



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SOCIOLOGIA**

**ANDRÉ RIBEIRO DA CRUZ**

**O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA SOB A LENTE DOS ALUNOS**

**SÃO BERNARDO - MA**

**2026**

ANDRÉ RIBEIRO DA CRUZ

**O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA SOB A LENTE DOS ALUNOS**

Artigo científico apresentado junto ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de licenciado em Ciências Humanas- Sociologia.

**Orientador:** Prof. Dr. Josenildo Campos  
Brussio

SÃO BERNARDO – MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ribeiro da Cruz, André.

O Imaginário do Professor na sala de aula sob a lente dos alunos / André Ribeiro da Cruz. - 2026.

23 f.

Orientador(a): Josenildo Campos Brussio.

Curso de Ciências Humanas - Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo - Ma, 2026.

1. Pedagogia do Imaginário. 2. Relação Professor-aluno. 3. Processo Ensino-aprendizagem. I. Campos Brussio, Josenildo. II. Título.

ANDRÉ RIBEIRO DA CRUZ

**O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA SOB A LENTE DOS ALUNOS**

Artigo científico apresentado junto ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de licenciado em Ciências Humanas- Sociologia.

**Orientador:** Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio

APROVADO EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio (Orientador)  
Doutor em Psicologia Social – UERJ  
UFMA – Campus São Bernardo

---

Profa. Renata Ferreira Lima (Examinadora)  
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Sociais, Conexões Artísticas e Saberes Locais – PPGDCS/ Centro de Ciências de São Bernardo/UFMA

---

Prof. Dr. Adielson Correia Botelho  
Doutor em Geografia – Unicamp  
UFMA – Campus São Bernardo

Dedico este trabalho, antes de tudo, a Deus, que foi meu sustento em cada etapa dessa caminhada, concedendo força nos momentos de fraqueza, fé nos instantes de incerteza e sabedoria.

À minha família.

Aos professores que fizeram parte da minha formação.

A mim mesmo, por não ter desistido dessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por conceder força, perseverança e sabedoria ao longo de toda essa trajetória acadêmica.

Agradeço a meus pais e a todos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo amor, apoio e palavras de incentivo.

Ao meu tio, José Ernilton (*in memoriam*), deixo minha eterna gratidão e saudade.

Agradeço a minha companheira Eliene Silva, pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo constante, fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço a meu orientador Prof. Dr. Josenildo Brussio Campos, pela orientação atenta, pelo rigor acadêmico e pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, além da disponibilidade incentivo ao longo de todo o processo.

Meus sinceros agradecimentos aos professores do curso, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e intelectual, compartilhando conhecimentos, experiências e estimulando o pensamento crítico. Vocês foram fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento profissional.

Por fim, a todos que direto ou indiretamente contribuíram para a concretização deste curso, deixo meus sinceros agradecimentos.

“A educação constitui-se como um processo de construção de sentidos, no qual razão, imaginação e experiência simbólica se articulam na formação do sujeito”.

(Gilbert Durand)

# O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA SOB A LENTE DOS ALUNOS

André Ribeiro da Cruz<sup>1</sup>

Josenildo Campos Brussio (Orientador)<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho aborda um estudo sobre a relação entre professor e aluno na sala de aula a partir da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, mas especificamente, uma revisão de literatura sobre o tema. Assim, foram utilizados diversos autores como referência e que contribuíram para o reforço da abordagem, entre eles destacam-se Gilbert Durand (2019), Maria Cecília Teixeira Sanchez (2016), Alberto Filipe Araújo (2009), Danielle Perin Rocha Pitta (2017), Josenildo Campos Brussio (2014), Nielce Meneguelo Lobo Macedo (2001, 2005, 2007), entre outros. A pesquisa baseou-se nas concepções propostas por Durand sobre a cultura do imaginário e os estudos de como imagens são emitidas e recebidas por uma *Pedagogia do Imaginário*. Para os resultados desta pesquisa, temos uma proposta de uma *Pedagogia do Imaginário* que aborda a Educação de maneira mais ampla, considerando não apenas a relação entre professor e aluno, mas também as representações e os significados atribuídos à educação como um todo. Essa abordagem pode envolver práticas pedagógicas que busquem despertar a imaginação, a criatividade e a afetividade dos alunos, proporcionando uma educação mais significativa e transformadora.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Imaginário, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

This paper addresses a study on the relationship between teacher and student in the classroom based on Gilbert Durand's Imaginary Theory. It is a bibliographic research, specifically a literature review on the subject. Thus, several authors were used as references and contributed to the reinforcement of the approach, among them Gilbert Durand (2019), Maria Cecília Teixeira Sanchez (2016), Alberto Filipe Araújo (2009), Danielle Perin Rocha Pitta (2017), Josenildo Campos Brussio (2014), Nielce Meneguelo Lobo Macedo (2001, 2005, 2007), among others. The research was based on Durand's concepts regarding the culture of the imaginary and studies of how images are emitted and received by an Imaginary Pedagogy. For the results of this research, we have a proposal for a Pedagogy of the Imaginary that approaches education more broadly, considering not only the relationship between teacher and student, but also the representations and meanings attributed to education as a whole. This approach can involve pedagogical practices that aim to awaken students' imagination, creativity, and affectivity, providing a more meaningful and transformative education.

