

## **Pedagogia do imaginário: contornos do conceito segundo Gilbert Durand**

### **Pedagogy of the imaginary: contours of the concept according to Gilbert Durand**

Hidelbrando Lino de Albuquerque<sup>1\*</sup>, Mário de Faria Carvalho<sup>2</sup>

---

#### **RESUMO**

O presente artigo, inspirado na teoria do imaginário de Gilbert Durand, reflete sobre concepção de educação em sua dimensão simbólica. São tecidas considerações que relacionam o conceito de pedagogia do imaginário à luz da obra do referido autor. O marco teórico é proposto a partir dos estudos sobre o imaginário de Gilbert Durand (1964, 1989, 1994, 1996, 2004, 2014) em diálogo com autores como Ernest Cassirer (1977), Gaston Bachelard (1996), Mircea Eliade (2016), Henry Corbin (1972), Edgar Morin (2005) e Jorge Larrosa (2002, 2010, 2018). O eixó fenomenológico do estudo é organizado em oposição ao racionalismo científico clássico e abrange a opção pela abordagem qualitativa, através de uma revisão de literatura. As considerações construídas ressaltam a convergência do pensamento de Gilbert Durand em relação a uma perspectiva sensível da educação e que delinea alguns contornos por nós identificados sobre a pedagogia do Imaginário

**Palavras-chave:** Pedagogia do Imaginário; Gilbert Durand; Educação Sensível.

---

#### **ABSTRACT**

This article, inspired by Gilbert Durand's theory of the imaginary, reflects on the concept of education in its symbolic dimension. Considerations are made that relate the concept of pedagogy of the imaginary in the light of the work of the author. The theoretical framework is proposed from studies on the imaginary of Gilbert Durand (1964, 1989, 1994, 1996, 2004, 2014) in dialogue with authors such as Ernest Cassirer (1977), Gaston Bachelard (1996), Mircea Eliade (2016), Henry Corbin (1972), Edgar Morin (2005) and Jorge Larrosa (2002, 2010, 2018). The phenomenological thrust of the study is organized in opposition to classical scientific rationalism and encompasses the option for a qualitative approach, through a literature review. The constructed considerations emphasize the convergence of Gilbert Durand's thinking in relation to a sensitive perspective of education and that outlines some contours identified by us on the pedagogy of the imaginary.

**Keywords:** Pedagogy of the Imaginary; Gilbert Durand; Sensitive Education.

---

---

<sup>1</sup> Universidade de Pernambuco.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco.

\*E-mail: hidelbrandolino@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A educação, pela potência simbólica que possui, conserva em seu sentido etimológico relações intrínsecas com as palavras criação, cultura, cultivo. Entretanto, tal “cultivo”, aos olhos e interesses liberais, acontece de modo mecânico, imediato, reconhece apenas o tempo *cronos* em detrimento do *aion* (DELEUZE, 1974). Assim, consideramos que são as dobras que têm mais a dizer que a mera descrição do que apresentamos na superfície.

O estudo proposto é orientado a partir da modalidade comunicação de pesquisa e decorre de uma pesquisa mais ampla inspirada na teoria do imaginário de Gilbert Durand, com vistas a pensar a pedagogia do imaginário. Sem definir conceitos ou propor modelos prontos para a concepção do termo, preme de possibilidades, antecipamos que a leitura acerca da pedagogia do imaginário não tenciona ou é compreendida como um processo mediado pela pedagogia do lúdico, apenas. Decorre da criatividade e de um conjunto de reflexões que tangenciam a invenção imaginativa da vida.

Cogitamos que, por meio da pedagogia do imaginário, são vislumbradas possibilidades de construção do saber social, como um convite a romper com paradigmas tradicionais. Suscitamos que existem outras dimensões que se (re)configuram e/ou se alteram, adaptadas às constantes mudanças que confirmam o sensível, o artístico e o criativo como propulsores da relação entre educação e cultura e para novas epistemologias. São cenários que ressaltam a educação sensível e saberes diversos constituintes da formação humana, a partir de lugares que não apenas aqueles ligados à educação formal.

