta como *um estilo* do imaginário, polivalente, que pode receber sentidos diversos ao longo de sua apresentação, desnaturalizada e não neutra.

## A ANTROPOLOGIA DO IMAGINÁRIO

A *antropologia do imaginário* — também chamada de *teoria do imaginário* — é uma perspectiva ímpar no rol das ciências. Como demonstra seu principal teórico, Gilbert Durand (2012, p. 21; 2004, p. 7), o imaginário sempre foi desvalorizado ontologicamente, psicologicamente e também epistemologicamente. A filosofia ocidental há muito tempo desconfia da imaginação. Aristóteles já repousava suas concepções acerca da verdade longe dos enganos da imaginação, afastando-se de todo tipo de *recondução simbólica*, tal como seu mestre Platão ainda propunha (Durand, 2013, p. 21). Daí até a modernidade de Descartes, Kant e Hegel, passando pelas escolásticas aristotélicas, tudo o que se relaciona com o imaginário seria profundamente atacado. Entretanto, não sem resistências, como demonstra Durand (2013, p. 23): o florescimento da cortesia, o culto ao amor platônico, o simbolismo franciscano e o seu renascimento com São Boaventura, o romantismo e o surrealismo são exemplos desses momentos.

Dito isso, a antropologia do imaginário consiste em um estudo das imagens e símbolos da humanidade. Há uma aparência universal, como se pode notar, porém a sua abordagem não



tenta reduzir os fenômenos imagéticos das muitas culturas a uma explicação externa. Podemos dizer que Durand respeita a alteridade das imagens dos povos. Desse modo, com sua metodologia procura-se amplificar o material, buscando as *convergências simbólicas* com outras imagens e pensamentos — daí a sua opção pelo “método pragmático e relativista de convergência que tende a mostrar vastas constelações de imagens, constelações praticamente constantes e que parecem estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes” (Durand, 2012, p. 43).

Ao reunir imagens e símbolos de diversas culturas, Durand observou algumas semelhanças semânticas e as classificou segundo três estruturas — as quais são transformáveis, ao mesmo tempo estáticas e dinâmicas (Nogueira, 1993, p. 262), e não estruturas no sentido fixo da modernidade: o regime diurno da imagem, que se caracteriza como um agrupamento das imagens e símbolos que atuam *contra* o tempo e a morte; o regime noturno místico, que agrupa *invertendo* o sentido do tempo e da morte; e o regime noturno rítmico, que procura harmonizar vida e morte ciclicamente.

Fomos, por fim, levados a compreender a atipicalidade tanto cultural como psicológica desses regimes e categorias da fantástica, mostrando que os recursos das diversas modalidades do imaginário e dos estilos expressivos da imagem são orientados pela preocupação única de fazer "passar" o tempo, por meio da forma espacial, do domínio do destino fatal, porque integralmente objetivo, ao da vitória ontológica (Durand, 2012, p. 432).

Vejamos que o *tempo* e a *morte* são os principais fatores que determinam um regime de imagens. Isso se deve ao fato de Durand ter percebido que a simbologia das culturas tem uma ligação íntima com o sentido que estes fatores recebem em seu interior.

Não convém estendermos-nos demais sobre a teoria de Durand aqui. Contudo, trazemos, pelo menos, os três sentidos semânticos que configuram esses regimes. Isto é, os *estilos* do imaginário, os quais nos auxiliam na compreensão do nosso tema. Vejamos.

O regime diurno da imagem, caracterizado pelos símbolos que atuam *contra* o tempo e a morte, possui o seu sentido semântico majoritário nessa atitude. Trata-se da predominância do *estilo da antítese*. Os símbolos que emergem dessa atitude evocam pensamentos e ações de *combate*, dualistas. O dia contra a noite, as luzes contra as trevas, a vida contra a morte. Estas imagens convergem simbolicamente com a separação esquizoide das filosofias que emergem desse regime (Nogueira, 1993, p. 263). Desse modo são produzidas ideias como as de céu e inferno, sagrado e profano, cultura e natureza, homem e animal, bem e mal, entre inúmeras outras possibilidades (Durand, 2012, p. 182).



O regime noturno místico, por sua vez, ao inverter o sentido, caracteriza-se pelo *estilo da antífrase*. O redobramento semântico de suas imagens nega a negação da vida, que é a morte. Isto é, a morte, como o negativo da vida, é simbolicamente negada (Nogueira, 1993, p. 264). A *queda* temida no regime diurno é eufemizada em *descida*. E tudo vai recebendo esse estatuto viscoso, lento, que não impacta o imaginário. Desse modo, as imagens predominantes são de acolhimento, escuta, femininas, de refúgio, maternas, que têm o *ventre* como a grande reminiscência de uma existência habitável e íntima (Durand, 2012, p. 278).