**Keywords:** Pedagogy of the Imaginary, teacher-student relationship, teaching-learning process.

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA/Campus São Bernardo; Email:andre.rc@discente.ufma.br.

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). Professor Associado I do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA/Centro de Ciências de São Bernardo. Coordenador do GEPEMADEC (Grupo de Estudos em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cultura) e do LEI (Laboratório de Estudos do Imaginário).

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a investigar a relação entre professor e aluno por meio da lente do imaginário, destacando a relevância dessa abordagem no ambiente escolar. O interesse por essa temática emerge das reflexões desenvolvidas ao longo do curso de Ciências Humanas/Sociologia, especialmente da compreensão de que o processo educativo não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos e conteúdos formais, mas também a criação de significados simbólicos. Aborda a maneira como os estudantes percebem seus professores, indo além da simples transmissão de conhecimento. Esse imaginário é construído a partir das experiências, interações, expectativas e até mitos criados pelos próprios alunos em relação ao papel do docente.

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender a forma como os estudantes constroem suas percepções sobre os professores, ultrapassando a visão tradicional do docente como mero transmissor de saberes. O imaginário que se forma em torno da figura do professor é construído a partir das experiências vividas em sala de aula, das interações cotidianas, das expectativas dos alunos, e, muitas vezes, de representações simbólicas e mitos que atribuem sentidos específicos ao papel docente.

O imaginário, entendido como uma dimensão simbólica e subjetiva da experiência humana, desempenha um papel central na constituição das relações sociais no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, a sala de aula configura-se como um espaço onde o processo ensino-aprendizagem extrapola a racionalidade instrumental, incorporando elementos emocionais, culturais e subjetivos. Parte-se do pressuposto de que o imaginário pode potencializar a relação entre professor e aluno, favorecendo a construção de um ambiente pedagógico mais envolvente, significativo e propício à aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo da presente investigação consiste em compreender como o imaginário atua como elemento mediador das interações escolares, contribuindo para a construção de práticas educativas mais sensíveis, criativas e humanizadas. Busca-se assim, refletir sobre a possibilidade de uma educação que considere o sujeito em sua totalidade, capaz de formar indivíduos que interajam de maneira crítica, simbólica e reflexiva com o mundo que os cerca.

As inquietações que fundamentam esse estudo evidenciam a importância de considerar o imaginário como uma dimensão que influencia diretamente as relações interpessoais no espaço escolar, afetando a forma como os alunos percebem o conteúdo, seus colegas e, sobretudo, os próprios professores. O aprofundamento nesse campo teórico, pretende, portanto,

oferecer subsídios para uma prática pedagógica mais reflexiva, que reconheça contribuições para uma prática pedagógica mais reflexiva, que reconheça e integre os aspectos simbólicos e emocionais no processo educativo.

Por se tratar de um tema que envolve dimensões subjetivas e intangíveis das relações entre professores e alunos, torna-se necessária uma abordagem mais ampla e holística para compreensão das dinâmicas que se estabelecem no ambiente escolar. Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida pelo professor Dr. Josenildo Campos Brussio, intitulada *Imagens Arquetípicas na Relação Professor-Aluno na Escola: Em Busca de um Encantamento no Processo Ensino-Aprendizagem*, constitui uma referência fundamental para este estudo. Fundamentada nos pressupostos teóricos do imaginário de Gilbert Durand, essa investigação oferece importantes contribuições para a compreensão do papel para das imagens simbólicas na prática docente.

Na visão Gilbert Durand, o imaginário ultrapassa a dimensão da simples transmissão de conteúdos, envolvendo a construção simbólica e emocional da realidade (Durand, 1997/2012). Por meio do imaginário, o professor pode criar um ambiente de ensino que dialoga com os sonhos, expectativas e percepções dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, ao longo deste trabalho, serão considerados os resultados da pesquisa de campo realizada por Brussio (2014), que explora a interação simbólica entre professor e aluno, e fornece subsídios empíricos para as análises aqui desenvolvidas. Tal investigação evidencia como o imaginário atua diretamente nas dinâmicas educacionais, influenciando tanto a percepção dos alunos sobre o processo de aprendizagem quanto a maneira como o professor compreende e media o conhecimento em sala de aula.