Tais espaços confirmam que o ser humano se constrói e reconstrói mediado por suas interações e convergências com os saberes produzidos culturalmente, os quais revelam a potência do cotidiano e seu dinamismo de movimentos. Por ser acessível às pessoas, a potência cultural está integrada, de modo orgânico, aos espaços sociais e formativos. Revela saberes, individuais e coletivos, que se entrecruzam com as diversas ciências e que direcionam o humano em sua relação com o *cosmos* e o meio-ambiente, intermediado por representações e valores manifestos, por exemplo, nas religiões, na natureza, nas artes e, sobretudo, na educação.

Tal concepção permite considerar que a educação formal, ancorada na lógica positivista, contribuiu para um processo de semiformação, o que não só retrai a formação

e identificação das pessoas com o mundo, bem como provoca o distanciamento das pessoas da raiz a que pertencem. Convém destacar que tal perspectiva tolhe a imaginação inerente a cada pessoa, sobretudo no que tange à sua capacidade pessoal de partilhar o que percebe no mundo. Assim, entendemos que a cultura, na sua dimensão simbólica, é a própria diversidade.

Por meio da teoria do imaginário de Gilbert Durand consideramos o surgimento da pedagogia do imaginário que privilegia a educação sensível manifesta e mediada por saberes e conhecimentos culturais, a experiência do vivido. Assim, temos por objetivo geral: tecer considerações que cogitem o conceito de pedagogia do imaginário à luz de Gilbert Durand. De modo complementar, os objetivos específicos são: discorrer sobre as bases teóricas que fundamentam a teoria do imaginário; cogitar aspectos relacionados ao conceito de pedagogia do imaginário a partir de Gilbert Durand; e, ressaltar o saber-experiência ou a perspectiva filosófica de uma educação que considere o vivido.

A metodologia do trabalho se insere na perspectiva fenomenológica. Tal dimensão acentua e potencializa, pelo imaginário, a fecundidade de representações que o pensamento guarda, afinal “uma fenomenologia do imaginário deve, antes de tudo, entregar-se com complacência às imagens e seguir o poeta até o extremo das suas imagens sem nunca reduzir esse extremismo, que é o próprio fenômeno do *élan* poético” (DURAND, 1989, p. 20). O caráter fenomenológico do presente estudo se apresenta enquanto resistência ao racionalismo científico clássico e abrange a opção pela abordagem qualitativa do estudo.

A partir desta abordagem revela-se um processo de deslocamento epistêmico, reconhecendo nos atores sociais possibilidades diversificadas de, de repente, redimensionar o trabalho, “onde a vivência na pesquisa – e a pesquisa da vivência – (re)orienta os sujeitos a construir novos modos de interagir e de descrever a realidade em que se inserem” (CARDOSO; CARVALHO, 2018, p. 201), ao passo que fomenta novas epistemologias. Assim, a dimensão qualitativa é idealizada pelo fato de que o sensível revela a pluralidade de saberes silenciados, subalternizados, mas que podem (e devem) emergir redimensionados no trabalho.

## **POR UMA OUTRA RACIONALIDADE: O IMAGINÁRIO**

O ponto de partida para a compreensão das questões que direcionam a constituição da teoria do imaginário para a tópica decorre da concepção de que, no momento que a humanidade começou a pensar a sua origem, apenas na ótica monoteísta teocrista, não despertou para a reflexão sobre a origem das coisas. Desde o início, ocorreu o desequilíbrio entre as pessoas e o planeta, uma vez que o Racionalismo desconsiderou a experiência sensível ao priorizar apenas a razão para explicar a realidade, deixando-nos como fardo carregar “a herança moderna de um ‘Imaginário’ oprimido; colonizados, distantes de uma relação plena com os mitos fundantes de nosso povo” (MARCOS; CARVALHO, 2021, p. 516)

Ao introduzir teoricamente os estudos do imaginário, é pertinente manter um diálogo com os paradigmas dos quais parte este campo do saber, sobretudo a partir das concepções teóricas dos pensadores percussores do imaginário. Afinal, estão interligados filosoficamente entre si na constituição deste campo de estudo, de modo que passamos a comentá-los, bem como a compartilhar como auxiliam a pensar a temática.

