

## A INCLUSÃO DO IMAGINÁRIO POPULAR NA BNCC À LUZ DAS LEGISLAÇÕES LATINO-AMERICANAS

Thiago Luiz dos Santos Silva<sup>1</sup>

### Resumo

O estudo analisa a inclusão do imaginário popular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do direito educacional comparado da América Latina. O problema investigado reside no conflito entre a padronização neotecnicista da BNCC e a necessidade de reconhecimento dos saberes tradicionais rurais e periféricos. O objetivo é examinar as diretrizes curriculares latino-americanas para fundamentar a integração decolonial do imaginário no ensino brasileiro. A metodologia pauta-se na pesquisa qualitativa, exploratório-descritiva, com levantamento bibliográfico e análise documental comparada dos ordenamentos jurídicos da Bolívia, Equador, Colômbia, México e República Dominicana. Os resultados evidenciam que tais legislações garantem a equivalência epistêmica, a intraculturalidade e a centralidade da tradição oral no currículo formal. Conclui-se que a incorporação desses marcos normativos viabiliza a transição da BNCC de um modelo prescritivo fechado para uma matriz enciclopédica e dialógica, legitimando o imaginário popular como direito dos estudantes e patrimônio imaterial.

Palavras-chave: Decolonialidade; Intraculturalidade; Direito Comparado; Currículo; Epistemicídio.

---

<sup>1</sup> Graduando em Direito na Faculdade Nova Roma e em Letras, no Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: advthiagoluz@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas curriculares na educação básica latino-americana situam-se no centro dos debates entre a padronização do ensino e o reconhecimento dos saberes socioculturais locais. No Brasil, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu uma orientação neotecnicista regulada por avaliações em larga escala, resultando na secundarização do imaginário popular (SAVIANI, 2025; SANTOS *et al.*, 2020).

Em contraposição, ordenamentos jurídicos internacionais institucionalizam a equivalência epistêmica entre conhecimentos tradicionais e ciência moderna. A pesquisa delimita-se ao estudo comparado entre a BNCC e as legislações da Bolívia, Equador, Colômbia, México e República Dominicana, sob a perspectiva decolonial e da sociologia da cultura.

A problemática manifesta-se no contraste entre a valorização retórica da diversidade na BNCC e a manutenção de uma matriz etnocêntrica e urbana que reduz ritos e narrativas orais a temas transversais acessórios.

Diante dessa lacuna, o problema de pesquisa busca investigar de que modo os marcos regulatórios educacionais da América Latina oferecem subsídios teóricos e normativos para superar a padronização e o silenciamento epistêmico do imaginário popular na BNCC.

A investigação justifica-se pela contribuição às políticas curriculares comparadas e pelo respaldo ao direito à memória e à cidadania cultural de populações rurais e periféricas (CHAUÍ, 2021; RAMOS *et al.*, 2023).

O objetivo geral consiste em analisar as diretrizes da BNCC e das legislações latino-americanas para fundamentar a inclusão decolonial do imaginário popular no ensino brasileiro. Os objetivos específicos buscam conceituar imaginário, decolonialidade e diferença cultural, mapear saberes

rurais e periféricos, examinar as legislações da América Latina e propor a reorientação da BNCC para um modelo dialógico.

A hipótese sustenta que a incorporação dos princípios de descolonização, intraculturalidade e tradição oral viabiliza a transição da BNCC para uma matriz enciclopédica, legitimando o saber popular como direito do educando.

O aporte teórico apoia-se em Freire (2001), Bhabha (1998), D'Andrea (2022) e Eco (1991). A metodologia pauta-se no método qualitativo, exploratório-descritiva, com pesquisa bibliográfica e direito comparado. O desenvolvimento subdivide-se em cinco eixos analíticos sobre a BNCC, o marco conceitual, as espacialidades rurais e urbanas e o direito educacional latino-americano.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 A PADRONIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO NA BNCC**

As políticas curriculares na educação básica são marcadas pelo conflito entre a padronização das redes de ensino e a exigência de reconhecimento das especificidades socioculturais locais. Ao analisar a concepção pedagógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Saviani (2025) caracteriza o documento como a consolidação de um modelo neotecnicista.

Segundo o autor, a estruturação do ensino por competências operacionais subordina o fazer pedagógico às exigências do mercado de trabalho e aos parâmetros de avaliações em larga escala, esvaziando a função emancipatória da escola.