## **1. O QUE É O IMAGINÁRIO**

O conceito de imaginário que fundamenta esta pesquisa é aquele proposto por Gilbert Durand (1997/2012), especialmente desenvolvido na obra *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Para o antropólogo, o imaginário constitui uma instância fundamental da vida humana, manifestando-se por meio de símbolos, mitos, ritos e imagens que atravessam todas as sociedades e culturas, desempenhando um papel central na organização da experiência humana (Durand, 1997/2012).

Nessa perspectiva, o imaginário não pode ser compreendido como mera utopia ou ilusão, mas uma forma de organização do pensamento, que influencia diretamente a maneira como os sujeitos constroem sua concepção de realidade, suas crenças e suas produções

culturais. Durand (2012) compreende o imaginário como um sistema de imagens e de relações entre imagens que acompanha a história da humanidade e atua na constituição dos valores, práticas sociais e modos de interpretação do mundo.

Segundo o autor, essas imagens simbólicas não se organizam de modo aleatório, mas estruturam-se em conjuntos recorrentes, denominados estruturas arquetípicas, isto é, padrões simbólicos que, embora assumam diferentes formas culturais, revelam permanências antropológicas comuns às diversas sociedades (Durand, 2012).

Nessa direção, Durand (2012), propõe uma abordagem essencialmente multidisciplinar do imaginário, articulando contribuições da antropologia, da psicologia, da sociologia e da filosofia. Para o autor, o estudo do imaginário é fundamental para a compreensão das manifestações culturais e simbólicas, uma vez que revela os modos pelos quais os indivíduos e os grupos organizam suas experiências, atribuem sentido ao mundo e constroem interpretações sobre a realidade que os cerca. Assim, o imaginário não apenas expressa a cultura, mas participa ativamente da formação das visões de mundo, dos sistemas de valores e das práticas sociais.

Nesse contexto, Durand (2012), destaca o mito como uma forma privilegiada de expressão do imaginário, pois organiza simbolicamente a experiência humana por meio de arquétipos universais. O autor define o mito como “um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa” (Durand, 2012, p. 62).

Essa compreensão evidencia que o mito deve ser compreendido não é apenas uma história fantástica, mas uma estrutura simbólico-narrativa que dá significado às vivências humanas, incorporando figuras como o herói, o monstro, o sacrifício e outras imagens fundamentais presentes nos regimes do imaginário.

No campo educacional, embora Durand não tenha desenvolvido uma teoria pedagógica sistemática, sua obra oferece contribuições significativas para o que convencionou denominar pedagogia do imaginário. Essa perspectiva valoriza a dimensão simbólica e imaginativa do ser humano, compreendendo o processo educativo como um espaço de construção de sentidos que envolve imagens, emoções e experiências simbólicas (Araújo e Teixeira Sanchez, 2009).

Nesse sentido, Durand (2012), desenvolve o conceito de imaginação simbólica, que se refere à capacidade do ser humano de criar e interpretar simbolismos e significados através das imagens. Essa imaginação atua como força estruturante do imaginário humano, responsável por organizar símbolos, arquétipos e esquemas presentes nas práticas culturais (Durand (2012)). Embora o autor não discuta diretamente a educação, sua concepção é compatível com a ideia de que o processo educativo envolve contato com imagens, sensibilidades e experiências

simbólicas.

Além disso, o antropólogo francês também propõe a ideia de que a educação deve envolver a experiência estética, pois a arte é uma forma privilegiada de expressão do imaginário coletivo. Ele considera que a arte é capaz de despertar emoções, estimular a reflexão e promover a construção de significados.

A pedagogia do imaginário, proposta por Gilbert Durand, valoriza ainda a diversidade cultural e a pluralidade de formas de expressão, reconhecendo que cada cultura possui seu próprio imaginário por meio de símbolos, mitos e rituais que são fundamentais para a compreensão do mundo e para a formação da identidade individual e coletiva.

Nesta esteira, trabalhar com o imaginário consiste em desprender-se do paradigma científico da modernidade para um momento de transição com grande reflexão sobre conhecimento, trazendo a necessidade de uma nova forma de visualizar o indivíduo em relação ao seu meio. Tal movimento insere-se no contexto da crise da modernidade e da emergência de novos paradigmas científicos, conforme discutido por Santos (2003), que defende a necessidade de uma ciência mais plural, sensível e contextualizada.

Dessa forma a teoria do imaginário emerge como um referencial inovador para auxiliar pesquisas em Educação, ao possibilitar a análise das estruturas simbólicas profundas e das invariantes arquetípicas que moldam as culturas humanas.

Portanto, a contribuição de Gilbert Durand para a educação está na valorização do imaginário, da criatividade e da experiência estética como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. Sua abordagem proporciona uma ampliação do olhar sobre a educação, incorporando aspectos emocionais, simbólicos e culturais, e possibilitando uma educação mais rica e significativa para os alunos.