Ernest Cassirer (1874-1945) foi um dos pensadores do imaginário social que estudou a relação entre as pessoas e a cultura. Tal relação proposta por Cassirer (1977) suscita e relaciona o imaginário social na dimensão emocional, sensível, corporal e simbólica ao conceber que as pessoas são produtoras de imagens, símbolos e produções culturais.

Gaston Bachelard (1884-1962), por sua vez, questionou o Positivismo enquanto método de análise ao formular crítica à epistemologia tradicional, na obra *A formação do espírito científico* (BACHELARD, 1996), a qual abrange a dupla determinação do espírito sobre o objeto e deste sobre a experiência científica. O autor considera que nada, para o ser humano, é insignificante, e que a imaginação é parte fundante da relação entre sujeito e realidade.

Ao considerar os campos da psiquê junguiana, Mircea Eliade (1907-1986), por meio da obra *Mito e realidade* (ELIADE, 2016), dimensiona que para se explorar a realidade e buscar a sua plena significação é necessário reconhecer as representações e significados das imagens para além do que é disposto manifestamente. Para Eliade (2016), a imaginação é compreendida como um instrumento de conhecimento que concebe o sagrado a partir de algo que é revelado em dado momento.

Henry Corbin, por outro lado, (1903-1978) contribuiu com os estudos do imaginário ao atribuir denominações como, por exemplo, *mundus imaginalis* onde ao

romper com a ‘dicotomia corpo/mente’ considerou a imaginação em uma dinâmica própria, uma consciência religiosa, que em sua relação com a teoria do imaginário, volta-se para o ‘suprassensível’, para além do sensível.

Edgar Morin (1921...) desenvolveu seus estudos na intenção de valorizar a consciência, voltada para o *sapiens-demens*, por entender que, na visão da complexidade, por meio de uma ‘oposição relativa’ (MORIN, 2005), tomamos como ponto de reflexão a representação simbólica da morte. Morin (ano?) reflete sobre a relação que existe entre corpo, morte e o pensamento simbólico em dada cultura como um movimento que se retroalimenta, reacende o mito e o imaginário da morte num vaivém de sentidos em constante relação de complexidade que, por sua vez, envolve ordem, organização e desordem.

Tais propostas conectam-se com a teoria do imaginário de Gilbert Durand (1964, 1989, 1994, 1996, 2004, 2014) em diálogo com as concepções de Ernest Cassirer (1977) no que tange ao considerar o homem simbólico; em Gaston Bachelard (1996) sobre o novo espírito científico; no pensamento de Mircea Eliade (1979, 1992, 2016) acerca do imaginário religioso, e de Henry Corbin (1972) quanto à consciência religiosa, bem como, o *mundus imaginalis* como consciência imaginativa; Edgar Morin (2003, 2005) com a teoria da Complexidade; Paulo Freire (1967, 1980, 2005) por uma pedagogia da ‘libertação’. Ainda, com a proposta de uma Pedagogia Profana, de Jorge Larrosa (2002, 2010, 2018), a qual contribui com a apresentação ampliada de elementos à pedagogia do imaginário, ao passo que fomenta novas epistemologias por uma educação sensível.

A partir de tais concepções Gilbert Durand (1989) elaborou o argumento de que, para além da razão, o imaginário como é a forma de aprender a lidar com a inevitabilidade do tempo, diante da angústia da morte. Contribuiu, mediado pelo imaginário, para o equilíbrio humano em sua relação com o meio, em suas mais variadas pulsões.

Ao articular a teoria do imaginário “pelos 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), o autor redimensiona teórica e metodologicamente aspectos da cultura, à medida que reconhece a relação existente entre o imaginário e a produção humana.