Essa orientação curricular preserva a matriz etnocêntrica e urbana apontada por Santos (2020). Com base na formulação de Aníbal Quijano sobre a estrutura colonial de poder, os autores explicam que o planejamento oficial reproduz padrões socioculturais universais que marginalizam os conhecimentos de comunidades camponesas, ribeirinhas e periféricas (QUIJANO, 1992 *apud* SANTOS *et al.*, 2020). Na BNCC, esses saberes são reduzidos a conteúdos acessórios ou temas transversais, sem alterar o núcleo das disciplinas escolares.

Essa abordagem liga-se ao multiculturalismo liberal que, segundo Bhabha (1998), trata a diversidade como acervo estático a ser tolerado, ocultando assimetrias de poder. Hall, Woodward e Silva (1999) destacam que identidade e diferença derivam de relações de dominação. Na perspectiva decolonial, superar esse modelo requer afirmar a diferença cultural no Terceiro Espaço de enunciação, questionando os discursos unificadores do Estado (BHABHA, 1998).

A inserção de termos progressistas no texto da BNCC, sem a transformação das práticas de ensino exclusivas, resulta em um mimetismo institucional. Ao examinar a assimilação de doutrinas descontextualizadas na história brasileira, Schwarz (1992) conceitua esse processo como a vigência de ideias fora do lugar.

A retórica decolonial presente na norma funciona como recurso ornamental que camufla a manutenção de estruturas pedagógicas hierarquizadas. A identificação das limitações da BNCC demonstra a urgência de estabelecer um referencial capaz de fundamentar uma matriz curricular alternativa, baseada na equivalência epistêmica e pela centralidade do imaginário popular.

## 2.2 CULTURA, DECOLONIALIDADE E IMAGINÁRIO POPULAR

Ao conceituar o imaginário popular, Nascimento (2021) o define como um conjunto dinâmico de lendas, ritos e misticismos que se manifesta nas festividades e no cotidiano comunitário, constituindo uma teia de sistemas simbólicos que medeia a relação do sujeito com o mundo.

Méndez Rubio (2021) reforça essa perspectiva ao propor que a cultura popular deve ser compreendida como um modo de produção cultural, orientado à interação e à cooperação dialógica, ao invés de um produto passivo ou folclore estático.

Chauí (2012) complementa ao afastar leituras iluministas, que tratam o saber popular como ignorância a ser corrigida pela escola, e leituras românticas, que o idealizam como essência a-histórica, posicionando o conhecimento popular no âmbito da divisão social de classes como espaço de criação, repetição e contestação.

A superação das heranças coloniais no ensino exige uma pedagogia libertadora e decolonial. Freire (2001) defende que a escola pública deve atuar como centro irradiador e recriador da cultura popular, valorizando a identidade e a linguagem do estudante sem abrir mão do ensino do padrão culto e do conhecimento universal.

Ao analisar o pensamento decolonial freireano, Lima (2021) explica que a ideologia colonialista atua para introjetar no educando a sensação de inferioridade sobre sua própria história, língua e cultura. A libertação curricular requer a extrojeção do opressor introjetado no oprimido, permitindo que a escola se constitua como espaço de afirmação identitária e autonomia política (LIMA, 2021; FREIRE, 2001).

Bhabha (1998) diferencia a diversidade cultural, enquadramento relativista que toma os costumes como dados pré-existentes e estáticos, da diferença cultural, compreendida como o processo de enunciação da cultura e de conflito de autoridade.

Conforme o autor, a expressão das periferias do poder opera a partir do Terceiro Espaço de enunciação, lugar híbrido que desestabiliza a noção de identidade nacional homogênea (BHABHA, 1998).

Identidade e diferença são produções discursivas vinculadas a relações de poder, propondo uma pedagogia da diferença capaz de abrir o currículo ao hibridismo e ao cruzamento de fronteiras (HALL, WOODWARD E SILVA, 1999).

O referencial da semiótica da cultura e da filosofia da linguagem fornece instrumentos para reestruturar a organização dos conteúdos escolares. Nöth e Santaella (2021), fundamentados na teoria da semiosfera de Iúri Lotman, apontam que o currículo oficial estabelece fronteiras que elegem a norma letrada como o centro e empurram o imaginário popular para a periferia semiótica.

Para romper essa hierarquia, Eco (1991) estabelece a crítica ao modelo de dicionário, estrutura fechada e taxionômica, e propõe o modelo de enciclopédia semiótica organizada em rizoma. O currículo rizomático permite que cada saber popular se conecte aos conhecimentos científicos em uma rede aberta de instruções inferenciais e diálogos intertextuais (ECO, 1991).