## **2. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA SALA DE AULA**

O imaginário do professor na sala de aula constitui um tema de grande relevância no campo da Educação, uma vez que a forma como os alunos percebem o professor influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção não se limita aos conteúdos transmitidos, mas envolve atitudes, posturas, relações interpessoais e imagens simbólicas construídas no cotidiano escolar. Segundo Durand (2012), o imaginário é essencial para a constituição do ser humano e para a sua maneira de compreender o mundo, nos ajuda a reconhecer a nossa humanidade, a nos relacionar com o outro e a interpretar a complexidade do mundo ao nosso redor.

Nesse sentido, o imaginário do professor também se relaciona com a maneira como o conhecimento é mediado. Um professor que utiliza métodos de ensino criativos e interativos tende a despertar um imaginário mais positivo nos alunos. Em contrapartida, práticas restritas a aulas teóricas e expositivas podem gerar um imaginário negativo, associado ao desinteresse e distanciamento entre professor e estudante.

O relacionamento interpessoal entre professor e aluno também desempenha um papel fundamental nesse processo de construção do imaginário. Conforme destaca Rogers (1978), um clima emocional pautado na empatia, na autenticidade e na aceitação favorece a aprendizagem e fortalece vínculos positivos no ambiente escolar. Assim, a forma como o docente se relaciona com sua turma interfere não apenas no rendimento acadêmico, mas também nas representações simbólicas que os estudantes constroem sobre a figura do professor.

Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem a educação não se limita à transmissão mecânica de conteúdos, mas constitui um processo profundamente humano, que envolve dimensões sociais, culturais e afetivas. Para o Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse cenário, o imaginário do professor desempenha um papel essencial nesse processo, pois é por meio de sua capacidade de criar, relacionar e significar que ele aproxima os conteúdos escolares da vivência dos alunos, tornando o aprendizado mais envolvente e relevante.

Cabe destacar que o imaginário do professor não é fixo ou imutável. Ele pode ser transformado ao longo do tempo por meio de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e das relações que estabelece com os estudantes. Um docente que inicialmente é percebido de forma negativa pelos alunos pode modificar essa imagem a partir do diálogo, da escuta sensível e do compromisso com a melhoria do processo educativo.

Partindo de uma reflexão fundamentada na obra de Gilbert Durand, a proposta de uma pedagogia do imaginário busca integrar essa dimensão simbólica como elemento central no processo educativo. Tal abordagem valoriza a criatividade, a sensibilidade e a imaginação como componentes essenciais da aprendizagem. Neste contexto, destacam-se as contribuições de Maria Cecília Sanchez Teixeira (2016), pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenadora do Centro de Estudos do Imaginário, Cultura e Educação (CICE).

No artigo *A Contribuição da Obra de Gilbert Durand para a Educação: Conceitos e Derivações para uma Pedagogia do Imaginário* (2019), Teixeira argumenta que a teoria durandiana oferece uma base consistente para pensar uma educação que vá além dos métodos

tradicionais, reconhecendo o imaginário como força ativa e transformadora no processo de ensino-aprendizagem.

Ao incorporar a função imaginante na educação, os professores podem criar ambientes mais significativos, nos quais os alunos são estimulados a explorar sua criatividade e a interpretar o mundo a partir de múltiplas perspectivas simbólicas.

Essa abordagem contribui para uma formação mais integral, pois considera não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões emocional, social e cultural dos estudantes. Ao dialogar com a teoria de Durand, Teixeira (2019), reforça a ideia de que a educação deve preparar os sujeitos para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo, incentivando a criatividade, a inovação e a reflexão crítica.

No âmbito teórico, Durand demonstra que o imaginário humano se organiza por meio de estruturas simbólicas profundas, sistematizadas em dois grandes regimes: o regime diurno e o regime noturno (Durand, 1982; 1988). Esses regimes estruturam simbolicamente as atitudes humanas diante da vida, do medo, do tempo e da existência.

O regime diurno, caracteriza-se imagens de enfrentamento, superação e domínio, compondo aquilo que Durand denomina estruturas heroicas. Nesse conjunto simbólico predominam os símbolos esquizomórficos, relacionados ao corte, à separação e à disciplina, como espadas, lanças, formas geométricas rígidas e muralhas, que evocam racionalidade e controle, bem como símbolos teriomórficos, associados à luta contra animais ameaçadores, como dragões, serpentes e monstros, que simbolizam a vitória da cultura sobre o instintivo (Durand, 1988).

Também se inserem nesse regime os símbolos nictomórficos, quando integrados ao regime diurno, não expressam a noite em sua serenidade, mas a batalha da luz contra as trevas, representada por tochas, clarões e heróis que dissipam a escuridão (Durand, 2001). O imaginário diurno incorpora ainda símbolos ascensionais, como montanhas, escadas, torres e figuras aladas, que remetem à busca por elevação e aperfeiçoamento.