Assim, a teoria do imaginário de Gilbert Durand delinea relações entre as imagens presentes nas manifestações culturais e o pensamento mítico, pois

O estatuto da identidade não é mais, como dizem os lógicos, a “extensão” do objeto/conceito (isto é, o conjunto dos objetos que ele subsume), mas a “compreensão” (isto é, o conjunto de suas qualidades, de seus “atributos”). A identificação não reside mais, segundo a velha fórmula, “*in subjecto*” (*praedicatum inest subjecto...*), “num sujeito”, mas num tecido relacional de atributos, que constituem o “sujeito” - ou melhor, o objeto. (DURAND, 1994, p. 24).

Ao se distanciar de definições conceituais rígidas e de paradigmas que se pretendem como dominantes, pautados no pensamento moderno cristão e na ciência racional cartesiana, o imaginário é, então, compreendido como “o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano” (DURAND, 1989, p. 14).

As concepções sobre o imaginário, relativas à constituição do pensamento humano, auxiliam na compreensão do contínuo processo de (trans)formação das pessoas e estão para além do que já é disposto racionalmente pelo pensamento científico. Confirmam que “o imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra” (DURAND, 1989, p. 14-15). O imaginário, numa percepção interdisciplinar, possibilita compreender, sem determinar, como acontece a mediação da realidade com as pessoas. Tal campo entrecruza as mais diversas ciências das humanidades (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia e afins) e dimensiona o universo humano em sua posição entre o *cosmos* e o meio-ambiente, intermediado por representações e valores culturais como: religiões, natureza, artes, ademais.

A intenção de estudo deste campo do saber está voltada para as abordagens transdisciplinares que possibilitam reunir ‘representações’ expressas na relação da pessoa com o meio social, mediadas por processos simbólicos. Assim, em um período que se insere “num século de aceleração técnica, uma pedagogia táctica do imaginário surge como mais urgente do que no lento desenrolar da sociedade neolítica, onde os reequilíbrios se faziam por si mesmos, ao ritmo lento das gerações.” (DURAND, 1964, p. 103).

O imaginário reúne linguagem, ciência, arte, religião, sentimentos, sem com isso contrapor o real e o subjetivo. Articula uma abordagem de múltiplas problemáticas, de modo a dimensionar que “a pedagogia da imagem não segue assim um sentido histórico determinado” (DURAND, 1989, p. 268). Do conjunto de concepções apresentadas, que

contemplam distintas racionalidades e que privilegiam o imaginário, reafirmamos a contribuição da teoria do imaginário de Gilbert Durand como arte de viver e ética.

Afinal, imersos culturalmente em universos de imagens que possibilitam despertar sentidos das mais diversas naturezas, tais artefatos impulsionam a imaginação e o (re)equilíbrio diante de acontecimentos, visto que “uma sociedade não é uma fotografia imobilizada e instantânea de um certo estado social. Como todo ser vivo ou todo o ser pensante, ela ‘dura’, inclui-se numa duração concreta que ela segrega, por assim dizer, ou afirma a sua identidade de adaptar-se às diversas mudanças” (DURAND, 1996, p. 175). Recorremos ao Imaginário como arte de viver *no* e *com* o mundo, na busca da harmonia do subjetivo com o meio. Dessa forma, o imaginário é dimensionado no tempo, no corpo e no espaço, seja no âmbito biológico, psíquico, social ou no cotidiano.

### **A pedagogia do imaginário: contornos de um conceito em formação**

Compartilhamos alguns contornos teóricos que abriram espaço e entendimento para a concepção de uma pedagogia do imaginário, em que “o nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (*défoulement*) e do lazer. Demasiados homens neste século de ‘esclarecimento’ veem-se usurpados do seu imprescritível direito ao luxo noturno da fantasia” (DURAND, 1989, p. 295) e da imaginação livre e criadora.