A articulação entre a conceituação do imaginário, a pedagogia decolonial, a diferença cultural e a semiótica rizomática constitui a lente para a revisão das diretrizes de ensino.

### 2.3 O IMAGINÁRIO RURAL COMO MATRIZ DE LEITURA DO TERRITÓRIO

A produção simbólica do espaço rural brasileiro desdobra-se em sistemas elaborados de leitura do território, que articulam ecossistemas, memória coletiva e regulação social. No Pantanal e na bacia do rio Cuiabá, Leite (2007) formula o conceito de paisagem encantada para explicar a fusão entre o meio biofísico, a comunidade e o plano mítico.

A oralidade atua como poética da voz, na qual figuras como o mito do Minhocão não constituem superstições camponesas, mas funcionam como categorias cognitivas para gerenciar o medo ancestral das águas profundas e ordenar a convivência com o ecossistema (LEITE, 2007). Essa poética das águas estabelece uma cartografia mítica que contesta a apreensão cartesiana e instrumental do espaço (LEITE, 2007).

No semiárido do Cariri, as narrativas orais e as expressões visuais da xilogravura desempenham uma função ativa na ordenação das condutas comunitárias. Bezerra (2009) demonstra que relatos sobre figuras como o lobisomem, o papa-figo e as caboquinhas do mato, atuam como códigos éticos de disciplinamento social e de preservação da memória comunitária.

Longe de figurarem como resíduos folclóricos, essas representações do fantástico moldam identidades locais, organizam o cotidiano e transmitem valores de solidariedade e respeito aos ritos da cultura popular (BEZERRA, 2009).

A dimensão política da mitologia rural evidencia-se na transposição da tradição oral para a literatura regional. Ao examinarem a prosa amazônica de Dalcídio Jurandir e Benedicto Monteiro, Furtado e Nascimento (2003) observam que a incorporação de mitos como a Matinta-pereira, a cobra-grande e o boi-bumbá não representa mera coleta documental.

A escrita modernista confere densidade estética à voz do camponês e do ribeirinho, transformando a riqueza simbólica da floresta e dos rios em discurso de resistência contra a destruição ambiental e a dominação histórica (FURTADO; NASCIMENTO, 2003).

A dimensão ritual do imaginário rural manifesta-se também nos ciclos festivos do Nordeste. Conforme analisa Nascimento (2021), a simbologia das festas juninas, expressa nas fogueiras, quadrilhas, simpatias e devoções aos santos padroeiros, combina o sincretismo religioso à celebração da ancestralidade e do calendário agrícola.

Os festejos populares articulam o sentido de comunidade e a partilha do lúdico, funcionando como eixos de preservação do patrimônio cultural imaterial de direito dos estudantes (NASCIMENTO, 2021). O acolhimento desses saberes rurais e das poéticas da terra pelo ensino formal constitui elemento para descolonizar o currículo escolar.

#### **2.4 O IMAGINÁRIO URBANO COMO PRODUÇÃO DE SABER**

Nas periferias urbanas, o imaginário popular assume contornos políticos, impulsionado pelas lutas por reconhecimento e direito à identidade. D'Andrea (2022) conceitua esse processo como epistemologia periférica. A vivência no território popular permite ao sujeito superar a condição de objeto de estudo e produzir teoria autônoma sobre sua realidade. A periferia deixa de ser lida pelo signo da carência para se afirmar como polo gerador de conhecimento, linguagem e organização social.

Essa produção cultural urbana constitui um conjunto de práticas de reexistência contra o epistemicídio. Ramos *et al.* (2023) apontam que

manifestações como o hip-hop, saraus, slams e a literatura de cordel enfrentam o apagamento histórico produzido pelo racismo estrutural.

Respalgadas pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), instituída pelo Decreto n. 6.040/2007, essas linguagens demandam o reconhecimento dos territórios periféricos e tradicionais como esferas de produção de saberes que devem integrar o conteúdo escolar.

As táticas de afirmação identitária no contexto urbano articulam-se por meio de estratégias de negociação corporal e intelectual. Vasconcelos (2025) conceitua essa dinâmica como 'ginga', descrevendo-a como o conjunto de mecanismos de resistência e contorno desenvolvidos por populações periféricas frente às imposições estatais.