E, por fim, o regime noturno rítmico abriga símbolos e imagens cíclicas, que harmonizam os contrários, com uma semântica de *estilo sintético*. Repetições, estações, etapas circulares, tem como principais representantes e manifestações a história, o mito e a música. A história enquanto ciência é produzida a partir da semântica dessa simbologia, que percebe os momentos, as ocorrências, as recorrências. O mito representa justamente a organização da simbologia de uma cultura em torno de uma narrativa cíclica, que repete suas imagens e gestos. Enquanto que a música demonstra justamente a harmonização dos opostos, com o som e o silêncio, fazendo circular os mitemas<sup>2</sup> — *leitmotiv*, motivo<sup>3</sup>, refrão— dentro de um escopo temporal, que revela a tentativa fantástica e progressista de controle do tempo (Durand, 2012, p. 355).

Pois bem, apresentadas brevemente as principais funções semânticas dos regimes de imagem, agora nos ocuparemos de extrair símbolos da ideia de currículo, para depois interpretá-los segundo a nossa abordagem.

## GESTOS DA CURRICULARIZAÇÃO

Como se sabe, a educação formal como a concebemos é um fenômeno situado no tempo e no espaço. A sua origem institucional remonta à modernidade europeia, mais especificamente, ao contexto da Revolução Francesa, século XVIII (Rodríguez, 2010, p. 67). O chamado “pai da pedagogia”, Comenius (1592-1670), por exemplo, é contemporâneo do filósofo que “inaugurou” a idade moderna, o francês René Descartes (1596-1650), e ainda precede um dos principais formuladores da educação pública, o Marquês de Condorcet (1743-1794). A ideia que temos de escola pode ser vista como filha destes pensamentos modernos. Podemos facilmente perceber, através das suas ressonâncias no nível das ações, toda uma

<sup>2</sup> Mitemas são os temas que se repetem dentro de uma narrativa, tal como a derrubada das casas dos porquinhos pelo lobo.

<sup>3</sup> *Leitmotiv* e motivo são termos usados para caracterizar os padrões que se repetem dentro de uma mesma melodia.



série de produtos que se originam daí — instrução pública, gratuidade, laicismo, obrigatoriedade (Rodríguez, 2010). Todavia, é produtivo para o nosso caso fazer emergir ações que estejam relacionadas diretamente ao currículo.

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristán, 2010, p. 17, grifo no original).

Como se nota, a ideia de currículo é a organização dos conteúdos da educação feita por especialistas da área. A esses conteúdos se dá o nome de disciplina:

Até o século XIX, no uso escolar, a palavra disciplina significava a vigilância e a repressão das condutas inadequadas. No final do século XIX e início do XX, disciplina representava ginástica intelectual e disciplinarização do corpo e do conhecimento. Após a 1ª Guerra Mundial, com o destaque dado à educação em ciências, em contraponto ao ensino das humanidades clássicas, o uso da expressão disciplina escolar para denominar as matérias de ensino tornou-se frequente no currículo das escolas. Com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, as disciplinas tornaram-se elementos hegemônicos da organização formal do currículo escolar (Santos, 2014, p. 76).

A partir dessa organização, são também estipuladas as cargas horárias de cada conteúdo. Define-se o quanto de tempo de cada disciplina é necessário para que os alunos aprendam o necessário. Dentro de cada uma delas, ainda, têm-se os conteúdos internos, definidos pelos próprios especialistas de cada área. Cada conteúdo destes é proporcionado a cada aluno em um devido tempo, definido também por especialistas da área em questão, psicólogos, pedagogos e outros. Eis a essência da ideia de currículo, que, claro, varia de acordo com as políticas educacionais de cada tempo e espaço (Santos, 2014, p. 77).

Façamos brevemente um levantamento dos gestos e imagens que ancoram a prática. Desse modo, temos a *classificação-divisão*, dos conteúdos, das disciplinas, do tempo; a figura do *especialista*; e a *especificação*, que vai se aprofundando das grandes áreas para as disciplinas e para os conteúdos. Além disso, vejamos que a definição curricular é um gesto que vem de fora para dentro, dos especialistas aos aprendizes, do objetivo às subjetividades, do real comum às percepções individuais. São essas características que deliberadamente abordaremos a partir de agora sob a ótica do imaginário.