Tal pedagogia pressupõe a relação das pessoas com os saberes e o vivido, mediadas pelo diálogo e pela busca por transformação, pelo pensamento crítico, sugere uma educação problematizadora, que não se limita a paradigmas estanques.

De modo convergente, a Pedagogia Profana, sugerida Jorge Larrosa, contribui com a reflexão do que vem a ser a pedagogia do imaginário, afinal também rompe com o pensamento pedagógico tradicional, escolar, ao privilegiar o riso e a poesia, necessários à construção do saber, pois: “há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural” (LARROSA, 2010, p. 172). Para além dos dogmas do moderno-cristão, manifesto, aberta ou veladamente durante momentos de formação pedagógica na escola, a proposta de uma pedagogia do imaginário parte, por outro lado, da compreensão de que

[...] é necessário desejar que uma pedagogia venha esclarecer, senão ajudar, esta irreprimível sede de imagens e sonhos. O nosso mais

imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (*défoulement*) e dos lazeres. Demasiados homens neste século de "esclarecimento" veem-se usurpados do seu imprescritível direito ao luxo noturno da fantasia. (DURAND, 1989, p. 295).

A noção da pedagogia enquanto sinergia, movimento que impulsiona o conhecimento mediado pela imaginação livre, criadora, aberta, uma pedagogia do equilíbrio que entre razão e imaginação, permite se (re)inventar. A contribuição da teoria do imaginário de Gilbert Durand delinea elementos que fundamentam a pedagogia imaginante:

[...] os 'níveis da educação' se sobrepõem na formação do imaginário: em primeiro lugar encontra-se o ambiente geográfico (clima, latitude, localizações continentais, oceânicas, montanhosas etc.), mas desde já regulamentado pelos símbolos parentais da educação, o nível dos jogos (o lúdico) e das aprendizagens por último. E, finalmente, pelo nível de René Alleau denomina 'sintomático', ou o grau dos símbolos e alegorias convencionais determinados pela sociedade para a boa comunicação dos membros entre si (DURAND, 2004, p. 91).

Assim compreendido, o termo pedagogia se ressignifica e corporifica-se em diferentes práticas, à luz da teoria do imaginário, em recusa permanente ao saber puramente racionalista, já elaborado, entendido como verdade absoluta.

A Pedagogia do imaginário, cogitada na construção de um conceito, relaciona que “sem disso se dar conta, a nossa civilização abusou de um regime exclusivo do imaginário, e a evolução da espécie no sentido do equilíbrio biológico parece bem ditar à nossa cultura uma conversão sob pena de declínio e de abastardamento” (DURAND, 1989, p. 295). Tal limitação resultou em uma educação limitadora, que não se permite espontânea, pois categoriza e hierarquiza os saberes ao limitar as suas relações com o mundo (presentes nos mitos, símbolos rituais, iconográficos, bem como, narrativas (romances, contos, lendas) e poemas).

Longe de pretender encaixar a teoria do imaginário de Gilbert Durand em conceitos determinados, os estudos sobre o imaginário não se constituem de modo estanque, pragmático, uma vez que “uma pedagogia persegue a outra e a duração de uma pedagogia é limitada apenas pela duração da vida (DURAND, 1964, p. 102)” de quem partilha o conhecimento, em um processo que é constante e dinâmico na dimensão imaginante.



Os contornos apresentados acerca da construção de um conceito de pedagogia do imaginário possibilitam a compreensão de que ela “não é o conjunto de técnicas ou estratégias de ensino e muito menos uma disciplina cujo conteúdo trate do imaginário ou da criatividade” (TEIXEIRA, 2006, p. 224). Ao contrário, o imaginário é arquitetado na concepção transdisciplinar, que integra razão e imaginação. Destarte:

a natureza da pedagogia do imaginário na obra do autor, na medida em que se esta pedagogia tem a sua 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 (ARAÚJO, TEIXEIRA, 2009, p. 12)

Tais funções contemplam o âmbito psicossocial, humano e teofânico das pessoas e suas conexões com o meio sociocultural. As concepções desenvolvidas pelos estudiosos do imaginário idealizam, de modo desafiante, a formação do conceito de pedagogia do imaginário, em vista do distanciamento de uma intenção utilitarista do termo.