A esses se somam símbolos purificadores, como o fogo ou a luz radiante, que representam transformação e vitória do bem sobre o mal (Durand, 1988). Em conjunto, essas imagens estruturam o arquétipo do herói, frequentemente reconhecido no contexto educativo quando o professor se percebe lutando para superar desafios, enfrentar resistências e conduzir o estudante ao aprendizado.

Em contraste, o regime noturno do imaginário apresenta uma dinâmica menos combativa e mais voltada à interioridade, ao acolhimento e a integração. Nele predominam as estruturas místicas e sintéticas expressas por símbolos de proteção e envolvimento, como a

água, o ventre, o mar, os ninhos, os mantos e as grutas, além dos símbolos catamórficos, relacionados ao descenso e interiorização. Os símbolos nictomórficos, nesse regime, representam a noite como espaço de mistério e contemplação, enquanto as estruturas sintéticas buscam integrar opostos, promovendo equilíbrio e totalidade por meio de imagens como mandalas, espirais e círculos (Durand, 2001).

No contexto educativo, essas estruturas auxiliam na compreensão das imagens que emergem na relação pedagógica, tanto na postura heroica do professor que enfrenta desafios cotidianos quanto nas dimensões afetivas, acolhedoras e reflexivas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a pedagogia do imaginário, conforme discutem Silva (2003) e Pitta (2012), busca promover a compreensão e produção do imaginário por meio dos estudos literários e artísticos, explorando essas estruturas simbólicas e suas figuras semânticas. Dessa forma, a arte e a literatura tornam-se meios privilegiados de acesso ao imaginário, contribuindo para a formação cultural, simbólica e intelectual do indivíduo.

### **3. PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO: A possibilidade de um estímulo de ensino e aprendizado para os alunos?**

Ao estabelecer uma relação entre pedagogia e imaginário, faz-se necessário, inicialmente, delimitar conceitualmente esses campos. Nesse sentido, Teixeira (2006), destaca que a pedagogia é historicamente marcada pela herança positivista, resultante da articulação entre o empirismo racionalismo clássico. Tal origem explica, em certa medida, a desconfiança com que a pedagogia é por vezes percebida por estudiosos que se dedicam ao campo do imaginário, uma vez que este valoriza dimensões simbólicas, subjetivas e não estritamente mensuráveis da experiência humana.

Segundo Teixeira (2006), a pedagogia apresenta um duplo significado. Em uma perspectiva restrita, refere-se aos métodos e técnicas, competências e práticas voltadas à transmissão do conhecimento. Contudo, em uma abordagem ampliada, a pedagogia ultrapassa o domínio do saber-fazer e pode ser compreendida como um sistema pedagógico mais abrangente, responsável por evidenciar e reproduzir marcadores culturais fundamentais na constituição da humanidade. É nessa acepção ampliada que se insere a reflexão acerca de uma pedagogia do imaginário.

Sob essa ótica, pensar em pedagogia do imaginário implica concebê-la como uma possibilidade de atribuir sentido à experiência educativa e, conseqüentemente, à própria

vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Teixeira (2006, p. 219), “as mensagens pedagógicas das vozes místicas influenciam e inspiram de modo prenhe a realização de narrativas educacionais que estão prenhes de vestígios míticos ainda que reduzidos à condição de simples metáforas”. Desse modo, a pedagogia do imaginário, se configura como um campo atravessado por tensões dialéticas entre mito e razão, cuja busca por equilíbrio constitui uma fonte permanente de transformação e renovação.

Nessas perspectivas, as visões de mundo, ideologias, utopias e sistemas pedagógicos, podem ser compreendidos como produtos de projeções imaginárias e simbólicas. Durand, (1997), argumenta que tais projeções estabelecem modos de vida que são socialmente codificados e posteriormente reproduzidos nos sistemas educativos. O autor refere-se a esse fenômeno como uma “pedagogia social de arquétipos”, responsável por orientar, legitimar e integrar concepções de mundo dominantes em determinadas sociedades.

Entretanto, Durand (1997) também aponta para a possibilidade de emergência de “novas vozes pedagógicas” capazes de ressignificar a educação e a própria pedagogia. Para o autor, o imaginário está intrinsecamente ligado ao sentido e à finalidade da experiência humana, uma vez que é por meio dele que os sujeitos organizam suas vivências e atribuem significado à realidade, inclusive ao processo educativo.

O estudo do imaginário, por sua natureza multidisciplinar, pode ser abordado a partir de diferentes áreas de conhecimento e problemáticas diversas, o que amplia as possibilidades de análise das práticas pedagógicas. No contexto escolar, o processo de ensino e aprendizagem se constrói por meio de interações simbólicas e dialógicas entre professor e aluno, nas quais circulam imagens, narrativas, significados e representações.