## HERMENÊUTICA SIMBÓLICA DA CURRICULARIZAÇÃO

Vejamos estes gestos trazidos sob o prisma da hermenêutica simbólica. Em primeiro lugar, a *classificação-divisão*. Segundo Durand (2012, p. 158), um dos escopos de símbolos do regime diurno da imagem consiste nos *diairéticos*, os símbolos de *separação*. Lembrando que o diurno possui a sua semântica antitética, a separação se apresenta como uma de suas manifestações. A separação dia-noite, luzes-trevas, como já mencionamos, tem como função simbólica essa luta contra o destino fatal. Desse modo, a divisão tem a atuação psicossocial de organizar os conteúdos materiais da existência. Trata-se de um tipo de controle sobre a vida — e contra a morte.

Mesmo no domínio do imaginário a clareza é acompanhada pelos processos da distinção. O gládio vem reforçar o cetro, e *os esquemas diairéticos vêm consolidar os esquemas da verticalidade*. Toda a transcendência acompanha-se de métodos de distinção e purificação. É o que já nos deixara entrever a ascense catártica da ascensão alada e a propensão do pássaro em transmutar-se em anjo, e é o que vai ser confirmado pelo estudo dos processos de separação, dos *distingo* classificadores e hierarquizantes, cujo esquema está na raiz dos rituais de purificação e dos rudimentos de classificação gramatical e lógica (Durand, 2012, p. 158, grifos no original).

Separa-se e classifica-se. A imaginação diairética opõe termos em nome da ordem. Daqui decorrem, inclusive, as práticas patriarcais, as tiranias, a militarização ou monarquização. Separa-se, no final das contas, o animal do humano. Não se quer ser selvagem. O valor positivo está na outra ponta. O humano se coloca acima dos valores terrenos — ou pelo menos busca estes valores supremos. Por convergência simbólica, nota-se que essa separação hierarquizante, que tem como positivo o que está acima, o que é superior, o cume, liga-se ao simbolismo ascensional, à valorização da altura, dos gestos de subida simbólica. Com isso, notemos que o modo de selecionar os macroconteúdos de um currículo opera através desse simbolismo diairético. Seleciona-se o que seria mais relevante, o que é mais positivo à educação. Logo, poderíamos facilmente relacionar os conteúdos curriculares da educação com o que seria mais relevante a uma cultura.

Agora façamos mais um aprofundamento nesse ponto. Gilbert Durand (2013, p. 18) nota que a filosofia moderna reduziu toda a dimensão simbólica a um único símbolo, a saber: a *consciência*. Já é sabido que desde Descartes o que interessa à filosofia é a constituição da subjetividade, a qual torna-se sinônimo de consciência (Hermann, 1997, p. 83). Desse modo, ligando os pontos, podemos perceber que o interesse da filosofia da educação moderna



centrava-se no desenvolvimento do que considerava mais relevante, a consciência. A educação escolar, desde os seus primórdios, separa e classifica os seus conteúdos em prol do desenvolvimento da instância superior da consciência. Metodologias mudam, o modo como se concebe a consciência muda, mas a ênfase diarética do regime diurno da imagem segue o seu rumo.

Seguindo o isomorfismo dos símbolos, encontramos outro núcleo simbólico ainda, notado por Bachelard (1943, p. 55): a convergência entre o alto e a luz, de modo que, como se pode perceber, a valorização dos céus é também a valorização da iluminação diurna. Desse modo, as cores diurnas têm a ver com o que é celeste: o azul, o dourado (sol) e, em seu apogeu, o branco. Notemos que a ideia de *esclarecimento*, tão cara ao iluminismo, está presente na ideia de currículo. Afinal, este visa sempre “esclarecer” seus conteúdos aos estudantes. Kant (1996) foi bem enfático quando afirmou que a missão da educação era a passagem da menoridade para a maioridade, a saída das trevas da ignorância para as luzes da sabedoria.

Não há espaço para o não-saber na educação moderna. As esferas do mistério e de tudo o que é duvidoso ou incerto não cabem nos currículos. A própria disciplina de religião, campo de acirrados debates acerca da sua presença ou não nos currículos, recebe a sua instrumentalização ao ter que lidar menos com os símbolos e mais com valores claros e estabelecidos (secularizados). De todo modo, a educação curricular deve ser clara, esclarecedora e tornar seus educandos seres esclarecidos. Nem as Artes escapam a esse mecanismo da espetacularização, privilegiando-se o ensino tecnicista das expressões artísticas, as quais mais tarde se voltam ao entretenimento ou a meros ornamentos. De qualquer forma, a expressão selvagem da arte é domesticada para fins limpos, claros e técnicos.