### **O saber-experiência ou por uma educação que considere o vivido**

O saber-experiência decorre da valorização sensível do conhecimento que, ao mesmo tempo, não permanece estanque nele. Amplia-se ao questionar estereótipos e paradigmas por uma educação que considere o vivido, em si mesmo. Trata-se de um debate sobre a noção do que é experienciado na educação, sobre o entendimento da liberdade criativa para transcender a formação técnica e racionalista.

Partimos da concepção de que o ato de aprender não está, necessariamente, apenas relacionado com o cotidiano escolar. Pessoas aprendem com a experiência da vida e ressaltam a capacidade, a partir do vivido, da mediação entre as coisas e o mundo, para além do que o discurso científico sugere. O saber-experiência<sup>3</sup> parte do vivido, “posto que não se pode antecipar o seu resultado, afinal a experiência não é o caminho até um objetivo previsto ou para uma meta que se conhece de antemão, é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver”, tampouco “pré-dizer”

---

<sup>3</sup> Elegemos o pensamento de Larrosa sobre a noção de experiência por entendermos que, na dimensão do sensível, o autor considera a experiência enquanto “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (2018, p. 32).

(LARROSA, 2002). É o movimento que remete ao eterno retorno, dado que organiza e se reorganiza constantemente. É cíclica.

Cada nova experiência é (re)organizada em si mesma, posto que os saberes, distintamente, organizam que “em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24).

Assim, o sentido que guarda o saber experienciado, como forma de se permitir parar para pensar, olhar, escutar, sentir, com calma, aduz à leveza do pensamento. Vagarosamente, o que é experienciado segue. Abre caminhos e constrói saberes populares presentes no imaginário que integra a vida humana e o conhecimento. O saber-experiência suscita a reflexão de como perceber o cenário social e cultural a partir de uma educação que considere o vivido, o sentido, numa concepção ampla e em que os saberes, a cultura e a formação estejam integradas.

## **PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO (OU POR UMA PEDAGOGIA DA IMAGEM)**

Com base na pedagogia do imaginário é ampliado o termo ‘pedagogia’, na intenção de superar a lógica tecnicista educacional filiada ao pensamento moderno-racionalista-positivista. Assim, tal acepção sobre a pedagogia promove a autonomia das pessoas e dos saberes conservados no imaginário (DURAND, 1989), tendo os *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos (e mitemas), presentes nas imagens, como pressupostos epistêmicos.

Enquanto a pedagogia, até o início do século XX, pautada em paradigmas tradicionais, concebe a imagem limitada ao pensamento racional-descritivo, a pedagogia imaginante sugere a aproximação com o pensamento sensível (ALBUQUERQUE, 2021; AMARAL, CARVALHO, 2020), vislumbra o estudo do mito sagrado ou profano presente nas imagens. É uma pedagogia que reabilita a imagem para além do que está disposto de modo meramente descritivo. Possibilita a interpretação e transcende a representação, com base na qual a imaginação flui mediada pelo sensível e o simbólico, ao anunciar e ressignificar os mitos manifestos.

Com a pedagogia do imaginário é possível pensar a educação de modo holístico, em um movimento horizontal que admite o reconhecimento de saberes e pessoas que

participam organicamente da construção do societal e em detrimento da imposição de um saber predominante. Não pretende ser retentora dos saberes pedagógicos, defende conferir visibilidade a conhecimentos silenciados por paradigmas escolares. Ao possibilitar o resgate e ampliação do repertório de aprendizagens pautadas no sensível, revela-se como necessária para o equilíbrio bio-psico-social da pessoa.