Diante disso, questiona-se de que maneira a pedagogia do imaginário pode se constituir como um estímulo ao ensino e à aprendizagem. As imagens arquetípicas, nesse contexto, possibilitam a apreensão do plano simbólico da experiência educativa, pois representam estruturas fundamentais da imaginação do indivíduo, contribuindo para a construção de sentidos e representações no processo formativo.

A teoria do imaginário, conforme Durand (1997), configura-se como um sistema organizador de imagens e símbolos, apresentando-se como uma proposta metodológica inovadora e complexa. Essa abordagem rompe com modelos pedagógicos excessivamente racionalistas ao resgatar o papel das imagens e dos símbolos na constituição do conhecimento, oferecendo novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem.

Assim, a pedagogia do imaginário propõe um ensino que valoriza a criatividade, a fantasia e a subjetividade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo, envolvente e

contextualizado. No ambiente escolar, essa perspectiva pode materializar por meio da criação de narrativas e histórias de histórias para introdução de conteúdos, uso de metáforas e analogias para a compreensão de conceitos abstratos, bem como do incentivo à produção criativa dos próprios alunos. Atividades envolvendo artes e expressões criativas, como música, pintura, teatro, dança, desenhos e mapas mentais ilustrados, além da exploração da literatura e da mitologia, constituem estratégias potentes nesse processo.

Portanto, a pedagogia do imaginário fundamentada em Durand (1997), oferece um horizonte educativo que reconhece a imaginação, os símbolos e as narrativas como instrumentos essenciais na construção de conhecimento. Nessa abordagem, o imaginário é compreendido como um sistema dinâmico e organizador de imagens (Paula, 1991), não reduzido a algo fixo ou absoluto, mas constituído por uma diversidade simbólica marcada pela heterogeneidade cultural e subjetiva, o que amplia significativamente as possibilidades formativas no contexto educacional.

#### **4. IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO: O PAPEL DO PROFESSOR NA SALA DE AULA**

Para Paulo Freire (2002), a importância do papel do educador fundamenta-se na consciência crítica de sua função formador, uma vez que “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2002, p. 14). Nesse sentido, o autor ressalta que não é possível tornar-se um professor crítico quando a prática pedagógica se reduz a memorização mecânica, caracterizada pela repetição acrítica de ideias e discursos inertes, em detrimento de uma postura desafiadora e reflexiva.

Freire (2002), enfatiza que “não há docência sem discência”, destacando a natureza relacional e dialógica do processo educativo. Ensinar e aprender constituem ações indissociáveis, nas quais o educador também se reconhece como sujeito em permanente formação. Sob tal perspectiva, o autor critica o modelo da educação bancária, no qual o professor assume o papel de mero transmissor de conteúdos, depositando informações nos alunos sem possibilitar a construção ativa do conhecimento. Tal prática, além de limitar a autonomia discente, pouco contribui para o despertar do imaginário e da criatividade dos educandos.

Dessa forma, torna-se essencial compreender que o educador, desde o início de sua experiência formadora, assumo-se como sujeito da produção do saber. Ensinar, conforme Freire (2002), não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar as condições necessárias para que o aluno produza e construa o próprio saber. Trata-se de uma ação criadora, na qual o professor imprime sentido, forma e significado ao processo educativo, estimulando a reflexão

crítica e a participação ativa dos estudantes.

Os resultados aqui apresentados dialogam com a pesquisa intitulada “**Imagens arquetípicas na relação professor-aluno na escola: Em busca de encantamento no processo ensino-aprendizagem**”, desenvolvida pelo professor Josenildo Brussio, na qual o autor identificou mais de quinze imagens arquetípicas que atravessam o imaginário do professor no exercício da docência. Para fins desta pesquisa, destacam-se apenas dois arquétipos centrais: o do herói e o do algoz, por serem os que mais diretamente se relacionam com a percepção simbólica do professor sobre sua atuação, seus desafios e expectativas sociais que recaem sobre sua prática pedagógica.

Entre esses arquétipos o do herói, se apresenta como um dos mais recorrentes no imaginário docente. Ao ensinar, o professor pode despertar interesse, aprovação ou resistência por parte dos alunos, sendo constantemente desafiado a conduzir o processo de aprendizagem de forma significativa. O “pensar certo”, conforme Freire (2002), manifesta-se no momento em que o aluno é capaz de aprender de modo crítico, extraindo sentido e proveito da experiência educativa.

Esse “tirar proveito” refere-se à transformação pela qual todo discente é chamado a passar, em uma trajetória semelhante à jornada do herói. Nesse percurso, o professor assume simbolicamente o papel de mentor, orientando o aluno em sua caminhada de crescimento intelectual e humano.