Todos esses elementos passam, todavia, pela mão dos *especialistas*. Os donos das técnicas.

[...] este é o comportamento do especialista. Em política, em arte, nos usos sociais, nas outras ciências tomará posições de primitivo, e ignorantíssimo; mas as tomará com energia e suficiência, sem admitir — o que é paradoxal — especialistas dessas coisas. Ao especializá-lo a civilização o tornou hermético e satisfeito dentro da sua limitação; mas essa mesma sensação íntima de domínio e valia o levará a querer predominar fora de sua especialidade (Ortega y Gasset, 2013, p. 109).

Sabe-se muito de pouco e pouco de muito. A organização acontece nesse processo. E são esses especialistas que sabem o que deve ou não ser veiculado nas escolas. São consultados e elaboram programas para territórios os quais nunca sequer pisaram. Mas



possuem a credibilidade necessária perante o tribunal racional da educação. Isto é, o diploma! Com a posse desse documento burocrático, de ordem visual, tem-se uma gama de pessoas que são vistas como os *velhos sábios*. Mas, diferentemente do modo como culturas tradicionais concebem e elegem seus conselheiros, a modernidade concede àqueles que passaram pelos seus rituais tecnicistas até a conquista do diploma os cargos dos mais sábios. A sabedoria moderna está ligada às competências técnicas, portanto.

Ao falarmos dos especialistas modernos, os sábios da técnica, estamos também no campo do *estilo*. O sábio-técnico é aquele que é preciso em seus movimentos, que *não erra*. O seu referencial antropológico para com os educandos tem pouco a ver com critérios morais ou experiências existenciais. Ele é o modelo de competência técnica — e específica — tão somente. Entretanto, ao supostamente prescindir da moralidade, afirma-se a própria moral no saber técnico: o especialista-técnico é também uma referência moral.

Quem exerce o poder social? Quem impõe a estrutura de seu espírito na época? Sem dúvida, a burguesia. Quem, dentro dessa burguesia é considerado como o grupo superior, com a aristocracia do presente? Sem dúvida, o técnico: engenheiro, médico, financista, professor etc. etc. Quem, dentro do grupo técnico, o representa com maior altitude e pureza? Sem dúvida, o homem de ciência. Se um personagem astral visitasse a Europa, e com ânimo de julgá-la lhe perguntasse por que tipo de homem, entre os que a habitam, preferia ser julgada, não há dúvida de que a Europa apontaria satisfeita e certa de uma sentença favorável, seus homens de ciência (Ortega y Gasset, 2013, p. 107).

Essa hipervalorização do especialismo técnico-científico foi esvaziando cada vez mais o campo ético-moral do currículo. E não como uma ruptura para com as concepções modernas; mas como uma continuidade, um desdobramento dos mesmos fundamentos simbólicos: o especialista é o atual herói, assim como foi o cientista na Idade Moderna e o padre na Idade Média, lembrando a analogia de Richard Rorty (2002, p. 55). O herói é a figura suprema do imaginário diurno, que comporta todos os seus símbolos: ele vence (a morte, o tempo, o destino), empunha a espada (que separa o bem do mal), eleva/liberta o seu povo e ilumina/esclarece todos.

Por outro lado, poderíamos olhar para os aprofundamentos das disciplinas em seus conteúdos e microconteúdos como um contraponto ambivalente do redobramento noturno. Todavia, o que temos são ainda mais divisões, subdivisões e sub-subdivisões. Temos, na verdade, a domesticação do redobramento, o controle diurno sobre as possíveis confusões noturnas. O controle não pode escapar em nenhum ponto. Sobre isso, sabe-se como nossos professores estão soterrados de relatórios, registros e comprovações. Muitos, inclusive, precisam interromper os fluxos cotidianos de suas relações com seus alunos para fazer



registros fotográficos de suas atividades, para relatórios, divulgações e outras questões. A contemporaneidade, dessa forma, acentuou e ampliou a imaginação diurna do controle, manifestação do panóptico a que o filósofo Byung-Chul Han chama a atenção.

Hoje, o globo como um todo está se transformando em um único panóptico. Não existe um fora do panóptico; ele se torna total; não existindo muralha que possa separar o interior do exterior. [...] Hoje, a supervisão não se dá como se admite usualmente, como *agressão à liberdade*. Ao contrário, as pessoas se expõem *livremente* ao olho panóptico (Han, 2017, p. 115).