Como possibilidade de se pensar a pedagogia do imaginário, sugerimos a reflexão sobre mitos que fundam a narrativa da humanidade no Ocidente e como eles se manifestam socialmente. Proposta que contempla saberes profusos ao reunir educação, cultura e imagem em um movimento que progride com o pensamento definido e institucionalizado. Partilhamos uma Pedagogia do imaginário que “é a metáfora do processo pelo qual o imaginário conduz a nossa vida, atribuindo-lhe sentido” (TEIXEIRA, 2006, p. 224) com vistas para uma formação humana mais sensível e liberta das matrizes do pensamento técnico racional.

A pedagogia relaciona saberes cotidianos, por vezes silenciados nos espaços de aprendizagem formal. Imagens que, simbolicamente analisadas, contribuem para a concepção de uma poética imaginante, pois permitem demonstrar, organicamente, as aprendizagens que acontecem envolvendo simultaneamente culturas, transcendências e vivências cotidianas, mediadas por múltiplas dimensões do sensível e da vida.

### **Educando pelas imagens (ou a imagem em sentidos outros)**

São as imagens e experiências que formam o trajeto antropológico das pessoas nas mais diversas dimensões e sentidos. Enquanto constituintes do imaginário, as funções imagéticas auxiliam a compreender e perceber o mundo e transcender significados, seja como imersão no conhecimento ou na cultura. De modo sensível, vemos, ouvimos, tocamos, sentimos, cheiramos, transcendemos com os órgãos do sentido pela imaginação criadora, numa constante troca no e com o meio. Por sempre imaginar, entendemos que o imaginário humano “não é de forma nenhuma a ‘imaginação’ inesgotável, senão uma ‘obra de imaginação’ – e elas são-no todas! – não poderia jamais transmitir-se, comunicar-se e, finalmente, ‘traduzir-se’. O preço da universalidade do imaginário é a sua limitação” (DURAND, 1995, p. 255) que, por sua vez, pelo sensível, é o equilíbrio bio-psico-social entre percepção e saber.

Ressaltamos que tal aspecto não está restrito ao que já é posto pelo pensamento dominante, uma vez que entendemos que a educação, na dimensão cultural, ocorre pelo aparato educacional que as imagens articulam no imaginário social. As imagens educam. Pela potência imagética pode-se transcender obstáculos epistêmicos e fomentar saberes sensíveis. A função imaginante permite o flunar no sensível (CARVALHO, CARDOSO, 2015). A imagem se manifesta livre de dogmas e (pre)conceitos que moldam e reduzem a amplitude do olhar. É sentir a imagem livre, posto que “quando uma linguagem social se institucionaliza em ‘verdades’ (*verum*), perde a sua pregnância [...] simbólica, escapa àquilo que serve de âncora ao mítico no *Einführung*” (DURAND, 1996, p. 178)

A percepção durandiana dialoga com o pensamento de Cassirer (2011) que concebe a ‘linguagem e conceituação’ na perspectiva simbólica. Conforme o autor, é necessário reunir os dois conceitos, o linguístico e o mítico, para a compreensão de como se forma o pensamento mítico. Ressalta que tais premissas reunidas “em um só ‘gênero’ independente e a distingui-los dos conceitos lógicos é, antes de tudo, a circunstância, de que em ambos parece manifestar-se a mesma classe de apreensão intelectual, que se contrapõe a nossos processos de pensar teórico” (CASSIRER, 2011, p. 52). Ao passo que reúne linguagem e mito a partir de um mesmo sistema, a ideia de pensamento se expande se interliga ao olhar e pensar livre e poético.

Entendemos que “apenas a expressão simbólica cria a possibilidade da visão retrospectiva e prospectiva, pois determinadas distinções não só se realizam por seu intermédio, mas ainda se fixam como tais dentro da consciência” (CASSIRER, 2011, p. 57). Educar pelas imagens sugere deslocamentos, experienciar lugares e sentidos diversificados. É um movimento que transcende a imagem e redimensiona o sentido do pensar.