As expressões poéticas e musicais que emanam desses territórios confrontam o branqueamento e a hegemonia da cultura letrada de transplante (RIBEIRO, 2006; VASCONCELOS, 2025).

A validação desses saberes no currículo concretiza o exercício da cidadania cultural. Segundo Chauí (2021), a cidadania cultural exige o direito de criar e o trabalho crítico sobre a memória social, opondo-se à narrativa linear e unificada construída pelas elites.

A cultura popular funciona como um modo de produção dialógico focado na cooperação, ao passo que a escola pública cumpre seu papel decolonial quando acolhe as manifestações periféricas como manifestações vivas e legítimas de conhecimento (MÉNDEZ RUBIO, 2021).

## 2.5 DIRETRIZES LATINO-AMERICANAS DA DIVERSIDADE CURRICULAR

A análise comparada do direito educacional na América Latina evidencia um movimento de institucionalização dos saberes locais e da tradição nos currículos nacionais.

Os marcos regulatórios organizam-se em três macrotendências. A primeira abrange a descolonização e a equivalência epistêmica. Na Bolívia, a Ley de la Educación n. 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez institui a intraculturalidade como princípio obrigatório, integrando cosmovisões e línguas originárias no ensino por meio da articulação entre o currículo base e currículos regionalizados.

No Equador, a Ley Orgánica de Educación Intercultural fundamenta o sistema educacional no paradigma do Buen Vivir (Sumak Kawsay), uma filosofia de vida andina que propõe uma coexistência harmônica, equilibrada e integrada entre os seres humanos e a natureza, focando no bem-estar coletivo em vez do consumo material desordenado, e no respeito à Pachamama, a divindade da Mãe Terra que personifica o universo, o espaço-tempo e a totalidade da vida, garantindo a autodeterminação comunitária e a preservação do patrimônio intangível.

A segunda macrotendência foca na autonomia territorial e na força vinculante da tradição oral. No México, a reforma da Ley General de Educación insere o Artigo 57 Bis, que obriga o Estado a catalogar as tradições orais e os saberes ancestrais das comunidades, convertendo esses conhecimentos em núcleo dos conteúdos centrais da escola local.

Na Colômbia, o Decreto n. 1075 regulamenta a Etnoeducação e a Cátedra de Estudos Afrocolombianos, incorporando mitos e lendas locais ao tempo em que assegura a remuneração de sábios comunitários sem a exigência de títulos acadêmicos.

A terceira tendência busca a articulação dialética entre saberes. Na República Dominicana, a Ley n. 66-97 Orgánica de Educación determina a utilização do saber popular espontâneo como fonte de aprendizagem articulada ao conhecimento científico.

A confrontação entre o panorama latino-americano e a matriz brasileira revela as limitações da Base Nacional Comum Curricular. Enquanto as legislações internacionais concedem força e descentralização para a entrada dos saberes comunitários no ensino, a BNCC mantém uma estrutura prescritiva e centralizada. A verdadeira inclusão do imaginário popular no Brasil depende de dispositivos vinculantes que impeçam a redução da diversidade cultural a temas transversais secundários.

Essa reorientação curricular encontra respaldo no próprio ordenamento jurídico brasileiro. Os arts. 215 e 216 da Constituição da República estabelecem o dever do Estado em garantir o pleno exercício dos direitos culturais e a proteção ao patrimônio imaterial.

Conforme analisa Guedes (2010), a inserção do imaginário popular na escola cumpre uma obrigação constitucional de preservação das formas de expressão e dos modos de criar das populações tradicionais. Do mesmo modo, Ramos *et al.* (2023) destacam que o Decreto n. 6.040/2007, legitima a autonomia territorial e os saberes de grupos periféricos e tradicionais, exigindo o combate ao racismo epistêmico no espaço escolar.

No plano infraconstitucional e subnacional, essa exigência desdobra-se em normativas que fundamentam a elaboração das diretrizes curriculares. No âmbito estadual, a Constituição do Estado de Pernambuco e a Lei Estadual n. 15.533/2015, que instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE/PE), fornecem a base para que o Conselho Estadual de Educação (CEE/PE) aprovasse, por unanimidade, o Currículo de Pernambuco.

Esse documento torna compulsória a inclusão do patrimônio imaterial, como a literatura de cordel, o frevo, o maracatu, o cavalo-marinho e as narrativas da tradição oral, nos organizadores curriculares de Língua Portuguesa, Arte e História.