Não só há uma pressão/coerção pela exposição por parte do poder externo. Mas também os indivíduos se expõem, interrompendo eles mesmos suas atividades em nome de aparecer em redes sociais. De todo modo, seja pela sociedade disciplinar ou pela sociedade do desempenho, o professor é convocado à sobrecarga.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos demonstrar, a educação moderna está ancorada predominantemente no regime diurno da imagem, dos símbolos ascensionais, espetaculares, diaréticos (de separação) e de hierarquização. A ideia de *currículo*, dessa forma, é uma manifestação diurna em si, visto que comporta todas essas imagens simbólicas e tem como fundamento o *estilo antitético*: a imaginação simbólica que atua contra o destino (tempo e morte).

Aqui não estamos fazendo uma crítica ao regime diurno em si, todavia. O que atentamos diz respeito a essa predominância estilística. As estruturas diurnas do imaginário têm como característica militar em seu favor e conquistar territórios — inclusive, Bachelard (1948, p. 336) bem notou a convergência dos símbolos ascensionais aos símbolos monárquicos! Dessa forma, acreditamos que convém resgatar outros valores, ausentes no imaginário do combate. E a educação, como o processo formativo do ser humano, talvez deva abrir-se justamente a essas ausências, para resgatar, validar ou figurar novos valores, mais acolhedores, menos violentos.

A escola está fundada sobre a ideia de currículo. As atividades centrais da educação formal estão pensadas em função desta ideia. Isso demonstra a predominância do estilo antitético em nosso processo educativo, no que diz respeito às atividades da escola.

Por outro lado, os símbolos noturnos não estão todos fora da instituição escolar. Vemo-los nos recreios, nas subversões comportamentais das crianças e adolescentes, no lazer da educação física, nos erros, nas amizades, entre outros. Todavia, como se pode perceber, estão por fora das intenções pedagógicas do currículo. É claro que o recreio e o lazer



mencionados estão inseridos com uma intenção pedagógica, mas não com a valorização devida de seus símbolos e imagens. Os intervalos são meros espaços de tempo para o descanso e a recuperação do fôlego intelectual. As socializações que se realizam talvez tenham mais uma valorização, mas elas ocorrem por fora das pedagogias — poucos são os professores que conseguem acompanhar ou viver os intervalos e o lazer *com* os alunos. E sabe-se muito bem que simplesmente cortar maçãs para algumas crianças em um recreio pode ter um valor formativo muito maior do que dezenas de microconteúdos que são veiculados nas aulas.

Atentamos, desse modo, para a necessidade da veiculação de imagens e símbolos mais acolhedores, de liberdade, escuta, de verdadeiras *experiências*, noturnos, na educação, mesmo escolar. O currículo é *uma* manifestação; o currículo como o conhecemos é *um estilo* de imaginação. Tanto se pode pensar os processos educativos além do currículo quanto pode-se pensar outros *estilos* de currículo, com menos aspirações diurnas, de controle, separação e hierarquização dos saberes, com foco no desenvolvimento humano, e com mais inspirações criativas, imaginantes, fantásticas e vivas, com foco nas múltiplas possibilidades das experiências humanas.

Por fim, deixamos aberta a possibilidade de aprofundamentos na questão do currículo e de pesquisas do tipo em outros fenômenos educativos. A hermenêutica simbólica se mostra, assim, como uma abordagem fecunda para investigações na área da educação, visto que produz outros caminhos interpretativos e, conseqüentemente, outras possibilidades pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **L'air et les songes**: essai sur l'imagination du mouvement. Paris: Librairie José Corti, 1943.

BACHELARD, Gaston. **La terre et les rêveries de la volonté**. Paris: Librairie José Corti, 1948.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O perspectivismo ameríndio ou a natureza em pessoa. **Ciência e Ambiente**, Santa Maria, n. 31, p. 123-132, jul./dez. 2005.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Trad. de Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

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



DURAND, Gilbert. L'occident iconoclaste: contribution à l'histoire du symbolisme. **Iris**, n. 34, p. 15-31, 2013.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário**: ensaio acerca das ciências e filosofia da imagem. Trad. de Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: Difel, 2004. (Coleção Enfoques. Filosofia).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. Trad. de Marco Aurélio Werle. **Scientia e Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007.

HERMANN, Nadja. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 1997.

JOSGRILBERG, Rui. Que é hermenêutica? **Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, Belém, v. 16, p. 1-12, 2024.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. (Coleção TRANS).

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. Trad. de Herrera Filho. São Paulo: Ruriak Ink, 2013.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010.

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade**: escritos filosóficos. Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In.: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010. p. 16-35.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 75-84, jul./dez. 2014.