Joseph Campbell (2007), em sua obra *O Herói de Mil Faces*, descreve o herói como aquele que atravessa etapas de desafios e aprendizagens até alcançar uma nova maturidade sendo a figura do mestre fundamental para auxiliá-lo na interpretação dos obstáculos e no reconhecimento de suas potencialidades.

Analogamente, o professor assume essa função simbólica de mestre, ao oferecer instrumentos, saberes e encorajamento para que o aluno enfrente seus limites, supere dificuldades e retorne transformado ao seu próprio cotidiano escolar (Campbell, 2007). Assim, a prática pedagógica pode ser compreendida como travessia arquetípica, em que o imaginário do herói se articula diretamente com o ato educativo.

Freire (2002, p. 17), destaca que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Pensar certo, portanto, não é um dado prévio, mas uma construção contínua que se realiza na articulação entre ação e reflexão. Sem esse movimento, não se consolida uma prática pedagógica verdadeiramente crítica e transformadora.

Nesse panorama, a prática docente crítica implica questionar verdades estabelecidas,

superar o senso comum e buscar uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais. Ao mesmo tempo, exige ações concretas e conscientes no cotidiano escolar, voltadas à transformação das relações educativas e à promoção de uma educação mais justa, democrática e emancipadora.

Freire (2002) reforça a ideia de que a prática docente crítica não se constitui apenas como ação (o fazer) nem somente como reflexão sobre o fazer, mas como um movimento dialético entre ambos. O professor precisa agir e, simultaneamente, refletir sobre sua ação, a fim de aprimorá-la continuamente. Dessa forma, a prática docente crítica não se resume à aplicação de técnicas ou métodos de ensino, mas exige a compreensão do contexto em que se insere, considerando as relações de poder, as concepções de saber e as desigualdades presentes no campo educacional.

O “pensar certo”, na prática docente crítica, implica questionar verdades estabelecidas, superar o senso comum e buscar uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais. Trata-se de um pensamento que não se conforma com respostas prontas, mas se abre a novas perspectivas e possibilidades de transformação. Ao mesmo tempo, essa prática não pode restringir-se ao plano teórico, devendo estar ancorada em ações concretas.

É por meio da intervenção consciente e reflexiva no cotidiano escolar que se promovem mudanças e se constrói uma educação mais justa e emancipadora. Assim, o pensar certo implica um movimento permanente de reflexão e ação, em que fazer e pensar se retroalimentam, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

A aprendizagem da assunção do sujeito, conforme Freire (2002), é incompatível com o treinamento pragmático e com o elitismo autoritário daqueles que se consideram donos da verdade e do saber articulado. Muitas vezes, não se imagina o impacto que um gesto aparentemente simples do professor pode ter na vida de um aluno, podendo atuar como uma força formadora ou como um estímulo à autonomia do educando (Freire, 2002, p. 15).

Essa aprendizagem envolve um processo complexo, relacionado à autonomia, à tomada de decisões e ao posicionamento crítico diante do conhecimento. O treinamento pragmático, que se limita à transmissão de informações e habilidades, não favorece o desenvolvimento da reflexão crítica, assim como o autoritarismo docente inviabiliza a construção da assunção do sujeito. Gestos de incentivo, acolhimento e valorização podem representar um impulso decisivo para que o aluno se sinta encorajado a explorar o conhecimento, desenvolver suas ideias e confiar em suas próprias capacidades.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os professores estejam atentos ao impacto de suas atitudes, reconhecendo as necessidades e potencialidades de cada aluno. A aprendizagem

da assunção do sujeito exige um ambiente pautado no diálogo, no respeito mútuo e na valorização das diferentes perspectivas, no qual professores e alunos aprendem conjuntamente.

Freire (2002) destaca ainda a importância dos gestos cotidianos que se multiplicam no espaço escolar, ressaltando que é necessário refletir seriamente sobre o caráter socializante da escola, frequentemente negligenciado, apesar de seu papel decisivo nos processos de formação ou deformação dos sujeitos (Freire, 2002, p. 19). A escola exerce uma função fundamental na formação social dos indivíduos, não apenas no âmbito acadêmico, mas também nas relações interpessoais e nas experiências informais do cotidiano.

A socialização escolar possibilita o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação, respeito e convivência com a diversidade. Contudo, é necessário reconhecer que nem todos os gestos e interações são positivos, podendo ocorrer também processos de deformação social, quando são reproduzidos comportamentos preconceituosos, discriminatórios ou violentos. Por isso, é imprescindível que a escola promova uma cultura de respeito e inclusão, incentivando práticas éticas e responsáveis.

Ao tratar da dimensão simbólica da relação professor-aluno, Brussio (2014) destaca que a aula capaz de encantar e seduzir se apresenta, inicialmente, como um enigma para o aluno, no qual o professor assume o papel de sedutor. De forma recíproca, a participação e o envolvimento dos estudantes também exercem um efeito sedutor sobre o professor, estabelecendo uma relação simbólica de encantamento no processo ensino-aprendizagem (Brussio, 2014, p. 175).