A livre atividade de interpretação da imagem, que se transporta para o mundo, excede a lógica meramente descritiva do artefato. Para além da síntese ideacional, do conceito determinado, da univocidade do objeto aos olhos de uma coletividade ou pessoa, da mera categorização do objeto, o pensamento mítico e as interpretações se dão a partir deste campo.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS POR UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO**

As imagens, como guardiãs da memória, possibilitam a compreensão de que, por meio da imaginação, é possível a promoção de uma educação sensível, onde a Pedagogia do imaginário é ressaltada e sem perder de vista a valorização da cultura, aspecto integrante da história de um povo e da sua formação humana.

Ao tecer considerações acerca dos pensamentos que convergem para da educação sensível à pedagogia do imaginário, percebemos que a temática ocupa, no entre-lugar educacional, dimensões de uma aprendizagem sensível. Ao discorrer sobre as bases teóricas que fundamentam a teoria do imaginário, por uma outra racionalidade, suscitamos possibilidades outras de se pensar, na perspectiva do sensível, contemplando os elementos que compõem o imaginário a partir dos *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos presentes e ou ressignificado no cotidiano.

Cogitar sobre aspectos relacionados ao conceito de pedagogia do imaginário, a partir de Gilbert Durand, compreende a necessidade de se pensar uma pedagogia do imaginário que oportunize o estímulo à imaginação; à valorização dos sonhos em todos os seus aspectos como forma de expressão do imaginário; o cultivo da educação sensível e das sensibilidades.

Assim, o saber-experiência, por uma educação que considere o vivido, remete à pedagogia do imaginário como uma metáfora que não se ensina, mas se desperta por meio da educação sensível e em relação à pedagogia do imaginário.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Hidelbrando Lino de. Educação, cultura e imagem: as xilogravuras de J. Borges e a poética de uma pedagogia imaginante. 120 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru.

AMARAL, Clécia Juliana Gomes Pereira; CARVALHO, Mário de Faria. Pedagogia mítica: Cida Pedrosa e as articulações sensíveis entre educação, imaginário e cultura. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 41, p. 128–148, 2020. DOI: 10.24934/eef.v23i41.4870.

ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p.7-13, out./dez. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6539/4746>. Acesso em: 03 fev. 2022

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CARDOSO, Fernando da Silva; CARVALHO, Mário de Faria. Questões teórico-epistemológicas à pesquisa social contemporânea: o pesquisador, o ator social e outros aspectos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 17, n. 30, p. 187-201, maio/ago. 2018

CARVALHO, Mário de Faria; CARDOSO, Fernando da Silva. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015, v. 7, n. 13, 2015.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Vicente Félix de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CORBIN, Henri. **Mundus imaginalis or the imaginary and the imaginal**. (Trad. Ruth Horine). Zürich/New York: Spring, 1972/Mundus Imaginalis, o l'Immaginario e l'Immaginale Disponíveis em: [http://imacomundi.com.br/espiritualidade/mundus\\_imaginalis.pdf](http://imacomundi.com.br/espiritualidade/mundus_imaginalis.pdf); Acesso em: 11 fev. 2022

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DURAND, Gilbert. **A fé do sapateiro**. Tradução de Sergio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos Aboim de Brito. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1964.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. Lisboa, Presença, 1989.

DURAND, Gilbert. **Campos do imaginário**. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem Tradução de Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

DURAND, Gilbert. O retorno do mito: introdução à mitodologia. Mitos e sociedades. Porto Alegre: **Revista Famecos**. n. 23. Abril, quadrimestral, p. 7-22, 2004.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARCOS, Yasmin Janaína Ferreira. CARVALHO, Mário de Faria. Percursos cartográficos sobre Estética e subjetividade a partir de Nietzsche e Benjamin: mapas para a Educação. **Revista educação e cultura contemporânea**. v. 18, n. 54, p. 511-531, 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 215-227. mar. 2006.

*Recebido em: 21/06/2022*

*Aprovado em: 25/07/2022*

*Publicado em: 28/07/2022*