Por sua vez, no âmbito municipal, respaldado pela Lei Orgânica do Município de Caruaru e normatizado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), o Currículo do Município de Caruaru institucionaliza a valorização do imaginário popular em sua parte diversificada e nos seus temas geradores.

A legislação municipal atribui dever pedagógico de preservação às manifestações identitárias do Agreste, inserindo nas habilidades curriculares a arte figurativa do barro do Alto do Moura, a Feira de Caruaru, a cultura sanfonada e os folguedos locais.

Dessa forma, os marcos legais estaduais e municipais convertem o imaginário popular de mero recurso ilustrativo em um direito cultural indisponível e em objeto de conhecimento legalmente protegido.

A recepção das diretrizes latino-americanas viabiliza a transição de um currículo oficial fechado para uma matriz dialógica. Essa mudança confirma a hipótese da pesquisa. A integração do imaginário rural e da epistemologia periférica converte o saber do povo em conteúdo legítimo e direito inalienável do educando (FREIRE, 2001; D'ANDREA, 2022).

Ao superar o modelo de dicionário e adotar a estrutura de enciclopédia rizomática proposta por Eco (1991), a escola promove o diálogo entre a sabedoria popular e o conhecimento científico universal sem hierarquização elitista, consolidando a emancipação humana e o pleno exercício da cidadania (SAVIANI, 2025; RIBEIRO, 2018).

### 3 CONCLUSÃO

A investigação enfrentou a problemática da padronização curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o consequente apagamento das expressões do imaginário popular no ensino básico brasileiro.

O objetivo de analisar a integração dos saberes tradicionais sob o prisma das diretrizes educacionais da América Latina cumpriu-se mediante o exame comparado de marcos regulatórios e a fundamentação em teorias decoloniais, semióticas e sociológicas.

Os achados confirmam a hipótese de pesquisa. A incorporação dos princípios de descolonização curricular, intraculturalidade e centralidade da tradição oral, consolidados nas legislações da Bolívia, Equador, Colômbia, México e República Dominicana, oferece sustentação jurídica e pedagógica para reestruturar a norma brasileira.

A transição de um modelo fechado e etnocêntrico para uma matriz de enciclopédia rizomática viabiliza a conversão do imaginário rural e da epistemologia periférica em saberes escolares legítimos e em patrimônio imaterial de direito dos estudantes.

O estudo traz contribuições ao campo das políticas curriculares comparadas ao articular o direito educacional latino-americano à proteção constitucional da memória e da diversidade cultural. No plano prático, a pesquisa demonstra que o acolhimento do saber popular exige força normativa vinculante, superando a abordagem ornamental do multiculturalismo liberal e prevenindo a folclorização ou mercantilização das práticas comunitárias.

As limitações do trabalho concentram-se no recorte documental centrado na análise textual das legislações nacionais e na literatura especializada, sem a inclusão de observações empíricas diretas sobre a implementação desses currículos no cotidiano das redes públicas de ensino.

Recomenda-se que pesquisas futuras investiguem o impacto da aplicação das leis descolonizadoras na formação docente e nas práticas pedagógicas em salas de aula, bem como os desafios de recepção dessas diretrizes pelas comunidades escolares locais.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOLÍVIA. Ley de la Educación nº 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, de 20 de diciembre de 2010. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural: o direito à cultura. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

COLÔMBIA. Decreto nº 1075, de 26 de mayo de 2015. Por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2015.

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. A formação das sujeitas e dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

ECO, Umberto. Semiótica e filosofia da linguagem. Tradução: Mariarosaria Fabris e José Luíz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991.

EQUADOR. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Quito: Registro Oficial nº 417, 2011.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUEDES, Sandra Paschoal Leite de Camargo. Acendem-se as luzes, transformam-se os monstros: considerações sobre o registro do imaginário popular. In: LAMAS, Nadja de Carvalho; MORAES, Taiza Mara Rauven (orgs.). Pro(posições) culturais. Joinville: Editora Univille, 2010. p. 61-78.

LEITE, Mário Cezar Silva. Poéticas d'água na oralidade e no imaginário popular brasileiro. Letras, Santa Maria, n. 35, p. 97-112, 2007.

MÉXICO. Ley General de Educación. Reforma publicada no Diario Oficial de la Federación em 07 de junio de 2024. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos et al. (orgs.). Educação do campo: políticas e práticas. Ilhéus: Editus, 2020. v. 2.

SAVIANI, Dermeval. Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.