Essas reflexões dialogam diretamente com a perspectiva freireana de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção (Freire, 2002, p. 18). O professor, nesse contexto, atua como mediador da aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, o diálogo e a participação ativa dos alunos, rompendo com o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão passiva de conteúdos.

Por outro lado, Brussio (2014), identifica a presença do arquétipo do algoz na relação professor-aluno, representado pelo docente que desrespeita a curiosidade, a linguagem, o gosto estético e a inquietude do educando, ironizando ou minimizando suas expressões. Tais atitudes violam princípios éticos fundamentais, pois comprometem a dignidade, a autonomia e o desenvolvimento do aluno.

Freire (2002) ressalta a importância da vigilância constante do bom senso na prática docente, especialmente no exercício da autoridade em sala de aula. Para o autor, autoridade não deve ser confundida com autoritarismo, uma vez que este gera medo, insegurança e silenciamento dos alunos. O exercício da autoridade baseado no diálogo e no respeito favorece a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Diante dessas reflexões, compreende-se que a relação professor-aluno vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo dimensões afetivas, simbólicas e emocionais. A afetividade desempenha papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos aprendem melhor quando se sentem respeitados, acolhidos e valorizados. Assim, a construção de um ambiente educativo pautado na empatia, no diálogo e na confiança contribui para uma educação mais humana, significativa e transformadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após refletirmos e investigarmos a temática foi possível compreendermos que é possível afirmar que a investigação acerca da relação entre professor e aluno, sob a perspectiva do imaginário, trouxe contribuições valiosas para uma compreensão mais ampla do processo educacional. Através da análise do imaginário, foi possível perceber que as dinâmicas em sala de aula vão além da mera transmissão de conhecimento técnico, envolvendo também aspectos simbólicos, culturais e emocionais, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos.

A pesquisa revelou que o uso do imaginário como recurso pedagógico potencializa o aprendizado, criando um ambiente mais significativo e engajador para os alunos. O reconhecimento dos aspectos subjetivos, culturais e simbólicos na interação professor-aluno permite uma educação mais holística, que não apenas transmite conteúdo, mas também forma indivíduos capazes de interpretar o mundo a partir de uma perspectiva mais rica e criativa.

O objetivo central desta pesquisa foi compreender as contribuições do imaginário na educação, particularmente na relação entre professor e aluno, tomando como referência o método de Gilbert Durand, denominado de "arqueologia das imagens". Este método foi fundamental para evidenciar que o processo de ensino e aprendizagem pode ser analisado a partir de uma perspectiva arquetípica, ou seja, através das imagens simbólicas que permeiam a interação educacional.

Portanto, que a incorporação consciente dessas dimensões simbólicas pode transformar a prática pedagógica, tornando-a mais efetiva e encantadora, além de fortalecer os vínculos interpessoais dentro da escola. Este estudo reforça a importância de uma pedagogia que equilibre os aspectos racionais e imaginativos, favorecendo a formação integral dos estudantes.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Alberto Felipe; TEIXEIRA SANCHEZ, Maria Cecília. Gilbert Durand e a Pedagogia do Imaginário. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. 2009.

BRUSSIO, Josenildo Campos. **Imagens arquetípicas na relação professor-aluno na escola: Em busca de encantamento no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. - 1a ed. Editora Pensamento LTDA, 2007.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. RJ: José Olympio, 2003.

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

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução de Hélder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Trad. Hélder Godinho. 4. ed. Lisboa: Presença, 1988.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

DURAND, Gilbert. **O retorno do mito: introdução à mitologia**. Mitos e sociedade. Revista FAMECOS, 7-22, 2008.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolo: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. – São Paulo: Martins Fontes - selo Martins. 1991.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**; [tradução Rogério Fernandes]. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/RJ: Editora: Paz e Terra, 2002.

MACEDO, Nielce Meneguelo Lobo. **Pedagogia do Imaginário e Função Imaginante: Redefinindo o Sentido da Educação**. São Paulo: Loyola, 2001.

MACEDO, Nielce Meneguelo Lobo. **A Contribuição da Obra de Gilbert Durand para a Educação: Conceitos e Derivações para uma Pedagogia do Imaginário**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

MACEDO, Nielce Meneguelo Lobo. **Entre o Real e o Imaginário: Processos Simbólicos e Corporeidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Ensaio de titulação em Antropologia das organizações e dos Grupos**. São Paulo: FEUSP, 1991 (Texto original, não oficial).

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**/ Danielle Perin Rocha Pitta. 2. Ed - Curitiba: CRV, 2017.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Mitodologia e educação: a imaginação simbólica na prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e202245, 2019.

SILVA, João de Fernandes. **A pedagogia do imaginário**. São Paulo: Cortez, 2003.